



UNIVERSIDAD SANTANDER

CURSOS
DE VERANO
2007

Sociología de
la Educación

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La presente compilación es propiedad de la Editorial. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida mediante ningún sistema o método electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito de la Editorial.

Derechos Reservados

© **Universidad Santander**

Chihuahua 112 Nte.

Col. Unidad Nacional

Cd. Madero, Tamaulipas, México. C.P. 89410

Teléfono: 833 210 10 89

Dirección en Internet: <http://www.unisan.edu.mx>

Correo electrónico: editorial@unisan.edu.mx

Primera Edición 1996.

Primera Impresión 1996.

Segunda Impresión 1997.

Tercera Impresión 1998.

Impreso en México. (Printed in Mexico).

Dirección General del Derecho de Autor.

Registro No. 115815

ISBN: 970-19-0059-6

Autor: Ing. Oscar Genaro Hernández Zúñiga

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	I
OBJETIVOS	II
UNIDAD I	INTRODUCCIÓN..... 1
	MARCO CONCEPTUAL..... 3
	ANTECEDENTES HISTÓRICOS..... 7
	MATERIAS Y CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL FENÓMENO EDUCATIVO..... 9
	CONCEPTO DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN 9
	EVOLUCIÓN DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN 11
	SOCIALIZACIÓN..... 13
	ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES 13
	LECTURA 1 14
	PERSPECTIVAS LATINOAMERICANAS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN..... 14
	Introducción..... 14
	El enfoque humanista de la educación 16
	El análisis tecnocrático-economicista..... 16
	La sociología funcionalista de la educación..... 18
	El enfoque marxista..... 22
	Situación actual y perspectiva..... 23
	RECUPERACIÓN ACADÉMICA 26
UNIDAD II	SOCIEDAD Y EDUCACIÓN 31
	CULTURA Y CIVILIZACIÓN..... 33
	TEORÍAS DE LA CULTURA 33
	EDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL 35
	AMBIENTE SOCIAL Y EDUCACIÓN..... 35
	EDUCACIÓN RURAL Y URBANA 36
	GRUPOS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN 38
	FAMILIA-EDUCACIÓN..... 39
	La familia contemporánea 40
	ESCUELA-EDUCACIÓN 41
	ESTADO-EDUCACIÓN 42
	ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN 47
	LECTURA 2..... 49
	PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LAS POLÍTICAS DE CULTURA POPULAR..... 49
	Enfoques radicales y conservadores de la cultura popular 51
	La hegemonía como proceso pedagógico 53
	Cultura como espacio de lucha y relaciones de poder 55
	Cultura popular y consentimiento: la didáctica de la ideología y el placer..... 58
	Las elaboraciones de placer en la cinta “dirty dancing” (baile caliente) 62
	Implicaciones de la práctica de la pedagogía crítica..... 66
	RECUPERACIÓN ACADÉMICA 67
UNIDAD III	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA 71
	PANORAMA DE LAS PRINCIPALES CORRIENTES DE INTERPRETACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO FENÓMENO SOCIAL 73
	PERSPECTIVA FUNCIONALISTA..... 75
	PERSPECTIVA ESTRUCTURAL-FUNCIONALISMO 78
	PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN 85

	ENFOQUES SOCIOLÓGICOS DE MA. DE IBARROLA.....	92
	ANÁLISIS DE LECTURA.....	105
	LECTURA 3.....	106
	LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR.....	106
	Introducción.....	106
	El funcionalismo.....	106
	La escuela interaccionista.....	108
	Conclusiones.....	112
	RECUPERACIÓN ACADÉMICA.....	114
UNIDAD IV	MÉXICO EN LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA.....	119
	INTRODUCCIÓN.....	121
	EL POSITIVISMO EN MÉXICO.....	121
	LA SITUACIÓN HISTÓRICA DE MÉXICO EN 1867.....	122
	EL POSITIVISMO EN MÉXICO.....	122
	JUSTIFICACIÓN DE LAS IDEAS DE BARREDA DENTRO DE LA REALIDAD MEXICANA DE SU ÉPOCA.....	124
	EDUCACIÓN SOCIALISTA.....	126
	PAULO FREIRE Y SU REPERCUSIÓN.....	130
	RECUPERACIÓN ACADÉMICA.....	139
ANEXOS	145
	ANEXO No. 1.....	147
	ANEXO No. 2.....	149
	 BIBLIOGRAFÍA.....	 156

INTRODUCCIÓN

El curso de Sociología de la Educación abarca cuatro unidades básicas, según el programa que rige la materia, en éstas se analiza en primer instancia una ubicación de la misma en el contexto histórico y una justificación de su importancia, en segundo término se aborda la educación y su vínculo con la sociedad, implicando lo anterior una gran dependencia con los conceptos de cultura, civilización, familia, estado, escuela entre otros; en un tercer capítulo se revisará la Sociología de la Educación en su acontecer contemporáneo donde las corrientes: Funcionalistas, Estructural-Funcionalista, y de la Reproducción, emitirán un juicio sobre el acontecer educativo, al mismo tiempo se desprenderá un enfoque de la Sociología de la Educación en los países líderes y en los dependientes.

Por último presentaremos la visión y la evolución de la Sociología de la Educación en nuestro país y/o al menos una perspectiva de la dimensión Positivista, Socialista y Freiniana de la educación.

Esperamos que el presente texto reúna los requisitos y expectativas que como estudiante de posgrado se debe tener, si esto se logra hemos cumplido.

OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivos:

1. Facilitar el proceso Enseñanza-Aprendizaje de los alumnos de Posgrado, bajo un nuevo concepto grupal.
2. Generar la interacción grupal desde una perspectiva crítico-reflexiva.
3. Fortalecer la investigación por medio de las lecturas de análisis.
4. Dotar al alumno de materiales, para alcanzar la máxima producción académica desde el punto de vista colectivo-individual.
5. Establecer un proceso retroalimentador de cada unidad.

I

INTRODUCCIÓN

MARCO CONCEPTUAL

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

MATERIAS Y CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL FENÓMENO EDUCATIVO

CONCEPTO DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

EVOLUCIÓN DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

SOCIALIZACIÓN

ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES

RECUPERACIÓN ACADÉMICA

MARCO CONCEPTUAL

El estudio de la Sociología es importante por varias razones. A la luz de esta ciencia podemos visualizar el entorno social y analizar el lugar que ocupamos en la sociedad, o el de aquellos grupos con los cuales tenemos poco contacto. Podemos conocer otros escenarios y culturas, al mismo tiempo nos permite comprender el origen de aquellos enfoques que difieren de los nuestros, también nos hace partícipes de la naturaleza de las fuerzas sociales que influyen en nuestro medio.

A) LA SOCIOLOGÍA Y LAS OTRAS CIENCIAS

Las ciencias se estudian desde dos visiones básicas: las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, las primeras centran su objetivo en los fenómenos: físicos, y las segundas en: el panorama del comportamiento humano. En este sentido la Sociología es una ciencia social; incluso comparte fenómenos con la: Psicología, Antropología, Geografía, Historia, etc.

B) LA SOCIOLOGÍA COMO CIENCIA

Esta ciencia es muy joven y en ese sentido hay una gran variedad de enfoques e incluso de contradicciones, es muy corto el tiempo en que se empezó con la aplicación del método científico a los fenómenos sociales, por otro lado estudia a los seres humanos y con un objeto de estudio tan inestable que inclusive involucran al investigador es difícil llegar a terrenos muy claros.

C) SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Como hemos visto la sociología, se conecta con varias ciencias sociales e incluso se relacionan en algunos fenómenos de orden social, ahora comenzaremos por la visión de la SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION. En este apartado de la sociología, se pretende analizar las relaciones de la educación como fenómeno social en la sociedad, a través de sus instituciones clásicas: la familia, iglesia, estado.

D) SIGNIFICADO DE LA PALABRA SOCIOLOGÍA

El padre de este término es Augusto Comte. Significa Tratado o Estudio de los fenómenos sociales, tratado de las sociedades. Son elementos etimológicos, es producto de dos lenguas:

DEL LATIN *Socius, Societas* (Sociedad)

DEL GRIEGO *Logos ...* (Discurso, Tratado)

Este vocablo es un barbarismo por no ajustarse a las reglas de integración de las palabras que dice que las palabras deben ser producto de elementos homogéneos, Alberto F. Senior, asegura que el contenido ideológico y la oportunidad con que fue lanzada hizo que la palabra fuese aceptada por los pueblos cultos de la época.

E) CONCEPTOS DE SOCIOLOGÍA

Etimológicamente, se dijo que sociología es "Tratado de las sociedades". Pero conceptualmente hay una cantidad muy amplia del término, esto es producto de las posiciones ideológicas e incluso metodológicas, a continuación nos permitiremos manifestar algunos conceptos:

A. COMTE: Es el estudio de los fenómenos de las "correlaciones" que se establecen entre los Hombres.

H. SPENCER: La concibe como la ciencia de lo "Superorgánico"

G. TARDE: Es la ciencia que estudia los fenómenos "Interpsíquicos"

E. DURKHEIM: La ciencia que tiene por objeto los “hechos sociales”

Como podemos observar existen posiciones muy variadas sin agregar aún la de otros reconocidos sociólogos como: Marx, J. Simmel, y Max Weber entre otros.

F) EDUCACIÓN

El concepto educación también implica una contradicción en su etimología, ya que presenta una doble concepción:

DEL LATIN EDUCARE (criar, nutrir, alimentar)

EX-DUCERE (sacar, llevar, conducir desde dentro hacia afuera).

Esta doble etimología de entrada, da la impresión de una contradicción y por lo tanto ha dado nacimiento a dos acepciones.

Estos dos sentidos son los causantes de las dos posiciones de la educación hoy en día: Educación tradicional, de corte intelectualista y la educación nueva o progresiva, basada en la actividad, libertad y la espontaneidad del alumno. Tal visión plantea John Dewey, en *Experiencia y Educación*.

A continuación anexamos cuatro esquemas de Modesto Neco Jr. sobre instituciones educativas y fines de la educación.

ESQUEMA I

EN EL PENSAMIENTO ANTIGUO

1. Las instituciones educativas reconocidas son:

- a) La familia: cuida de la crianza y de la primera educación, hasta los seis y siete años (Esparta) o hasta la edad viril (Atenas y Roma) para los varones, hasta el matrimonio para las hembras; en estricta subordinación a la ética patriótica y a la religión civil.
- b) el Estado: atiende la educación masculina, esencialmente militar para los ciudadanos libres (efebia ateniense); queda para los privados la instrucción gramatical y la literaria (en Roma hasta el Imperio: Quintiliano primer profesor estatal).

2. Los fines de la educación son:

- a) La antigua educación griega floreció después del año 479 a.c., una vez concluidas las guerras persas, y tuvo una orientación esencialmente ateniense. Se enseñaba a los niños de siete a trece años lectura, escritura, aritmética y canto. Los sofistas desarrollaron algunas disciplinas formales: Gramática, Retórica y Lógica, que fueron incorporadas al curriculum destinado a los jóvenes de trece a dieciséis años. En cambio, posteriormente los romanos daban más importancia a los deberes de la ciudadanía que a la práctica de la especulación filosófica.

ESQUEMA II EN EL PENSAMIENTO MEDIEVAL

1. Las instituciones educativas reconocidas son:
 - a) La familia: tiene a la educación como fin primario solidario con la procreación; tiene el derecho y deber de educar según la conciencia.
 - b) La Iglesia: ejercita la potestad del magisterio, conservando e ilustrando el depósito de la fe; defiende la verdad y reprime el error; instituye escuelas propias para el clero y los laicos, funda universidades.
 - c) El Estado: es el supremo garante del derecho-deber de la familia (pero no tiene la obligación de instituir escuelas) y de la Iglesia (de la que es brazo secular y fiel tutor temporal); funda institutos superiores y universidades.

2. Los fines de la educación son:

Educación del hombre, del súbdito, del trabajador, del cristiano santo.

- a) La educación física:
 - El cuerpo debe ser instrumento y no obstáculo.
 - La ley del espíritu debe prevalecer sobre la de la carne.
 - Es preciso reprimir las inclinaciones desordenadas (concupiscencia).
 - Sobriedad, templanza, trabajo.
 - Defensa de la fe (órdenes de caballería, cruzadas).
- b) La educación intelectual:
 - Condena la vana curiosidad.
 - El saber profano es inútil al servicio de lo sacro (Clemente, Jerónimo).
 - Todos deben saber lo que es necesario para la salvación.
 - El sacerdocio debe tener una formación especial.
 - Las artes liberales, el derecho, la medicina, son peldaños para la sabiduría que son la filosofía y la teología.
- c) La educación moral:
 - Además de las virtudes cardinales antiguas, las virtudes teologales cristianas (fe, esperanza, caridad).
 - Sumisión en el orden jerárquico.

- El trabajo como castigo y como conquista.
- Autodominio, sacrificio, martirio por la fe.

ESQUEMA III

EN EL PENSAMIENTO MODERNO

1. Las instituciones educativas son:
 - a) La familia: educa al hombre para fines que no estén en conflicto con los de los organismos superiores.
 - b) el Estado: debe promover la instrucción y la civilización (Campanella, Comenio); apoya las escuelas de la iglesia (contrarreforma) o las aboca a sí mismo (jurisdiccionalismo); es llamado a ser garante también, a través de la educación, de la igualdad de los ciudadanos (iluminismo).
 - c) La iglesia: se le reconoce desde el principio una función educativa cada vez más circunscrita y controlada; sin embargo se desarrollan las órdenes religiosas para la enseñanza (jesuitas, escolapios, barnabitas, etc.); su influencia se reduce fuertemente después de la revolución francesa y la reordenación administrativa napoleónica.
2. Los fines de la educación son:
 - a) Pierden importancia los factores externos adquiriendo mayor relieve los internos; el hombre es maestro de sí mismo (Montaigne) y la virtud no se enseña, se conquista (Los Heroicos furores, de G. Bruno).
 - b) Los factores biológicos (salud, prestancia física, destrezas, habilidad) no son menos importantes que los psicológicos, con los que están estrechamente unidos; la belleza física (con los componentes de la fuerza y de la gracia) es un valor digno por sí mismo; como la belleza intelectual (saber no utilitario) y la belleza moral (el espíritu virtuoso es magnánimo y sereno - Rafael y Miguel Angel: apolíneo y dionisiaco- parábola del renacimiento hacia la reforma).
 - c) Protestante: se repudia gran parte de la pedagogía medieval, por ejemplo: ayunos, mortificaciones, penitencias corporales, vida monástica, votos religiosos; el pecado no se vence con medios inadecuados, sino con la fe; la educación temporal prepara para el trabajo y para las profesiones, y para la dignidad social a través de la honesta ganancia y el legítimo interés (capitalismo moderno); la educación espiritual tiene lugar a través de la palabra de Dios, en forma personal (libre examen), y no a través de imposiciones autoritarias.
 - d) Católica: se reconoce la importancia de factores ya descuidados (educación de la juventud, la educación del clero), confirmando con alguna atenuación la metodología medieval (hay, sin embargo, corrientes que acentúan los factores naturales sobre los sobrenaturales); nervio de la contrarreforma, promueve la restauración de la autoridad a todos los niveles: familia, escuela, Iglesia, y Estado.

ESQUEMA IV EN EL PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO

1. Las instituciones educativas son:

Una corriente formada por espiritualistas, idealistas y pensadores de orientación afín, reconoce un equilibrado aporte educativo de:

- a) Las familias (y particulares en general) depositarias de un derecho natural, confirmado positivamente.
- b) El estado: a través de escuelas propias, escuelas de entes locales y morales, escuelas subvencionadas en distinta medida
- c) La iglesia: (y asociaciones religiosas en general) como ente de derecho divino, y de derecho positivo público (independiente y soberano).

Otra corriente formada por pensadores de las demás tendencias, unidos por un común denominador laico, reconoce como institución educativa preeminente y como instituciones subordinadas:

- a) El estado: cuya enseñanza debe ser pública, laica, religiosamente agnóstica o neutra.
- b) Las familias: que pueden instituir escuelas propias denominacionales o confesionales, a su propio cargo.
- c) La Iglesia: que recae sin embargo bajo el derecho común, que disciplina a las asociaciones privadas.

2. Los fines de la educación son:

- a) La educación debe formar el espíritu crítico de investigación y de colaboración social.
- b) La educación debe ser: científica, y democrática.
- c) El fin de la educación es el desarrollo integral de la persona, mediante la cultura de sus aspectos esenciales: físicos expresivos, lógicos, económicos, moral y cívico y religioso.
- d) La educación debe sustituir lo inauténtico por lo auténtico.
- e) La educación debe estar basada en la psicología y la biología más que en la teología (Thorndike).

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La ciencia más joven de las ciencias sociales es la Sociología, ya que fue acuñada la palabra en 1838 por el francés Augusto Comte, en su obra Filosofía Positiva. Esto le ha valido para que sea considerado el padre de la Sociología. Sostenía que debía apoyarse en la observación y clasificación sistemática de los hechos. El inglés Herbert Spencer en 1876 desarrolló la teoría de la "Evolución Social", que hoy en día ya reformada vuelve a cobrar vigencia. Su punto de partida fue la Teoría Darwiniana; creía en una evolución gradual de las sociedades, desde la más primitiva hasta la sociedad industrial.

Emile Durkheim en 1895, publicó “Reglas del Método Sociológico”, sostenía que todas las sociedades estaban ligadas por las creencias y valores comunes de sus miembros. Por otro lado Max Weber (1864-1920), consideraba que los métodos de las Ciencias Naturales no se podían aplicar a las Ciencias Sociales. puesto que si el científico social sometía a estudio su mundo esto daría un grado de subjetividad en sus investigaciones. Con este panorama hasta 1890, las universidades abrieron cátedras de Sociología. En 1895, fue publicado el primer número del AMERICAN JOURNAL OF SOCIOLOGY y hasta 1905 se fundó en los E.E.U.U. la AMERICAN SOCIOLOGICAL SOCIETY.

Los primeros sociólogos norteamericanos provenían del medio rural; algunos eran trabajadores sociales y con fuertes lazos religiosos, cuyo objetivo era el problema de la urbanización y la industrialización. Para cerrar este aspecto no dejaremos pasar la oportunidad de manejar un cuadro de evolución con las diversas escuelas y tendencias, cuyos autores más importantes se manejan a continuación:

ESCUELA	AUTOR	CRITERIO
ENCICLOPEDIISMO SOCIOLÓGICO	AUGUSTO COMTE (FRANCES)	- La sociología estudia al ser humano en la sociedad. Luego todas las ciencias están relacionadas con ella.
ORGANISMO Y EVOLUCIONISMO SOCIOLÓGICOS	HERBERT SPENCER (INGLES)	- La sociedad se asemeja a un supraorganismo y es producto de una evolución constante que va de lo inorgánico a lo orgánico, hasta lo supraorgánico.
PSICOLOGISMO SOCIOLÓGICO	GABRIEL TARDE (FRANCES).	- Destacó la importancia sociológica de la imitación.
ESCUELA SOCIOLOGISTA	EMILE DURKHEIM (FRANCES)	- La sociología debe estudiar los hechos sociales.
FORMALISMO SOCIOLÓGICO	JORGE SIMMEL (ALEMAN)	- La sociología debe estudiar las formas sociales (maneras de organización en toda sociedad).
TEORÍA DE LOS PROCESOS SOCIALES	LEOPOLDO VON WIESE (ALEMAN)	- Los procesos sociales son la base de la relación social, pueden ser de acercamiento o conflicto.
RELATIVISMO SOCIOLÓGICO	MAX SCHELER (ALEMAN)	- Los fenómenos sociales son relativos a un lugar y tiempo determinado.
TEORÍA DE LA ACCIÓN SOCIAL	MAX WEBER (ALEMAN)	- La acción social es una acción humana que introduce una idea a otro ser humano.
ESTRUCTURAL FUNCIONALISMO	TALCOTT PARSONS ROBERT MERTON. (E.E.U.U.)	- La sociedad es un sistema en el cual cada persona debe cumplir sus papeles sociales o roles.
SOCIOLOGÍA ANÁLITICA	P. TIRIN SOROKIN (SOVIÉTICO)	- La sociología debe estudiar en forma integral la intervención de los fenómenos sociales.

Con este cuadro queremos manifestar las dos grandes tendencias de la sociología: la europea, que ve a la sociología como una ciencia eminentemente teórica y la visión norteamericana; que ve a la sociología como una ciencia eminentemente práctica.

Lo anterior nos lleva a tres fundamentos filosóficos que afectan de manera significativa a la sociología de la educación; estos elementos a saber son:

- a) Definiciones positivistas. Resaltar los elementos externos y cuantificables de los hechos sociales.

- b) Definiciones culturalistas. Resaltan los valores de la sociedad.
- c) Definiciones marxistas. Consideran a la sociedad como un todo cambiante y contradictorio en el cual se desarrolla la lucha de clases.

MATERIAS Y CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL FENÓMENO EDUCATIVO

Hemos revisado la juventud de la sociología, eso debe ser punto de partida para inferir la adolescencia de la Sociología de la Educación, al mismo tiempo su interrelación con disciplinas de carácter pedagógico.

En este concierto vamos a distinguir los terrenos de cuatro disciplinas con frecuencia indiferenciadas:

PEDAGOGÍA SOCIAL

Plantea los métodos de enseñanza para educar al sujeto.

PEDAGOGÍA SOCIOLÓGICA

Afirma que la realidad humana está en la colectividad y no en los individuos, es decir, el hombre por el hombre mismo carece de sentido, pues este en sus sentimientos, voluntad, cultura, ideas, es de origen puramente social, por lo tanto la pedagogía debe buscar sus orientaciones en la sociología y finalmente, la pedagogía sociológica se encuentra subordinada a las directrices de la sociología.

SOCIOLOGÍA PEDAGÓGICA O PEDAGOGISMO SOCIOLÓGICO

Consiste en entender la educación como la fuerza determinante del cambio social y de la configuración de la cultura, se considera a la educación como fenómeno de la sociedad y la cultura. En esta idea se apoyan los marxistas con el enfoque de preparar métodos educativos.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

En el desarrollo de este cuaderno de trabajo, se profundizará sobre este tema, por lo pronto apuntaremos, que se entiende cómo el marco de relaciones entre educación y sociedad.

CONCEPTO DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Para iniciar con este subtema nos permitiremos clarificar que esta disciplina no estudia la actividad de educar —PEDAGOGÍA— sino el hecho social de la educación —SOCIOLOGÍA— en un lenguaje más sencillo, no hace Pedagogía, sino Sociología y es precisamente una rama o especialidad de esta ciencia.

La Sociología de la Educación, se da en la aplicación a la solución de problemas fundamentales de la educación, pero bajo la perspectiva de “fenómeno social”.

Veamos enseguida algunos autores y sus respectivas definiciones:

EMILE DURKHEIM.- “La Sociología de la educación debe reflexionar, en consecuencia, sobre este proceso de adaptación social (socialización metódica) y tomar las medidas pertinentes (técnica¹ de control social) para evitar los comportamientos antisociales”(1).

- Durkheim, entiende a la Educación como un fenómeno social, y como función social, dando paso a un “Sociologismo de la educación”.

WILBUR B. BROOKOWER. “Es el análisis científico de los procesos y regularidades sociales inherentes al sistema educacional”².

OTTAWAY: Es el estudio de las relaciones entre educación y sociedad³.

GARCIA HOZ: Es el estudio científico de los factores sociales de la educación⁴.

FERNANDO DE AZEVEDO: “Es el estudio sociológico de los hechos y de las instituciones de la educación”⁵.

Con este marco de definiciones es importante apuntes que la Sociología tiene escenarios muy claros en los que se mueve, pero sin embargo el campo educativo, implica una polémica y eso genera a veces la confrontación en la delimitación de fronteras de las disciplinas; para efectos de este cuaderno de trabajo tomaremos aspectos concretos de la Sociología de la Educación:

- A) Analiza las estructuras educativas de la sociedad.
- B) Conocer y analizar las instituciones educativas.
- C) Describir los hechos y prácticas por cuyo medio la sociedad se educa.
- D) Analizar la relación de la educación y la movilidad social.
- E) Analizar la educación en la modernidad.
- F) Interpretar el papel de la escuela en la comunidad.
- G) Interpretar las relaciones entre educación y control social.
- H) Observar la educación de cada sociedad, grupo étnico y a cada clase social.
- I) Precisar el papel del estado.
- J) Analizar el fenómeno educativo en toda su expresión social.
- K) Establecer indicadores sociales, para la planeación educativa.

¹ Durkheim, Emile; “Educación y Sociología”, Madrid, la lectura 1931.

² Quintana José María, “Sociología de la Educación. 30

³ Idem

⁴ Idem

⁵ Azevedo, Fernando, de. “Sociología de la Educación” Págs. 20-30 F.C.E.

P.W. Musgrave en su Sociología de la Educación, señala que la sociología debe estudiar las relaciones entre la educación y la sociedad como un todo. Al mismo tiempo establece que una ciencia no debe tener prejuicios. En consecuencia, una sociología de la educación ha de brindar un análisis imparcial. Debe dejarse de lado la política, aunque con frecuencia las decisiones en el campo educativo constituyen la esencia misma de la política.⁶

Por otro lado Azevedo —hijo adoptivo de Durkheim—, establece que la sociología debe abordar los siguientes tópicos:

- a.- La educación, fenómeno social.
- b.- El origen y la evolución de la escuela.
- c.- Sistemas educacionales.
- d.- Problemas sociales pedagógicos.

Estos incisos serán abordados en el transcurso del presente trabajo, en las diferentes manifestaciones, así como en cada una de las investigaciones complementarias.

EVOLUCIÓN DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Fue Emile Durkheim quien con su discurso titulado PEDAGOGIE ET SOCIOLOGIA, fundó prácticamente la sociología de la educación.

Dicho discurso fue incluido en la obra Educación y Sociedad (1922), así como otras obras sobre el tema han logrado acomodar a Durkheim como el padre de la sociología de la educación.

Otro frente surgió en los Estados Unidos de Norteamérica con John Dewey, los cuales ampliaron los horizontes de esta disciplina, por la influencia del pragmatismo de William James.

Actualmente en Francia los investigadores se han ocupado de los problemas referentes a la educación superior. También existe una marcada tendencia a estudiar desde una perspectiva marxista las contradicciones planteadas por la educación en la sociología capitalista.

En América después de la Segunda Guerra Mundial el desarrollo de la Sociología de la Educación ha sido notable, especialmente en los E.E.U.U. básicamente en la metodología, 1955 WILBUR A. BROOKWER, publicó un libro de Sociología de la Educación en donde analizó el sistema escolar norteamericano en términos estrictamente sociológicos.

En América Latina su evolución ha sido muy lenta, quizá hasta mediocre, después de Fernando de Azevedo que publicó el texto al que hemos hecho mención.

En algunas citas “Sociología de la Educación” (1940), así como algunos avances en Chile, Argentina y México, es todo lo que podemos ofrecer, el renglón de la investigación se ha fortalecido un poco en este fin de siglo con algunas investigaciones importantes, y de las cuales revisaremos algunas en este cuaderno de trabajo.

⁶MUSGRAVE, P.W. “Sociología de la Educación” Edit. Herder. España. Págs. 9-10

EL CARÁCTER SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

La educación no es sólo un fenómeno social, también es filosófico, político, pedagógico, entre otras posturas, pero en cada una de sus manifestaciones hay un carácter fundamental: El social.

Sociales

- A) Se desarrolla en una sociedad determinada.
- B) Sus contenidos constituyen en esencia la carga histórica del término cultura.
- C) Sus funciones son en gran medida...
- D) Los factores motivantes son estrictamente...
- E) Los condicionamientos que la limitan y caracterizan son en su mayoría...

Ahora interpretemos cada manifestación:

- A. La educación se lleva dentro de una sociedad determinada, o sea un contexto social y cultural. El educador y el educando coinciden en un mutuo interés, complementándose ambos, al margen de la sociedad —familia, escuela, medios de comunicación, etc—.
- B. Esta afirmación deriva del fenómeno educativo, viniendo a constituir un patrimonio social conservado y modificado de generación a generación.
- C. Las funciones principales son las siguientes:
 - Socialización del individuo.
 - Continuidad social
 - Propiciatoria del cambio social.
 - Capacitación profesional.
 - Función socioeconómica.
 - Función sociopolítica
 - Función de control social.
 - Función de selección social.
 - Función de divulgación de roles.
 - Función promotora de progreso social.
- D. Hay muchos factores importantes para el desarrollo socioeconómicos del país y de la región de que se trate, el nivel cultural de la población, la demanda social de la educación y el interés político.
- E. La educación se encuentra socialmente condicionada, pues hemos observado en la historia que cada estado ha desarrollado su sistema de enseñanza. Así han surgido pueblos; guerreros, religiosos, mercantilistas, etc., cada uno, producto de un modelo distinto de educación.

Los pueblos educan de manera diferente, de acuerdo a su nivel socioeconómico, lo que establece los niveles de acceso y transición por el sistema educativo. "TODOS LOS PUEBLOS EDUCAN PERO NO DE LA MISMA MANERA".

SOCIALIZACIÓN

La socialización es el proceso a través del cual el ser humano empieza a aprender el modo de vida de su sociedad, a adquirir una personalidad y a desarrollar la capacidad de obrar a la vez como individuo y como miembro del grupo.

Desde muy temprana edad, el niño aprende de los demás el comportamiento que se espera de él y a saber qué tipo de persona es él. En otras palabras la socialización: la capacidad del individuo para adaptarse a las exigencias de la sociedad en que se desarrolla.

Existen algunos agentes que contribuyen a la socialización del individuo, tales como la: familia, la escuela, iglesia, amigos, los compañeros de trabajo y los medios de comunicación. "En estos agentes hay dos términos básicos: el status y rol —ELY CHINOY—, status es la posición en relación con otras posiciones: rol es la pauta de conducta que se espera que ocupa un status determinado"⁷

ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES

En este momento se proporciona una lectura para el análisis, se sugiere una lectura sobre la perspectiva de la sociología de la educación y/o alguna lectura que recupere los acontecimientos que hemos tratado.

- Mecánica:
- Se desarrollará un análisis grupal.
- Se expone por mesas de trabajo.
- Se dan conclusiones.
- Se te proporciona material como:
- Acetatos.
- Marcadores.
- Hojas Blancas.

⁷ CHINOY, Eli, "Introducción a la Sociología" PAIDOS STUDIO, Pág. 49.

LECTURA 1**PERSPECTIVAS LATINOAMERICANAS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN****Edgar Jiménez C.****Introducción**

Uno de los temas de permanente controversia en nuestro ámbito es el de la relación que existe entre la sociología y la educación y entre ésta y el desarrollo económico.

En este sentido se advierten varias maneras de analizar el problema, desde la aplicación de la sociología a la educación o el de la aplicación de la educación a la sociología.

Se plantean también algunos criterios, tales como:

1. La función social de la educación, para lo que se utilizan tres criterios:
 - a) Demanda educativa
 - b) Necesidades educativas
 - c) Servicios educativos
2. El uso de la planificación adecuada, entendida como el conjunto de mecanismo económicos, sociales, educativos y políticos usados racionalmente para obtener metas deseadas a fin de impulsar el desarrollo.
3. La economía de la educación, entendiendo a la educación como inversión y proponiendo un análisis de costos bajo un doble aspecto:
 - a) Desde la perspectiva de su financiamiento
 - b) Desde la perspectiva de los recursos disponibles y la demanda del mercado, estableciendo las necesidades educativas y las urgencias del cuadro ocupacional.
4. Se entiende también a la educación como un “instrumento de progreso técnico” y como medio de selección y de ascenso social, en donde la escuela con sus distintos niveles de escolaridad, aparece como el máximo canalizador de las aspiraciones, como un mecanismo de distribución de la posición social y como un elemento que contribuye al mantenimiento de la “cohesión social” de los valores que la sostienen y a alimentan.
5. Se considera también a la escuela como instrumento de reproducción ideológica del orden social y cultural. Este aparato ideológico aparece como productor de un sistema de representaciones deformantes, en donde los educadores operan como agentes ideológicos de las clases dominantes.
6. En el mismo orden de reflexiones aparece también la atención sobre la figura del educador, en donde éste se encuentra sometido a múltiples presiones y condicionamientos sociales. Tensión entre las tareas tradicionales de la enseñanza y las nuevas provocadas por los cambios sociales; tensión entre los ideales de la enseñanza en general y la sociedad que se proyecta hacia el futuro.

7. Finalmente, se habla de la crisis de la sociología educativa ante la inadecuación e insuficiencia de las construcciones teóricas que expliquen el nuevo papel de los sistemas educativos latinoamericanos en el nuevo proceso de desarrollo capitalista regional periférico.

En este sentido, el objetivo del presente ensayo no es el de delimitar el campo de la sociología educativa así como tampoco el de fijar su contenido y sus problemas; se trata únicamente de analizar retrospectivamente las cuatro corrientes fundamentales de esta disciplina: humanista, tecnocrática-económico, funcionalista y marxista, para desprender de ahí sus perspectivas y tendencias futuras.

Se trata, al mismo tiempo, de entender el papel actual de la educación en la sociedad, ya sea que nos ubiquemos en el punto de vista funcionalista, en donde la sociedad debe explicarse en relación a la función que cumplen las partes para el mantenimiento de la estructura que existe en la estructura social es funcional para el mantenimiento (instituciones, valores y normal en el cual la educación jugará un papel muy importante; o bien si tomamos en cuenta el análisis marxista, en donde la sociedad y sus instituciones de existencia material. La sociedad aparece desde esta perspectiva concebida y animada por una tensión fundamental, entendida esta como relaciones desiguales. Esta relación genera en su desarrollo un sistema de organizaciones, instituciones y fuerzas políticas, cuya acción produce el funcionamiento de la sociedad y su cambio. De ahí surge el objetivo fundamental de las clases dominantes conservar el equilibrio entre la población y los recursos materiales a través del uso de distintas formas de control social y sus mecanismos.

El control varía según el tiempo y las formaciones sociales de que se trata; para su logro, la educación juega evidentemente un papel importante como productora de ideología, entendida esta como el sentido de las relaciones sociales, desde el punto de vista del actor social, para legitimar su posición desde una posición desigual en su relación dominante-dominado, reduciendo las conciencias a una sola, operando sobre la conciencia del otro actor social y definiendo al actor social dominante como portavoz de absolutos imaginarios (justicia, libertad, etc.) para esencializar su identidad y legitimar su hegemonía en la sociedad global.

Se trata también de tomar en cuenta la significación de la educación en el desarrollo industrial que se vislumbra, que exige la concentración de la planificación y la utilización de los recursos humanos, así como el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

El nuevo modelo de desarrollo significa un reemplazo gradual de la estructura productiva tradicional en la cual el grado de densidad de capital sea mucho mayor, obligando a que la fuerza de trabajo sea competente en los distintos niveles y calificada con respecto a las necesidades de la gran industria que se desarrolla.

De manera que la reproducción de la fuerza de trabajo en los distintos niveles de calificación debe ser asegurada, ya no en la producción misma, sino separada y ubicada fuera de la misma, es decir, en el sistema educativo.

De ahí la necesidad de referirnos brevemente a las características de la educación en el nuevo modelo de desarrollo, en situaciones políticas sociales muy particulares no solamente en lo que se refiere a la crisis de la democracia, sino también en cuanto al aumento de tensiones entre el sistema educativo, en sus distintos niveles de escolaridad, en el Estado.

El enfoque humanista de la educación

Este enfoque ha conferido tradicionalmente una vía a la educación, al afirmar que la “educación nos da los elementos y valores que el hombre busca” (Gras, 1974). La educación John Dewy está, decía al servicio de la vida al construir a elevar nuestro “nivel de vital”.

Esta tendencia supone a la educación como principio y fin de todo lo humano, “dota de poderes carismáticos, capaz de resolver por su sola los problemas del atraso y convertirse en instrumento único del bienestar del hombre”. (UNESCO: 1975)

El fenómeno educativo aparece así desprovisto de relaciones con la realidad. Los problemas de la educación, conforme a lo planteado, se originan y desarrollan dentro de los límites del espacio educativo mismo, y, por lo tanto, las soluciones no se buscan, sino dentro de los elementos y factores que producen el hecho educativo.

Por otro lado, se le asigna a la educación una exagerada valoración; no es raro, por lo tanto, que Fernando de Azevedo presentó a la educación como parte integrante de una concepción del mundo y, por tanto, de una filosofía de la vida. No es raro tampoco que pretendan europeizar a la población latinoamericana por medio de la educación, asignándole así un papel clave tanto en su relación con la sociedad global en su desarrollo (sin educación no hay desarrollo), como en lo que se refiere al papel general que se le atribuye, ya sea el nivel de fines como de medios, caracterizado este por un estado “misticismo educativo”, la “educación como algo metafísico”, el maestro es un apóstol, un Cristo moderno, un Segundo padre, etc.).

Cómo es posible observar, el enfoque no contempla la educación como proceso social. En todo fenómeno social la educación sólo ser comprendida al anterior de su contención temporal. Se puede hablar de un tiempo educativo fundando en la combinación o tipo de articulación existente entre los elementos que constituyen el sistema educativo. Ese tiempo o periodo estructural con los periodos económicos, políticos y sociales (Castilla Urbina, 1979).

El análisis tecnocrático-economicista

Esta aproximación a la educación al servicio de la producción y la productividad. Existe la suposición generalmente aceptada, no sin ciertas críticas, de que la educación desempeña un papel importante en el desarrollo económico, asimilándola a lo que constituye una buena inversión en “capital humano” de la mayor significación para dicho desarrollo. En tal sentido, la educación adquiere una funcionalidad económica y formativa bien definida. El supuesto de que contribuye al desarrollo o el hecho de suponer que constituye una inversión, frente a las inversiones en “capital fijo”, de las que más explican el crecimiento económico, presupone así mismo que el sistema educativo producirá en la cantidad (con la calidad y oportunidad) los recursos humanos que dicho crecimiento requiere y que la dinámica de las estructuras económicas absorberá y empleará adecuadamente. El problema central y “demanda” en el mercado de trabajo, junto al análisis de costo-beneficio a partir de la estimación de tasas de retorno. Es decir, se trata de rentabilizar las inversiones en educación para adecuar la producción del sistema educativo (profesionistas y técnicos) a la demanda planteada por el aparato productivo.

La aplicación de las aproximación tecnocrática-economicista en América Latina, cuya mayor producción se dio en los años 1945-1965, debido al auge de los procesos de industrialización substitutiva de importaciones, intentó también mostrar las relaciones entre la educación y el crecimiento económico (Vasconi, 1972). De esta manera, estudiaron:

...las relaciones entre el estado de desarrollo de la educación (midiendo generalmente el porcentaje de analfabetos, los niveles de escolaridad de la población, etc.) y el grado de desarrollo de los países (utilizando indicadores como el ingreso por capital, el porcentaje de población urbana, etc.).

En el mismo punto de vista se ubicaron los estudios de la UNESCO al afirmar que la situación educativa y de atraso de los países de la región se intentaba resolver mediante “el planteamiento educativo como instrumento de previsión de los recursos humanos necesarios, y por consiguiente de regulación del flujo estudiantil a las a las distintas especialidades. Aplicando diferentes metodologías, en algunos países se realizaron estudios sobre la demanda futura de mano de obra y las consiguientes obligaciones de la educación”. Bajo esta perspectiva, se produjeron en América Latina los estudios sobre los métodos y técnicas utilizadas en los procesos educativos, los estudios sobre política, planeación y administración de la educación y, sobre todo, la formulación de nuevos planes educativos.

Cómo señala S. Finkel refiriéndose a este punto, la ubicación Estratégica de la educación constituye un instrumento necesario para encauzar los explosivos conflictos sociales que ya marcan su presencia en el continente, a la par que es imprescindible para eliminar los obstáculos sociales y tradicionales que se oponen al desarrollo económico” (Finkel, 1979: 264). Tal situación, como vemos, consideraban un nuevo supuesto de la planificación económica, el capital humano, como una nueva ideología de los planteamientos desarrollistas y reformistas muy en boga en los años a que hemos hecho referencia.

Pero lo que no tomaron en cuenta los teóricos de este enfoque, es lo que podría ocurrir con el sistema educativo. Este decir, en la medida en que el sistema o estructura económico actúa “irracionalmente” no generando las oportunidades apropiadas surgen las inevitables dudas en favor del desarrollo y, particularmente, los cuestionarios sobre la validez de la eficiencia de la inversión en “capital humano”. La reflexión anterior sugiere la preocupación, cuya respuesta no incumbe directamente ala sistema educativo, acerca de la relación entre desarrollo y absorción de mano de obra o, si se prefiere, generación de empleo.

La tesis generalmente es que el proceso de modernización de las estructuras productivas tiende en general a generar empleo por unidad de inversión en capital fijo. Este punto es un aspecto inquietante para los sistemas educativos, en la medida en que mientras la dinámica de absorción de trabajadores por la estructura directamente productiva, industrial, por ejemplo, es relativamente lenta e incluso de estancamiento, y la expansión de la matrícula escolar crece en los niveles medios (que es donde más acentuado es el crecimiento) orientada hacia las carreras liberales e intelectuales cuya obtención de diplomas hace viable el acceso a cargos burocráticos en la administración pública, los servicios o el comercio y, en contraste, su crecimiento es proporcionalmente menor hacia estudios que apuntan a las actividades directamente productivas.

Tal comportamiento da lugar a suponer que la pirámide de la matrícula se desarrolla al margen del comportamiento de las estructuras productivas y guarda más bien relación con división social. En esta forma, a nivel de tendencia al sistema educativo se convierte en un instrumento reproductor de la estructura social prevaleciente. En otras palabras, si bien las estructuras económicas directamente productivas, al reproducirse a través del sistema educativo no implica la ausencia total de relación con las referidas estructuras, ya que contribuye a reproducir pautas de conducta que se traducen en patrones de consumo directamente vinculadas las estructuras productivas, industriales y de servicios nacionales y extranjeros, al mismo tiempo que de una u otra manera responde directamente formando recursos humanos, independientemente de que estos sean exactamente en la cantidad y calidad requeridos por las referidas unidades productoras.

Qué el sistema educativo deje sin acceso a la educación o calificación a amplios grupos sociales, cuya manifestación más contundente se encuentre en las altas proporciones de analfabetas prevalecientes en algunos países de América Latina, particularmente en las áreas rurales, expresa en

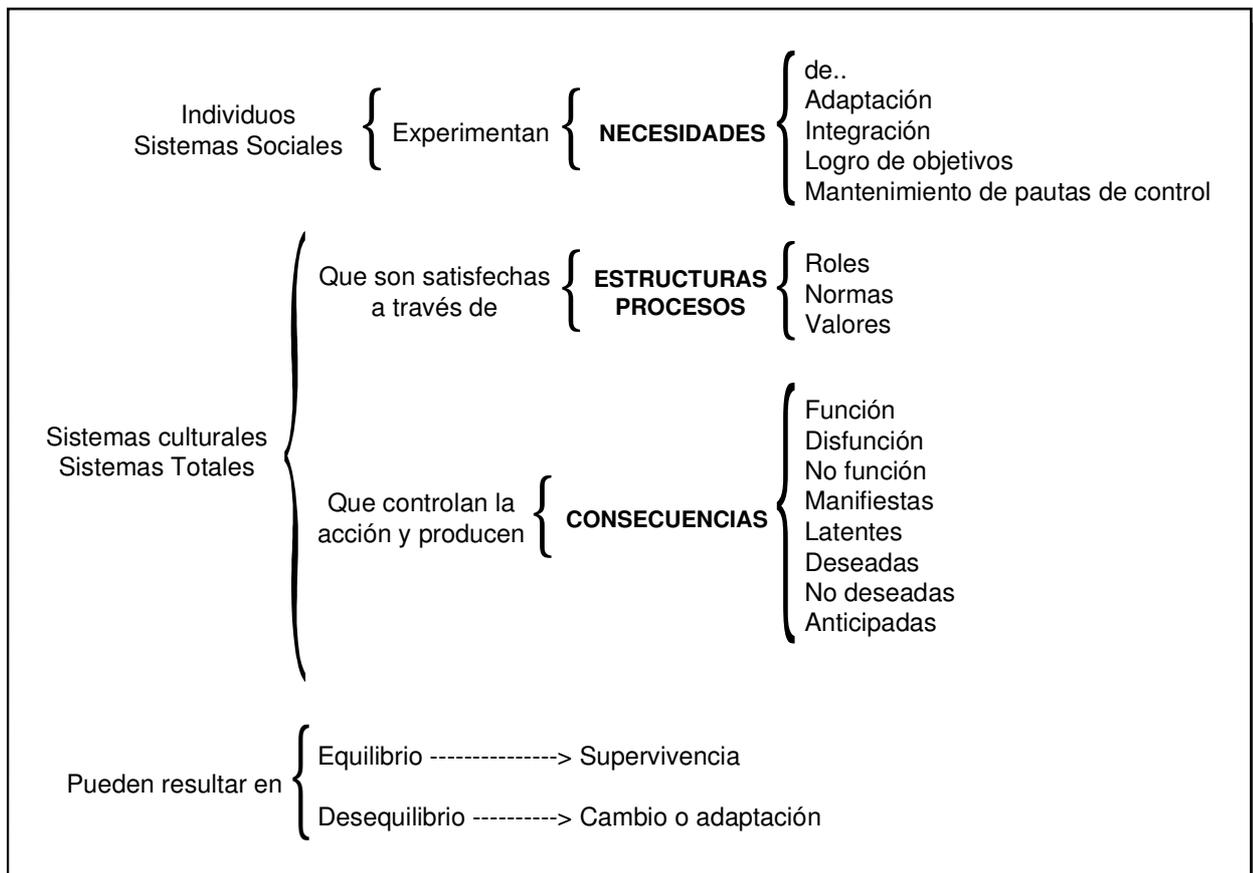
último término la racionalidad de las relaciones entre educación y estructuras económicas y sociales. Que la política educativa fracasase relativamente en sus esfuerzos por orientar prioritariamente la ampliación cuantitativa y cualitativa del sistema educativo en la dirección de los supuestos requerimientos de la modernización industrial, revela igualmente la racionalidad contradictoria de las referidas relaciones entre educación y desarrollo.

La sociología funcionalista de la educación

Esta corriente, que también fue calificada como la de la Sociología de las relaciones interpersonales, tiene su base en el estructural funcionalismo de Robert Merton y Talcott Parsons. La problemática gira en torno a los conceptos fundamentales de normas, valores y roles. En este sentido la preocupación de la educación se remite a los factores de interiorización de normas y lenguajes, mecanismos de recompensa-sanción, adecuación fines-medios, teorías y expectativas de los roles, las motivaciones, el determinismo social y la movilidad social. Es decir que en el estudio de la educación predomina la socialización y la adaptación al medio y el papel de los sistemas educativos bajo las condiciones de cambio observadas en la sociedad moderna.

Para entender el planteamiento del enfoque que nos ocupa observemos los siguientes cuadros:

CUADRO 1



De donde resulta que las normas, valores, lenguajes, etc., se describen en relación con la estructura, proceso y sus determinantes normativas e institucionales. La idea queda más clara si observamos el cuadro siguiente:

CUADRO 2

NORMAS			
Creencias y valores	}	Socializan, internalizan e institucionalizan	Control de la acción en sistemas sociales
Conciencia colectiva			En procesos
			Fijación de objetivos
			Selección de medios
			Creación de símbolos
			En instituciones
			{Educación}
			Adaptación al medio y a roles y conductas que la sociedad requiere

De manera que los cuadros anteriores nos señalan que el funcionalismo, en cuanto se refiere a la sociología de la educación, considera el automantenimiento como el problema fundamental de los sistemas sociales. Sin embargo, a fin de mantenerse a si mismo, el sistema debe resolver o enfrentar exitosamente una variedad de necesidades o prerrequisitos funcionales que, de acuerdo a los autores, incluyen:

1. Satisfacer las necesidades mínimas de una producción suficiente de la población;
2. Contar con un mínimo de apoyo y motivación por parte de los miembros, de modo que las tareas o roles requeridos puedan ser logrados; y
3. proveer elementos educativos institucionales para la producción de recursos culturales que permitan la solución de los dos primeros problemas.

Cómo vemos, el concepto de necesidad resulta crucial en el estructural-funcionalismo. Si la necesidad no es satisfecha de algún modo, se producirán consecuencias disfuncionales para el sistema en cuestión. Esto significa que el equilibrio del sistema se vera perturbado más allá de un rango normal de tolerancia en donde, por tanto, dos requisitos son básicos para la actividad continuada y estable de todo sistema social: la integración y adaptación y el logro de fines a través del mantenimiento de pautas de control de tensiones esenciales para la supervivencia. Situación esta que requiere de un papel importante del sistema educacional como generador de creencias, valores y normas de sus miembros, constituyendo el foco del control de la acción social que se manifiesta a través de patrones institucionalizados en los procesos sociales. Dicho de otra manera, la escuela se convierte en instrumento para el control de la acción social en sentido normativo resultando relevante su papel para el funcionamiento efectivo de dicho sistema.

De esta manera, el enfoque define a la educación como “la transmisión por parte de una generación adulta a una generación joven, de la cultura (de sus valores, normas, conocimientos y patrones de conducta) a fin de asegurar el mantenimiento de la tradición e incrementar la cohesión social”

(Vasconi, 1972). Con esto, la clase escolar es tratada como una agencia de socialización que tiene como función seleccionar y, sobre todo, promover a los más capaces.

Así, el objetivo general que se plantea esta corriente es estudiar los desequilibrios fundamentales que se dan entre la sociedad y la educación.

En América Latina, el estructural-funcionalismo tuvo y tiene una gran cantidad de representantes y seguidores que han estudiado desde este punto de vista la problemática educativa en la región.

Podemos citar, por ejemplo, a Martín Lipset (1974) que analiza el papel y relación de la educación con el sistema democrático y el desarrollo económico empleando índices de riqueza, industrialización, urbanización y educación para llegar a la conclusión de que el promedio de riqueza, el grado de industrialización y urbanización y el nivel de educación son mucho más altos en los países más democráticos.

Otro autor que podemos mencionar es Robert Havinghurst (1970) que estudio la relación entre la educación y la sociedad en América Latina. Analizó temas como: sociedad y socialización grupos étnicos y culturas indígenas, los cambios demográficos y sus consecuencias educativas, desarrollo económico y educación, escuelas y comunidad y la escuela como grupo social.

Después de la década de los cincuenta, otros autores siguieron igualmente estas líneas de pensamiento, entre ellos podemos citar a José Medina Echavarría, Gino Germani y Florestán Fernández.

Se inscribe también en esta óptica lo que se llamó la “Sociología Científica” de la CEPAL para luego referirnos a Medina Echavarría, por ser quien más énfasis pone en el aspecto educativo.

Los sociólogos de la CEPAL consideraron cuatro supuestos para explicar sus teorías sobre el desarrollo:

1. El proceso histórico es lineal. Desarrollar significa ir pasando por diversas etapas para orientarse hacia metas generales y universales que se traducen en el progreso del hombre y la sociedad. Distinguen entonces, entre país tradicionales, modernos, menos industrializados y más industrializados.

En suma, tanto para la CEPAL como para Medina E. uno de los caminos más importantes para que los países en vías de desarrollo se modernicen y superen etapas para llegar a ser industrializados en la educación, la planeación es la racionalización de recursos materiales y humanos con los objetivos de eficacia y productividad indispensables para el desarrollo regional.

De manera que no es raro que los teóricos latinoamericanos de la tendencia estructural-funcionalista, y entre ellos la CEPAL y Medina E., consideran también, como punto de partida, el plano de las necesidades educativas en una triple dimensión:

1. Necesidades determinadas por la estructura económica.
2. Necesidades exigidas por la cohesión social.
3. Necesidades derivadas del ideal educativo, en donde el patrón cultural viene a ser un “modelo especial”. Esta cultura se internaliza por medio del aprendizaje (educación) basado en el

modelo conductista norteamericano, como supuesto esencial de comportamiento cultural de la totalidad social que permanece y se transmite de generación en generación.

Finalmente digamos con H. García Bedoy que ésta tendencia en América Latina estableció la neutralidad para los educadores con respecto a los procesos socio-políticos, concretando únicamente el papel funcional de la educación para el mantenimiento del equilibrio a fin de adaptarse a las continuas transformaciones económicas y sociales que el desarrollo económico lleva consigo, dejando de lado la especificidad de la región y de cada uno de los países que la integran.

Fruto de la influencia de esta tendencia fueron privilegiados y siguen sobrevalorándose los estudios que tratan de medir los rendimientos escolares, la capacidad intelectual, el carácter de la socialización en la familia y en la escuela, las relaciones entre variables y correlaciones junto al uso generalizado de cuestionarios y entrevistas. (Gras, 1974: 24-27).

2. Los países en vías de desarrollo irán modernizándose en la medida en que superen etapas y resuelvan determinados obstáculos (económicos, políticos, culturales o institucionales).
3. Existe un conjunto de mecanismos y procedimientos económicos, políticos, culturales y humanos que pueden y deben usarse en una planeación adecuada para impulsar el desarrollo, es decir, racionalizar el uso de los recursos materiales y humanos para obtener las metas apuntadas.
4. Es necesario contar con un fundamento ideológico que encauce la voluntad de los diferentes países de la región en la realización de las tareas del desarrollo.

De manera que tanto la CEPAL como Medina Echavarría, consideran a la Educación como una inversión desde la perspectiva de su financiamiento y desde la perspectiva de evitar desperdicios, aspectos éstos que se inscriben en los supuestos dos y tres de los sociológicos de la CEPAL.

Medina E., por otra parte, considera a la Educación como “Instrumento de progreso técnico; la educación es un medio de selección y de ascenso social; rompe y quiebra los estados tradicionales y abre las puertas de un rápido dinamismo en la movilidad social”. Por ello, continúa, “la Escuela aparece como el máximo canalizador de las aspiraciones y como un mecanismo distribuidor, a la larga, de la posición social”.

Bajo la influencia teórica del estructural-funcionalismo se elaboraron también las llamadas Reformas Educativas, en las que aparecen una serie de fines, objetivos generales y metas educativas. Pretendieron concebir la Reforma Educativa según los postulados de la convivencia democrática intentando hacer coincidir las aspiraciones del “ciudadano” con las aspiraciones político-económicas “de la generalidad de la región latinoamericana”. Consecuentemente, señalaban que el primer fin de la Reforma será formar ciudadanos aptos para construir la democracia y la primera de las metas pedagógicas consistirán en dar a los educandos formación cívico-política orientada a los principios de la convivencia democrática.

La democracia educativa se propuso, como parte del fin del sistema, fomentar la Autonomía Nacional, concebida como una “vida propia” que necesita de un primer momento de “emancipación” y que es proyectada en la existencia de “condiciones de igualdad” entre las naciones, de condiciones, de condiciones que permitan a cada nación ocupar un puesto “digno” en el concierto de voluntades semejantes. Es decir que las Reformas Educativas que tuvieron vigencia en América Latina estaban orientadas hacia el cambio, el desarrollo y la modernización en equilibrio con los distintos países.

El enfoque marxista

Aunque algunos señalan que la Sociología de la educación desde la perspectiva marxista empieza a tomar cuerpo a partir de Lenin, Gramsci, Goldman, Althusser y Luckacs, quienes contribuyeron decisivamente en la formulación de los principios y posterior desarrollo del marxismo como la ciencia de la historia. En América Latina, podemos señalar a Tomás Vasconi, Aníbal Ponce, Guillermo Labarca, Sara Finkel, Silva Michelena, H. Sonntag, Inés Recca, V. Paiva, quienes se preocuparon fundamentalmente por capitalista, preocupándose de la función reproductora y del papel ideológico que cumple la escuela.

Sin embargo, podemos distinguir algunas tendencias la interior del pensamiento marxista:

1. La interpretación de la educación, así como de las medidas y reformas contemporáneas del sector educacional que parte de una perspectiva economicistas. Esta interpretación contraponía a la economía de la educación burguesa una economía política de la educación. Centran el análisis en la educación como calificación y preparación de la fuerza de trabajo para ser consumida por el capital. De esta manera, el análisis del proceso de reproducción social constituía la base par la comprensión de los problemas ligados a la política educacional. El problema, desde este punto de vista, es que la escuela aparecía respondiendo directamente a los intereses y necesidades de la realización del capital, considerándose la educación como un momento del proceso de circulación del capital, reduciéndose las contradicciones del sector educacional a la cuestión del valor de a fuerza de trabajo (la educación debe crear condiciones para que el capital pueda realizarse ofreciendo fuerza de trabajo calificada, ella eleva el valor de la fuerza de trabajo, y su consecuencia, contribuye a la reducción de la plusvalía y de la tasa de ganancia).
2. La educación como aparato ideológico y como sistema de dominación. En este sentido, formulan: “los procesos educativos tal como lo observamos en la sociedad actual, capitalista, lejos de construir hechos universales, son una creación histórica de la burguesía en el poder, y cumplen funciones específicas en los que se concentra la función general de reproducción de la sociedad burguesa y de sus modalidades de explotación” (Vasconi 1972: 309-319).

Señalan también que “el proceso de socialización en una sociedad de clases constituye el proceso de internalización -a través del sistema educativo- de la ideología dominante en la educación funciona como un efectivo instrumento reproductor de la ideología y del control social. La clase dominante, para mantener el sistema, hace uso tanto de la fuerza -mediante los aparatos represivos del Estado- cuanto de la conquista de consenso mediante la difusión e imposición de ideologías específicas-. Y es a través de la conquista de consenso que la clase dominante legitima su posición. El sistema educativo juega, en este caso, un papel capital” (Vasconi, 1972: 21)

De este modo, los aparatos educativos en las sociedades capitalistas aparecen como aparatos ideológicos del Estado, es decir, aparatos cuya contribución esencial al sistema es el logro de su reproducción por una acción de nivel superestructural, más que como aparatos cuyo funcionamiento se halla más o menos estrechamente ligado al desarrollo de las fuerzas productivas.

En esta segunda tendencia se inscribe de alguna manera casi todos los esfuerzos de análisis de la historia y explicación de los aparatos educativos en América Latina. En cambio, en la primera tendencia señalada encontramos los estudios sobre los modelos de acumulación, desarrollo y educación en América Latina y el esquema político consecuente.

3. La tercera tendencia es aquella que centra el análisis en el papel del Estado capitalista. El Estado aparece aquí como una instancia mediadora en cuanto “capitalistas individuales”. De acuerdo con este discurso, la política educacional promovida por el Estado bajo hegemonía del capital industrial debe ser notoriamente distinta de aquellas resultantes de la hegemonía

del capital financiero. Se trata, en otras palabras, de explicar el papel del sistema educativo a partir de consideraciones relativas a la confrontación política de distintas fracciones del capital, desprendiendo del Estado una política de la educación que tiene como objeto promover y preservar la dominación de la fracción hegemónica y el ejercicio de esta hegemonía sobre las clases dominadas en la sociedad civil.

Una vez expuesta las tres tendencias que de una u otra forma tuvieron vigencia hasta los años 70, podemos decir que, a la fecha, muy pocos intérpretes marxistas de la política educacional se atreverían a centrar su análisis exclusivamente sobre las relaciones de producción considerando tan solo la calificación del trabajo, o por el contrario, limitar el estudio como instrumento de reproducción social o privilegiando la política estatal como expresión de una fracción o sector de clase hegemónica.

Hoy, tomando en cuenta los tres marcos de referencia consideran que la comprensión de la política se refiere a la función desempeñada por la educación en la creación y/o esfuerzo de la legitimidad de los sistemas políticos. La hegemonía política e ideología de la clase dominante en su conjunto es conquistada y preservada en la lucha contra la posible contra hegemonía de otras clases sociales. Como instrumento de inculcación ideológica, el sistema educativo es también sensible a los cambios en la correlación de fuerzas en la lucha por la hegemonía en la sociedad civil por la circulación de contra ideologías que intentan conquistar espacio para poder difundirse; la fracción hegemónica puede echar mano del control del Estado sobre el sistema de enseñanza para volverlo un instrumento más explícitamente comprometido con la difusión de la ideología antes que la calificación de la mano de obra.

En este sentido la calificación no es solamente es un instrumento ofrecido al capital para que lo utilice, es además un instrumento en manos de los trabajadores, que valorizan su fuerza de trabajo, que posibilitan la elevación de su nivel de comprensión de la realidad y su capacidad de lucha económica, política e ideológica. El sistema educativo puede ser utilizado también como neutralizador del movimiento estudiantil en la medida en que éste amenaza debilitar la legitimidad del sistema, o para reducir el espacio de influencia político-cultural conquistado por los sectores populares. Desde este punto de vista deben entenderse los intentos de reforma educativa.

Se toma en cuenta también (teniendo presente los distintos intereses del capital y sus fracciones y el papel del Estado y el grado de desarrollo de las fuerzas productivas) la propia estructura educativa, con los intereses y las tradiciones que ahí se constituyen y se fortalecen, a través de la permanente reproducción del propio sistema de enseñanza.

Situación actual y perspectiva

En circunstancias como las actuales, cuando en algunos países los conflictos socio-políticos se han agudizado afectando el normal desenvolvimiento de las actividades educativas alcanza una dimensión que pone en tela de juicio algunos enfoques, provocando al mismo tiempo la crisis de la sociología de la educación.

Por tanto, cuando todavía se plantean hoy algunos requerimientos básicos tales como:

- La educación para el cambio.
- La educación comprometida.
- Hacia un sistema educativo crítico.

Se hace imperiosa la necesidad de tener claridad acerca de los nuevos procesos a los que se asiste, así como los objetivos que orientan a la política educativa en la situación actual. Creemos que el análisis y el planteamiento de las alternativas actuales pasan necesariamente por la consideración y la reformulación del patrón de acumulación que cristalizó desde fines de la Segunda Guerra Mundial. Se trata de un aspecto central que debe ser tomado en cuenta para cualquier proposición de análisis y ubicación del sistema educativo en la realidad nacional. Pensamos que las propuestas sobre las alternativas políticas, educativas, transferencias de tecnología y desarrollo económico deben ser formulares dentro de dicho marco de análisis.

Es un fenómeno que rompe con las modalidades del esquema tradicional del industrialización nacional y/o agro minero exportador. Así, las empresas multinacionales, convertidas en los agentes dinámicos y estratégicos de las economías nacionales, estrujan el edificio social y político. Frente a la bipolaridad desarrollo-subdesarrollo promuevan una visión mundial del desarrollo. El capital extranjero en esta nueva situación de internalización del capital no puede existir sin una coordinación de los mercados nacionales, sin un acercamiento a los consumidores, sin una convergencia en los estilos de vida, sin una homogeneización en el conjunto de pautas, valores y normas y sin una convergencia en el gobierno de las sociedades.

El tipo de desarrollo actual obliga a determinadas formas de organización y control de la producción, cuyas repercusiones afectan al conjunto de la sociedad. Implica a la vez nuevas formas de control social y político.

El sistema político de sostén de esta nueva forma de desarrollo en el que se articula la economía del sector público, de las empresas multinacionales y el sector capitalista moderno de la economía nacional, requiere que se logre estructurar un adecuado sistema institucional en las relaciones entre la sociedad política y la sociedad civil. La dinámica que asumen los gobiernos se define como un sistema de exclusión política, en el sentido en que apuntan a cerrar los canales de acceso al poder, al sector popular y su aliados, así como a desarticularlos políticamente. Contribuyen a la despolitización en el sentido en que pretenden reducir las cuestiones sociales y políticas a problemas técnicos. De ahí que no es extraño que se postule, sobre todo en el Cono sur, el sistema educativo con carácter neutral, científico, a-partidista, acrítico y en algunos casos desvinculado de la realidad nacional.

En esta situación no solamente un reducido número de empresas predominan en la estructura productiva industrial bajo relaciones tecnológicas en gran escala, en las que claramente las proporciones entre inversiones de capital y trabajo favorecen al primero, sino presupone además su reproducción continua sobre bases tecnológicas cada vez más avanzadas modificando totalmente el mercado de trabajo. De manera que se diversifica la absorción de empleo, en la industria, lo cual se refleja en el cambio cualitativo y cuantitativo de la estructura ocupacional, generando, por lo tanto, nuevos desafíos para el sistema educacional.

En otras palabras, la llamada crisis de la educación asume dimensiones geográficamente mundiales y en el caso de las sociedades subdesarrolladas asume características muy peculiares y, en cierto modo, dramáticas, y esto porque las estructuras productivas se han desarrollado bajo la influencia de los avances tecnológicos y científicos del más alto nivel de las sociedades desarrolladas, junto a formas técnicamente simples de producción que predominan todavía, dando lugar a requerimientos de fuerza de trabajo con niveles de calificación desiguales, que van desde los requerimientos relativamente cuantiosos de trabajadores sin calificación, hasta aquellos requerimientos reducidos de recursos altamente calificados e incluso altamente especializados.

El carácter dramático o grave de tal situación se manifiesta en la dinámica de la absorción lenta de fuerza de trabajo, determinada por la naturaleza de las estructuras económicas que dejan permanentemente a amplios grupos de cualquier nivel educativo fuera de las actividades económicas. El "desperdicio" de recursos humanos ocurre porque como el caso de la industria, la estructura productiva

no utiliza su capacidad instalada que rebasa los tamaños mínimos y que, de acuerdo al empleo de tecnologías altamente desarrolladas y al carácter concentrado de dicha estructura, se requieren para satisfacer un mercado interno y regional que se amplía lentamente.

Por otra parte, el sistema educativo reproduce esquemas de valores, aspiraciones, ideales de grupos sociales que, sólo para mantener su posición relativa en la estructura social, es necesaria una mayor escolaridad que antes, permitiendo apreciar de nuevo la discrepancia entre economía y calificación, dando lugar a posturas escépticas frente al papel que el sistema formal debe en este sentido desempeñar y centrando la atención en la educación no formal para resolver o atenuar dicho problema en el corto plazo. De cualquier manera, para la política educativa el problema es complejo y difícil de manipular acertadamente en la medida en que las estructuras productivas (industriales y de servicio) están influidas por intereses extranjeros que, para mantener sus capacidades competitivas, acuden a la reproducción de sus estructuras reponiendo capacidades productivas con tecnologías sofisticadas cuyo periodo de reposición es cada vez más corto y sobre las que, en apariencia no parece existir control oficial relevante. En este sentido, la especificidad de la internacionalización del mercado interno implica que la ciencia y sus aplicaciones técnicas, la calificación, el saber, carecen de valor, resultan sin sentido para el proceso económico en la medida en que no impliquen o signifiquen rentabilidad o valoración del capital multinacional.

De esta manera, las finalidades y funciones del sistema educativo estructurado con base en la orientación vigente hasta hace unos veinte años, entra en contradicción con las nuevas tareas de producción social. Esto coloca a la producción de conocimientos por parte del sistema educativo como algo específico y esencial del nuevo proceso de industrialización y no como algo distinto a él. Se produce como algún autor dice, una “mercancía sabia”, que es utilizada en el proceso económico y político del nuevo modelo como materia prima y también como instrumento.

El sistema educativo en esta circunstancia, incorpora en su seno formas de organización y administración de carácter empresarial en donde el autoritarismo y la rigurosa jerarquía, lo mismo que los intentos reformistas más avanzados, se dan cita ejemplarmente. De esta forma el sistema educativo se interesa en presentar la vida económica de la sociedad como un hecho neutral, natural y cuyo objetivo es ocultar las relaciones desiguales que se dan en la sociedad, imponiéndose institucionalmente la concepción positiva del saber y desterrando lo más posible a la vertiente crítica.

El proceso de internalización, presentado de la manera como lo hemos hecho, lejos de convertir al sistema educativo en un centro creador y liberador de fuerzas para un cambio social efectivo, somete al destino de ésta al desarrollo de la gran empresa y a sus necesidades. La ideología que sirve de base a la nueva funcionalidad del sistema es la llamada “economía de la educación”, como la más adecuada para servir al proceso.

RECUPERACIÓN ACADÉMICA

NOMBRE: _____

FECHA: _____

EJERCICIOS INDIVIDUALES Y GRUPALES

1.- DE EL CONCEPTO ETIMOLÓGICO DE SOCIOLOGÍA

2.- DETERMINE LAS RAÍCES DE LA PALABRA EDUCACIÓN

3.- ¿CÓMO SE MANIFIESTA LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN UNA PERSPECTIVA PRÁCTICA?

4.- MANEJE LOS ELEMENTOS MAS SIGNIFICATIVOS DE LA VIDA Y OBRA DE AUGUSTO COMTE

5.- CONJUNTAMENTE CON SUS COLABORADORES ANOTE LA RESPUESTA CORRECTA EN LA MATRIZ DE DOBLE ENTRADA QUE SE LES PRESENTA

DISCIPLINA \ CONTENIDOS	EXPLICACIÓN CON SU VOCABULARIO
PEDAGOGÍA SOCIAL	
SOCIOLOGÍA PEDAGÓGICA O PEDAGOGISMO SOCIOLÓGICO	
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	

6.- CARACTERIZA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA ÉPOCA ANTIGUA

A. LA FAMILIA

B. EL ESTADO

_____	_____
_____	_____
_____	_____

7.- CARACTERIZA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA ÉPOCA MEDIEVAL

A. LA FAMILIA

B. LA IGLESIA

C. EL ESTADO

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

8.- MENCIONE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN DE LA ETAPA MODERNA

A. _____

B. _____

C. _____

D. _____

9.- COMPLEMENTE EL SIGUIENTE CUADRO DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORANEA

A. INSTITUCIONES

B. FINES DE LA EDUCACIÓN

ESTADO: _____

1: _____

2: _____

FAMILIA: _____

3: _____

IGLESIA: _____

4: _____

5: _____

10.- EXPLIQUE LOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, QUE AFECTAN A LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

A.- DEFINICIONES POSITIVISTAS:

B.- DEFINICIONES CULTURALISTA

C.- DEFINICIONES MARXISTAS

11.- DESCRIBA LA IMPORTANCIA DE EMILE DURKHEIM DENTRO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

12. DE SU CONCEPTO DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN:

13.- MENCIONE Y EXPLIQUE TRES FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

13.1.

13.2.

13.3.

14. - ¿QUE ENTIENDE POR SOCIALIZACIÓN?

15.- DEFINA LOS SIGUIENTES TÉRMINOS Y DÉ UN EJEMPLO DONDE PONGA EN JUEGO AMBOS.

15.1. STATUS

15.2. ROL:

EJEMPLO:

II

SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

CULTURA Y CIVILIZACIÓN

EDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL

AMBIENTE SOCIAL Y EDUCACIÓN

EDUCACIÓN RURAL Y URBANA

GRUPOS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN

FAMILIA-EDUCACIÓN

ESCUELA EDUCACIÓN

ESTADO-EDUCACIÓN

ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES

REPERCUSIÓN ACADÉMICA

CULTURA Y CIVILIZACIÓN

Este subtema lo comenzaremos de una manera diferente, ya que elaboraremos preguntas con sus respectivas respuestas dando paso, posteriormente a la descripción, sobre el tema que elabora Carlos Marx y Federico Engels en su obra el origen de la familia, la propiedad privada y el Estado.

La cultura incluye; la naturaleza de lo divino, las soluciones a dilemas morales y la belleza; pero ¿cuál es el significado sociológico de la palabra cultura? La cultura se refiere al modo de vida que aprende, comparten y transmiten de una generación a otra los miembros de una sociedad. En ese sentido ¿En qué se difiere una sociedad de una cultura? En que una cultura es un modo de vida de un grupo, mientras que la sociedad es un grupo de personas que viven en un área determinada, tiene un sentido de la unidad, una organización, unos intereses comunes, y comparten por lo menos algunos elementos de una cultura. Sin embargo la cultura contribuye ¿a qué una sociedad se ajuste a su medio físico y social? A través de la cultura, la gente aprende las habilidades que garantizan su supervivencia en distintos tipos de medios físicos. Las personas aprenden cómo procesar alimentos, cómo vestirse y cómo construir las viviendas. Por medio del aprendizaje de una lengua y de la comprensión de las normas sociales, una persona puede comunicarse con sus semejantes, adquirir conocimientos y transmitirlos, y coordinar actividades. Cualquier esfuerzo de cooperación en una sociedad dependen de la existencia de un lenguaje común.

La cultura se manifiesta como material y no material.

TEORÍAS DE LA CULTURA

Abordar este tema siempre es difícil, porque creemos ser unos eruditos, la mayoría de las veces se entra en polémica de manera muy fácil, trataremos de llevar la descripción de las teorías de una manera simple.

Teoría Evolucionista clásica: Al aparecer el nuevo mundo —América—, se pensó que la evolución de las diferentes sociedades habían pasado, por las mismas etapas o al menos siguiendo el mismo orden. En este siglo Lewis Henry Morgan en E.E.U.U. y Edward Tylor en Inglaterra, iniciaron esta teoría que publicó, Morgan en 1977 en su sociedad primitiva. En él propuso la evolución en tres etapas: SALVAJISMO: Caracterizado por la aparición del fuego y la invención del arco, la propiedad colectiva, y se permitía el apareamiento entre hermanos y hermanas. La segunda, BARBARIE: Empezó con la domesticación de animales, el uso de herramientas de hierro, la invención de la cerámica. En este estadio fue posible la acumulación de riqueza gracias a la nueva tecnología y el control de la propiedad. Surgió la familia patriarcal y la propiedad privada entró en boga. El tercer estado fue la CIVILIZACIÓN: Se dio a conocer el alfabeto fonético y la escritura. Aparece la familia monógama (es característica de esta etapa), el estado, una forma de sociedad asentada en un territorio políticamente organizado, sustituye a la tribu, una forma de sociedad, organizada por parentesco. —Estas ideas fueron tomadas por Marx y Engels—, dando paso a la teoría de tipo materialista.

Teoría difusionista. Surgió de un grupo de antropólogos de Europa y Estados Unidos, que menospreciando la capacidad inventiva del hombre, creían que la cultura humana, se originaba en un sólo lugar y que se propagó por contacto cultural o difusión, llegando incluso a profesar que Egipto era la cuna de cultura, destacan en esta corriente Elliott Smith y W.J. Perry.

La tradición histórica norteamericana: Difusionistas de E.E.U.U., no llegaron a pensar tan absurdamente como los europeos, pero algunos como: Clark Wissler, Droeber, Franz Boas entre otros, creyeron que las leyes de los procesos culturales podrían ser descubiertos mediante la reconstrucción histórica cultural particular de cada sociedad.

De esta corriente Boas, llegó a concebir la cultura como: un sistema interrelacionado configuraciones culturales: Ruth Benedict en su libro *Patterns of Culture*, trató de demostrar que la cultura es una configuración única de partes entrelazadas, las cuales están moldeadas por un tema particular, el ethos de esa cultura*. La religión, la vida familiar, la economía, y las instituciones políticas se unen para formar una configuración única.

Funcionalismo. En este siglo Bronislaw Malinowski, lo desarrolló (1944), tiene como idea central, que la cultura sirve a las necesidades de los individuos. En ese sentido Malinowski, dice que hay tres necesidades humanas: básicas, derivadas, e integrantes.

Funcionalismo estructural. Desarrollada por Radcliffe Brown, influenciados por Emile Durkheim, en base a este último, los eventos sociales, deben estudiarse desde una perspectiva social (sociedad) y no individual (individuo).

* Ethos. Valor dominante en una cultura.

En este sentido hay más teorías que han difundido su concepto sobre la "cultura", la transforman, evolucionan y en no pocas veces confunden al lector, sin embargo es necesario revisar cada una de ellas para ampliar la visión sobre este tópico y no olvidar a la Antropología cognoscitivista o la ecología cultural.

Podemos inferir que la cultura entre los antropólogos y sociólogos no restringe la idea a las bellas artes o a los estilos sofisticados de vida, sino que abarca: todas las costumbres, creencias, valores, conocimientos, artefactos que se aprenden y a los símbolos que se comunican constantemente entre un conjunto de personas que comparten una forma de vida común.

El uso sociológico de la palabra cultura es: "Una forma de vida completamente aprendida de la sociedad"⁸.

Por último correlacionaremos a la cultura con la educación, tratando de llegar a la transmisión cultural, por medio de la tarea educativa, de la siguiente manera:

- A. El grupo social ejerce una presión en los individuos, adoptando patrones culturales enajenantes.
- B. El comportamiento humano es flexible al medio ambiente sociocultural.
- C. Durante la infancia los niños están dispuestos a seguir normas propuestas por la educación. De tal suerte que las funciones educativas de la cultura pueden resumirse en tres aspectos:
 1. Perpetuar la cultura (función conservadora).
 2. Suscitar cambios culturales en la sociedad (función propiciatoria del cambio social).
 3. Capacitar a los individuos para la creación de nuevos elementos, desarrollando valores sustentados en la sociedad (función reproductora).

⁸ Donald Light (etal) *Sociología*, Pág. 79, McGraw Hill. (1991).

Para transmitir la cultura, se toman tres criterios:

- Endoculturación.
- Aculturación.
- Transculturación.

EDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL

El individuo es producto de una educación formal y una educación informal, la primera es sistemática, con planes, programas de estudio, es intencional, posee la orientación de normas pedagógicas, se controla por tiempos específicos y tiene la influencia de un control “x” determinado, que lo ejerce el estado, la religión, y/o poder ideológico del que se trate, esto dependiendo la época, por ejemplo la edad media o la época posterior a la revolución francesa. La segunda es la que se da en el club, la iglesia, partido político, en la calle, puede tener cualquier orientación y puede ser positiva o negativa. En las sociedades primitivas, sólo existía este tipo de educación; esta educación constituye la base de toda la educación —familia—, sin embargo es refinada y pulida por la educación formal o sistemática.

La diferencia entre ambas es más teórica que real, pero es necesario reconocer que en la educación informal destaca el papel de los medios masivos de comunicación en todas sus variantes, dando paso en muchas ocasiones al “hombre masa”, este no se distingue por su madurez, ni por su personalidad individual, ya que por el contrario, los rangos implantados en él son uniformes, de una falta de responsabilidad frente a la problemática social. Es la educación formal el camino más adecuado para combatir al “hombre masa” que hoy invade a la sociedad.

AMBIENTE SOCIAL Y EDUCACIÓN

Puede definirse al medio ambiente social como un conjunto de estímulos culturales con los que está en contacto una persona, por el hecho de estar en una sociedad. También se dice que el medio ambiente social es el conjunto de condiciones que promueven o dificultan, estimulan o interrumpen, las actividades de un sujeto.

En el renglón educativo, generalmente el educador procura un ambiente adecuado, a través del cual sus educandos se desarrollan positivamente, así el desarrollo de las doctrinas pedagógicas en las diferentes épocas no ha sido casual, sino debido al desarrollo de los pueblos, los esquemas educacionales de cada pueblo surgen a causa de las características sociales, han existido diversos sistemas educativos porque se han dado distintas culturas, generando cada una sus propias necesidades.

Así el desarrollo histórico de la educación fue respondiendo a la sociedad de la época:

- A. En la antigüedad la sociedad aseguraba su status mediante el trabajo del esclavo. “El hombre no podía estudiar y trabajar a la vez, por ello, los filósofos debían conducir la sociedad, los guerreros protegerla y los esclavos mantener a filósofos y guerreros”⁹
- B. En la edad media había una sociedad inmóvil, el aprendizaje de los artesanos era por imitación y los clérigos daban educación para seguir a la iglesia.

⁹ Ponce Aníbal, Educación y lucha de clases, editorial Caballito p.33

- C. En el renacimiento, se inició con el capitalismo, se inició el comercio industrial, la enseñanza tuvo un sentido utilitario y mercantilista.
- D. En el absolutismo la aristocracia, la educación era de mando y despotismo para asumir su rol en sociedad.
- E. En la época actual, la cibernética busca el bienestar de las masas —control—, y con ello se olvida la educación humanística.

Lo anterior nos lleva a la reflexión de que las sociedades tradicionales, estáticas y conservadoras en la medida de que cada elemento social tenía su lugar fijo, a la educación le tocaba fortalecer los patrones de cada individuo. En las sociedades antiguas era fácil la tarea de educar, pues se reducía a transmitir dogmáticamente una sabiduría preconcebida e inculcar normas, valores establecidos con anterioridad.

Los métodos eran autoritarios esperándose del educando la pasividad para socializarlo y adaptarlo al medio ambiente. En cambio en las sociedades actuales, se presenta el carácter pluralista y dinámico donde rigen esquemas inversos a los comentados. Además se trata de desarrollar un espíritu crítico y las aptitudes necesarias para efectuar el cambio, así como para adaptarse a éste. El contenido de la enseñanza es más científico, transmitiéndose una gran cantidad de conocimientos empíricos. Teniendo como base de la enseñanza la libertad. Así que el medio ambiente que debemos crear requiere de una gran labor y de una visión de ciudadano del mundo. Aquí queremos concluir, asegurando; que tendremos una actitud modernista en busca del cambio y en pos de una excelencia y con una visión de competitividad.

EDUCACIÓN RURAL Y URBANA

El medio rural y urbano, son ambientes distintos que determinan formas y resultados diversos en la educación. En el campo está más arraigada la tradición y la familia patriarcal y autoritaria, la uniformidad de ideas y actitudes, la posición conservadora, el control sobre la juventud entre otras cosas; la sociedad urbana, en cambio, es abierta y en ella la familia —en algunos casos—; es más reducida e inestable, existe un gran pluralismo en lo social, en lo cultural, y en lo religioso, en otro sentido el hombre urbano está inmerso en una atmósfera cultural variada y amplia. Estas consideraciones son genéricas, pero pueden servir de punto de partida para el análisis de la educación en cada uno de sus contextos.

Al margen de lo anterior hay que considerar que en 1900. Sólo dos países estaban urbanizados Inglaterra y los Estados Unidos de Norteamérica. Hoy en día el 40% de la población mundial vive en grandes ciudades y se estima que en siglo XXI se elevará al 75%, es entonces necesario conocer las características más señaladas que se dan en esos grandes centros de concentración humana que conocemos como ciudades.

Azevedo en su libro de sociología de la educación dice: la ciudad equivale a civilización, si consideramos que en el sentido etimológico de la palabra civilización (de civis, hombre de ciudad, civitas, ciudadano). Es interesante, en relación a esto, seguir la evolución semántica de las palabras urbanidad (urbanus, urbs), rústico (derus, campo), villa (devilla, vila, procedente de vicus, vicila, poblado), etcétera. Cabe anotar aquí, que las poblaciones rurales en Latinoamérica, no han sido estudiadas, salvo estudios dispersos sobre el tema, destacando el trabajo de Gilberto Freyre.

En las ciudades se fomenta el individualismo, tanto en su sentido positivo y negativo, cada cual vive para sí, sin preocuparse por los demás y sin conocerlo, en las pequeñas aldeas, en cambio, donde cada cual trata a los otros, no sólo en función de los roles, sino también en cuanto a sus características

personales, se va configurando realmente una comunidad. Todo lo anterior tiene enorme influencia en el proceso educativo.

La educación de la calle

En los últimos tiempos y concretamente con la descentralización educativa, se han dado en cada estado de nuestro país un número inmenso de proyectos educativos, pero cabe destacar que en Tamaulipas, surgió uno sobre los “niños de la calle”, de ahí que se hizo, obligado investigar sobre el tópico y buscar metodológicamente alguna justificación al caso.

“Los niños de la calle son, en su mayoría, niños y niñas entre los siete y diecisiete años que viven en la calle trabajando para sustentarse y para ayudar en el sustento de su familia, que casi siempre son demasiado pobres para atender las necesidades básicas de sus hijos. En la calle, esos niños están desamparados de la protección familiar y de la comunidad y, en consecuencia, se tornan vulnerables a la explotación de terceros y a una variedad de peligros físicos y morales. Muchos pasan en la calle todas las horas hábiles y algunos hasta sus noches; por lo tanto tienen poco o ningún acceso a los servicios básicos, tales como los relativos a salud y educación, por consecuencia son pocas sus perspectivas para desarrollarse y conquistar un futuro mejor”

**PAULO FREIRE
UNICEF 1978**

Esta educación, requiere de un educador de la calle, —una alternativa social—, la pedagogía ha ampliado su campo de acción, a medida que han aparecido nuevas exigencias sociales, derivadas del desarrollo socioeconómico y de los anticuerpos que dicho desarrollo genera.

La pedagogía de la calle ha surgido como una respuesta frente a la situación de riesgo social en que viven millones de niños en el mundo y se propone ofrecer alternativas que resanen grandes vacíos de afecto y condiciones materiales de existencia.

En los países de América Latina y particularmente en México, el problema de los niños en circunstancias especialmente en México, el problema de los niños en circunstancias especialmente difíciles, se agrava cada día más, y las respuestas del gobierno, son poco significativas, casi nulas y a veces indiferentes a la magnitud del problema, bajo el lema de que los pobres son cada vez más pobres.

Hay que aclarar que el rompimiento del lazo familiar, lleva al niño al abandono, la miseria, maltrato, trabajo prematuro y la vagancia. De tal suerte que los niños y niñas del futuro, hechos en una realidad de vida difícil, encuentran poco atractiva una escuela “formal”, en donde lo que les enseñan no les ayuda a salir de la miseria y el abandono en que viven, y mucho menos les ofrece alternativas de cambio para su vida.

Es por eso que se fragua una alternativa: LA PEDAGOGIA DE LA CALLE, cuyo principal objetivo es atender al niño en su propio ambiente, su hábitat.

Lolbe Corona V. de la Universidad Iberoamericana —México, D.F.—, detectó cuatro planteamientos de este fenómeno:

- A. Como problema social, por la diferenciación de las clases sociales en México, cada vez más pronunciada.
- B. Como un problema económico, de la asimetría en la distribución de la riqueza, que conduce al desempleo y lleva al niño como fuerza de trabajo.

- C. Como un problema urbano, de la falta de planificación de crecimiento desmesurado de la ciudad, resultado de la descapitalización del campo, se producen migraciones masivas y cinturones de pobreza, que no atiende el estado y que usan como demagogia los partidos políticos.
- D. Como un problema de la educación institucional, que no es capaz de encauzar los intereses y la situación de la población infantil al ámbito formativo.

No hay datos exactos, del número de estos, pero hay cuatro áreas básicas donde se generan: zonas turísticas, petroleras, fronteriza y las megalópolis. El congreso del trabajo asegura que hay 5.7 millones de los cuales un millón 150 mil están en el D.F.

El problema de los niños de la calle tiene solución de acuerdo, al cambio social, propuesto por la pedagogía social, en la que de forma activa pretende incorporar el niño a la sociedad. Sistema donde no es objeto de estudio, sino verdadero partícipe del cambio.

Al actuar en su mundo el educador debe respetar cuatro aspectos básicos; el principio de dignidad humana; el principio de la sociabilidad esencial del sujeto; el de la libre participación y el respeto a los valores y patrones culturales.

Esta nueva propuesta, puede ser mejorada al tenor de los tiempos y serán los educadores del presente y el futuro, los que transformen los escenarios, con el apoyo de sus mentores.

GRUPOS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN

El hombre se desarrolla en grupo, el individuo fuera de este contexto sólo es una fantasía de Rousseau o de Tomás Hobbes con el hombre presocial, el hombre por lo tanto, pobre, rico, pescador, obrero, etc. vive siempre en grupo, por lo tanto el conocimiento de los grupos en que viven es de vital importancia, para poder interpretar su conducta.

Un grupo social se compone de un cierto número de personas unidas por una red o sistema de relaciones sociales. Ya que sus miembros interactúan entre sí en una forma más o menos estandarizada, esto es dentro de lo que el mismo grupo acepta sus relaciones, y su interacción se basa en gran parte en un sistema de roles y status interactuantes que en mayor o menor medida están muy vinculados e identifican a los miembros de "x" grupos.

"William Golding El señor de las moscas (1954), citado por Light, Kellery Calhoun, —Sociología—comentan una narración, donde el grupo influye de manera notable. Los grupos sociales vinculan nuestras vidas privadas a una sociedad más amplia. Nos proporciona seguridad y apoyo. Configuran nuestros valores, actitudes y comportamientos. La forma como actuamos dentro de un grupo es raramente la forma como actuaríamos si estuviéramos solos. Esta introspección sociológica está dramáticamente ilustrada en el libro EL SEÑOR DE LAS MOSCAS".

Los grupos también hay que entenderlos desde la perspectiva de grupo primario y secundario. El primero, es el de cara a cara, de afecto fuerte entre los miembros como la familia y el secundario, tiene características opuestas: interacciones limitadas, tendencias a no permanecer, etc.

También es importante anotar lo que dice "Rosalbeth Kanter" que hay seis procesos, con los que se da el compromiso en el grupo si se quiere sobrevivir: el sacrificio; la inversión, la renuncia, la comunión, la mortificación y la trascendencia.

En este orden de ideas una institución es un sistema organizado de relaciones sociales que entrañan ciertos valores y procedimientos comunes satisfaciendo determinadas necesidades básicas, entonces la sociedad comunica sus valores a través de grupos sociales, los cuales forman instituciones y estas responden a necesidades concretas de los individuos. Veamos entonces las relaciones que se dan entre la educación como fenómeno formativo y algunos de los grupos sociales fundamentales que de alguna manera intervienen en el proceso educativo y que serán sujetos de análisis en el próximo apartado.

FAMILIA-EDUCACIÓN

“Educar mal a un hombre es destruir capitales, es preparar sufrimientos y pérdidas a la sociedad”.

MOLINARI

“El primer indicio de la felicidad doméstica es el amor del hogar”.

MONTCLOSIER

La familia, según el concepto actual, es la comunidad formada por un hombre y una mujer, unidos por el lazo matrimonial durable y exclusivo, y por los hijos nacidos de ese matrimonio. En un sentido más amplio —Azevedo— menciona, la familia comprende, además de los padres y los hijos, las mujeres de los hijos y sus hijos, y las mujeres de los nietos y sus hijos. Pero el análisis de las instituciones familiares desde las sociedades primitivas a las sociedades civilizadas, no sólo nos revela una gran variedad de familias, que no entran en el estudio de la familia conyugal.

Por lo tanto nos lleva a pensar que la familia ha evolucionado con la sociedad, no fue necesario, de hecho, para la constitución de la familia que hubiese cohabitación, ni suficiente que hubiera consanguinidad. Pero siempre fue preciso que existieran derechos y deberes, sancionados por la sociedad y que unen a los miembros que integran a la familia. DURKHEIM dice, “LA FAMILIA NO EXISTE SINO CUANDO ES UNA INSTITUCION SOCIAL, A UN TIEMPO MORAL Y JURIDICO, PUESTA BAJO LA SALVAGUARDIA DE LA COLECTIVIDAD QUE LA RODEA”¹⁰

Se recomienda analizar la evolución de la familia desde la perspectiva de FEDERICO ENGELS, donde consideró la visión de Morgan en su obra “El origen de la familia la propiedad privada y el estado” para tratar de llegar a conclusiones propias sobre el tópico familia-educación.

Hay una gran variación a través de las culturas en la estructura familiar, puesto que las familias pueden ser nucleares o extensas; las primeras (padres e hijos), las segundas (padres, hijos y familiares); además las familias pueden ser monogámicas o poligámica; patrilineales, matrilineales, obilineales; patriarcales, matriarcales o igualitarias; matrilocales, patrilocales o neolocales.

La relación que se da en el matrimonio monogámico es la de un hombre y una mujer. En el poligámico puede tomar la forma de poliandria —una mujer casada con dos o más hombres al mismo tiempo—, poligamia —un hombre casado con dos o más mujeres a la vez—, o matrimonios grupales —donde varios hombres y mujeres comparten una relación marital—. Este tipo de relaciones no son frecuente pero forman parte del contexto social de la humanidad de una u otra forma.

Para apuntalar las concepciones sobre la familia desarrollaremos una breve evolución de la familia, tratando de respetar el tiempo histórico en que cada una se fueron presentando.

¹⁰ AZEVEDO, FERNANDO, SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION, Pág. 123 F.C.E.

La horda es una familia suelta, el clan es un grupo con parentesco de sangre, el gens un clan patrilineal, institución propia de los pueblos griegos y romanos caracterizada por la autoridad política y religiosa de los paterfamilias. La sippe es una formación germánica del clan.

Esta evolución fue excelentemente planteada por Morgan, puesto que respetó la evolución histórica de la humanidad en tres períodos: salvajismo, barbarie, y civilización, tomando como base la producción de los medios de existencia, pues se concibe el paralelismo entre economía y familia.

Morgan afirma que la familia es un elemento activo que nunca permanece en forma estacionada sino que evoluciona con la sociedad. Pero los sistemas de parentesco, por el contrario, son pasivos; sólo después de largos períodos registran progresos, pero sin sufrir una modificación radical. Morgan asegura que existió un período de comercio sexual donde todos los hombres pertenecían a todas las mujeres e igualmente todas las mujeres a todos los hombres. Bachofen establece un análisis sobre el matrimonio por grupos.

Según Lewis Henry M, la familia consanguínea, es la primera etapa de la familia y donde los grupos conyugales se clasifican por generaciones. (este tipo de familia ha desaparecido, ya que las relaciones carnales no se dan). La familia panalúa, es un sistema que posiblemente se dio en América y existe en Hawai y consiste en que un individuo debe llamar madre a quien verdaderamente lo es y además a las hermanas de ella.

Otro tipo es la familia sindiásmica, que aparece en el límite entre el salvajismo y la barbarie, y fue el de matrimonios por grupos. El hombre tenía una mujer principal, pero establece Arthur Wright, que dentro de la casa la mujer gobernaba, las provisiones eran comunes, pero cuidado con que un marido fuera holgazán o torpe para aportar a la comunidad provisiones, pues la casa se convertía para él en un infierno; no le quedaba más remedio que regresar a su clan (gens).

Esta familia es el antecedente más importante de la monogamia, puesto que genera una división del trabajo más clara, ya que al hombre le correspondía procurar la alimentación y los instrumentos de trabajo necesarios. En esta familia se puede encuadrar la familia patriarcal —zádruga, calpullis—. La familia monogámica, nace de la familia sindiásmica, entre el estadio medio y el superior de la barbarie; su triunfo es uno de los síntomas de la CIVILIZACIÓN NACIENTE. Se funda en el predominio del hombre, su fin expreso es el de procrear hijos cuya paternidad sea indiscutible, además los hijos serán herederos directos del padre.

La familia contemporánea

Hoy podemos hablar en otros términos, producto de la urbanización y la industrialización, ya que han afectado desde el punto de vista siguiente; de familias extensas hemos pasado a familias nucleares, en las sociedades urbanas hay mucha movilidad geográfica, la cual se logra en la mayoría de los casos a través de una movilidad social ascendente.

Sin embargo en la medida en que la sociedad se ha ido industrializando la familia ha perdido funciones, estas funciones son cubiertas ahora por la: escuela, instituciones económicas, el gobierno, instituciones religiosas puesto que si evaluamos las funciones que le corresponden a la familia en la sociedad como son, la reproducción de la prole, la socialización de los niños y de dar cariño y afecto a sus miembros, entre otras quizá no salga muy bien librada la familia moderna.

Para Augusto Comte la familia es la "célula social", la base fundamental de la sociedad, sin embargo existen pueblos que han experimentado situaciones diferentes como: China, Israel, la Unión Soviética, donde las funciones de la familia las han transferido a la comunidad, ya que todos los

miembros participan en la socialización de los niños, pero esta situación de transferencia ha tenido un éxito limitado, pues se ha descubierto que los padres pueden socializar más efectivamente a los hijos, darles afecto e inculcarles valores predominantes en la sociedad.

Ahora es tiempo de cuestionar algunas situaciones de la relación familia-educación.

“Margaret Mead, realizó estudios antropológicos en Samoa y en Nueva Guinea (1928-1930), describe que los niños cursaban la educación primaria sin haber pisado la escuela primaria. No tenían la necesidad de mandar al niño a la escuela para la socialización. Hay que aclarar que estas sociedades no se tenían que enfrentar a un mundo dinámico, como el nuestro - México 1995*- , pero sin embargo surgen interrogantes: a qué edad debería iniciar el niño la educación fuera de la familia, y qué tipo de opciones tendrían que existir”¹¹

Azevedo establece que las sociedades primitivas, cumplieron siempre con la educación de la primera infancia, pero es preciso distinguir en la función que la familia ejercía o que es capaz de ejercer, la educación propiamente dicha, suministrada siempre por los padres, educadores de sus hijos, y la función docente (enseñanza, transmisión de conocimientos) que, regida por los padres, no tardó en ser confiada dentro del propio marco de las instituciones domésticas a los esclavos, libertos y maestros griegos en Roma, o a los capellanes, etc.

Es cierto que cuando la función docente se desplazaba en el interior de la familia de los padres a los profesionales, laicos o religiosos, la educación ya no era un proceso de fragmentación, por el contrario adquiere sistematización y control. (Educación formal).

Entonces la familia y la escuela, lejos de oponerse, tienden, a complementarse y auxiliarse de común acuerdo, esta última opción será más fácil, cuánto más conciencia se tenga del valor implícito de la educación y de hacer pareja entre dos grandes instituciones, la familia y la escuela, tema que abordaremos a continuación más ampliamente.

ESCUELA-EDUCACIÓN

La escuela como institución social ha sido el producto de la necesidad de formalizar e institucionalizar la educación, hoy en día, es un importante instrumento oficial del estado, a través de ella promueve la formación del futuro ciudadano —su hombre del futuro inmediato—. La necesidad social de transmitir cultura y de socializar a las nuevas generaciones se satisface en la escuela, sólo a través de la escuela es posible prepararlo para que desempeñe el rol(es) que tendrá en la sociedad. La escuela ha cumplido con tales cometidos de una manera más o menos aceptable, de ahí que la escuela sea hoy una institución sólida, poderosa y polémica, por su trascendencia en las generaciones.

Como institución legal, la escuela está vinculada a la sistematización y al aprendizaje colectivo, tiene estrecha relación con la división del trabajo, al preparar sujetos para incorporarse a la vida productiva del país.

Sin embargo, en algunas ocasiones se considera elitista, por el hecho de que pocos tienen acceso, —en México hay 4^º., año de educación básica, según Guevara Niebla—, lo cierto es que ha logrado, hacer prevalecer, conservar, difundir y reproducir la cultura y los valores dominantes.

¹¹ P.W.MUSGRAVE. Sociología de la educación, Editorial Herder. p.p. 36-37

* Parfraseado del autor.

* MARX. Concibe como aparatos ideológicos a la escuela, medios de comunicación, sindicatos, iglesia, así como aparatos represivos: al ejército, jueces, etc.

Por tal motivo “la escuela, como expresión normal de un país —según Ortega y Gasset—, depende mucho más de la atmósfera pública en que fluctúa, que del ambiente pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros.

La escuela tiene su génesis en sociedades secretas, se formó y desarrolló en el seno de la religión y en el interior de la familia; en una segunda instancia el progreso científico y concretamente las ideas emanadas de la Revolución Francesa dan origen a la escuela laica, con un cambio ideológico del concepto únicamente, la finalidad —PODER—, sigue igual el grupo dominante detenta su control.

Las funciones de la escuela, pueden resumirse de la siguiente manera:

- A. Capacitación. Al transmitir modos de conducta y conocimientos de diversa índole.
- B. Formación. Crear hábitos en el sujeto.
- C. Socialización política. Condiciona al sujeto al régimen y el respeto a las instituciones; diría Marx “Aparato ideológico del estado”.*
- D. Estructuración de los conocimientos. Sistematización, gracias a planes y programas de estudio.
- E. Preparación social. Va asignando los roles que cada individuo debe cumplir, dentro del grupo.
- F. Legitimación del orden social. Porque transmite una serie de ideas y argumentaciones filosóficas, jurídicas y políticas que hacen justificar la estructura social existente.

Con este marco de funciones la escuela cumple una función(es) básicas, se espera que el sujeto asista puntual y regularmente, que se concentre en sus estudios, que conviva con sus compañeros, que participe con ellos en actividades grupales para despertar sentimientos de cooperación y solidaridad, etc. Así la escuela tiende a configurar la conducta social de las personas.

ESTADO-EDUCACIÓN

Para comprender la relación estado-educación necesitamos conocer la función jurídica y social del estado. En cuanto a la función jurídica —DE DERECHO—, podemos definirlo como una sociedad políticamente organizada, con independencia nacional y poder soberano, que ejerce sobre toda la población que habita el territorio propio.

Esta asunción de la soberanía, es decir, de la capacidad de imponer su voluntad a todos los que viven dentro del territorio nacional, y de realizar sus fines esenciales libres de interferencias extrañas, es lo que distingue mejor al Estado de alguna otra forma social, según Lasky.

El individuo que viva en un Estado determinado está obligado a acatar la voluntad de ese estado. Se debe considerar también al Estado como un conjunto indivisible y unitario formado por el territorio, la población y el gobierno.

El Estado moderno se encuadra precisamente en los conceptos anteriormente vertidos, además de las funciones tradicionales de orden, defensa, poder económico, seguridad, que se le atribuyen, tiene otras funciones igualmente importantes como es el caso de la educación que adquiere especial relevancia porque sus consecuencias van más allá de las personas a quienes se les proporciona instrucción.

Para el estado, existe un doble interés al tutelar la educación. Por un lado se ha percatado lo peligroso que es tener grupos amplios sin educación.

Puesto que resultaría muy fácil manejarlos contra el estado y/o instituciones ajenas a los intereses de la nación. Por si lo anterior fuese poco, también representarían una fuerte carga para la economía nacional pues tienen que subsidiarlos y su productividad es escasa, además el estado se vale de la educación para lograr sus objetivos y fines particulares acordes a los intereses del mismo.

Estos intereses del Estado en cuanto a la educación, van a determinar la filosofía y política educativa que determinarán las bases de los programas y planes de estudio a impartir en las escuelas, de esta manera, el estado establece los parámetros educativos que necesita y que satisfacen sus metas y objetivos, señalará el contexto de la educación elemental en su sentido ideológico, determinará el currículum escolar y en fin, propondrá las perspectivas en las que deberá desenvolverse la educación.

A continuación nos permitiremos transcribir las discusiones de Fernando de Azevedo, el hijo adoptivo de Durkheim en Latinoamérica, con la intención de enriquecer el texto.

- I. El estado es un fenómeno social propio de ciertas civilizaciones, y sólo se puede hablar de él a propósito “de grandes sociedades como las naciones surgidas del feudalismo o las que se encuentran en los cinco o seis siglos que precedieron a nuestra era, y de las cuales el Imperio Romano es el ejemplo más típico”. Examinar y discutir las fases dominantes de los orígenes y de la formación del Estado:
 - A. En los orígenes de Atenas, de Roma y en la Edad Media, las instituciones primarias existentes antes que el Estado, es decir, las instituciones feudales, cuyo rasgo esencial consiste en que el poder político está ligado al patrimonio (el derecho del señor sobre los súbditos procede del derecho que tiene sobre la tierra) y se halla fragmentado entre innumerables despotismos individuales, sin unidad real, ejercidos por hombres poderosos que tienen clientes y vasallos.
 - B. La formación gradual de un enorme poder de dominación (de los grandes señores y, después, de los reyes), que se establece por encima de las instituciones feudales como una superestructura y acaba por abatir a los señores y gobernar solo, imponiendo la unidad en toda la nación y realizando la centralización política; en la formación del Estado aparece primero el poder ejecutivo.
 - C. La separación del poder político de la posesión de la tierra (el poder político se separa del patrimonio) y la creación del derecho por ese orden de dominación con la adhesión de la conciencia pública que transforma la fuerza en derecho, y es la conciencia necesaria de esa transformación.
 - D. El desarrollo de las relaciones jurídicas interindividuales, con los progresos de la división del trabajo, del comercio y con la formación de las ciudades -“resultado y factores de esa transformación”- y, por lo tanto, el desarrollo de la sociedad civil, que se distingue del Estado y constituye lo privado en relación con lo público (Pécaut, “La sociologie politique”, en Revue Pédagogique, nueva serie, t. 79, No. 10, octubre, 1921).

La separación del poder político, ligado antes al patrimonio, la organización de la adhesión popular, “difusa, pero presente desde la aurora de la evolución política”, y la distinción entre la vida

pública y la vida privada son los primeros pasos hacia la democracia, que se desarrolla con la separación de los poderes (ejecutivo, judicial, y legislativo), la creación del poder colectivo mediante el ejercicio del derecho de sufragio —una de las formas en que se manifiesta la opinión popular— y las variaciones en ciertas propiedades de la sociedad (volumen, densidad, heterogeneidad, complicación), a las que Bouglé refiere las ideas igualitarias que aceleraron la evolución hacia las formas democráticas.

- II. Las condiciones especiales de cada país inclinan la vida política bien hacia la libertad, bien hacia la autoridad. Según las circunstancias, los pueblos, como los regímenes, oscilan de una u otra. ¿Es difícil y compleja la tarea que ha de realizar y exige rapidez en la acción?, entonces se recurre a la autoridad, como en los casos de guerra. Realizada la obra, la libertad reclama sus derechos. Analizar estos puntos capitales:
 - A. El Estado es la organización del poder político apoyado en la colaboración de la fuerza y del derecho para fines colectivos, con funciones esenciales (legislativas, ejecutivas y judiciales) centralizadas en un solo poder o distribuidas en órganos especiales (división o diferenciación de poderes);
 - B. El Estado es fuerza por esencia, y en cuando poder político se apoya sobre la fuerza de las armas, pero cuando llega a completar el sistema de su poder con un sistema jurídico, esa fuerza está sancionada y limitada por el derecho, cuya esencia consiste en marcar sus fronteras a todo poder; el Estado guerrero pasa a ser entonces un Estado de derecho;
 - C. El dualismo entre el poder y el derecho es eterno y se funda en el antagonismo, entre la fuerza y la “forma”, y es la forma que organiza la fuerza; los dos elementos son esenciales y se completan recíprocamente: el poder sin el derecho como el derecho sin la fuerza conducen a la arbitrariedad y la anarquía; de ahí el hecho de que todas las dictaduras, para no perecer, procuran elaborarse una “forma de derecho” o un sistema de leyes;
 - D. La ruptura del equilibrio entre el derecho y la fuerza y el predominio de la fuerza sobre el derecho, de la disciplina (orden mecánico) sobre la justicia (orden orgánico), da lugar a la dictadura, al Estado totalitario que, apoyándose sobre la fuerza, tiende a organizarse militarmente, a volver a las formas primitivas del Estado guerrero; el Estado es entonces militarista e imperialista.

Estas dos tendencias hacia la libertad y la autoridad se encarnaron antiguamente en Atenas, “la ciudadela avanzada de la democracia, la salvaguardia de la persona humana, la protectora de la libertad” y, en Esparta, el régimen de la disciplina y de la autoridad, el Estado de guerra permanente, Atenas, el ideal del Estado democrático, en que el Estado vive para el hombre; Esparta, el ideal del Estado guerrero, en que el individuo vive para el Estado.

En la civilización actual, Inglaterra, por ejemplo, es una expresión de la democracia y del Estado de derecho, y el Estado guerrero, se halla representado en el mayor grado por Alemania (Coudenhove-Kalergi, *L’homme et l’Etat totalitarie*, trad. de Marcel Beaufils, París, Librairie Plon).

- III. Analizar y discutir los principios fundamentales de la doctrina que, ausente o invisible en el origen del movimiento, es hoy base del régimen totalitario y justifica en ese régimen la primacía del Estado:

- a) La idea de que el individuo no puede existir sino en la sociedad y por la sociedad, y de la cual dedujo el fascismo italiano una apología del Estado como encarnación de lo absoluto, “un fin en sí mismo” (una “estatocracia” que llega no solamente a una “manocracia” sino a la “autocracia”).
 - b) Todo poder se apoya en la fuerza (las armas), pero tras esas proporciones materiales, pone en juego, para sostenerse, todo un simbolismo o una mística (la mística del Estado divino) —omnis potestas a Deo—, la mística democrática de la soberanía del pueblo, la mística de clase, de raza y de nación, según se trate respectivamente del Estado comunista, nazi o fascista);
 - c) Si el Estado es un fin en sí mismo y si el individuo existe para el Estado y no éste para el individuo, aquél puede suprimir las libertades, movilizar la opinión pública e imponer a la nación la unidad con objeto de conseguir sus fines políticos; el Estado totalitario, que se funda en el principio de autoridad y disciplina, es “el unificador y nivelador” por excelencia.
- IV. En su libro *L'empire fasciste* (París, Sirey, 1937) Marcel Prelot presenta “un cuadro instructivo y lo más objetivo posible”, comenta Bouglé, de las instituciones fascistas y expone la doctrina en que se apoyan y “que comprende no sólo una confesión mística (a la manera de Sorel) o una explicación psicológica (como la que intenta Panunzio), sino también una demostración sociológica (cuyos elementos proceden de los discursos y libros de Rocco y de Gentile)”.
- A. ¿Es la educación una “función pública”? ¿Cuál es el papel del Estado en materia de educación? Para contestar a esas cuestiones, ligadas por su naturaleza al problema de las relaciones entre la educación y el Estado, es preciso establecer preliminarmente una distinción lo más clara posible entre “público” y “privado”, es decir, analizar y fijar la naturaleza de lo público. Ahora bien.
 - B. La cuestión de cuales son los hechos que deben dejarse hasta donde sea posible a la iniciativa y conveniencia particulares y cuáles los que deben caer bajo la injerencia y la dirección pública (del Estado) es una cuestión, observa Dewey, de tiempo, de lugar y de condiciones concretas, que sólo puede conocerse utilizando los métodos de la investigación social.
 - C. la línea divisoria entre lo público y lo privado debe trazarse, según Dewey, partiendo como base de la extensión y del alcance de las consecuencias de los actos cuya importancia es tan grande que necesitan ser gobernados ya por inhibición, ya por provocación.
 - D. Así, para examinar experimentalmente si una actividad o una función social (por ejemplo la educación) es o no función pública, es preciso comprobar : 1) el carácter amplio de las consecuencias, en el tiempo y en el espacio, 2) si tienen una naturaleza fija, uniforme y periódica, y 3) su cualidad de irreparables.

Examinar si existe realmente la tendencia a transferir la educación de la esfera privada a la del Estado, como una de sus funciones públicas y normales y si la educación reúne todas las características (núms. 1, 2 y 3 de la letra c que definen el acto público y justifican su traspaso al dominio del Estado).

- V. Se ha observado que, así como los ritos y las creencias religiosas se trasladan del dominio público al privado, debido a la pérdida de la conciencia de que los efectos de la devoción y de la impiedad alcanzaban a la comunidad entera, ciertas formas de asuntos privados pasaron también a ser procesos políticos normales o, por su expansión cuantitativa, se vieron también afectados por el interés público. Esto es lo que sucede con las actividades y prácticas educativas. Analizar la transferencia al Estado de la educación escolar y los hechos que la determinan y explican:
- A. El papel asimilador del Estado que tiende por su propia naturaleza, a homogeneizar las instituciones, a suprimir todo lo que perjudica la vida común y a interesar a los espíritus en una historia común; ahora bien, en esa obra de asimilación que el Estado continúa siempre, sin poder obrar de otro modo, con todo su poder y todo su instinto, la escuela es uno de los medios más eficaces; esparciendo por todo el territorio a misma cultura intelectual y moral, es uno de los mayores factores de asimilación;
 - B. La expansión creciente de las funciones del Estado, cuya acción se desdobló hasta la hipertrofia (el Estado productor, el Estado regulador de la circulación; el Estado monopolizador del cambio, etc.) para atender a las nuevas necesidades colectivas: la educación es una de las más importantes funciones del Estado moderno, como agente de coordinación, factor de equilibrio, condensador de energías dispersas y elaborador de la conciencia y la unidad nacionales;
 - C. El desarrollo y la complejidad de los sistemas educativos: por el número creciente de escuelas de todos los grados y tipos, por la complicación de las organizaciones escolares y por los recursos cada vez mayores que reclama, la educación se ha convertido en una obra o un servicio del que, en conjunto, sólo podía encargarse el Estado (cf. las sumas consagradas a la educación pública que llegan del 7 al 9 por ciento del presupuesto en países como Italia, Francia y el Japón, y se eleva al 20 por ciento en Suiza, Suecia, Dinamarca y otros países).
- VI. El Estado, organizando la escuela como “servicio público”, tiende naturalmente a orientar la educación, de acuerdo con los fines de interés general que se propone como institución de fines colectivos. Toda educación pública, implica, pues, necesariamente, en su estructura y en sus fines, una determinada concepción de la vida y del Estado. Es preciso, pues, distinguir:
- A. La escuela como “cosa pública”, organizada y controlada por el Estado, como en el caso del Estado democrático (bajo forma monárquica o republicana), donde el acto electoral que hace legítimo al poder es libre y, por lo tanto, donde el sufragio universal puede elegir de acuerdo con su preferencia entre diferentes partidos y programas que se presentan al juicio en iguales condiciones, y,
 - B. La escuela “instrumento de poder político” (*instrumentum regni*) como en el Estado totalitario (comunista, fascista y nazi), donde con la identificación entre el partido y el poder público desaparece la condición esencial de la legitimidad democrática: la libertad; es decir, donde el acto electoral está organizado por el gobierno y donde el sufragio universal debe dar su aprobación a un partido y a un programa único, impuestos por el gobierno.

En el primer caso (Francia, Inglaterra y los Estados Unidos) la escuela pública se destina a proporcionar una igualdad de oportunidades para todos y a establecer en un régimen de libertad una

solidaridad orgánica que admite las diferencias; en el segundo caso (Rusia, Alemania e Italia) la escuela pública se utiliza como instrumento político y es un verdadero monopolio ejercido por el Estado para establecer, en provecho propio, el reino de la uniformidad, es decir, una solidaridad mecánica que excluye las diferencias.

Siendo absoluta la soberanía ejercida por el Estado totalitario, sólo existe ante la ley una escuela única, una educación única, en el sentido social y político de esas palabras.

- VII. Dar sus términos exactos a la cuestión y a la doctrina de la escuela única y examinar los diferentes problemas que suscita esa denominación, y las diversas soluciones que les dieron los Estados de acuerdo con sus necesidades y su temperamento:
- A. El principio fundamental de la “escuela única”, según el cual se afirma “para el Estado, la obligación no sólo de dar instrucción a todos (escuela obligatoria gratuita), sino también de asegurar a todos los niños la posibilidad de desenvolver sus aptitudes intelectuales, sin que su situación social o económica pueda constituir un obstáculo, ya que el Estado debe proveer de todas maneras a sus necesidades” (Monod);
 - B. Las instituciones que derivan de ese principio: base constituida por la escuela primaria; sistema de selección de aptitudes; sistema de orientación profesional; régimen de concursos y de exámenes permitiendo el acceso de los más aptos a las diversas carreras.
 - C. Las etapas en la realización más o menos completa del programa de la escuela única, sumariamente indicadas por Monod: “escuela primaria única (pudiendo aplicarse esa unidad a los programas y a los métodos, al origen de los profesores; al reclutamiento de alumnos; al tipo de establecimiento escolar); realización de orientación profesional mediante sistemas de selección de concurso, de exámenes, etc., y, según los regímenes, con carácter de obligación o de sugestión; y, correlativamente, el esfuerzo por adaptar el número de alumnos y estudiantes a las funciones y carreras que se deben proveer”.

Analizar la objeción presentada contra la escuela única, afirmando que ésta llega a un “estatismo absoluto”, como sucedió en los regímenes soviético y fascista, con la intervención casi absoluta del Estado en la formación y orientación de la juventud.

Sin embargo, observa Monod, “los acontecimientos de estos últimos años demuestran que ciertas piezas del sistema no sólo podían, sino que debían insertarse en la institución social: el chómage de los intelectuales reveló el peligro de un régimen liberal que, dejando a los caprichos individuales o a las empresas comerciales el cuidado de decidir el destino de los jóvenes, expone a la sociedad a sufrir mayores desórdenes (cf. la cuestión en el Brasil, sus fundamentos, las iniciativas en ese sentido y las soluciones propuestas).

ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN

En este momento se proporciona una lectura grupal sobre la problemática de la cultura y/o alguna lectura que ayude a cerrar el capítulo sociedad-educación.

MECÁNICA:

Se participará en un análisis grupal

- Se expone por mesas de trabajo
- Se realizan las conclusiones.
- Hojas Blancas.
- Se te proporcionará:
- Acetatos.
- Marcadores.

LECTURA 2

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LAS POLÍTICAS DE CULTURA POPULAR

Por

Henry A. Giroux, Universidad de Miami, Ohio Roger I. Simon, Instituto de Educación de Ontario.

Desde la década pasada, los educadores radicales han empezado a tomar seriamente en cuenta las experiencias de los estudiantes como un componente cultural en el desarrollo de una teoría de la enseñanza y de la política cultural (Willis, 1981; Apple, 1982; Giroux, 1983; McLaren, 1986). Los medios a través de los cuales la experiencia estudiantil es producida, organizada y legitimada en las escuelas han llegado a tener un incremento importante en su consideración teórica, para entender cómo funcionan las escuelas para producir y legitimar las formas particulares de significado e implantar enseñanzas prácticas que sean consistentes con los principios ideológicos de la sociedad dominante. En lugar de enfocarse exclusivamente en el cómo las escuelas reproducen el orden de dominio a través de vías de reproducción social y cultural o la manera en la cual los estudiantes desafían a la lógica dominante a través de variadas formas de resistencia; los educadores radicales, recientemente han intentado analizar el terreno de enseñanza como una lucha entre formas particulares de vida. Desde este punto de vista el ser escolarizado no puede ser totalmente conceptualizado dentro de los parámetros limitantes del modelo reproducción/resistencia. En cambio, el ser escolarizado se analiza como parte de un complejo juego ideológico contradictorio, de procesos materiales mediante el cual se da la transformación de experiencias. En suma, la enseñanza se entiende como parte de la producción y legitimación de las formas sociales y subjetividades y, dentro de las relaciones de poder y significado que pueden posibilitar o limitar las capacidades humanas para el reforzamiento social y personal (Livingstone et al, 1987; Weiler, 1988) los teóricos de la educación radical, han ignorado sin embargo, casi completamente la importancia de la cultura popular en el desarrollo de un entendimiento más crítico de la experiencia estudiantil y en el planteamiento del problema de la Pedagogía teórica-crítica.

La ironía de esta posición es que mientras los educadores radicales han argumentado a favor de la importancia de la experiencia estudiantil como un componente central para el desarrollo de una pedagogía crítica, generalmente han fracasado al no considerar cómo cada experiencia está formada por el terreno de la cultura popular.

Dichos educadores han sido renuentes similarmente, en elevar la interrogante del por qué la cultura popular no ha sido un serio objeto de estudio, ya sea en el currículum de la escuela o en las reformas curriculares dadas por los educadores liberales recordados críticamente. Esta laguna puede ser parcialmente explicada por el hecho de que los educadores radicales legitiman su trabajo con la teoría de la pedagogía, en la cual la exactitud ideológica de posición política parece ser un factor primario determinante, señalado la producción e intercambio de conocimientos que ocurre entre profesores y estudiantes. Guiados por la preocupación de transmitir conocimientos que sean ideológicamente correctos, los teóricos radicales han revelado poco o ninguna explicación del por qué un profesor puede estar políticamente correcto y pedagógicamente errado. Tampoco se encuentra algún intento coordinado para analizar de qué manera las relaciones de pedagogía y las relaciones de poder se dan inseparablemente en las aulas, no solamente en lo que la gente sabe, sino cómo llegan al conocimiento dentro de las restricciones de las formas sociales específicas.

Queremos argumentar aquí que la carencia de una adecuada concepción práctica de la pedagogía crítica, es en parte causante de la ausencia de una adecuada política de cultura popular dentro de las teorías de educación crítica. La pedagogía generalmente es abordada de dos maneras: como un método cuyo status se define por su relación funcional en formas particulares de conocimiento; o como un proceso de construcción ideológica de un texto. En el primer caso, se otorga una cuidadosa atención al objeto de estudio elegido para su uso en una clase particular, generalmente las formas en las cuales los estudiantes realmente obtienen dicho conocimiento se dan por asentadas. Se supone que el sujeto tiene acceso a una comprensión ideológicamente correcta de aquello que va a ser aprendido, el único problema pedagógico que necesita ser resuelto, sería de carácter técnico. Por ejemplo: ¿el objeto

de estudio se debe de dar en un seminario, una conferencia o algún otro estilo de enseñanza? En el segundo caso, la pedagogía se reduce a una involucración y análisis de los intereses políticos que estructuran las formas particulares del conocimiento, del conocer y de los métodos de enseñanza. Por ejemplo, los estilos específicos de enseñanza pueden ser catalogados en dos clases, aquellos que se sirven de intereses sexistas, racistas y de una clase específica para callar a los estudiantes y los que no reconocen o restan poder a los maestros. En ambos casos, lo que se ignora con frecuencia es la noción de pedagogía como una forma de reproducción cultural e intercambio, que se enfoca en cómo se produce el conocimiento, se media, se rechaza y se representa en las relaciones de poder dentro y fuera de la escuela.

Desde nuestro punto de vista, la pedagogía crítica demanda que se dé atención a la manera en que los estudiantes construyen activamente las categorías de significado y, cómo producen y responden al conocimiento que se da en el salón de clases. Al no tomar en cuenta las formas sociales y culturales que legitiman a la juventud y sirven para darles o restarles poder, los educadores corren el riesgo de ser cómplices de silenciar y nulificar a sus estudiantes. Esto se realiza inconscientemente al no reconocer la importancia de los espacios y prácticas sociales fuera de las escuelas que activamente conforman las experiencias estudiantiles y a través de las cuales los estudiantes generalmente definen y construyen su sentido de identidad y esencia política y cultural. El asunto en juego no es de pertenencia sino de poder. No estamos interesados solamente en motivar a los estudiantes para aprender, sino en establecer las condiciones de aprendizaje que les permita ubicarse a sí mismos en la historia y en cuestionar su desubicación tanto en lo pedagógico como en lo político (Walkerdine, 1985; Simon, 1987; Girou, 1988).

Los educadores que se rehusan a reconocer la cultura popular como una base significativa de conocimientos, frecuentemente evalúan a los estudiantes, rechazando trabajar con el conocimiento que sus alumnos ya tienen y al hacerlo eliminan la posibilidad de desarrollar una pedagogía que enlaza el conocimiento de la escuela con las relaciones discrepantes, que sin embargo conforman su vida cotidiana. Una pedagogía más crítica demanda que las relaciones pedagógicas sean reconocidas como relaciones de poder, que han sido estructuradas primariamente a través de formas dominantes, que no siempre son aceptadas de manera pasiva.

Deseamos enfatizar que la base para una pedagogía crítica, no puede ser desarrolladora solamente alrededor de la inclusión de formas particulares de conocimiento, que han sido suprimidas o ignoradas por la cultura dominante; ni puede centrarse solamente en proporcionar a los estudiantes interpretaciones más reales del mundo social y material. Dicha pedagogía debe centrar su atención en las formas en que los estudiantes llevan a cabo elaboraciones tanto afectivas como semánticas, como parte de su esfuerzo por regular y dar significado a sus vidas) Grossberg, 1986; Mercer, 1986, Jamenson, 1983). Esta es una importante percepción que permite problematizar y provee un correctivo a las formas tradicionales en las cuales los educadores radicales han explicado cómo los significados dominan y los valores funcionan como parte de una posición ideológica más amplia, que dirige y limita las formas en las cuales los estudiantes se ven a sí mismo y sus relaciones con la sociedad.

La importancia de incluir una cultura popular en el desarrollo de una pedagogía crítica, da la oportunidad para desarrollar nuestra comprensión de la manera en que los estudiantes elaboran formas particulares de prácticas sociales. En otras palabras, el estudio de la cultura popular ofrece la posibilidad de comprender cómo una política de placer sirve para dirigir a los estudiantes, de tal modo que modela y a veces afirma las frecuentemente relaciones contradictorias que ellos tienen en las escuelas y las políticas de su vida cotidiana. Si uno de los principios de una pedagogía crítica es atender como el estudiante identifica, cómo las culturas y experiencias proporcionan las bases del aprendizaje, se necesita comprender la totalidad de elementos que organizan dichas subjetividades.

En este documento debemos particularmente enfatizar que mientras la producción de significados constituyen elementos importantes en la producción de la subjetividad, no es suficiente, la producción de significados están también ligada a elaboraciones emocionales y a la producción de satisfacciones.

Desde nuestro punto de vista, la producción de significados y la producción de satisfacciones están mutuamente constituidos por quienes son los estudiantes, la imagen que tienen de ellos mismos, y cómo constituyen una visión particular de su futuro.

A continuación, primero queremos argumentar que los educadores críticos necesitan reconstruir la teoría, enfatizando la importancia que la cultura popular tiene como categoría central, para entender y desarrollar una teoría y una práctica de la pedagogía crítica. Aplicando esta posición primero queremos examinar algunas posiciones conservadoras y radicales de la cultura popular y después analizar las prácticas pedagógicas implícitas en estas posiciones. En segundo lugar, intentaremos desarrollar los elementos básicos que constituyen una teoría de la cultura popular, que apoye una práctica pedagógica crítica. En tercero, analizaremos una película estadounidense como ejemplar de la cultura popular para demostrar, cómo toma lugar la formación de identidades a través de vínculos y elaboraciones que son manifestados tanto en el afecto y la satisfacción, como en la ideología y racionalidad. Finalmente discutiremos las implicaciones de este análisis para la práctica de la esfera pedagógica crítica.

Enfoques radicales y conservadores de la cultura popular

Históricamente el concepto de cultura se ha manejado correctamente como parte del discurso tanto de la izquierda o de la derecha (Brantliger, 1983).

Para la izquierda dos posiciones se han mantenido en diferentes instancias de la teoría marxista: En la primera, la cultura popular carece de auténticas formas de expresión creativas y productivas. Desde este punto de vista, la cultura popular simplemente representa una visión de la ideología y de las formas culturales impuestas por la cultura industrial de masas, para integrarlas dentro del orden social existente. Dentro de este discurso, la cultura popular se convierte en objetivo de consumo, y produce sujetos a semejanza de su propia lógica, una lógica caracterizada por la estandarización, la uniformidad y la pasividad.

El eje estructurante en esta perspectiva de la cultura popular, es de total dominio y absoluta resignación. Los sujetos se convierten en seres incapaces de mediar, resistir o rechazar los imperativos de la cultura dominantes.

El paradigma de esta posición viene de Horkheimer y Adorno, 1944/1947. Dentro de este discurso, la cultura popular fue equiparada con la cultura de masas. Esto fue visto como una forma de psicoanálisis al revés, ya que las neurosis en lugar de ser producto de la sociedad eran producidas por la cultura de masas. De la misma manera las manifestaciones populares y los medios masivos, tales como la televisión, radio, jazz y horóscopos, fueron vistos como una forma de taquigrafía para aquellas relaciones sociales que reproducían el sistema social como una fatalidad. Para Adorno (1967-1981), particular, la cultura popular era simplemente una forma de cultura de masas, cuyos efectos carecían de posibilidades políticas de salvación. “El populacho” en esta visión carecía de cultura a través de la cual, ellos pudieran ofrecer resistencia a una visión alternativa del mundo. Las posiciones de Adorno y Horkheimer (1944-1947) representan una de las tesis paradójicas centrales de la Escuela de Frankfurt. La razón no sólo está decayendo en la actualidad, sino que también es causa de crisis y decadencia. El progreso ha venido a significar la reificación, racionalización y estandarización de la reflexión y del pensamiento mismo y la industria de la cultura juega un papel clave que transforma en lo contrario la razón.

Dentro de esta perspectiva, se conserva la diferenciación entre la “alta cultura” y “la alta cultura de masas”, “la alta cultura” llega a ser una esfera de trascendente influencia, uno de los pocos campos de batalla que quedan, en la cual la autonomía, y la creatividad y la oposición pueden ser pensadas y practicadas. Mientras se argumenta, que la cultura de masas es una vía del deslizamiento hacia el barbarismo, los teóricos de Frankfurt, tales como Adorno y Horkheimer coincidieron en regresar a una

desafortunada legitimación de la alta cultura, en la cual, manifestaciones particulares de arte, música, literatura y tradiciones filosóficas, llegan a ser un refugio utópico para resistir el nuevo barbarismo.

La segunda perspectiva de la cultura popular a la cual da predominio la teoría marxista, es desarrollada principalmente por los historiadores y sociólogos, quienes se enfocan en varios aspectos de la historia de la humanidad o a las costumbres de los grupos subculturales. Desde este punto de vista, la cultura popular llega a ser una visión de las traducciones populares del pueblo y su variante contemporáneo. Es decir, como objeto de análisis histórico, la cultura de la clase trabajadora se aborda como una nueva expresión de resistencia popular. Dentro de esta forma de análisis la política y la pedagogía emergen como un proyecto tentativo de reconstruir una “radical y popular tradición para que el pueblo pueda aprender y tomar de ejemplo las luchas de sus antepasados (Bennett 1986 b:15) o se presenta como un intento de convencer al pueblo de que son el soporte de una “gran cultura” y con el tiempo pudieron apropiarse de esa cultura como propia”.

Una versión original similar y más reciente de este discurso enfrenta la cultura alta o dominante a la cultura alternativa de la clase trabajadora o de varios grupos subculturales. Esta es la cultura de la autenticidad que supuestamente no está marcada por la lógica y la práctica de la cultura industrial del modo de vida dominante. Se está trabajando una visión romantizada de la experiencia popular, que cree que algunos logran escapar de las contradicciones que se dan en la sociedad. Esta variante cae dentro de una interpretación esencialista de la cultura popular con un cabal menosprecio de la característica de poder cultural del siglo XX. Al dejar de reconocer a la cultura popular como una esfera dentro de un campo complejo de dominio y subordinación, esta perspectiva desconoce la necesidad de tratar de entender la forma, en la cual se producen diferentes niveles de relaciones culturales, experiencias y valores que articulan las prácticas sociales y las ideológicas multiestratificadas de cualquier sociedad (Jamenson 1979; Halkla, 1981; Fisk, 1986).

Estas dos tradiciones de izquierda han jugado un rol poderoso en la delimitación de la cultura popular, dentro de un marco que ayuda a explicar el por qué el pueblo se ha revelado en contra de las desigualdades e injusticias del capitalismo. Irónicamente, la derecha no ha ignorado la lógica subyacente a esta posición, y de hecho se ha apropiado de ella, para sus propios intereses ideológicos. Por ejemplo, como señala Patrick Brantlinger (1983), la categoría de cultura popular ha sido igualmente útil para ayudar a explicar y ordenar los fracasos de las escuelas igualitarias e instituciones de cultura de masas, como la televisión y la prensa para educar a “las masas” en su responsabilidad política (1983: 23). Las críticas a conservado como Arnold Toynbee, José Ortega y Gasset, Enzo y T. S. Elliot han visto a la cultura popular como una amenaza a la existencia misma de la civilización, así como una expresión de la vulgarización y decadencia de las masas.

En el ataque conservador a la cultura de masas y popular la categoría de cultura verdadera es considerada como un almacén lleno de mercancías antiguas, que están esperando pacientemente a ser distribuidos nuevamente en cada generación. El conocimiento desde esta perspectiva se convierte en algo sagrado, venerado y ajeno a las demandas de una crítica social e intereses ideológicos (Aronowitz y Goroux, próximo a salir, Scholes 1986). Los principios pedagógicos que están trabajando aquí son similares a aquellos que están presentes en la concepción izquierdista de la alta cultura. En ambos casos, la retórica de la reestructuración cultural y crisis, legítima una transmisión pedagógica que consiste en una perspectiva de la cultura como un artefacto y a los estudiantes como simples receptores de conocimiento. Aunque proviene de posiciones políticas diferentes, los defensores de derecha e izquierda de la alta cultura, generalmente argumentan que la cultura del pueblo tiene que ser reemplazada con formas de conocimiento y valores que estén alineados a la cultura dominante. Desde estas perspectivas, las modalidades de luchas revolucionarias y de los conservadores, parecen que convergen alrededor de una visión de cultura popular; como una forma de barbarismo, una noción del pueblo como incauto pasivo y una disposición de esclarecimiento que reduce la producción cultural y su significado a los confines de la alta cultura. Los cuestionamientos respecto a la naturaleza multidimensional de las luchas contradictorias reestructurantes, que describen los diferentes aspectos del perfil histórico de las formas

de cultura popular, son totalmente pasadas por alto, tanto por las posiciones conservadoras como por las dominantes radicales, como se dijo anteriormente.

Las perspectivas de la cultura popular dominante de izquierda no han provisto de un discurso adecuado para desarrollar una teoría del análisis cultural, que empiece con la interrogante de cómo el poder entra en las luchas sobre el dominio del sentido común y a la vida cotidiana. Tampoco se provee de suficiente comprensión teórica de cómo las opciones de consentimiento, resistencia y la producción de subjetividad, están formadas por procesos pedagógicos cuyos principios estructurales son profundamente políticos.

Por supuesto, en las exageradas caracterizaciones de la cultura popular, como una cultura impuesta desde arriba o como una cultura generada espontáneamente desde abajo, se sugiere a la realidad política del poder cultural como una fuerza de dominación y como una condición de afirmación y lucha colectiva. Lo más importante no es separar estos diferentes elementos de poder cultural, unos de otros, como oposición binaria, sino capturar el pueblo dentro de situaciones y formas sociales que dan significado a las relaciones de cultura popular.

La hegemonía como proceso pedagógico

El trabajo de Antonio Gramsci (1971-1985) representa un importante punto de partida, tanto para la redefinición del significado de cultura popular como para promover su importancia pedagógica y política, como una situación de lucha y formación. Gramsci no se dirigió directamente a las manifestaciones modernas de cultura popular, tales como el cine y la radio, ni escribió nada de valor profundo sobre las formas simbólicas de cultura popular que existían en los centros urbanos de Europa a principios del siglo veinte, pero sí formuló una teoría original de cultura, poder y hegemonía, la cual poseía una base teórica que sirve para librar el escollo de ver a la cultura popular, dentro de las alternativas bipolares de un popularismo generador de un enajenamiento cultural debilitante en constituir la lucha hegemónica por el concepto de dominación, Gramsci señala el complejo orden, en el que el consentimiento forma parte de un proceso pedagógico activo dentro de la vida cotidiana. Desde el punto de vista de Gramsci, dicho proceso pedagógico debe trabajar y volver a trabajar el terreno cultural e ideológico, de los grupos subordinados, para legitimar los intereses y autoridad del bloque dominante.

La Hegemonía de Gramsci necesita ser articulada, tanto como un proceso pedagógico, como político. El liderazgo moral y el poder del estado están ligados a un proceso de consentimiento como una forma de práctica del aprendizaje, en el cual se obtiene a través de la elaboración de discursos particulares, necesidades, exhortaciones, valores e intereses, que deben dirigirse a transformar los intereses de los grupos subordinados. En esta perspectiva la hegemonía es un proceso histórico, problemático, de metamorfosis continua.

En este caso, el consentimiento es estructurado a través de una serie de relaciones marcadas por una lucha política progresiva de conceptos y perspectivas contrarias, entre los grupos dominantes y subordinados. Es importante hacer notar, que no es una lucha política confinada dentro de las polaridades de una cultura dominante impuesta a una débil o "auténtica" cultura o culturas subordinadas. Por el contrario al asegurar que toda relación de hegemonía es necesariamente una relación educativa, Gramsci (1971) pone en claro que el bloque hegemónico sólo puede comprometerse en una lucha pedagógica y política, por el consentimiento de los grupos subordinados, si está dispuesto a tomar seriamente y articular algunos de los valores e intereses de esos grupos.

Inherente a este intento de transformar el lugar de desplazar el terreno ideológico y cultural de los grupos subordinados, la ideología dominante por sí misma, está comprometida y existe en un estado que está lejos de ser puro y descontaminado.

Es innecesario mencionar que la cultura de los grupos subordinados nunca confronta a la cultura dominante en ninguna forma, ya sea de indolencia o fatal resistencia. En su lucha por descubrir sus propios espacios de resistencia y afirmación, las culturas subordinadas tienen que negociar y transigir, tanto en los elementos que entrega a la cultura dominante como lo que retiene como representativos de sus propios intereses y deseos (Bennett, 1986).

Desde este panorama de lucha dentro del proceso hegemónico, está claro que las relaciones entre la cultura popular y el proceso de consentimiento, requiere descartar cualquier concepto de cultura popular articulada en términos esencialistas. Es decir, el concepto de cultura popular no puede ser definido alrededor de un grupo de significados ideológicos, permanentemente inscritos en formas culturales particulares. Por el contrario debido a su localización dentro y como parte de las dinámicas de consentimiento, el significado a través de su articulación dentro de una práctica y grupo de relaciones históricamente específicas, que determinan su significado "break dance" bodegas de ropa punk, o música de "rock pesado"; los cuales pueden estar suficientemente opuestos y congruentes dentro de un contexto social e histórico, para ser considerados como una expresión legítima y radical de cultura popular y sin embargo en otro campo social pueden ser medidos a través de la ideología consumista y de las manipulaciones de la cultura de masas. Lo que es más importante de reconocer aquí, es que el principio clave estructurante de la cultura popular, no consiste en los contenidos de formas particulares de cultura.

"El significado de una forma cultural y de su lugar o posición en este campo no se inscribe dentro de su forma. Ni es su posición decidida de una vez y para siempre, lo que hay es un símbolo o lema vanguardista, es la moda del año venidero y un año después será el objeto de una profunda nostalgia cultural. El significado de símbolo cultural está dado en parte por el campo social dentro del cual es incorporado, y en las prácticas con las cuales se articula o en que se manifiestan. Lo que importa no es el objeto de cultura históricamente fijo o intrínseco en sí, sino su dinámica en las relaciones culturales" (Hall, 1981:235).

Queremos ampliar este discernimiento y argumentar que las formas de cultura popular, no sólo se manifiestan de manera compleja, sino que también ponen en juego múltiples formas de elaboración. En otras palabras, lo popular tiene una forma dual de manifestarse, ya que no sólo sirve como un referente semántico e ideológico marcando el lugar del individuo en la historia, sino que también producen una experiencia de placer, afecto y corporalidad. Lo anterior no quiere decir que estas formas de manifestación planteen una distinción en la cual el placer tome lugar de la historia o de las formas de manifestación, lo que se está planteando es que lo popular tanto como un conjunto de prácticas así como de campos discursivos, tiene una variedad de efectos que pueden ser mediados por una combinación de significados corporales e ideológicos, o a través del privilegio de una de esas determinantes. Por ejemplo, mientras que las formas de cultura popular son reproducidas alrededor de una serie de significados y prácticas históricamente elaboradas, su efecto puede ser en un principio afectivo. Es decir, el modo en que estas formas son mediadas y asumidas y cómo trabajan para producir una forma particular de elaboración, puede depender menos de la producción de significados, que de las relaciones afectivas que elaboran con sus receptores. (Grossberg, próximo a aparecer). Por ejemplo, el placer como mercancía y lucha, nunca existe completamente libre de la tecnología de representaciones de género (De Laquentes, 1987) pero su poder como una forma de elaboración, no puede ser reducido a sus afectos significativos) Grossberg, próximo a salir). Esto sugiere decir que las prácticas asociadas con forma cultural particular como el punk, nunca puede ser desechada como algo ideológicamente incorrecto o como un simple reflejo de lógica consumista.

La importancia tanto de la semántica como de la afectividad, en la estructuración y elaboración de las formas de cultura popular, proporciona nuevas categorías teóricas, para vincular el campo de lo cotidiano con los procesos pedagógicos, que están trabajando en la noción del consentimiento.

En resumen, argumentos que no hay cultura popular fuera del proceso ensamblante de significado, poder y deseo, que caracteriza la fuerza de las relaciones culturales que están trabajando en

un determinado tiempo y espacio en la historia. Lo que se sugiere más específicamente es que el contenido de la cultura popular no puede ser entendido como contenido predeterminado, en lugar de ello debe ser interpretado contra las formas en las cuales cumplen determinada función, así como para apoyar las diferencias entre lo que constituyen la cultura dominante y lo que no.

En Norte América en la actualidad, subyacentes a esta lucha por mantener tanto una diferencia como un acomodo de la cultura dominante y de la subordinada, existe un grupo de instituciones, ideológicas y prácticas sociales, que constituyen aquellas características que marcan una distinción genérica, entre los dominios de la cultura popular y la dominante.

En el contexto de esta distinción la cultura popular es, en un sentido una forma cultural vacía.

Es decir, su forma o representación no garantiza un significado trascendente y carente de problemas. Al mismo tiempo, la cultura popular puede ser entendida, como práctica social constituida por un espacio particular, así como un grupo de características que apuntan hacia un campo específico de acción política. Las diferencias de la cultura popular como una esfera de relaciones sociales, puede quedar más clara elaborando sus rasgos teóricos básicos.

Una teoría de cultura popular tiene diversas características las cuales queremos enfatizar:

Primero, el concepto de Hegemonía clarifica cómo el poder cultural puede penetrar dentro del terreno de la vida cotidiana, transformándola en una lucha y acomodación de la cultura de los grupos subordinados. Segundo, es importante reconocer que el terreno cultural de la vida cotidiana, no es sólo un espacio de lucha y acomodamiento, pero uno en el cual la producción y subjetividad puede ser vista como un proceso pedagógico, cuyos principios estructurales son profundamente políticos. Tercero, la noción de consentimientos que yace en el núcleo del proceso de hegemonía subestima la importancia de especificar los límites y las posibilidades de los principios pedagógicos que están en juego dentro de formas culturales, que contradictoriamente acreditan y desacreditan a varios grupos (Mercer, 1986).

A continuación queremos ampliar este discernimiento apuntando más específicamente, lo que constituye la cultura popular como espacio y campo de trabajo pedagógico.

Cultura como espacio de lucha y relaciones de poder

Encontramos en el proceso de teorizar la relación entre la cultura, para argumentar a favor de la práctica educacional, a la vez como un espacio y como una forma de cultura política. En este aspecto nuestro proyecto es la construcción de una práctica educacional, que desarrolla las capacidades humanas para capacitar al pueblo con la finalidad de que intervenga en la formación de sus propias subjetividades y, en el ejercicio del poder con el interés de transformar las condiciones ideológicas y materiales de dominación; dentro de esta posición estamos enfatizando a la cultura popular como un espacio de políticas diferenciadas. Un espacio con carga afectiva e ideológica múltiple. Representa un lugar histórico particular donde los diferentes grupos se oponen a las transacciones de dominio, complicidad y resistencia sobre el derecho de nombrar, legitimar y experimentar las diferentes versiones de historia, comunidad, deseo y placer, a través de la disponibilidad de formas sociales estructuradas por las políticas de diferenciación.

Algunas de las implicaciones teóricas y políticas que se están trabajando en esta perspectiva de la cultura popular han sido captadas en el siguiente discernimiento de Barry Grossberg de la teoría de la articulación (que aparecerá próximamente).

El pueblo nunca es totalmente manipulado ni tampoco es completamente incorporado. El pueblo está involucrado en luchas congénitas, dentro y algunas veces en contra, de fuerzas reales tendenciosas y determinantes, en sus esfuerzos por apropiarse de lo que se le está dando. Consecuentemente, sus relaciones con prácticas particulares y textos son complejas y contradictorias, pueden ganar algo en la lucha contra el racismo y perder algo en la lucha contra la explotación económica. Pueden tanto ganar como perder algo económicamente y, mientras pierden terreno ideológico, pueden ganar un poco de fuerza emocional.

Si las vidas de la gente nunca están simplemente determinadas por la posición dominante, y su subordinación es siempre compleja y activa, entonces, entender la cultura popular requiere que veamos cómo están activamente insertos en espacios particulares de la vida cotidiana y cómo dichas articulaciones particulares acreditan y desacreditan su audiencia (Grossberg, próximo a salir).

Los conceptos teóricos claves para avanzar en la especificación de cultura popular como un espacio particular de lucha y acomodación pueden ser inicialmente organizados alrededor de la categoría de lo que nosotros clasificamos como "lo productivo". En un sentido más general, usamos el término productivo para referirnos a la construcción y organización de prácticas emprendidas por los grupos dominantes con el fin de asegurar un espacio para experiencias productivas y formas sociales constitutivas de diferentes modos de vida, forjadas en relaciones asimétricas de poder. El término productivo señala dos tipos de relaciones claramente diferentes dentro de la esfera de lo popular.

El primer tipo de relaciones se refiere a la manera en que la cultura dominante funciona como una fuerza estructurante dentro y a través de las formas populares. En este caso, la cultura dominante, intenta afirmarse tanto semántica como afectivamente, a través de la producción de significado y la regulación de la complicidad de los grupos subordinados. En lugar de únicamente desechar e ignorar las tradiciones, ideologías y necesidades que afloran de las culturas, de los grupos subordinados; la cultura dominante pretende aproximarse y transformar los procesos ideológicos y culturales que caracterizan el terreno de lo popular. Se están despertando aquí procesos de producción selectiva, distribución controlada y nociones reguladas de narración y discurso consumista.

En el segundo tipo de relaciones, la noción de productivo se refiere a las formas en las cuales los grupos subordinados articulan un conjunto diferenciado de contenido y/o nivel de implicaciones de formas populares, que son menos fragmentadoras y más sociales en su naturaleza, que las que se encuentran en las formas culturales de los grupos burgueses dominantes. Esta articulación y clase de relaciones se caracteriza por una negativa a involucrarse en las prácticas sociales definidas, una racionalidad abstracta, un producto teórico, por llamarlo de alguna manera, que estructura las formas culturales a través de una negación de involucraciones afectivas, familiares y de placer.

Para las clases dominantes, esta negativa es frecuentemente entendida como rendición al momento de vivenciar lo agradable del evento o "el horror de lo vulgar". Una lectura más crítica, podría sugerir la elaboración afectiva y el nivel de involucración en formas de cultura popular, tales como deportes de la calle, baile punk, bodas de clase obrera; todas éstas representan señales teóricas importantes. En este caso, son formas particulares de sociabilidad que indican algo más que vulgaridad, evasión: Lo que Ernst Bloch (1959-1980) llama la estafa del sentirse realizado. En lugar de ello, la sociabilidad que estructura las formas populares, puede contener las potencialidades no realizadas y las posibilidades necesarias para formas humanas más democráticas de comunidad y formación colectiva. Esto, puede entenderse más claramente analizando los principios estructurantes que frecuentemente caracterizan las formas de cultura dominante.

Pierre Bourdieu (1979-1984) argumenta que las formas culturales de grupos dominantes burgueses, pueden ser caracterizadas por la celebración de un formalismo, una distancia colectiva del mundo real, con todas sus pasiones, emociones y sentimientos. Las relaciones sociales y la sensibilidad obsequiante que están en juego en las formas culturales burguesas; son aquellas que firmemente

mantiene una elaboración de forma, una celebración de desprendimiento estilizada. Por otro lado, frecuentemente hay un espacio en las formas culturales aceptadas por grupos subordinados que se organizan alrededor de una sensibilidad, en la cual las necesidades, emociones y pasiones de los participantes, repercuten considerablemente en las estructuras materiales e ideológicas de la vida cotidiana. Subyacentes a estas relaciones sociales, uno encuentra generalmente una elaboración colectiva rica, texturizada de juego e involucración afectiva, en los cuales no hay una gran disyunción/interrupción entre el acto y su significado.

En otras palabras, hay una activa serie de experiencias comunales y prácticas sociales que están trabajando en formas culturales subordinadas. Mercer (1986) explica este punto en su disertación del concepto de Bourdieu de las "formas populares".

"Pierre Bourdieu argumenta: Nada distingue más a los espectáculos populares -como el juego de fútbol, el circo, la lucha libre o hasta algunos casos el cine- de los espectáculos burgueses, de las formas de participación del público. Para el populacho, los silbidos y los gritos son característicos, y para los burgueses los demanes son distantes pero profundamente ritualizados, como los aplausos, obligatorios pero discontinuos y puntuales, exclamaciones de entusiasmo, el autor o encor. Aún el chazquido de los dedos y el golpeteo de los pies en una audición de jazz, no sólo un espectáculo burgués que imita a un espectáculo popular, puesto que la participación es reducida a la "silente situación" del ademán. Una cierta distancia Bourdieu argumenta, ha sido central en la economía burguesa del cuerpo, una distancia entre participación corporal y reflexión" (Mercer 1986, 59).

Puesto que la manifestación corporal puede ser inscrita como acción emancipatoria o represiva, cualquier manifestación no crítica del cuerpo está teórica y políticamente mal clasificada. Al mismo tiempo, es importante señalar que un discurso del cuerpo es necesario que conozca una sensibilidad y conjunto de prácticas sociales, que tanto definan y exhiban una posibilidad de prolongar los momentos progresivos no realizados en la producción de corporalidad. Por ejemplo, el que la cultura punk se haya apropiado de lo cotidiano como un rechazo a permitir que la cultura dominante codificara y restringiera el significado de la vida cotidiana, sugiere en primera instancia una forma de resistencia que vincula el juego con la reconstrucción de significado. Esta forma popular particular, llena como está con deseos abortivos, significa una tradición del despreciado". Es decir, la cultura punk o cualquier relación de diferencia de vida que no rehúsa a narrar con credibilidad. Es menospreciada por la burguesía porque desafía la intención del orden dominante de suprimir todas las diferencias a través de un discurso que afirme la homogeneidad del dominio social (Lefort, 1986). Sin embargo, también presenta la posibilidad de una imaginaria social en la cual una política de diferencia democrática, ofrezca formas de resistencia en las cuales se hace posible reescribir, re trabajar, recrear y reestablecer nuevos discursos y espacios culturales que revitalicen, en lugar de degradar la vida pública consciente e inconscientemente, la cultura punk en cierto modo expresa prácticas sociales que contienen la base para interrogar y luchar para derribar todas esas formas de conducta humana en la cual las diferencias llegan a ser la base para someter al ser humano a formas de degradación, esclavismo y explotación. Por supuesto, hay más en juego en el trabajo de la cultura punk que en la reafirmación de las diferencias. Existe también la diferencia de la afirmación y que ésta se convierte en la precondition para la experiencia individual como una base legítima, para el desarrollo de su propia expresión, espacio e interpretación de la historia. Es esto una afirmación dialéctica, el placer y ser diferente constituyen algunos de los elementos básicos de la noción de la productividad. Pierre Bourdieu define lo productivo como la mezcla dialéctica de placer y consentimiento, una involucración inconsciente, misma que proyecta un aspecto significativo de lo popular dentro de la vida cotidiana. Como Bourdieu (1979/1984) señala; "El deseo de ser aceptado por los demás en sus esperanzas e ideales, vivir de la misma manera que los otros; está basado en una forma de elaboración, una especie deliberada de ingenuidad, candidez y credulidad bonachona, creer que se está aquí para gozar la vida, conduce a que se acepten experimentos formales y efectos artísticos específicos, sólo hasta el punto en que estos puedan ser efímeros y no interfieran con la esencia, dignidad y afirmación de la vida cotidiana (Bourdieu, 1979:33).

De acuerdo con lo que hemos enfatizado, sería un error político esperar demasiado en el nivel de participación y naturaleza de espontaneidad que caracteriza muchas formas culturales de los grupos subordinados. Muchas de estas formas no son políticamente inocentes. Como en una área y espacio de interjuego entre las cuales dominantes y subordinadas, la cultura popular incorpora una violencia inherente en ambas partes de los procesos de hegemonía, así como la inconsciente potencialidad de esas necesidades y deseos, que reflejan un respeto para la dignidad humana y un compromiso para entender sus capacidades más éticas y legitimantes. Enfatizamos que la inocencia no es una característica intrínseca de lo popular. Hay una violencia inseparable inscrita en las formas populares que también debe ser señalada como parte de las contradictorias y multifacéticas elaboraciones y significados que constituyen su carácter cambiante.

Cultura popular y consentimiento: la didáctica de la ideología y el placer

Si lo popular necesita ser entendido en términos de las potencialidades no realizadas como lo explican los educadores críticos, necesitan analizar como la producción de subjetividad y alianzas culturales pueden emerger dentro de la gramática y códigos que hacen el terreno de significancia popular en la vida cotidiana del pueblo. La cultura popular como un espacio de luchas y posibilidades debe ser encendida no sólo en términos y elementos productivos, sino también en términos de cómo las formas culturales articulan procesos por los cuales la producción, organización y regulación del consentimiento toma lugar alrededor de varias prácticas sociales y luchas a nivel de la vida cotidiana. Estos procesos pueden ser elaborados por conducto de la categoría que llamamos “persuasiva”. En su sentido más amplio, el término se refiere a las maneras en las cuales las funciones hegemónicas del terreno de la cultura popular a través de una variedad de procesos pedagógicos trabajan no sólo para asegurar los intereses dominantes, sino para ofrecer también la posibilidad de una política de resistencia y transformación social (Mercer, 1986).

La noción de persuasión explica el razonamiento de que el poder político nunca funciona sin la interacción de elaboraciones ideológicas y afectivas. Por ejemplo, de los casos de dominación y hegemonía surge la interrogante de por qué la dominación se produce y se organiza dentro de los procesos de motivación y legitimación al introducir el elemento de persuasión, es decir, el cómo la mediación ideológica realmente funciona como un proceso pedagógico, la dominación y la resistencia pueden ser relacionadas a una noción más amplia de políticas culturales en las cuales cada acto de aprendizaje puede ser analizado como un aspecto fundamental de hegemonía. Más específicamente, la categoría de la persuasión en la cultura popular es importante porque señala un punto de partida para entender cómo las relaciones complejas de dominio y resistencia están organizadas y estructuradas por medio de prácticas y formas pedagógicas particulares. Elaborando la teoría de la cultura popular de este modo, ayudamos a poner al descubierto los terrenos prácticos, en los cuales las transformaciones son trabajadas y representadas a través de importantes categorías que están relacionadas: consentimiento, elaboración, ideologías y placer.

El consentimiento es una característica importante de la práctica de persuasión. Dicho término que generalmente es definido dentro de las teorías radicales de hegemonía, se refiere a dos perspectivas algo diferentes entre sí: como la gente llega a estar involucrada dentro de las ideologías y relaciones sociales de la cultura dominante. En la versión más ortodoxa, el consentimiento generalmente se refiere a la manera en la cual la lógica dominante es impuesta sobre grupos subordinados por medio de mecanizaciones de la industria cultural. En la versión revisionista radical, el consentimiento se define a través de formas más activas de complicidad en que esos grupos subordinados son ahora vistos, que de cierta manera están negociando su adaptación y espacio dentro de la cultura dominante. En ambos casos, el consentimiento es imposición o complicidad negociada y define las relaciones entre el poder y la cultura nada más como un equivalente de dominación. Queremos modificar estas nociones de consentimiento para señalar su importancia dialéctica como un proceso político y pedagógico.

Desde nuestro punto de vista, la noción de consentimiento correctamente señala las vías en las cuales el pueblo se encuentra ubicado y negocia sus elementos de espacio y representación, como un resultado, de sus elaboraciones en las relaciones particulares de significado, manifestado por medio de normas populares. En esta noción de consentimiento se está trabajando la pregunta central, de qué es lo que la gente sabe, cómo llegar a saber y cómo llegar a sentir de una forma particular, que asegura para la orden hegemónica o contrahegemónica sus lealtades y anhelos. Esta perspectiva es importante como práctica política y social, y como un marco de cuestionamiento porque hace surgir preguntas importantes acerca de cómo los instrumentos modernos de regulación moral y social, así como de resistencia y contra-discurso, definen qué tipo de conocimiento es necesario, de qué manera debe ser señalado, cómo se definen las subjetividades, y cómo la misma dinámica de moral y regulación política es constantemente trabajada y re trabajada.

Las implicaciones políticas de estos razonamientos para una política de cultura popular son significativas y, necesitan una elaboración teórica más profunda.

La tesis de que el consentimiento es aprendido, conlleva al cuestionamiento de qué tipos de procesos pedagógicos están trabajando por medio de los cuales el pueblo identifica activamente en lugar de pasivamente sus propias necesidades y deseos con formas y relaciones particulares de significados. Desafortunadamente, el debate pedagógico de cómo el pueblo llega a aprender dichas identidades y placeres por medio de formas particulares de identificación y catarsis no ha sido el punto central de estudio de la mayoría de los análisis radicales de cultura. En lugar de ello, los análisis radicales se han enfocado frecuentemente a la deestructuración de las ideologías que están trabajando en las formas particulares de cultura, o se han enfocado en el cómo organizan los lectores, los textos de acuerdo a sus propios significados y experiencias. En ambos casos, la pedagogía ha sido incluida como categoría menor, dentro de una noción limitada de producción ideológica. En esta perspectiva, el interés por la ideología está limitado a una visión particular de consentimiento en la cual, el estudio de la cultura popular como meras formas de consumo. La ideología como proceso pedagógico en este caso, está restringida al cómo los significados son producidos por los textos y mediados por los receptores o al análisis que pretende descubrir: cómo el mercado utiliza las necesidades para convertir a la cultura popular en objeto de consumo. Lo que falta de considerar dentro de estos puntos de vista, es cómo las formas de culturas pueden ser entendidas como deseo movilizador, de manera que explique cómo dichas formas son construidas, por ejemplo, ¿A través de qué procesos las formas culturales inducen enojo o placer, que tienen sus propios centros de gravedad como una forma de significado?, ¿cómo podemos llegar a entender el aprendizaje fuera de los límites de la razón y la racionalidad, como una forma de compromiso que movilice y a veces construya el deseo? Estas preguntas sugieren que la pedagogía no encaja cómodamente en la producción del discurso, más bien un momento en el cual la tiranía del discurso, llega a ser el último medio pedagógico (Habermas, 1973), es decir, el lenguaje incorporado como una lógica desincorporada del cuerpo mismo. En oposición a esta tesis, necesitamos reenfatar que la problemática del consentimiento abre la pedagogía a lo incierto, ese espacio que rehusa ser medido, que legitima lo concreto de una forma que es sentido y experimentado y no solamente hablado, con esto, no sólo estamos tratando de privilegiar al cuerpo o una política de elaboraciones efectivas sobre el discurso, también estamos tratando de enfatizar su ausencia en teorizaciones previas, así como para una pedagogía crítica. Vale la pena enfatizar que la relación que estamos sugiriendo entre lo efectivo y las elaboraciones discursivas, ni son antihistóricas ni ideológicamente inocentes. Ni estamos sugiriendo que la ideología y el afecto como formas particulares de elaboración, pueden ser mejor entendidas, asumiendo una oposición conceptual rígida entre significado y deseo. Las formas culturales que movilizan el deseo y el afecto, juntan las luchas que tienen lugar sobre la reproducción, elaboración de deseo, placer y corporalidad son destruidos dentro de las relaciones de poder; que son siempre ideológicas por naturaleza, pero producen una experiencia o forma de elaboración que no puede ser entendida únicamente como una construcción ideológica, una experiencia representada y disfrutada a través de un lente de significado, en lugar de reconocer la primacía del placer y el afecto. Dicho de otra manera, las interrelaciones en el sentido. Alhusseriano no son meramente ideológicas, son también un requerimiento de formas particulares de placer, las cuales siempre están históricamente situadas pero no discursivamente privilegiadas. En lo que sigue argumentamos que reelaborando la noción de ideología a través de una teoría reconstruida del placer, los educadores pueden empezar a desarrollar una

pedagogía que ofrezca una posibilidad más crítica, para dirigir el propósito y significado de la cultura popular como un terreno de lucha y esperanza.

Estamos argumentando que las relaciones entre el poder y la complicidad no están estructuradas simplemente alrededor de la organización del conocimiento y la razón. La importancia del poder de la complicidad y la compatibilidad del poder, no se encuentra simplemente mediante el registro de cómo la gente está ubicada a través de la producción de las ideologías particulares, estructuradas en discursos específicos. Las relaciones en las que entran los grupos subordinados con respecto a las formas culturales, no pueden ser entendidas a través de una simple búsqueda y misión destructiva, basada en desterrar los significados particulares por medio de una película, una canción popular o un texto y sus receptores. Los límites de la ideología como un modo de razonamiento, así como el conocimiento de los intereses específicos que estructuran la conducta y nos mueven dentro de formas particulares sociales ni se entiende, ni se hace problemática en esta perspectiva. Esta posición representa el no reconocer básicamente el placer o su ausencia, quienes juegan un papel importante y central en la estructuración de las relaciones y elaboraciones que el individuo manifiesta hacia una forma de cultura particular. (Collín Mercer 1986) señala:

Barthes establece que la ideología cubre con un velo el texto y su interpretación, como el rubor del rostro. Esto evidencia algo de la preocupación actual por juego contradictorio de la ideología. Hay una inquietud general de que, dentro del exceso de análisis ideológico que ha surgido en los años recientes, algo crucial se ha perdido, que ahora puede ser importante retomar y tratar de explicar: una cierta "culpa" de gozar a pesar de sus conocidos orígenes ideológicos y políticos..., cualquier análisis del placer de los modos de persuasión, de la acción del consentimiento con una forma cultural dada, tendría que desplazar la búsqueda por un significado ideológico, político, económico y desde luego subjetivo y establecer las coordenadas de ese formidable basamento, por ejemplo el placer y el gozo porque lo que realmente nos interesa aquí es una reestructuración del horizonte teórico dentro del cual una forma cultural es percibida (Mercer, 1986: 54-55).

Ampliando sobre los trabajos de Walter Benjamín, Roland Barthes, y otros, Collín Mercer (1983, 1986) han llamado la atención de algo que es central a las políticas de cultura popular. Es decir, él se ha enfocado a las formas de las cuales el consentimiento es articulado no sólo a través de la estructuración de significados y mensajes organizado semánticamente, sino también a través de los placeres invocados en los mecanismos y principios estructurales de las formas populares. La perspectiva teórica que está en juego en esta posición es de parte revelada a través de la pregunta de por qué nosotros, no solamente consentimos formulados", más aún los disfrutamos (Mercer 1983,84). La importancia de esto se hace clara con el análisis ideológico que podría revelar la naturaleza sexista de la letra en una canción popular o un video. Dicha crítica es importante, pero no nos dice, ni siquiera es capaz de hacer sugerir el cuestionamiento de por qué la gente disfruta la canción o el video, aún cuando a veces reconozcan la ideología sexista que traen consigo.

Lo que se cuestiona aquí es el reconocimiento de que demasiada confianza en la crítica ideológica, ha limitado nuestra habilidad de entender cómo el pueblo participa activamente en la cultura dominante, a través de los procesos de acomodación, negociación, aún de resistencia.

Resumiendo diremos a las elaboraciones que atan a los estudiantes con formas de cultura no pueden ser reconocidas simplemente a través de un análisis de significados y representaciones que reconocemos en ellas, por el contrario, las elaboraciones efectivas tienen un poder cultural real y tales elaboraciones pueden ser indiferentes a la noción de significado mismo, constituido a través de la óptica de lo ideológico.

Esto sugiere un número de importantes políticas y principios pedagógicos, primero, en luchas hegemónicas y contrahegemónicas, la producción y regulación del deseo es muy importante como la elaboración de significado. Esto quiere decir que la constitución y la expresión de dicho deseo es el punto

de partida para comprender las relaciones que los estudiantes elaboran de las formas populares y dominantes.

Seguro, la idea y experiencia de placer debe estar políticamente, constituida para que podamos analizar cómo el cuerpo es también en el sujeto del placer y el placer se vuelve el consentimiento de la vida en el cuerpo (Jameson 1983: 10) y provee una importante condición corpórea de vida, afirmando dicha posibilidad de deseo; esto conlleva una noción, discriminatoria de placer que no es sólo deseable en sí, y por sí misma, pero en la cual también se sugiere una figura utópica en general; así como la transformación revolucionaria sistemática de la sociedad como una totalidad (Jameson 1983: 13). Tercero, debemos reconocer cómo la popular puede constituir un campo de posibilidades dentro de las cuales los estudiantes puedan ser capacitados para apropiarse de formas culturales en términos que dignifiquen y enriquezcan sus posibilidades humanas.

Nos damos cuenta que ésta hace surgir interrogantes enormemente difíciles de resolver; cómo: por qué nosotros como maestros, analizamos una política de sentimientos dentro de espacios que están en ventaja con la noción misma de lo popular. Hacer de lo popular el objeto de estudio dentro de las escuelas es reconocer el riesgo no sólo de la construcción del conocimiento y placeres de formas culturales, pero también de forzar a los estudiantes dentro de un discurso y forma de análisis que está en desventaja con su noción de lo que está considerado aceptable pedagógicamente y distante de sus vidas fuera de la escuela.

Al mismo tiempo, lo popular no puede ser ignorado porque señala una categoría de significados y elaboraciones afectivas que forman las identidades políticas y culturales de los estudiantes que manejamos.

La subjetividad e identidad están en parte constituidas con base en lo popular y su fuerza y efectos, no se pierden cuando los alumnos entran en la escuela.

La postura política en juicio aquí y sus relevancias pedagógicas está sugerida por Larry Grossberg (en la publicación próxima a salir).

“Cuando empezamos a reconocer las complejas relaciones entre el afecto y la ideología podemos comprender la vida emocional del pueblo, su vida anhelante, sus luchas por encontrar fuerzas para sobrevivir y sus deseos.

Sólo dentro de los términos de estas relaciones podemos entender las necesidades de la gente y su habilidad para mantener la fe en algo que está más allá de su existencia inmediata” (Grossberg, por salir: 17).

En la sección que sigue consideramos un filme de Hollywood, como un texto demostrativo que ejemplifica la manera en que la formación de identidades múltiples se da por conducto del vínculo de afecto y elaboraciones, que están estructuradas tanto por afecto y placer como por ideología y racionalidad.

La importancia de este texto cultural se debe en parte a la oportunidad que ofrece para profundizar en los elementos de una práctica pedagógica crítica y nuestra afirmación de la importancia del cuerpo en el proceso del conocimiento y el aprendizaje.

Las elaboraciones de placer en la cinta “dirty dancing” (baile caliente)

Hemos argumentado a lo largo de este artículo que las formas de cultura popular son conformadas, modeladas y medidas a través de elaboraciones de racionalidad y afecto. Para poder hacer esta observación más concreta, tanto como una manera de analizar las formas populares como de utilizarlas como parte de un proceso pedagógico crítico, queremos realizar un análisis específico de dicha cinta.

Baile Caliente, escrito por Eleonor Bergstein, fue estrenada en Estados Unidos durante el verano de 1987, como lo hemos señalado en este documento el concepto de cultura popular no puede ser definido alrededor de una serie de significados ideológicos permanentemente insertos en formas particulares de cultura.

En lugar de ello el significado de las formas culturales sólo puede ser determinado a través de su estructuración dentro de una práctica y conjunto de relaciones contextuales históricamente específicas, las cuales determinan sus placeres, políticas y significados. De acuerdo con esta posición, según Roland Barthes “cuando es el cuerpo el que produce y no la ideología, hay oportunidad de que dicho texto nos acompañe en nuestra modernidad” (Barthes, 1985; 191).

Por consiguiente nuestros comentarios sobre el texto de Baile Caliente no son ofrecidos como observaciones abstractas, sin un espectador, pero sí como relato totalmente incorporado.

El significado pedagógico de esta observación no debe ser minimizado. Con esto queremos decir que cuando involucramos a los alumnos a través de una consideración crítica de formas particulares de cultura popular ya sea que se trate de textos de consumo, por ejemplo películas o relaciones sociales vividas como la paz local o movimientos ecológicos, debemos empezar por un reconocimiento y búsqueda de la razón por la cual nosotros, en nuestra condición de seres contradictorios y multifacéticos (completamente históricos y sociales) estamos involucrados en los significados y placeres, atribuidos a esas formas.

El interés aquí no es tanto un autoconocimiento como es la comprensión y consideración de las posibilidades y limitaciones inherentes en las diferencias existentes de la vida social.

La siguiente interpretación de Baile Caliente ha sido producida, reconociendo nuestras propias elaboraciones con este film. Esta combinación de razón y placer está organizada no sólo por nuestro trabajo compartido como educadores interesados en elaborar las complejidades de una práctica crítica pedagógica, pero también por biografías dentro de las cuales nuestra impresión inicial de contradicciones sociales fue formada dentro de la yuxtaposición de movimientos corporales, texturas, timbre y ropa. Hemos vivido siempre inmersos pero contrarios a las diferencias en las conjunciones de clases, género y relaciones éticas.

Pero lo que sí estamos compartiendo es el sobresalto, estupor y producción del deseo de la confrontación de individuos que sabían algo que nosotros no conocíamos, para Simon, esta experiencia de diferencias y deseo fue organizada, en parte por la circunstancia de nacer como descendiente de un matrimonio constituido a través de divisiones de clase. Por lo tanto, las visitas ocasionales y celebraciones familiares con parientes de la clase obrera ponen de manifiesto las diferencias más frecuentes, entre los individuos adultos, padres y amigos (en la sintaxis, la semántica, los ademanes y uso del espacio) y las formas articuladas de pasión y placer reprimidos por la separación que tiene lugar dentro de los rituales de la clase media, de cortesía y formalismo.

Para Giroux la experiencia de tener una cultura diferente grabada en el cuerpo en términos extraños ajenos a su propia posición social, experimentada cuando la afiliación organizada a través de la práctica deportiva en la preparatoria, conduce a convivir con negros de la clase obrera.

Con la música de cantantes negros de Blues como Etta James y aprender cómo bailar sin mover los pies, ponen de manifiesto el hecho de que el cuerpo puede expresarse con un ritmo bastante diferente al de los bailes de la organización católica juvenil, para la juventud blanca de la clase trabajadora. En ambas situaciones nuestros cuerpos fueron ubicados dentro de diferentes contextos de experiencias y prácticas que incluyeron contradicciones que nosotros ni entendimos ni pudimos articular.

A diferencia de muchas de las películas actuales de adolescentes exhibida; en los mercados norteamericanos y canadienses, Baile Caliente ubica la formación de la juventud dentro de una serie de prácticas materiales y sociales, conflictivas y contradictorias. Es decir, esta película no muestra a la juventud como un estrato social aislado carente de algún referente, además del de sí mismo. Las problemáticas de clase y sexismo, cultura y privilegio, vinieron juntas en un contexto de relaciones sociales que emergen dentro de la improbable localización de la trama, en un opulento balneario veraniego para la clase judía de hombres de negocios y profesionistas.

El film transcurre en 1963 y Francis "Baby" Houseman en compañía de su madre y su padre llega al balneario de Kellerman para pasar sus vacaciones de verano. Intuimos después de que transcurren algunos momentos de la película, que Baby (quien pronto empezará a estudiar Economía Internacional y después espera unirse a los cuerpos de paz, de los Estados Unidos), está aburrida y enojada por los placeres y pasatiempos de los nuevos ricos y judíos burgueses, lo cual compone la mayoría de los huéspedes de Kellerman.

Pero pronto nos damos cuenta que los ideales políticos de igualdad y justicia de Baby, están supuestamente arraigados en el discurso retórico de la democracia liberal históricamente abandonados por su clase social, la cual está materializada por el padre de Baby, a su ver, es orgullosamente presentada como "alguien que va a cambiar el mundo", a través de la razón y la inteligencia.

Excepto por los universitarios contratados para trabajar en el comedor, el personal del hotel es gente joven cuya experiencia y corporalidad define un espacio de oposición de clases y barreras étnicas, que marcan el contexto del lugar veraniego. Dichas barreras son familiares para nosotros, ya que colectivamente hemos estado en ambos lados. Una noche después de escapar de la insubstantialidad del "entretenimiento nocturno" en Kellerman, Baby ronda por los contornos e inadvertidamente descubre lo que para ella es un lugar sorprendente e hionótico del terreno de lo popular.

Lo que ella descubre en el sitio del Baile Caliente, es una forma de música y movimientos cuyos deseos codificadores y placeres productivos, derrumban lo que le parece a ella un cuerpo burgués vacío para reconstruirlo con nuevos significados y placeres.

Lo que Baby descubre en esta fiesta de la clase obrera es la sensualidad manifiesta del rock y del soul. Aprende lo que hemos aprendido en "ese choque" de desplazamiento, cuando un cuerpo ignorante es confrontado a nuevas formas de participación que prometen placeres desconocidos.

Ella descubre en palabras de Barthes, que "el cuerpo humano no es un objeto eterno, escrito para siempre en la naturaleza ya que es realmente un cuerpo que fue conformado por la historia, por las sociedades, para los regímenes y por ideologías (Barthes, 1982; 10).

Los contactos entre la posición de clase social de Baby y el espacio de la clase trabajadora a la cual se aproxima, se siente primero como diferencias de elaboración afectiva de su cuerpo.

Al aproximar su cuerpo al terreno de los placeres de la clase trabajadora Baby empieza a sentir e identificarlo como un lugar de lucha, que le sugiere la necesidad de rechazar su punto de vista familiar del placer corporal y desear la forma más pronunciada de sexualidad y abandono corporal ofrecida por la cultura de la clase trabajadora. Es a través de su asociación con "Baile Caliente" que Baby por primera vez percibe el reclamo cultural de su propia clase, e intenta rescatar su cuerpo como un terreno de luchas a través de una manera redefinida de sentir el placer de la identidad, para Baby, su cuerpo se convierte en el referente no sólo para definir y reenmarcar su sentido de su propia clase y generar identidad, también para elaborar una noción de deseo y placer que elabora su sentimiento de autoformación y apoderamiento.

Es desde esta posición de asombro y atención a un conocimiento particular del cuerpo que la narración de la película empieza a desarrollarse. Baby es atraída tanto por representantes femeninos como masculinos del nuevo terreno cultural: el instructor de baile, Johnny Castle y su pareja Penny. Conforme avanza la historia, Baby es transformada por una nueva sabiduría corpórea así como por un nuevo conocimiento de su propio cuerpo y sus placeres. Baby parece aceptar el "abandono" de la clase trabajadora en el terreno cultural encontrándolo quizá como un espacio de sentimiento y emoción que no puede ser totalmente ocupado por las expectativas de racionalidad dentro de la cual su identidad ha sido formada.

Baby se entera de que Penny está embarazada y que necesita dinero para practicarse un aborto ilegal. El doctor sólo está dispuesto a realizar el aborto en la noche en que Penny y Johnny deben actuar en el hotel cercano. Si ellos no bailan esa noche, Penny podrá ser despedida, Baby obtiene el dinero para el aborto, engañando a su familia quien confía en ella totalmente. Baby se presenta en el lugar de Penny como pareja de baile de Johnny, conforme Johnny empieza a enseñarle a Baby la rutina del baile surge una relación afectiva entre los dos.

La sustitución de Baby por Penny como pareja de Johnny es una forma de vivir una fantasía que funciona como una reconstrucción explícita de la identidad de Baby, de quién es y qué es ella, como (McRobbie, 1984) ha escrito:

El baile evoca la fantasía, porque pone en movimiento una relación dual, que proyecta tanto internamente hacia uno mismo, como externamente hacia el "otro". Es decir, que el baile en su carácter de actividad de tiempo libre enlaza los deseos de uno mismo con los deseos de alguien más. Articula la niñez y la adolescencia de la mujer con la feminidad y sexualidad adulta y esto se logra por y a través del cuerpo. Lo anterior es especialmente importante porque es un espacio placentero donde la mujer tiene algún control y se da cuenta de lo que está sucediendo en relación con su sensualidad física y en su propio cuerpo, al ser constantemente bombardeado con imágenes y con información de cómo debe sentir y debe ser el baile se le ofrece un escape y una expresividad sexual positiva, y vibrante. (McRobbie, 1984; 144-145).

El que la elaboración de Baby en el baile de otros está siendo afianzada por el efecto, se manifiesta muy claramente por el diálogo frecuentemente estereotipado. Según enfatiza Johnny: "no es suficiente conocerlos poco, hay que sentir la música" y como Baby reconoce cuando su relación se intensifica, "tengo miedo de no volver a sentir tan intensamente, en lo que me resta de vida, como cuando estoy contigo".

Aún en el escenario de esta película tan parcialmente a favor de los ricos, las presiones de clase y poder se mueven en los terrenos del placer y del trabajo, al dejar manifiestas las relaciones entre presiones sociales más fuertes y la formación de sueños específicos de clases separadas. En la película el deseo movilizado por relaciones de dominio tira hacia las dos partes. Johnny le confía a Baby: "soné que tú y yo caminábamos juntos y encontramos a tu padre, quien me rodeaba con su brazo igual que Baby" (uno de los empleados del comedor del balneario que estudia medicina).

Las nuevas elaboraciones de Baby, sin embargo, no son independientes de la posición de identidad regulada y organizada por el discurso liberal.

Dentro de las complicaciones de la trama (cuando Johnny es falsamente acusado de robo) Baby cree que puede y debe ayudar a los menos afortunados que ella que están en problemas, en la certeza de que Johnny y sus amigos recibirán el mismo trato de credibilidad y justicia que los demás. Cuando esto no sucede su candidez (ingenuidad) se hace añicos y parece que la película está a punto de concluir con una honesta evaluación de las relaciones de poder de clase. Aún cuando Johnny es exonerado de la acusación de robo, es despedido cuando Baby reconoce su relación con él. La pareja se dice adiós y él se aleja manejando.

El realizador, Bergstein, queda evidentemente insatisfecho de un final tan pobre en posibilidades. Por consiguiente, cierra el film con lo que puede ser descartado como sentimentalismo hollywoodense o festejando como un vislumbre de la utopía de la esperanza, afinando por el reconocimiento de la importancia de las elaboraciones en los placeres de la sensualidad. Johnny regresa justo a tiempo, cuando se está realizando la noche de talentos que cierra la temporada.

Desafiando a los padres de Baby, él la lleva al escenario para la ejecución del público. La película termina borrando mágicamente todas las divisiones sociales (aún la patriarcal del señor y señora Housseman) conforme el personal del hotel y sus huéspedes bailan rock and roll al disolverse la escena con la aparición de los de la cinta.

Esta escena final ubica al baile como un proceso colectivo dentro del cual las diferencias individuales desaparecen. El rock and roll como los cantos religiosos, parece que atan a la gente, uniendo a los jóvenes y a los viejos, los bailarines y su público, los blancos y los negros, los gobernantes y los gobernados, en una manifestación de celebración del sueño americano en el cual la relación entre el poder social y la desigualdad desaparecen.

¿Qué es entonces lo que nuestro análisis de la película "Baile Caliente" demuestra con relación al proceso de persuasión? Nuestra premisa es que la relación vivida por Baby con la clase trabajadora es mediada por una elaboración dual, movilizadora por la posición de sujeto que ella toma dentro del discurso de liberalismo y de formas culturales de vida de la clase obrera dentro de las cuales ella experimenta los placeres del cuerpo.

El punto que desea enfatizar aquí es la importancia de las formas culturales en constituir las identidades que influyen, cómo no involucramos en nuevos restos y construimos nuevas experiencias. En este contexto nos estamos refiriendo a la cultura popular como un campo dentro del cual una forma de elaboración es movilizadora, lo cual permite una explicación de la manera en la que una forma de cultura dada (texto, canción, película, evento) es introyectada.

Es necesario señalar la importancia de mantener separados los aspectos semánticos y afectivos de elaboración ya que pueden ser mutuamente contradictorios. Por consiguiente, no es poco usual experimentar elaboraciones contrarias en relación a un texto cultural específico, por ejemplo, la música rock puede prever placer, aunque sea comprendida como muy sexista y racista.

Tales contradicciones internas son integrales e inherentes a sentimientos de culpa.

Implicaciones de la práctica de la pedagogía crítica

Los momentos de enseñanza diaria... incorporan las mentes y los cuerpos de los sujetos (como conocedores y aprendices). Cuando estamos en nuestro mejor momento como maestros somos capaces de dirigirnos a estas dos formas de conocimiento dentro de nosotros mismos y en nuestros estudiantes.

Se podrían dejar de lado antecedentes en el proyecto educacional que valoriza el conocimiento de la mente y niega el conocimiento del corazón y el cuerpo. Sin embargo, los estudiantes compañeros de esta empresa del aprendizaje, son individuos completos, con ideas, emociones y sensaciones... el proyecto no debe ser reducido sólo al conocimiento de la mente; debe ser dirigido y cuestionado, por lo que creemos conocer del corazón y del cuerpo (McDade, saldrá próximamente).

RECUPERACIÓN ACADÉMICA

NOMBRE: _____

FECHA: _____

EJERCICIOS INDIVIDUALES Y GRUPALES

1. DESARROLLE LOS CONCEPTOS QUE SE LE PIDEN:

CULTURA

CIVILIZACIÓN

2. DESCRIBA LA CONCEPCIÓN EVOLUCIONISTA DE LA CULTURA SEGÚN MORGAN EN SUS TRES ETAPAS.

SALVAJISMO

BARBARIE

CIVILIZACIÓN

3. MENCIONE LOS PRECURSORES DE LA TEORÍA DIFUSIONISTA DE LA CULTURA Y LOS CONTINENTES DE SURGIMIENTO

AUTORES.-

CONTINENTES.-

A.- _____ A.- _____

B.- _____ B.- _____

4. EXPLIQUE EL FUNCIONAMIENTO DE MALINOWSKI

5. EJEMPLIFIQUE LO QUE SE LE PIDE:

EDUCACIÓN INFORMAL
EJEMPLO

EDUCACIÓN FORMAL
EJEMPLO

6. DESCRIBA TRES ETAPAS HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN (ANTIGUA, EDAD MEDIA, RENACIMIENTO, ABSOLUTISMO, EPOCA ACTUAL)

A.-

B.-

C.-

7. CARACTERICE LA EDUCACION RURAL Y URBANA, EN BASE A PUNTOS SIGNIFICATIVOS.

A. EDUCACIÓN RURAL

B. EDUCACIÓN URBANA

1. _____

1 _____

2. _____

2 _____

3. _____

3 _____

4. _____

4 _____

8. DESCRIBA LA EDUCACIÓN DE LA CALLE

9. CUAL ES EL OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN QUE PLANTEO EN LA PREGUNTA No. 8.

10. DESCRIBA LOS CONCEPTOS DEL CUADRO SIGUIENTE:

A. ¿QUÉ ES EL GRUPO PRIMARIO?

B. ¿QUÉ ES EL GRUPO SECUNDARIO?

11. DE SU CONCEPTO DE FAMILIA:

12. DESARROLLE LOS CONCEPTOS SIGUIENTE, CON EJEMPLOS

A. FAMILIA NUCLEAR

B. FAMILIA EXTENSA

C. CLAN

D. LA HORDA

13. DESCRIBA LA IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN

14. DESCRIBA TRES FUNCIONES DE LA ESCUELA

1. _____

2. _____

3. _____

15. MENCIONE LOS APARATOS IDEOLÓGICOS

16. ¿QUÉ RELACIÓN CREE QUE DEBE EXISTIR ENTRE EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN?

17. DE UN BREVE PANORAMA DEL PAPEL DEL ESTADO EN MÉXICO, Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

III

**SOCIOLOGÍA DE LA
EDUCACIÓN
CONTEMPORÁNEA**

PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

PERSPECTIVA ESTRUCTURAL-FUNCIONALISMO

PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN

ENFOQUES SOCIOLOGICOS DE MA. DE IBAROLA

ANÁLISIS DE LECTURA

RECUPERACIÓN ACADÉMICA

El presente capítulo se abordará en la primera parte, la visión de Educación como “fenómeno social” concepción que maneja Magdalena Salamón; en tres perspectivas a saber:

- Perspectiva funcionalista
- Perspectiva estructural-funcionalista
- Perspectiva de la teoría de la reproducción.

PANORAMA DE LAS PRINCIPALES CORRIENTES DE INTERPRETACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO FENÓMENO SOCIAL

1. La perspectiva funcionalista: Aquí nos referimos al funcionalismo clásico de Durkheim, por ser éste el iniciador de la Sociología de la educación y por la enorme influencia de sus concepciones sobre otras corrientes del pensamiento sociológico (Durkheim analiza la “función de la educación dentro de la sociedad) la identifica en su dimensión de realidad objetiva y externa, instituida o institucionalizada y la construye como un hecho social. Este enfoque posee, al mismo tiempo, una marcada orientación humanista, porque tiene la más alta idea del poder creativo de la educación y magnífica la dignidad y grandeza de su acción, cuyo protagonista principal es el maestro.

La función de la educación consiste en socializar al ser humano, es decir, moldear al ser “asocial” que somos naturalmente para conformar otro nuevo, social y moral. Es la sociedad, concebida por el sociólogo francés como un ente trascendente al individuo, la que nos humaniza a través de la acción educativa.

2. La perspectiva estructural-funcionalista. Esta corriente se inspira, en gran parte, en las teorías funcionalistas modernas o en el estructural-funcionalismo de Robert K. Merton y Talcott Parsons, y tiene como eje principal de sus investigaciones el problema de las normas y valores.

Se propone estudiar los desequilibrios momentáneos de los individuos, provocados por la evolución del sistema social en general y por el sistema de enseñanza en particular.

Además, la mayoría de los investigadores que se ocupan de esta área yuxtaponen los conceptos de educación y movilidad social, basándose en el presupuesto de que la sociedad está estratificada. Este esquema de estratificación está abierto y admite la movilidad (el acceso a la educación es un punto estratégico en el cambio de status social).

3. La perspectiva de la teoría de la reproducción. Considera a la educación como elemento de una formación social históricamente determinada. La educación es visualizada como una estructura dinámica y como una instancia de su función dentro de otra estructura más vasta, que la incluye y explica su desarrollo. El estudio de la educación se inserta en el análisis de las clases sociales y en el papel de dominación económica, política, cultural e ideológica de la clase dominante. La escuela es, según esta corriente de interpretación, un espacio ideológico cuya función es propiciar la reproducción de las relaciones de producción existentes.

Las tres corrientes que hemos propuesto como intento de ordenación, privilegian o aceptan en muy distintos grados los lineamientos generales que expondremos a continuación, como parte del cuerpo directriz de interpretación social de la educación.

- I. Estas orientaciones parten del estudio de la educación, concebida como instancia social objetiva, que resulta totalmente distinta a la que muestran los análisis segmentarios o parciales, que reducen lo educativo o lo meramente pedagógico, o al estudio de las teorías y técnicas de transmisión de conocimientos, explicables por sí mismas y desligadas del contexto social, así como también difiere de la concepción liberal de educación (aunque no exclusivamente de ella), que limita su atención al beneficio individual, que desconoce la historia y abstrae las situaciones sociales concretas. No se trata de negar las funciones individuales que indudablemente tiene la educación, se trata de ensanchar el horizonte social, invirtiendo los términos.
- II. El estudio de la educación como fenómeno social considera que los procesos de enseñanza-aprendizaje no se reducen sólo a las relaciones directas entre maestro y alumno, o, para ser más exactos, entre educador y educando. Esta pareja es sólo uno de los elementos terminales de toda una estructura educativa, que a su vez constituye un elemento de la estructuración social, con tiempo y espacio concretos. Por lo tanto, no se puede definir ni comprender la educación sin establecer la ligazón interna con el cuerpo del sistema de relaciones sociales del cual es parte articulada y constituyente.
- III. Además, el espacio educativo, enfocado sociológicamente, no puede entenderse si no se muestra con suficiente claridad que en su constitución participa la estructuración económica, jurídico política, cultural e ideológica del sistema social del cual es parte. Desde luego, no se trata de reducir el fenómeno educativo a la condición de mera resultante de las demás componentes sociales, sino de concebirla como un factor que contribuye a la definición de cada una de esas estructuras y al cambio inherente a ellas. Así, la educación viene a ser resultante y condicionante a la vez (o variable, según los funcionalistas), de un conjunto de determinaciones sociales que definen su naturaleza y características.
- IV. Todo fenómeno social es un proceso. La educación, asimismo, tiene su propio proceso en una dimensión espacio temporal y en una articulación estructural que la vincula a los demás tiempos (económico, político, social, cultural, etc.), posee su especificidad y relativa autonomía en la dinámica de su desarrollo.
- V. El objeto de estudio de la educación, desde el punto de vista de su extensión, puede ser enfocado: a), como un sistema en sí, cuyas ligazones y dinámica internas son las que interesa estudiar y b), como subsistema de un sistema global, cuyas interrelaciones son las que hay que describir, explicar, comprender y valorar.
- VI. El campo educativo, sociológicamente estudiado, traspasa los límites de la educación escolarizada, pues incluye también la acción que realizan los grupos primarios: familia, clase social, etc., y los secundarios: grupos políticos, culturales, religiosos, etc.¹², esta acción puede ser ejercida con independencia de las voluntades y motivaciones individuales, aunque también, según otros enfoques, pueden ser acciones conscientes y voluntarias.
- VII. El enfoque social de la educación no desconoce los factores psicológicos que intervienen e inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, aunque no es su objeto de estudio, con mayor o menor énfasis postula que la mayoría de los fenómenos psicológicos, que son considerados comúnmente individuales, son en gran parte reflejo de los fenómenos sociales que se estructuran en una conciencia colectiva, y por lo tanto, su abordaje, como el

¹² Es Cooley quien introduce esta división en grupos primarios y secundarios.

proceso de aprendizaje por ejemplo, tendrá que ser analizado en su conexión espacio-temporal de un cuerpo social. El aprendizaje ha sido adquirido y conquistado socialmente.

- VIII. El estudio de los fenómenos educativos, abordado desde la perspectiva social, no pretende explicar y comprender sociológicamente todos sus aspectos, sino que, como dice Bourdieu y Passeron, mantiene la fuerza de una decisión metodológica de no renunciar al derecho de explicación social, recurriendo al principio de explicación de otras ciencias sólo como complemento de los métodos propiamente sociológicos.

Antes de comenzar a desarrollar nuestro artículo, es de rigor advertir que ponderando la fecundidad e incidencia de los componentes teóricos de las tres perspectivas mencionadas, tendremos que dedicar desigual atención a cada una de ellas. El inmenso aporte teórico de Durkheim nos llevará necesariamente a detenernos con mayor énfasis en él, pues su introducción a la Sociología de la educación sigue siendo fuente de influencias, y la exposición detallada de su pensamiento allanará la comprensión de las demás corrientes. Por lo mismo, la extensión no será forzada en cumplimiento de requerimientos formales, sino conforme a los vínculos históricos y a la importancia teórica que estas orientaciones poseen dentro del terreno de la Sociología de la educación.

PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

Durante el siglo XIX aparece en Francia y en Alemania la Sociología, propiamente como tal. Los que inauguran este nuevo campo del saber humano pertenecen a la última generación del siglo XIX.

Durkheim nace en 1858, cuando ya la educación formal se había desprendido de otros grupos e instituciones sociales (iglesia, familia, grupos privados) en cuyo seno se había formado, para convertirse en sistemas educativos nacionales claramente diferenciados, con su función específica, con sus lugares, régimen y funcionarios especiales y que, por tal razón, pudo ser considerada sociológicamente como una estructura institucional más, y como objeto posible de una ciencia nueva, de acuerdo con la definición que da Durkheim de la Sociología como ciencia de las instituciones sociales.

Además de ser uno de los iniciadores de la Sociología en general, Durkheim da nacimiento a la Sociología de la educación, a la que denomina Ciencias de la Educación. Fue él quien por primera vez definió la naturaleza objetiva y social de los fenómenos educativos y abrió el camino a este tipo de estudios. Opone su concepción educativa a la concepción liberal vigente, que consideraba a la educación sólo como un vehículo para el máximo perfeccionamiento a que todo ser humano debía aspirar como individuo. Este ideal, expresado por Kant y Stuart Mill, tenía un carácter eterno y esencialista, donde los valores básicos que la educación debía desarrollar eran visualizados abstractamente, sin vinculación con las condiciones histórico-sociales, vinculación que es Durkheim quien la establece precisamente por primera vez.

La concepción liberal de la educación correspondió a los siglos XVIII y XIX, aunque sigue vigente en la mayoría de los docentes de hoy. La libre competencia económica exigía "el libre desarrollo de la personalidad", uno de los tantos hermanos gemelos del famoso *laissez faire* liberal. La postulación de esa burguesía sobre educación concordaba así perfectamente con su ideología general, al considerar definidos de una vez para siempre los fines educativos, de incidencia universal, válidos para todos los espacios, tiempos y situaciones, venía a confirmar una vez más la pretensión y habilidad de la burguesía para elevar sus concepciones e intereses particulares a verdades de carácter universal y eterno.

En su pequeño libro *Educación y Sociología*, Durkheim emprende la construcción del objeto específico de la educación susceptible de ser tratado como si fuese "cosa" y por tanto de ser estudiado científicamente, mediante la aplicación del método sociológico. El tiempo tardó en hacerse solidario del planteamiento innovador de aquél, ya que sólo hasta mediados de la primera década de nuestro siglo

aparecieron continuadores de su orientación teórica. Manheim, hacia 1940, prolonga la línea funcionalista inaugurada por Durkheim en materia de educación, adhiriéndose también a los principios humanistas del sociólogo francés. La trascendencia de éste no se debe, sin embargo, a la defensa que hace del rol social y moral de la educación, sino a sus aportes teóricos, a la construcción del objeto específico de la ciencia de la educación.

Durkheim asigna al término educación su connotación más amplia y la construye como un fenómeno social, que aunque no tiene un carácter natural, es un fenómeno real, con un modo de ser que no depende de la arbitrariedad individual, en esta construcción, la educación es visualizada como funcional al sistema, y concebida bajo tres dimensiones: como acción, como proceso y como institución. Como acción, porque la educación obra en calidad de agente externo, transmisor de un código simbólico que existe independientemente del individuo, imponiéndose sobre él; como proceso, porque la acción ejercida es transformadora, permanente y continua, y como institución, porque las acciones se sistematizan en un conjunto de disposiciones, métodos, etc., definidos y establecidos, materializándose en el sistema educativo en cuyo interior se reflejan, en forma reducida, los rasgos principales del cuerpo social.

Durkheim sostiene que en cualquiera de los tres aspectos que se analice, la educación presenta el mismo carácter, recupera y expresa necesidades sociales concretas, ideas y sentimientos colectivos. Por lo tanto, para su estudio se cae obligadamente en el análisis de la sociedad históricamente determinada, de la cual es integrante, y a cuyas leyes de desarrollo responde. La psicología puede sugerir cuál es la mejor manera de penetrar en el receptor, pero de ninguna manera es capaz de construir las premisas que la guíen para decidir los fines de la educación.

Al construir el objeto específico de la educación, Durkheim propone definirla usando el método comparativo en la historia, y considerar los sistemas educativos que existieron y existen, para compararlos y separar sus características comunes, adecuando así el método al objeto, ya que el objeto educativo tiene una realidad histórica. Dice que “son hechos de una misma especie, dependen de una misma categoría lógica, pueden, pues, servir como objeto de una sola y misma ciencia de la educación” y agrega: “En consecuencia se puede, sin duda, por comparación, separando las semejanzas y eliminando diferencias, construir los tipos genéricos de educación que corresponden a las diferentes especies de sociedades”. La reunión de los componentes comunes constituirá el cuerpo definitorio. Establecido lo anterior, continúa argumentando Durkheim, no hay razón para que la educación no se convierta en objeto de investigación científica, pues presenta las mismas realidades que los demás hechos sociales. Se pregunta por qué signos exteriores es posible reconocer los hechos sociales, con el fin de percibirlos donde se manifiestan, y no confundirlos con otros, para delimitar el campo de investigación con la mayor eficacia posible. Los hechos sociales, según la definición que da de ellos, se caracterizan por 1) ser hechos observables, que pueden ser considerados como “cosas”; 2) ser “hechos” que poseen una realidad objetiva e independiente de las conciencias individuales y 3) ser hechos con carácter coercitivo. La educación es entonces un hecho social, porque se constituye en verdaderas instituciones sociales, con una realidad objetiva e independiente de nuestra voluntad que se nos impone además (coerción).

El carácter coercitivo de los hechos educativos cumple con la tercera característica de todo hecho social, cuya presencia en la educación es explicada por Durkheim en la forma siguiente: “Del mismo modo estamos sumidos en una atmósfera de ideas y de sentimientos colectivos que no podemos modificar a voluntad, y es sobre ideas y sentimientos de esa clase que descansan las prácticas educativas, ellas son pues, cosas distintas a nosotros, puesto que nos resisten, realidades que tiene por sí mismas una naturaleza definida, indiscutible, que se impone a nosotros”.

Al analizar los componentes de los fenómenos educativos, Durkheim, sin emitir juicios de valor sobre sus contenidos, señala por lo pronto dos elementos esenciales para que exista:

1o. Para que haya educación es necesaria la presencia de una generación adulta y una generación de jóvenes, y

2o. Que haya una acción. La acción educativa es una acción social, y como toda acción social, “consiste en modos de obrar, de pensar y de sentir exteriores al individuo que poseen un poder de coerción, en virtud del cual se le impone”. La acción social no es la suma de las acciones individuales; tiene sus propias leyes que no se pueden explicar mediante factores puramente psicológicos, por lo tanto, la acción social no tiene por sustrato la subjetividad de las personas, sino una realidad social objetiva. La acción educativa tiene por “función” transmitir las necesidades de homogeneidad y diversidad de toda sociedad, para cumplir con este papel, dice Durkheim, la educación debe accionar por dos vertientes: 1º. para su función de “homogeneización”: “la educación debe suscitar cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenecen (los individuos) considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros” y 2º. para la función de “diversificación”, la educación debe proporcionar, “Algunos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente que deben estar presentes en todos aquellos que lo integran”. En otros términos, la educación común (homogénea) es el soporte de la cohesión social, o en términos durkheimianos, de la solidaridad orgánica, que se diversifica (o se suspende institucionalmente) a partir de cierta edad, en función de la división social del trabajo, que Durkheim, pasando por alto su verdadera naturaleza, llama “la necesidad social de diversificación”.

Por la definición precedente, agrega Durkheim, la función principal de la educación es la socialización metódica de la generación joven, mediante la acción ejercida por la generación adulta. Esta socialización se realiza mediante un proceso de imposición externa por el que el ser asocial que somos naturalmente se va moldeando de acuerdo con las necesidades objetivas del contexto. Estas necesidades objetivas se estructuran en un código cultural de normas, valores y conocimientos que son comunicados por el grupo generacional como “conservación de la cultura heredada del pasado”.

A través de la socialización, cada grupo generacional asegura su supervivencia y continuidad, transmitiendo los contenidos de su cultura. Esta transmisión se concreta en las diversas prácticas educativas que vienen a ser como los eslabones de la gran cadena que anuda la memoria histórica de la humanidad y que permite su desarrollo.

Durkheim comprende esta transmisión generacional en forma unilineal y mecánica; pero la necesidad humana de encontrar soluciones siempre nuevas para las contradicciones sociales y de su existencia, de buscar formas cada vez más elevadas de unidad con la naturaleza y la sociedad, da al carácter transmisorio un dinamismo específico que Durkheim no considera. La transmisión supone “rupturas”, porque el progreso del conocimiento y de la práctica humana implica la integración de nuevos datos, a costa del enjuiciamiento crítico de los ya existentes. Para señalar el carácter de la comunicación generacional, Dewey no utiliza el término “transmisión”, empleado por Durkheim; avanzando en la comprensión de esta relación, introduce el concepto de “reconstrucción”, tomando en cuenta el elemento dinámico que se produce entre adultos y jóvenes en el proceso educativo y que modifica la transmisión y la recrea.

Por otra parte, para Durkheim, la presencia de la pedagogía está distinguida tajantemente de la educación. No hay otro vínculo que el de ser, la primera, un auxiliar de la segunda. La pedagogía no consiste en hechos y acciones como la educación, sino en teorías, que son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. Estas teorías no conceptualizan realidades dadas, sino dictan normas de conducta. Tampoco la psicología porta la clave sobre la función de la educación para un momento histórico concreto, porque su ámbito está en los “medios” y es en este terreno donde recobra sus derechos, descubriendo e indicando, conforme a sus propias leyes, cómo introyectar e internalizar las necesidades externas, es decir, sociales.

Fernando de Azevedo, continuador, intérprete y sistematizador moderno de la línea iniciada por Durkheim, polemiza con el sociólogo francés respecto de la fragmentación y diferenciación que hace entre educación y pedagogía, argumentando que “esta realidad educacional se compone no sólo de los procesos educativos y de las estructuras escolares, sino también de las doctrinas y teorías pedagógicas. La Sociología de la educación tiene pues por objeto, a nuestro modo de ver, el estudio, tanto de los procesos institucionales y sistemas escolares, y de la interdependencia que existe entre la estructura y la organización social, de una parte, y los procesos educativos, de otra, como de las teorías y doctrinas pedagógicas. Lo que se pretende separar en dos campos distintos lo unimos sin dejar de distinguir entre teorías y hechos en un campo único de observación”.

Sin pronunciarnos en favor de ninguna de estas posturas, pensamos que las futuras investigaciones educativas tendrán que detenerse en esta problemática, aún abierta y apenas esbozada en el campo de la investigación educativa.

Otro aporte teórico de Durkheim que queremos destacar es su contribución a la psicología social. Adelantándose a ésta, explícita el componente social en el ámbito psicológico.

Durkheim sostiene que cada persona posee dos estados mentales: uno individual y otro social. “En cada uno de nosotros, podría decirse, hay dos seres que, aunque sean inseparables, como no sea por abstracción, no dejan de ser distintos. Uno está hecho de todos los estados mentales que sólo se refieren a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal. Es lo que se podría llamar el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos, de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes de que formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de toda clase, su conjunto forma el ser social”.

Gran parte de la corriente de la psicología social, inspirándose seguramente en Durkheim, valoriza su idea del “homo duplex” al postular a su vez la existencia de un “carácter social” (Fromm) o del “yo social” (H. Mead), etc. Estas corrientes consideran que los fenómenos psicológicos están determinados por las condiciones específicas y objetivas de una sociedad. De ahí que cada colectividad conforma su propio carácter o yo social.

Fromm define el carácter social como: “el núcleo de la estructura de carácter compartida por la mayoría de los individuos de la misma cultura, a diferencia del carácter individual, que es diferente en cada uno de los individuos pertenecientes a la misma cultura”. Este carácter social no es un concepto estadístico, sino que debe ser comprendido por su función, “que consiste en moldear las energías de los individuos de la sociedad, de tal suerte, que su conducta no sea asunto de decisión consciente en cuanto a seguir o no seguir la norma social, sino asunto de querer obrar como tienen que obrar, encontrando al mismo tiempo placer en obrar como lo requiere la cultura”.

Si coincidimos con Durkheim, Fromm o Mead y aceptamos la existencia de un ser o yo social o de un carácter social, tendremos que admitir que gran parte de las variables psicológicas que intervienen en los fenómenos educativos pueden tener también una cobertura desde el punto de vista sociológico, y de este modo reafirmar la validez de este método para interpretar los fenómenos educativos, aún en terrenos que parecieran estar fuera de su alcance.

PERSPECTIVA ESTRUCTURAL-FUNCIONALISMO

La corriente de interpretación estructural-funcionalista se ha desarrollado especialmente en los Estados Unidos de América y en Inglaterra, con pérdida muchas veces del carácter de ciencia desinteresada que, desde el punto de vista metodológico, Durkheim consideraba como requisito de toda búsqueda científica. Algunos estudios pretenden levantar conocimientos empíricos que sirvan de base

para reformar y corregir los obstáculos y las desviaciones de la escuela de las sociedades industriales modernas. La desviación presupone un modelo correcto, cuya construcción ha sido también objeto de estudio de los estructural-funcionalistas. Apoyándose en los datos empíricos de las investigaciones mencionadas, esta orientación no sólo analiza el sistema escolar desde la coordenada de su realidad dada, sino también desde la coordenada de modelo ideal, como “lo que debería ser” para cumplir eficientemente sus funciones dentro de una sociedad compleja y cambiante.

Antes de referirnos a la concepción que tiene esta corriente sobre la escuela, tendremos que detenernos brevemente sobre algunas de las más elementales nociones teóricas que caracterizan al estructural-funcionalismo, para tratar de facilitar la comprensión del enfoque escolar.

Con el rótulo de estructural-funcionalistas, se abarca una gran cantidad de investigadores con puntos de vista particulares, pero que comparten un núcleo teórico común. En forma muy general podemos decir que conciben los fenómenos sociales como estructuras que cumplen una función necesaria para el sistema. Además, algunos estructural-funcionalistas refieren constantemente la teoría a los hechos empíricos para legitimarse y ratificarse.

El concepto de estructura y función difiere levemente en cada autor. Por ello sólo nos atenderemos a la caracterización que de estas dos nociones hace Parsons, por ser el más representativo de esta corriente, y quien nos dice que “la estructura de un sistema es el conjunto de propiedades de sus partes componentes y de sus relaciones y combinaciones que, para un conjunto particular de propósitos analíticos pueden tratarse lógicamente y empíricamente como constantes dentro de límites definidos”.

Por otra parte, para Parsons, la función de un fenómeno social responde a una finalidad objetivamente definida. Cada fenómeno tiene cierta utilidad para las circunstancias que lo solicitan, y, dicho con sus propias palabras, “las consideraciones funcionales plantean el problema de una mediación entre dos categorías fundamentales de exigencias: las impuestas por la relativa constancia o el estado determinado de una estructura, o las impuestas por el dato de la situación que rodea exteriormente al sistema”.

El punto de partida de esta Sociología es el análisis de la sociedad global y los requerimientos esenciales para su existencia, supervivencia, renovación e integración.

Para Parsons, el sistema de interacción constituye el sistema social, al que subdivide en cuatro subsistemas: el organismo, la personalidad, el sistema social y el sistema cultural. Parsons señala que: “este paradigma analiza cualquier sistema de acción, de acuerdo a las cuatro categorías funcionales: a) la relativa al mantenimiento de los patrones más elevados de control o “gobierno” del sistema; b) la integración interna del sistema; c) la orientación hacia el alcance de metas, en relación a su ambiente y d) la adaptación más generalizada a las condiciones amplias del ambiente, o sea, al ambiente físico, carente de acción. Dentro de los sistemas de acción, los sistemas culturales están especializados en torno a la función de mantenimiento de patrones; los sistemas sociales en torno a la integración de las unidades actuantes, individuos humanos o, de manera más precisa, personalidades que desempeñan papeles (roles); los sistemas de personalidad, en torno al alcance de metas; y el organismo conductual, en torno a la adaptación”.

Como ya lo mencionamos, la materia de investigación social es la acción y, su aspecto fundamental es que implica un fin (función), un estado de cosas futuro hacia el que se orienta la acción. La acción, nos dice Parsons, “consiste en las estructuras y los procesos por medio de los que los seres humanos constituyen intenciones significativas, y con mayor o menor éxito, las aplican a situaciones concretas. La palabra “significativo”, implica el nivel simbólico o cultural de referencia y representación. Las intenciones y la aplicación, en conjunto, implican una disposición del sistema de acción individual o colectiva, para modificar su situación o ambiente, en un sentido deseado”. Parsons prefiere el término

“acción” al de “conducta”, porque su interés radica no en los individuos por sí mismos, sino que sus roles y los mecanismos y procesos que controlan el establecimiento de normas comunes a grandes grupos humanos.

Según Alvin Gouldner, quien perteneció a dicha corriente, esta Sociología “está centrada en los sistemas sociales en los cuales va ante todo sistemas de interacción simbólica, no entre hombres concretos, sino abstractos “ejecutantes de roles”, entre “sí mismos”, psíquicos que se comunican a distancia, pero que, al parecer nunca se tocan, toman, alimentan, golpean, ni acarician”.

Además, algunos sociólogos acusan a los funcionalistas y a los estructural-funcionalistas de ser representantes ideológicos de la clase media y del status quo, por el énfasis que manifiestan en el problema de la adaptación y estabilidad normativa, como requisito funcional para la supervivencia social.

Los funcionalistas de diversas tendencias comparten el supuesto de que cuando en un grupo o estructura social surgen problemas, aparecen espontáneamente defensas o mecanismos autorreguladores de adaptación para restablecer el orden y el equilibrio. Actualmente la Sociología norteamericana planifica organizadamente formas de control social, debido a los agudos problemas sociales que enfrentan los Estados Unidos de América, y por lo tanto no postula, por parte de los nuevos investigadores, la aparición espontánea de mecanismos de autorregulación social.

El estructural-funcionalismo no trabaja desde un paradigma causal, por lo tanto no explica la génesis de las estructuras, ni de las funciones. Trabaja con variables interactuantes, todo influye sobre todo, no ofrece, tampoco, una teoría sobre qué variables son más importantes para determinar la situación de un sistema en el conjunto.

La intención globalizadora que caracteriza a esta corriente, nos dice Guy Rocher, se da tanto al nivel de las indagaciones empíricas, como en sus desarrollos teóricos, y exige la inserción de cada fenómeno estudiado en esa totalidad. Por lo tanto, la escuela y la familia son visualizadas como elementos del conjunto socio-cultural, y referidas a las estructuras de socialización que responden a la función de estabilidad normativa (uno de los cuatro imperativos funcionales de Parsons).

Recuérdese que fue Durkheim quien por primera vez destacó en forma sistemática las necesidades funcionales de la sociedad y, entre ellas, la función socializadora de la educación a través de la transmisión de un código simbólico de normas y valores. Al analizar las relaciones entre la estructura cultural y la estructura social, no indagó sin embargo los mecanismos de internalización, fenómeno en el cual se detiene ampliamente esta corriente. De tal modo esta Sociología psicológica en gran parte lo que en Durkheim era fundamentalmente un fenómeno social objetivo.

En la concepción estructural-funcionalista, las escuelas pueden ser objeto de estudio como estructuras sociales en sí mismas. A nivel macrosociológico, o a nivel microsociológico, lo que interesa comprender son las relaciones que se establecen entre y dentro de los grupos y los mecanismos que constituyen su unidad como grupo. Estas relaciones interpersonales devienen estructuras escolares cuya función es la obtención de status adultos y asignación de roles futuros.

Pero no basta que existan relaciones, es necesario además que los roles puedan organizarse articuladamente para poseer estructura. El rol opera, escribe S. F. Nadel, “en esa zona estratégica donde el comportamiento individual se convierte en conducta social”.

El rol es consecuencia del status, porque las obligaciones derivan de la situación y posición que tiene el individuo dentro de los grupos. Las personas pueden poseer varios status, a su vez el status supone derechos, y define el tipo de actitudes que puede esperar el individuo en situación, de los demás

respecto a él, porque otro presupuesto del estructural-funcionalismo es que las relaciones sociales y las acciones y las interacciones resultantes de ellas son intencionales y significativas y, por tanto, son tal cual, como son representadas en la conciencia de los actores. Es por ello que el modelo debe asegurar, a través de situaciones estructuradas, aprendizajes adecuados a los papeles (roles) que los individuos deben internalizar, para ser jugados correctamente y producir el reconocimiento objetivo del sistema de determinaciones subjetivas, en la división del trabajo.

El status se basa en una serie de variables que se entrecruzan, como por ejemplo: educación, la importancia funcional de las ocupaciones, que conforma una jerarquización profesional y que da diferentes grados de prestigio, que es el aspecto subjetivo del status y resultante de la interacción, es medido por atributos adquiridos y no adscritos o asignados. Su adquisición comienza en la escuela elemental, “que es la primera agencia socializadora en la experiencia del niño, que institucionaliza una diferenciación de status sobre bases no biológicas” y que es ganado por el desempeño diferencial respecto a las tareas establecidas. El status tiene por lo tanto un soporte objetivo, pero por otra parte, es condición necesaria al status su internalización (del rol que lo realiza), así como el reconocimiento de los demás, y por lo tanto, es un fenómeno subjetivo a la vez.

Para los estructural-funcionalistas, ir participando en la vida social consiste en una progresiva adquisición de status y su correspondiente representación de roles, porque a decir de Berger y Luckman el rol implica que los actores potenciales de acciones institucionalizadas deben enterarse sistemáticamente de los significados institucionales, lo cual requiere un proceso educativo (formal e informal).

Retornando a los problemas que a los estructural-funcionalistas les interesa analizar, está el de los mecanismos a través de los cuales la estructura escolar es capaz de persistir como organización social, independientemente del recambio continuo de sus miembros. Shipman nos dice al respecto que “el modelo estructural funcionalista es valioso, especialmente cuando nos muestra por qué las escuelas desarrollan patrones característicos de organización y su persistencia, incluso cuando son conflictivas”. Pretende con ello, como toda esta corriente sociológica, mostrar que las instituciones sociales persisten por el hecho de que poseen una estructura y cumplen una función.

Este mismo autor nos señala que, subyacente al modelo estructural-funcionalista de la escuela, está el presupuesto de una sociedad integrada, que permite validar la pretensión de que los individuos de una misma cultura deben acceder a los mismos valores y normas.

La cultura es concebida por los estructural-funcionalistas como un modo de vida, que cuando ha sido aprendido define la situación para todos aquéllos que la comparten.

La definición de la situación (status), a través de la cultura, significa que el antecedente socioeconómico-familiar no tiene mayor incidencia, y es la escuela la que asigna el status a través del logro y promueve la movilidad social ascendente.

Margaret Mead ha escrito al respecto que “La educación moderna incluye un alto énfasis sobre la función pedagógica de crear discontinuidades, hacer que el hijo del labrador sea un oficinista, el del granjero un abogado, el del inmigrante italiano, un americano, el del analfabeto un hombre culto”.

Wolfgang Eisiendler explica en qué condiciones socioeconómicas de la sociedad norteamericana surgió el concepto de movilidad social y nos dice: “es uno de los primeros conceptos manejados por la Sociología americana, y al igual que toda ella está estrechamente ligado a los agudos problemas sociales norteamericanos. Cuando el “American Dream”, esto es, el ascenso individual por el rendimiento (de friegaplatos a millonario) pareció estar en peligro, los investigadores se dedicaron a acumular empíricamente el mayor número de cifras posibles, con el objeto de demostrar lo contrario. No existía un

modelo teórico; únicamente se disponía del concepto liberal de la “sociedad abierta”, característico de la era industrial, en contraposición al de la sociedad corporativa de la Edad Media.

La yuxtaposición de los conceptos de educación y movilidad social se basa, al menos, en cinco presupuestos: 1) que la sociedad se halla estratificada; 2) que el esquema de estratificación admite movilidad; 3) que la educación desempeña un importante papel en esta movilidad; 4) que la educación constituye un status al que se accede y 5) que el desempeño de un determinado papel está íntimamente vinculado a la educación. Y como presupuesto de carácter más general, la concepción de una sociedad global, con una estructura relativamente fija, pero cuya dinámica interna permite un juego de cambios que no alteran su identidad.

El problema de la igualdad de oportunidades frente a la educación se torna crucial para los funcionalistas, porque comprenden que rebasa el ámbito escolar, para convertirse en un problema político social.

El mismo hecho de que se plantee la necesidad de dar igualdad de oportunidades escolares a todos los miembros de una sociedad está significando que existe desigualdad social ante ellas.

Talcott Parsons, junto con Davis y Moore, fueron quienes fijaron primero el origen de la desigualdad social, como un proceso de la evaluación diferencial, según la importancia funcional de las ocupaciones, originada en las necesidades de las sociedades complejas, que requieren de destrezas y habilidades especializadas y que los menos pueden satisfacer por el largo, costoso y complicado proceso formativo escolar que implica. Acaece entonces la selección social, medida en niveles de educación, y que origina a su vez retribuciones diferenciales y prestigio. Se atribuye así expresamente a la escuela la importante función de aportar las habilidades necesarias al adecuado funcionamiento de la sociedad.

Diferenciación funcional, escasez de personal y prestigio de ocupaciones, son los tres factores que emplea la teoría estructural-funcionalista para explicar la estratificación, y para privilegiar a la escuela como el factor determinante de promoción y, por lo tanto, de movilidad social que, como ya lo hemos citado antes, es otro de los temas centrales de esta corriente de interpretación.

Sin embargo, la realidad desmiente la existencia de escasez de personal. En casi todas partes del mundo la oferta de profesionales especializados es mayor que la demanda del mercado. Esta relación desigual entre oferta y demanda ha originado el fenómeno de la devaluación de la educación, que se traduce en el hecho de que los requisitos escolares aumentan para poder cubrir un mismo puesto de trabajo. Por otro lado, aunque la desigualdad de oportunidades ha disminuido en las sociedades industriales, en forma lenta pero regular, no ha sucedido lo mismo con los procesos de movilidad social. Las investigaciones al respecto, en sociedades industriales, se caracterizan por arrojar una escasa correlación entre el nivel de instrucción y la posición social, entre el nivel de instrucción y la movilidad y entre el nivel de instrucción y la renta. Los estudios de Blau y Duncan demuestran que en los Estados Unidos de América sólo el 30% de la movilidad se puede atribuir a un mejor nivel de instrucción.

Los partidarios de esta teoría responden que el carácter promocional de la escuela se enfrenta a obstáculos e imperfecciones que hay que corregir, adoptando medidas a nivel institucional como, por ejemplo, aumentando más la igualdad de oportunidades, el diferimiento de la selección competitiva, la diversificación de la educación, la eliminación de obstáculos materiales, etc. La escuela, en su esencia promocional, sale indemne, funciona mal de hecho, es cierto, pero según ellos podría funcionar bien, a decir de Tomás Vasconi, en su crítica a esta corriente.

De acuerdo con esta Sociología, la función de la escuela no se detiene en su contribución a la estabilidad moral y social, sino que, en las sociedades industriales, es el instrumento máximo que provee

las destrezas necesarias para la asignación del status y, por lo tanto, la instancia que decide la posición y situación dentro de una compleja serie de ocupaciones. Es ésta la función que se convierte en fundamental. Parsons afirma al respecto que “La revolución educativa está ejerciendo un efecto profundo y cada vez mayor en la estructura ocupacional de la sociedad, sobre todo en el sentido del ascenso general. La importancia creciente de las “profesiones” resulta especialmente significativa”.

Shipman nos señala a su vez que “esta capacidad para asignar el status, pasa a ser la función principal de la escuela, desde que se ha demostrado que ella es un elemento indispensable en la diferenciación estructural, que marca la transición de una sociedad agrícola a otra industrial”.

Si la formación escolar se convierte en criterio de adjudicación del status, la escuela debe proporcionar las cualificaciones necesarias a las diferentes posiciones y ella es la que ha de otorgar el prestigio.

Como toda institución en la teoría estructural-funcionalista, la escuela es concebida como funcional al sistema, orientada hacia la realización de una meta específica: adecuarse a las necesidades del cuerpo social. Y como el constante cambio de las técnicas en las sociedades industriales demanda nuevas aptitudes especiales, con un alto grado de cualificación (high skills), la escuela debe responder a esta dinámica social. La indagación sobre qué tipo de educación debe proporcionar la escuela, para seguir siendo funcional al sistema, se torna otro de los problemas que se plantea actualmente esta Sociología.

Hasta ahora hemos señalado que esta corriente destaca la función socializadora y de asignación de status de la escuela, a través de la internalización adecuada y recíproca de los roles. Otra función de la escuela, además de las dos anteriores, es el control social que obliga, velada o coercitivamente, a la aceptación de una moral determinada que produce un orden específico. El control social, aunque es inherente a la socialización y a la asignación del status, adquiere contornos más visibles en los casos de conductas divergentes que se traducen en inadaptación y anomia.

Shipman sostiene que donde ha fallado la socialización, porque el aprendizaje ha sido ineficaz o ha estado ausente, el buen desempeño de roles exige medidas correctivas, para detener la desviación que pone en peligro el orden social.

El modelo prevé la regularización del comportamiento a partir de la situación, y da alternativas para el modo como las tensiones pueden ser desviaciones mencionadas, el sistema de motivaciones de la socialización, basado en premios y castigos recompensadores, debe estar claramente ordenado para situar adecuadamente los status y así regular las relaciones que constituye la estructura escolar.

R. K. Merton difiere frontalmente de Shipman. Refiriéndose exclusivamente a la sociedad norteamericana actual, donde según este autor el principal objetivo cultural es el éxito monetario, la presión del orden social para la lucha competitiva es incesante. El modelo cultural se internaliza, pero no existe igualdad de oportunidades para su realización. La contradicción entre la estructura cultural y la estructura social es la causa de las conductas divergentes y la anomia, y no la ausencia o deficiencia de la socialización. La conducta divergente consiste en el alejamiento del modelo cultural, que en esta sociedad específica se centra en la obligación de esforzarse activamente, mediante procedimientos institucionalizados, por avanzar y ascender en la jerarquía social. Merton nos indica las contradicciones, aunque no nos señala soluciones; sin embargo, podemos inferir que debe haber coherencia entre la estructura cultural y la estructura social, para que el control social tenga éxito y se evite la anomia.

Aunque en las páginas precedentes nos hemos referido más de una vez a Parsons, trataremos ahora de abordar en una forma más sistemática su concepción sobre la escuela. Contrariamente a Durkheim, quien analiza la función de la educación en general, Parsons limita el estudio de este

fenómeno a la escuela. Siendo este sociólogo el exponente más conocido del estructural-funcionalismo, creemos que al resumir su pensamiento sobre la escuela podemos dar por terminada la revisión somera de esta corriente de interpretación, porque como ya lo hemos hecho notar, no pretendemos abarcar toda la literatura sobre el tema, sino señalar algunos autores significativos.

Parsons toma como unidad de análisis y como agente de socialización y de selección social el salón de clases. Si bien otras estructuras como la familia, por ejemplo, también concurren al proceso de socialización, la escuela tiene mayor incidencia. La socialización es el proceso mediante el cual los individuos son entrenados y motivados para el correcto desempeño afectivo y técnico de sus roles de adultos.

Parsons estudia la socialización conjuntamente con el fenómeno de la selección social "Las personas, nos dice, se preparan y seleccionan de acuerdo a su capacidad socializada, para desempeñar los papeles más responsables, que requieren niveles más elevados de competencia y llevan consigo niveles más altos de recompensa, incluyendo ingresos, influencia política y hasta un punto más bajo, el poder".

Aunque Parsons enfoca metodológicamente el problema de la socialización y el de la selección como un problema dual, de hecho los considera íntimamente vinculados. El estudio de la socialización requiere a su vez detenerse en dos aspectos: en las modalidades de la internalización de valores, por una parte, y en las habilidades para el desempeño de los futuros roles de adultos, por la otra.

Además, nos señala que en el aprendizaje socializador se entrecruzan dos momentos que se miden en: a) la capacidad individual para asumir el rol y b) la capacidad de vivir el rol, según las expectativas del grupo implicado. La capacidad individual para asumir el rol, podemos traducirla como integración al sistema cultural de una sociedad dada, porque implica la internalización del modelo cultural (valores, conocimientos, ideologías que inspira la acción social). Por otro lado, el segundo momento se traduce en integración social, o sea, la adaptación a las condiciones implicadas en la interacción humana real de los grupos o colectividades concretas.

Cuando enfoca Parsons el problema de la selección social, analiza como funciona el salón de clases en relación a la distribución de los recursos humanos dentro de una estructura de roles, en la sociedad global. Esta distribución comienza a funcionar ya desde el salón de clases de la escuela elemental, donde se inicia la carrera por el status, a través del desempeño diferencial de las tareas establecidas por el maestro, que actúa como agente del sistema educativo de la comunidad. Su rol funciona como modelo cultural, que debe ser internalizado a través de un proceso de identificación y reconocimiento recíproco de relaciones de roles (el profesor, como autoridad y saber, y el alumno como subordinado e ignorancia).

Esta identificación con el rol del maestro se traduce en un desempeño escolar específico, que conduce directamente a la universidad. En cambio, los individuos que se identifican con el grupo doméstico (amigos-vecinos, etc.), no tienen motivaciones suficientes para ingresar en la universidad. Parsons dice textualmente al respecto: "Esta bifurcación de la clase a base de identificación con el maestro, o el grupo de iguales, corresponde perfectamente con la bifurcación de los que irán a la universidad y los que no irán. Tan es así, que sería difícil evitar la hipótesis de que esta dicotomización estructural en el sistema escolar es la fuente primaria de la dicotomización selectiva". Vemos, pues, que la figura del maestro es muy decisiva, y que su rol alcanza una dimensión más universal que la del rol paterno; por lo tanto, el maestro debe insistir en normas universales y legitimar la recompensa diferencial del logro.

De todo lo anteriormente expuesto se infiere que para Parsons es estrictamente el rendimiento escolar, o dicho de otro modo, las cualificaciones adquiridas (y no adscritas), las que determinan la selección social y la asignación del status del futuro ocupacional de los individuos y, por ende, el sistema de estratificación. Sin embargo, nos indica este autor, “al mismo tiempo, el sistema educativo es necesariamente selectivo. Las diferencias en la capacidad innata para realizar trabajos intelectuales y en las orientaciones familiares y motivaciones individuales, hacen que varíen los niveles de los logros educativos y la distinción. Este factor se ha puesto de manifiesto en lo que algunos llaman “meritocracia” que, aunque compatible con los ideales de la igualdad de oportunidades, introduce nuevas formas de desigualdad sustantiva en el sistema social moderno”.

Si el rendimiento es un logro personal, y la posición de cada sujeto se deriva de sus méritos, obteniendo el justo reconocimiento diferencial de la sociedad, a través de la valoración compartida respecto al éxito, entonces esta concepción tiene una perfecta correspondencia con la ideología liberal que en los Estados Unidos de América se expresa, como ya lo hemos visto, en el American Dream; esto es: el ascenso individual, desde el escalón más bajo al más alto, es posible, por el carácter abierto de la sociedad. Pero además de su posibilidad y deseabilidad, es un imperativo del modelo cultural, como lo señala R.K. Merton.

Por último, queremos señalar que aunque esta sociología reconoce explícitamente la relación entre la escuela y la sociedad global, muchos de los autores estructural-funcionalistas reducen sus investigaciones a la acción e interacción de grupos pequeños, con abstracción de las relaciones objetivas de las fuerzas sociales. Además, casi todas las investigaciones se refieren a las escuelas norteamericanas, por lo cual no creemos que las conclusiones que alcanzan sean significativas para nosotros.

PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN

Esta corriente teórica se rige por la categoría de totalidad: y esta hipótesis supone que la comprensión y explicación de cualquier fenómeno exige diversos tipos de enfoque, inseparables entre sí y que se complementan mutuamente. Kosik señala que “la concepción dialéctica de la totalidad no sólo significa que las partes se hallan en interacción y conexión internas con el todo, sino también que el todo no puede ser petrificado en una abstracción situada por encima de las partes, ya que el todo se crea a sí mismo en la interacción de éstas...” y agrega: “Para el materialismo, la realidad social puede ser conocida en su concreción (totalidad) a condición de que se descubra la naturaleza de la realidad social, de que se destruya la pseudoconcreción y de que la realidad social sea conocida como unidad dialéctica de la base y la superestructura, y el hombre como sujeto objetivo, histórico-social. La realidad social no puede ser conocida como totalidad concreta si el hombre, en el ámbito de la totalidad, es considerado únicamente y, sobre todo, como objeto, y en la práctica histórico-objetiva de la humanidad no se reconoce su importancia primordial como sujeto. La cuestión de la concreción, o totalidad de lo real, no concierne, pues, primariamente, a la plenitud o falta de plenitud de los hechos, o a la variabilidad y al desplazamiento de los horizontes, sino a la cuestión fundamental: ¿qué es la realidad? En lo referente a la realidad social, esta pregunta puede ser contestada si es reducida a esta otra: ¿cómo es creada la realidad social? Esta problemática, que tiende a indagar qué es la realidad social mediante la verificación de cómo es creada la realidad social misma, entraña una concepción revolucionaria de la sociedad y del hombre”.

Al abordar el fenómeno educativo, para descubrir su significado social, esta corriente lo concibe como definido por las restantes estructuras sociales y a su vez definitorio de ellas.

Coincide con Durkheim y con los estructural-funcionalistas en que la función principal de la educación es la de socializar al ser humano. Pero a diferencia del sociólogo francés y de Parsons, devela el carácter de la socialización, explicándola en el conjunto del sistema de relaciones sociales clasistas.

En la concepción marxista, las abstractas necesidades sociales de supervivencia, homogeneidad, estabilidad normativas, selección, etc., se convierten en necesidades concretas de las clases dominantes para mantenerse y reproducirse como tales. La socialización es una socialización para la renovación del sistema vigente, sistema de explotación. Se niega así rotundamente que la acción educativa sea neutral, o efectuada para un conjunto humano armónico, con intereses comunes, tal como es percibido por Durkheim, porque de acuerdo con la organización social del conocimiento en el capitalismo, no existe un tipo único de educación. La escuela tiene por función la formación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología burguesa a través de dos redes opuestas y que desembocan en caminos divergentes: la educación superior para la burguesía, y la educación acorde con las demandas objetivas de la producción para el proletariado. La escuela se diversifica en esas dos vertientes, no por las abstractas necesidades sociales mencionadas por Durkheim, ni por vocaciones u orientaciones, sino conforme a la división social del trabajo. La socialización se convierte así en el conjunto de actos y creación de mecanismos conducentes a moldear a los individuos de una sociedad dada, para renovar las situaciones que hacen posible la reproducción del sistema capitalista existente.

Por centrar el estudio y la función de la educación, especialmente, como un sistema de estrategias de la reproducción social y cultural, algunos autores denominan a esta perspectiva de interpretación de los fenómenos educativos “Teoría de la Reproducción”, porque la educación y la escuela juegan un papel decisivo en la dinámica propia de la reproducción de las relaciones sociales de producción de bienes materiales y simbólicos; y la clase dominante puede definir e imponer su modelo de individuo y de sociedad, así como seleccionar y controlar los medios por los cuales la educación los realiza.

La definición de los modelos sociales y culturales de la clase dominante se llevan a cabo a través de la imposición hegemónica del saber burgués, universalizando sus contenidos y omitiendo deliberadamente otros modelos de hombre y de sociedad.

Es Althusser el principal representante y el iniciador de la teoría de la reproducción. Su influencia predomina en los otros autores de los que trataremos brevemente al referirnos a esta corriente.

Althusser intenta ampliar la teoría del estado marxista, que es el soporte de su interpretación del lugar que ocupa la escuela en la superestructura social. Para hacer progresar la teoría del estado marxista, introduce la distinción entre “poder del estado” y “aparatos del estado”. El poder del estado (su dominio) es el objetivo de la lucha de clases, en cambio los aparatos son instituciones que cumplen una función que concierne al poder.

Los aparatos del estado son de dos categorías: por una parte, los represivos, que funcionan con “violencia” (aunque no necesariamente con violencia física), y por otra, los aparatos ideológicos, que funcionan a base de ideología. Empíricamente los aparatos represivos del estado comprenden al gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, etc., y los aparatos ideológicos son instituciones especializadas como, por ejemplo, el sistema religioso, familiar, escolar, jurídico, político, cultural, informativo, etc.

Todo aparato del estado, ya sea represivo o ideológico, funciona al mismo tiempo con violencia e ideología, pero los aparatos se distinguen por el papel preponderante que adquiere una u otra de estas formas.

Para Althusser, la acción educativa, encarnada en la escuela, viene a ser uno de tantos aparatos ideológicos del estado, porque más que por la coerción (aparatos represivos del estado), la escuela renueva las relaciones de producción existentes, a través de la introyección del discurso ideológico de la clase dominante, condición necesaria pero no suficiente para la reproducción de la fuerza de trabajo y las

relaciones de producción. Estos dos aspectos son simultáneos y constituyen una misma función del aparato escolar.

La introyección se efectúa no solamente a través de los contenidos, sino fundamentalmente a través de las prácticas escolares, porque la ideología no existe fuera de las prácticas en las cuales se cristaliza. Con esta afirmación Althusser es coherente con su posición marxista, para la cual teoría y práctica son sólo dos momentos de un mismo proceso.

Ilustrando las formas de transmisión ideológica a través de las prácticas escolares, Alain Gras muestra la organización de la escuela como copia de las prácticas que reinan en la producción capitalista, al tener horarios rígidos, alumnos ubicados en grupos cerrados bajo la dirección de un maestro autoritario; al reconocer la competencia, al tener objetivos claramente definidos, al aceptar la ley del mercado, al usar el poder simbólico de las sanciones y recompensas como lugar aproximativo de la jerarquía, al definir un saber teórico sobre la realidad por todo lo cual se priva a los alumnos de una práctica sobre ella y de su posible transformación.

En relación al maridaje entre práctica e ideología, Ranciere afirma que “La dominación de la burguesía y de su ideología no se expresa en el contenido del saber sino en la configuración del medio donde es transmitido. El carácter científico del saber no afecta en nada al contenido de clase de la enseñanza. La ciencia no aparece frente a la ideología como su otro; aparece en el interior de las instituciones y en las formas de transmisión en que se manifiesta la dominación ideológica de la burguesía”.

Retomando a Althusser, encontramos que éste afirma que la función de los aparatos ideológicos del estado, cualesquiera que sean, “es la de reproducir las relaciones de producción existentes, es decir, relaciones de explotación capitalista”. Cada uno de estos aparatos es solidario de ese único resultado, de acuerdo con su propia naturaleza. Si bien reconoce Althusser que pueden existir contradicciones en el seno de estos aparatos, niega que esas contradicciones puedan alterar en forma sustancial el concierto de sus acciones.

El aparato ideológico de la escuela sólo se distingue de los otros aparatos ideológicos por constituirse en el aparato ideológico dominante de la sociedad capitalista. Las normas, valores, actitudes y prácticas que enseña, aunque se aprenden también en la familia, a través de los medios de comunicación, así como por otros medios, son transmitidos predominantemente por la escuela, pues ningún aparato ideológico del estado dispone de asistencia obligatoria, ni del número de horas diarias, ni de los años con que cuenta la escuela para su práctica ideológica.

Al respecto, Gramsci sostiene que “Cada estado es ético en cuanto que una de sus funciones más importantes es la de elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel que corresponde a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas, y por consiguiente a los intereses de las clases dominantes. La escuela, como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes en tal sentido. Pero, en realidad, hacia el logro de dicho fin tiende una multiplicidad de otras iniciativas y actividades denominadas privadas, que forman el aparato de la hegemonía política y cultural de las clases dominantes”.

La escuela acoge a los niños de todas las clases sociales y a través de sus métodos propios les inculca las “habilidades”, envueltas en la ideología dominante durante los años en que son más maleables, a través del aparato de estado, familiar, y del aparato de estado, escolar. En diferentes momentos, los acogidos inicialmente desembocan en la producción, y por lo tanto, según las exigencias de calificación laboral, a un nivel determinado de la estructura económica y cultural de la sociedad. Algunos, quienes continúan por otros tramos de la escuela, suministran los recursos humanos para los puestos de pequeños y medianos funcionarios y una última parte, la que llega a la cima del sistema

educativo, se constituye en los intelectuales y “los administradores, militares, etc.”. Cada uno de estos grupos ya está armado del componente ideológico que conviene al papel que deben desempeñar en la sociedad de clases.

“Los mecanismos que producen este resultado, vital para el régimen capitalista, nos dice Althusser, están naturalmente cubiertos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente reinante, ya que es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa la escuela como un medio neutral, desprovista de ideología (ya que...laica) donde los maestros, respetuosos de la “conciencia” y de la “libertad” de los niños que les son confiados (con toda confianza) por sus “padres”, quienes son también libres, es decir, dueños de sus hijos, les permiten el acceso a la libertad, la moral y la responsabilidad de los adultos con su propio ejemplo con los conocimientos, la literatura y sus virtudes liberadoras.

Termina Althusser destacando que la mayoría de los maestros, principales protagonistas de la acción y práctica ideológica educativa, no sospechan la índole de su trabajo y no imaginan que contribuyen con su dedicación a estructurar y a nutrir la representación del mundo de la burguesía.

Baudelet y Establet, educadores franceses que se han dedicado largos años al estudio teórico-empírico de la escuela, en Francia, entre otros aportes, desarrollan y flexibilizan la concepción un tanto lineal de Althusser, que considera la acción ideológica como una fuerza que se desplaza únicamente desde la clase dominante hacia la clase dominada, la cual recibe pasivamente la acción. Sostienen aquellos que la lucha de clases en el seno de la sociedad capitalista neutraliza en parte la efectividad de la transmisión ideológica de la burguesía y que el proletariado levanta potentemente su propia concepción de la realidad.

Baudelet y Establet destacan también que en seno de la escuela primaria, aparentemente única, funcionan dos corrientes paralelas: la red de escolarización primaria profesional = P.P., por la cual circulan los alumnos cuyas opciones ocupacionales, de acuerdo a la división social del trabajo, se insertarán en la parte inferior del escalafón, y la red de escolarización secundaria superior = S.S., en la cual tienen cabida aquellos que por su condición socioeconómica y cultural pueden aspirar a los estudios superiores y, por lo tanto, a los trabajos intelectuales, de mando y de organización. Estas dos redes se distancian entre sí, tanto por el contenido de la enseñanza, como por la forma que toma la inculcación ideológica. Por una parte, a los futuros proletarios se les introyecta un cuerpo compacto y simple de ideas burguesas; por la otra; a los futuros burgueses, a través de complejos y graduales aprendizajes, se les enseña a ser intérpretes o actores del discurso ideológico burgués. Aunque la transmisión es de una única ideología, esto no implica uniformidad, sino al contrario, un juego de diferencias, que corresponden a la idiosincrasia de las clases a las que se dirige la transmisión. De este juego nacen dos productos ideológicos distintos: el burgués inconsciente de serlo, encubierto bajo el rol de “hombre superior”, de “hombre culto”, de “artista”, etc.; y el obrero pequeño burgués, que manifiesta su ideología como tal, en su deseo de arribismo y de promoción individual, porque como lo señalan los mismos autores, “el paso de una clase inferior a otra superior no puede suceder más que en forma individual”. Opinan, además que aunque la escuela sea en la actualidad el más poderoso de todos los aparatos ideológicos, no logra realizar totalmente sus objetivos, porque existe una intensa lucha de clases apoyada por un considerable contingente de la juventud escolarizada (ciertamente bien lejos de ser mayoritariamente de origen proletario), que con su rebeldía, falta de compromisos económicos y sensibilidad social, originada en parte por el conocimiento de los dramáticos acontecimientos mundiales, tiende a crear su propio espacio y representación del mundo, que entran en contradicción pensante y actuante con la “visión” ideológica legitimadora del poder económico y político de la clase dominante.

Esta rebeldía estudiantil contra la ideología dominante es la que incide en los reacomodos, innovaciones pedagógicas, reformas, etc., medios con los cuales la escuela trata de defenderse contra el embate. Demuestran también estos ajustes la capacidad de la ideología dominante para adoptar formas renovadas que convengan a sus intereses.

Pierre Bourdieu, “hijo ilegítimo” de Durkheim, Weber y Marx, sostiene que “La sociología de la educación asume el papel específico que le corresponde, cuando se considera así misma como la ciencia de las relaciones entre la reproducción social y la cultura. Es lo que hace cuando se esfuerza por determinar hasta qué punto contribuye el sistema educativo a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases, al participar en la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre esas clases”.

En otros términos, para Bourdieu, quien se detiene fundamentalmente en el análisis de la reproducción cultural, la sociología de la educación tendrá por objeto el estudio de las leyes que determinan la tendencia de las estructuras a reproducirse a sí mismas, mediante la producción de agentes que engendran prácticas mediadoras entre la reproducción social y la reproducción cultural.

Contrariamente a lo que asevera Durkheim, quien disocia la función de reproducción cultural, propia de todo sistema educativo, de su función de reproducción social, Bourdieu nos muestra cómo se entrecruzan, para que la primera contribuya en forma primordial a la realización de la segunda. Afirma éste que la riqueza cultural que se ha ido acumulando históricamente, aunque desde el punto de vista teórico está a disposición de todo el mundo, sólo pueden apropiársela quienes disponen de los medios económicos para ello. Pero el problema no reside exclusivamente en el ámbito económico, ya que para percibir y poseer los bienes culturales que se encarnan en códigos simbólicos cifrados y misteriosos (lenguaje literario-científico-filosófico-pictórico-musical, etc.), presupone la posesión de instrumentos intelectuales y de sensibilidad para poder descifrarlos.

Es preciso, entonces, dominar, o al menos conocer los códigos que permiten la apropiación y goce de estos bienes culturales. Este conocimiento no puede existir en aquellas gentes que por su condición socioeconómica sólo pueden disponer de los desechos de la cultura urbana, pues tiene una relación de marginación total o parcial con respecto a la distribución de los bienes culturales dominantes y, por tanto, no sólo necesariamente poseen códigos simbólicos diferentes, sino instrumentos de apropiación y expresión restringidos y poco desarrollados.

En relación a este problema, Marx afirma en sus escritos juveniles que no sólo el sujeto crea el objeto, sino a su vez el objeto crea al sujeto, por ejemplo, la música forma el oído musical, que ya no es más simple oído natural; es oído humanizado, que percibe, distingue, goza, se estremece. Conforme a la lógica de Marx, la disposición y apropiación de objetos culturales ricos y complejos producirá sujetos también enriquecidos; y por el contrario, la apropiación de objetos culturales elementales y restringidos conformará sujetos limitados y pobremente humanizados.

El problema de la pobreza cultural, y consecuentemente de la desigual posesión de los instrumentos necesarios para descifrar los códigos simbólicos complejos, comienza en el hogar y continúa con el sistema selectivo que la escuela aplica en sus diferentes niveles; así, por ejemplo, la enseñanza de la lengua, en la educación media y superior, contrasta con la que se lleva a cabo en la escuela primaria. Aunque en los dos niveles de escolaridad el código utilizado sea el mismo, la modalidad de transmisión adquiere características diferentes. En la escuela primaria se aprende la ortografía, la gramática, la redacción, mientras que en la enseñanza superior se estudia literatura, composición, disertación, que no son prolongaciones de la enseñanza de la lengua elemental, sino, según Baudelto y Establet, la enseñanza tiene por fin producir un tajante abismo con la formación primaria.

El dominio del código de la “alta cultura”, no puede adquirirse entonces a través de aprendizajes elementales, sino a través de un conocimiento prolongado, metódico y sistemático que proporcionan las instituciones educativas superiores, organizadas con ese fin y cuya acción tendrá mayor éxito en función de la concordancia entre los modelos lingüísticos-culturales de la transmisión familiar y el escolar. Gramsci coincide al respecto al sostener que: “En algunas familias, sobre todo de núcleos intelectuales, los alumnos encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una integración de la vida escolar, como comúnmente se dice, absorben del “aire” una cantidad de nociones y de actitudes que

facilitan la carrera escolar propiamente dicha; ya conocen y desarrollan el conocimiento, técnicamente superior a los medios que posee la generalidad de la población escolar, de los seis a los dieciocho años”.

La discordancia entre el modelo lingüístico cultural familiar y el escolar es causa también de la autoeliminación de gran parte de los niños de las clases más desfavorecidas culturalmente, incapaces de descifrar la progresiva complejidad del código simbólico escolar por su déficit cultural inicial. Esta falta de información previa impide el paso de la intención comunicativa que cae en el vacío angustioso del “otro”, o se estrella contra muros de silencio defensivos, nido de frustraciones para aquellos que ingenuamente intentaron ser descifradores de códigos “extranjeros” en su propia patria.

El sistema educativo reproduce así, dice Bourdieu, “de modo perfectísimo la estructura de la distribución del capital cultural que transmite está más próxima a la cultura dominante, y el sistema de inculcación a que recurre está menos alejado del sistema de inculcación practicado por la familia. Como actúa en y a través de una relación de comunicación, la acción pedagógica dirigida a inculcar la cultura dominante sólo puede escapar (aunque sólo sea en parte) a las leyes generales de transmisión cultural, con arreglo a las cuales la apropiación de la cultura propuesta (y en consecuencia, el éxito en el aprendizaje que se corona con la cualificación académica) depende de la previa posesión de los instrumentos de apropiación, en la medida en que explícita y deliberadamente haga entrega, en la propia comunicación pedagógica, de los instrumentos que son indispensables para el éxito de la comunicación y que, en una sociedad dividida en clases, están muy desigualmente distribuidos entre los niños de las diferentes clases sociales”.

Bourdieu advierte además sobre el peligro que implica para la escuela no reconocer el problema del déficit cultural inicial y sostiene que: “Una institución oficialmente encargada de la transmisión de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante que desprecie en forma sistemática la transmisión de los instrumentos indispensables para el éxito de su empeño, está destinada a convertirse en monopolio de aquellas clases capaces de transmitir por sus propios medios, esto es, por esa acción educativa continua, difusa e implícita, que actúa en el seno de las familias cultas, los instrumentos necesarios para la recepción de su mensaje y, por tanto, para confirmar su monopolio de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante y, por ende, su monopolio de la cultura”.

Por lo pronto, la escuela no ha solucionado este problema y por lo mismo favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos, según la famosa expresión de Bourdieu.

En una publicación anterior, Bourdieu, junto con Passeron, nos muestra a la escuela no sólo como el lugar privilegiado de la reproducción cultural, sino también, como la instancia donde prevalece la violencia simbólica a través de la acción educativa: “la acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural”. Para estos autores, la violencia simbólica consiste en imponer significados como legítimos, ocultando las relaciones de fuerza en que descansa esa imposición. Agregan además que la violencia simbólica añade a su fuerza subyacente una fuerza específicamente simbólica, que la hace más efectiva aún. Las relaciones de fuerza en que se apoya la violencia simbólica están dadas por la existencia, en el seno de la sociedad capitalista, de una clase dominante que tiene poder para imponer “arbitrariamente” su modelo cultural, y una clase dominada, que sufre la acción de imposición.

Creemos que considerar arbitrario el modelo cultural de la burguesía es hasta cierto punto desconocer la historia y su dinámica. La cultura burguesa es el resultado de todo un proceso de interrelación entre el desarrollo de las fuerzas productivas y la ciencia, entre las características sociales de la sociedad burguesa y su expresión filosófica, artística, etc. Es cierto que su transmisión como cultura oficial se basa en el poder, pero el poder también es un componente histórico de las fuerzas sociales, que no se puede considerar como un fenómeno arbitrario sino inherente a la lucha de clases. La violencia simbólica no pasa de ser una de las tantas violencias que ejercen las clases dominantes.

André Gorz no enfoca la escuela como agente de reproducción social, sino que se detiene en ella para examinarla en su función de selección social. Considera que el control y la selección social se basan en la división del trabajo que separa el quehacer intelectual del quehacer manual, permitiendo que el primero sea monopolizado por una minoría formada por la grande y la pequeña burguesía.

Los intelectuales, cuando son asalariados, obtienen de sus conocimientos una nueva función de control como intermediarios entre la burguesía y el proletariado, amortiguando el choque entre esas dos clases antagónicas, por lo tanto, los intelectuales, incluyendo en esta categoría a todos los profesionales y a los cuadros de dirección y mando, refuerzan y aseguran el control y la selección del sistema de dominación en la sociedad capitalista; por otra parte, la selección social está garantizada fundamentalmente por la escuela, que origina esta categoría de intelectuales. La función principal de la escuela, aunque disfrazada, es la de reservar “el acceso a la ciencia a quienes están socialmente calificados para ejercer la autoridad y, por lo tanto, a tener una cuota del poder”.

La escuela da una formación que se traduce en posiciones de prestigio, respetadas y bien remuneradas, los que logran esta formación científica tienen un sentimiento de superioridad y sienten pleno derecho a tener esos status sociales de privilegio, porque “el saber”, en la sociedad capitalista, es un privilegio de la clase dominante, y quienes lo poseen se atribuyen también el derecho de compartir el poder de dominación.

Gorz se pregunta cómo llegamos a participar de esta concepción y responde: “esto se debe a la sencilla razón de que esa es la ciencia que conocemos, ciencia de élite: sólo una ínfima minoría realiza estudios científicos y esto es lo que aprendemos en la escuela. Toda nuestra educación nos ha inculcado que la ciencia está reservada a unos cuantos, y que aquellos que son capaces de aprender son superiores a los demás. La repugnancia a considerarnos trabajadores comunes y corrientes se basa en este postulado: la ciencia es un tipo de habilidad superior, accesible solamente a unos cuantos”. Los métodos de enseñanza y el programa escolar reafirman constantemente la visualización de la ciencia como inaccesible para la mayoría de los alumnos.

Gorz afirma que la ciencia es para las minorías porque fue creada por las clases dominantes para su beneficio, para su desarrollo y para el reforzamiento de su dominación. Es por ello que nuestra sociedad sólo concede etiqueta de ciencia y de científico a los conocimientos y capacidades que son útiles al sistema, y que han sido adquiridos a través de instituciones creadas y reconocidas por la clase dominante.

La institucionalización del sistema de titulación se ha reforzado en el siglo XX, dentro del marco del desarrollo industrial, y la cultura académica considera como anticientíficos al saber que proviene de fuentes no institucionales, no reconocido y no avalado por el título de profesional; al poseedor de ese “saber exótico” porque no tiene un valor en el mercado, y tampoco puede encuadrarse dentro de la división jerárquica del trabajo en la sociedad capitalista. En otros términos, ejerce y legitima la violencia simbólica señalada por Bourdieu y Passeron.

De hecho, los análisis de la escuela que hemos denominado teoría de la reproducción y los funcionalistas y los estructural-funcionalistas, tiene muchos puntos de coincidencia a nivel descriptivo, coincidencias algo veladas por una semántica diferente para designar los mismos hechos. Las tres corrientes identifican a la educación como un fenómeno histórico-social; coinciden en atribuirle una función social y socializadora; reconocen su carácter selectivo, etc., sin embargo, hay diferencias. Por lo pronto, podemos anotar que del cuerpo teórico del funcionalismo y el estructural-funcionalismo se desprende una concepción de la sociedad como un todo armónico y equilibrado, cuyas partes comparten los mismos requisitos funcionales, que se traducen en la necesidad de supervivencia, de adaptación e integración de sus miembros y de estabilidad normativa. La educación y la escuela concurren a cubrir estas necesidades con un carácter neutral respecto a las fuerzas sociales, esta neutralidad es tajantemente negada por la teoría de la reproducción, que inserta su análisis de la escuela en las

relaciones de producción clasista, destacando la heterogeneidad conflictiva de las partes que conforman el todo. Este enfoque cambia radicalmente de explicación y comprensión del papel que juega la educación en nuestra sociedad. Por otro lado, aunque esta última corriente enfatiza el fenómeno de la introyección del saber y la ideología dominantes, para la reproducción del poder económico y político de la clase burguesa, no se detiene profundamente, hasta ahora, en los mecanismos de su internalización, problema muy desarrollado por los estructural-funcionalistas, que canalizan el problema de la ideología hacia la cultura, la normatividad, los valores, etc. La diferencia fundamental se produce en el ámbito de la indagación. El funcionalismo y el estructural-funcionalismo “se detienen” en el inquirir “del como” (descripción) y “para qué” (función).

La teoría de la reproducción efectúa un avance decisivo para el carácter de las respuestas, al agregar una interrogación más. Al apuntar hacia el “por qué” (explicación) da cuenta del conjunto de preguntas, con respuestas que producen una fisura teórica irreconciliable entre estas contestaciones a la problemática de la sociología de la educación.

ENFOQUES SOCIOLÓGICOS DE MA. DE IBARROLA

La segunda parte de este capítulo tiene como objetivo discutir los enfoques sociológicos planteados, por la maestra Ibarrola; en sus perspectivas de:

- Sociología dominante.
- Sociología crítica.
- Sociología emergente.

Esperamos que los criterios se analicen en la dimensión de cada caso.

Introducción

Es imposible ser rígido en cuanto a lo que se entiende por un enfoque sociológico para el estudio de la educación. Podría incluirse cualquier estudio o ensayo, diagnóstico o propositivo, que intente aplicar o vincular la dimensión, los métodos de investigación y las teorías explicativas de las ciencias sociales al estudio de los principios, teorías, finalidades, procesos y resultados de la educación. Esto es muy amplio, y abarca desde obras generales hasta estudios empíricos particulares.

En principio, el texto de este ensayo se limitará a revisar básicamente los autores que más se han manejado en México dentro de los programas universitarios de sociología de la educación, haciendo mayor referencia a algunos estudios y autores que se clasifican dentro del enfoque que podría denominarse sociología dominante de la educación. El interés de esta clasificación, es distinguir entre los enfoques sociológicos, no a partir de una clasificación academista de las escuelas sociológicas o de la temática de estudio, sino procurando descubrir desde qué posición u orientación de clase se alcanza este conocimiento y para qué se usa el conocimiento: para controlar la situación social y conservar el status quo o para tratar de transformar las relaciones sociales. En general, cualquier intento de clasificación trae una serie de problemas, más aún si se hace, como en este caso, no como resultado de una investigación sistemática sino como un intento de organizar y presentar brevemente, la diversidad de esfuerzos que se han abocado al estudio social de la educación.

El principal problema es el peligro de sugerir identidades o parentescos, con un criterio básico de clasificación, para una serie de autores cuya obra es mucho más amplia y cuya concepción del problema o del objeto de estudio es normalmente muy lógica y se sustenta en una serie de argumentos por lo menos parcialmente válidos. El uso de un lenguaje académico muy difundido tampoco permite detectar

con facilidad la posición de clase que sostienen en última instancia los autores, en particular aquellos que no hacen explícita su posición, sino que la esconden tras de una apariencia de neutralidad científica.

Sin embargo, este trabajo debe correr ese riesgo y trata de presentar lo que sería una serie de hipótesis para un estudio del papel ideológico que ha jugado la sociología de la educación en el conocimiento de los problemas sociales de la educación.

Se pueden distinguir tres grandes corrientes dentro de la sociología de la educación:

1. La primera sería una sociología dominante, vinculada orgánicamente con la cosmovisión de la burguesía. Precisamente por ello, y por la necesidad de responder a los cambios y adaptaciones que este grupo debe hacer para conservar su hegemonía sobre el resto de la sociedad, es una sociología que no deja de criticarse a sí misma, de revisarse y de superarse.
2. En segundo lugar, podría distinguirse una sociología crítica, preocupada por demostrar las falacias teóricas y metodológicas, pero sobre todo la posición de clase, de la sociología dominante.
3. Finalmente se podría hablar de una sociología emergente, preocupada por desarrollar alternativas reales y efectivas para el uso de la educación para el cambio social, centrada en la práctica pedagógica y que difícilmente se puede llamar sociología porque tiene muy poca sistematización y muy poca explicación de los principios teóricos que la sustentan.

La distinción debe hacerse con base en el contenido teórico y empírico de los principales conceptos: sociedad, educación, cambio social, papel de la educación para el cambio social. A partir de ellos podremos buscar la vinculación epistemológica de estos estudios y los métodos más favorecidos de aproximación a la realidad, la temática preferida y la repercusión ideológica de este conocimiento entre los distintos niveles sociales.

Después de caracterizar cada uno de estos enfoques, se plantearán las características de un enfoque que debe considerarse necesario.

Características de la sociología dominante

De acuerdo con el criterio usado para caracterizar este enfoque, es posible distinguir entre la sociología dominante en la metrópoli y en los países dependientes.

a) La sociología dominante en la metrópoli

La determinante de todos los rasgos de la sociología de la educación en la metrópoli es la ausencia de un cuestionamiento sobre la sociedad. Esto no quiere decir ausencia de concepción social o de crítica a esa sociedad sino que, dentro de los estudios de sociología de la educación, el concepto de sociedad se da por supuesto y de hecho son pocos los estudios en los que este concepto se hace explícito.

Implícitamente, sin embargo, hay una clara conceptualización de la sociedad, a la que se denomina sociedad industrial (no capitalista) y cuya esencia es el aumento constante de la productividad y de la tasa de crecimiento con el fin de obtener mejores niveles de vida. Esta se concibe como una sociedad racional y democrática.

- a) La característica de racionalidad está dada porque el proceso productivo de la sociedad industrial responde a una división social del trabajo (Durkheim), división necesaria que se

hace cada vez más compleja por el avance tecnológico, el cual es el resultado de la aplicación de los conocimientos, la investigación científica, y en fin, de la inteligencia del hombre, al proceso productivo, y que responde a la necesidad de alcanzar con eficiencia un fin concreto. De la división social del trabajo, necesaria se desprende una jerarquización social, puesto que hay tareas de distinto nivel de responsabilidad que requieren distintas habilidades y distinta preparación, y estas diferencias están determinadas por la distribución natural de habilidades entre los seres humanos (Sojokim, Davis y Moore).

- b) La característica democrática está dada porque el criterio de selección de los que desempeñan las tareas se desprende básicamente del mérito, del rendimiento, la productividad, la eficiencia que estas personas demuestren en el cumplimiento de estas tareas racionalmente definidas, y porque toda la población tiene las mismas oportunidades de llegar a desempeñarlas.

Medina Echavarría, por ejemplo, dice: “los supuestos técnicos de las sociedades modernas determinan la constitución y diferenciación de grupos funcionales, entregados al cumplimiento de una tarea precisa, necesaria y objetiva, dentro de la cual no puede existir otro criterio de estimación que el del mérito. En dicha sociedad moderna los dirigentes y organizadores de esos grupos constituyen una selección de individuos justificada por el rendimiento que tienen en la productividad”.

En esta concepción tenemos reflejados los dos planteamientos que se habían señalado: la sociedad racional y la democrática.

La sociedad está dividida en estratos socioeconómicos funcionalmente ligados entre sí, ya que todos los trabajos son necesarios para la sociedad.

Los estratos sociales se distinguen entre sí por la distribución desigual de bienes, servicios y prestigio, la cual es a su vez una recompensa justa pero desigual a la diferente responsabilidad social y a los distintos requerimientos de habilidades y preparación que exigen las distintas posiciones laborales.

Son precisamente los requerimientos del trabajo los que plantean una jerarquización social que en las sociedades más avanzadas tomaría la representación gráfica de un bulbo, pocas tareas exigen una gran capacidad y habilidades y muy pocas tareas requieren poca capacidad y habilidades precisamente por el avance tecnológico.

Entonces la gran mayoría de la población se sitúa entre estos dos extremos (obsérvese la semejanza con la curva normal de habilidades, de inteligencia, etc.).

De esta conceptualización de sociedad industrial, racional, democrática se desprenden los parámetros que norman la educación: eficiencia y calidad; esto es: el hecho de poder rendir dentro de este tipo de proceso productivo de manera que se aumente la productividad se convierte en el eje que será el punto de evaluación de cualquier otra actividad social, entre otras la educativa.

La conceptualización de educación es acorde y congruente.

En los términos más abstractos, se maneja muy libremente la demostración durkheimiana del carácter social de la educación sin volver a preguntarse en qué consiste ese carácter social, de hecho, se refuerzan algunos aspectos y se descuidan otros cuyo estudio había iniciado Durkheim.

Como ejemplo de los aspectos que se refuerzan estaría la definición de educación como acción de las generaciones adultas sobre las nuevas generaciones que todavía no están “maduras” para la vida social. Se refuerzan también las funciones de la transmisión, socialización, continuidad histórica e integración de preparación para roles específicos que ya señalaba Durkheim.

Se descuidan puntos que ya planteaba Durkheim: la multiplicidad de tipos de educación determinada por la existencia de diversos medios sociales en una sociedad y la totalidad y complejidad del fenómeno educativo.

La educación se ve como UNA; (con mayúsculas y en abstracto) indispensable para que la sociedad “progrese, crezca, sobreviva” (Drucker), que se transmite a las nuevas generaciones y a los distintos estratos sociales para lograr -en palabras de Parsons-, “las lealtades (commitments) y capacidades que son pre-requisito esencial para el futuro cumplimiento de su rol. Las lealtades a su vez pueden ser divididas en dos componentes: lealtades hacia la ejecución de los valores de la sociedad y lealtades hacia la ejecución de un rol específico dentro de la estructura de la sociedad”.

¿Dentro de cuál estructura? De esa sociedad jerarquizada en torno a la necesaria división del trabajo y a la diferencia de responsabilidades y habilidades que exigen los distintos puestos del proceso productivo.

Según Parsons, este sistema escolar es el primer momento en que el ser humano se desprende de la relación familiar y pasa a ser independiente, a aceptar sus propios compromisos.

Pero lo más importante es que, hasta el momento de la educación familiar, el niño es diferenciado sobre bases estrictamente biológicas: sexo, edad, generación, en el momento de ingresar a la escuela se empiezan a plantear las primeras diferenciaciones a su papel de adulto sobre la base de la posición que ocupará en la estructura social, determinada por el aprovechamiento que demuestre en la escuela. Esto es: se iniciará la diferenciación entre los seres para su colocación posterior dentro de la división social del trabajo a partir de las habilidades y capacidades que demuestren en la escuela.

La transmisión de esta educación se realiza con diversos grados de dificultad mediante una relación vertical, unilateral, sea de los adultos a las nuevas generaciones, sea de los grupos ya educados a los que todavía no lo han sido.

La crítica a la educación es congruente con el papel que se le asigna.

Se critica el sistema escolar básicamente:

- a) Por su desajuste con el sistema productivo.
- b) Por el atraso de los contenidos educativos con relación al avance de la investigación y la ciencia.
- c) Por su incapacidad para transmitir efectivamente, sobre todo a los estratos sociales inferiores (negros, puertorriqueños), estas habilidades, valores y lealtades indispensables para la supervivencia del todo social.

También se desprenden de esa crítica las características de las reformas educativas que se proponen, las cuales buscan la adecuación entre sistema escolar y sistema productivo, planteando modificaciones al sistema escolar y no al sistema productivo (este último tiene su propia dinámica de

cambio) y buscando una eficiencia en la transmisión de una concepción educativa cuyo contenido y raíces sociales no se cuestionan.

Así, tenemos las reformas educativas caracterizadas por ejemplo por la planificación educativa, la racionalización de la administración escolar, la tecnología educativa, la sistematización de la enseñanza.

Empíricamente, la educación se maneja como escolaridad y viceversa. En otras ocasiones y como algo completamente distinto, se plantean temáticas en torno a la educación familiar, a la educación por los medios masivos, a la educación por los grupos de iguales o grupos políticos, religiosos, etc., que obviamente no se desconocen; pero se concede a la educación escolar el papel predominante. El cambio social es constante, fluido y ascendente, y puede provenir de cualquiera de los subsistemas sociales; lo que se busca en todo cambio es regresar al equilibrio social a través de la superación del conflicto, el cual a su vez se produce por diversas disfuncionalidades dentro del comportamiento de los distintos grupos en la sociedad.

Los factores que están detrás del cambio en la distribución de las posiciones sociales de los individuos son básicamente los cambios en la estructura ocupacional a partir del cambio tecnológico, del incremento en la producción industrial, del Estado a nuevos recursos naturales o la diferente fertilidad entre los distintos estratos sociales que deja libres algunas posiciones entre los estratos superiores.

El papel de la educación (escolaridad) para la distribución de las personas en las distintas posiciones sociales es determinante. Sobre la educación recae la movilidad social: la igualdad de oportunidades escolares es la esencia de la igualdad de oportunidades en una democracia. Se supone que es el sistema escolar el que va a seleccionar de manera objetiva, independiente del origen social (factores adscriptivos de nacimiento en cierto estrato) a quienes tienen las mayores y mejores habilidades para las distintas jerarquías ocupacionales y los va a canalizar hacia las distintas ramas y niveles del sistema escolar que a su vez corresponden a las distintas ramas y niveles de la estructura productiva.

Esto no quiere decir que dentro de la sociología dominante no haya una gran cantidad de estudios acerca de la desigualdad social ante el sistema escolar, de hecho, al mismo tiempo en que se empiezan a plantear los estudios sobre el papel de la escolaridad para la movilidad social; Anderson escribe un artículo (1959) que se denomina "Una nota escéptica acerca del papel de la escolaridad para la movilidad social" en el cual plantea claramente que el acceso a la escolaridad y la posibilidad de recorrer los distintos grados del sistema escolar está a su vez determinada por el nivel socioeconómico de los individuos.

Sobre este tema se desarrolla una amplia literatura que llega a proporcionar una serie de datos muy importantes acerca del papel que juega la desigualdad social en el acceso a la escolaridad y en los distintos tipos de escolaridad que se alcancen, esto es, se encuentran correlaciones entre el nivel socioeconómico y el tipo de instituciones, recursos, escuela, maestro, y demás, a las que tienen acceso los estudiantes, entre el nivel socioeconómico y las calificaciones, el aprovechamiento, la reprobación; inclusive entre el nivel socioeconómico y las habilidades intelectuales tal y como son medidas por las pruebas estandarizadas de inteligencia, y entre el nivel socioeconómico y el deseo de estudiar.

En general, la explicación que se da a estas correlaciones no llega a cuestionar la estructura social sino las formas de vida de los niveles socioeconómicos desfavorecidos (déficit cultural, déficit verbal, falta de motivación y de aspiraciones, etc.)

Otro papel importante que se atribuye a la escolaridad es el de enseñar al individuo a hacer frente a las situaciones de todo tipo en las sociedades industriales, entre otras, el uso del "tiempo libre" que propicia la tecnología al reducir el tiempo de trabajo necesario para la producción.

La escolaridad es también determinante de las posibilidades del cambio tecnológico, que es el que marca los cambios en la división social del trabajo, mediante la investigación científica que realizan los más escolarizados.

Los métodos de investigación y la vinculación epistemológica de esta corriente están dados por su relación con la escuela positivista o con lo que algunos autores definen como “el racionalismo científico”. Esta escuela pone énfasis en la existencia de un método científico “neutral” (apolítico, la verdad científica por sí misma), que se traduce en controlar completamente al objeto de estudio a costa de parcializarlo, haciendo a un lado todo aquello que no es susceptible de investigarse de manera operativa y cuantificada, y acentúa la validez científica de las investigaciones, determinada por la representatividad estadística de las poblaciones estudiadas y por el refinamiento de los análisis estadísticos que se usen. Se llega así a extremos como plantear que un estudio que no abarca una muestra representativa de una población no es científico aunque la investigación verse sobre una pequeñísima parte del objeto estudiado.

Las variables que se definen para la delimitación del objeto de estudio se plantean de manera muy operativa pero rara vez se cuestionan; normalmente lo que se busca es dar capacidad de operación a una variable que se desprende de un supuesto no cuestionado. Un ejemplo de variable no cuestionada es el uso de las pruebas de inteligencia para medir la habilidad intelectual de los distintos niveles socioeconómicos que llega a los extremos de la posición de A. Jensen, cuyos estudios “científicos” sobre la inteligencia de los distintos grupos sociales lo llevan a la conclusión de que la población negra es genéticamente inferior en cuanto a sus habilidades intelectuales (el ejemplo extremo, sin embargo, no es la característica fundamental de la sociología de la clase dominante, porque ésta responde a una elaboración filosófica, científica y técnica con un alto grado de congruencia y ampliamente fundamentada en datos reales).

Es también un método histórico, y ésta es una de las características más obvias de esta corriente: en la sociedad no existen diferencias significativas planteadas por el transcurso del tiempo, lo que hay es un camino más o menos recorrido en la búsqueda por alcanzar los valores humanos universales.

b) La sociología dominante en los países dependientes

El enfoque sociológico dominante de la metrópoli adquiere matices especiales dentro de los países dependientes y el factor determinante de los rasgos de esta sociología de la educación es el concepto de “subdesarrollo” como caracterización de la sociedad.

En estos países se hace indispensable definir y analizar la sociedad ya que ésta no responde a la conceptualización que tiene de sí misma la sociedad avanzada. Esta conceptualización parte de la comparación entre los rasgos de las sociedades “atrasadas” con los de la industrializada que se considera como el modelo a seguir.

En ese sentido, las características de los países subdesarrollados estarían dadas por una tasa de productividad muy inferior, determinada por una estructura agraria tradicional (de subsistencia) y muy poca industrialización, lo que conduce a muy bajos niveles de ingreso per cápita y de vida en general (analfabetismo, graves problemas de salud), una deficiente organización gubernamental y administrativa, y una fuerte concentración de la población en las zonas rurales.

Pero no son éstas las únicas características del subdesarrollo como categoría de conceptualización de la sociedad, que implica también una serie de factores no cuantificables como son el tradicionalismo, la falta de espíritu de empresa y la falta de criterio racional, que determinan la existencia de una estructura económica dual, conforme a la cual las ramas de actividad industrial

moderna conviven con otras actividades tradicionales, haciendo un gran esfuerzo por arrastrar a estas últimas a la modernización.

Pero la característica más importante del término subdesarrollo, es que implica una concepción global ahistórica de la evolución de los países, como una evolución lineal ascendente y en última instancia independiente en cada país (las relaciones se dan por la ayuda externa). La comparación entre países desarrollados y países subdesarrollados lleva a la conclusión de que el desarrollo simplemente se ha dado en etapas desfasadas. Los países desarrollados se adelantaron en el tiempo a los subdesarrollados y estos últimos se encuentran en etapas ya superadas por los primeros y por lo tanto superables.

Como ejemplo claro de la sociología dominante aplicada a la educación en los países dependientes contamos con el libro de José Medina Echavarría: Filosofía, educación y desarrollo. El desarrollo es visto aquí como un proceso continuado cuyo mecanismo esencial consiste en la aplicación reiterada del excedente en nuevas inversiones y que tiene como consecuencia la expansión incansable de la unidad productiva de que se trate (el primer excedente se logra por el ahorro y el ascetismo). La meta del desarrollo es la sociedad industrial, es decir, llegar a lograr esta productividad tan eficiente y tan racional, condición indispensable para lograr una mayor distribución de la riqueza y “una transformación nunca antes conocida de las condiciones materiales de existencia”.

“El incremento del ingreso nacional bruto es la condición de posibilidad del incremento del ingreso per cápita”. ¿La distribución del excedente de la productividad será democrática aunque la relación de trabajo sea subordinada? Esto es algo que parece no tomar en cuenta el autor.

Para lograr este desarrollo económico, con sus matices de desarrollo social (la distribución de la riqueza producida debe hacerse de manera justa y responsable), hay ciertos prerequisites que deben llenar, en general, los países subdesarrollados:

- a) Una disposición económica general, que es la aspiración a mejorar el nivel de vida acompañada del impulso paralelo para realizar el esfuerzo necesario para conseguirlo. Considera este autor que todos los países industriales, en algún momento de su desarrollo industrial, fueron ascéticos, y esto es lo que permite la primera creación del excedente que se aplica a la producción para ir acumulando el capital e incrementando cada vez más la productividad. Esta aspiración, que implica el ahorro, debe ir acompañada del debido sentido de responsabilidad laboral y social.
- b) El segundo prerequisite para el desarrollo es tener una capacidad ejecutiva, y para tenerla, debe tenerse la diligencia, el impulso y la disciplina para el esfuerzo, con los atributos que conforman el ethos del proceso productivo racional. Debe de haber también una adaptación técnica en el trabajo y una responsabilidad social.

Considera el autor que, en América Latina, “aunque hay cierta concentración de arcaísmo (grupos indígenas muy atrasados), no es éste un factor absolutamente negativo para el desarrollo de la capacidad ejecutiva en la medida en que todo induce a pensar que cuando se ofrezcan los estímulos económicos y educativos necesarios a la población, ésta podrá adquirir esta diligencia y disciplina...”

También dice que “no parece ofrecer la mano de obra ningún impedimento congénito y esencial en la adaptación del hombre a la técnica y en la aceptación de la disciplina de la organización industrial, aunque es evidente que el mayor problema de América Latina es la pobreza o escasez de mano de obra calificada”.

Aquí será el sistema escolar, obviamente, el que deberá cumplir la función de formar la mano de obra para que obtenga la disposición económica general y la capacidad ejecutiva que son necesarias. Asimismo, el propio sistema escolar será quien forme y seleccione a quienes tienen la capacidad directiva, tercer requisito (los empresarios, gestores e innovadores de la actividad económica).

Para resumir, entonces, el enfoque caracterizado como sociología dominante, podría decirse que su racionalidad está fundamentada en el tipo de sociedad que conceptualiza; esto es, una sociedad "industrial" racional y democrática en la que para sobrevivir debe darse una división necesaria y jerárquica del trabajo que implica distintas posiciones sociales, todas ellas necesarias, objetivas y racionales, que requieren de un distinto grado de preparación y distintas habilidades para su desempeño.

El desempeño de estas funciones implica una recompensa social en términos de ingresos económicos, acceso a determinados bienes y servicios, status o prestigio entre la población, y exige que las personas que las ocupan sean seleccionadas de acuerdo al mérito y al rendimiento que tengan, tal como se mide por el sistema escolar (objetivamente).

Esta conceptualización de la sociología dominante se transmite a los países dependientes a través de la conceptualización de su sociedad como una sociedad atrasada, subdesarrollada, en la que la industrialización no se da porque no ha habido los factores humanos para el desarrollo (disposición económica general, capacidad ejecutiva y capacidad directiva) que se lograrán mediante la educación. Ahora bien, toda esta racionalidad de la cosmovisión de la burguesía en torno a la conformación y desarrollo de la sociedad y al papel que juega en ello la educación, se transmite a todos los estratos sociales concretamente a través de los intelectuales y en general en términos de lo que Gramsci llama el sentido común.

"Toda filosofía histórica, vale decir orgánica, debe prolongarse por el sentido común, y esto significa que a la vez que elabora un pensamiento superior al sentido común y científicamente coherente, todo movimiento filosófico orgánico debe mantenerse en contacto con las capas populares" (Portelli)

Dice Portelli, interpretando a Gramsci: "La hegemonía de un centro director se afirma a través de dos líneas principales: una concepción general de la vida (y en este caso diríase particular de la educación claramente enclavada dentro de una general de la vida) que ofrece a los intelectuales (de la educación) una dignidad intelectual, un principio de distinción y un elemento de lucha contra las viejas ideologías y que veríamos en todos aquellos intelectuales que defienden el proceso educativo en los términos en que se ha señalado.

Por otro lado, otra línea de acción sería un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original que interesan y dan una actividad propia en su dominio técnico a la fracción más homogénea y numerosa de los intelectuales: los educadores, y que en este caso se traduce en la concepción sobre los problemas y los fines de la educación que predominan entre los profesores.

Finalmente, una prolongación de esta concepción racional entre las clases subalternas a través del sentido común, esto es de caracteres "difusos y dispersos de un pensamiento genérico de cierta época y de cierto ambiente entre la población". Vemos reflejada esta difusión de la sociología dominante entre los intelectuales, entre aquellos ejecutores de la planeación educativa, nacional e internacional, con su connotación de ajustar el sistema escolar a las necesidades de un sistema social que no se cuestiona; en la formación de recursos humanos, tanto para la educación como para la productividad, con las mismas características: buscar la adaptación de los recursos humanos a la estructura ocupacional dominante distinguiendo entre recursos humanos dirigentes (énfasis en ciertas carreras "modernas" vs "liberales" —ingeniería y administraciones vs medicina, derecho—) técnicos medios (creación de carreras cortas) obreros calificados, etc.

Adaptar al sistema escolar para que proporcione aquellos recursos humanos que necesita una determinada estructura ocupacional (a pesar de la crisis manifiesta en que se encuentra la relación entre sistema escolar y aparato productivo: desempleo y subempleo ilustrado).

Vemos esta prolongación de la sociología dominante entre los maestros básicamente a través de su conceptualización del fracaso escolar entre ciertos grupos de la población: aquél de su conceptualización del fracaso escolar entre ciertos grupos de la población: aquél es consecuencia de la determinación socioeconómica sobre rendimiento escolar, conforme a la cual se ha comprobado que ciertos grupos están incapacitados para aprovechar o beneficiarse de oportunidades escolares por sus condiciones de vida, déficit cultural o lingüístico, desorganización familiar, etc. (esta conceptualización exonera al sistema escolar de toda responsabilidad en su contribución al fracaso escolar).

Entre la población en general, vemos esta prolongación de la sociología dominante a través de la conceptualización que tiene el “hombre de la calle” de que la esencia del problema social en el país es la falta de educación; de que es por un déficit educativo —que año con año se supera— que subsisten las desigualdades sociales en el país y que, en la medida en que la población se eduque, esas desigualdades sociales van a desaparecer. Vemos esta prolongación en la propaganda que se hace a la escolaridad como determinante del éxito ocupacional y económico y que encontramos en anuncios de radio y posters pegados en los camiones o en el metro, y en el concepto de que el éxito escolar está determinado por las habilidades naturales y que la escolaridad debe ser selectiva sobre todo en cuanto al acceso a la universidad.

Conviene agregar que esta prolongación de la sociología dominante de la educación a todos los estratos sociales y a los diferentes tipos de intelectuales de la educación constituye la mayor resistencia a los intentos de adecuar la educación a las necesidades sociales del país.

El concepto de “calidad” de la educación, por ejemplo, sigue buscando el mismo tipo de calidad, determinada en última instancia por la posibilidad de ser eficiente y rendidor en el proceso productivo de la sociedad industrial moderna, conforme al cual se impide la realización de cambios que llevarían a “una educación de segunda”.

Caracterización de la sociología crítica

Si la sociología dominante de la educación parte de una aceptación implícita de la conceptualización de sociedad que da la teoría funcionalista, en el caso de la sociología crítica el rasgo determinante de sus características es precisamente el cuestionamiento de esa concepción de sociedad.

Para ello, dos conceptos son fundamentales: 1) la sociedad dividida en clases, y 2) el concepto de dependencia en los países latinoamericanos.

Se entiende por sociedad dividida en clases a la sociedad conceptuada como un conjunto de relaciones sociales que se establecen entre los hombres para la producción y reproducción de su vida social; relaciones conforme a las cuales los individuos ocupan posiciones antagónicas de poder y de dominio y subordinación unos sobre otros, que determinan sus condiciones materiales e inmateriales de existencia.

La división social que se establece entre los seres humanos no es funcional, sino que las clases sociales que se estructuran a partir de estas relaciones sociales están dialécticamente relacionadas entre sí, forman una unidad, intervienen la una en la definición de la otra y están antagónicamente ligadas en lucha por la hegemonía de la sociedad total.

El concepto de sociedad se presenta como una realidad heterogénea y estratificada (por las diversas clases sociales) pero al mismo tiempo, y puesto que se conforma por las relaciones entre clases, la sociedad no deja de ser una totalidad integrada a través de la hegemonía política, económica y cultural de uno o varios grupos que comparten los mismos intereses y procedimientos para el control y dominio de los demás grupos, estos grupos son los suficientemente poderosos (utilizando básicamente el consenso sobre su posición y cuando éste falla, la represión) como para llevar la dirección de la vida social, no sin encontrar oposición y resistencia de los demás grupos.

En los países latinoamericanos el concepto de sociedad dividida en clases se une al concepto de dependencia, esta categoría se basa fundamentalmente en una concepción de la evolución de los países como efecto simultáneo de factores históricos internos y externos de dominación que sitúa a los países en polos opuestos de desarrollo dentro del mismo sistema mundial. La dependencia tiene un origen histórico de violencia política y militar, formal y legalmente aceptada en el ámbito internacional de la época, e históricamente legitimada como conquista y, sobre todo, como colonización, por los países dominantes.

Actualmente, implica una relación de subordinación entre países formalmente independientes y legalmente aceptados como tales y los Estados altamente industrializados, en esta situación, la violencia política y militar, ya no aceptada formalmente, se atenúa y reaparece por variaciones coyunturales y casi siempre se da en el ámbito interno de cada país.

Ambos conceptos permiten explicar la situación de las formaciones sociales latinoamericanas. Para utilizar algunos conceptos de Vasconi podríamos decir que el proceso histórico que se da a principios del siglo XX en los países latinoamericanos, que parte de la ruptura del sistema primario exportador y propicia un proceso acelerado de la industrialización como consecuencia de la crisis económica del 29 en los países avanzados, propicia un crecimiento en las ciudades, la emergencia y desarrollo de nuevos grupos y clases sociales, una hipertrofia del Estado y, en la perspectiva de lo político, un populismo o bonapartismo latinoamericano.

Las características anteriores hicieron pensar que era viable un desarrollo autónomo de los países latinoamericanos porque produjeron un incremento notable de la productividad, un incremento del ingreso per cápita, una tasa de modernización elevada y una incorporación significativa de la fuerza de trabajo al sector moderno, pero a partir de la década de los 50, una vez que se supera la situación de guerra y postguerra, en los países hegemónicos, el sistema monopolista acelera su proceso de integración bajo la hegemonía de Estados Unidos, y se da una nueva división internacional del trabajo.

En ese sentido, no es ya la diferencia entre países exportadores de materias primas y países industriales, sino que la industrialización, controlada por la inversión directa dentro de cada país latinoamericano, constituye empresas monopólicas internacionales vinculadas al mercado interno pero determinadas por las necesidades del mercado internacional, que logra la desaparición o el aglutinamiento de las empresas nacionales (que se habían creado en la época anterior) en torno a las transnacionales.

Por otra parte, se reduce la incorporación de mano de obra a las actividades modernas por el uso de tecnología de capital intensivo.

Este proceso económico se traduce en una heterogeneidad estructural en el sentido de que en estas naciones coexisten distintos modos de producción (Singer): sector moderno, gubernamental, autónomo y de subsistencia, que determinan las clases sociales en estos países.

El sistema de mercado es dominante y empieza a penetrar en los demás sistemas productivos, lo que va provocando una situación caracterizada por la cantidad de personas que no encuentran ni lugar ni

función (Ribeiro) dentro del proceso productivo moderno, pero que tampoco encuentran posibilidad de subsistir en los otros sectores laborales.

Esto es lo que Nun y Ribeiro llaman “masa marginal” pero que de hecho constituye la consecuencia lógica de la contradicción del desarrollo del capitalismo: la creación de un enorme ejército industrial de reserva (inclusive entre los más escolarizados).

Dadas estas características, el sistema productivo deja de verse como un sistema determinado por una división del trabajo necesaria y pasa a verse como una división técnica y social del proceso productivo en la que la jerarquización implica poder y acumulación, por un lado, y subordinación y explotación de la fuerza de trabajo, por otro, además de la magnitud de los efectos sobre las clases residuales. Lo anterior determina las características de las enormes desigualdades en condiciones de vida material e inmaterial de las distintas clases sociales en estos países y que se reflejan en su acceso a la escolaridad y en el uso que pueden hacer de ella. Es esta conceptualización de la sociedad la que va a determinar los rasgos fundamentales de la conceptualización de educación en los estudios sociológicos de esta corriente.

La conceptualización de educación es imprecisa y vinculada al concepto de aparatos ideológicos del Estado: se centra en la crítica a la concepción funcionalista del sistema educativo, a la representación ideológica de la escuela que “oculta su realidad y la realidad de sus contradicciones” (Labarca) y se presenta como un instrumento relativamente neutro en su relación con los distintos grupos sociales, (en términos de igualdad de oportunidades escolares, como centro de “objetividad científica”) y que implica una división de los conocimientos y de las ramas y niveles del sistema escolar en función de una división del trabajo necesaria (y jerárquica) y del proceso de recorrido de este sistema por la población, en virtud de una maduración biológica e intelectual.

Para los autores de esta corriente, citando a Labarca, “en el sistema escolar, en la práctica pedagógica, en los contenidos de la enseñanza, en los fines mismos de la escuela existe subyacente una determinación de clase”, lo que hace que el sistema escolar se conciba como un “aparato ideológico de Estado” (Althusser). Un aparato cuya función es concurrir a la reproducción del sistema de explotación sobre el que esta sociedad se asienta y a la perpetuación de la división de la sociedad en dos clases antagónicas: explotadores y explotados, burgueses y proletarios.

La lógica del razonamiento que sostienen los críticos de la sociología dominante se puede sintetizar en los siguientes enunciados, en una sociedad de clases:

- No hay tal igualdad de oportunidades de acceso y sobre todo de permanencia dentro del sistema escolar, el recorrido en el sistema escolar es impracticable para la mayoría de la población y esta situación se observa claramente en las cifras estadísticas que comparan el número de alumnos que ingresa al sistema escolar con el que llega a la universidad y en la correlación entre la posición de clase y la escolaridad total alcanzada.
- Son precisamente los contenidos de la cultura escolar, totalmente alejados de la realidad y que no permiten una transformación de la misma (Labarca) los que chocan con la cultura de clase (Baudelot y Establet) o el “capital lingüístico” (Bourdieu y Passeron) de los alumnos cuyo origen de clase no corresponde a la burguesía y clase media, provocando su fracaso escolar.
- El conocimiento escolar adquirido, pero sobre todo la certificación legal de un cierto recorrido escolar adquiere un valor en el mercado y concede, a quienes lo detentan, un importante elemento para su acceso a las diferentes posiciones ocupacionales: mientras más elevado sea el certificado escolar, mayor será la probabilidad de acceso a las posiciones más prestigiadas y de mayor remuneración económica.

- No son precisamente los conocimientos los que determinan un aumento de la productividad sino (y ahí se puede apoyar en Parsons) lo que la escuela proporciona básicamente es una cierta interiorización de valores y de lealtades en cuanto a los valores de la sociedad en general y en cuanto a los valores necesarios para el desempeño de un papel social particular en el sistema de explotación (véase el resumen de Carnoy, Bowles, Gintis).
- Puesto que aquéllos que obtienen el certificado escolar más alto tienden a ser los que provienen a su vez de las posiciones sociales más favorecidas, se produce una reproducción de la estructura de clases pero en este caso legitimada ante los ojos de toda la sociedad a través de una pantalla de meritocracia (Carnoy, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Vasconi, etc.)

El sistema escolar va a responder a las demandas objetivas del aparato productivo (Vasconi) pero de un aparato productivo dominante muy reducido que va a determinar la escasa demanda de recursos humanos calificados.

Por otro lado, el aparato escolar no puede dejar de responder a las demandas subjetivas que le planteen distintos grupos de población, particularmente en virtud de que el sistema escolar se considera como un canal de movilidad social, lo que hace que éste crezca (ya que es el principal instrumento para lograr el consenso social) y se agudicen las contradicciones al no encontrar, quienes alcanzan una mayor escolaridad, los beneficios sociales y económicos ofrecidos (la escolaridad “funciona” en la medida en que sea selectiva)

Esta sociología crítica no se limita a los autores latinoamericanos ni a los franceses que hemos mencionado. En Estados Unidos también se da una fuerte corriente; entre los autores encontramos a S. Bowles, Herbert Gintis, el propio Dr. Carnoy, y algunos artículos más escondidos como el de Annie Stein (drop-out vs push-out).

El énfasis de la sociología crítica en la conceptualización de educación como aparato ideológico de Estado, con todo el absolutismo que se desprende de este concepto, corre el grave peligro de llegar a defender una reproducción mecanicista de la estructura de clases a través del dominio de la burguesía sobre el proceso educativo.

Vasconi, por ejemplo, va perdiendo a lo largo de su obra los matices en los que podría hacer intervenir a la lucha de clases dentro del proceso educativo hasta caer en la posición de que el proceso educativo es un aparato ideológico de Estado.

Por otra parte, si bien la sociología crítica es fundamental para un diagnóstico correcto de cuál es la relación que se establece entre el sistema escolar y la clase dominante de una sociedad, y cuáles son los elementos principales y los mecanismos a través de los que se da esta relación en los países dependientes, tiene una gran pobreza en cuanto a la propuesta de alternativas educativas.

En ese sentido podría decirse que la elaboración científica de los sociólogos críticos de la educación se prolonga (valga el paralelismo) a nivel de sentido común entre algunos intelectuales (sobre todo en proceso de formación: los estudiantes) en la forma de una muy mala lectura del artículo de Althusser “Ideología y aparatos ideológicos de Estado” y que lleva a la conclusión de que la educación no tiene la menor posibilidad de actuar en la transformación de la sociedad y que simplemente reproduce en el tiempo la estructura de clases dominante.

Estos peligros de caer en el mecanicismo de la reproducción se ven contrarrestados actualmente por el estudio intensivo que se empieza a hacer de las obras Gramsci como apoyo teórico para los

sociólogos críticos; a través de él, el concepto de educación se resuelve a favor de una educación que no es nada más la educación de la clase dominante sino que empieza a vislumbrar la existencia de procesos educativos muy importantes entre los distintos grupos sociales y la necesidad de establecer una verdadera relación pedagógica que comprenda los contenidos culturales y la concepción del mundo de los distintos grupos sociales y procure superarlas para una transformación de las condiciones de vida de estos grupos.

Características de la sociología emergente

La sociología emergente tiene como determinante de todos sus rasgos incipientes una conceptualización de educación como un fenómeno propio de cualquier grupo social. Comprender que cada uno de estos grupos dispone de diversos procesos educativos con los cuales puede situarse en su historia concreta y propagar su visión del mundo a los miembros de sus nuevas generaciones.

Tal parecería que los enfoques sociológicos anteriores plantean que la educación dominante llega a grupos que lo único que tienen es un enorme vacío cultural que puede ser rellenado a voluntad del grupo que maneja el proceso educativo dominante (la sociología dominante considera que se llega ante culturas que no tienen ningún valor o que no existen y, aunque la sociología crítica parte del supuesto de que sí hay una cultura, no profundiza en ello como en una cultura de clase dominada).

Esta corriente surge al estudio de la sociedad a partir del estudio de la educación, pero no de la educación escolar, sino precisamente de la educación para aquellos que no tienen acceso a la escolaridad formal. De esta manera empieza a obtener su conocimiento de la realidad social a partir de las condiciones de vida del oprimido.

“Si se reconoce que la educación es la afirmación de la realidad, se tiene que reconocer el hecho de la opresión... si la toma de conciencia abre el camino a la expresión de las insatisfacciones sociales se debe a que éstos son componentes reales de una situación de opresión” (Freire, Educación como práctica de la libertad).

El conocimiento del proceso educativo es, además de más amplio, más vinculado con la realidad; no es un conocimiento “academista” sino un producto de la inserción a la realidad. Su común denominador es la búsqueda de una verdadera ciencia de las clases dominadas, de una praxis liberadora, en oposición a las propuestas educativas de la ideología de las clases dominantes.

Aparte de los esfuerzos teóricos de Freire, quien reconoce que “estamos muy necesitados de teoría”, la multitud de esfuerzos educativos para las clases oprimidas requieren todavía de un esfuerzo teórico muy grande que, para empezar, sistematice las características y los métodos de todas estas experiencias y, a partir de una evaluación del conjunto, logre explicar la forma en que vinculan con la totalidad social, ya que, además de que estas experiencias se orientan hacia multitud de aspectos, parten de proyectos políticos muy distintos: grupos de izquierda, teología de la liberación, humanismo radical y grupos coyunturales, organismos nacionales e internacionales.

Características de un enfoque necesario

Considero que la sociología crítica tiene la suficiente riqueza teórica para la explicación de la sociedad como para contribuir a una comprensión-explicación más completa del proceso educativo que supere el diagnóstico certero que ha hecho de la educación dominante.

Un enfoque sociológico necesario tendría que vincular (y no trasladar) la concepción de la sociedad para un análisis concreto de la educación; es decir, buscar las características propias de la educación como un fenómeno en que interactúan distintas dimensiones: una individual y una social, y en

cuyos contenidos y procesos intervienen instituciones sociales que tienen distintos grados de vinculación con la clase dominante.

Por lo tanto, no sólo tendría que introducirse la categoría de clase social (y todo lo que implica) para explicar la compleja relación educación-sociedad, sino que tendría que continuarse la búsqueda del conocimiento de esa compleja relación a partir de un cuestionamiento metodológico de las categorías con las cuales tendemos a aproximarnos a la realidad.

En ese sentido, la etnografía se presenta actualmente como uno de los métodos más prometedores: la observación indiscriminada y continua de un proceso hasta encontrar las pautas que lo estructuran con la realidad para definir a partir de ellas las categorías que nos expliquen lo que realmente está pasando y no que nos señalen simplemente todo aquello de lo que carecemos por definiciones de otros, además, un enfoque necesario no puede desvincularse de los métodos y conocimientos que pueden aportar otras disciplinas.

La sociología de la educación se ha empezado a unir con la antropología y la historia, pero ha descuidado las aproximaciones que tratan de hacer una nueva pedagogía y sobre todo una psicología liberada del conductismo. Finalmente, puesto que se ha reconocido el carácter de dominación que puede tener la educación, la sociología no podrá desvincularse de la ciencia política.

Todo ello no como una simple suma de enfoques, sino como una vinculación orgánica de distintas disciplinas que han estudiado el mismo objeto desde distintos ángulos y que han comprobado que la unión de métodos y enfoques enriquece notablemente el conocimiento. Para ello se hace también necesario un cambio en el proceso del trabajo intelectual en favor del trabajo de equipo.

ANÁLISIS DE LECTURA

Ahora revisaremos una investigación que pretende llevar a plano de la crítica y la reflexión el trabajo docente, bajo la investigación sociológica.

El tema que se proporciona es sobre el tópico: Rendimiento Escolar y Sociología de la Educación.

Mecánica:

- Que se analicen las corrientes.
- Que se expongan en mesas de trabajo.
- Que se aterricen las conclusiones.
- Se te proporcionará:
- Acetatos.
- Hojas Blancas
- Marcadores

LECTURA 3

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Elsa Rodríguez Rojo

Introducción

Uno de los temas que ha preocupado a los sociólogos que estudian el fenómeno educativo ha sido el rendimiento y aprovechamiento escolar. Se han realizado numerosos estudios al respecto, por lo que podríamos decir que la Sociología de la Educación se ha desarrollado en gran medida como un intento por explicar el rendimiento escolar y sus condiciones sociales.

En este ensayo se expondrán tres de las posiciones teóricas de la sociología de la educación que hemos considerado como las más representativas respecto a la temática que aquí nos interesa. La primera parte estará dedicada a la interpretación funcionalista, la segunda al interaccionismo y la tercera al estructuralismo, ello con el fin de hacer resaltar algunos de los supuestos de los que parten estas teorías, así como los aportes y limitaciones que han puesto en claro sobre el fenómeno del rendimiento escolar.

El funcionalismo

Durante los años cincuenta y sesenta se produjeron en Inglaterra y en Estados Unidos muchos estudios sobre el rendimiento escolar de la clase trabajadora, a un nivel descriptivo más que analítico. De estos estudios resultó evidente que los niños de la clase trabajadora, por alguna razón, no obtenían un rendimiento escolar tan alto como los de la clase media.

Debido a que dichos estudios partían del supuesto de que todos los niños de una misma escuela tenían un acceso semejante a la escolaridad, aunado a la creencia de que la inteligencia innata había sido cuestionada por la aplicación de las pruebas que permiten determinar el coeficiente intelectual, las explicaciones sobre el bajo rendimiento escolar fueron localizadas en el medio ambiente socio-cultural en que los niños se desarrollaban. El argumento fue que las condiciones del medio ambiente no proporcionaban el estímulo necesario para el crecimiento intelectual, ni las condiciones materiales convenientes para el aprendizaje. Los resultados obtenidos en estudios como los de Douglas Jackson y Marsden, y los de Halsey, Floud y Martín apoyaban esta idea.

Las conclusiones de estos estudios apuntaron que las condiciones culturales de la clase trabajadora privaban al niño de las ventajas que el niño de clase media obtenía, al desenvolverse en un medio económico y cultural más estimulante. De ahí que gran parte de la explicación se centrara en los diferentes patrones de socialización adquiridos en los años preescolares, que ponían en desventaja al niño de la clase obrera al ingresar a la escuela, así como por los estímulos para aprender que el niño de clase media obtenía una vez incorporado al sistema educativo y que no tenía el niño de clase obrera.

Se intentó explicar estas aparentes limitaciones del medio ambiente en que el niño de clase obrera se desenvuelve, caracterizadas por los sociólogos como una deficiente socialización debida a un medio social pobre, con el concepto de "deficit cultural". Dicha concepción se tradujo en la necesidad de proporcionar "educación compensatoria", en Inglaterra, Estados Unidos y actualmente también en México, como parte del programa de la "guerra contra la pobreza". Especialmente en Estados Unidos, el énfasis se puso en la educación preescolar, con el fin de enriquecer el medio ambiente empobrecido, creyéndose teóricamente que con esto los niños de clase trabajadora se igualarían con los de la clase media. Proyectos de este tipo como el de "Headstart", en Estados Unidos, y otros en Inglaterra, que enfatizaron la educación infantil estableciendo "áreas prioritarias", tuvieron sus raíces en motivos políticos. Este tipo de acciones se basó en el supuesto de que la desigualdad educativa era indeseable,

por lo que todos los esfuerzos debían aplicarse al mejoramiento de la situación con herramientas sociales. Sin embargo, estos esfuerzos representan una interpretación, un tanto limitada, sobre las raíces de las diferencias del aprovechamiento escolar ya que pasan por alto el rol de la educación para socializar y ubicar a las personas de acuerdo a la estratificación social imperante en una sociedad cuyo sistema económico se basa en la desigualdad, además de que, al plantear las soluciones en el sistema educativo, se olvida que éste no puede compensar las desigualdades sociales prevalecientes en una sociedad.

Dichas acciones no tuvieron mucho éxito. La mejoría individual generalmente tuvo muy poco o ningún efecto duradero, excepto cuando la educación compensatoria se llevó a cabo en la casa del niño y la madre participaba en la enseñanza. Asimismo, se obtuvieron efectos significativos cuando se logró intervenir y modificar en el niño el proceso de aprendizaje de su propia cultura, lo cual representó un reconocimiento parcial de la interpretación accionista, la cual sostiene que el niño de clase obrera es socializado con valores, costumbres y hábitos diferentes a los de la escuela, que no son reconocidos en el sistema educativo, lo que dificulta el aprovechamiento escolar de los niños pertenecientes a dicha clase.

A pesar de que las acciones emprendidas como las dos antes expuestas partían de una evaluación negativa de la socialización familiar de ciertos grupos, porque se basaban en el supuesto de que la socialización obtenga dentro del ámbito familiar de clase obrera no era la deseable para el aprovechamiento escolar, el énfasis en tratar de modificar la socialización familiar más que en “compensar”, a través de los programas de educación compensatoria, demostró por lo menos una aceptación parcial del hecho de que la cultura de la escuela y la del niño de clase obrera eran esencialmente diferentes.

Paralelamente a estas teorías, se desarrollaron investigaciones sobre la relación entre la naturaleza del lenguaje y el origen de la clase social del individuo, destacando los estudios realizados por Basil Bernstein sobre los diferentes códigos del lenguaje y sus efectos en el desarrollo cognoscitivo, especialmente en el caso de los niños cuya cultura no les proporciona los elementos necesarios para comprender el código lingüístico en el que se les transmiten el conocimiento en la escuela.

La originalidad de la obra de Bernstein reside no tanto en una descripción detallada de la relación entre clase social y patrones del habla, sino en su análisis sobre la forma como la clase social genera formas distintivas de comunicación. Para Bernstein, la posición de clase de una familia determina el código lingüístico que se aprende y utiliza. A través de estudios realizados con niños ingleses de clase obrera y clase media, dicho autor desarrolló los conceptos de código restringido y código elaborado, argumentando que los niños de clase media utilizan ambos códigos y los de clase obrera básicamente tienen acceso al código restringido.

Exponer los estudios de B. Bernstein rebasa el objetivo de este trabajo. Sin embargo, para una mejor comprensión de esta teoría definiremos la concepción inicial de los términos centrales en la obra del autor.

Código es el principio reglamentario que controla las formas lingüísticas, las cuales dependen del contexto de socialización. El código elaborado es aquel en el que el significado se hace explícito, es universal y entendido por todos. Se caracteriza por el uso de la gramática correcta y compleja, así como por el uso frecuente de preposiciones, pronombres impersonales y adjetivos y adverbios poco comunes.

El código restringido está sujeto al contexto, el significado es implícito y particular, o sea que para entenderlo es necesario conocer el contexto en el cual se originó. Se caracteriza por el uso de formas gramaticales simples, por el uso frecuente de oraciones incompletas, de preguntas y afirmaciones cortas, así como por el uso repetitivo de conjunciones y la utilización limitada y rígida de adjetivos y verbos.

Las conclusiones de los primeros trabajos de Bernstein son especialmente importantes para efectos del rendimiento escolar, ya que, según el autor la escuela utiliza el código elaborado. De ser así, aquellos niños que solamente han sido socializados con el código restringido tendrán limitaciones importantes para el aprovechamiento escolar.

Por otro lado, Nell Keddie sugiere que las diferencias en el lenguaje de los niños de ciertos grupos “minoritarios” en Estados Unidos, debían interpretarse como distintos dialectos del inglés dominante. Este tipo de estudios etnográficos constituyeron el punto de partida de la escuela interaccionista que a continuación expondremos particularmente en lo que se refiere a la problemática educativa.

La escuela interaccionista

El estudio de la escuela, hasta finales de los 60, se enfocó fundamentalmente desde el punto de vista del análisis funcionalista. Sin embargo, los movimientos estudiantiles del 68, en Francia, Estados Unidos y México, entre otros, vinieron a cuestionar las bases sociales del conocimiento. La organización jerárquica de las instituciones, entre las cuales estaba la escuela, y la acumulación y posesión del conocimiento por parte del maestro, fueron algunas de las inquietudes que surgieron, provocando que se desarrollan enfoques sociológicos basados en teorías como la Fenomenología, el Interaccionismo Simbólico y la Etnometodología. Es así como se desarrolla el análisis sociológico de las interacciones en grupos pequeños, utilizando el método antropológico del análisis situacional, que se basa en la observación directa y detallada de un grupo pequeño, **in situ**, y busca los rasgos generalizables a situaciones, acontecimientos y contextos diferentes. Las posibilidades de análisis que ofrece el estudio interaccionista han abierto campos muy interesantes para la investigación educativa.

La corriente interaccionista aplicada a la educación se enfocó al estudio microsocial, o sea que el objeto de estudio fue el salón de clases y la interacción de que se da entre maestro y alumno, así como entre los mismos alumnos. A través de la aplicación del método de investigación antropológico por excelencia, de la observación participante, se pudo estudiar, entre otras cosas, cómo las diferencias culturales pueden influir en la percepción que el alumno tiene del conocimiento transmitido en clase y la que tiene el maestro del alumno, lo cual influye en el aprovechamiento de los niños en la escuela.

Lo que los interaccionistas examinan es el proceso a través del cual las diferencias culturales operan de una manera discriminatoria dentro del sistema educativo. En la situación de interacción dentro de la escuela, la posibilidad que tiene cualquier individuo de negociar su propia realidad, dependerá de diversos aspectos que contribuirán a su éxito o fracaso dentro del sistema educativo. Al argumentar que las definiciones del conocimiento, así como las de los valores y las reglas de comportamiento, son socialmente definidas, es importante caer en la cuenta de que no toda la gente se encuentra en una misma posición de negociación, tanto en el sistema educativo como fuera de él. Los grupos sociales de **status** privilegiado por la estructura política y económica en cualquier sociedad son responsables en gran medida de dictaminar las formas del conocimiento que socialmente son valoradas, así como los modos de hablar y comportarse, transmitidos a través del sistema educativo por medio de los maestros. Este comportamiento, los valores y tipos de conocimiento, son reforzados por el sistema de premios y castigos, de una manera informal, por medio de la aprobación expresada y del estímulo a cierto tipo de comportamiento, opiniones y valores y, de una manera más formal, por la acreditación, a través de certificados y diplomas que actúan como reconocimiento oficial de modos socialmente aprobados de actuar y pensar.

En estas condiciones, el maestro se convierte en el agente legitimador de la transmisión del conocimiento, de los valores culturales y de la manera de actuar aprobada por el sistema social dentro del que actúa. Ello, debido principalmente a su **status** adquirido como maestro, el cual a su vez ha sido socialmente acreditado.

Así, el niño de clase media a la que el maestro pertenece o a la cual legitima porque la acepta como forma de comportamiento, encontrará poca contradicción entre su modo de comportarse y lo que socialmente es aprobado en la escuela. Este niño tendrá mayores posibilidades de negociar su realidad en la situación de interacción dentro de la escuela, ya que tanto él como el maestro se comportan implícitamente conforme a las mismas reglas sociales.

Por otro lado, el niño de clase baja está dentro de una posición más débil en cierta desventaja, ya que las reglas sociales que rigen su comportamiento pueden ser disonantes con las del maestro; y en la situación interactiva dentro de la escuela encontrará que su versión de la realidad no es acertada. Esta posición de desventaja, opuesta a la del maestro (a) (con otra serie de valores, socialización, etc.), hacen su posición negociadora un tanto débil, pues su manera de comportarse (valores y forma de hablar), es valorada en algunos casos negativamente, ya que el maestro (a) interpreta, con base en sus propios referentes culturales, el comportamiento de aquél, y de aquí que pueda malinterpretarse. El niño percibe la respuesta que manifiestan hacia él, y va formando su concepto de sí mismo de acuerdo a ella, a menos que considere su experiencia en la escuela como irrelevante o de poca importancia.

Por todo lo anterior, las diferencias culturales a menudo son malentendidas y devaluadas por los maestros, lo cual puede afectar el avance del niño en la escala educativa.

Si bien uno no debe asumir que los descubrimientos de las investigaciones realizadas desde la perspectiva interaccionista son generalizables para explicar todas las causas del bajo rendimiento escolar de la clase trabajadora, si han proporcionado elementos a considerar que están interviniendo de manera importante en el aprovechamiento escolar y, hacen evidente, además, la posición crítica que ocupa el maestro para la promoción o estancamiento de un alumno dentro del sistema educativo. Para el caso de México, estos estudios resultan de gran importancia por la diversidad étnica que existe en el país.

Lo mismo se podría decir del trabajo realizado por Labov, en el que se sugiere que los parlantes de inglés no estandarizado no necesariamente carecen de la experiencia cognoscitiva y lingüística requerida para funcionar bien en la escuela enfatizando que lo que se considera como un pensamiento lógico es socialmente construido y no, como se cree, un absoluto inmutable. A este respecto, la falta de comprensión, por parte del maestro, de formas distintas de hablar de un niño, provoca en repetidas ocasiones que el aprovechamiento de algunos niños se dificulte o se retrase. Así, por ejemplo, a través de estudios realizados con niños negros, Labov ha podido comprobar que el uso incorrecto de las formas gramaticales en las respuestas de los niños es frecuentemente interpretado por el maestro como falta de comprensión y no meramente como un falla gramatical.

Becker sostiene que los maestros se forman un concepto del “alumno ideal”, que determina una serie de expectativas sobre el comportamiento de los alumnos. De aquí que los problemas surjan cuando los niños no presentan en la realidad las cualidades contenidas en la imagen del niño ideal que el maestro se forja. Las expectativas que el maestro tiene de cierto tipo de comportamiento influyen en la forma en que el maestro organiza su trabajo así como en la respuesta del niño.

Habiendo expuesto algunos ejemplos de estudios basados en el paradigma interaccionista, cabría destacar que estos últimos nos permiten examinar los presupuestos sociales implícitos en la organización, distribución y evaluación del conocimientos, así como su repercusión en el aprovechamiento escolar de los niños de clase baja y especialmente de los hijos de obreros. Por otro lado, no se puede pasar por alto que las relaciones de poder que existen fuera de la clase tienen una importancia vital en la organización, distribución y evaluación del conocimiento en un contexto social, ya que se trata de determinar quienes tiene la posibilidad de ser reconocidos como personas capaces de ser “educadas”. Este planteamiento nos hace pensar que la noción de “igualdad” dentro del sistema educativo no es aplicable de igual manera para todos los grupos sociales, ya que estos últimos no son homogéneos.

La escuela estructuralista

Los estudios históricos sobre el crecimiento de la educación indican que ésta se ha desarrollado en gran parte para servir a los intereses de un sistema capitalista. La escuela no es tan solo una de las instituciones sociales del Estado moderno que contribuye a la reproducción del modo de producción capitalista, sino que en la mayoría de las sociedades actuales ha llegado a ocupar un papel primordial. Además de su función socializante, se le ha atribuido la de ser un elemento de progreso económico y de apoyo para el desarrollo de la herencia cultural, al tiempo que fomenta el mejoramiento individual.

Los trabajos inspirados en la corriente estructuralista toman como punto central de su análisis la crítica a estos supuestos derivados de la ideología liberal y de su práctica, la cual ha influido de manera importante en las políticas educativas implementadas en gran parte de Occidente.

Dichos supuestos se podrían resumir en tres; primero, que la educación genera y sustenta el cambio económico y social progresivo; segundo, que la educación es capaz de remediar las desigualdades sociales a través de la igualdad de oportunidades que brinda la oferta educativa; y tercero, que la cultura y la escuela son fuerzas políticas neutrales en el cambio social.

El primer supuesto de la ideología liberal que atribuye a la educación un papel importante en el crecimiento económico implica que existe una relación estrecha entre el nivel de los expertos técnicos existentes en una sociedad y el nivel de progreso social y económico de la misma.

A este respecto, Collins considera que la evidencia económica no justifica la posición que sustenta que el sistema educativo sirve directamente al sistema económico más allá de la mera alfabetización.

Bowles y Gintis refutan el argumento de que las necesidades tecnológicas son las que determinan las relaciones sociales del modo de producción. Para dichos autores son estas últimas las que determinan la naturaleza de la tecnología empleada.

De esta manera, la escuela, dentro de un sistema capitalista, tiene como función principal la de proveer al sistema social de un cierto tipo de gente con determinada personalidad que se adecue sin problemas al modo de producción capitalista y no la de proveer expertos técnicos.

Sobre este último argumento, Morris opina que aquellos que han sido seleccionados para un trabajo en instituciones elitistas, son los que comparten la cultura elitista y quedan para los puestos menos privilegiados aquellos que respetan los valores elitistas. En ambos casos, según el autor, los seleccionados serían aquellos que tuvieron un buen rendimiento escolar.

El enfoque de estos estudios pone de manifiesto que existen dos tipos de currícula a través de los que el estudiante es evaluado. Uno explícito, que se traduce en las materias que se tienen que aprobar; y el otro, oculto, que consiste en modos de comportarse, formas de hablar, entrenamiento para la obediencia y respeto a la jerarquía, entre otros.

De esta manera el curriculum oculto forma parte de la evaluación global que se hace de un alumno, pero al no hacerse explícitos los criterios de evaluación, se facilita el control social y el privilegio a los grupos que se identifican con los valores ocultos, dejando atrás a aquellos que no lo hacen.

Respecto a la premisa de la ideología liberal sobre la función "igualitaria" de la educación, Pierre Bourdieu señala que la escuela reproduce las jerarquías sociales de la estructura de clase. Para este autor, la habilidad de la escuela para incorporarse a la cultura de clase media es fundamental para el

éxito o fracaso educativo. Bourdieu habla de la existencia de un “capital cultural” que consiste en tener buen gusto, poseer ciertos conocimientos y habilidades, así como en el uso de una manera determinada de lenguaje, lo cual es un don social que la escuela toma como un don natural y que al hacerlo así denuncia que implícitamente se está favoreciendo a quienes poseen esos conocimientos y habilidades.

Bowles añade a este argumento que las relaciones sociales que se dan en la escuela son una réplica de los roles sociales del mercado de trabajo, lo que permite que los niños se vayan adaptando a la división social del trabajo.

De lo anterior se deduce que el sistema educativo, que aparentemente es “igualitario” a través de los mecanismos de evaluación aparentemente objetivos, va justificando la posición diferenciada de unos en la división del trabajo como si fuera resultado de un esfuerzo y no del origen social que se tiene.

Gintis amplía esto al decir que los rasgos afectivos que son premiados en la escuela tienden a corresponder a las necesidades de reproducción de la estratificación social. Con esto se refiere a que los niños son premiados al exhibir características de personalidad como “buenos” trabajadores de la burocracia.

Bowles, al criticar el concepto de igualdad en la educación, comenta: el argumento de que nuestra educación igualitaria (se refiere al sistema educativo americano) compensa las desigualdades generadas por el sistema capitalista es tan evidentemente falaz que pocos persisten en mantener esta posición.

Jencks propone que al ser imposible que el sistema educativo compense las desigualdades sociales generadas en un sistema capitalista, la solución podría estar en reducir las remuneraciones del éxito competitivo disminuyendo, por ejemplo, las diferencias en salarios, lo cual resulta una propuesta utópica y que implicaría un replanteamiento de los valores de premio y castigo que van implícitos en el concepto de “igualdad de oportunidades”.

En síntesis, para los estructuralistas, el bajo rendimiento escolar tiene sus raíces en la estructura social y, para que el primero cambie, la segunda debe ser alterada sustancialmente.

Por tanto propone el análisis de la educación dentro de un contexto social más amplio, ya que en la medida en que el sistema educativo sirve al sistema económico, el bajo rendimiento escolar de ciertos grupos es producto del sistema político-económico. En este contexto, el concepto de igualdad de oportunidades responde a una concepción ideológica del papel que juega el sistema educativo como generador de la igualdad social.

Una de las aportaciones más importantes de la corriente estructuralista es haber desenmascarado los mecanismos aparentemente neutrales de selección y evaluación del estudiante y su relación con las necesidades de reproducción social de un sistema capitalista.

Conclusiones

Como ya se mencionó en la introducción a este trabajo, gran parte de las investigaciones realizadas (en Estados Unidos, Inglaterra y Francia) han sido un intento por establecer y explicar las diferencias en aprovechamiento entre las clases sociales y los grupos étnicos.

El funcionalismo partió del supuesto de que el sistema educativo ofrecía las mismas oportunidades a todos los niños para ser educados. Sin embargo, la investigación realizada sobre el aprovechamiento escolar mostró que está íntimamente ligada a la clase social.

En Inglaterra, los datos arrojados muestran que los niños de la clase obrera tenían menos posibilidades de ascender en la escala educativa; en Estados Unidos se encontró que estaban en esta misma situación los diferentes grupos étnicos, como los puertorriqueños, los negros y los chicanos, así como los niños de la clase baja.

Las causas fueron ubicadas fuera del sistema escolar, en el medio ambiente socioeconómico, y las soluciones, puestas dentro del sistema escolar a través de la educación compensatoria". Una de las limitantes de este enfoque es el énfasis en el individuo como causa del mal aprovechamiento y el haber buscado la solución a través de la escuela misma, lo cual pasa por alto la relación entre el individuo y el sistema político y económico en que está inscrito un sistema educativo.

Por otro lado, la visión funcionalista no cuestiona al sistema educativo en sí mismo, ni el "conocimiento" y los valores que se están impartiendo, sino que acepta la visión cultural de la escuela como la adecuada. Ello implica marginar o poner en desventaja a todos aquellos cuya definición de la realidad es diferente, y tiene las siguientes implicaciones metodológicas:

Al iniciarse una investigación se tiende a confirmar los valores que están implícitos en la organización, transmisión y evaluación del conocimiento del sistema educativo ya que, por ejemplo, se parte del criterio de aprovechamiento que la escuela tiene: se toma un grupo de niños que, como ya se sabe, son los que tienen mejor rendimiento escolar y otro que no lo alcanza.

Se compara al segundo grupo en términos de lo que le falta para tener lo que el primero tiene, y así se confirma el **statu quo** de la transmisión del conocimiento. De esta manera el contenido educativo y lo que es considerado como conocimiento nunca es cuestionado.

Sin embargo, hay que señalar que los diferentes estudios realizados dentro del marco funcionalista han logrado importantes avances en la investigación sociológica de la educación. Uno de ellos es que prestó atención a la función selectiva de las instituciones educativas, lo cual permitió la acumulación de datos que son sumamente útiles para la investigación educativa, sea ésta funcionalista o no, además de que permitió conocer una parte de las causas del rendimiento escolar.

Aunado a lo anterior, el énfasis del marco funcionalista en medir quiénes y cuantos entran y salen del sistema educativo tuvo gran influencia en el desarrollo del análisis educativo sobre el contenido de la educación, ya que generó nuevas preguntas sobre la problemática educativa con otros supuestos, mismos que dieron pie a los estudios inspirados en la Fenomenología, el Interaccionismo Simbólico y la Etnometodología.

El Interaccionismo, a diferencia del funcionalismo, parte del cuestionamiento de lo que en educación se define como "conocimiento". De esta manera pone en tela de juicio la forma, organización y evaluación del conocimiento, y por ende, el papel del maestro como dictaminador del "buen o mal alumno". Estos estudios rechazan el concepto de "déficit cultural" argumentando que lo que realmente

existe son “diferencias culturales” que la escuela se niega a reconocer, lo cual dio pie a toda una serie de reformas educativas como lo fueron el curriculum integrado y el reconocimiento, en cierta medida de la existencia de otras culturas.

El corolario lógico del paradigma interaccionista podría ser que las diferencias culturales son en gran parte las responsables de generar desigualdad y que si el sistema educativo realmente pretende la igualdad, debería ser más flexible a este respecto. Dicha explicación debería enmarcarse, a su vez, dentro de un marco político más amplio, ya que no basta con que la escuela reconozca la diversidad cultural, si fuera de ella, en el trabajo y dentro de los diferentes grupos de poder no se dan modificaciones sustantivas.

Por otra parte, alterar el sistema de valores de la clase media en el que se basa el sistema educativo, sería alterar la función de agente socializador que ejerce el sistema económico actual.

Por último, la perspectiva estructuralista presenta una explicación más completa de las diferencias en el rendimiento escolar, ya que relaciona el impacto de las diferentes formas de discriminación con la distribución desigual de los recursos políticos y económicos, dentro del contexto más amplio de la sociedad y la distribución desigual de recursos dentro del sistema educativo. Desde esta perspectiva, el bajo rendimiento escolar y el fracaso educativo de los grupos de menor **status** es un síntoma de las desigualdades estructurales que deben ser eliminadas para que estos grupos pueden competir más equitativamente por una parte de los beneficios de la sociedad.

El análisis del rendimiento escolar, desde la perspectiva estructuralista, parte del principio de la competencia desigual con que inician su ascenso escolar los diferentes grupos sociales y propone soluciones más estructurales. Ello implica una explicación más profunda de las bases sociales del rendimiento escolar y, además, pone de manifiesto que las instituciones educativas cumplen en gran medida con la función política que se les asigna.

Lo anterior significa que, a pesar de que existen grupos de escasos recursos que han logrado avanzar venturosamente dentro del sistema educativo, la función predominante de la educación estará en gran parte definida por la ideología del Estado.

IV

MÉXICO EN LA

PERSPECTIVA SOCIOLOGICA

INTRODUCCIÓN

EL POSITIVISMO EN MÉXICO

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

PAULO FREIRE Y SU REPERCUSIÓN

RECUPERACIÓN ACADÉMICA

INTRODUCCIÓN

En este último capítulo se tratará de marcar una evolución socio-histórica de México, buscando llegar al plano reflexivo de la educación y generando en el alumno la inquietud crítica de cada uno de los temas abordados:

- a) Positivismo en México.
- b) La educación socialista.
- c) Una visión sobre Freire.
- d) Una reflexión sobre el nuevo modelo educativo.

Esperamos que el desarrollo sea de su agrado y sobre todo incite a la investigación de cada tópico.

EL POSITIVISMO EN MÉXICO

FILOSOFÍA POSITIVA: GABINO BARREDA

Datos Biográficos:

- Nació en la ciudad de Puebla el 19 de Febrero de 1818 y murió el 10 de marzo de 1881.
- Hizo la carrera de abogado y después la de medicina.
- En 1847 lucha contra la intervención norteamericana; meses más tarde marcha a Francia y no regresa hasta 1851.
- En París se encuentra con Pedro Contreras Elizalde que le pone en relaciones con Augusto Comte, el cual había iniciado el 11 de marzo de 1849 el "Curso de filosofía sobre la historia general de la humanidad".
- En 1851, una vez obtenido el diploma de doctor en la Escuela de Medicina, regresa Barreda a México.
- De 1863 a 1867, años en que los liberales mexicanos luchan contra la intervención de Napoleón III, Barreda fija su domicilio en la ciudad de Guanajuato donde ejerce la medicina al mismo tiempo que medita sobre la filosofía de Comte.
- El 16 de septiembre de 1867 pronuncia la Oración Cívica. El mismo año es llamado por Benito Juárez para formar parte de la comisión encargada de redactar un plan de reorganización educativa.
- En esa comisión se encontraban, además del Dr. Gabino Barreda, Pedro Contreras Elizalde, Ignacio Alvarado, Francisco Díaz Covarrubias y Eulalio M. Ortega.

LA SITUACIÓN HISTÓRICA DE MÉXICO EN 1867

El triunfo del partido liberal mexicano

El 19 de junio de 1867 era ejecutado en Querétaro el iluso emperador de México, Maximiliano de Austria. Con ésta ejecución se daba fin a uno de los episodios más sangrientos de la historia de México. Una lucha que se había iniciado en 1810 para obtener la independencia política y que al obtenerse ésta se había transformado en lucha intestina. En esta nueva lucha se seguían enfrentando dos fuerzas: las del partido liberal, que pugnaban por una independencia política de hecho, no sólo una independencia respecto a la metrópoli española, que es la que se había logrado, sino por una independencia frente a las fuerzas que aún quedaban como herencia de la Colonia y que había surgido en la marejada de la revolución.

Estas fuerzas era el clero y la milicia. México había logrado su independencia política frente a España; pero no la había logrado frente al clero, que seguía dominando las conciencias. A este grupo había de sumarse el caudillaje militar que había hecho las armas y que al obtenerse la Independencia de México quedaba en el poder. A estas fuerzas se enfrentó el partido liberal, quedando al fin triunfante en el año de 1867.

En Maximiliano de Austria no sólo se vencía a los grupos conservadores de México, sino que también se terminaban los sueños de conquista de un déspota europeo. La última esperanza de los conservadores se perdía al caer el cuerpo del emperador en el Cerro de las Campanas. Los jefes del partido conservador eran en su mayoría ajusticiados u obligados a desterrarse. No quedaba sino un grupo vencedor: el de los liberales mexicanos, sin embargo, la situación en que quedaba el grupo vencedor no era nada envidiable.

El partido de la Reforma era amo y señor de la nación mexicana; pero ésta no era sino un país en ruinas. Ruina y desolación era lo que por todas las partes se encontraba. El desorden y la anarquía reinaba en todos los rincones de la República, el vencedor necesitaba establecer nuevamente el orden. Era menester establecer dicho orden, después de más de medio siglo de desorden. Había que levantar una nación sacándola de las cenizas aún humeantes en que había sido sumida por la revolución.

El victorioso pero arruinado vencedor se encontraba en ésta su tarea de reconstrucción con los mismos obstáculos que aunque vencidos en el campo de batalla, no había podido vencer en el campo espiritual, en la conciencia de los mexicanos. Estos enemigos seguían siendo el clero y la milicia. El clero que, aunque sin bienes y sin poder político, tenía el poder espiritual, el poder sobre las conciencias. La milicia, los nuevos caudillos, los hombres que con las armas habían vencido en los campos de batalla y que, al igual que los caudillos militares a los cuales habían vencido, no querían reconocer que la misión de las armas había terminado. El clero hostilizaba al nuevo orden desde los templos y el militarismo desde el campo, provocando continuas revueltas.

EL POSITIVISMO EN MÉXICO

Gabino Barreda fue llamado por el presidente Juárez para reorganizar la educación, poniéndola a tono, o de acuerdo con los principios liberales del triunfante movimiento de reforma. La misión de Barreda fue la de establecer una educación que sirviese de base social al nuevo orden que se trataba de implantar, el orden era una de las principales necesidades de la nación mexicana agotada en sus largas guerras intestinas y en su lucha contra la invasión de Napoleón II. Para que dicho orden fuese permanente, era menester que los mexicanos tuviesen conciencia de su necesidad; no bastaba un orden material, un orden mantenido con las armas, sino que se necesitaba de un orden que tuviese su base en la conciencia de los individuos: un orden espiritual.

Para implantar dicho orden, habría de enfrentarse en primer lugar contra el orden espiritual sostenido por el clero y el grupo militarista que le apoyaba. Pero no era éste el único enemigo; la Reforma traía en sus entrañas un nuevo enemigo del orden; a este enemigo fue al que los positivistas llamaron genéricamente jacobinismo. Los jacobinos eran aquellos liberales que no aceptaban el orden sostenido por los positivistas mexicanos. Los liberales mexicanos sostenían el ideal de la libertad en su sentido absoluto, entendida como la libertad de pensar y actuar como quisiese.

En la Oración Cívica, Barreda alteró la doctrina comtiana para adaptarla a la interpretación de la historia de México desde un punto de vista liberal. En esta interpretación, el espíritu positivo encarnaba en las fuerzas de la revolución y el espíritu negativo en las fuerzas del clero y el militarismo. La divisa comtiana de **amor, orden y progreso** fue también alterada cuando Barreda habló de **libertad, orden y progreso**, por medio de dicha alteración y por medio del anticlericalismo sostenido en dicho discurso logró Barreda atraer en principio el interés y aprobación de los liberales. Fue este presentar la doctrina positiva como una doctrina liberal y anticlerical lo que de seguro hizo que los liberales mexicanos prestasen su confianza a la reforma educativa encomendada a Barreda.

De acuerdo con la doctrina sostenida por Barreda en dicho discurso, el orden material anhelado no era un orden contra la libertad individual, por el contrario, el orden material era puesto al servicio de la libertad individual, al servicio de la libertad espiritual.

El estado no tenía otra misión que la de dirigir el orden material; en cambio, por lo que se refería al orden espiritual, éste quedaba a cargo de la propia iniciativa del individuo, al arbitrio individual. De aquí surgirá la tesis de la **escuela laica**, según la cual el estado no pretendía imponer a los mexicanos ninguna ideología, sino que ésta quedaba al arbitrio de cada mexicano, el cual podía elegir la ideología que mejor quisiese. El estado prometía no intervenir en el campo de lo que se consideraba perteneciente a la libertad individual en un sentido espiritual.

Cada familia quedaba en completa libertad de inculcar a sus miembros las doctrinas o ideas que quisiese; la misión del estado no era otra cosa que la de hacer de estos miembros de la familia buenos ciudadanos, para que sirviesen mejor a la sociedad: enseñar el respeto al estado como guardián del orden, pues sólo así era posible la permanencia del orden material. Respetando el orden material habría paz, y habiendo paz podría haber libertad de pensamiento y de reflexión.

Todos los mexicanos son libres para pensar lo que quieran, pueden ser católicos o jacobinos; para lo único que no son libres es para alterar el orden material utilizando para ello alguna de éstas ideologías.

Como consecuencia y en correlación con tal idea, el estado a su vez no podía sostener ninguna ideología; no podía ser ni católico ni jacobino su única idea, si había de tener alguno, debería ser el de orden y con él la paz.

Estas verdades no se referían sino aquel campo de lo llamado material, campo en el cual el progreso representaba el progreso de todos los individuos, el progreso de la sociedad. La doctrina positiva es considerada, dentro de esta tesis, como el mejor instrumento para enseñar a los ciudadanos mexicanos a guardar y defender el orden social; se la considera como un instrumento al servicio del orden material. Se piensa que el sostener el orden material no implica intervenir en el orden individual; sino por el contrario, que tal orden queda en esta forma garantizado.

Se piensa que la libertad en el sentido que le daban los liberales no entraba en pugna con el ideal de orden social del positivismo.

Sin embargo, el positivismo llevaba implicada dentro del cuerpo de su doctrina una idea de la libertad que en ninguna forma podía ser la sostenida por el liberalismo mexicano; esta idea se haría entrar muy pronto en pugna con los liberales mexicanos.

Para Barreda la libertad se debe concebir como una especie de camino libre de obstáculos, o bien como una marcha progresiva y ordenada de la sociedad, cuyo camino está libre de obstáculos. La libertad es no estorbar, no obstaculizar el orden. Contra este concepto se enfrentarán tanto los jacobinos como los católicos. Cada grupo sostendrá que esta concepción de la libertad es contraria a la verdadera libertad; que los positivistas están contra la libertad de conciencia mantenida por la constitución.

JUSTIFICACIÓN DE LAS IDEAS DE BARREDA DENTRO DE LA REALIDAD MEXICANA DE SU ÉPOCA

La filosofía positiva ha sido adoptada en México para justificar los intereses de una determinada clase social, a la que Sierra ha dado el nombre de burguesía mexicana. Barreda fue el encargado de establecer las bases ideológicas que hicieran posible un orden permanente, el de la nueva clase ahora dueña del poder. La riqueza es uno de los estímulos de la nueva clase. Atacar a la riqueza es atacar a la clase que ha establecido el gobierno ahora a su servicio.

La Reforma no tuvo más interés que el de liberar políticamente al estado mexicano de la intervención del clero. La riqueza era el instrumento de la cual se servía el clero para comprar hombres y armas con los que defendía los derechos que sobre la política mexicana tenía desde la Colonia. Arrancarle sus riquezas no fue una medida de carácter económico sino político.

Dichas riquezas pasaron a manos de otros propietarios con los cuales se formó el núcleo de los hombres que más tarde habrían de sostener el régimen porfirista. Dicha clase continuó explotando al trabajador del campo. Los liberales transformados en gobierno no intervinieron en el campo económico; lo único que les interesaba era que se guardase el orden.

En nombre de éste orden social se ha permitido intervenir en la educación para hacer de los mexicanos hombres de orden. El estado, como instrumento al servicio de la sociedad no debe preocuparse por la existencia de hombres con ideas personales, ni por la existencia de hombres ricos o pobres, explotadores o explotados, sino tan sólo por la existencia de hombres de orden.

Detrás de ésta neutralidad del estado en el terreno de las ideologías personales y de la propiedad sostenida por Barreda, están los intereses de la burguesía mexicana, la cual pretende justificar su situación social por medio de una filosofía para que no se altere el orden que ha establecido.

Planificación educativa de Gabino Barreda

Barreda se opone a la enseñanza de la lógica antes de su aplicación positiva, se opone a una enseñanza de carácter teórico, a la que luego se quería adaptar la realidad. Barreda sostiene lo contrario: que la lógica no puede enseñarse en abstracto, sin ejemplos; y que estos ejemplos no se pueden obtener sino mediante la práctica de las disciplinas científicas. El estudio de la lógica no puede ser hecho en abstracto, sino sobre la práctica, apoyándose en la práctica que el estudiante ha tomado en su trato con las ciencias positivas.

La separación entre la teoría y la práctica sólo da lugar al desorden; porque una educación incompleta no origina sino prejuicios, ideas falsas, las cuales, al ser sostenidas por cada individuo, dan lugar a la discordia. Son estos hombres de tipo incompleto, los teóricos y los prácticos, los que están en contra del progreso.

Unos pensando que nada nuevo puede haber bajo el sol; otros, pensando que todo puede ser nuevo, que todo cambia. Los primeros, sosteniendo un orden caduco; los segundos, sosteniendo el desorden en contra de todo orden. En estos tipos pueden adivinarse los dos grupos sociales contra los cuales se tiene que enfrentar Barreda, los grupos que combatieron al positivismo: los conservadores y los jacobinos. Puede decirse que para Barreda, tanto los grupos conservadores como los jacobinos son el resultado de una educación incompleta.

Por último la visión de la ley de los tres estados

Los positivistas mexicanos pensaron que los intereses de la clase social que representaban eran los de la nación mexicana, imaginando tres estados en la Historia de México: Teológico, Metafísico y Positivo.

- A. Estado Teológico: Representado por la época mexicana en que la política estuvo en manos del clero y la milicia. A éste siguió un combativo en el que se destruyó el orden del Estado Teológico para ser sustituido por el orden positivo.
- B. Estado Metafísico: Se representó con las luchas de Liberales y Conservadores culminando con el triunfo de la Revolución Liberal y la implantación de la República.
- C. Estado Positivo: Esta misión había sido encomendada a Barreda y se trataba de una nueva era en la cual el orden positivo venía a sustituir al orden Teológico y al desorden Metafísico.

El Positivismo Mexicano fue una doctrina filosófica al servicio de la burguesía mexicana en determinadas circunstancias; pero cuando dichas circunstancias fueron cambiando las ideas positivistas resultaron obsoletas.

Por esa razón se habló de una doble visión positivista; la primera puesta al servicio de un grupo identificado con el porfirismo y la segunda fue un positivismo que no se realizó por que las circunstancias mexicanas no lo permitieron.

Otros positivistas mexicanos fueron: Porfirio Parra, Agustín Aragón, Miguel S. Macedo, Luis F. Ruiz y Manuel Flores.

Una perspectiva mas...

La doctrina filosófica positivista fue traída a México por el Dr. Gabino Barreda en un momento de la Historia de nuestro país en que se necesitaba que hubiera un orden por la anarquía imperante después de la Guerra de Reforma.

Barreda al tratar de cumplir el cometido del Presidente Juárez pensó que la doctrina positiva era la solución para terminar con el desorden imperante, aunque para ser aceptado tuvo que alterar los postulados comtianos.

En un principio el positivismo se adaptó a las circunstancias mexicanas pero después sus ideas resultaron obsoletas porque estuvieron al servicio de la burguesía mexicana.

Al reformar la educación Barreda destaca como educador ya que por medio de la Educación quiere hacer un hombre nuevo basado en la razón y la ciencia, también al fundar la Escuela Nacional Preparatoria pone en práctica su idea de cambiar el pensamiento mexicano.

Conclusiones

- El Positivismo de Augusto Comte fue una de las doctrinas más importantes del siglo XIX.
- El Positivismo fue traído a México por el Dr. Gabino Barreda adaptando su ideología a las circunstancias mexicanas de ese tiempo.
- El Ateneo de la juventud fue el principal grupo antagónico a la ideología positivista.
- El Positivismo estuvo al servicio de la burguesía mexicana.
- La escuela laica, la enseñanza obligatoria y la implantación de nuevos métodos educativos son los puntos principales de la obra pedagógica de Gabino Barreda.

EDUCACIÓN SOCIALISTA

La educación socialista mexicana (1934-1945), es una de las experiencias más apasionantes y paradójicas que se han conocido en América Latina. Objeto de una polémica, que persiste hasta nuestros días e incluso ha dividido la cultura nacional, la educación socialista cristalizó, sin embargo, una obra visión más en aras de la conformación del México contemporáneo y produjo un sinnúmero de enseñanzas de gran valor histórico.

Según Guevara Niebla la Educación Socialista pretendía:

- a) Superar algunas de las limitaciones que reconocidamente tiene el modelo de la educación liberal.
- b) Acrecentar la responsabilidad de la escuela en el cambio social; y
- c) Apoyar un proyecto de desarrollo con rasgos nacionalistas y populares.

A continuación se elabora un seguimiento de esta educación que se clasificarán en el presente curso dando paso a la reflexión-crítica y el juego de conciencias en el nuevo México que despertó el Primero de Enero de 1994 —EL GIGANTE PUEDE DESPERTAR— Juan Pueblo.

La escuela racionalista

* Francisco Ferrer Guardia fundador.

- La escuela rural es antecedente de la educación socialista.
- Escuela basada en la ciencia y la razón.
- Escuela sin dogmas, prejuicios y fanatismos.

*** JOSÉ DE LA LUZ MENA**

- Pretende una nueva escuela racionalista.
- El niño debe tener como base la libertad
- El Maestro debe ser excitador.
- El niño por la libertad transformará su egoísmo en amor a la familia, raza y humanidad siendo así factor de progreso.
- La escuela racionalista se establece en Yucatán con las ideas de Dewey.
- Apoyada por la CROM.
- En 1930 la legislatura de Tabasco envió al Congreso de la Unión una iniciativa de reformas al artículo 3o. "La enseñanza es libre; pero racionalista".
- El clero sólo trata de apoderarse de las conciencias, los prejuicios religiosos y el clero católico en especial es un lastre que se opone al progreso de la humanidad.

La escuela socialista necesita:

- Formar una juventud socialista fuerte, física e intelectual.
- Preparar obreros.
- Formar técnicos especialistas que hagan progresar materialmente la industria.
- Formar profesionistas que estén verdaderamente identificados con los intereses de la mayoría proletaria.

Proyecto de reformas al artículo 3o. constitucional

- Las reformas que se analizan en este rubro es que la educación será socialista; creándose la solidaridad humana la cual tenga sus bases en los medios de producción económica.
1. El estado impartirá los programas y los métodos educativos.
 2. Los instructores deberán estar capacitados.
 3. El estado fijará las condiciones que cumplirán las instituciones.

Texto del artículo 3o. reformado (1934)

"La educación que imparta el estado será socialista combatirá prejuicios y fanatismos. Se impartirá por parte del estado, educación primaria, secundaria y normal. Los particulares la impartirán de acuerdo a los siguientes puntos:

- Acatar las normas y reglas del Artículo 3o.
- El estado formulará sus planes y programas.

- Previa autorización.
- El estado podrá revocar dicha autorización.
- El estado podrá retirar la validez del plantel.

Principios normativos de los programas de la escuela socialista

- Al niño se le considera agente de transformación social.
- Los familiares de los niños deberán colaborar en su formación.
- Se incluirán conocimientos científicos, éticos, estéticos, manualidades, actividades sociales.

El programa contendrá:

1. Formación científica.
2. Trabajo manual.
3. Experiencias que el niño debe adquirir sobre ideas, sentimientos, normas de conducta.

El plan estará integrado por:

- La lengua natural.
- Conocimiento del cálculo.
- Estudio de la naturaleza.
- Geografía.
- Historia.
- Temas de economía.
- Enseñanzas manuales.
- Actividades artísticas.
- Educación Física.
- La escuela socialista es una consecuencia de todos los esfuerzos en la reforma técnica escolar y del movimiento social con el principio de la Revolución de 1910.
- Las escuelas primarias son el símbolo de un ideal revolucionario ampliándose de los 4 años obligatorios a 2 más para construir la primaria superior obligatoria y gratuita.

Finalidades y características de la escuela socialista

- Obligatoria
- Gratuita.
- De asistencia social.
- Única.
- Integral.
- Vitalista.
- Progresiva.
- Científica.
- Desfanatizante.
- Orientadora.
- Cooperativista.
- Emancipadora.

Finalidades de la escuela socialista

- **POLÍTICA** Se capacita a los ciudadanos para trabajar mejor.
- **ECONÓMICA** Para construir una economía familiar mejor
- **SOCIALISTA** Para que el hombre esté dispuesto y preparado para luchar por su causa.
- **RACIONALISTA** Preparar un pensamiento lógico y libre de prejuicios y supersticiones.
- **CULTURAL** Para gozar y enriquecer la cultura del pueblo.

La escuela socialista lucha por conducir campañas de bienestar social (Alcoholismo).

Lo que debe ser la escuela socialista.

La escuela socialista tiene por objeto capacitar a las generaciones nuevas para una forma de vida más igualitaria y justa, para que se dé este cambio debemos empezar por la niñez.

Esta escuela quiere una sociedad homogénea.

Enseñanza revolucionaria de la historia

- La enseñanza de la Historia es una de las materias más importantes de la Esc. Socialista.
- Esta representa un papel muy importante en la estructuración cultural y política de la sociedades.
- La Historia como se concibe, sirve para lograr los propósitos de la clase dominante.
- Es necesario enseñar al niño que en la naturaleza no hay milagros (Darwin).
- El materialismo dialéctico afirma que existe una relación materia-espíritu, donde la materia es lo primordial. (Marx).
- El materialismo ha sido siempre la doctrina de las clases revolucionarias.

Las clases del poder tienen siempre el interés de hacer creer en la existencia de un mundo mejor para disimular las condiciones de explotación.

La clase dominante tiene interés en que se olvide lo más rápido posible las raíces históricas.

PAULO FREIRE Y SU REPERCUSION

Introducción

La educación es un hecho social que no ha dejado de ser estudiado y analizado por muchos especialistas en la materia, ó por personas que al ver el estado crítico de supresión de sus pueblos, reflexionan y actúan empleando estrategias que ayudará a consolidar íntegramente la vida de los hombres.

Tal es el caso de Paulo Freire quién realizó su trabajo pedagógico desde 1962, con las masas populares del nordeste de Brasil, donde de una población de 25 millones el 60% era analfabeta. Freire inició su trabajo para alfabetizar a 300 campesinos en 45 días, su programa se llegó a extender por todo el país.

Para 1964 el plan pretendía alfabetizar a dos millones de personas el cual no se llegó a lograr por implicaciones políticas lo que alejó a Freire de Brasil y pasó a Chile donde radicó varios años para posteriormente partir a Ginebra para trabajar con el Congreso Mundial de Iglesias.

En el presente compendio se destacarán puntos importantes sobre su pensamiento y obras, entre las cuales se encuentran “La educación como práctica de la libertad”, “Método psicossocial”, “Extensión ó Comunicación” y “Pedagogía del Oprimido”. Cabe mencionar que su trabajo teórico de libros y artículos lo comenzó solo después de la salida de su país... Brasil.

La educación como practica de la libertad

Más que un libro, “La educación como práctica de la libertad” es una amplia exposición oral que se fue armando pacientemente hasta recibir la forma escrita, siendo terminada a manera de ensayo en Santiago de Chile, y publicado en 1967, en Brasil.

Este ensayo se divide en cinco capítulos o etapas:

- La sociedad Brasileña en transición.
- Sociedad cerrada e inexperiencia democrática.
- Educación “versus” masificación.
- Educación y concientización.
- Educación práctica.

Este ensayo habla acerca del hombre como un ser de relaciones y no sólo de contactos ya que no sólo está en el mundo, sino con el mundo, por lo tanto es capaz de comprender el ayer, reconocer el hoy y descubrir el mañana.

El hombre modifica, hereda, incorpora, emerge del tiempo y en la medida que lo hace, liberándose de su unidimensionalidad, discerniéndola, sus relaciones con el mundo se impregnan de un sentido consecuente.

Por su propia naturaleza, el hombre no puede ser un simple espectador a quien no le está permitido interferir en la realidad para modificarla, debe ser una persona integrada a su realidad ya que ésta integración crea arraigo en él porque le permite ajustarse a la realidad y transformarla, ésta transformación se une a la capacidad de optar cuyo fundamento es la crítica.

El hombre pierde su capacidad de optar sometiéndose a órdenes ajenas que lo minimizan. Sus decisiones ya no son propias porque resultan de mandatos extraños, ya no se integra sino que se “acomoda” o se “ajusta”.

El hombre “integrado” es el “hombre sujeto” y el “ajustado” o “acomodado” es el “hombre objeto”. La adaptación es pasiva, la integración es activa, el hombre objeto no es capaz de alterar su realidad, sino que se altera a sí mismo para adaptarse. La adaptación posibilita una débil acción defensiva, por eso al hombre indócil con ánimo revolucionario se le llama subversivo o “inadaptado”.

Habla también del Brasil de los años sesenta que tenía una sociedad “subdesarrollada” que vivía una profunda crisis ya que las élites dominantes no lograban imponer la continuidad de sus privilegios y las masas populares comenzaban a despertar a la participación política y social de la que se habían visto excluidas hasta entonces.

Para Freire el momento histórico que vivía Brasil constituía un “período de transición” el cual se caracterizaba por un lado por la crisis de valores de las ideas tradicionales y por otro por la gestación de orientaciones nuevas. Hasta entonces reinaban los valores de una “sociedad objeto”, donde el pueblo mudo y pasivo era mantenido a distancia por la élite.

La transición era, en consecuencia la época de crisis de ésta “sociedad cerrada”, que se caracterizaba por el nacimiento de opciones y luchas entre ideas nuevas que traducían las aspiraciones a la “libertad”, la “democracia” y la “participación”, e ideas viejas. Una de las características esenciales de éste período, es el despertar de la conciencia popular, es decir el acceso de la conciencia al tiempo histórico, con el paso de una situación de objetos pasivos -las masas- a la de sujetos creadores de su propio futuro histórico.

El fin de Freire en esta situación es el de aportar una respuesta de orden pedagógico a los problemas existentes es ésta fase de transición de la sociedad brasileña, siendo el principal en su opinión “la inexperiencia de la democracia”. Su respuesta a este problema sería como educador dar a los brasileños una educación orientada hacia la decisión y la práctica de una responsabilidad social y política, también llamada “educación crítica”, esto es; descubrir la democracia practicándola.

Esto implicaba la superación de la “conciencia primitiva” propia del hombre que sufre los cambios sociales sin darse cuenta de las verdaderas causas y que se detiene a observar el fenómeno superfluamente, sin comprender su razón de ser de manera profunda y a través de una “conciencia crítica”.

Debería darse a los brasileños una educación que los posibilitara para la discusión valiente de su problemática, que los advirtiera de los peligros de su tiempo para que conscientes de ello ganen la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrados a la pérdida de su propio “yo”, sometido a órdenes ajenas.

Educación que lo coloque en diálogo constante con los demás, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos” a una cierta rebeldía en el sentido más humano de la expresión que lo identifique en fin con métodos y procesos científicos.

Frente a una sociedad dinámica en transición no se puede admitir una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”. Sólo creemos —dice Freire— en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad críticamente, o cada vez más irracional.

La educación ante todo tendría que ser, un intento constante de cambiar de actitud, así como de crear disposiciones democráticas a través de las cuales el brasileño sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e injerencia que concuerden con el nuevo clima transicional.

Estas ideas claves de libertad, democracia y participación crítica son el centro de la pedagogía en las experiencias que más tarde llegarían a ser el Programa Nacional de Alfabetización de adultos, en donde primeramente la escuela es reemplazada por un contexto más flexible y dinámico llamado “Círculo de Cultura”, en donde por las tardes se reunían un “animador” o “coordinador de debates” en lugar de un educador o maestro y algunos obreros o campesinos en un trabajo común de adquisición de lenguaje.

El programa se hace con y para el pueblo. Las palabras que sirven de base en los procesos de alfabetización no se han escogido en forma abstracta, sino que se desprenden de dos criterios; su grado de implicación en la vida del analfabeto y la complejidad fonética que contiene.

Esto permite que el analfabeto, al discutir las no sólo adquiera progresivamente el dominio del lenguaje, sino que además se comprometa en una reflexión sobre su realidad cotidiana. De esta manera las palabras no se consideran como dadas, sino esencialmente como tema de discusión

Alfabetización y concientización, en otras palabras, aprendizaje del código lingüístico y desciframiento de la realidad vivida son los dos polos inseparables de ésta pedagogía que cuestiona el concepto mismo de educación.

La relación pedagógica y la diferencia rígida entre el profesor y alumno tiende a desaparecer, el diálogo es muy importante en el trabajo común de comprensión de la realidad y de adquisición del lenguaje emprendido por todos los participantes en la experiencia.

La escuela pierde su status privilegiado como “lugar del saber” al ser reemplazada por los “Círculos de Cultura”.

Paulo Freire en América Latina

Paulo Freire propagó su Educación Liberadora en distintos países; su método permitía en un plazo más o menos corto alfabetizar a los adultos y su finalidad era que el adulto aprendiera a leer y escribir su historia y su cultura, su mundo de explotación y no solamente a recibir en forma pasiva los mensajes que los gobernantes querían que ellos aprendieran para facilitar su acción explotadora.

La Educación Liberadora empezó a tomar forma hacia 1960 y surgió como una alternativa de lucha en favor de los explotados. Este trabajo Freire lo aplicó en la región más pobre de Brasil durante el gobierno populista del Presidente Joao Goulart, pero este gobierno fue derrotado por un golpe militar en

1964, y como la Educación Liberadora era considerada subversiva, Freire tuvo que abandonar el País refugiándose en Chile donde trabajó un corto tiempo en la Universidad de Harvard E.E.U.U.-1970.

Finalmente llegó a Suiza al departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias. Este consejo tiene mucho contacto con los pueblos africanos iniciándose de esta manera una nueva etapa en la experiencia de Freire que encontró un nuevo espacio para luchar CON y POR los OPRIMIDOS.

I. Conciencia e ideología: Introducción al pensamiento de Paulo Freire

Freire sobrepasó el campo educativo (Pedagógico-Didáctico) para llegar a campos muy diversos como la Filosofía, Sociología, Trabajo Social, Economía, Lingüística, Planificación Urbana e incluso la Teología.

Paulo Freire procura contribuir al proceso de Liberación Integral del hombre latinoamericano, cuya dimensión se mediatiza en una política de liberación.

II. Biografía intelectual de Paulo Freire

Tomando como base los escritos de Freire, hablaremos de las etapas de evolución del pensamiento Freireano:

1a. Etapa. Se cierra con la publicación de la obra “La Educación como práctica de la Libertad” la cual nos habla de las experiencias de Freire en Brasil, junto con las de investigación pedagógica. Generalizando podía interpretarse que el objetivo de este libro fue la divulgación del Método Psicosocial de alfabetización de adultos en su implementación práctica.

Esta etapa podría denominarse “Período Brasileño” porque muestra la influencia que ejerció en su pensamiento la experiencia histórica del gobierno populista. También en esta etapa se habla de otro texto llamado “Los Documentos Finales de Medellín” el cual produjo un impacto en los ambientes religiosos del Continente.

2a. Etapa. Aquí aparece la obra “Pedagogía del Oprimido”; en este libro trata las distancias entre el pensamiento concreto que surgía de una realidad definida pero que trataba de transformarla (PRAXIS). Se habla de la opresión social, los mecanismos del poder, la ideología de la necesidad de superar la situación opresora, la manipulación del conocimiento, la filosofía “bancaria”, el diálogo aparece como inaplicable. El hombre oprimido pasa a ser: clase oprimida, sociedades dependientes y marginadas, y el opresor se convierte en clase opresora, sociedades metropolitanas y dominantes.

3a. Etapa. Está señalada por el libro “Sobre la Acción Cultural”, en esta etapa la educación se encuentra ligada a lo político. Se aprecia el inicio de la utilización teórica de Freire del concepto lucha de clases no significando esto que Freire se identifique plenamente con el Materialismo Histórico ya que para Marx la esencia del hombre es ser “Fuerza de trabajo”, en cambio Freire introduce 2 elementos más que junto con la medición del trabajo constituyen los aspectos esenciales del ser humano y que son:

La relación interpersonal (Alteridad) que facilita el reconocimiento del ser y conciencia de sí.

III. La dimensión teórica de Paulo Freire

Desde Hegel, la reflexión sobre la conciencia ocupa un lugar privilegiado en la Filosofía social y en las ciencias sociales. El tema de la conciencia es el ámbito propicio para las reflexiones de Freire, el cual como pedagogo se vio enfrentado con un segundo término inseparable del primero que es la

Ideología. Conciencia e Ideología en permanente oposición y complementación; son el núcleo de todo esfuerzo educativo.

Para Freire existen 4 posibilidades históricas en la conciencia: intencionalidad, objetividad, criticidad y trascendentalidad.

Desde su perspectiva teórica nos habla de los siguientes grados de conciencia:

- a) La que corresponde a una realidad concreta es una conciencia históricamente condicionada por las estructuras sociales (semi-intransitiva).
- b) Transitivo Ingenua se caracteriza por la tendencia a juzgar que todo tiempo pasado fue mejor.
- c) Conciencia transitiva crítica. Se caracteriza por su capacidad de diálogo y su orientación hacia la Praxis culminando con la conciencia política.

IV. El sentido de la filosofía de Paulo Freire

Freire enfrenta 2 problemas que son: Epistemológico y Antropológico. El 1o. en la Educación como Práctica de la Libertad dice: Entendemos que para el hombre el mundo es una realidad objetiva, sin embargo es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos; no sólo está en el mundo sino con el mundo. "Es un ser en el mundo" (existencia) pero también es un "ser con los otros" (apertura).

El 2o. problema (antropológico); se puede decir que Freire ha elaborado una antropología política porque al problematizar al hombre (plantearlo como problema) lo enfrenta con sus posibilidades de ser hombre a la par que lo enfrenta con los riesgos de la pérdida de su humanidad.

El hombre como ser de relaciones se encuentra situado y fechado. Por ello surge la frase "Nadie es si prohíbe que otros sean".

V. El sentido de la pedagogía de Paulo Freire

La educación debe orientar al hombre en su vida debe, "ayudar al hombre a reflexionar sobre su antropológica vocación de sujeto".

La pedagogía en cuanto a Ciencia de la Educación debe proporcionar una reflexión sobre sentido, finalidad y objeto. Debe definir respuestas teóricas a los problemas que la realidad plantea a la praxis educativa.

Freire no elabora una pedagogía general, su esfuerzo educativo fue fundar "Una Pedagogía del Oprimido" por eso es que su filosofía educativa como su método Psicológico Social surjan estrechamente asociados a 4 fenómenos significativos en América Latina.

El fenómeno de la dependencia socioeconómica: son sociedades, objetos dependientes de una metrópoli, este fenómeno obligó a los intelectuales latinoamericanos a explicar las relaciones entre la metrópoli y las colonias, no como un problema de "despegue" sino como una situación condicionante. La situación de marginalidad que surge, Freire la llama "Cultura del Silencio".

VI. El sentido de la política de Freire

La dimensión política de Freire se expresa en el concepto “concientización”. Alfabetización y concientización son momentos de un mismo proceso en donde la educación se politiza.

La concientización es una disposición y una praxis, si la educación depende del poder político se limita. La concientización es entendida por Freire como un proceso de conciencia social culminando en la conciencia de clase de los oprimidos buscando una transformación efectiva en las estructuras de opresión.

VII. La raíces cristianas de Paulo Freire

Para Freire la Teología es fuente de reflexión y acción como compromiso y praxis. Asume la teología desde una perspectiva del tercer mundo porque sólo una teología nacida de la esperanza, acuñada en el dolor del oprimido “voz de los sin voz” puede colaborar en la tarea amorosa de la Revolución.

Freire entiende que una de las mayores preocupaciones de los cristianos es superar la ilusión idealista de cambiar al hombre sin cambiar su mundo; que Dios no ha muerto sino que los cristianos están matando su manifestación en el rostro del pobre al no colaborar con su liberación. Freire se considera un hombre de iglesia pero una iglesia comprometida con la liberación del hombre. La teología debe estar asociada con la acción cultural para la liberación.

Paulo Freire y la educación liberadora

Cartas a una joven nación “Leer la realidad, para aprender a leer y a escribir”.

Nuestra tarea es hacer que la gente del campo lean y escriban lo que les estaba prohibido en el régimen colonial, la decisión de alfabetizar es un acto político. Toda educación entraña una intención política. Por esta razón, en nuestra condición de educadores-educandos del pueblo, debemos tener una opción clara de la política que proclamamos y la labor que realizamos, de nuestra labor práctica aprendemos más como actuar.

Esta militancia va enseñando que gracias a la unidad, a la disciplina y al trabajo con el pueblo podemos volvernos educadores con una opción revolucionaria que proclamamos. La alfabetización es un acto de conocimiento.

La palabra generadora se halla escrita encima de la codificación y se refiere ya sea a ésta, considerada en su totalidad o a uno de sus elementos. Ejemplo, tenemos la palabra generadora “pueblo” cuya codificación es la fotografía de una concentración popular el día de la Independencia en que el pueblo está reunido en la plaza. El segundo caso es “bonito” nombre de un pez, cuya codificación muestra no sólo el pez sino una situación en la que figuran otros elementos.

Descodificación: Consiste en el acto de analizar la codificación.

Al descodificar la codificación que representa algunos aspectos de la realidad estamos “leyendo” la realidad, aquí el animador debe anularse, escuchando lo que el grupo dice, hacer la descodificación para el grupo.

La descodificación es un diálogo de los alfabetizados entre sí y esa “lectura de la realidad” al ser descodificada, se transforma en una “relectura” en la cual animadores y alfabetizados juntos comprenden su mundo.

Aquí la función del animador es importante y delicada porque respeta la manera que “lee” el grupo su realidad, la manera en que está comprendiendo. Aquí es donde se forma “Círculo de Cultura”, no es un centro de difusión de conocimientos sino un local, un aula de escuela, una sala de casa, un árbol, o la cabaña construida por la comunidad donde un grupo de compañeros se encuentran para discutir sobre su práctica en el trabajo, sobre la realidad local o nacional.

El animador debe ir a la vida misma del barrio, de la granja, del poblado donde se encuentra el círculo, cuanto más se identifica con el pueblo más y mejor desempeña su actividad político-pedagógico.

Además el animador anotará en su cuaderno personal los hechos que le llamen la atención que le servirán para los seminarios de evaluación que se tendrán que realizar entre todos.

Las relaciones educador-educando siempre están en juego y no se dejará estas relaciones opción política-práctica educativa. En el régimen colonial el educador nos transmitía su conocimiento y nuestra tarea era la de “tragarnos” sus conocimientos y falsificaban nuestra realidad en función a sus intereses.

Nuestra revolución en marcha nos exige que seamos coherentes por eso no se habla de escuelas “nocturnas” sino “círculo de cultura” no se habla de analfabetas sino de “alfabetizados”, no hay alfabetizadores sino “animadores culturales” y no se habla de cursos sino de “debates”.

La alfabetización empeña que los alfabetizados y los animadores culturales, juntos “leen y escriben su propia realidad” pensando críticamente su mundo, relacionando a la alfabetización con la producción y con la salud y vinculadas con programas concretos de acción.

Lo primero que hay que hacer es organizar a la población en grupos y discutir con ella su realidad mediante acciones prácticas, estimulados por proyectos de trabajo colectivo, surgiendo la palabra generadora es ella una palabra escogida en función de ciertos criterios al ser descompuestas en sílabas, permite por la combinación de estas la formación de otras palabras.

Matabala (nombre de un tubérculo alimenticio cultivado en Santo Tomé) la descomponemos.

Ma, Me, Mi, Mo, Mu

Ta, Te, Ti, To, Tu

Ba, Be, Bi, Bo, Bu

La, Le, Li, Lo, Lu

A cada conjunto de sílabas se le llama “familia” a partir de 4 familias se pueden crear una serie de palabras como mate, meta, mimo, tomate, mola, bebo, etc., el papel del animador es hacer que el alfabetizando sea el que crea esas nuevas palabras.

Las palabras generadoras deben ser discutidas en los círculos de cultura porque se analizará desde todos los ángulos: producción, salud, político, riqueza fonética, dificultad de sonidos lha, nha, la doble s, la doble r.

Codificación: Es la representación gráfica de un aspecto de la realidad.

Lectura gramatical y lectura sintáctica de un texto

En el enunciado: "Deseo que tú hagas un buen trabajo" se analiza gramaticalmente.

Deseo: verbo desear, regular 1a. p. del sing., tiempo presente, Modo Ind.

que: conjunción integrante.

tú: forma pronominal, 2a.p. singular

hagas: verbo hacer, irregular, 2a. p. singular del tiempo presente, Mod. Subj.

un: art. determinado.

buen: adj. calificativo.

trabajo: verbo trabajar, regular, 2a. p. singular.

En la clasificación que se hace en el análisis sintáctico ya no es la palabra por separado sino de las funciones que tienden entre sí.

La alfabetización y el sueño posible

El analfabetismo es considerado ahora como hierba dañina o como una enfermedad, lo que habla mucho de su erradicación, en el contexto de la sociedad de clases, viven en ella oprimidos e impedidos de ser, de desarrollar su personalidad, los analfabetas continúan siendo tales objetos en el proceso del aprendizaje de la lectura-escritura que se les invita a pensar, hacer un mundo que no hicieron; y aquí lo harán y en este hacer y rehacer las cosas, se rehacen a sí mismos, es decir son porque devienen, porque están siendo.

Conclusiones

1. Para que un país cambie en todos los ámbitos se debe concientizar al pueblo de que:
 - a) Es capaz de formar parte de ese cambio.
 - b) Puede salir del estado de alienación en que se encuentra.
 - c) Para tener una sociedad productiva debe saber el rol que desempeña dentro de ésta.
 - d) Se debe erradicar el analfabetismo.
2. Para que un docente pueda utilizar el método Freire debe:
 - a) Aplicarlo sólo a grupos.
 - b) Concientizar al grupo sobre la realidad en la que vive y sobre la naturaleza.

- c) Buscar un universo vocabulario del grupo con el cual trabajará.
 - d) Seleccionar el universo vocabulario estudiado.
 - e) Crear situaciones existenciales típicas del grupo.
 - f) Elaborar fichas que ayuden al docente en su trabajo.
 - g) Preparar en fichas la palabra que se va a descomponer en familias fonéticas.
 - h) Formar palabras surgidas de las familias fonéticas.
 - i) Formar enunciados que surjan del interés del grupo.
3. El método Freire es un método activo, diagonal, crítico y de espíritu crítico.
 4. Para llevarlo a cabo en un país debe haber modificaciones en el programa educativo que este tenga.
 5. El método se vale de técnicas tales como la reducción y codificación.
 6. El método pedagógico tiene un trasfondo político.

RECUPERACIÓN ACADÉMICA

NOMBRE: _____

FECHA: _____

1. INVESTIGUE LAS CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS DEL GOBIERNO JUARISTA

2. CON SU GRUPO DE TRABAJO, ANALICE LAS CAUSAS, POR LAS QUE ARRIBO EL POSITIVISMO A MÉXICO

CAUSAS INTERNAS

1. _____
2. _____
3. _____

CAUSAS EXTERNAS

1. _____
2. _____
3. _____

3. DE UN ANALISIS BREVE DEL POSITIVISMO EN MÉXICO, PRODUCTO DE LA EXPERIENCIA DE CLASES:

4. PROPORCIONE UNA LISTA DE LOS PRECURSORES DEL POSITIVISMO "A" Y UNA DE LOS DETRACTORES DEL MISMO "B"

LISTA "A"

LISTA "B"

5. DESARROLLE EL CARACTER SOCIAL DE LA EDUCACIÓN EN LAS SIGUIENTES ETAPAS:
(INCLUYA SUS PRECURSORES)

	ETAPAS		
	1877-1910 PORFIRIATO	1910-1917 REVOLUCIONARIA	1917-1929 POST-REVOLUCION
CARACTER SOCIAL			

ANEXOS

ANEXO No. 1**BIOGRAFÍAS****AUGUSTO COMTE**

Nace en Montpellier, Francia (1798-1857). Reúne los méritos necesarios para ser considerado el Padre de la Sociología, además, en la historia del pensamiento universal, tiene en su haber el ser representante de una corriente ideológica que, si bien es ya superada, tuvo un impacto en el S. XIX y parte del S. XX: la doctrina del positivismo poseía una mente matemática, un espíritu noble y recto, inspirado por los ideales políticos y humanos de LIBERTAD Y DE JUSTICIA.

HERBERT SPENCER

Pensador inglés (1820-1903), filósofo e investigador, fomentó el evolucionismo; fue también un sociólogo destacado y se le debe una clasificación de ciencias, aunque tomó de modelo a Comte, agregó la Psicología entre la Biología y la Sociología. Es creador de dos importantes corrientes: La teoría agnóstica, y la evolucionista del mundo.

EMILE DURKHEIM

Nace en Epinal (Vosgos), Francia (1858-?) fundador de la Escuela Sociologista, independizó los fenómenos sociales, explicándolos, exclusivamente por su impacto social, además de haber dado vida a la "Sociología de la Educación".

Expuso curso sobre: solidaridad social, familia, religión, historia de las doctrinas sociológicas, educación moral en la escuela entre otros.

JOHN DEWEY

Nació en Vermont (1859) U.S.A. y murió en 1952, su nacimiento, coincide con obras de gran peso específico "el origen de las especies de Carlos Darwin, la crítica de la economía política de Carlos Marx", Dewey realizó sus estudios en la Universidad: John Hopkins, en Baltimore, donde se doctoró en Filosofía, fue profesor de las Universidades de Michigan, Minnesota y Chicago. Dirigió la escuela-laboratorio, enlazó la práctica educativa con la teoría pedagógica, elaboró obras importantísimas para la educación como: "Democracia y Educación", también publicó "Experiencia y Educación". Su posición fue conocida como el INSTRUMENTALISMO, que consistía en el desarrollo del pragmatismo americano, basado en su ideólogo C.S. Peirce y William James.

PLATON

Filósofo y escritor griego, nació en la Cd. de Atenas en el año 427 y murió 347 a. de C. Una de las obras más importantes que escribió, es "La República", en la que expresa la imagen del estado pensando "En lo que debe ser y no en lo que puede ser". Las obras que complementan a la anterior son "El político" y "Las leyes" fue discípulo de Sócrates.

ARISTOTELES

El más significativo de los discípulos de Platón nació en el año 384 y murió 322 A. de C. Escribió su política después de haber hecho un estudio detallado de los gobiernos más importantes de su tiempo, especialmente los de Creta, Cartago, Esparta y Atenas.

Aristóteles distinguió claramente dos términos: Estado y Gobierno, y asimismo la separación de los poderes, analizó los poderes: ejecutivo, legislativo y judicial. Es necesario aclarar que dichas clasificaciones no han sufrido cambios trascendentales hasta nuestros días.

CARLOS DE SECONDANT (BARON DE MONTESQUIEU)

Filósofo ensayista, político, francés, Montesquieu nació en Burdeos 1689, murió en París 1755.

Entre sus obras importantes está "Cartas persas" en las que hizo una crítica, certera y brillante de las costumbres e instituciones políticas francesas, atacando el fanatismo religioso y el absolutismo monárquico. Su máxima obra "El espíritu de la Leyes" en la que quiso demostrar que la historia está presidida por un orden y se desarrolla bajo la acción de leyes constantes.

JUAN JACOBO ROUSSEAU

Nació en Ginebra el 28 de junio de 1712 y murió en Ermenonville el 3 de Julio de 1778.

Sus obras más importantes son: "Julia o la Nueva Eloísa", "El Emilio", "El contrato social", "Las confesiones", etc.

Los temas que examina Rousseau en el contrato social son: El origen del estado, El pacto social, La voluntad general, La soberanía, Las leyes y las formas de gobierno.

Las ideas de Rousseau influyeron en la mentalidad que precipitó a Francia en la Revolución y sus ideas se plasmaron en la declaración de los derechos del hombre en 1789.

GEORGE GUILLERMO FEDERICO HEGEL

Filósofo alemán, nació en Stuttgartey (1770-1831). Escribió en 1807: "La fenomenología de Espíritu", su obra capital es "LA CIENCIA DE LA LÓGICA", en 1817 publicó su enciclopedia de las ciencias filosóficas, hizo estudios sobre el derecho, la sociedad y la filosofía del espíritu.

FEDERICO ENGELS

Economista, Sociólogo y Filósofo alemán, (1820-1895) fundador junto con Marx del materialismo histórico, el socialismo científico y el movimiento socialista internacional; sobresalen sus obras: "La situación de las clases trabajadoras en Inglaterra", "El origen de la familia" de la propiedad privada y el estado, entre otras.

CARLOS MARX

Filósofo, Sociólogo, economista alemán (1818-1883), fundador del socialismo científico, escribió en compañía de Engels el manifiesto comunista; escribió su obra cumbre "El Capital" la cual no pudo concluir, maduró la concepción materialista de la historia además escribió un sinnúmero de obras.

ANEXO No. 2

GLOSARIO BÁSICO

ANALOGÍA

Forma de interpretación de las leyes que consiste en extender un caso no provisto, con relación a otro, basándose en razones de semejanza lógica.

ANOMIA

Es una condición que se da en la sociedad en la cual la integración de los individuos al grupo social está debilitada y su compromiso con las normas sociales está aminorado (ausencia de normas).

BIGAMIA

Delito contra el estado civil, que se comete sin que se halle legalmente disuelto el anterior.

CULTURA

Todas las costumbres, creencias, valores, conocimientos, artefactos aprendidos y símbolos que continuamente están dentro de un conjunto de personas que comparten una forma de vida común.

CIVILIZACIÓN

Máxima expresión de cultura.

CIVILIZACIÓN DINÁMICA

Sociedad situada en aquél plano superior de la cultura caracterizado por el cambio constante o mudanza cultural.

CIVILIZACIÓN ESTÁTICA

Sociedad de elevado nivel de cultura en un estado de aproximado equilibrio o no sujeto a cambios culturales importantes.

CLAN

Grupo de parientes de filiación unilineal y con frecuencia exógamo; También se emplea como sinónimo de sib.

CLASE

Total de personas que tienen una o más características comunes: La clase puede denotar la existencia de una escala jerárquica de prestigio social.

CLASE SOCIAL

Es trato de la sociedad compuesto de grupos de familias que ocupan una posición semejante.

LUCHA DE CLASES

Es el enfrentamiento que se produce entre las clases antagónicas dada la contradicción de intereses entre ellos, estas luchas son el motor de la historia.

DIALÉCTICA

Teoría y método del conocimiento de los fenómenos de la realidad en su desarrollo, en base a sus contradicciones internas.

ELITES

Miembros de esas pequeñas minorías que manejan a sus respectivos campos porque están mejor dotados que otras personas.

LEY SOCIOLÓGICA

Formulación de relaciones causales científicamente establecidas y de secuencias y continuidad causales; ley social que ha sido demostrada (en base a la sociedad humana).

MATRIARCADO

En base al clan de la mujer, cuando hay matrimonio y se establece la residencia en el hogar de la mujer.

MODO DE PRODUCCIÓN

Unidad de las fuerzas productivas, esclavitud... capitalismo.

MONOGAMIA

Disposición legal entre un esposo y una esposa.

MOVILIDAD SOCIAL

Movimiento de personas, de un grupo social a otro. Se pueden considerar como tal, los cambios políticos, religiosos, etc.

NORMA SOCIAL

Cualquier modo o condicionamiento de conducta socialmente sancionada.

NORMA SOCIOLÓGICA

Criterio aceptable desde un punto de vista lógico o índice de relaciones totales tales como coeficiente, ciclos y tendencias.

NÚCLEO SOCIAL

Unidad central de la sociedad, contiene los gérmenes de ideas, procedimientos y órdenes sociales nuevos, se aplica a veces a una institución particular. Así, a veces la familia se ve como un núcleo social.

ONTOGÉNICO

Relacionado con el origen o conservación del individuo.

ORGANISMO SOCIAL

Por analogía con el organismo biológico, cualquier forma de organización social o sociedad.

PATRIARCADO

Cuando el matrimonio se establece en el clan del hombre y no en el de la mujer.

PRÁCTICA

Aspecto de la actividad que se caracteriza por el cambio y la transformación de la naturaleza y la sociedad.

POLIANDRIA

Matrimonio formado por una esposa y más de dos esposos.

POLIGAMIA

Matrimonio formado por un esposo y más de dos esposas.

ROL

Conjunto de comportamiento, de actitudes, de obligaciones y de privilegios que se esperan de cualquier persona que ocupa un status particular.

EDUCACIÓN

Transmisión formal y sistemática que se hace de una generación a otra, de las habilidades, el conocimiento y los valores de una cultura.

ESCUELA

Unidad social consagrada específicamente a la enseñanza de ordinario comprende algún emplazamiento físico, se divide en profesores y alumnos.

ENDOGAMIA

Cuando la persona se casa dentro de su mismo grupo, tribu, nacionalidad, religión, raza, etc.

EXOGAMIA

Matrimonio fuera de su grupo.

FAMILIA

Grupo de personas que están unidas por lazos matrimoniales, de ancestros o de adopción y que tienen por responsabilidad la crianza de sus hijos.

FAMILIA NUCLEAR

Padre, madre, hijos.

FAMILIA EXTENDIDA

Familia formada por casadas, que abarcan varias generaciones, tíos, primos, etc.

GRUPO

Dos o más personas entre los que existe una pauta establecida de interacción psicológica, se reconoce como una entidad por sus propios miembros.

HECHO SOCIAL

Cualquier hecho identificable que participa de la naturaleza de una relación, proceso o valor social.

IDEOLOGÍA

Conjunto de ideas, creencias y modos de pensar característicos de un grupo, nación, clase, partido político, etc.

IGLESIA

Organización visible de los que creen en un ideal religioso, dogmáticamente establecidos.

INSTITUCIÓN

Configuración de conducta duradera, compleja, integrada y organizada, mediante la que se ejerce un control social. Y por medio del cual se satisfacen los deseos y necesidades sociales y fundamentales.

LAISSEZ-FAIRE

Doctrina liberal en que se da al individuo la máxima libertad, para orientarse en el sentido de sus intereses particulares, con un mínimo de reglamentación social.

LEY NATURAL

Suma total de las secuencias ordenadas y seguros implícitos en la constitución del universo. Producto de observaciones y comprobaciones científicas.

SOCIEDAD

Grupo de seres humanos, que comparten situaciones comunes.

SOCIALIZACIÓN

Proceso por el cual los nuevos miembros de una sociedad se formalizan con los elementos fundamentales de su cultura; significa los medios con los que llegamos a ser miembros de una sociedad humana.

STATUS

Es una posición de una estructura que determina dónde una persona se acomoda mejor que otra dentro del orden social.

SIB

Grupo de parentesco unilineal y generalmente exógamo basado en la descendencia común y tradicional, ya sea matrilineal o patrilineal. Se caracteriza por un totem. Se emplea como sinónimo de clan.

SUPER ESTRUCTURA

Es el aspecto que tiene como función cohesionar a la sociedad: participa en ellas; iglesias, partidos políticos, escuelas, etc.

TOTEM

Objeto, planta, animal que es adorado como un ancestro místico de una sociedad o de un grupo social.

TRANSCULTURACIÓN

Proceso de difusión e infiltración de complejos o rasgos culturales de una a otra sociedad o grupo social.

TRIBU

Grupo social que comprende un gran número de sibs, bandas, aldeas, etc. Poseen un territorio, dialecto y una cultura homogénea.

UNILINEAL

Descendencia, herencia, exclusivamente en la línea masculina o femenina.

UTOPIÍA

En base a la obra de Tomás Moro en 1516 en Inglaterra; es lo soñado, lo iluso lo irrealizable.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTO F. SENIOR
SOCIOLOGÍA
MENDEZ OTEO
8ª EDICIÓN, 1981.

- JORGE SANCHEZ AZCONA
INTRODUCCIÓN A LA SOCIOLOGÍA
EDIT. PORRUA
1ª EDICIÓN, 1965.

- FRANCISCO AYALA
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES
EDIT. AGUILAR MADRID.
5ª EDICIÓN, 1964.

- E. CHINOY
INTRODUCCIÓN A LA SOCIOLOGÍA.
EDIT. PAIDOS STUDIO.
1ª EDICIÓN, 1983.

- GERMANI G.
POLÍTICA Y SOCIEDAD EN UNA ÉPOCA DE TRANSICIÓN.
PAIDOS-BUENOS AIRES.
1ª EDICIÓN, 1963.