



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Salamón, Magdalena (1980)
**“PANORAMA DE LAS PRINCIPALES CORRIENTES
DE INTERPRETACIÓN DE LA EDUCACIÓN
COMO FENÓMENO SOCIAL”**

en Perfiles Educativos, No. 8 pp. 3-24.

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

Magdalena SALAMON*

INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende ordenar someramente un sector de la investigación social, donde los contornos aún son un tanto inciertos y, la materia, heterogénea: la sociología de la educación.

Como marco de referencia para situar algunos estudios sobre educación, nos atenderemos a los enfoques que a nivel macrosociológico hacen de este fenómeno algunas de las principales corrientes de interpretación en el ámbito de las ciencias sociales. Examinaremos en primer lugar la perspectiva funcionalista que a través de Durkheim da origen a la sociología estructural-funcionalista y, por último, en la corriente marxista que llamaremos teoría de la reproducción para permitir la inclusión, dentro de esta corriente, de ciertos autores que utilizan modelos teóricos eclécticos, con predominio del materialismo histórico.

Este artículo no tiene por finalidad abarcar la abundante literatura sobre el tema, sino destacar las líneas y autores principales que se han dedicado al estudio de la educación como fenómeno social, desde un enfoque macrosociológico.

No desconocemos que todo intento de etiquetar las concepciones humanas, es forzarlas a cierta rigidez que no comportan en sí mismas, y es por ello que en el análisis de estas direcciones y con el fin de conservar la riqueza conceptual que algunas de ellas poseen, desbordaremos algunas veces, intencionalmente, el recorte metodológico que hemos elegido.

Según las consideraciones anteriores, proponemos se aborde el objeto de la sociología de la educación desde un triple enfoque:

- 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 magnifica 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*.

* Profesora e investigadora del CISE.

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 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 subsunción 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.

Algunas consideraciones generales acerca de la educación como fenómeno social

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, 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.¹ 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 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 influencia, 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 aparecen 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

¹ Es Cooley quien introduce esta división en grupos primarios y secundarios.

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”² 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. Mannheim, 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, trasmisor 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 refleja, 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, 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,³ 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”.⁴ 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

² En efecto ¿qué es una cosa? La cosa se opone a la idea como lo que se conoce desde fuera a lo que se conoce desde dentro. Llamaremos cosa a todo objeto de conocimiento que no es compenetrable naturalmente para la inteligencia, todo aquello de lo cual no podemos forjarnos una idea adecuada mediante un simple procedimiento de análisis mental, todo lo que el espíritu puede llegar a comprender únicamente con la condición de salir de sí mismo mediante observaciones y experimentaciones, pasando de los caracteres más externos e inmediatamente accesibles, a los menos visibles y profundos. Por consiguiente, tratar los hechos de cierto orden, como cosas, no implica clasificarlos en tal o cual categoría de lo real; significa adoptar frente a ellos cierta actitud mental.

E. Durkheim. *Las reglas del método sociológico*, Buenos Aires, 1977, La Pléyade, p. 13.

³ **Para la construcción del objeto.** “No son las relaciones reales entre ‘cosas’ lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos, sino las relaciones conceptuales entre problemas. Sólo allí donde se aplica un método nuevo a nuevos problemas y donde, por lo tanto, se descubren nuevas perspectivas, nace una ‘ciencia nueva’.” (Max Weber, Texto 21, p. 208). “La investigación científica se organiza de hecho en torno de los objetivos contruidos que no tienen nada de común con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua”. Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon, Jean Claude Passeron. *El oficio de sociólogo*, México, 1975. Siglo XXI, p. 52.

⁴ Durkheim. *Educación y sociología*, Buenos Aires, 1978, Colección Tauro, p. 43.

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 no resisten, realidades que tienen por sí mismas una naturaleza definida, indiscutible, que se impone a nosotros”.⁵

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”.⁶ 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”.⁷ 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 asociado 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

⁵ Durkheim. *Educación y sociología*, p. 42.

⁶ Durkheim. *Las reglas del método sociológico*, p. 31.

⁷ Durkheim. *Educación y sociología*, p. 15.

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”.⁸

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, explicita 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”.⁹

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”.¹⁰ 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”.¹¹

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, aun en terreno que parecieran estar fuera de su alcance.

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

⁸ Fernando de Azevedo. *Sociología de la educación*, México, 1964, F.C.E., p. 14.

⁹ Durkheim. *Educación y sociología*, p. 71.

¹⁰ E. Fromm, *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, México, 1975, F.C.E., p. 71.

¹¹ E. Fromm, *Idem*, p. 71.

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 atendremos 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.”¹²

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”.¹³

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”.¹⁴

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”.¹⁵ Parsons prefiere el término “acción” al de “conducta”, porque su interés radica no en

¹² T. Parsons. “Some considerations on the Theory of Social Change”. Tomado de Amitai Etzioni y Eva Etzioni, **Los cambios sociales**, México, 1974, F.C.E., p. 84.

¹³ T. Parsons, **Op. cit.**, p. 85.

¹⁴ T. Parsons. **La sociedad**. México, 1974, Trillas, p. 18.

¹⁵ Parsons, **Op. cit.**, p. 15.

los individuos por sí mismos, sino en 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 ve 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”.¹⁶

Además, algunos sociólogos acusan a los funcionalistas y a los estructural-funcionalistas de ser representantes ideológicos de la clase media y del *statu 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 mecanismo de internalización, fenómeno en el cual se detiene ampliamente esta corriente. De tal modo esta sociología psicologiza 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”.¹⁷

El rol es consecuencia del status, porque las obligaciones derivan de la situación y posición que tiene el individuo dentro de los grupos.¹⁸ Las personas pueden poseer varios status.¹⁹ A su vez el status supone derechos, y define el tipo de actitudes que puede esperar el individuo en situación,

¹⁶ Alvin Gouldner. **La crisis de la sociología occidental**, Buenos Aires, 1970, Amorrortu Ed., p. 393.

¹⁷ S.R. Nadel, **Fundamentos de antropología social**. México, 1974, F.C.E., p. 143.

¹⁸ Berger y Luckman definen el rol como el correlato necesario de la institucionalización del comportamiento. **La construcción social de la realidad**, Buenos Aires, 1976, Amorrortu Ed., p. 109.

¹⁹ El hombre se mueve en muchos niveles sociales, su interacción lo lleva a pertenecer a diversos grupos sociales, y él debe desempeñar estos roles en tal forma que quede integrado a esos diferentes grupos en los cuales se desenvuelve, lo cual logra adecuando su conducta a las expectativas que los demás tienen de ella y, por tanto, su aceptación y conformidad a los diferentes órdenes normativos está basada en esto. El interés motivacional puede ser de diversos contenidos pero es, en última instancia, la necesidad de aceptación, la fuerza síquica que le configura a su conducta una proyección normativa social.

Jorge Sánchez Azcona. **Normatividad social, México**, 1975, Porrúa, p. 28.

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.²⁰ Es por ello que el modelo debe asegurar, a través de situaciones estructuradas, aprendizajes adecuados a los papeles (roles) que los individuos deben internalizar,²¹ 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 e ingresos. Para Parsons, el status y su consecuente 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”²² 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 actos potenciales de acciones institucionalizadas deben enterarse sistemáticamente de los significados institucionales, lo cual requiere un proceso educativo (formal o 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”.²³ 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 aquellos que la comparten.²⁴

La definición de la situación (status), a través de la cultura, significa que el antecedente socio-económico-familiar no tiene mayor incidencia, y es la escuela la que asigna el status a través del logro y promueve la movilidad social ascendente.²⁵ Margaret Mead ha escrito al respecto que “La educación moderna incluye un alto énfasis sobre la función pedagógica de crear discontinuidades,

²⁰ Durkheim, que exige del sociólogo que penetre al mundo social como en un mundo desconocido, reconocía en Marx el mérito de haber roto con la ilusión de la transparencia: “Creemos fecunda la idea de que la vida social debe explicarse no por la concepción que se hacen los que en ella participan, sino por las causas profundas que escapan a la ‘conciencia’”.

Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron, **El oficio de sociólogo**, p. 30.

²¹ Muchos son los procesos que se designan con el rótulo común de internalización. Todos ellos implican transición o modulación de un modo a otro. Resumiendo, diremos que lo que se internaliza no son objetos como tales, sino pautas de relación, por medio de operaciones internas a partir de las cuales una persona desarrolla una estructura grupal personificada.

R.D. Laing. **El cuestionamiento de la familia**. Buenos Aires, 1972, Paidós, p. 20.

²² Parsons. “The school class as a social system: Some of its functions in American Society”. Tomado de **Education, Economy and Society**, New York, 1971, The Free Press, p. 437.

²³ M.D. Shipman. **Sociología escolar**, Madrid, 1973, Ed.. Morata, p.43.

²⁴ Una cabal definición de cultura la da Ralph Linton, al decir: “una cultura es la configuración de una conducta aprendida, y los resultados de la conducta, cuyos elementos componentes son compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad particular”.

²⁵ La expresión movilidad social significa el proceso que lleva a las personas a pasar de una posición a otra distinta. Cuando este proceso representa un ascenso o un descenso, en relación a posiciones de distinta valoración, se habla de movilidad vertical; en los demás casos, de movilidad horizontal. Asimismo, cabe establecer una distinción entre movilidad regional (cambio de residencia), movilidad profesional (cambio de posición profesional), movilidad de carrera, etc. El concepto movilidad social fue manejado por primera vez por P.A. Sorokin en **Social Movility**, Nueva York, 1927.

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”.²⁶

Wolfgang Eisiendler explica en qué condiciones socio-económicas 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”.²⁷

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 desempeñe 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.²⁸

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.²⁹

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

²⁶ M. Mead. Tomado de M.D. Shipman, *Op. cit.*, p. 20.

²⁷ Halmut Titze. Política, Igualdad Social y Educación. Textos Seleccionados, Libros de Bolsillo de la *Revista de Educación*, Madrid, 1978, p. 106.

²⁸ El principio básico liberal de “igualdad de oportunidades” apremia a la democratización de las escuelas, pero la educación generalizada conduce al mismo tiempo a unas “exigencias de igualdad” que no pueden cumplirse dentro de una sociedad burguesa “materialmente”, ya que dicha sociedad reproduce y asegura constantemente la desigualdad como algo necesario estructuralmente. Halmut Titze. *Op. cit.*, p. 126.

²⁹ El empleo del prestigio como criterio de clasificación se remonta a Max Weber, y su distinción entre clases, status y partidos. La clase la delimitan los intereses económicos, el status, el estilo de vida y el concepto de honor (modernamente prestigio), y el partido, la fuerza social.

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 podrá 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”.³⁰

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”.³¹

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.³² 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 evitadas o reducidas. Para que no se produzcan las 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 constituyen la estructura escolar.

R.K. Merton³³ difiere frontalmente de Shipman. Refiriéndose exclusivamente a la sociedad norteamericana actual, donde según este autor el principal objetivo cultural es el éxito monetario, la

³⁰ T. Parsons. **El sistema de las sociedades modernas**. México, 1974, Trillas, p. 124.

³¹ El desarrollo económico de un país lleva a que una gran parte de la población activa dedicada a la agricultura pase a la industria y luego a los servicios. El sector industrial tiene un crecimiento con efecto multiplicador, que va requiriendo constantemente de individuos con más alta cualificación. Este requerimiento de capital humano sólo puede ser proporcionado por la escuela.

³² “Buscar e invocar el orden social equivale a defender, no el orden ni el statu que ‘en general’, sino el orden existente, con su distribución específica y diferencial de oportunidades, que otorga ventajas especiales a unos y obligaciones especiales a otros”. Alvin Gouldner, **Op. cit.**, p. 234.

³³ R.K. Merton. “Estructura social y socialización”, tomado de **Educación y sociedad**, Buenos Aires, 1970, El Ateneo.

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.³⁴

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”.³⁵

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 cómo 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

³⁴ “No basta con aprender un ‘rol’ para adquirir las rutinas de necesidad inmediata que requiere su desempeño ‘externo’; también hay que penetrar en las diversas capas cognoscitivas y aun afectivas del cuerpo de conocimientos que atañe a ese ‘rol’, directa o indirectamente”. Berger y Luckman, *Op. cit.*, p. 108.

³⁵ T. Parsons. *El sistema de las sociedades modernas*, p. 124.

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.”³⁶ 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 modernos”.³⁷

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 modo 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 supraestructura, 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”.³⁸

³⁶ T. Parsons. “The school class as a social system: Some of its functions in American Society”. Tomado de *Education, Economy and Society*, p. 443.

³⁷ T. Parsons. *El sistema de las sociedades modernas*, p. 122.

³⁸ Karel Kosik. *Dialéctica de lo concreto*. México, 1976, Grijalbo, pp. 63-65.

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.^{39 40}

En la concepción marxista, las abstractas necesidades sociales de supervivencia, homogeneidad, estabilidad normativa, 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,⁴¹ 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

³⁹ “Y vuestra educación ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en las que educáis a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta de la sociedad a través de la escuela, etc.? Los comunistas no han inventado esta injerencia de la sociedad en la educación, no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante”. Marx, “Manifiesto Comunista”. **Obras Escogidas**. Ed. Progreso, Moscú, Tomo I, pp. 35-36.

⁴⁰ Decir que toda sociedad requiere alguna forma de educación homogénea (socialización) es como decir que toda sociedad necesita producir bienes para sobrevivir. Puede ser un punto de partida, no de llegada para el análisis. Por sí, no caracterizan ningún proceso específico. Así como la producción siempre se realiza según modos de producción determinados: servil, capitalista, etc., que suponen relaciones de producción concretas, también la educación se procesa en contextos históricos específicos, los que le otorgan su significado, características y funciones también específicas. Tomás Vasconi. **La educación burguesa**. México, 1977. De. Nueva Imagen, p. 307.

⁴¹ “Y como el niño debe ser preparado en vista de la ‘función social’ que será llamado a cumplir, la educación, a partir de cierta edad, no puede seguir siendo la misma para todos los sujetos a los que se aplica”. Durkheim, **Educación y sociología**, p. 14.

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,⁴² 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 ideológicas 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”.⁴³

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”.⁴⁴ 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 positiva y los tribunales, como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales

⁴² En la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponde a una determinada fase del desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base sobre la cual se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. Marx, K. “Contribución a la crítica de la economía política”. **Obras Escogidas** Ed. Progreso, p. 348.

⁴³ J. Ranciere. Citado por Tomás Vasconi, **Op. cit.**, p. 324.

⁴⁴ L. Althusser, “Ideología y aparatos ideológicos del estado”. **Revista Mexicana de Ciencia Política**, México, 1974, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, Núm. 78. Oct.-Dic., p. 15.

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.”⁴⁵

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 agentes de la explotación y represión: Capitalistas, gerentes, administradores, militares, etc.”⁴⁶ Cada uno de estos grupos ya está armado del componente ideológico que conviene al papel que deben desempeñar en la sociedad de clases.⁴⁷

“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”.⁴⁸

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 el 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 socio-económica 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,⁴⁹ “el paso de una clase

⁴⁵ Gramsci. Tomado de Macciocchi, Ma. Antonieta, **Gramsci y la Revolución de Occidente**, México, 1975, Siglo XXI, p. 103.

⁴⁶ L. Althusser. **Op. cit.**, p. 15.

⁴⁷ “Los intelectuales son los ‘empleados’ del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, para el ‘consenso’ espontáneo que las grandes masas de la población dan a la dirección impuesta a la vida social por el grupo social dominante, consenso que históricamente nace del prestigio (y por tanto de la confianza) detentada por el grupo dominante, de su posición y de su función en el mundo de la producción”. Gramsci. **Los intelectuales y la organización de la cultura**. México, 1975, Juan Pablo, Editor, p. 18.

⁴⁸ L. Althusser, **Op. cit.**, p. 15.

⁴⁹ Ch. Baudelot y R. Establet. **La escuela capitalista**, Buenos Aires, 1975, Siglo XXI, p. 152.

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.⁵⁰

Pierre Bourdieu, “hijo ilegítimo” de Durkheim, Weber y Marx,⁵¹ sostiene que “La sociología de la educación asume el papel específico que le corresponde, cuando se considera a sí 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.”⁵²

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-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.⁵³

⁵⁰ “Cuando la acción de las masas está en oposición con el poder dominante, su conciencia, es decir, su propia manera de pensar sigue marcada por la hegemonía ideológica de las fuerzas políticas adversas, pues las masas han sido educadas no sólo con una mentalidad opuesta a sus propios intereses, sino también a su propia praxis”. Gramsci, citado por Macciocchi, Ma. Antonieta, **Op. cit.**, p. 153.

⁵¹ Al decir de Giovanni Bechelloni, quien prolonga el libro **La reproducción**, de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron.

⁵² Pierre Bourdieu. “Reproducción Cultural y Reproducción Social”. Tomado de **Política, Igualdad Social y Educación**. Madrid, 1978, Libros de Bolsillo de la Revista Educación, p.257.

⁵³ La socialización secundaria es la internalización de “submundos” institucionales o basados en instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y por la distribución social concomitante del conocimiento. Por supuesto que también el conocimiento relevante, en general, puede estar distribuido socialmente; por ejemplo, en forma de versiones basadas en la clase. Pero a lo que aquí nos referimos es a la distribución social del conocimiento especializado, que surge como resultado de la división del trabajo y cuyos portadores se definen institucionalmente. Olvidando por un momento sus otras dimensiones, podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de roles, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo.

La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de roles, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Berger y Luckman, **Op. cit.**, p. 682.

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 el 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 Baudelot y Establet, la enseñanza tiene por fin producir un tajante abismo con la formación primaria.⁵⁴

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”.⁵⁵

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 entre las clases (y las fracciones de clases), ya que la cultura que trasmite 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”.⁵⁶

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

⁵⁴ “El hecho permanente es la posesión de un patrimonio lingüístico definido, que permite a la élite culta elaborar un modelo de expresión alusivo a base de alegorías, de sobreentendidos morfológicos y sintácticos, de todo el arsenal de las figuras de retórica, para el que se requieren los rudimentos de lenguas latinas y extranjeras. No extrae sólo un beneficio superficial y vistoso de esoterismo. En realidad, la clase dominante tiene necesidad de ese cuerpo literario para reforzar su unidad ideológica, para reconocerse, para distinguirse de las clases dominadas e imponerles su dominio”.

Ch. Baudelot y R. Establet, *Op. cit.*, p. 134.

⁵⁵ Gramsci. *Los intelectuales y la organización de la cultura*, p. 112.

⁵⁶ Bourdieu, Pierre. *Reproducción Cultural y Reproducción Social*. p. 268.

transmisión de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante que desprece en forma sistemática la transmisión de los instrumentos indispensables para el éxito de su empeño, está destinada a convertirse en monopolios 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.”⁵⁷

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.”⁵⁸ 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 afectiva 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.⁵⁹ 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 autoridad⁶⁰ 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

⁵⁷ Bourdieu, Pierre. **Op. cit.**, p. 269.

⁵⁸ Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. **La Reproducción**, Barcelona, 1977, Ed. Caída, p. 27.

⁵⁹ André Gorz. “Caracteres de classe de la science et des travailleurs scientifiques”. **Les Temps Modernes**. Enero, 1974, No. 330 (Traduc. Mario Núñez Maciel).

Tomado de **La Universidad en el Mundo**, Dirección General de Divulgación Universitaria, UNAM, Vol. 2, No. 11, 1976.

⁶⁰ André Gorz, **Op. cit.**, p. 7.

la escuela. Toda nuestra educación no 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”.⁶¹

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, tienen 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 cómo” (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.

⁶¹ André Gorz. *Op. cit.*, p. 5.