



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Rodríguez Rojo, Elsa (1983)
**“LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR”**
en Perfiles Educativos, No. 3 (22), pp. 38-42.

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Elsa RODRÍGUEZ ROJO

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

INTRODUCCIÓN

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

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

EL FUNCIONALISMO

Durante los años cincuenta y sesenta se produjeron en Inglaterra y en Estados Unidos muchos estudios sobre el rendimiento escolar de la clase trabajadora, a un nivel descriptivo más que analítico.^{1*} De estos estudios resultó evidente que los niños de la clase trabajadora, por alguna razón, no obtenían un rendimiento escolar tan alto como los de la clase media.

Debido a que dichos estudios partían del supuesto de que todos los niños de una misma escuela tenían un acceso semejante a la escolaridad, aunado a la creencia de que la inteligencia innata había sido cuestionada por la aplicación de las pruebas que permiten determinar el coeficiente intelectual,^{*} las explicaciones sobre el bajo rendimiento escolar fueron localizadas en el medio ambiente socio-cultural en que los niños se desarrollaban. El argumento fue que las condiciones del medio ambiente no proporcionaban el estímulo necesario para el crecimiento intelectual, ni las condiciones materiales convenientes para el aprendizaje. Los resultados obtenidos en estudios como los de Douglas, Jackson y Marsden; y los de Halsey, Floud y Martin^{*2} apoyaban esta idea.

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

Se intentó explicar estas aparentes limitaciones del medio ambiente en que el niño de clase obrera se desenvuelve, caracterizadas por los sociólogos como una deficiente socialización debida a un medio social pobre, con el concepto de "déficit cultural"^{**}. Dicha concepción se tradujo en la necesidad de proporcionar "educación compensatoria" en Inglaterra, Estados Unidos y actualmente también en México, como parte del programa de la "guerra contra la pobreza". Especialmente en Estados Unidos, el énfasis se puso en la educación preescolar, con el fin de enriquecer el medio ambiente empobrecido, creyéndose teóricamente que con esto los niños de clase trabajadora se igualarían con los de la clase media. Proyectos de este tipo como el de "Headstart", en Estados Unidos, y otros en Inglaterra, que enfatizaron la educación infantil estableciendo "áreas prioritarias", tuvieron sus raíces en motivos políticos. Este tipo de acciones se basó en el supuesto de que la desigualdad educativa era indeseable, por lo que todos los esfuerzos debían aplicarse al mejoramiento de la situación con herramientas sociales. Sin embargo, estos esfuerzos representan una interpretación, un tanto limitada, sobre las raíces de las diferencias del aprovechamiento escolar, ya que pasan por alto el rol de la educación para socializar y ubicar a las personas de acuerdo a la estratificación social imperante en una sociedad cuyo sistema económico se basa en la desigualdad, además de que, al plantear las soluciones en el sistema educativo, se olvida que éste no puede compensar las desigualdades sociales prevalecientes en una sociedad.

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

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

*** La noción de que las pruebas para determinar el coeficiente intelectual representan una manera de medir la inteligencia fue desarrollada a partir de los trabajos de Sinst, en Stanford, y se popularizó por Eysenck en los 60. A pesar de que hasta la fecha prevalece la incertidumbre sobre lo que exactamente este tipo de pruebas trata de medir, su aplicación a la educación amplió el criterio para el análisis sociológico del proceso de aprendizaje en el sistema educativo.***

Paralelamente a estas teorías, se desarrollaron investigaciones sobre la relación entre la naturaleza del lenguaje y el origen de la clase social del individuo, destacando los estudios realizados por Basil Bernstein³ sobre los diferentes códigos de lenguaje y sus efectos en el desarrollo cognoscitivo, especialmente en el caso de los niños cuya cultura no les proporciona los elementos necesarios para comprender el código lingüístico en el que se les transmite el conocimiento en la escuela.

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

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

Código es el principio reglamentario que controla las formas lingüísticas, las cuales dependen del contexto de socialización.

El código elaborado es aquel en el que el significado se hace explícito, es universal y entendido por todos. Se caracteriza por el uso de la gramática correcta y compleja, así como por el uso frecuente de preposiciones, pronombres impersonales y adjetivos y adverbios poco comunes.

El código restringido está sujeto al contexto; el significado es implícito y particular, o sea que para entenderlo es necesario conocer el contexto en el cual se originó. Se caracteriza por el uso de formas gramaticales simples, por el uso frecuente de oraciones incompletas, de preguntas y afirmaciones cortas, así como por el uso repetitivo de conjunciones y la utilización limitada y rígida de adjetivos y verbos.⁴

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

Por otro lado, Nell Keddie⁵ sugiere que las diferencias en el lenguaje de los niños de ciertos grupos "minoritarios", en Estados Unidos, debían interpretarse como distintos dialectos del inglés dominante. Este tipo de estudios etnográficos constituyeron el punto de partida de la escuela interaccionista que a continuación expondremos, particularmente en lo que se refiere a la problemática educativa.

LA ESCUELA INTERACCIONISTA

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

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

que el alumno tiene del conocimiento transmitido en clase y la que tiene el maestro del alumno, lo cual influye en el aprovechamiento de los niños en la escuela.⁶

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

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

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

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

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

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

Lo mismo se podría decir del trabajo realizado por Labov,⁷ en el que se sugiere que los parlantes de inglés no estandarizado no necesariamente carecen de la experiencia cognoscitiva y lingüística requerida para funcionar bien en la escuela, enfatizando que lo que se considera como un pensamiento lógico es socialmente construido y no, como se cree, un absoluto inmutable. A este respecto, la falta de comprensión, por parte del maestro, de formas distintas de hablar de un niño, provoca en repetidas ocasiones que el aprovechamiento de algunos niños se dificulte o retrase. Así, por ejemplo, a través de estudios realizados con niños negros, Labov ha podido comprobar que el uso incorrecto de las formas gramaticales en las respuestas de los niños es frecuentemente interpretado por el maestro como falta de comprensión y no meramente como una falla gramatical.

Becker⁸ sostiene que los maestros se forman un concepto del "alumno ideal", que determina una serie de expectativas sobre el comportamiento de los alumnos. De aquí que los problemas surjan cuando los niños no presentan en la realidad las cualidades contenidas en la imagen del niño ideal que el maestro se forja. Las expectativas que el maestro tiene de cierto tipo de comportamiento influyen en la forma en que el maestro organiza su trabajo así como en la respuesta del niño.

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

LA ESCUELA ESTRUCTURALISTA

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

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

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

El primer supuesto de la ideología liberal que atribuye a la educación un papel importante en el crecimiento económico, implica que existe una relación estrecha entre el nivel de los expertos técnicos existentes en una sociedad y el nivel de progreso social y económico de la misma. A este respecto, Collins⁹ considera que la evidencia económica no justifica la posición que sustenta que el sistema educativo sirve directamente al sistema económico más allá de la mera alfabetización.

Bowles y Gintis¹⁰ refutan el argumento de que las necesidades tecnológicas son las que determinan las relaciones sociales del modo de producción. Para dichos autores son estas últimas las que determinan la naturaleza de la tecnología empleada. De esta manera, la escuela, dentro de un sistema capitalista, tiene como función principal la de proveer al sistema social de un cierto tipo de gente con determinada personalidad que se adecue sin problemas al modo de producción capitalista y no la de proveer expertos técnicos.

Sobre este último argumento, Morris¹¹ opina que aquellos que han sido seleccionados para un trabajo en instituciones elitistas, son los que comparten la cultura elitista, y quedan para los puestos menos privilegiados aquellos que respetan los valores elitistas. En ambos casos, según el autor, los seleccionados serían aquellos que tuvieron un buen rendimiento escolar.

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

de un alumno, pero al no hacerse explícitos los criterios de evaluación, se facilita el control social y el privilegio a los grupos que se identifican con los valores ocultos, dejando atrás a aquellos que no lo hacen.

Respecto a la premisa de la ideología liberal sobre la función "igualitaria" de la educación, Pierre Bourdieu¹² señala que la escuela reproduce las jerarquías sociales de la estructura de clase. Para este autor, la habilidad de la escuela para incorporarse a la cultura de clase media es fundamental para el éxito o fracaso educativo. Bourdieu habla de la existencia de un "capital cultural" que consiste en tener buen gusto, poseer ciertos conocimientos y habilidades, así como en el uso de una manera determinada de lenguaje, lo cual es un don social que la escuela toma como un don natural, y que al hacerlo así denuncia que implícitamente se está favoreciendo a quienes poseen esos conocimientos y habilidades.

Bowles¹³ añade a este argumento que las relaciones sociales que se dan en la escuela son una réplica de los roles sociales del mercado de trabajo, lo que permite que los niños se vayan adaptando a la división social del trabajo. De lo anterior se deduce que el sistema educativo, que aparentemente es "igualitario" a través de los mecanismos de evaluación aparentemente objetivos, va justificando la posición diferenciada de unos en la división del trabajo como si fuera resultado de un esfuerzo y no del origen social que se tiene.

Gintis¹⁴ amplía esto al decir que los rasgos afectivos que son premiados en la escuela tienden a corresponder a las necesidades de reproducción de la estratificación social. Con esto se refiere a que los niños son premiados al exhibir características de personalidad como "buenos" trabajadores de la burocracia.

Bowles, al criticar el concepto de igualdad en la educación, comenta: el argumento de que nuestra educación igualitaria (se refiere al sistema educativo americano) compensa las desigualdades generadas por el sistema capitalista es tan evidentemente falaz que pocos persisten en mantener esta posición.¹⁵

Jencks¹⁶ propone que al ser imposible que el sistema educativo compense las desigualdades sociales generadas en un sistema capitalista, la solución podría estar en reducir las remuneraciones del éxito competitivo disminuyendo, por ejemplo, las diferencias en salarios, lo cual resulta una propuesta utópica y que implicaría un replanteamiento de los valores de premio y castigo que van implícitos en el concepto de "igualdad de oportunidades."¹⁷

En síntesis, para los estructuralistas, el bajo rendimiento escolar tiene sus raíces en la estructura social y, para que el primero cambie, la segunda debe ser alterada sustancialmente. Por tanto, proponen el análisis de la educación dentro de un contexto social más amplio, ya que en la medida en que el sistema educativo sirve al sistema económico, el bajo rendimiento escolar de ciertos grupos es producto del sistema político-económico. En este contexto, el concepto de igualdad de oportunidades responde a una concepción ideológica del papel que juega el sistema educativo como generador de la igualdad social.

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

CONCLUSIONES

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

El funcionalismo partió del supuesto de que el sistema educativo ofrecía las mismas oportunidades a todos los niños para ser educados. Sin embargo, la investigación realizada sobre el aprovechamiento escolar mostró que ésta está íntimamente ligada a la clase social. En Inglaterra, los datos arrojados muestran que los niños de la clase obrera tenían menos posibilidades de ascender en la escala educativa; en Estados Unidos se encontró que estaban en esta misma situación los diferentes grupos étnicos, como los puertorriqueños, los negros y los chicanos, así como los niños de la clase baja.

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

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

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

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

Sin embargo, hay que señalar que los diferentes estudios realizados dentro del marco funcionalista han logrado importantes avances en la investigación sociológica de la educación. Uno de ellos es que prestó atención a la función selectiva de las instituciones educativas, lo cual permitió la acumulación de datos que son sumamente útiles para la investigación educativa, sea ésta funcionalista o no, además de que permitió conocer una parte de las causas del rendimiento escolar. Aunado a lo anterior, el énfasis del marco funcionalista en medir quiénes y cuántos entran y salen del sistema educativo tuvo gran influencia en el desarrollo del análisis educativo sobre el contenido de la educación, ya que generó nuevas preguntas sobre la problemática educativa con otros supuestos, mismos que dieron pie a los estudios inspirados en la Fenomenología, el Interaccionismo Simbólico y la Etnometodología.

El interaccionismo, a diferencia del funcionalismo, parte del cuestionamiento de lo que en educación se define como "conocimiento." De esta manera pone en tela de juicio la forma, organización y evaluación del conocimiento, y por ende, el papel del maestro como dictaminador del "buen o mal alumno". Estos estudios rechazan el concepto de "déficit cultural" argumentando que lo que realmente existe son "diferencias culturales" que la escuela se niega a reconocer, lo cual dio pie a toda una serie de reformas educativas como lo fueron el currículum integrado* y el reconocimiento, en cierta medida, de la existencia de otras culturas.

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

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

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

logrado avanzar venturosamente dentro del sistema educativo, la función predominante de la educación estará en gran parte definida por la ideología del Estado.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

*** Significa que las diferentes áreas del conocimiento son estudiadas a partir de una problemática o tema central y no aisladas en materias.**

* Como un ejemplo de estos estudios véase a Johnson, R., Barnes, B. y Shapin, S. en: *Schooling and Capitalism*, R.K.P., in assoc. with the Open University, London, 1976.

**** Vid, infra. Pág. 14.**

***Estos estudios mostraron, entre otros resultados, que los niños obtenían buenas calificaciones cuando sus padres se interesaban en su trabajo escolar y los estimulaban para realizarlo. (Douglas, *Ibidem*, p. 88).**

****El concepto utilizado en inglés es cultural deprivation, el cual establece que existen grupos sociales limitados culturalmente.**

*****Una revisión del éxito y fracaso de estos proyectos fue realizado por Vander Eyken, W., 1974 en *Headstart Oriwards*.**

1. Cfr. **JACKSON, B. y MARSDEN, O.** *Education and the Working Class*. London, Mac Gibbon & Kee, 1964.
2. Cfr. **DOUGLAS, J.W.B.** et al. *All Our Future*. London, Peter Davies, 1968.
FLOUD, J., HALSEY, A.H. & MARTIN, I.M. *Social Class and Educational Opportunity*. London, Heinemann, 1956. pp.89-1145.
3. Cfr. **BERNSTEIN, Basil.** *Class, Codes and Control*. Vol. 1, London, Routledge and Kegan, 1976. *Class, Codes and Control*, Vol. II, London, R.K.P., 1973.
4. **BERNSTEIN, Basil, Notas tomadas en un seminario impartido por el autor.** Londres, Instituto de Educación.
5. **KEDDIE, Neli.** *Tinker, Tailor*. London, Cox and Wyman Ltd., 1976. (Penguin Books) (3).
6. Cfr. **KARABEL, J. y HALSEY, A.H.** *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977. *The School and Society Course Team at the Open University*. *School and Society*, R.K.P. in assoc. with the Open University Press, 1975 (4).
7. Cfr. **LABOV, William.** "The Logic of Nonstandard English", en: *Tinker, Tailor de Keddie N.*, op. cit. (3).
8. Cfr. **BECKER, Howard.** "Social Class Variations in the Teacher Pupil Relationship", en: *School and Society*, prepared by the School and Society Course Team, London, Routledge and Kegan Paul in assoc. with the Open University Press, 1971.
9. Cfr. **COLLINS, R.** "Where are Educational Requirements for Employment Highest?", en: *Sociology of Education*, Vol. 47. London, 1974, pp. 419-442.
10. Cfr. **BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert.** *Schooling in Capitalist America*. London, Routledge and Kegan Paul Ltd., 1976.
11. Cfr. **MORRIS, N.** "School and Social Control", en: *Schooling and Capitalism*. Routledge and Kegan Paul in assoc. with the Open University Press, 1976.
12. Cfr. **BOURDIEU, Pierre.** "Systems of Education and Systems of Thought", en: *Knowledge and Control*, compilación de Young, M.F.D. Great Britain, the Camelot Press Ltd., 1975 (3).
13. Cfr. **BOWLES, Samuel.** "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor", en: *Schooling and Capitalism*, compilación de Dale, R. et al. for the *Schooling and Society Course at the Open University* London, Routledge and Kegan Paul, Ltd., 1976, pp. 32-43.
14. Cfr. **GINTIS, Herbert.** "Towards a Political Economy of Education: A Radical Critique of Ivan Illich's *Deschooling Society*", en: *Schooling and Capitalism*. op. cit., pp. 8-21.
15. Cfr. **BOWLES, Samuel.** op. cit., p. 37.
16. Cfr. **JENCKS, C.** *Inequality*. Penguin Books, 1975.