

MATERIAL DE ESTUDIO DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD



PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL PERÚ

Dr. Jaime Rios Burga



DOCTORADO EN EDUCACIÓN
CICLO II

Semestre Académico 2018 - I



Lectura:

¿QUÉ ES LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN? Y EL POSITIVISMO

Ríos, J. (2016). *La Sociología de la Educación*. Lima: ICED – USMP.

“En las ciudades griegas y latinas la educación formaba al individuo para que se subordinara ciegamente a la colectividad, para que se convirtiera en la cosa de la sociedad. Hoy se esfuerza para hacer de él una personalidad autónoma”.

1. UBICACIÓN CONCEPTUAL

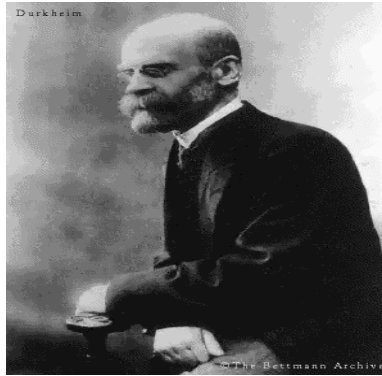
Existen diferentes definiciones de lo que es la sociología de la educación acorde con las concepciones y corrientes teóricas clásicas y contemporáneas de la sociología. Cada una de ellas encierra una visión, enfoque, características y perspectivas de lo que son las relaciones socioeducativas. Analicemos algunas de ellas desde su desarrollo histórico:

El positivismo sociológico desde sus inicios planteó la relación estrecha entre sociología y sociología de la educación. Ya en la obra de Saint-Simon y Augusto Comte la educación aparece como preocupación de la sociología. Así para Saint-Simon la sociología de la educación debe construirse “positivamente” como parte de la ciencia social¹. La educación es el medio para inculcar una serie de hábitos básico de pensamiento y comportamiento de los que depende la cohesión social. Por tanto, para él la educación es formación moral y la finalidad la conservación del orden social². La “física social” educativa debe observar y discutir estos hechos socioeducativos. Para Comte la sociología de la educación debe ocuparse del estudio científico de la vida educativa, descubrir sus “leyes” acorde con sus etapas (teológica, metafísica y científica). La teoría educativa. Pero, fue con Emile Durkheim que la sociología de la educación aparece como una rama particular de la sociología cumpliendo un papel central en la reproducción de la sociedad. Estudia e investiga como se forma ese ser social. Según él, “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos,

¹ Moya, C. *Sociólogo y sociología*. México: Siglo XXI.

² Gil, F. (1997). *Teoría sociológica de la educación*. Bogotá: Editorial Nueva América.

intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado”³.



La sociología de la educación aparece como el estudio del subsistema educativo como subsistema social funcional de aprendizaje de normas y valores sociales en los que se fundamenta la sociedad. Socialización y control social son identificadas como funciones fundamentales del proceso de transmisión de conocimientos y hábitos, del orden instrumental y del orden expresivo. La educación cumple un papel clave en el desarrollo de la sociedad. Por lo que en sus propias palabras: “Desde el momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Por el contrario, todo lo que es educación debe estar, hasta cierto punto sometido a su acción”⁴.

El funcionalismo clásico con Talcott Parsons define la sociología de la educación como el conocimiento que “abarca todo el conjunto de procesos mediante los cuales los individuos adquieren nuevas orientaciones cognitivas, nuevos valores, nuevos objetos, nuevos intereses expresivos”⁵. La cultura cumple un papel promotor de los lazos entre las metas y necesidades de los individuos y los requisitos sociales. Así, “mientras que, de una parte, el aula puede muy bien considerarse como el órgano generador de los elementos que componen el conjunto de habilidades y actitudes sociales del individuo, de otra parte, la misma constituye un cause de distribución social de “la mano d obra”⁶.

Su teoría plantea que la educación cumple una función de homogenización y cada vez más se expande para cumplir con las demandas más complejas de la sociedad industrial creando trabajadores y empresarios calificados, la igualdad de oportunidades, y un consenso moral y cultural. La escuela reemplaza a la familia como medio de socialización cumpliendo la función de inspirar respeto a la autoridad, obediencia, disciplina y puntualidad. En teoría fomenta la meritocracia, es decir, un sistema por el que la distribución de posiciones se realiza de acuerdo al mérito, basándose en estándares universales de logro.

En esta perspectiva la sociología de la educación como hecho social se planteaba investigar el sistema educativo en su significado de la vida social. A nivel

³ Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogota: Editorial Linotipo.

⁴ Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogota: Editorial Linotipo.

⁵ Spence, S. (1997). *Introducción a la sociología de la educación*. México: Limusa.

⁶ Parsons, T. (1959). “*El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana*” en *Educación y sociedad*, N° 6, Madrid.

macro su estudio se da en relación del sistema educativo con la sociedad. A nivel meso analiza la composición y características de los diferentes grupos que integran el sistema educativo, las relaciones entre ellos y sus afectos en la estratificación, género, clase, étnia. Y, a nivel micro se centra en el estudio de la vida en la escuela o la universidad, las experiencias escolares, la organización y funcionamiento institucional.

La educación cumple una función manifiesta y latente, pues nos permite conocer en sus manifestaciones manifiestas, por ejemplo, como se da la transmisión de la cultura, el entrenamiento para el ejercicio de roles, la selección e integración sociales y la innovación; y, en sus manifestaciones latentes sacar a luz los profundos problemas que esconden como estructura social y parte del sistema social.

Aquí ya se estudia con mayor profundidad el proceso de socialización educativa, el sistema educativo, la estratificación social y la educación; las relaciones de género, étnicas e integración socioeducativa, el currículo, la sociología del alumnado, la organización escolar, la educación y el empleo, el análisis sociológico del docente, la relación entre sociología y pedagogía.

El marxismo nos presenta una definición de la educación desde una perspectiva ideológica de clase. El modo de producción capitalista condiciona las relaciones sociales en la educación. Marx pensaba que en el capitalismo la educación esta estrechamente vinculada a la producción y la división del trabajo basada en la explotación y el desarrollo unilateral del hombre. La fetichización diferencia e integra a los individuos como parte de una clase social. La enseñanza general obligatoria, la instrucción gratuita, la prohibición del trabajo de los niños, la formación científico técnica, se convierten en las bases de una sociedad que se organice según sus capacidades y necesidades⁷. Para Louis Althusser, la sociología educación en el capitalismo estudiaría el papel ideológico el Estado en el campo socioeducativo como parte de su sistema de dominación⁸.

Para Bowles y Gintis, el sistema educativo más que abrir las rutas para el ascenso en la movilidad social protege el statu quo. El sistema educativo crea la ilusión de la igualdad de oportunidades, aceptación del statu quo y perpetúa la desigualdad social. El currículo oculto lleva a los actores "a conocer su lugar y permanecer en él"⁹.

La teoría de la reproducción cultural plantea la manera en que los grupos socioeducativos en las sociedades usan sus productos culturales para mantener distinciones como clases sociales. El sistema educativo formal es una de las formas de expresión del capital cultural. Para la teoría de campo y hábito de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, por ejemplo: "El origen social define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y trabajo completamente diferentes y es, entre los factores que intervienen en la configuración de la vida escolar, el único cuya influencia se irradia en todas las direcciones y alcanza todos

⁷ Macorda, A. (1969). *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona: Oikos-tau, s.a. Ediciones.

⁸ Althusser, L. (1985). "El aparato ideológico del Estado escolar como aparato dominante", en Alain GRASS (ed), *Sociología de la educación*. Madrid: Narcea.

⁹ Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Nueva York: Basic Books.

los aspectos de la vida estudiantil, comenzando por el de las condiciones de existencia”¹⁰.

La teoría de la resistencia como enfoque de la reproducción cultural desde la etnografía estructural destaca que la sociología de la educación investiga principalmente el papel subjetivo del actor socioeducativo, sus estrategias conscientes en la configuración de sus relaciones, por tanto, en la producción de su posición social¹¹. Las experiencias micro educativas al interior del aula y la escuela se convierten en la base de sus investigaciones.

Para otras corrientes interpretativas interaccionista, fenomenológica y etnometodológica la sociología de la educación estudia la construcción socioeducativa por parte de sus actores.

El interaccionismo educativo postula que la vida educativa está íntimamente ligada al proceso de socialización simbólica de los actores. Proceso que depende de las influencias interpersonales, familiares, religiosas, televisivas, mediáticas, etc.; en una evaluación permanente de sus interacciones de significados compartidos. Si para George Herbert Mead el acto educativo se definiría por el impulso o reacción del actor al estímulo, la percepción lo lleva a buscar y reaccionar frente a él, manipularlo y consumir su acción como acto social a partir de gestos como símbolos significantes.

Para la fenomenología educativa desentraña la inter subjetividad presente en la vida educativa. Lo que interesa es descubrir las tipificaciones y recetas que se construyen al interior del mundo socioeducativo, es decir, las tipificaciones y autotipificaciones que los actores construyen a través del lenguaje cotidiano acorde con su trayectoria de socialización e institucionalidad en que desarrollan la labor educativa. Estructuras que se manifiestan en “recetas” de actuación acorde con las circunstancias. Por tanto, la sociología de la educación debe conocer el mundo de la vida educativa en sus “actitudes naturales” en su inmediatez, experiencia, futuro y herencias. Una toma de conciencia de los significados y motivos y acción de acuerdo a la experiencia existencial de vida de los actores.

Por tanto, lo que interesan es estudiar más los procesos de interacción que sus estructuras o contenidos. Es decir, los procesos de inteligencia reflexiva de los actores como actos sociales. El self como yo y mi y el otro generalizado como grupo definen la vida social. La educación es el proceso mediante el cual los hábitos comunes de la comunidad (la institución) se “internalizan” dentro del actor. Proceso esencial para que las personas logren tener self como miembros de una comunidad¹².

La etnometodología sociológica se preocupa de estudiar los fenómenos socioeducativos desde la acción reflexiva de sus actores micro. El ambiente institucional educativo en su estructura, normas formales y procedimientos construye un sentido “común” que se diferencia de la acción formal de los actores.

¹⁰ Bourdieu, P. y Passeron, J. (1967). *Los Estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.

¹¹ Gil, F. (1997). *Teoría sociológica de la educación*. Bogotá: Editorial Nueva América.

¹² Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.

La nueva sociología de la “educación” ubica el estudio socioeducativo a nivel de los contextos de significación impuestos a través del currículo, la estratificación social del conocimiento, es decir, cómo se da la organización del conocimiento educativo. Michael Young y Whitty destacan que “Las prácticas educativas que permiten a la sociedad seguir funcionando y ocultan las dimensiones ideológicas de las nociones de conocimiento dominante no son precisamente las prácticas del aula, sino que tienen lugar en un contexto tan amplio como el de la propia sociedad capitalista”¹³.

Para Fernando de Azevedo, la sociología educativa estudia la educación como fenómeno social¹⁴. Mientras para Xavier Bonal: “la sociología de la educación se interesa sólo por los procesos de la transmisión de conocimientos, los métodos de enseñanza o los contenidos educativos en tanto que procesos importantes para la estructuración y el contenido de las relaciones sociales”¹⁵.

Margaret Acher postula que la sociología de la educación estudia la cultura educativa (1984). Según su planteamiento Bourdieu y Bernstein, al poner en primer lugar los universales de la cultura, restan importancia al significado de la estructura del sistema educativo. En consecuencia, no resuelven la relación, entre el sistema y los procesos de interacción que se produce en él, como tampoco resuelven la cuestión relativa a la articulación del sistema con la sociedad.

Una definición más integral de la sociología educativa tiene que superar la vinculación mecánica entre base y superestructura del marxismo o la postura de la teoría de la correspondencia que piensa que las situaciones educativas contienen desarrollos institucionales autónomos. Cada vez más en la vida socioeducativa influyen los factores materiales e históricos, por tanto, debemos tener una visión más compleja que el funcionalismo clásico profundizando en toda su historicidad el conocimiento las relaciones entre actor, estructura y cultura. En otros términos, conocer los mecanismos de institucionalización y el “paquete” que contiene cada nivel y situación socioeducativa. En general podemos decir que la sociología de la educación utiliza los conceptos, modelos y teorías de la sociología para entender la educación en toda su dimensión y contenido social.

Lectura:

Lógica y diseño de investigación socioeducativa

Ríos, J. (2016). *La Sociología de la Educación*. Lima: ICED – USMP.

¹³Citado por Gil, F. (1997). *Teoría sociológica de la educación*. Bogotá: Editorial Nueva América.

¹⁴ Azevedo, F. (1997). *Sociología de la educación*. México: FCE.

¹⁵ Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Madrid.

1. LA NUEVA LÓGICA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

La ciencia social y la sociología educativa se construyen hoy como producto del mundo educativo. Sus problemas de investigación surgen de esta realidad e implican mucho más que el simple razonamiento hipotético deductivo o inductivo, vincula la totalidad histórica de los “hechos socio educativos” como problemática teórica en sus causas, motivaciones y sentidos de la acción y estructuración social en todo su significado sociológico. Sus hipótesis buscan comprender, explicar y resolver los problemas. Por tanto, van más allá de su formulación, diseño experimental, de la observación y construcción de modelos. Avanza en un cambio permanente de continuidad, ruptura, sustitución y suplantación de una teoría por otra; es decir, modelos teóricos cada vez más complejos.

Proceso metódico que integra en un paradigma multiparadigmático la ciencia socio educativa de manera única y diversa. Como escribe Rossaura: “De este modo, la teoría moderna de la genética, por ejemplo, identifica circunstancias que son excepciones a la segunda ley de Mendel; ha definido la composición química de los genes; ha integrado ideas generalmente formulados por la teoría celular; y ha integrado la teoría de Darwin en una subdisciplina conocida como genética de poblaciones”¹⁶. La sociología de la educación se integra con los otros campos de la sociología y de la ciencia en un diálogo pluriparadigmático, plurimetodológico y multidisciplinar.

Un nuevo marco metateórico, teórico y temático donde las problemáticas de investigación socioeducativa se investigan fundamentalmente en cinco fases¹⁷:

A. LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Toda problemática socioeducativa se enmarca en un paradigma que orienta la investigación, formulación, objetivos, hipótesis y variables objetivas y subjetivas, intersubjetivas y simbólicas. La definición de la problemática puede construirse en términos teóricos, situacionales y operacionales desde los actores o el sistema. Es decir, nos permite seleccionar la direccionalidad de la problemática en sus problemas específicos. Un saber que surge del diálogo entre humanos e investigadores. Una investigación concreta desde los propios actores o el diálogo tetralógico del orden y el desorden entre física-biología-antropología-sociología como complejidad de la complejidad del antimétodo hacia el método¹⁸.

¹⁶ Rossaura: 1998 en Schnftman.

¹⁷ Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

¹⁸ Morin, E. (1999). *El método La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.

Ejemplos:

- ¿La actual diversidad de los actores socioeducativos en el Perú produce y reproduce diferentes hábitos socioeducativos?
- ¿El bajo nivel de rendimiento escolar en el país se vincula a una sociedad predominantemente oral-audiovisual más que escrital?
- ¿Cuáles son las causas sociopolíticas de la falta de una institucionalidad educativa nacional global en el Perú?
- ¿Cómo la globalización afecta a los actores educativos de la universidad pública y privada en el Perú?
- ¿De qué manera la familia monoparental afecta la socialización de los alumnos en el aula?

B. EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Esta fase nos permite proyectar la metodología, los métodos, las técnicas e instrumentos para llevar a cabo el conocimiento de las problemáticas socioeducativas. Es decir, considerar:

- Un esquema teórico y estrategia cualitativa y/o cuantitativa a seguir en la investigación (conceptos, datos, análisis, síntesis, etc.) donde cada fase nos ofrece múltiples alternativas orientando la investigación.
- El diseño muestral combinando sus diferentes tipos con el estudio de casos, la observación, el taller participante, el focus group, el muestreo opinático, el muestreo teórico y modélico.
- La codificación del lenguaje socio cultural de los actores socioeducativos.
- El control de los elementos espúreos de la fiabilidad de los elementos de medición y cualificación a partir de los mayores índices de calidad.

Volvamos al ejemplo, consideremos la pregunta 1:

TIPO DE INVESTIGACIÓN

- Finalidad : básica, porque nos permite explicar y comprender el fenómeno, proporcionar conocimientos sobre el tema.
- Alcance : Sincrónica, porque a pesar de poder investigarse en términos de larga duración se aborda el fenómeno en la actualidad.
- Profundidad : Explicativa, porque correlaciona la diversidad de los actores socioeducativos en el Perú con los diferentes hábitos socioeducativos
- Amplitud : Macro
- Fuentes : Primarias

- Carácter : Cualitativa
- Naturaleza : Empírica
- Marco : Campo
- Estudio : Casos
- Objeto : Actores Socioeducativos

TIPOS DE DISEÑO

- Exploratorio
- Descriptivas
- Experimental (cuasi-experimental)

Nuevamente volvamos a nuestro ejemplo 1:

Hipótesis: La actual diversidad de los actores socioeducativos en el Perú produce y reproduce diferentes hábitos socioeducativos

| Variables: | Dimensiones |
|-----------------------------------|--|
| Diversidad estructural de actores | Capital económico Capital social Capital cultural Capital simbólico |
| Hábitos socioeducativos | Socioeconómico Familia Lengua Religión Mentalidad |

Diseño de investigación descriptiva, lo que plantea acorde con la correlación construir un sistema de hipótesis y variables con un universo de muestra representativo.

C. LA RECOLECCIÓN DE DATOS EXISTENTES

La investigación socioeducativa puede utilizar de acuerdo a cada problemática fecundamente las diferentes técnicas cuantitativas (el sondeo, el experimento, el análisis estadístico, etc.) y cualitativas (la observación, la entrevista en profundidad y la lectura de textos). Los datos obtenidos deben ser expresión del mundo de los actores educativos en toda su objetividad y subjetividad, intersubjetividad y mundo simbólico. Por ejemplo, la investigación cualitativa utiliza los siguientes instrumentos:

MODOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN CUALITATIVA

| | | | |
|-----------|---------------|------------|-------------|
| | Observación | Entrevista | Lectura |
| Directa | Contemplación | Conceptos | Comprensión |
| Soterrada | Proyección | Analogías | Analogías |

FUENTE: Ruiz: 1996.

La contemplación permite observar directamente las problemáticas educativas desde fuera o como observador participante. La proyección posibilita recoger información a partir de la explicación que dan los propios actores en su contexto y momento intersubjetivo. No son los patrones objetivos que el investigador puede conocer con métodos específicos sino como los propios actores definen el problema.

La conversación conceptual como método nos permite recoger información a partir de la conversación sistemática utilizando la técnica mayéutica del diálogo objetivo e intersubjetivo de los actores educativos a partir de la entrevista a profundidad. El intercambio metafórico como técnica posibilita recoger información y dirigir la gestión en la vida cotidiana entre el investigador y los actores. La

comprensión ubica los datos proporcionados por los actores como un texto contextualizado para ser analizados desde la perspectiva de la pragmática lingüística o la semiótica. El palimpsesto nos permite recoger la información e interpretar un texto u testimonio en sus diferentes significados vividos por los actores.

D. EL ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se orienta por una metodología que integra de manera creativa los métodos y las técnicas cualitativas y cuantitativas. Los métodos cuantitativos analizan las problemáticas fundamentalmente mediante la constatación de frecuencias (parámetros); coincidencias (asociaciones); algoritmos (medias, desviaciones, ratios, coeficientes, etc.); test de asociación; test de correlación, test de regresión, test de diferencia significativa.

Los métodos cualitativos emplean los instrumentos de la observación, la entrevista, la lectura de textos, la cámara de video, el magnetófono. Los datos obtenidos permiten descubrir y comprender las problemáticas en investigación en sus patrones de estructuración, acción e intereses socioculturales. Aquí, podemos construir acorde con cada situación modelos, tipos ideales, definiciones, biografías, matrices, etc.

El científico social planifica el método y la técnica a utilizar en función de los datos que dispone y el diseño general de la investigación. Junto con el método de la abstracción científica y la experimentación adquiere hoy importancia nuevos procedimientos y métodos de investigación: El método de analogía, el método de formalización, el método de matematización, el método de modelación¹⁹.

Los métodos se procesan aquí como los procedimientos que empleamos para llegar al conocimiento de verdades generales ó particulares²⁰.

E. LA VALIDEZ

La metodología combina creativamente la vía inductiva- empírica y la deductiva-teórica para construir y acercarse a la validez de sus conceptos, proposiciones, modelos y teorías. La validez metodológica es un producto de la dialéctica teoría y práctica, es decir, combina la explicación y la comprensión con la experiencia de la vida.

¹⁹ Velasquez, A. y Rey, N. (1999). *Metodología de la investigación científica*. Lima: San Marcos.

²⁰ De Hostos, E. (2006). *Tratado de sociología*. Madrid: CIS-BOE.

En este sentido comparto la idea metodológica de Gadamer cuando construye un esquema diferente al objetivista racionalista y al subjetivista voluntarista. Contra los ilustrados pone de relieve los eventuales derechos de la tradición; y, en contra de los románticos, defiende la fuerza de la tradición racional. No cree que entre tradición y razón se dé en absoluto aquel conflicto total que muchos reclaman. En realidad la tradición siempre es un momento de la libertad y la historia.

Una epistemología de la ciencia futura percibe la unidad y diferencia de la realidad socioeducativa como homogeneidad y heterogeneidad estructural, de la acción social de los actores en el cambio global. Revoluciona continuamente sus teorías y modelos como historia de lo social hecho cuerpo. Supera todo objetivismo y fenomenologismo, estructuralismo y postestructuralismo empirista o idealista. Una metodología que se integra a un esquema teórico histórico dialéctico del análisis social transcultural.

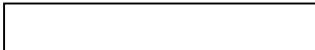
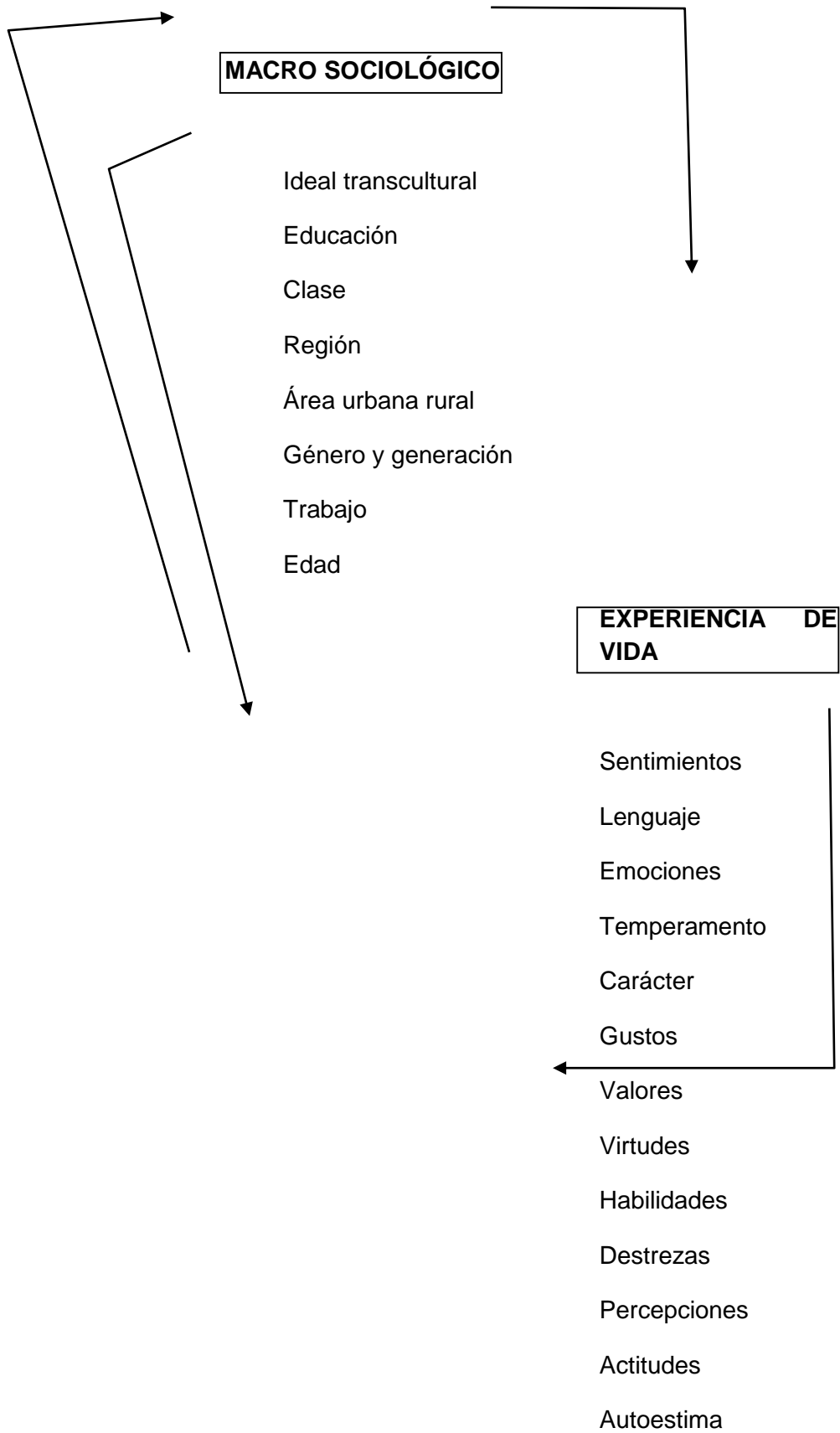
Aquí el conocimiento de las relaciones sociales es construido como teorías y conceptos relativos producto de los patrones, procesos y tendencias de estructuración socioeducativa en sus permanencias y cambios sociales.

Las condiciones objetivas de los distintos tipos de discurso no se reducen por ejemplo a un modelo estructural a secas sino captan la acción socio histórica de los actores educativos en su contenido relacional esencial y multidimensional.

El poder explicativo de los principios se combina creativamente con las motivaciones de actores socioeducativos combinando lo macro y/o lo micro en un estilo integrado y diferenciado encaminando el análisis más allá de la idealización tipológica o empirista.

Un esquema que construye el análisis social de lo real y subjetivo, lo consciente e inconsciente como relaciones sociales totales e históricas sin perder de vista los profundos cambios presentes a niveles de la individuación, socialización, identidades e imaginarios.

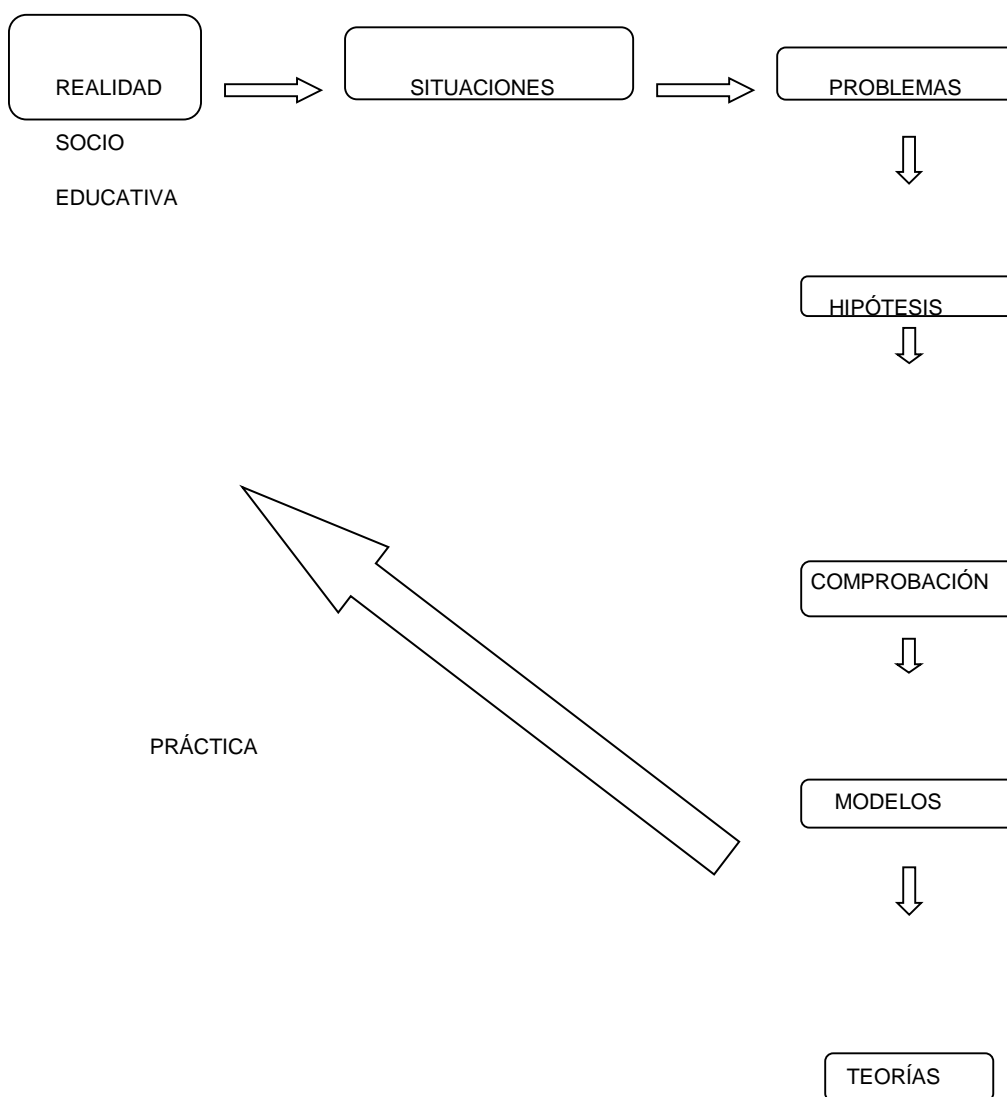
En otras palabras, un episteme verdaderamente social y sociológico que supera todo psicologismo, formalismo o matematización unilateral. Un nuevo esquema de investigación socioeducativa que en sus niveles macro micro tome en consideración los siguientes aspectos:



MICRO SOCIOLÓGICO

Una metodología creativa y crítica que capta los nuevos patrones y tendencias de la sociedad del conocimiento e información en sus determinaciones e indeterminaciones, simplicidad y complejidad guiados por un conocimiento racional, sistémico, exacto, verificable y falible integrando desde una filosofía de una cultura de vida el método científico a partir de teorías y modelos concretos.

Una metodología que sigue el siguiente esquema:



Si la metodología nos proporciona los métodos y las técnicas de investigación a utilizar acorde con cada tipo de problemática socioeducativa, la epistemología proporciona los criterios de cómo construimos conocimientos. Los

métodos de pensamiento y acción nos permiten utilizar los procedimientos más adecuados. Por ejemplo, los métodos de pensamiento posibilitan hacer uso de los conceptos y las proposiciones para construir abstracciones, definiciones, divisiones, clasificaciones. Los métodos de razonamiento nos posibilitan la deducción, la inducción, el análisis, la síntesis, la comparación, las diferencias, etc. Hoy la epistemología nos hace conocer los mejores criterios para la construcción de conocimientos relevantes para un mundo social transcultural. Notamos aquí la transición del modelo epistémico de la simplicidad a otros modelos más complejos.

El modelo epistemológico de la simplicidad caracterizado por el uso de método inductivo y el método hipotético inductivo da paso al modelo de la complejidad. En el modelo clásico separa al sujeto del objeto de conocimiento buscando descubrir las leyes invariantes en su causalidad última. El carácter absoluto de los enunciados científicos ilusoriamente le llevan a perder de vista la complejidad del orden y el caos²¹. El modelo inductivo parte del conocimiento de casos concretos, utiliza el análisis y la síntesis para hacer generalizaciones sobre la problemática en investigación.

El modelo hipotético deductivo desarrolla otra forma de conocer la realidad social. Se parte de una hipótesis que se formula a partir de la observación y experimentación de la realidad social. Los métodos inductivo e hipotético deductivo dan paso a un modelo integrado de conocimiento donde la inducción y la deducción forman parte del conocimiento en su totalidad, historicidad, relaciones estructurales y funcionales. Un modelo epistemológico que revoluciona los dos modelos anteriores para dar origen a un modelo epistemológico de la complejidad.

El nuevo modelo epistémico de la complejidad como modelo dialéctico e histórico integra a todos los modelos existentes. Construye un paradigma múltiple basado en modelos específicos a partir de las problemáticas en sus relaciones y todas sus dimensiones dando cuenta trans y multidisciplinariamente de los fenómenos socioeducativos. El nuevo modelo general integra inducción y deducción, análisis y síntesis, experimento y observación, abstracción y concreción en todas las fases de la investigación: Problema, hipótesis, teoría, práctica. Aquí el sujeto como actor dialoga con el otro sujeto como investigador siendo conscientes de ser como sujetos sociales parte de la vida en todas sus manifestaciones. Un sujeto que vive en una sociedad del conocimiento donde la teoría y la práctica se integran en la unidad de sus diferencias.

El paradigma de la complejidad por sus relaciones, totalidad e historicidad contiene un conjunto de modelos de explicación, comprensión y descripción en sus estructuras, acción, subjetividad, intersubjetividad y mundo simbólico. Toma como centro de preocupación descubrir los procesos de permanencia, cambio y reproducción social en todas sus manifestaciones. Al promover un enfoque disciplinario y multidisciplinario construye en sus problemáticas la unidad de la ciencia social. Una visión científica diferente al de la modernidad clásica que dividía las disciplinas en campos estancos, por tanto imaginamos un trabajo disciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario entre sociología, antropología, historia,

²¹ PRIGONINE, ILSA. (1990), La nueva alianza Metamorfosis de la ciencia, Madrid, Alianza Editorial.

psicología y los otros campos de la ciencia. Una filosofía socio educativa en todos sus campos.

El sentido de simulación cobra fuerza resolviendo los problemas centrales de los humanos en un esquema de integración macro-micro, teoría-modelo, en un continuo reajuste y cambio teórico metodológico en sus diferentes situaciones y problemáticas. Un verdadero esquema epistemológico civilizatorio transcultural que transforma lo humano en todos sus espacios y tiempos socioculturales con una visión de futuro. Un esquema transcultural que a la vez que socializa a la sociedad, individualiza e identifica la universalidad con lo humano, el entorno, la tecnología y la organización social en toda la unidad de sus diferencias socioculturales.

2. EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

El diseño de investigación es el estudio completo en el conjunto de sus relaciones desde una perspectiva múltiple y multidimensional. Empieza desde la formulación del problema de investigación; la formulación de las hipótesis; el diseño de prueba acorde con los modelos lógicos, población y muestra; las técnicas de recolección de la información: el cuestionario, la entrevista, el análisis e interpretación de contenidos; la generalización de los resultados; la elaboración del informe final; y, el cronograma de ejecución del plan de investigación.

El diseño como estrategia es un conjunto de recursos. Puede un diseño utilizar un único método con diferentes técnicas de investigación acorde a los presupuestos paradigmáticos, epistemológicos, metateóricos y teóricos en el que se ubica. Así mismo, puede ser un diseño multimétodo con diferentes técnicas e instrumentos de investigación. El diseño de la investigación socioeducativa es un plan concebido para responder a las preguntas de investigación socioeducativa. Responde a dos estrategias de diseño: a) la investigación experimental; b) la investigación no experimental.

Los dos tipos de investigación son relevantes y tienen un valor propio y ambas pueden aplicarse acorde con la temática de investigación. Cada estrategia posee sus propias características, estrategia o plan en sus factores internos y externos a nivel macro, meso y/o micro socioeducativos.

Podemos en específico destacar cuatro modelos de diseño²²:

a) El modelo simple con sus variantes de complementación, combinación y triangulación.

El modelo de complementación puede en su dimensión y carácter distributivo puede basarse en la encuesta; la estructural en los grupos de discusión; y, la dialéctica en el socioanálisis.

²² Véase BERICAT, Eduardo. (1998), La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social Significado y medida, Barcelona, Editorial Ariel, S.A.

El modelo de combinación basarse en el uso de la encuesta estadística y la entrevista, es decir, la cuantitativa y cualitativa entre estos dos instrumentos.

El modelo de triangulación basado en el cuestionario con criterio estadístico y la teoría combinando la medición múltiple y contrastación de las hipótesis.

b) El modelo evaluativo puede integrar la entrevista, la observación participante, la encuesta sistémica, los grupos de discusión, etc.

c) El modelo complejo recurre a los diferentes métodos, técnicas e instrumentos acorde con la problemática

d) El modelo de triangulación usa diferentes métodos, técnicas e instrumentos para un mismo objeto de investigación, es decir, una combinación creativa en el tratamiento de todas las fuentes de datos según el espacio, el tiempo y la personas; la triangulación de investigadores como múltiples observadores; la aplicación de las diferentes metodologías al interior de un método o intramétodo, métodos o intermétodo; y, la integración de los aportes teóricos, éstos condicionan el tipo de diseño acorde con la problemática evitando construir o sobreponer la teoría a la realidad.

Los diseños se construyen acorde con el tipo de problemática socioeducativa. Por ejemplo, el comportamiento en las aulas, los corredores de la Escuela; la relación autoridades-alumnos; la dinámica de socialización, individuación, identidad e institucionalidad educativa.

Sin duda la herencia de las tres metateorías o teorías clásicas influyen en el tipo de diseño de investigación socioeducativa:

a) La corriente positivista, que describe y explica los fenómenos socioeducativos con los métodos, técnicas e instrumentos de las ciencias exactas (matemáticas, estadística).

b) La corriente del conflicto, que dialéctica e históricamente busca explicar los mecanismos y procesos contradictorios de la vida educativa.

c) La corriente comprensiva, que modela y tipifica los rasgos saltantes socioeducativos a partir de sus actores típicos.

Los tipos de teoría sociológica nos dan un enfoque de tratamiento de la problemática socioeducativa en sus diferentes dimensiones. La primera describe y explica los hechos educativos. La segunda ubica los problemas socioeducativos en el marco de la estructura y acción de las clases sociales y sus conflictos. La Tercera construye las situaciones socioeducativas típicas de significado de acción de los actores en su cotidianidad. En este marco podemos ubicar diseños:

a. Fuera del sistema escolar. Causas que se originan. Por ejemplo, el impacto de la socialización familiar en el estudiante o la clase social al cual pertenece el educando.

b. Dentro de la escuela. El impacto de socialización en su complejo de relaciones entre profesores y alumnos, la autoridad y los actores educativos.

c. Las características del estudiante. Estudio e investigación cuantitativa y cualitativa que mide las características mentales y físicas y las del medio socioeducativo.

Podemos así mismo ubicar los tipos de aprendizaje acorde con cada tipo de diseño:

Tipos de explicaciones sociológicas del aprendizaje

Orígenes de la causa

Fuera de la Escuela

Dentro de la Escuela

| | |
|--|--|
| 1. Características mentales | 5. Origen causal |
| 2. Características Físicas | 6. Consecuencias físicas |
| 3. Características Étnicas y Socioeconómicas | 7. Estructura Social |
| 4. Condiciones ecológicas | 8. Aspectos tecnológicos de la Escuela |

Walle:1969:Capítulo I

Como hemos destacado surgen también diseños de investigación con enfoques integrados. Por ejemplo, Flandes analizó como el estilo de enseñanza producía el mayor incremento en el aprendizaje del estudiante. Para ello utilizó un esquema elaborado de codificación (interacción de grupos pequeños). Investigación que se ve corroborada hoy por saber que el mejor ambiente educativo favorece un mejor aprendizaje.

Por su parte, Rosental analizó los efectos de las expectativas del maestro en el desempeño de los alumnos para lo cual realizó una investigación experimental. James Coleman, Ernest Campbell y un equipo de investigadores realizaron un estudio sobre la "Igualdad de oportunidades educativas. La técnica utilizada fue la encuesta con una prueba aplicado al 50% de las escuelas estadounidense desde una muestra a estudiantes del 5to nivel. El objetivo central era medir la capacidad de rendimiento.

Shodbeck, desarrolló un estudio de una muestra pequeña de jóvenes de educación media superior. La muestra considero los hogares, es decir, los padres e hijos con el objetivo de obtener el conocimiento para el logro de la mejor formación de los niños.

La muestra en la investigación socioeducativa es la unidad de investigación que se utiliza para analizar una población determinada. Por ejemplo, el estudio de Strodbeck (48 niños); la encuesta de "Igualdad de oportunidades" (900,000 niños).

El medio socioeducativo es el lugar donde se realiza la investigación. Por ejemplo, los estudios se pueden desarrollar al interior de la escuela, en el hogar, el lugar o el nivel socio étnico, económico y cultural de los actores educativos.

Las técnicas para la recolección de datos más saltantes son las siguientes:

- LA OBSERVACIÓN. Esta técnica puede ser participante o/y no participante acorde con la problemática de investigación.
- ENTREVISTA O CUESTIONARIOS. Puede ser individual o grupal.
- PRUEBAS ESCRITAS Y CUESTIONARIOS. Con esta técnica los individuos producen su propia información, no es necesaria la presencia del investigador en la recolección de los datos, incluso se puede aplicar las encuestas por correo, teléfono o internet.

En el diseño es importante tomar en cuenta el factor tiempo. No es lo mismo un diseño de una investigación si éste es longitudinal, es decir, ocupa un largo período de tiempo. Una investigación transversal adecua el diseño a un período inmediato u corto de investigación: Un año, meses, etc. También podemos encontrar en casos muy concretos diseños experimentales. Investigaciones que siguen el siguiente esquema:

DISEÑO EXPERIMENTAL CLÁSICO

| | ANTES | TRATAMIENTO | DESPUES | |
|--------------------|----------|---|----------|---|
| Grupo Experimental | Prueba 1 | Presencia del Factor sociopsicológico o de un nuevo método de enseñanza | Prueba 2 | d=Resultado de la prueba 2 menos resultado de la prueba 1 |
| Grupo Control | Prueba 1 | Ausencia del factor Sociopsicológico O de un nuevo Método de enseñanza | Prueba 2 | d=Resultado de la prueba 2 menos resultado de la prueba 1 |

Lectura:

EL ENFOQUE MARXISTA DE LA EDUCACIÓN

Ríos, J. (2016). *La Sociología de la Educación*. Lima: ICED – USMP.

“Enseñanza pública y gratuita de todos los niños. Abolición del trabajo de los niños en las fábricas en su forma actual. Unificación de la enseñanza con la producción material”. C. Marx

Interesa ahora referirnos a la corriente que estudia las relaciones entre la educación y la sociedad tomando como base una concepción de la sociedad no

desde la integración sino desde el conflicto, es decir, aquella que entiende la sociedad como dividida en clases contrapuestas. Lucha que lleva a profundos conflictos y al triunfo de una clase sobre otra bajo una determinada explotación y dominación de clase.

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD CAPITALISTA

Marx no construyó una teoría socieducativa pero nos dejó ideas centrales sobre la problemática. Para este enfoque la educación es una variable dependiente de la economía o la parte de la sociedad que detenta el poder. Los que no detentan el poder no disponen de la fuerza ni la hegemonía son clases subordinadas y oprimidas en lo económico social, político jurídico e ideológico. La división del trabajo “merma la capacidad de todo hombre tomado individualmente”.

El conflicto y la contradicción marcan el desarrollo de la vida social, en el capitalismo se da en la relación entre la burguesía y el proletariado. La burguesía produce el proletariado en creciente explotación y dominación. Pero la clase dominante no es modo alguno homogénea, pues ninguna clase lo es. Como destaca Ritzer el modelo de Marx se preocupaba estudiar e investigar la relación los actores y las estructuras sociales. Desde la perspectiva socioeducativa podríamos señalar que no pueden comprenderse y explicarse los actores educativos sino comprendemos que estos son un producto de que “las circunstancias hacen a los hombres en la misma medida en que los hombres hacen las circunstancias”.

No podemos entender los actores educativos en el marco de las grandes estructuras como pasado, presente y futuro. La clase en el poder impone su control, dominación y hegemonía en la ideología. Campo donde se ubica la educación. Si el derecho y el Estado se presentan como sinónimos, la educación produce y reproduce la ideología de clase acorde con cada momento histórico de la lucha de clases. Marx no nos dejó una teoría socioeducativa de la sociedad industrial capitalista en que vivió. En el capitalismo la educación como enseñanza aparece vincula estrechamente al desarrollo productivo industrial, pero sin democratizar la educación o resolver el problema de la igualdad educativa. Así Marx escribía:

“Otra proposición predilecta de los burgueses es la enseñanza, en particular la enseñanza industrial (industrielle) universal...El verdadero significado que la enseñanza ha adquirido entre los economistas filatópicos es éste: adiestrar a cada obrero en el mayor número posible de ramas de trabajo, de modo que, si por la introducción de nuevas máquinas o por un cambio de trabajo fuese expulsado de una rama, pueda encontrar con más facilidad la sistematización en otra”.

La alienación o fetichización surge de la hegemonía de la clase dominante. Limita el desarrollo potencial y real del ser humano en su consciencia social e

individual. Para Marx, la especie humana se diferenciaba de los demás animales por los siguientes rasgos:

1. Mientras los animales “hacen” las personas pueden distanciarse mentalmente de lo que están haciendo.
2. Puesto que tienen una forma distinta de conciencia, los actores humanos son capaces de elegir entre actuar o no hacerlo. Además son capaces de elegir que tipo de acción realizar.
3. Las mentes de los seres humanos poseen flexibilidad tanto física como mental.
4. Los seres humanos poseen flexibilidad tanto física como mental.
5. Los seres humanos son capaces de concentrar su atención en lo que hacen durante un largo periodo de tiempo.
6. La naturaleza de la mente humana lleva a las personas a ser altamente sociales²³.

Como escribiría en su Introducción a la crítica de la economía política, las relaciones sociales y de producción de la vida material constituyen una expansión de la conciencia:

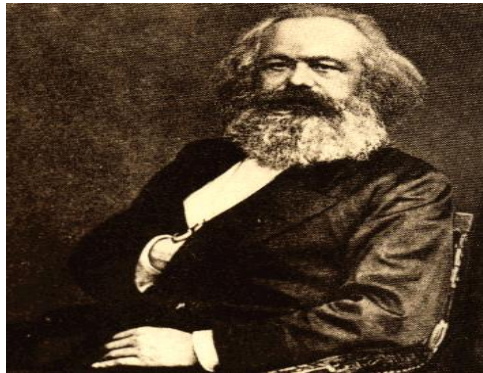
“No sólo cambian las condiciones objetivas en el acto de producción... sino también los productores, en el sentido de que adquieren nuevas características, se desarrollan en la misma producción, se transforman, generan nuevas capacidades e ideas, nuevos modos de interacción, nuevas necesidades y un nuevo lenguaje”.

En otras palabras, “El hombre hace de su actividad vital el objeto de su voluntad y de su conciencia”. Por tanto, construye acorde con sus circunstancias su vida producto de un aprender a aprender permanente como practica educativa objetivada en el trabajo. En el capitalismo este proceso se unilateraliza pues la socialización e individuación se basa en la desigualdad y la alienación o fetichización material en la actividad productiva, el consumo, la vida capitalista e ideológica dominante y hegemónica. Sólo transformando la naturaleza del sistema basado en la propiedad privada, la división del trabajo y la explotación de clase bajo una toma de conciencia en una nueva ideología los humanos alcanzaran el desarrollo de todas sus potencialidades. Pues:

“Las ideas de la clase dominante son en todas las épocas las ideas dominantes; es decir, la clase que es la fuerza material dominante de la sociedad, es al mismo tiempo su fuerza intelectual dominante. La clase que posee los medios de producción material tiene al mismo tiempo a su disposición los medios de producción”.

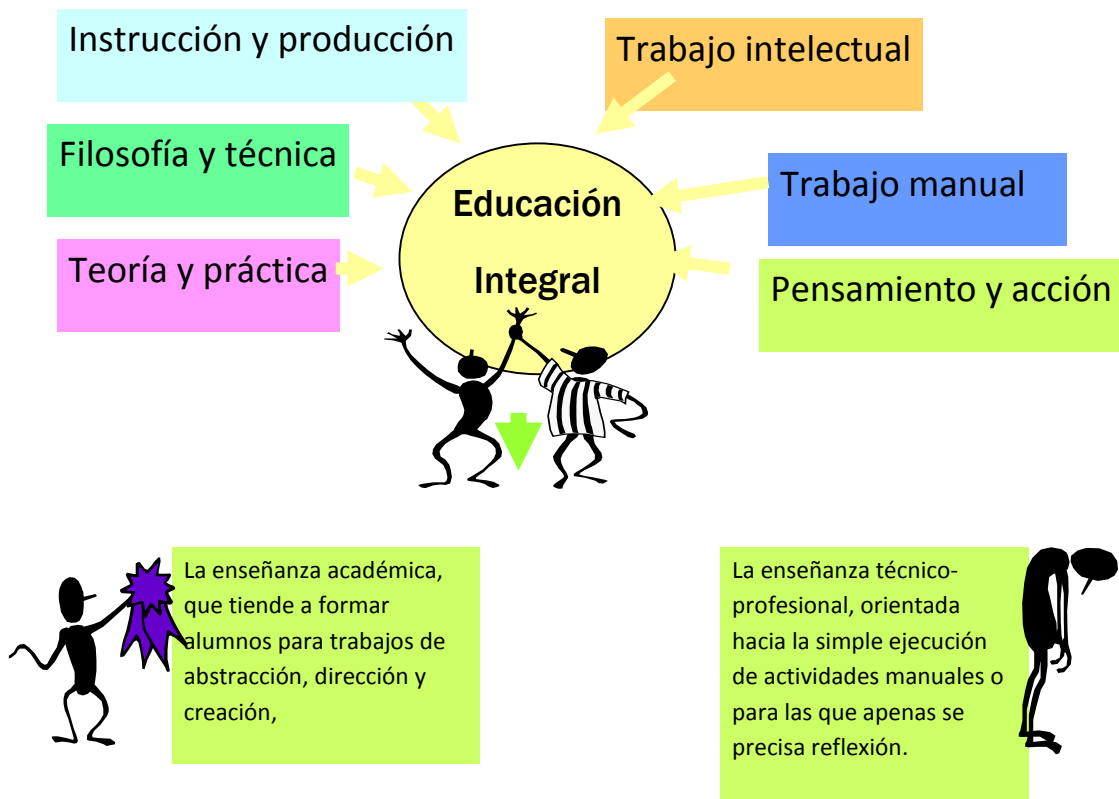
²³ OLLMAN, Bertell. (1976), Alienation, 2da Edición, Cambridge University Press.

mental, de manera que, hablando en términos generales, las ideas de aquellos que carecen de los medios de producción intelectual están sometidos a ella. Las ideas dominantes no son más que la expresión ideal de las relaciones materiales, las relaciones materiales dominantes hechas ideas”.



El sistema educativo es una institución que favorece a las clases sociales privilegiadas, de modo que la escuela se convierte en una institución que justifica las desigualdades previamente existentes. El trabajo y el mundo de la producción aparecen en el centro de todos sus planteamientos, incluidos los que hace de la educación y la escuela. El hombre llega a ser hombre en virtud del despliegue de su actividad en el trabajo, esto es, por medio de su actividad práctica.

EL ESQUEMA MARXISTA



Al contrario de lo que hubiese planteado Rousseau, se opone a separar a los niños de los adultos, a recluirllos en la esfera artificial de la escuela de saberes abstractos. No se trata tanto de que los niños produzcan, como de que estén en contacto con el mundo real, que sean capaces de vincular los conocimientos adquiridos en la escuela con el mundo de la producción.

Los alumnos que pasan en la escuela medio día solamente mantienen constantemente fresco su espíritu y en disposición casi siempre de recibir con gusto la enseñanza. El sistema de mitad trabajo y mitad escuela convierte a cada una de estas tareas en descanso y distracción respecto de la otra, siendo por tanto mucho más convincente que la duración ininterrumpida de una de ambas. Los inspectores de fábricas descubrieron rápidamente que los niños que seguían el régimen de media enseñanza aprendían tanto, y a veces más, que los alumnos de las escuelas corrientes. Como se conoce la proposición marxista de unir enseñanza y producción no era una idea original, sino que constituía una proposición que se difundía en el movimiento de las escuelas industriales de fines del siglo XVIII. Owen, por ejemplo, lo había puesto en marcha en New Lanark

La enseñanza debe ser estatal en lo que se refiere a la fijación de unas leyes generales y de la financiación. Sustraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la iglesia. El resto de las competencias debe correr a cargo de los *municipios*, los cuales establecerán unos mecanismos de representación

democrática (habla de Consejos Escolares para la gestión y el control de la enseñanza).

En la *Crítica del Programa de Gotha* afirma:

"Eso de la educación popular a cargo del Estado es absolutamente inadmisibile. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo."

Aquí se está planteando una clara diferenciación entre dos procesos de aprendizaje. Espacio institucional de la escuela tiene la función de instruir. El espacio no institucional más difuso de la sociedad tiene la función de educar. Marx era firme partidario de la enseñanza estatal.

1. En primer lugar, es obvio que solamente el estado cuenta con y contaba con los recursos necesarios para poner en pie un verdadero sistema escolar para todos, como también lo es que solamente con un sistema estatal podía plantearse seriamente el tema de la gratuidad.
2. En segundo lugar, la creación de escuelas por los obreros significaba precisamente la caída en el espectro de la dispersión de fuerzas que tanto temía Marx.
3. En tercer lugar, Marx era consciente de que dejar la enseñanza a la iniciativa privada significaría dejarla en manos de quienes contasen con los recursos necesarios para poner en pie las escuelas. Hay que recordar que la supresión de la enseñanza privada, o al menos el establecimiento de la enseñanza pública, era una vieja reivindicación fundamental y prioritaria en todo programa democrático

LA EDUCACION EN LA SOCIEDAD COMUNISTA

La premisa de su modelo educativo partía de la democratización y socialización educativa. Es decir, la educación y la sociedad debía desarrollarse sobre una base no privada sino social donde la gran industria pondrá a disposición de la sociedad una masa de productos suficiente para satisfacer las necesidades de todos; y, esto hará "superflua" e "imposible" la división de la sociedad en clases sociales, nacida de la división social del trabajo.

Una sociedad en la que ya no se precisarán humanos subordinados a un único ramo de la producción, por tanto una educación que desarrolle únicamente una sola de sus aptitudes, sino humanos nuevos, que desarrollen sus aptitudes en todos los sentidos, pues en la sociedad comunista la:

"enseñanza para todos los niños, iniciada desde el primer momento que puede prescindir de los cuidados maternos, en

institutos nacionales y a expensas de la nación. Enseñanza y trabajo de fábrica (fabrikation) juntos”.

En El Capital al referirse al trabajo de los niños en las fábricas escribía:

“Su éxito demostró, por primera vez, la posibilidad de unir la enseñanza y la gimnasia con el trabajo manual, y por consiguiente, también el trabajo manual con la enseñanza y la gimnasia... Del sistema de la fábrica, como puede observar al detalle en los escritos de Robert Owen, ha nacido el germen de la enseñanza del futuro, que unirá para todos los niños, a partir de una cierta edad, el trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia, no sólo como método para aumentar la producción social, sino incluso como método único para producir hombres plenamente desarrollados”.

El elemento de este cambio educativo esta en las escuelas politécnicas, agronómicas y los Écoles:

“Un elemento de este proceso de subversión, desarrollado en forma espontánea sobre la base de la gran industria, lo constituyen las escuelas politécnicas y agrónomas; otro elemento son las “écoles d`enseignement professionnel” en donde los hijos de los obreros reciben una determinada enseñanza en tecnología y en el manejo práctico de los distintos instrumentos de producción. Si la legislación sobre las fábricas, que constituye la primera concesión arrancada con esfuerzo al capital, combina con el trabajo de fábrica únicamente la enseñanza elemental, no hay duda que la inevitable conquista del poder político por parte de la clase obrera, conquistará también para la enseñanza tecnológica, teórica y práctica, su lugar en las escuelas de obreros”.

El capitalismo industrial desarrolla una educación especializada. En su “Crítica al programa de Gotha” (1875) escrito a casi diez años del Manifiesto y ocho años de publicado El capital escribía:

“¿Educación popular (o enseñanza elemental: Volkserziehung) igual para todos? ¿Qué entendemos por estas palabras? ¿Se cree quizá que en la sociedad actual (y se trata únicamente de ella) la enseñanza puede ser igual para todas las clases? ¿O es que se requiere que también las clases superiores queden limitadas coactivamente a aquel poco de enseñanza –la escuela popular- que sólo es compatible con las condiciones económicas, tanto de los trabajadores asalariados como de los campesinos?...”

Por otra parte entre las soluciones planteaba la “Enseñanza general obligatoria, instrucción gratuita y la prohibición (general) del trabajo de los niños. La relación entre Estado, gobierno, iglesia y sociedad producían y reproducían las relaciones de poder dominantes como sistema educativo en su conjunto. A partir de la Comuna de París (1871) en su obra: La guerra civil en Francia destacaba:

“Todos los institutos de enseñanza fueron abiertos gratuitamente al pueblo, y liberados al mismo tiempo de toda ingerencia de la Iglesia y del Estado. De este modo, no sólo la enseñanza fue accesible a todos, sino que la misma ciencia fue librada de las cadenas que los prejuicios de clase y la fuerza del gobierno le habían impuesto”.

Por su parte para Federico Engels la educación también encuentra sus límites en la división del trabajo:

“La división del trabajo, minada ya por la máquinas, que hace que uno sea campesino, otro zapatero, un tercero obrero de fábrica, y un cuarto un especulador de bolsa, desaparecerá del todo”.

En otras palabras:

“La enseñanza podrá hacer seguir a los jóvenes todo el sistema de la producción, los colocará en situación de poder pasar alternativamente de un ramo de la producción a otro, según los motivos presentados por las necesidades de la sociedad o de sus propias inclinaciones. Eliminará en los jóvenes el carácter unilateral impuesto en cada individuo por la actual división del trabajo. De este modo, la sociedad organizada en comunista ofrecerá a sus miembros la ocasión de aplicar de forma omnilateral sus aptitudes desarrolladas en forma omnilateral”.

Es decir:

“el desarrollo omnilateral de las capacidades de todos los miembros de la sociedad, mediante la eliminación de la división del trabajo existente hasta el momento, mediante la enseñanza industrial (industrielle), mediante la alternación de la actividad...”

Para Lenin, la revolución educativa se procesa sobre la base de tres principios: 1) la enseñanza intelectual; 2) la educación física; 3) el adiestramiento tecnológico. La democracia educativa (gratuidad y obligatoriedad) da paso a la abolición del trabajo infantil y la unión de la enseñanza y trabajo productivo. En este marco la

educación aparece como un proceso de liberalización social vinculada a la vida natural como ciencia. En palabras de Marx:

“La misma historia es una parte real de la historia natural, de la humanización de la naturaleza. La ciencia natural incluirá un día la ciencia del hombre, como la ciencia del hombre incluirá un día la ciencia natural, no habrá más que una ciencia.”

Lectura:

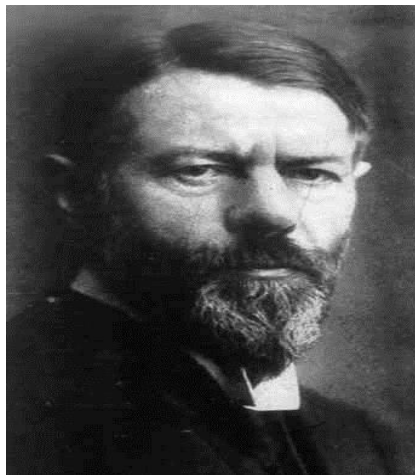
LA CORRIENTE COMPRENSIVA: MAX WEBER

Ríos, J. (2016). *La Sociología de la Educación*. Lima: ICED – USMP.

“La creencia en el valor de la verdad científica no procede de la naturaleza, sino que es producto de determinadas culturas.”

1. SU VIDA

Sociólogo alemán, hijo de un jurista y político destacado del Partido Liberal Nacional en la época de Bismarck., estudió en las universidades de Heidelberg, Berlín y Gotinga, interesándose especialmente por el Derecho, la Historia y la Economía.



Weber no dedicó ninguna de sus obras al estudio sociológico de la educación, aunque su preocupación que tuvo en los procesos educacionales y su organización en la sociedad no fue casual. Opinaba que cualquier acto humano puede ser estudiado desde la perspectiva sociológica, puesto que el hombre es un ser social. Desde el nacimiento hasta la muerte nuestros actos se enmarcan en un contexto de relación y significado social. Pues nuestra existencia física como nuestra personalidad se produce socialmente. Su aporte central consiste en señalar que en el estudio de las acciones sociales es importante sociológicamente el significado que éstas tienen para los actores que las ejecutan, y los móviles con los que operan.

El estudio de lo social no consiste sólo en averiguar las regularidades externamente observables, sino en comprender la orientación racional, valorativa, de la acción social, el sentido que ésta tiene para los actores.

2. SU PENSAMIENTO

El concepto de la sociología de Weber se diferencia del que mantienen tanto los positivistas como también el marxismo. Por un lado, establece una distinción concreta entre las ciencias naturales y las sociales. Dado que objeto de estudio de las ciencias sociales no puede hacerse con los mismos métodos que se utilizan para investigar a las ciencias naturales. En éstos últimos lo central son las causas de dichos fenómenos, sin importar su significación o finalidad.

A diferencia, en las ciencias sociales sus objetos de estudio son de carácter intencional e interesa la significación que éstos contienen. No dejando de ser el estudio social, de carácter objetivo; de lo que sirven como ejemplo tanto la historia como la antropología que realizan sus estudios a través de métodos concretos.

“Destaca la infinitud de los hechos sociales que conforman el devenir histórico de la humanidad, por lo que entiende que es imposible establecer axiomas que puedan explicar en forma homogénea y universal el comportamiento humano. Estos comportamientos deben segmentarse para ser objeto de estudio a elección del científico”²⁴.

Por tanto, en la elección del objeto de estudio, realizada por el investigador, hay implícita una actitud arbitraria; por algo elige uno y otro tema para la investigación. A diferencia de la corriente hegeliana y marxista entiende que la historia de la humanidad no es precisamente racional y previsible por lo que no ha de

²⁴ ROLDAN, Alberto. (1978), Ética, política y educación en Max Weber, en El lenguaje de la fe, Buenos Aire, La Aurora, pp.83-99.

¡investigársela como un todo. Y en función a su razonamiento kantiano, Weber entiende que el científico ha de realizar su investigación libre de juicios de valor.

3. EDUCAR PARA LA POLÍTICA EN EL SENTIDO WEBERIANO

Weber afirmaba que es necesario realizar un inmenso trabajo de educación política en la nuestra propia búsqueda. No hay deber más importante que el de volvernos conscientes de esta misión, es decir, colaborar en la educación política de nuestra nación. Pues éste debe ser el fin último al que debe tender incluso nuestra propia ciencia.

Para ello es fundamental diferenciar dos éticas: la ética de la convicción y la ética de la responsabilidad, las que “no se pueden fusionar completamente, la ética y la política constituyen dos esferas distintas, aun cuando estén en intersección.” Invitando a estar atentos tanto a la intersección de la ética y la política como a su ineluctable diferencia. La moral de convicción está sustentada por las sociedades de pensamiento y de cultura y por las comunidades confesantes, entre las que se ubican las iglesias. Por otro lado, la moral de responsabilidad es también la moral de la fuerza y de la violencia regulada. Precisamente, la tarea del educador consiste en mantener una tensión viva en este punto ya que, si reducimos la moral de convicción a la moral de la responsabilidad caeremos en el realismo político, en el maquiavelismo, que es el resultado de la confusión constante entre los medios y los fines.

Hay otro aspecto que se desprende de las orientaciones de Weber y que, de alguna manera, se trata de que la educación no sólo consiste en integrar civilización técnica y personalidad de la cultura, sino también propender a la libertad. En este sentido, debemos buscar “la educación de todos para la libertad por medio de la discusión.” El Estado debe educar mediante organismos como la escuela, la universidad, la cultura y los medios de comunicación. Pero hay que reconocer que la idea de un Estado sólo educador es una idea límite, una idea reguladora a la cual no corresponde ninguna descripción empírica. Sin embargo, en esta idea de un Estado educador se resume el núcleo racional que extrae el filósofo, cuando se pregunta por las condiciones de una acción histórica con sentido.

4. LA IMPORTANCIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El estudio de lo social no consiste sólo en averiguar las regularidades externamente observables, sino en “comprender” la orientación racional, valorativa de la acción social, el sentido que ésta tiene para los actores. Weber concede gran importancia a la institución educativa como dispositivo de control psicosocial. Para Weber la escuela, la familia, y la organización eclesiástica son asociaciones de dominación. La iglesia y el sistema de enseñanza se ocupan de la administración de bienes espirituales (la iglesia lo hace de los bienes del transmundo y la escuela de bienes mundanos). Los sujetos se encuentran disciplinados por las reglas que no dependen de ellos y no han elegido (sólo cabe aceptarlas o excluirse).

Señala Weber cuatro rasgos organizativos homólogos:

- La existencia de un cuerpo de agentes profesionales que constituyen uno o varios grupos de status bien cohesionados (obispos y sacerdotes; maestros y catedráticos).
- La autoatribución del monopolio administrativo de los bienes espirituales que se predicen como auténticos. Pretenden por ello sus agentes dominar por encima de las barreras familiares étnicas, clasistas, y grupales de cualquier tipo.
- El cuerpo de sacerdotes o enseñantes profesionales ha sido reclutado ateniéndose a unas reglas públicamente establecidas. Tienen una formación homogénea en cuanto a fuentes de contenido técnicas y normas de comportamiento observadas.
- A los componentes del cuerpo no les viene dado el carisma por sus cualidades personales intransferibles, sino por su pertenencia al grupo profesional que administra los bienes sagrados o culturales.

Estos tres apartados de coerción psicosocial (iglesia, escuela y familia) son sumamente efectivos para ejercer el control de la sociedad. Reproducen una visión ideológica del mundo, desarrollan en la personalidad las motivaciones afectivamente adecuadas a esa visión y transmiten un ethos de comportamiento apropiado (moral) respecto al sistema de poder establecido. Sin embargo, siempre negó que la ideología y la moral, fundamentadas por la religión o reproducidas en la escuela, fueran un mero reflejo de las relaciones sociales dominantes, de base económica. Estos aparatos de poder y sus dispositivos ético-culturales tienen mucha más sustantividad de lo que Marx suponía, gran resistencia a disolverse, y perviven a los grandes cambios sociales. Sus numerosas reflexiones acerca de la enseñanza se encuentran dispersas a lo largo de toda su obra en lugares subordinados, que tienden a disminuir su papel y su significado en la sociedad. Unas veces se la ve encadenada a la política —a las formas de dominación— y otras, a la economía, el derecho, la religión y la ciencia. En su libro *Economía y sociedad*, en sus monografías sobre las religiones universales, en sus estudios históricos, la educación aparece como un elemento más del tejido social con ímpetus particulares según las demandas sociales y los intereses de los grupos en cuestión. Allá se la ve unida a la estratificación social, a los factores de prestigio, a la multiplicación de la especialización ocupacional, al despertar de condiciones étnicas en el espíritu de los jóvenes, o a funciones opuestas como el aprendizaje de habilidades rutinarias, la transmisión de saberes generales o la ampliación de oportunidades mediante la masificación de la labor escolar.

Weber resalta los distintos escenarios institucionales que promueven los procesos educativos: escuelas, colegios y universidades para los tiempos más recientes; cuarteles, talleres, monasterios e internados para el pasado y los tiempos más remotos. Unas veces las instituciones aparecen en manos privadas o de la Iglesia y del Estado, y otras, a cargo de gildas, grupos guerreros o asociaciones profesionales de diverso tipo. Como destaca Cataño:

“El propósito de Weber era mostrar las múltiples formas por las cuales se reproduce un tipo social deseado -el caballero, el especialista,

*el sacerdote, el funcionario, el guerrero, etc.- en estrecha relación con la organización del poder en la sociedad*²⁵.

Mantiene una marcada tendencia a ver la educación y a su institución más representativa -la escuela- como organización conservadora. Su función es reproducir lo establecido, inculcar conductas para preservar el tejido de la sociedad o la vida de grupos y la permanencia de instituciones. Al subordinarse a otras fuerzas, su acción transformadora se ve disminuida, si no francamente oscurecida. Graba en la mente de los jóvenes ideas, comportamientos y aspiraciones de honor y prestigio aplaudidas por la sociedad, pero pocas veces se vuelca sobre ella para promover cambios en una u otra dirección. Destacaba:

*“Las diferencias de “formación” [escolar] constituyen -aunque pueda ser deplorable- una de las barreras sociales más sólidas que operan exclusivamente en lo interno, sobre todo en Alemania, donde casi todos los puestos privilegiados, ya sea dentro como fuera del ámbito de los servicios estatales, están vinculados no sólo a la calificación en el área de la “competencia técnica”, sino también a una “cultura general” en tomo a cuyas exigencias gira el funcionamiento de todo el sistema de escuelas medias y superiores. Todos nuestros diplomas sancionan, antes que cualquier otra cosa, esta posesión, hasta el punto importante para la condición social del individuo (Weber, 1982: 170-171. Las cursivas pertenecen a Weber)*²⁶.

A su juicio, la universidad tenía una función adicional a la formación de funcionarios y profesionales. Transmite sin duda experiencias y habilidades como lo había apuntado al caracterizar la educación racional, pero a diferencia de los demás ciclos del sistema educativo, donde se enseñan y aprenden exclusivamente los conocimientos adquiridos y consagrados, la universidad contribuye al desenvolvimiento del saber, un rasgo más cercano a la esencia sediciosa y subversiva del carisma que a las conductas rutinarias, “a través de la investigación colegiada de profesores y estudiantes, pone en cuestión el conocimiento establecido y abre nuevos caminos para su futuro desenvolvimiento”²⁷.

Sabía que el carisma era una fuerza potencialmente revolucionaria, y que toda acción educativa que tienda a promoverlo es, por extensión, propensa a la innovación y al cambio. Algo semejante ocurría con la estratificación social. En

²⁵ Catano, G. (2004). *Max Weber y la Educación*. Key words: Education, domination, social stratification, science, university. Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología. Venezuela: COPYRIGHT.

²⁶ Weber, M. (2000). “Educación y tipos de dominación” en Revista Colombiana de Educación, No. 40-41, Bogotá.

²⁷ Weber, M. (1990). “El poder del Estado y la dignidad de la vocación Académica” en Revista Colombiana de Educación, No. 21, Bogotá, enero - junio.

sociedades altamente diferenciadas, como la Alemania de su época, la educación era una fuente incuestionable de distinción y mando.

Weber propone 3 tipos teóricos o modelos de autoridad legitimada: carismática, tradicional y legal-racional que podemos vincularlo a la dinámica sociohistórica educativa: la educación carismática; la educación humanística; y, la educación especializada.

En las sociedades modernas de dominación racional, el acceso a puestos de poder en la administración pública o privada, el reclutamiento de burócratas, está legalmente abierto para cualquier ciudadano candidato que tenga el título requerido. Pero entre los profesionales de élite hay una hibridación entre la educación especializada y algunos rasgos de la educación humanista para grupos privilegiados. El tratamiento de los dispositivos escolares únicamente como “asociaciones de dominación” conduce a una visión sesgada de los procesos educativos, aunque Weber no niegue otras funciones de la institución. Al fin y al cabo Weber es conocido, en términos de divulgación periodística, como el pensador que concibe la sociedad como una “jaula de hierro”.

6. EDUCACIÓN CARISMÁTICA SEGÚN WEBER

La educación carismática se vincula al tipo de dominación del mismo nombre. Es funcional para explicar la educación de guerreros y sacerdotes, en sociedades heroicas o teocráticas; pero en estado menos puro algunos de los rasgos del modelo también pueden ser útiles para entender los procesos educativos actuales. El desarrollo de la personalidad según la educación carismática se realizaría a partir del estímulo de presuntas cualidades innatas que hay que despertar en el sujeto. En otras situaciones se pretende que el carisma se infunda “a través de un milagro de renacimiento mágico”, promovido por la ascesis del educando al seguir las disposiciones de los maestros y que puede culminar con un ritual solemne. Dos rasgos de este tipo aparecen en algunas pedagogías: 1) entender la educación como “educere”, “sacar de”, como desenvolvimiento de los dones innatos del sujeto; 2) conceder prestigio a los portadores de títulos, especialmente los más selectos. Para ello pensaba Weber que la educación debe despertar en los educandos esas virtudes carismáticas de que eran portadores²⁸.

Cuando la calificación carismática ha alcanzado una cualidad impersonal, que puede ser transmitida por varios medios y en primer lugar por medios puramente mágicos, ha dejado de ser un don personal que puede ser comprobado y demostrado pero no transmitido ni adquirido, para convertirse en una capacidad que, en principio, puede enseñarse y aprenderse. De este modo, la calificación carismática puede llegar a ser objeto de educación, aunque no en la forma, inicialmente, de una instrucción racional empírica, dado que las capacidades

²⁸ Alfa y Omega - Edición para página web y correo electrónico: Dpto. de Internet Arzobispado de Madrid, Director: Juan Pedro Ortuño Morente; C/La Pasa, E-mail: archine(arroba)planalfa.es. <http://www.archimadrid.es>

heroicas y mágicas se consideran como innatas; sólo si se hallan en estado latente, estas capacidades pueden activarse mediante una regeneración de toda la personalidad. Por lo tanto, el verdadero propósito de la educación carismática es la regeneración, es decir, el desarrollo de la cualidad carismática, y la comprobación, confirmación y selección de la persona calificada.

Los elementos de la educación carismática son: aislamiento del ambiente familiar y ruptura de todo lazo familiar, ingreso en una exclusiva comunidad educativa, transformación total de la conducta personal, ascetismo, ejercicios físicos y psíquicos de las más diversas formas para despenar la capacidad para el éxtasis y la regeneración, comprobación permanente del nivel de perfección carismática mediante conmoción psíquica, recepción ceremonial del graduado en el círculo de aquellos que han demostrado su carisma. Es decir, este modelo de educación plantea que:

“Toda educación carismática comprende algún enfrenamiento especializado, dependiendo de si los novicios son educados para ser guerreros, curanderos, hacedores de lluvia, exorcistas, sacerdotes o peritos legales. Este componente empírico y profesional, que es frecuentemente tratado como un saber secreto en consideración del prestigio y el monopolio, crece cuantitativamente y en calidad racional con la diferenciación profesional y la acumulación de conocimiento especializado”²⁹.

La genuina educación carismática se contrapone radicalmente a la educación profesional especializada que defiende la burocracia a partir de “los estándares de cualificación se defienden y se cultivan con firmeza en virtud de los intereses materiales de los seguidores”³⁰.

7. LA EDUCACIÓN ESPECIALIZADA SEGÚN WEBER

La dominación burocrática se convierte en otro de los modelos. Aquí:

La educación especializada: correspondería al tipo de dominación legal-racional, proclive a la organización burocrática. El experto más que educado genéricamente ha sido instruido en una parcela especializada. Los expertos modernos son producidos por un sistema educativo abierto a todo el mundo, aunque llega a sus destinatarios en forma y niveles variables. Quienes no llegan a ser expertos en nada al menos se instruyen en utilidades para la sociedad industrial burocratizada, para trabajar en fábricas,

²⁹ Ibid.

³⁰ Weber, M. (1978). *Economy and society*, Vol II, Berkeley: Univesity of California Press, pp. 1143-1146. Traducción de Carlos Mosquera, profesor del postgrado de Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

comercios u oficinas. Weber subraya la dramática pugna contemporánea entre el experto y el humanista (el hombre culto) y se lamenta de que el primero esté ganando la partida en el marco de un proceso de burocratización del saber³¹.

La dominación burocrática promueve el desarrollo de un “realismo racional” y del tipo de personalidad del experto profesional. Esto tiene vastas repercusiones y una de ellas es su influencia sobre la índole de la instrucción y de la educación.

Las instituciones educativas del continente europeo, particularmente las de enseñanza superior -universidades, institutos técnicos y comerciales, colegios (gimnasios) y demás establecimientos de educación secundaria-, se encuentran dominadas e influidas por la exigencia del tipo de “educación” que determina un sistema de exámenes especiales o pruebas de habilidad (pericia) (Fachprüfungswesen), que son cada vez más necesarios para la burocracia. Los exámenes especiales implican, o parecen implicar, una “selección” de los individuos calificados, provenientes de todos los estratos sociales.

La burocratización del capitalismo, con su exigencia de técnicos, empleados, etc, con educación experta, introdujo estos exámenes en todo el mundo. Esta expansión recibe un impulso adicional por el prestigio social que confieren los diplomas educativos logrados a través de los exámenes especializados. Tal circunstancia adquiere mayor fuerza en la medida en que el diploma educativo se canjea por compra económica.

En la actualidad, el “examen” es el medio universal de este monopolio y por esa razón las pruebas se expanden en forma irresistible. Como la educación exigida para la adquisición del certificado educativo demanda considerables gastos y un tiempo de espera antes de lograr una plena remuneración, este esfuerzo implica un desplazamiento del talento (“cansma”) a favor de la propiedad, pues los costos intelectuales del certificado educativo son siempre bajos y no aumentan a medida que crece el volumen de estos certificados, sino que más bien tienden a disminuir.

La burocracia promueve el surgimiento de un grupo “estamental”, de igual forma como lo hicieron los diversos funcionarios del pasado:

“La burocracia de todas partes intenta establecer un “derecho al cargo”, estableciendo un procedimiento disciplinario regulatorio y eliminando todas las disposiciones arbitrarias de los “superiores” sobre los empleados subordinados. La burocracia busca asegurar la posición del empleado, el ascenso metódico y la seguridad para la vejez”³².

³¹ Roldan, A. (1978). *Ética, política y educación*, en Max Weber, en *El lenguaje de la fe*, Buenos Aires: La Aurora.

³² Weber, M. (1982). *Escritos políticos*. México: Vol. 1, p. 28.

8. EDUCACIÓN PATRIMONIAL - EDUCACIÓN ADMINISTRATIVA

El único sistema educativo específico del patrimonialismo patriarcal es la educación administrativa, que es la base de una capa que en su forma más consistente es un grupo estamental educado del bien conocido tipo chino. Sin embargo, la educación también puede estar en las manos de la clerecía en cuanto poseedora de habilidades útiles para la administración patrimonial, que requiere de la contabilidad y del trabajo clerical desconocidos para el feudalismo. Esto aconteció en el Cercano Oriente y en la Edad Media occidental. En este caso la educación tiene un carácter específicamente literario. La educación puede ser educación legal profesional secular, como se desarrolló en las universidades medievales, pero aun entonces sigue siendo educación literaria, y su creciente racionalización conduce a la mentalidad de la especialización y al ideal de una “vocación” que es típico de la burocracia moderna.

Como anota Heinrich Mann, la educación patrimonial carece siempre de los rasgos lúdicos y de afinidad electiva con el arte, del ascetismo heroico y del culto al héroe, del honor heroico y de la hostilidad heroica hacia el utilitarismo de los negocios y de la oficina -rasgos que el feudalismo inculca y preserva-. Por supuesto, la “organización” administrativa es un “negocio” impersonal³³.

El funcionario patrimonial no basa su honor en su “existencia” sino en sus “funciones”, y espera ventajas y promoción por sus “servicios. En esa medida, el espíritu de la administración patrimonial, interesado como está en la paz pública, la preservación de los medios tradicionales de sustento y la satisfacción de los súbditos, es ajeno y receloso del desarrollo capitalista, que revoluciona las condiciones sociales dadas.

9. VENTAJAS DEL MODELO DE BUROCRATIZACIÓN

El proceso de burocratización conduce a la adopción de los métodos de selección de personal más eficientes. La elección está a cargo de la jerarquía formal, que seleccionará objetivamente al personal. El funcionario elegido por su jefe desempeña su función con más exactitud desde un punto de vista técnico y profesional que determinan con mayor probabilidad su elección y su carrera.

La burocratización trae consigo la vigencia de ciertas actitudes sociológicas beneficiosas para la eficiencia, como son por ejemplo primero: el miembro de la organización tendería a separar en forma tajante su vida personal de su actividad en la organización. Y en segundo lugar, la burocracia ejerce una fuerte presión a favor de la impersonalidad en el comportamiento organizativo. El logro de ésta sería uno de sus mayores méritos. La burocratización rigurosa permitiría acelerar el ritmo de reacción de la administración frente a las situaciones dadas. La burocratización es una forma de racionalidad en acción, se trata de un campo donde la discusión

³³ Mann, H. El súbdito.- Geschft 1875-1955.

carecería de sentido, constituiría un recurso técnico, aséptico, independiente de cualquier tipo de valores previos. Rapidez en las decisiones, pues cada uno conoce lo que debe hacerse y quién debe hacerlo. Confiabilidad, pues el negocio o actividad institucional es conducido de acuerdo con reglas conocidas. Consistencia, pues los mismos tipos de decisión deben tomarse en las mismas circunstancias.

10. LA EDUCACIÓN HUMANÍSTICA

El modelo weberino contribuye a la construcción del hombre cultivado La educación humanística: se basa en la técnica de impregnación del educando por contacto estrecho con los maestros. Lo que se persigue es cultivar al niño hasta desarrollar en él la familiaridad con tradiciones, sistemas de signos, y maneras propias de un estamento social privilegiado. Educación que corresponde a la forma de dominio tradicional. Educación no elitista, entendida como transmisión del patrimonio cultural, las tradiciones de un pueblo o comunidad, como mecanismo de socialización masiva de nuevas generaciones³⁴.

El prestigio social resulta de la educación e instrucción específica, el “hombre cultivado” y no el “especialista”, ha sido considerado como el objetivo de la educación, y ha constituido el sentido de la consideración social en estructuras de dominación tan diversas como las feudales, teocráticas y patrimoniales. Aquí, el objetivo de la educación no es el entrenamiento especializado del experto, sino el distintivo de una forma de vida considerada como “cultura”³⁵. Tal educación estaba dirigida a producir un tipo caballeresco o ascético, uno de tipo literario como en la China, uno de énfasis humanista y atlético como en Grecia, o uno de tipo convencional como la variedad del gentleman inglés. Una personalidad “cultivada” en este sentido difunde el ideal educativo sellado por la estructura de dominación y por las condiciones requeridas para pertenecer al núcleo dominante de la sociedad en cuestión. Como anota Weber:

La cualificación de este estrato dominante descansaba en la posesión de algo “más” de tal cualidad cultural (en un sentido bastante variable y neutralmente valorativo como se lo ha estado usando aquí) y no en “más” conocimiento técnico. Por supuesto que al mismo tiempo también se desarrollaban las habilidades militares, teológicas y jurídicas, pero el centro de gravedad de los programas educativos en el mundo helénico, medieval y chino lo integraban elementos completamente

³⁴ Weber, M. (1989). *Política y ciencia*. Buenos Aires: Editorial Leviatán, p. 7.

³⁵ Catano, G. (2004). *Max Weber y la Educación*. Key words: Education, domination, social stratification, science, university. Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología, Venezuela: COPYRIGHT.

*diferentes de aquellos considerados “útiles” desde el punto de vista técnico*³⁶.

Detrás de todas las actuales discusiones sobre los fundamentos del sistema educativo, se oculta a todo momento la lucha entre el tipo del “hombre especializado” contra el tipo más antiguo del “hombre cultivado”. Esta lucha se halla condicionada por la irresistible expansión de la burocratización en todas las relaciones de autoridad públicas y privadas, y por la importancia cada vez mayor de los conocimientos especializados del experto, lucha que afecta los aspectos más íntimos de la cultura personal.

11. EDUCACIÓN TRADICIONAL

Weber distingue la educación feudal, como tradicional de la educación carismática. Este modelo socioeducativo de solidaridad de la sociedad feudal se basa en una educación común que inculca convenciones caballerescas, orgullo estamental y sentido del honor. Esta educación se opone al ascetismo mágico carismático de los profetas y héroes por su orientación secular, a la educación literaria por su postura heroica beligerante, y a la educación racional especializada por sus rasgos lúdicos y artísticos³⁷.

El feudalismo es siempre dominación de aquellos pocos que tienen habilidades militares. El patrimonialismo patriarcal es dominación de masa por un individuo; por lo general requiere funcionarios, en tanto que el feudalismo minimiza la demanda de estos. En la medida en que no descansa en tropas patrimoniales extranjeras, depende considerablemente de la buena voluntad de los súbditos, de la que el feudalismo puede prescindir en gran medida. Contra las peligrosas aspiraciones de los grupos estamentales privilegiados, el patriarcalismo apela a las masas que en todas partes han sido su seguidor natural.

El “buen rey”, no el héroe, era el ideal glorificado por la leyenda popular. Por lo tanto, el patrimonialismo patriarcal debe legitimarse ante sí mismo y ante los ojos de sus súbditos como el guardián de su bienestar. El “estado de bienestar” es la leyenda del patrimonialismo, que deriva no de la libre camaradería de la fidelidad solemnemente prometida, sino de la relación autoritaria de padre e hijo. El “padre del pueblo” (Landesvater) es el ideal de los estados patrimoniales. El patriarcalismo puede, por lo tanto, ser el portador de una específica política de bienestar y la desarrolla, desde luego, siempre que haya razón suficiente para asegurarse de la buena voluntad de las masas. Weber, mantiene una posición diferente a Durkheim y Marx, entiende que no se debe aplicar un axioma para el estudio de los problemas

³⁶ Weber, M. (1984). *Ensayos sobre sociología de la religión*. Madrid: Taurus, vol. 1. Traducción de José Almaraz y Julio Carabaña. , pp. 333-334.

³⁷ Ibid, pp.7-8.

socioeducativos. Además entiende que no necesariamente lo ideológico sea siempre consecuencia directa de lo económico, puede darse en sentido inverso. La visión del mundo, en el individuo puede estar condicionada, más allá de lo económico, por sus creencias y religión, y éstas pueden ser causa de cambios.

Por debajo de una economía subyace una cosmovisión del mundo que lleva con ella determinados valores. Cuando cambian estos valores el hombre cambia la sociedad y sus estructuras económicas. Esta es la explicación que el da en su obra "La ética protestante y el espíritu del capitalismo".

Su pensamiento no niega que la causa de los cambios en determinados momentos históricos pueda ser consecuencia de economías, pero arguye que también puedan ser cambios de pensamiento. Weber otorga a la ética una importancia decisiva y fundamental a la hora de estudiar las sociedades y la educación. En efecto, su célebre obra *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* pusieron de manifiesto cómo influyen los conceptos teológicos en las éticas no solamente personales sino también sociales.

Weber, aunque no trabajó como hubiésemos querido el pensamiento y la praxis del propio Calvino en Ginebra -aspectos de los cuales hace sólo algunas referencias tangenciales- mostró cómo el ascetismo medieval, que caracterizara especialmente al catolicismo, se transmutó en el calvinismo en un ascetismo mundano. Ya no se trataba de agrandar a Dios y hacer su voluntad reclusos del mundo a la manera monástica, sino de un ascetismo intra mundano que, en los casos específicos que estudia mostró la tendencia al ahorro, al bienestar y al progreso. En su génesis, ese tipo de capitalismo tuvo raíces religiosas, si bien, éstas se van perdiendo en las formas como se materializó luego en los Estados Unidos. Para Weber, en consecuencia, no se trata de pensar la religión y su influencia ética, como meros subproductos de una realidad económica y social. No son meros reflejos de la realidad sino de discursos, filosofías, teologías y éticas que hay que tomar muy en serio a la hora de estudiar las sociedades.

Lectura:

LA SOCIOLOGÍA EDUCATIVA FUNCIONALISTA

Ríos, J. (2016). *La Sociología de la Educación*. Lima: ICED – USMP.

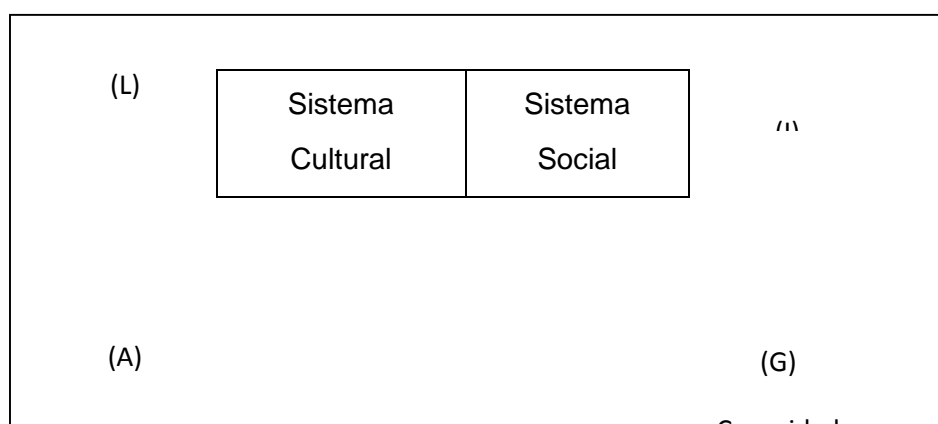
El funcionalismo sociológico educativo tiene en Talcott Parsons (1902-1979) a uno de sus más grandes representantes. Sus obras: *La estructura de la acción social* (1937) y *El sistema social* (1951), marcaron una gran influencia en el pensamiento sociológico mundial de la segunda mitad del siglo XX. Su visión y enfoque sistémico de la sociedad desde la integración social y los valores comunes buscaban la estabilidad del sistema social.

Su teoría de la acción, por ejemplo su origen se remonta a la obra de Max Weber. Podemos aplicarlo a la sociología de la educación a partir de los siguientes principios:

- 1) Las actividades socioeducativas de los hombres se derivan de su conciencia de sí mismos (como sujetos) y de otros, y de las situaciones externas (como objetos).
- 2) Como sujetos, los actores educativos actúan para alcanzar sus intenciones, propósitos, ambiciones, fines, objetivos ó metas (subjetivos).
- 3) Para lo cual utilizan los medios, las técnicas, los procedimientos, los métodos y los instrumentos adecuados.
- 4) Sus cursos de acción están limitados por condiciones ó circunstancias inalterables.
- 5) Cuando ejercen su voluntad ó juicio, eligen, sopesan y evalúan lo que harán, lo que hacen y lo que han hecho.
- 6) Recurren a patrones, reglas ó principios morales para tomar decisiones.
- 7) Todo estudio de las relaciones socioeducativas, requiere que el investigador use técnicas de investigación subjetivas tales como la *verstehen* (comprensión), la reconstrucción empática ó imaginativa, ó la experiencia vicaria. (Hinkle: 1963:706-707).

Este esquema funcional sistémico valorativo fue en parte dejado de lado en una segunda etapa del pensamiento sociológico de Parsons. Como destaca George Ritzer (1993), Parsons jamás abandono la idea de la elección individual constreñida por fuerzas externas, pero si se alejo del enfoque sobre la conciencia y la acción presentado en su obra *La Estructura de la Acción Social*. En otros términos, relego los tres conceptos centrales de esta primera obra: el acto de unidad, el voluntarismo y el *verstehen* (la comprensión), interpretado por él, como la técnica fundamental para el estudio de los individuos en el sistema social. Cuatro sistemas de acción que esquematizamos a continuación:

ESTRUCTURA DEL SISTEMA GENERAL DE LA ACCIÓN



| | |
|-------------------------|-------------------------------|
| Organismo Conductual | Sistema de la Personalidad |
|-------------------------|-------------------------------|

FUENTE: Ritzer: 1993: 407.

Su sistema de acción adoptaba diferentes niveles de análisis como muestra el siguiente esquema:

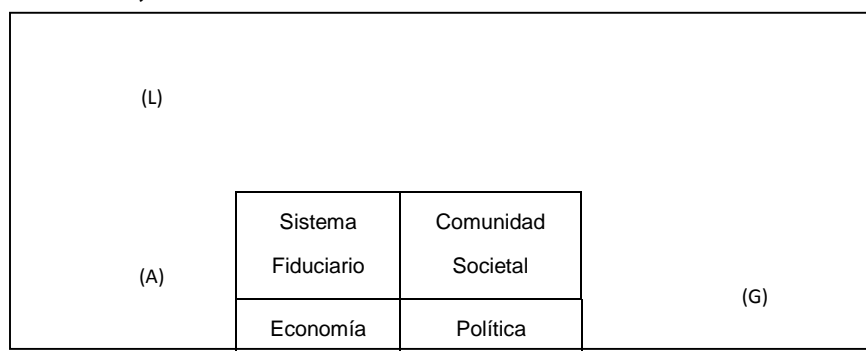
ESQUEMA DE LA ACCIÓN DE PARSONS

| | | |
|--|---|---|
| Información superior (Controles) | 1. Entorno de la acción: realidad última 2. Sistema cultural 3. Sistema social 4. Sistema de la personalidad | Información superior (Controles) |
| Jerarquía de factores condicionantes | 5. Organismo conductual 6. Entorno de la acción: entorno físico-orgánico | Jerarquía de factores condicionantes |
| Energía superior (condiciones) | | Energía superior (condiciones) |

FUENTE: Ritzer: 1993: 409.

Sistema que toma cuerpo en la sociedad, sus subsistemas y sus imperativos funcionales, como podemos observarlo en el siguiente esquema:

LA SOCIEDAD, SUS SUBSISTEMAS Y LOS IMPERATIVOS FUNCIONALES



FUENTE: Ritzer: 1993: 414.

Fue Robert Merton, quien revolucionó este esquema teórico en un nuevo esquema clasificatorio en el que resalta la falta de integración estrecha entre metas y medios como fuente de desviación. Es decir, que la dinámica socioeducativa se explica no solo por la ausencia de conformidad consensual, sino que deriva del fracaso del sistema en proveer nexos uniformemente convenientes entre procedimientos aprobados y propósitos declarados. En su famoso ensayo "Estructura social y anomia", nos presenta el siguiente esquema:

ESQUEMA DE MERTON DE LA ESTRUCTURA SOCIAL Y ANOMIA

| | Metas Culturales | Medios Institucionales |
|--------------|---------------------|---------------------------|
| Conformidad | + | + |
| Innovación | + | 42 |
| Ritualismo | - | + |
| Retraimiento | - | - |
| Rebelación | ± | ± |

FUENTE: Moore: 1988: 374.

La macrosociología se integra con la microsociología en investigaciones de alcance medio y comparativos concretos. El concepto de acción social cumple un papel central en el Merton. Este se define como la acción humana en los diferentes medios sociales, producto de la interacción entre los individuos de una sociedad. Corresponde a la sociología reconstruir la percepción e interacción estructurada en las expectativas de sus actores socioeducativos. La multiplicidad de interacciones da origen a las diferentes formas de acción social.

Si en Durkheim, la acción social consistía "En unas maneras de obrar, de pensar y de sentir, externas al individuo y dotadas de un poder coercitivo en cuya virtud se imponen a él". La corriente funcionalista, asume la definición subjetiva de Max Weber, para quien "La acción (humana) es social siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La "acción social", por tanto es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo". El funcionalismo recoge estas dos tradiciones para construir sus modelos teóricos de la acción social.

Los fundamentos normativos de la acción social se procesan por medio de los roles socioeducativos que cumplen los individuos, es decir, los modos específicos de posición en el seno de una colectividad. El ejemplo más saltante, de contraste es el caso de los individuos que viven y se educan en una familia campesina tradicional y otra familia nuclear de la ciudad. Los valores y conductas

de cada caso se diferencian porque mientras los primeros actúan por los lazos colectivos basados en la tradición, los segundos lo hacen a partir de los siguientes dilemas:

- 1) El actor socioeducativo puede optar por dar libre curso a la expresión de sus sentimientos y buscar la gratificación inmediata a sus impulsos (la opción de la afectividad), es decir, controlar sus sentimientos, restringir sus impulsos, inhibir su expresión, ponerlos entre paréntesis (la opción de la neutralidad afectiva).
- 2) El actor socioeducativo puede juzgar las situaciones, las cosas o a los demás actores de acuerdo con criterios generales, universalmente aplicables a los actores, a las situaciones o a los sujetos análogos (la opción del universalismo). O prescindir de ellos, prestando atención solo a la particularidad de la acción (la opción del particularismo).
- 3) El actor socioeducativo que conjuga su acción con la de otras personas y les presta su estimación, sobre la base de lo que ellas son, independientemente de lo que hacen, opta por el ser (quality). Pero si las juzga a la luz de que ellas hacen y del resultado de su acción, opta entonces por el obrar (performance).
- 4) El actor socioeducativo puede considerar a las personas en su totalidad y tratarlas como unidades globales, en cuyo caso opta por el globalismo (diffuseness). Optará, al contrario, por la especificidad si las considera solamente bajo un aspecto, si polariza su atención en torno a una parcela de su ser y de su obrar.
- 5) El actor socioeducativo puede actuar en función de unos objetivos que le son personales, que responden a sus intereses personales, en cuyo caso opta por el egocentrismo (Self-Orientation). O puede, al contrario, actuar en función de objetivos e intereses compartidos con los demás actores, optando en este caso por la comunidad (Collectivity-Orientation) (ROCHER: 1979).

El funcionalismo tiene de acuerdo a cada autor o versión su manera de entender lo individual y lo social, la cohesión social y la tradición, la integración del individuo en el grupo y como proceso social. Así mismo, la manera de entender los orígenes y la evolución de la escuela o universidad con relación a la familia, el papel docente, la institucionalidad, la rutina, el "progreso". También su conformación como sistema educacional, es decir, su la relación del sistema pedagógico con otros sistemas sociales, las clases sociales, la crisis de la educación, como agente de cambio social y la organización de los sistemas escolares. Y, finalmente, los problemas sociales pedagógicos en la ciudad y el campo, la relación Estado y educación, política y educación, sus fines, la construcción de la cultura nacional, su relación con la opinión pública y la transculturalización socioeducativ^{38a}. Modelo de investigación similar al propuesto por Serane Spence Boocock de Rutgers Universit^{39y}.

³⁸ De Azevedo, F. (1997). *Sociología de la educación*. México: FCE.

³⁹ Spence, S. (1998). *Introducción a la sociología de la educación*. México: Limusa.

Para Isidoro Alonso Hinoja⁴⁰, Parson⁴¹ plantea que la escuela cumple una función socializadora en los individuos afirmando sus capacidades y compromisos sociales. Es decir, lo prepara para el futuro ejercicio de los roles. Compromiso con el grueso de los valores sociales y hacia el ejercicio de alguno de los papeles en la estructura social. También en las capacidades se distinguen dos componentes: las habilidades para realizar las tareas propias del rol de que se trate y la “responsabilidad del rol”, es decir, las habilidades para tratar adecuadamente, como es esperado, a quienes se relacionen con el rol desarrollado.

La otra función esencial de la escuela es la de la selección y ubicación de la mano de obra con un criterio meritocrático. El concepto de meritocracia supone:

- Las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria.
- La educación formal es el medio principal de adquirir estas cualificaciones.
- Para todo individuo la posibilidad de acceso a la educación formal depende sólo de sus preferencias y capacidades.
- Estas capacidades intelectuales se distribuyen al azar entre cualquier grupo de población⁴².

La educación, y en especial la de nivel secundario, es el puente entre dos relaciones paralelas, entre los resultados y, por tanto, estatus en el sistema educativo y el estatus social, que proviene fundamentalmente del tipo de ocupación para la que cada uno es seleccionado por el sistema educativo. Base para orientarse a la universidad o no. Para Parsons este proceso de selección o diferenciación empieza desde la escuela primaria e incluso podríamos decir hoy desde el aprestamiento en el nido, sigue a lo largo se la secundaria sobre la base de los resultados obtenidos por cada uno en lo instrumental, las habilidades y la moral. El éxito profesional depende del proceso de socialización en todo este curso.

Por otra parte, para Parsons la institución educativa es un sistema diferenciado y especializado en las funciones aludidas, diferenciación, especialización que no es otra cosa que una manifestación de los procesos de socialización, individuación e identidad moderna. El mito del self-made man no se explica si la necesaria intervención de la educación formal. Pero este enfoque esta lejos de ser el único existen otras versiones como la de Robert Merton, Peter Bla⁴³; del funcionalismo tecnológico que afirma el desarrollo del capital humano de J. Colema⁴⁴, B.

⁴⁰ Alonso, I. (1991). *Educación y sociedad Las sociologías de la educación*. Madrid: CIS-29.

⁴¹ El 1955 presentaba a la reunión de la American Sociological Society: “The social structure of the school”, base del estudio publicado en 1957 bajo el título: “The school class as a social system: some of its functions in the American Society” aparece el año de 1965 en su libro *Social structure and personality*, Nueva Cork, The Free Press.

⁴² Caravana, J. (1980). “*Las paradojas de la meritocracia*”, en revista de Occidente, Madrid.

⁴³ Blau, P. y Duncan, O. (1967). *The American occupational structure*, Nueva York, Wiley and Sons.

⁴⁴ Coleman, J. (1967). *Equality of educational opportunity*. Washington: Depart. of H.E.

Clar45k¹ , J. Jaccar46d¹ y el funcionalismo crítico de la investigación acción de Halse47y¹

El paradigma funcionalista entró en crisis cuando las dinámicas de la sociedad capitalista mostraron el carácter y límites del desarrollo económico y la igualdad social. Cuando la relación educación-empleo entra en crisis^{48s1}. Surge así la tesis contraria que muestra que la escuela no solamente no propiciaba la igualdad social sino que cumple la función contraria, es decir, reproducir las desigualdades sociales ya existente^{49s1}. Teorías y enfoques que analizaremos más adelante.

Lectura:

LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN

Ríos, J. (2016). *La Sociología de la Educación*. Lima: ICED – USMP.

“La sociología da la oportunidad de romper el encanto, de denunciar la relación de poseedor poseído que encadena a su tiempo a aquellos que están al día, a la moda”

1. LA VIDA Y OBRA DE PIERRE BOURDIEU

Pierre Félix Bourdieu (1 de agosto de 1930 - 23 de enero de 2002). Sociólogo francés, continuador del método y de la doctrina de Durkheim, es una de las figuras centrales del pensamiento contemporáneo. Fue uno de los más conocidos sociólogos franceses del siglo XX. Estudió filosofía en París en la École Normale Supérieure. Durante 1958 a 1960 realizó su trabajo de investigación en Argelia, donde comenzó a construir las bases de su reputación en el campo de la sociología. Sus aportaciones son de gran relevancia tanto en teoría social como en sociología

⁴⁵ Clark, B. (1962). *Educating the expert society*. San Francisco: Chaudle.

⁴⁶ Jaccard, P. (1962). *Sociologie de l'éducation*. Paris: Payot.

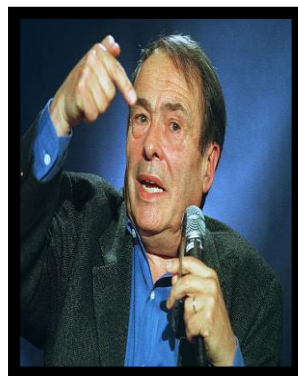
⁴⁷ Halsey, A. (1972). *Educational priority: EPA problems and policies*. Londres: HMSO.

⁴⁸ Gil, F. (1997). *Teoría sociológica de la educación*. Colombia: Editorial Nueva América.

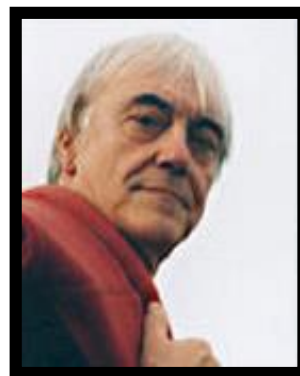
⁴⁹ Bonal, X. (2005). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporánea*. Barcelona.

empírica, especialmente en la sociología de la cultura, de la educación y de los estilos de vida. Comenzó su carrera como sociólogo al realizar una serie de encuestas sobre las clases sociales en Argelia. Más tarde centró sus estudios en los campesinos de ese país. Sus trabajos giran en torno a la transmisión cultural, como refleja en sus obras: *Los herederos* (1964), en colaboración con Jean-Claude Passeron, y *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970).

PIERRE BOURDIEU



JEAN CLAUDE PASSERON



Su papel como intelectual cobró plena vigencia a partir de la segunda mitad de los 90 en Francia, siendo sus declaraciones objeto de viva polémica, por mantener posiciones muy críticas tanto con respecto a los medios de comunicación como con respecto a la política en general. Propuso y fue fundador del parlamento de los escritores, una asociación pensada para dar a los intelectuales mayor autonomía sobre su trabajo, y de esta forma poder criticar y controlar al poder al margen de sus medios de difusión de la cultura. El modelo constructivista de Pierre Bourdieu es conocido como el *del Espacio Social y Espacio Simbólico*.

2. EL CONSTRUCTIVISMO ESTRUCTURAL SIMBÓLICO

Hacia mediados del siglo XX surgen dos tradiciones teóricas al interior de las ciencias sociales que enfocan de manera diferente el problema del "sentido" de la acción humana: de un lado la fenomenología, que apelando al pensamiento de Bergson y Husserl, buscaba el origen del sentido en la intencionalidad de los actores sociales (Schütz, Berger, Luckmann); de otro lado el estructuralismo, que apelando a Marx, Durkheim y Freud, creían ver ese sentido en dispositivos impersonales que escapan a los contenidos de conciencia de los sujetos (Levi-Strauss, Braudel, Parsons). Preocupado por el problema de la legitimación de las normas jurídicas y morales, Jürgen Habermas intentó buscar una síntesis entre estas dos posiciones antitéticas que conciliara al "sistema" con el "mundo de la vida". Por su parte, Michel

Foucault prefirió elaborar una teoría del poder que permitiera explicar la subjetividad a partir ya no de la "acción comunicativa", sino de la utilización estratégica de diferentes "tecnologías del Yo".

Las teorías de la reproducción social surgen entre los años 60-80 en Europa (Francia, EE.UU y España, etc.) bajo la influencia del marco teórico marxismo y corrientes críticas de las desigualdades del capitalismo. Aspecto interesante y relevante, participan varios campos disciplinarios: filosofía, economía, sociología y antropología cultural. En el mundo social existen estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o representaciones. Por una parte, existe una génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, que constituyen el *habitus*. Por otra parte, existen estructuras, particularmente campos o grupos, de las clases sociales. El campo y el *habitus* ordenan la vida social desde sus estructuras de poder, éstos lejos de obstaculizar, posibilitan la acción y la reflexión de los sujetos sociales.

El constructivismo estructural explora las interrelaciones (las estructuras) a través de las cuales se produce el significado dentro de una cultura. De acuerdo con la teoría estructural, dentro de una cultura el significado es producido y reproducido a través de varias prácticas, fenómenos y actividades que sirven como sistemas de significación. Un estructuralista estudia actividades tan diversas como la educación, la preparación de la comida y los rituales para servirla, ritos religiosos, juegos, textos literarios y no literarios, y otras formas de entretenimiento. En todas ellas descubrimos formas profundas de producción y reproducción de significado como cultura.

Mientras en el constructivismo genético de Piaget la cultura aparece como una suerte de edificio que se construye progresivamente según un procedimiento bien programado, una especie de red dotada de cierta plasticidad y capacidad de auto-organización, es decir, un proceso de construcción o de reconstrucción que puede provocar o facilitar, pero no dominar totalmente a los actores socioeducativos. En Bourdieu la cultura educativa es una expresión de clase en un campo de *habitus* socioeducativo. Su teoría destaca por ser un intento de superar la dualidad tradicional en sociología entre las estructuras sociales y el objetivismo ("fiscalismo"). Frente a la acción social y el subjetivismo (hermeneútica). Para ello se dota de dos conceptos nuevos, el *habitus* y el *campo*, así como reinventa uno ya establecido, el *capital*.

En su trabajo empírico destaca especialmente toda su labor de crítica de la cultura, mostrando que la distinción cultural no es más que una forma encubierta de dominación. Esta crítica no le lleva al cinismo ante las manifestaciones de la alta cultura, sino a considerar que todos deberían tener igual acceso a la misma. Por ejemplo en su obra, *Razones prácticas desde una la teoría de la acción*, nos introduce a nuevos conceptos bajo los cuales construye su modelo del *espacio social* y el *espacio simbólico*, captando la lógica más profunda del mundo social desde la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada: la sociedad francesa de los años 70 para establecer un "caso particular de lo posible", es decir establecer una figura en un universo finito de configuraciones

posibles, reconociendo lo invariante, la estructura. De este modo, bajo el enfoque de la antropología comparada, el análisis del espacio social, considerando las mismas características puede utilizarse como historia comparativa aplicada al presente.

Metodológicamente la movilización de una pluralidad de métodos de observación y de medida cualitativa y cuantitativa lo lleva a replantear la coexistencia entre lo abstracto y concreto, hace un esfuerzo para superar la oposición entre teoría y empírica, entre la reflexión teórica pura y la investigación empírica. Los instrumentos teóricos que ha producido o perfeccionado deben su fuerza y su interés para la ciencia al hecho de que ha practicado, como todo científico, un eclecticismo selectivo y acumulativo y ha intentado totalizar las conquistas mayores de la ciencia social, ignorando oposiciones y divisiones más religiosas que científicas, como entre marxismo y weberianismo, o entre marxismo y durkheimismo, o entre estructuralismo y fenomenología (o etnometodología).

Mediante la aplicación rigurosa de un relacionismo metodológico cuya fuente puede rastrearse hasta Marx y Durkheim, y verificarse también más tarde en Levi-Strauss o Jakobson, Bourdieu se orientó siempre en una búsqueda destinada a superar las viejas antinomias que ponían freno al desarrollo de la sociología, incapaz de trascender el antagonismo entre modos de conocer objetivistas y subjetivistas, entre el análisis de lo simbólico y lo material, y el problema -más grave aún- del divorcio entre teoría y metodología científica.

Su búsqueda se orientó hacia la construcción de una "ciencia social total" como superación del metodologismo, siempre dispuesto a separar el método científico de las reflexiones que le incumben, tanto como de la "teoría teorista", con su aberración por la investigación empírica. Es esa decisión de buscar un modo de pensar relacional la que puede conducir al sociólogo a la reflexión epistémica, al autoanálisis que promueve la indagación deliberada y sistemática de los "pensamientos no pensados" que determinan su práctica. No se trata, sin embargo, de una simple meditación del sujeto sobre sí; la reflexión debe orientarse, más bien, hacia ese espacio complejo de conflictos y competencia en el que se desarrolla la tarea específica del científico social.

Sus supuestos epistemológicos parten del modo de plantear el espacio social y sus mecanismos de reproducción. Lo establece a partir de la introducción de los conceptos de *habitus* y *campo*, el mismo que puede explicarse bajo las siguientes perspectivas:

Primer supuesto: El espacio social como espacio relacional.

Los estudios de Pierre Bourdieu pasan por una conceptualización del mundo social como un espacio: *"la sociedad es un sistema relacional de diferencias en el que se dan una serie de campos con sus reglas de juego particulares"*. Describiendo

su concepción de la sociedad escribe: “...todas las sociedades se presentan como espacios sociales, es decir estructuras de diferencias que sólo cabe comprender verdaderamente si se elabora el principio generador que fundamenta estas diferencias en la objetividad...” (Bourdieu: 2000). En este espacio las distancias entre los agentes se definen por los volúmenes y las características de ciertas posesiones. Estas posesiones son denominadas “capitales”. Los “agentes se distribuyen dentro del espacio social en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que son sin duda los más eficientes, el capital económico y el capital cultural”.

El espacio social está dado por un conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad, o de alejamiento y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre; numerosas propiedades de los miembros de las clases medias o de la pequeña burguesía pueden por ejemplo deducirse del hecho de que ocupen una posición intermedia entre las dos posiciones extremas, sin ser identificable subjetivamente ni identificadas subjetivamente en una ni en otra (Bourdieu, 1998, 30). De esta manera, las posiciones ocupadas por unos son lo que son, por su relación con las otras posiciones dando lugar a una estructura de diferencias fundada en la propia objetividad del espacio. La forma concreta en que se manifiesta el capital dependerá de cual será el campo de aplicación correspondiente. Así el capital económico es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta indicado para la institucionalización en forma de derecho de propiedad; el capital cultural educativo puede convertirse, bajo ciertas condiciones, en capital económico y resulta apropiado para la institucionalización en forma de título académico.

Tenemos entonces, una conceptualización de espacio social como una trama intensa y dinámica, de *relaciones* donde se delimitan posiciones sobre la base de diferencias en la distribución del volumen del capital. Las posiciones objetivas que ocupan los agentes, al tiempo que permiten distanciar a las personas -por la posesión de determinados bienes sociales- permite a la vez agrupar en torno a la similitud de esas posesiones a las mismas personas en determinadas condiciones de existencia social.

Es de destacar que entiende por capital todos aquellos bienes sociales, materiales e inmateriales, que siendo escasos y susceptibles de acumulación dan lugar a una economía particular de producción, circulación y consumo, de conservación, conquista, de valoración y desvalorización, etc. En tanto el campo social es un espacio asimétrico de producción y distribución del capital y un lugar de competencia por el monopolio de ese capital.

Vemos cómo el campo se asemeja a un *mercado* en el que se produce y se negocia un *capital* específico, entonces el resultado de las relaciones y luchas que se establecen en el campo, y de las diferentes estrategias que llevan a cabo los agentes, están en función de esos diferentes capitales. Y es en el campo donde se adentran los agentes dotados de un sistema de disposición que han adquirido a través de la interiorización de *un tipo determinado de condición social y económica*,

y que encuentran en una trayectoria definida en el interior del campo considerado una ocasión mas o menos favorable de actualización (Bourdieu: 2000).

Propone el ejemplo del "juego", en el que los jugadores, una vez que han interiorizado sus reglas, actúan conforme a ellas sin reflexionar sobre las mismas ni cuestionárselas. De alguna forma, se ponen al servicio del propio juego en sí. Esa interiorización y automatismo de las reglas de juego, que son las que determinan la capacidad de acción de los jugadores, se corresponden con ese "cuerpo socializado", con el habitus generado en los diversos campos sociales. El propósito final de la sociología es la deducción de las reglas del juego partiendo de las acciones observables de los jugadores. El sociólogo tendría primero que determinar que tras ciertas acciones se esconde algún tipo de juego; tendría que establecer quiénes son los que están jugando; cuál es el espacio en el que se desarrolla ese posible juego (campo) y, una vez establecidas todas estas cosas, deducir de las acciones qué tipo de juego es el que practican. El juego es el conjunto de todo: acciones posibles, reglas, jugadores, beneficios que obtienen, estrategias para conseguirlos, terreno, etc.

La teoría del campo constituye el presupuesto teórico y punto de partida de todas sus investigaciones sociológicas, y es a la vez instancia mediadora entre lo individual y lo social, entre estructura y superestructura. En toda sociedad moderna diferenciada, la vida social, se reproduce en campos que funcionan con verdadera independencia y que operan como un sistema estructurado de fuerzas objetivas. Según la esfera en la que esta configuración relacional de individuos e instituciones se desenvuelve, podemos hablar de campo político, intelectual, económico, etcétera. El análisis sociológico, consiste, precisamente, en el estudio de la dinámica interna de cada campo, así como de las relaciones que entre esos campos se establecen. Es, por otra parte, en la teoría de los campos donde se hace más transparente la influencia del estructuralismo y el marxismo en este autor, si pensamos que un campo es por un lado un sistema estructurado, y por otro que está constituido por dos elementos: un capital común y la lucha por su apropiación.

Para Bourdieu, "la sociedad humana se asemeja a una competencia feroz cuyo premio es la posición social. Poseer capital económico (bienes), social (redes de relaciones) y cultural (conocimientos especializados y diploma de una universidad prestigiosa) es una ayuda" (Eakin, 2001, página de internet). Evidentemente que estos tres bienes la mayoría de la gente no los posee o los dispone en poca medida frente al sector más pudiente que tiene acceso a los mismos.

Entonces, lo que nos plantea es una lucha de clases, lo que Emile Eakin llama "pujas por el poder y el prestigio", en definitiva la vieja confrontación entre patricios y plebeyos, entre dominadores y dominados. Es claro que estas diferencias se vienen a agudizar bajo el modelo neoliberal, donde su carácter individualizante acelera la competencia y la supremacía del más fuerte. Enfáticamente sostiene: "quiero demostrar que la cultura y la educación no son meros pasatiempos, ni su influencia es secundaria. Son importantísimas para afirmar y reproducir las diferencias entre grupos y clases sociales. La educación que siempre se presenta como un instrumento de liberación y universalidad, en realidad es un privilegio" (Eakin, 2001, página de internet).

Con estos elementos se define que “*el espacio social* es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que son sin ninguna duda los más eficientes: el capital económico y el capital cultural”. Con esta idea podemos decir que los agentes que se hallan dentro del espacio social se aproximan más mientras estos dos principios de diferenciación estén más próximos y viceversa. Es decir “las distancias espaciales sobre el papel equivalen a las distancias sociales” (Bourdieu, 1998:30).

En este sentido, Néstor García Canclini, concuerda con la visión del pensador francés al sostener que “las concepciones democráticas de la cultura -entre ellas las teorías liberales de la educación- suponen que las diversas acciones pedagógicas que se ejercen en una formación social colaboran armoniosamente para reproducir un capital cultural que se imagina como propiedad común. Sin embargo, los bienes culturales acumulados en la historia de cada sociedad no pertenecen realmente a todos (aunque formalmente sean ofrecidos a todos)” (García, 1984:24).

Con ello lo que se quiere significar es la desigual distribución del capital global en la sociedad, entendiendo a éste como la suma del capital económico, cultural y social, el cual se concentra como es lógico pensar en las clases más pudientes. Entonces, si se considera que la región latinoamericana presenta indicadores de una creciente desigualdad en la distribución del ingreso, podremos deducir la forma en que se concentran estas formas de capital. En este sentido se advierte, por otra parte, que “la cultura de la élite está tan cerca de la cultura de la Escuela que el alumno que procede de un medio pequeño burgués (y a fortiori si procede de un medio campesino u obrero) no puede adquirirla sino a base de un esfuerzo continuado mientras que a un alumno de clase culta el estilo, el gusto, el refinamiento, en una palabra, esas pautas de conducta y de vida que son propias de una clase determinada porque constituyen la cultura de tal clase, le vienen dados por su posición social. De modo que, para unos, el aprendizaje de la cultura de la élite es una verdadera conquista que se paga a un precio muy alto mientras que, para otros, constituye una herencia que comporta, al mismo tiempo, la facilidad y las tentaciones de la facilidad” (Bourdieu, 1969:51). Este elemento de distinción en el modelo neoliberal, por presentar un carácter estrictamente excluyente, tiende a acentuarse y, sobre todo, a expresarse –como muchas cosas en el sistema- en forma soterrada.

En este sentido, por ejemplo, “no basta que los museos sean gratuitos y las escuelas se propongan transmitir a cada nueva generación la cultura heredada. Sólo accederán a ese capital artístico o científico quienes cuenten con los medios, económicos y simbólicos, para hacerlo suyo. Comprender un texto de filosofía, gozar una sinfonía de Beethoven o un cuadro de Mondrian, requiere poseer los códigos, el entrenamiento intelectual y sensible, necesarios para descifrarlos” (García, 1984:25).

Y algo que resulta importante subrayar es que las clases no se diferencian o distinguen solamente por el capital económico que han acumulado. Existe algo más. Se verifica que “las prácticas culturales de la burguesía tratan de simular que sus privilegios se justifican por algo más noble que la acumulación material. Coloca

el resorte de la diferenciación social fuera de lo cotidiano, en lo simbólico y no en lo económico, en el consumo y no en la producción. Crea la ilusión de que las desigualdades no se deben a lo que se tiene, sino a lo que se es. La cultura, el arte y la capacidad de gozarlos aparecen como “dones” o cualidades naturales, no como resultado de un aprendizaje desigual por la división histórica entre las clases” (García, 1984:25).

Sin embargo, esa posición engañosa no puede diluir o distorsionar un hecho tan objetivo como el que “la actitud cultural no viene dada sino que se adquiere; pero se adquiere mucho más fácilmente por los que, en cierto modo, las heredan; es decir, por los que viven desde su nacimiento en un ambiente cultural intelectualizado o refinado, que por los jóvenes de las clases inferiores, cuyo entorno y cuya lengua son completamente ajenos y aún opuestos a los usos del mundo universitario” (Aranguren, 1969:9). En este aspecto aclara que “en los ambientes más cultivados es, tal vez, donde menos necesidad hay que predicar la devoción a la cultura o de preocuparse, de un modo deliberado, por la iniciación cultural de los hijos. En contraste con la pequeña burguesía, donde los padres, en la mayoría de los casos, no pueden transmitir a sus hijos más que su buena voluntad cultural, las clases cultas irradian incitaciones difusas mucho más propicias para suscitar, por una suerte de persuasión clandestina, la adhesión a la cultura” (Bourdieu, 1969:46).

Lo anterior nos lleva a ratificar aquello de que desde la visión neoliberal, los análisis y cuestionamientos que se realizan, por lo general, generan distorsiones no tanto por lo que dicen sino especialmente por lo que ocultan o por lo que se construye en forma subrepticia, como lo acabamos de advertir en el campo de la cultura. En la tarea de descubrir o develar esas verdades escondidas que nos presenta el neoliberalismo, apunta sus trabajos, inclusive, en cierta forma, “prolonga el trabajo del marxismo”; pues, “si suponemos que el método marxista consiste en explicar lo social a partir de bases materiales y tomando como eje la lucha de clases, hay que reconocer que libros como *La reproducción* y *La distinción* lo hacen al descubrir las funciones básicas de las instituciones, las que se disfrazan bajo sus tareas aparentes “ (García, 1984:43).

Con este comentario lo que se expresa es que, por ejemplo, la escuela no solamente tiene la función de enseñar y transmitir conocimientos. Detrás de esa noble misión la escuela “es la instancia clave para producir la calificación y las jerarquías (García, 1984:43-44). El enfoque le confiere al análisis marxista una coherencia más exhaustiva; porque al descuidar el consumo y los procedimientos simbólicos de reproducción social el marxismo aceptó el ocultamiento con que el capitalismo disimula la función indispensable de esa -como de otras- áreas. Cuando la sociología de la cultura muestra cómo se complementan la desigualdad económica y la cultural, la explotación material y la legitimación simbólica, lleva el desenmascaramiento iniciado por Marx a nuevas consecuencias” (García, 1984:44).

Segundo supuesto:

Las distinciones entre posiciones sociales se retraducen, manifiestan y proyectan en un espacio de diferencias simbólicas, que hacen que la "sociedad" en su conjunto funcione como un lenguaje, un conjunto de signos que podemos comprenderlo a través del habitus.

Este da respuesta a una interrogante que atraviesa la reflexión sociológica desde sus orígenes: ¿por qué la vida social es tan regular? Podemos contestar que es el habitus, en tanto que mecanismo estructurador, lo que permite responder a las demandas del campo de manera coherente. Mediante la internalización, desde la infancia, de la multiplicidad de estructuras externas inherentes a un sistema concreto de relaciones sociales, se genera una "lógica práctica" que permite "preconocer" e interpretar las respuestas que se esperan del sujeto en cada caso. No hay que sobrestimar, sin embargo, el papel de las estructuras externas en la conformación de ese habitus; no determinan por sí solas las actitudes de los receptores, aunque proveen, sí, de un esquema básico de percepción y pensamiento para la acción. El habitus, si bien es generado por estructuras objetivas, opera desde el interior estableciendo relaciones de sentido no conscientes. Necesidades y gustos son, en definitiva, el reflejo de la coherencia de elecciones que genera un habitus, formas de elegir –paradójicamente- determinadas.

El habitus es el concepto que permite relacionar lo objetivo (la posición en la estructura social) y lo subjetivo (la interiorización de ese mundo objetivo). Es una estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas. Es también estructura estructurada: el principio del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. Un Sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la diferencia constitutiva de la posición, el habitus aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantes (como productos del habitus), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a éstas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales.

Consumo, ocio, arte, etc., en todos sus niveles de interacción de la vida cotidiana, se explican por una cosa muy obvia aunque no por ello insignificante, a saber, el gusto. El gusto limita nuestras preferencias, nuestras actitudes, ideas, acciones, pero, ¿qué es lo que limita y da forma a nuestro gusto?. En principio podríamos señalar que el gusto pertenece a un orden abstracto que conforma nuestros criterios y disposiciones hacia las cosas, y que en este orden, se definen las relaciones diferentes e incluso antagónicas con la cultura, según las condiciones en que hemos adquirido nuestro capital cultural y los mercados en los que podemos obtener de él, un mayor provecho.

El habitus es a la vez el principio generador de prácticas objetivamente enclasables y el sistema de enclasmiento de estas prácticas. Es decir, es el conjunto de prácticas generadas por las condiciones de vida de los grupos sociales así como la forma en la que éstas prácticas vislumbran una relación concreta con la

estructura social, esto es, el “espacio de los estilos de vida”. Estos estilos de vida, son aquellos productos del habitus que devienen en sistemas socialmente clasificados. Es decir, se puede observar como aquellas prácticas cotidianas que conforman un estilo de vida se corresponden con un habitus determinado (de clase alta, de pequeña burguesía, etc.).

Néstor García Canclini, resume la noción de habitus como: a) Un sistema de disposiciones duraderas, eficaces en cuanto esquemas de clasificación que orientan la percepción y las prácticas “más allá de la conciencia y el discurso”, y funcionan por transferencia en los diferentes campo de la práctica. b) Estructuras estructuradas, en cuanto proceso mediante el cual lo social se interioriza en los individuos, y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. c) Estructuras predispuestas a funcionar como estructurantes, es decir, como principio de generación y de estructuración de prácticas y representaciones.

Los diversos usos de los bienes culturales no sólo se explican por la manera como se distribuye la oferta y las alternativas culturales, o por la posibilidad económica para adquirirlos, sino también, y sobre todo, por la posesión de un capital cultural y educativo que permite a los sujetos consumir “asistir y disfrutar” las alternativas factibles. Condiciones de vida diferentes producen habitus distintos, ya que las condiciones de existencia de cada clase imponen maneras de clasificar, apreciar, desear y sentir lo necesario. El habitus se constituye en el origen de las prácticas culturales y su eficacia se percibe cuando ingresos iguales se encuentran asociados con consumos muy diferentes, que sólo pueden entenderse si se supone la intervención de principios de selección diferentes”: los gustos de “lujo” o gustos de “libertad” de las clases altas se oponen a los “gustos de necesidad” de las clases populares.

Entonces Bourdieu denomina al conjunto de disposiciones de los agentes como habitus. Disposiciones que hacen que las prácticas se convierten en principio generador de nuevas prácticas. Podemos ver en el habitus un principio generador de prácticas distintas y distintivas, pero también es un esquemas de visión y división, de este modo el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro y vulgar a un tercero. Un conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados; han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente.

El habitus nos explicara que las prácticas de los agentes no puedan ser comprendidas, únicamente, en referencia a su posición actual en la estructura social porque como principio generador de las prácticas, se adquiere fundamentalmente en la “socialización primaria”, mediante la familiarización con unas prácticas y unos espacios que son producidos siguiendo los mismos esquemas generativos y en los que se hayan inscritas las divisiones del mundo social. Entonces para explicar las

prácticas de los agentes sociales, no basta con remitirlas a su situación presente, el habitus reintroduce la dimensión histórica en el análisis de la acción de los agentes mediante esta estructura generativa que asegura la actuación del pasado en el presente. El habitus produce prácticas conformes a los esquemas engendrados por la historia; y asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden -de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas- a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo.

Pero el habitus debe su eficacia propia al hecho de que funciona más allá de la conciencia y del discurso, esto nos remite a lo que Bourdieu denomina *hexis corporal*. El porte, los gestos, la manera de presentar y trabajar el cuerpo, definen una fisonomía social del cuerpo, en los que están depositadas las disposiciones más básicas y vitales del habitus, pues en esa *hexis corporal* las personas expresan el aprendizaje de su lugar en el mundo y su manera objetiva de ser en el mundo. En la cara, los brazos y las piernas están depositados los imperativos y valores sociales aprendidos en el pasado y que ahora están hechos cuerpo; por lo que con la *hexis corporal*, el habitus se expresa como el más amplio conocimiento por cuerpos. Como destaca Bourdieu:

“...Ya sea la sobriedad, la discreción y severidad en su manera de vestir, hablar y llevar el porte del pequeño burgués, el estilo deportivo, delgado, la frente despejada, la sonrisa y andar apurado de los juniors de la clase dominante, la esculpida delgadez resaltada por la ropa ceñida, el hablar con la lengua retraída y la boca semicerrada de las señoritas de alta sociedad o el cuerpo delgado pero tenso marcado por el trabajo físico desde temprana edad de los jóvenes obreros, la soltura controlada y la abundancia de la carne exhibida por el comerciante exitoso, marcan todos por igual la manera en que las clases sociales experimentan y expresan su opinión con el mundo social, la opinión que tienen de sí mismos en él...” (Bourdieu: 1999).

Con la introducción del concepto de habitus, Bourdieu busca explicar el proceso por el cual lo social se interioriza en los individuos para dar cuenta de las "concordancias" entre lo subjetivo y las estructuras objetivas. Para él, la visión que cada persona tiene de la realidad social se deriva de su posición en este espacio. Las preferencias culturales no operan en un vacío social, dependen de los límites impuestos por las determinaciones objetivas. Esto significa que el pasaje del espacio de las posiciones económicas y sociales al espacio de la toma de posiciones simbólicas, de los signos sociales de distinción (que no son signos distinguidos sino para una pequeña parte de la sociedad, los dominantes), se cumple por la intermediación del *habitus*: el *habitus* como sistema de disposiciones es el producto de la incorporación de la estructura social a través de la posición ocupada en esta estructura (y, en cuanto tal, es una *estructura estructurada*), y al mismo tiempo estructura las prácticas y las representaciones, actuando como *estructura*

estructurante, es decir como sistema de esquema práctico que estructura las percepciones, las apreciaciones y las acciones.

De manera más simple, los agentes tienen tomas de posición, gustos en pintura, en literatura o en música, pero también en cocina o en materia de pareja sexual o aún de opiniones políticas que corresponden a su posición en el espacio social, por consiguiente al sistema de disposiciones, al *habitus*, que está asociado, por la intermediación de los acondicionamientos sociales, a esta posición. La ilustración más sorprendente de estos mecanismos está constituida por el fenómeno de homogamia, que no puede explicarse sino por la afinidad espontánea de los *habitus*, de los gustos.

Tercer supuesto:

La lógica de las clases, las diferencias generan un principio de visión y división.

Hay, por otra parte, otra instancia que promueve la integración social tanto como la lucha que tiene lugar entre las clases, y es la esfera de lo simbólico. Esa integración adopta la forma de consenso sobre el sentido del mundo en la medida en que los símbolos crean un orden gnoseológico y son instrumentos de conocimiento y comunicación; la lucha de clases, en la medida en que las relaciones de conocimiento son relaciones de poder, adquiere el sentido de violencia simbólica. Las diferencias mismas que pueden establecerse entre grupos o clases se desplazan en la teoría de Bourdieu desde una posición marxista clásica que acentúa las relaciones de producción y propiedad, hacia otra nueva y original que destaca el matiz simbólico del consumo.

Las relaciones económicas se hallan fuertemente ligadas a otras formas de poder que se desarrollan en la esfera de lo simbólico: la reproducción y la diferenciación. La noción de violencia simbólica, desempeña un papel fundamental en la teoría a la hora de explicar el fenómeno de la dominación en general, y específicamente los casos de la dominación de clase en las sociedades avanzadas o de una nación sobre otra en el contexto de la política internacional. Además, esta clase especial de violencia se ejerce sobre un agente con el consentimiento de éste. No se alude a la vieja y trillada polémica entre libertad y determinismo, elección o coerción, porque consentimiento significa aquí desconocimiento; se acepta una violencia que se desconoce como tal. Así vive el sujeto en la aceptación dóxica del mundo "tal como es", un mundo social en el que ha nacido y que por ello le resulta autoevidente, y del que acepta ciertos postulados y axiomas que no cuestiona. De todas las formas de "persuasión clandestina" -afirma Bourdieu-, la más implacable es "el orden de las cosas".

La idea básica es que las clases altas siempre intentan distinguirse de las demás en sus gustos, prácticas y usos culturales; en definitiva, por su *habitus* de clase; mientras que las clases bajas siempre intentan imitar a las altas. Éstas últimas

poseen el gusto puro, que es un don natural, y la cultura y la estética legítimas, la nobleza cultural; mientras que las clases bajas poseen el gusto bárbaro, la estética popular, no constituye su habitus, no es un don natural, si acaso es una naturalidad cultivada, es pura imitación que se nota artificial y por la cual las clases altas les consideran advenedizos, y, por ello, despreciados. Existe, pues, una relación entre la clase social y los gustos, prácticas y usos culturales.

Bourdieu propone una diferenciación de clases atendiendo no únicamente a las propiedades o a las relaciones de producción sino a la manera en que estas propiedades en relación conforman un habitus de clase determinado y cómo éste se sostiene con las prácticas de las que es producto. De una manera concreta, el habitus depende de las relaciones que existen en un individuo / grupo entre el capital económico y el capital cultural. Propone una diferenciación de los habitus en función de la clase social, encontrándose en cada una, una multiplicidad de matices al modelo general.

Las diferentes especies de capital cuya posesión define la pertenencia a una clase y cuya distribución determina la posición en las relaciones de fuerza constitutivas del campo de poder y, al mismo tiempo, las estrategias que pueden adoptarse en esas luchas son simultáneamente unos instrumentos de poder, desigualmente poderosos en realidad y desigualmente reconocidos como principios de autoridad o signos de distinción legítimos.

En cuanto sistema de diferencias, de puntos o de posiciones separadas, no confundidas, retiene una de las propiedades esenciales del mundo social que querían afirmar aquellos que hablan de clases sociales o de sociedades divididas en clases, diferenciadas. Pero deja de lado las clases en el sentido de grupos separados y opuestos que existirían en la realidad, incluso independientemente de la intervención del investigador. Si existe algo como *clases sociales*, en el sentido tradicional (marxista) del término, es en la medida, y solamente en esa medida, de que ellas han sido *hechas*, construidas por un trabajo histórico del tipo del que describe E. P. Thompson en *The making of English Working Class*. Ese trabajo a un tiempo teórico y práctico –militante–, que es necesario para transformar las afinidades de interés y de disposiciones ligadas a la proximidad en el espacio social en un proyecto consciente y colectivo de defender o de promover esos intereses y ese estilo de vida contra los de la clase opuesta.

La lucha política es, en lo esencial, una lucha para imponer, en el seno de una nación o a escala internacional, el *principio de visión y de división* dominante, y desconocido (*méconnu*) como tal, pues es reconocido como legítimo. Es el caso de hoy de la visión neoliberal del mundo económico y social. El sociólogo interviene en esta lucha por el solo hecho de develarla como tal, ofreciendo así la posibilidad de un uso liberador del conocimiento de las estrategias y de los mecanismos de dominación. Va de suyo que, incluso si la revelación debilita automáticamente mecanismos cuya eficacia descansa por una parte sobre su ocultamiento, y sobre el desconocimiento que de allí resulta, no puede por sí sola contrarrestarlos completamente, menos todavía neutralizarlos o aniquilarlos. No solamente porque, como se le ve bien con la dominación masculina, las disposiciones y los esquemas de pensamiento cómplices del orden establecido están inscritos muy

profundamente, y desde hace mucho tiempo, en los cuerpos o, si se prefiere, en los inconscientes. Ellos son constantemente reforzados por los que tienen el poder de hablar públicamente sobre el mundo social, en el primer rango, entre los cuales están los periodistas, pero también muchos intelectuales y hombres políticos, ellos no tienen sino que dejarse llevar por sus automatismos de pensamiento para contribuir al reforzamiento de las rutinas de pensamiento que fundan el orden simbólico.

Se llega así, inevitablemente, a la cuestión del rol de los intelectuales o, más precisamente, de los sociólogos, y más generalmente, de los especialistas del análisis del mundo social. ¿Cómo podrían ellos no trabajar con todos los medios de los cuales disponen, para su diseminación?, si están convencidos de haber descubierto verdades dignas de ser ampliamente conocidas sobre el funcionamiento del mundo social. Guardar silencio o reservar sus revelaciones sólo al mundo erudito (*savant*) sería, en más de un caso, una forma de no brindar asistencia a la persona en peligro. Por esta razón, deben superar las prudencias y también las perezas ligadas a la pertenencia al campo científico, dominado por la creencia de que la "neutralidad" es por sí una garantía de objetividad, para trabajar colectivamente (como la asociación internacional *Raisons d'agir*) a difundir los conocimientos y los útiles de conocimiento que la ciencia social produce, y que son necesarios para resistir a los nuevos oscurantismos, que hoy se presentan frecuentemente bajo las apariencias más racionales y más ilustradas, oponiéndoles la crítica de una razón científica tan lúcida como sea posible sobre el mundo social y sobre todo sobre ella misma.

En esta perspectiva, adquiere importancia el concepto de "capital simbólico". En la economía de los bienes simbólicos destaca que el capital simbólico es una propiedad cualquiera, fuerza física, valor guerrero, que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera fuerza mágica: una propiedad que, porque responde a unas "expectativas colectivas", socialmente constituidas, a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia, sin contacto físico.

El capital simbólico (El "honor" en las sociedades mediterráneas) sólo existe en la medida que es percibido por los otros como un valor. No tiene una existencia real, sino un valor efectivo que se basa en el reconocimiento por parte de los demás de un poder a ese valor. Para que ese reconocimiento se produzca tiene que haber un consenso social sobre el valor del valor, por así decirlo. Así cuando habla de una "teoría de la violencia simbólica", la califica como "una teoría de la producción de la creencia, de la labor de socialización necesaria para producir unos agentes dotados de esquemas de percepción y de valoración que les permitirán percibir las conminaciones inscritas en una situación o en un discurso y obedecerlas". Es decir, para que un valor sea percibido como tal, se generan toda una serie de acciones cuya función es la construcción de la creencia que perciba, reconociéndolo, el valor. Sólo así puede funcionar el concepto de capital simbólico. Dentro de este marco, se dedica al análisis de los campos de configuración de los valores simbólicos: el Estado, la burocracia, la iglesia, el mundo académico.

Para explicar la manera en que se construyen las relaciones de poder, investiga cómo se articula lo económico y lo simbólico. Para este autor, las clases se distinguen por su posición en la estructura de la producción y por la forma como se producen y distribuyen los bienes materiales y simbólicos en una sociedad. La circulación y el acceso a estos bienes no se explican sólo por la pertenencia o no a una clase social, sino también por la diferencia que se engendra en lo que se considere como digno de transmitir o poseer. La cultura hegemónica se define como tal por el reconocimiento arbitrario, social e histórico de su valor en el campo de lo simbólico. Por lo mismo, la posesión o carencia de un capital cultural que se adquiere básicamente en la familia permite construir las *distinciones* cotidianas que expresan las diferencias de clase. Es decir, en la medida en que existe una correlación entre posición de clase y cultura, dos realidades de relativa autonomía, las relaciones de poder se confirman, se reproducen y renuevan.

El habitus cumple una función que, en otra filosofía, se confía a la conciencia trascendente: es un cuerpo socializado, un cuerpo estructurado, un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo o de un sector particular de este mundo, de un campo, y que estructura la percepción de este mundo y también la acción en este mundo.

Bourdieu ofrece un esquema en el que representa el espacio social, en él los agentes están distribuidos según el volumen global del capital que poseen, es decir según el peso relativo de las diferentes especies de capital, económico y cultural, en el volumen total del capital. El concepto de clase no actúa como una típica clasificación de ubicaciones estancas y separadas unas de las otras a manera de gabinetes, donde los agentes pueden ser encajonados.

Según sus críticos esta teoría encuentra sus límites en la carencia de producción cultural por parte de los dominados donde encuentra la mayor falla de la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron. En este sentido expresa: «dada esta falta de cualquier noción de producción cultural, relativamente independiente y específicamente cultural, en relación con la vida material y el trabajo del Proletariado, no es sorprendente que el sistema no tenga nada que decir con respecto a una política radical. Finalmente presenta un mundo weberiano, cerrado y tenebroso, en el que no hay escapatoria. No existe una base teórica para una política de cambio, para la producción de una conciencia alternativa o radical»

En esta línea argumental se expresa también la crítica de Julio Torres (1994), para quien el análisis de Bourdieu y Passeron se concentra en lo superestructural, en el mercado de los bienes simbólicos o estructurales. No contempla la posibilidad de otras culturas diferentes a la dominante, ya que serían eliminadas por medio de actuaciones como la violencia simbólica y el sistema de enseñanza. Es decir, «esta teoría de la reproducción cultural no explica de una manera clara, tampoco, cómo ese capital cultural con el que se abandona el sistema educativo es “negociado” en los propios lugares de trabajo, en qué condiciones ese habitus concreto, una vez que la persona se aleja de la institución escolar, sufre variaciones o cambios en profundidad como fruto de otras experiencias reflexivas en la praxis social; o de qué manera las disfunciones en la esfera de la producción pueden provocar contradicciones que lleven a la transformación o, incluso, la sustitución de ese

modelo de producción y distribución, a pesar de los sistemas de enseñanza vigentes»

Existen críticas al análisis del autor, al que no considera marxista, por entender que es excesivamente abstracto, desconocedor de la complejidad de la sociedad y de la cultura real y sus contradicciones y dinamismos característicos. Contrariamente a cuanto afirman Bourdieu y Passeron, que un sistema de educación contribuya a poner en crisis más que a confirmar una estructura de clase. Es posible que la autoridad pedagógica y el trabajo pedagógico se usen consciente o inconscientemente para derrumbar la misma estructura que había legitimado la autoridad para los propios fines.

La reproducción cultural de Bourdieu y Passeron definen las posibilidades de escolarización determina los modos de vida y de trabajo entre los factores que intervienen en la configuración de la vida escolar. Sustenta la ideología del don dentro del grupo elite, esta teoría se basa en el desarrollo del sistema de enseñanza y la cultura de producción, asimismo da origen social lo define: modos de vida, trabajo diferente y factores que intervienen en la vida escolar, donde existe diferencias de cultura escolar en cierto grupo de la clase dominante, se estudia el mecanismo de producción sistema escolar y desigualdades sociales y realiza un análisis funcionalista y estructuralista.

Bourdieu combina el funcionalismo, especialmente en su corriente crítica, al resaltar las desigualdades sociales en educación debidas a factores de clase social. Por su propio lenguaje, y por conceptos e ideas sobre la legitimidad, ideología, cultura dominante, reproducción, bien podría ser considerado marxista. Por su centralidad en la cultura de clase y en la dominación puede ser considerado como weberiano. Por sus relaciones con Young, Bernstein y otros, y su participación en el libro que dio origen a la Nueva Sociología de la Educación, y por sus ideas sobre el poder y control en la transmisión del conocimiento escolar, puede ser encuadrado dentro de ésta.

Ha sido criticado por la excesiva abstracción de su sistema teórico; su relativismo cultural, pues junto a la cultura dominante existen otras, como la popular y entre ambas se dan contradicciones; el olvido de las resistencias y problemas que encuentra la transmisión de la cultura burguesa a los hijos de las clases populares; el que los dominados pueden aprovechar la experiencia de la escuela, controlada por las clases altas, para reforzar sus posiciones de lucha social.

También se le ha criticado los conceptos de violencia simbólica y de acción pedagógica impuesta, crítica a la que me sumo: Todo en la vida del ser humano consiste en socialización de unos a otros, especialmente –como dijo Durkhheim- de los adultos hacia los niños y jóvenes, intentando eliminar la parte animal que tenemos y haciéndonos sociales. Así se nos enseñan muchas actitudes, conductas y conocimientos. ¿Es una imposición?, ¿se ejerce una violencia sobre el socializado o sobre el estudiante cuando se le enseña? Entonces habría que decir que se le violenta o impone cuando se le enseña a comer con cuchara y tenedor, a asearse, a hacer sus necesidades en determinado sitio y momento, a leer y escribir, y así un largo etcétera. Pero es que esta es la forma de transmitir unas cosas a otros.

3. OTROS ENFOQUES

ALTHUSSER

Comienza su teoría no solamente al distinguir entre Poder del Estado y aparato estatal, sino como, más específicamente ente aparatos represivos del Estado y aparato ideológicos del Estado. El aparato represivo comprende el Gobierno, la Administración, la policía, el ejército, los tribunales, las prisiones, es decir todas instituciones públicas que funcionan mediante la violencia. Frente a ellas están los aparatos ideológicos del Estado representados por instituciones distintas y especializadas que funcionan mediante la ideología. A través de las iglesias, de las escuelas públicas privadas, prensa, radio y televisión.

La teoría que desarrolla Althusser sobre el papel de privilegio de la educación en la reproducción social es tautológica e ignora la producción cultural que la clase obrera está realizando, al representarla como dominada, «aguantando» las estructuras del capitalismo. En este sentido nos dice que «este problema se debe en parte al engaño estructuralista de que la economía está comprendida por lugares “vacíos” previamente dados, que luego son simplemente “ocupados” por agentes equipados con las subjetividades e ideologías adecuadas (...). La estructura, lejos de ser el resultado de la contestación y la lucha por los significados y la definición (...) es un datum hipostasiado en un mundo más bien asocial» (1999: 648). La reproducción, por consiguiente, deviene mecánicamente inevitable y no contempla la autonomía cultural y la iniciativa de la clase trabajadora ni la lógica que resulta de la lucha y de las principales contradicciones sociales.

Basado en la teoría de aparatos represivos del Estado y aparatos ideológicos del Estado. Se evidencia a través de: Represión e ideología, Aparato represivo - “todo organizado” y Aparato represivo - “clase dominante”.

Estamos atrapados por el sistema. Sustenta “la escuela es la tesis central de la reproducción y la educación activa como parte represiva del Estado”.

LAS REDES DE BRANDELOT Y ESTABLET

El análisis que realizan Baudelot y Establet en La escuela capitalista en Francia ignora la eficacia ideológica de las relaciones de producción y cambio por sí mismas, y no desarrolla el tipo de estudio explicativo de las relaciones existentes entre los cambios que operan en el sistema de producción y los correspondientes al sistema educativo. Los autores reconocen la posibilidad de resistencias en el interior del sistema escolar, es decir, contradicciones, pero no parecieran darse éstas en la relación escuela-sociedad.

Por otro lado, en lo que se refiere al aspecto material que produce las ideologías, las relaciones sociales, Fernández Enguita expresa: «al pretender analizar lo que

Althusser denomina las "prácticas" y los "rituales" del "aparato ideológico" escolar continúan moviéndose sobre todo en el análisis del mensaje escolar, de la escuela como relación de comunicación y no como escenario de constantes prácticas materiales. Por eso en su análisis sólo aparecen aquellos aspectos de las relaciones materiales que se presentan directamente vinculados a diferencias en el campo de los símbolos -por ejemplo, el ejercicio del cálculo y el problema del dictado y la disertación-, pero no lo hacen aquellos otros que no presentan tal vinculación, como tener que cumplir un horario, permanecer horas sentado o ser evaluado individualmente (...) Por otra parte, al buscar las diferencias en las prácticas de las dos redes pasan por alto todo lo que ambas tienen en común, lo que a la altura de la enseñanza obligatoria constituye el grueso de las relaciones sociales de la educación»

La existencia de las dos redes conlleva a la existencia de dos tipos de prácticas escolares claramente diferenciadas: Estos dos tipos de prácticas heterogéneas constituyen dos formas incompatibles de inculcación de la ideología burguesa: su diferencia es el efecto, en el funcionamiento del aparato escolar de la contradicción de dos grandes clases sociales antagónicas.

Brandelot y Establet su trabajo entra de rebote en las relaciones sociales de la educación. Su objetivo es sobre todo mostrar los dos tipos de cultura, la cual domina la práctica y los rituales del aparato ideológico escolar sobretodo en el análisis del mensaje escolar de la escuela como relación de comunicación y no como escenario de las constantes prácticas materiales. Sostiene que la escuela es una organización de aprendizaje y relaciones sociales y se define como una estructura hermética. Se procesa en diferentes planos: Escuela ciclo final superior; carrera académica con identidad social privilegiada; red primaria profesional; red secundaria superior elitista y discurso pulido.

TEORIA DE LA CORRESPONDENCIA (BOWLE y GINTIS)

En los cuatro bloques las críticas sobre el modelo de la correspondencia expuesto por Bowles y Gintis. Así: 1) la dificultad de una articulación teórica de carácter riguroso entre el funcionalismo durkheimiano y el materialismo histórico; 2) la naturaleza de tipo reduccionista de la teoría epistemológica del reflejo y de una visión de la escuela exclusivamente en términos de su dimensión reproductiva, olvidando la complejidad dialéctica de las relaciones sociales; 3) la existencia de otros mecanismos además de la correspondencia; y 4) las críticas de tipo empírico que mantienen lo contrario que la teoría de la correspondencia.

En el principio señala que el principio de correspondencia de los norteamericanos Bowles y Gintis carece de cualquier noción de producción cultural de la clase dominada, y afirma que «la noción de "correspondencia" omite la posibilidad de resistencia y, por ello, la constitución de identidades de clase obrera al menos parcialmente distintas de su expresión ideal en la imaginación burguesa. La "correspondencia" omite el efecto independiente de la clase obrera sobre su

relación con la clase dominante, desestimando así la conciencia y la cultura en cuanto que momentos constitutivos del proceso social. La acción humana viene a ser las consecuencias de “estructuras” totalmente inhumanas y separadas. De este modo, el análisis no puede comprender los enormes “desajustes”, actualmente evidentes, que existen entre economía y educación»

Finalmente, señalar que los propios Bowles y Gintis han llevado a cabo una revisión de su interpretación de la dinámica educativa, distinguiendo la función política y la función económica. En este sentido señalan que «la contradicción central de los sistemas educativos de las sociedades de capitalismo avanzado se deriva de dos aspectos de su localización en la totalidad social. Primero: forma generalmente un subsistema de la esfera del Estado y, por tanto, está directamente sujeto al principio de los derechos otorgado a la persona. Segundo: la educación está directamente involucrada en la articulación contradictoria de las esferas en el capitalismo avanzado, lo que se expresa en términos de la dicotomía propiedad/persona: la educación reproduce los derechos de la propiedad, mientras que está en sí misma organizada en los términos de los derechos de las persona.

Los autores se basan en las relaciones sociales cuya función clave es la escuela; donde se da la fragmentación del trabajo donde los alumnos aprenden otras cosas tienen perspectivas economistas como un modelo de organización empresarial y le da énfasis en las relaciones materiales y muestran disminución e interés en la comunicación asimismo establece la división desigual del trabajo. La función sociabilizadora consiste en el desarrollo dentro de cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su desenvolvimiento en la vida.

EDUCACIÓN, ÉTNIA Y GÉNERO

- Se centra en el estudio del fracaso escolar de las etnias que no alcanzan título secundario.
- Sumados a “las etnias norteamericanas los formados por inmigrantes, familias monoparentales y personas con renta por debajo de la media, procedentes de zonas rurales de Asia y América del Sur”.
- Repercute en un retraso de la productividad de la economía con la consiguiente pérdida de competitividad.
- Discriminación entre hombre y mujer en razón del menor prestigio universitario de las últimas.

Lectura:

LA TEORÍA DE LA RESISTENCIA

Ríos, J. (2016). *La Sociología de la Educación*. Lima: ICED – USMP.

“Paradójicamente, se abren paso a través de la monótona experiencia de construir una cultura viva que está lejos de ser un reflejo de derrota. Esta es la misma influencia fundamental de una situación alienante que aparece en la cultura contraescolar y en el intento de urdir un cuadro de interés y diversión a través del árido temario oficial.”

1. ALGUNOS ASPECTOS TEÓRICOS

La postura de Paul Willis es contraria a la de Bourdieu. Su teoría aparece como una reacción al reduccionismo objetivista y al determinismo estructuralista que había sido calificado a los intelectuales franceses. La teoría de la resistencia constituye una reacción subjetivista que trata de enfatizar el papel del actor social en la configuración de sus relaciones y por lo tanto, en la producción de su posición social.



Como destaca Bonal, Willis conjuntamente con Giroux destacan el nivel de autonomía relativa de la cultura, como espacio o momento donde interaccionan por un lado, la creatividad de los actores sociales y las penetraciones de las determinantes estructurales (las condiciones de vida del grupo social). Y, por otro lado, la relación entre la conciencia y las prácticas de los agentes como base para la distinción entre prácticas educativas reproductivas o transformadoras⁵⁰.

La teoría de la resistencia de Willis investiga la escuela los procesos de reproducción cultural utiliza los métodos cualitativos como la observación participante y las entrevistas a profundidad. A diferencia de Parsons donde los

⁵⁰ Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

alumnos se identifican más con los maestros, se da un proceso de identificación entre iguales, es decir, entre estudiantes o “colegas” en socialización. La cultura obrera y la cultura contraescolar marcan el proceso de reproducción. La identificación define los papeles de acuerdo al tipo de agrupamiento. Por tanto en el espacio de fábrica y de la clase obrera se presentan condiciones adversas y alienantes para el desarrollo de las potencialidades creativas del individuo. Por otra parte, la dinámica de reproducción procesa en los grupos sociales organizaciones informales como iguales y refugio. Mientras la entidad formal somete a su autoridad a los actores pero sin lograr integrarlos. Pues, para la clase obrera la teoría es útil sólo en la medida en que ayuda a hacer las cosas⁵¹.

La teoría de la resistencia de Willis, viene a cumplir el papel de romántico consuelo que combate el orgullo herido del hombre por una teoría francesa que lo había reducido a una insignificante partícula perdida en las grandes corrientes estructurales. Se basa en la denominada etnografía estructural, la cual, en principio, nace con vocación de síntesis. El objetivo de esta teoría es tratar de vincular en su exposición el trabajo con la cultura, partiendo de la idea marxista de que las mercancías no sólo se producen bajo determinadas y específicas condiciones sociales, sino también bajo determinadas y específicas condiciones de experiencia.

Define la cultura en un sentido amplio, entendiendo a todas las experiencias, especialmente en lo que tienen que ver con las actividades y las luchas de la vida cotidiana. Aclara que el tema preferido sea la cultura y el trabajo no tiene nada que ver con una proposición investigadora exótica que pretende unir con el manejo de estadísticas, sino con el convencimiento de que el trabajo y la experiencia que proporciona están en el centro de nuestra vida cultural.

2. CULTURA OBRERA Y CONTRACULTURA ESCOLAR

El núcleo de la exposición de la obra de Willis consiste en la comparación de las características principales de las culturas contraescolar y obreros de fábrica. En primer término, ocupa un lugar central la idea de que los contextos de la fábrica y de la escuela son adversos y alienantes para el libre desarrollo de las potencialidades creativas del individuo. Esta idea ha sido desarrollada por los teóricos de la correspondencia al señalar que alumnos y obreros están desposeídos de los medios de aprendizaje y de producción y no deciden el objetivo sobre el que aplicará su trabajo ni sobre el proceso por el que este último discurrirá. Hasta el trabajo más alienante sirve para que el que consiga realizarlo refuerce su identidad pensando que muchos otros no hubieran soportado su dureza.

Uno de los indicadores de esa cultura obrera de fábrica es, según Willis el desarrollo de cierto sentido de confrontación primitiva medio mítica con la tarea, esa su familiaridad con cierto sentido de control de la tecnología por el hecho de estar en contacto con ella. De lo anterior se deduce una segunda característica importante definitoria de estos dos tipos de culturas a saber: la trascendencia de la organización informal en los grupos sociales en los que se materializa. Evidentemente, los trabajadores y los alumnos alienados se ven sometidos a la autoridad desde la perspectiva formal de la organización, por tanto, el grupo de iguales que servirá de

⁵¹ Gil, F. (1997). *Teoría sociológica de la educación*. Bogotá: Editorial Nueva América.

refugio compensador de esa dominación deberá articularse sobre la vertiente informal, probablemente alrededor de los mismos tipos de criterios y morales pero más vagos y difusos.

De ahí por ejemplo, que en la cultura contraescolar que protagoniza el grupo de iguales impere una fuerte competencia, exactamente igual que en el caso de la fábrica y en el caso de la organización formal del aprendizaje escolar. La importancia del aspecto informal de la organización de estos grupos de trabajo se observa en su utilización para cuestionar el orden con una estrategia de goteo, de pequeñas subversiones. En la Fábrica, el esquivar el trabajo, refleja el intento masivo de ganar control informal sobre el proceso de trabajo; en la Escuela, los intentos de los estudiantes de clase obrera de construir sus propios horarios no oficiales y controlar sus propias rutinas y espacios vitales, aparte de técnicas generales como el absentismo existen otras que interfieren en la marcha de la clase, técnicas agresivas, como el cachondeo, cuya misión principal es lograr una pérdida de tiempo, puesto que se sabe que éste es valorado como oro por el profesor. Los colegas hacen alarde de generosidad derrochando ese bien escaso que es el tiempo en la cultura del ahorro de la clase media, utilizándolo para mantener una situación, la de permanecer con sus colegas pero no para conseguir el objetivo del aprobado, es decir, no de una forma instrumental.

Desde un punto de vista moral y también desde un punto de vista de organización técnica, estos valores se utilizan para clasificar a los miembros del grupo en distintas posiciones. Para la clase obrera la teoría es útil sólo en la medida en que ayuda a hacer cosas, para la clase media la teoría es un instrumento para llegar a obtener un fin. Según esto Willis reformula la vieja idea según la cual los individuos de clase baja no consiguen interiorizar, como los de clase media, el objetivo del éxito económico que vende la ideología meritocrática y para cuya consecución es necesario instrumentalizar la escuela, es decir, la enseñanza reglada.

3. REFLEXIONES DE LA TEORÍA DE LA RESISTENCIA.

La contribución de Willis consistió en mostrar la importancia de la mediación humana y la noción de resistencia. Gordon afirma, que este análisis aparece para desafiar las nociones mecanicistas de la reproducción social que han dominado la posición estructuralista.

Fernández Enguita, clasifica el trabajo de Willis dentro de una corriente más o menos homogénea encabezada por los llamados estudios culturales de la que formarían parte autores como Thompson y Williams, que se fijan en los procesos culturales por los que los actores escolares perciben, median y transforman los significados y los fines de la institución, en función de los determinantes que surgen de las subculturas de clase, género y raza.

Pero si el reconocimiento de la importancia de la perspectiva subjetiva y de la resistencia, es decir, voluntarista que Willis trata de mostrar es unánime, la crítica ha tendido a subrayar el peligro de no tener en cuenta los importantes hallazgos que las teorías estructurales de la reproducción contra las que reacciona habían conseguido.

De nuevo estamos ante el peligro, tantas veces señalado en la historia de las corrientes de la sociología de la educación, de que una teoría o perspectiva surgida como reacción a otra acaba siendo una reacción contra, con lo cual incurre en el defecto contrario al criticado en un principio.

Conviene resaltar las similitudes que se dan también entre Bourdieu y Willis. Ambos convierten la cultura en la protagonista de sus trabajos con la diferencia de que el primero se centra en la cultura de la clase dominante, que emana de la concepción de la cultura libre del “ethos” aristocrático y en su incardinación en la cultura escolar, mientras que el segundo se centra en la cultura de la clase obrera y en sus conexiones con la cultura contraescolar representada por los fracasados.

Las dos perspectivas se complementan y llegan a la misma conclusión: la reproducción social. El prisma microscópico utilizado por Willis produce un efecto óptico mucho más tranquilizador y alegre. Los que siguen a Willis eligen su propio destino al identificarse más con el grupo de iguales y con la cultura de sus padres obreros que con el profesor y la cultura de clase media que representa.

De esta manera, consiguen reducir al mínimo el esfuerzo académico, evitando así el plus de estrés que éste conlleva para quienes no están familiarizados con la cultura escolar. En esta perspectiva caben dos interpretaciones: una, que no son responsables o conscientes de las consecuencias que acarrea su estrategia de rechazo escolar; y, dos, que los estudiantes son actores sociales plenamente conscientes de sus actos y de su reproducción.

Lectura:

TEORÍA SISTÉMICA

Ríos, J. (2016). *La Sociología de la Educación*. Lima: ICED – USMP.

“El problema está, en lo sucesivo, en transformar el descubrimiento de la complejidad, en método de la complejidad.”

1. UBICACIÓN

Estamos ante el principio del final de los sistemas educativos de la modernidad clásica tal y como lo hemos conocido en su génesis desde el siglo XIX. La nueva revolución industrial científica tecnológica y el nuevo modo de desarrollo: la sociedad de la información y comunicación revolucionan la vida educativa. Los sistemas educativos se construyen bajo altos niveles de organización en sistemas cerrados (Niklas Luhmann) o sistemas abiertos como los de Edgar Morin:



El desplazamiento de la institución escolar por las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje propiciadas por las tecnologías del conocimiento crean sistemas organizados del conocimiento. En este marco cabe preguntarse: ¿Qué sentido y funciones corresponden a la escuela? ¿Qué sentido y funciones corresponden a la escuela como medio de socialización y conocimiento, cuando el mayor porcentaje de conocimientos e informaciones recibidas por las nuevas generaciones proceden del ámbito televisivo-publicitario e internet y es en este ámbito donde se conforman y configuran la mayoría de sus intereses, actitudes y formas de ver el mundo? ¿No será que el interés es controlar e influir en los medios de comunicación y olvidarse lo que sucede en el día a día de las instituciones escolares?

El desplazamiento de las formas de provisión de educación desde el ámbito nacional al local (descentralización), internacional (globalización o mundialización) o a las agencias e instancias privadas integradas o no en el Sistema Educativo Formal (privatización)

2. SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES

Los procesos de descentralización pueden debilitar su carácter estatal, pero no, su índole nacional. Veamos por ejemplo la experiencia europea. El proceso de integración Europea se halla inmerso en un proceso de unificación supranacional. Por tanto implica un cierto acercamiento en las políticas educativas nacionales o la

progresiva configuración de políticas y programas de alcances supranacionales o tendientes a facilitar el intercambio de alumnos, profesores, estudios y titulación.

La configuración de los sistemas educativos nacionales ofrece, a escala mundial, una serie de aspectos y elementos comunes y estandarizados que en ocasiones se ha hablado de la existencia de procesos y tendencias de alcance mundial más o menos similares, en los sistemas educativos nacionales. O incluso, de la formación o existencia de un sistema educativo mundial. Lo que se aprecia en dichas políticas no es tanto el debilitamiento del Estado o de los sistemas educativos sino el papel desempeñado por los mismos en el juego de relaciones entre los diferentes grupos y clases sociales y, de un modo más específico, en los procesos de dominación hegemónica y legitimación social.

Si las funciones de socialización, formación y transmisión de conocimientos se asignan, cada vez con más amplitud e intensidad, a agencias, empresas o instancias privadas ajenas al sistema educativo formales, cabría distinguir entre la institución escolar y la forma escolar de socialización. VINCENT, LAHIRE Y THIN(1994) sostienen que lo que está acaeciendo es una progresiva “escolarización” o “pedagogización” de aquellos ámbitos de socialización y formación ajenos al sistema educativo formal. Una forma escolar de socialización es la actividad formativa a cargo de las familias, quienes ocupan cada vez más el tiempo no escolar.

Asimismo, ocurre con las actividades de apoyo extraescolares y las de índole empresarial. Las salidas al exterior de la escuela acaban materializándose en actividades típicamente escolares no están surgiendo nuevos modos de socialización y educación. Lo que está sucediendo es que las formas escolares han sido adoptadas por las agencias educativas no escolares como las únicas formas posibles y legítimas de configurar socialmente las actividades formativas.

3. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

¿Qué denotan la expresión “sistema educativo” y “sistema educativo nacional”?

Un sistema no es más que un todo constituido por partes y por las relaciones entre las partes. Las experiencias y acciones de quienes lo integran se entienden y explican a partir de un marco común de referencia, una red de “significación” propios que al disociar al sistema del mundo exterior, le confiere una cierta autonomía y una relativa capacidad para generar productos específicos. Ven el mundo exterior en una forma sesgada y simplificada. La formación de un sistema educativo supone: antecedentes, intentos fallidos, una génesis mas o menos dilatado en el tiempo, una fase dilatada de configuración y consolidación, o sea una serie de cambios en el tiempo y es un proceso intencional donde se producen efectos no queridos e imprevistos y donde los resultados muchas veces no coinciden o se oponen a los propósitos de quienes los promovieron.

4. SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES

Implican la existencia de una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal:

- Diferenciada por niveles o ciclos y relacionados entre si.
- Gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos
- Costeadas por algunas administraciones públicas
- A cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto público.
- Que expidan certificaciones o credenciales reguladas, en cuanto a su valor formal y expedición, por los poderes públicos.
- Esta caracterización engloba tanto al ámbito estatal, regional o local como al sector privado

5. SISTEMAS EDUCATIVOS Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Supone considerar de acuerdo a sus etapas la dedicación a tiempo completo, la existencia de un marco legal, la exigencia de formación específica, especializada y prolongada, la constitución de asociaciones profesionales. La formación de los sistemas educativos nacionales reforzó y modificó en parte su sentido y alcance. Sustituyó el cuerpo de enseñantes religiosos a cargo de la iglesia por un cuerpo laico bajo el control de los poderes públicos, sin que ello modificara las normas y valores que caracterizaba la profesión docente. ¿Cuál fue el papel desempeñado por los poderes públicos y en especial por el ESTADO en el proceso de profesionalización docente? ¿De qué manera contribuyeron a conformar el mencionado proceso?

- Establecieron el marco legal de la profesión: formación, requisitos de acceso, condiciones de trabajo.
- Constituyeron un sistema de formación gremial para los candidatos a la docencia y nuevos maestros.
- Fijaron un sistema de formación, selección y nombramiento para quienes se incorporaban a la docencia pública.
- Excluyeron legalmente de la actividad docente a quienes no poseyeran los requisitos exigidos para el ejercicio.
- Crearon la existencia de categorías docentes.
- Se preocuparon por la configuración de los sistemas educativos nacionales y escolares.
- Primaria por grados y secundaria por niveles-bachillerato.
- Superior por ciclos.

6. SISTEMAS EDUCATIVOS Y ESCOLARIZACIÓN

Relacionados en su estructura, expansión y crisis, con la intensidad, motivaciones y ritmos del proceso escolarizador. Investiga el progresivo paso de los niños, adolescentes y jóvenes por la institución escolar como medio de socialización, educación e instrucción.

La expansión de la escolarización se explica por el papel desempeñado por la escuela en la formación de una NACIÓN o ESTADO concretos. Paradigma que se transforma con la globalización transcultural. Caso Estados Unidos.

ROUSSEAU aconsejó a los polacos que si querían constituir una nación libre de toda dominación extranjera, el punto decisivo era que la educación diera a sus almas la fuerza nacional y que dirigiera de tal manera sus opiniones y sus gustos que llegaran a ser patriotas por inclinación, por expansión y por necesidad. Decía:

“Al abrir los ojos un niño debe ver la patria, y hasta su muerte no debe ver otra cosa...A los 20 años un polaco no debe ser otro hombre; debe ser un polaco. Quiero que, aprendiendo a leer, lea las cosas de su país; que a los diez años conozca todos sus productos; a los doce, todas las provincias, todas las carreteras, todas las ciudades; que a los quince conozca toda su historia, a los dieciséis todas las leyes; que no haya habido en toda Polonia una bella acción ni hombre ilustre alguno que no le llenen la memoria y el corazón y de los que no pueda dar cuenta al instante....Sus enseñantes serán únicamente polacos”

El paralelo proceso de configuración de los sistemas públicos o nacionales de educación, estuvo condicionado en todos los países en los que dicho proceso se produjo, no sólo por factores económicos y sociales, sino también políticos y por la formación del Estado. Factores como:

- La inestabilidad de un sistema educativo.
- La ausencia en el ámbito de la educación, de una acción estatal coherente, decidida y sistemática como consecuencia de la débil presencia en la ilustración española y en la política gubernamental, de la idea de que la educación era un asunto de interés nacional que requería la intervención de los poderes públicos y del Estado.

La ausencia, entre los políticos ilustrados, de una concepción nacional-estatal de la educación, y la paralela debilidad estructural e institucional de los poderes públicos explica que la ausencia, entre los políticos ilustrados, de una concepción nacional-estatal de la educación, y la paralela debilidad estructural e institucional de los poderes públicos explica que afectaran a establecimientos concretos, careciendo de una perspectiva global que implicara la integración de los diferentes establecimientos docentes en una estructura de niveles educativos básicos conectados entre sí.

Los recursos afectados procedían de impuestos indirectos sobre el consumo o detracciones ocasionales y específicas sobre determinadas rentas, aportaciones familiares, bienes municipales o de los mismos establecimientos docentes y de las aportaciones voluntarias de la nobleza, el clero y las clases acomodadas en forma específica y temporal.

Las reformas producían una impresión general de dispersión e intermitencias, de avances y retrocesos, de fuerte contraste entre lo propuesto y lo llevado a cabo. La causa fundamental de la debilidad del Estado liberal y del sistema educativo fue su contemporización y alianza, tras el enfrentamiento inicial con la iglesia católica, la institución clave en el semiarticulado y diversificado modo de organizar la enseñanza. El capitalismo global crea una nueva dinámica histórica de los sistemas educativos que van más allá del estado nación.

7. EL MODELO DE EDGAR MORIN

Nos plantea algunos lineamientos educacionales para plasmar aquellas ideas en una sociedad que abarque al mundo. Seis ejes estratégicos, seis ejes directrices y seis principios, que permiten ver en acción esta forma de pensar de un nuevo mundo sin crueldades, más intenso y humano.

La misión de la educación para la era planetaria fundamenta las fortalecer las condiciones para la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria. Tarea que plantea reformar el pensamiento y regenerar la enseñanza.

La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida.

Los educadores deberán tener deseo y sentir placer de transmitir amor por el conocimiento y por los alumnos. Esto permitirá dominar el gozo ligado al poder, en beneficio del gozo ligado al don. Esta misión debe comenzar realizando una acción institucional que permita incorporar en los distintos espacios educativos y de acuerdo a los diferentes niveles de aprendizaje, seis ejes estratégicos directrices para una acción ciudadana organizada y articuladora de sus experiencias y conocimientos de nuestro entorno para la elaboración de una mundología cotidiana, es decir, fortalecer las actitudes y aptitudes de los hombres para la supervivencia de la especie humana y para la prosecución de la hominización.

EJE ESTRATÉGICO DIRECTRIZ CONSERVADOR / REVOLUCIONANTE

Acción Conservadora:

Salvaguardar las diversidades culturales y naturales.

Salvaguardar las adquisiciones de la civilización, amenazadas por la barbarie.

Fortalecer la capacidad de supervivencia de la humanidad, amenazada por el arma nuclear y la degradación de la biósfera.

Acción Revolucionante:

Asegurar la continuación y el progreso de la hominización.

Crear las condiciones para el perfeccionamiento de la humanidad en una sociedad-mundo.

Revolucionar las relaciones entre los hombres y la tecnoburocracia, la sociedad, el conocimiento y la naturaleza

EJE ESTRATÉGICO DIRECTRIZ PARA PROGRESAR RESISTIENDO

Este eje estratégico consiste en orientar las actitudes de resistencia de la ciudadanía contra el retorno persistente y los despliegues de la barbarie.

Es la barbarie que surge de la alianza de aquella antigua barbarie de violencia, odio y dominación, con las fuerzas modernas tecnoburocráticas, anónimas y congeladas de deshumanización y desnaturalización.

Es preciso resistir a la barbarie con la finalidad de conservar la supervivencia de la humanidad.

La resistencia a la barbarie se vuelve condición conservante de la supervivencia de la humanidad y condición revolucionante que permite el progreso de la hominización.

EJE ESTRATÉGICO DIRECTRIZ QUE PERMITA PROBLEMATIZAR Y REPENSAR EL DESARROLLO Y CRITICAR LA IDEA SUBDESARROLLADA DE SUBDESARROLLO

La noción de desarrollo es multidimensional. Debe concebirse de forma antropológica porque el verdadero desarrollo es el desarrollo humano.

Se debe sobrepasar o destruir los esquemas no sólo económicos sino también de la civilización y cultura occidental que pretende fijar su sentido y sus normas.

La educación debe colaborar con el abandono de la concepción de progreso como certidumbre histórica para hacer de ella una posibilidad incierta, y debe comprender que ningún desarrollo se adquiere para siempre, porque como todas las cosas vivas y humanas, está sometido al principio de degradación y sin cesar debe regenerarse.

Más libertad y más comunidad, más ego y menos egoísmo. El subdesarrollo de los desarrollados es un subdesarrollo moral, psíquico e intelectual.

El subdesarrollo de los desarrollados crece con el desarrollo tecnoeconómico; es un subdesarrollo del espíritu humano (moral, psíquico e intelectual).

Hay un desarrollo específico del subdesarrollo mental bajo la primacía de la racionalización, de la especialización, de la cuantificación, de la abstracción, de la irresponsabilidad y todo eso suscita el desarrollo del subdesarrollo ético.

También es preciso percibir que el desarrollo tiene otras finalidades que implican vivir con comprensión, solidaridad y compasión. Vivir mejor, sin ser explotado, insultado o despreciado.

La idea de subdesarrollo ignora las eventuales virtudes y riquezas de las culturas milenarias de las que son o eran portadores los pueblos llamados subdesarrollados.

La educación debe fortalecer el respeto por las culturas, y comprender que ellas son imperfectas en sí mismas, como lo es el ser humano, pero hay que estar atento que muchas veces, como ya ha sucedido, los saberes milenarios que en algún momento parecían irracionales, luego se descubrió que respondían a una racionalidad vital.

La disminución de la miseria mental de los desarrollados permitiría, en nuestra era científica, resolver el problema de la miseria material de los subdesarrollados.

Este eje estratégico directriz debe permitir la percepción y la comprensión del subdesarrollo mental, psíquico, afectivo, humano que se manifiesta en las estrategias del desarrollo y del subdesarrollo, porque es un problema clave en el porvenir de la humanización.

Actualmente existen ciertos esbozos de conciencia planetaria que se refleja en:

1. Persistencia de la amenaza nuclear global
2. Formación de una conciencia ecológica planetaria
3. Entrada en el mundo del tercer mundo
4. Desarrollo de la mundialización civilizadora
5. Desarrollo de la mundialización de las culturas
6. Formación de un folclore planetario
7. Tele-participación planetaria
8. La Tierra vista desde el espacio
9. Intercomunicación informacional: Internet, etc.

LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

Proyecto transdisciplinario de una "Educación para un futuro sostenible", UNESCO 1999:

1. Una educación que cure la ceguera del conocimiento

Facilitar las condiciones para que los alumnos tengan la capacidad para asumir y corregir los errores e ilusiones del conocimiento y, al mismo tiempo, enseñarles a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas.

2. Una educación que garantice el conocimiento pertinente

Discernir las informaciones clave en esta sociedad caracterizada por la revolución de las comunicaciones y el aluvión de información existente.

3. Enseñar la condición humana

Todos debemos reconocernos en una humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra.

4. Enseñar la identidad terrenal

Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre (perspectiva planetaria). Pero, no sólo para percibir mejor los problemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra considerada como última y primera patria.

5. Enfrentar las incertidumbres

La incertidumbre no versa sólo sobre el futuro. Existe también la incertidumbre sobre la validez del conocimiento. Y existe sobre todo la incertidumbre derivada de nuestras propias decisiones. Una vez que tomamos una decisión, empieza a funcionar el concepto ecología de la acción, es decir, se desencadena una serie de acciones y reacciones que afectan al sistema global y que no podemos predecir.

6. Enseñar la comprensión

La comprensión es una necesidad crucial para los humanos y debe ser abordada por la educación de manera directa y en los dos niveles: a) interpersonal e intergrupala y b) a escala planetaria.

Morin ve las posibilidades de mejorar la comprensión mediante: a) la apertura empática hacia los demás y b) la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana.

7. La ética del género humano

Una exigencia de nuestro tiempo es validar una ética para todo el género humano. Presenta el bucle individuo-sociedad-especie como base para enseñar la ética venidera. En el bucle individuo-sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. Ésta implica consensos y aceptación de reglas democráticas. Pero también necesita diversidades y antagonismos. El contenido ético de la democracia afecta a todos esos niveles. El respeto a la diversidad significa que la democracia no se identifica con la dictadura de la mayoría. En el bucle individuo - especie fundamenta la necesidad de enseñar la ciudadanía terrestre. La humanidad dejó de ser una noción abstracta y lejana para convertirse en algo concreto y cercano con interacciones y compromisos a escala terrestre. Una nueva conciencia de la:

MUNDOLOGÍA: orienta a la civilización en la percepción de los problemas más urgentes y globales. Experiencia en la vida y en el trato con la gente. Tener mundo.

HOMINIZACIÓN: evolución del hombre. Desarrollo mental, del espíritu humano.

ERA PLANETARIA: en la cual todas las culturas, todas las civilizaciones están en interconexiones permanente.

BARBARIE: Actitud de la persona o grupo que actúan fuera de las normas de cultura, en especial de carácter ético, y son salvajes, crueles o faltos de compasión hacia la vida o la dignidad de los demás.

INTERNACIONALIZACIÓN: proceso que conduce a la intensificación de los intercambios de cualquier naturaleza entre estados naciones definidos con referencia a un territorio. Una economía internacional liga mercados nacionales territorialmente circunscritos a través de flujos transfronterizos de capitales, de mercancías de personas y de informaciones.

MUNDIALIZACIÓN: proceso de integración que conduce al debilitamiento del papel geopolítico de las fronteras de los estados nacionales. La mundialización se acompaña de una fuerte desnacionalización de los espacios económicos de fondo el lugar a un espacio mundial integrado. Esta desnacionalización no es espontánea si no organizada. La mundialización suscita proyectos más o menos acabados de regulación de actividades a escala mundial. Responsable de la creación de denominadores comunes en las preferencias de consumo de los más variados tipos, relacionándose con las mentalidades, hábitos y patrones, con estilos de comportamiento, usos y costumbres, con modos de vida, alcanzando directamente al universo de la cultura.

LA GLOBALIZACIÓN: dirigida hacia los fenómenos de la economía transnacional. También, abarca los efectos y las consecuencias de la mundialización, teniendo en cuenta que, además de ocurrir en el plano de la economía, enlaza también las dimensiones de la cultura y de la política. Por tanto, en la globalización económica, el mundo – en su totalidad – es percibido como el lugar de la producción y de la comercialización.

LA PLANETARIZACIÓN: actúa directamente sobre las relaciones de poder, se manifiesta como cortes y rediseños en las relaciones de poder internas de los países y como reformulaciones de las relaciones internacionales. La planetarización es, por tanto, indisociable de los procesos de mundialización y de globalización, pues se trata de “un conjunto de mutaciones ocurridas en las dimensiones político institucionales, político estratégicas y en las nuevas formas de organización y expresión de carácter social”.

Lectura:

LA MICROSOCIOLOGÍA EDUCATIVA

Ríos, J. (2016). *La Sociología de la Educación*. Lima: ICED – USMP.

“Estamos tratando aquí con procesos moleculares microscópicos dentro del material humano, por decirlo así. Dichos procesos ocurren realmente concadenándose e hipostasiándose en unidades y sistemas sólidos, microcósmicos”.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de los niveles de análisis sociológico existe la macrosociología y la microsociología. La microsociología se encarga de investigar grupos más pequeños, espacios concretos en la corta duración. *Temas propios de microsociología son las relaciones de los profesores o el estatus que ocupan.* Micro organizaciones en las que los profesores, alumnos, padres de familia y autoridades educativas son los actores de trascendental importancia en el proceso enseñanza aprendizaje. La microsociología de los grupos sociales afecta plenamente a los mismos sectores en los que los educadores y trabajadores sociales desempeñan su acción socioeducativa.

Se entiende por *microsociología* a una de las perspectivas de la [sociología](#) (en contraste con las perspectivas *macro* y *meso*) que se ocupa de la [interacción social](#) en una escala reducida. A menudo se sustenta más sobre la observación directa que sobre datos estadísticos.

Los objetos de estudio clásicos de la microsociología han sido la [familia](#) los [grupos de iguales](#), la pareja y las estructuras básicas de comportamiento en las relaciones. Se observa cómo de la interacción nacen las [relaciones sociales](#), que van estructurando los distintos [roles](#).

La teoría microsociología se ocupa de la relación entre el individuo (el actor) y la sociedad nivel individual, dando lugar a diversas teorías como la teoría del comportamiento, la teoría de los roles, la teoría de la interacción, la [teoría de la comunicación](#), la [teoría del conflicto](#), la teoría del desarrollo de la identidad social, la [teoría de la elección racional](#).

La microsociología ha hecho importantes contribuciones a la [etnometodología](#), el [interaccionismo simbólico](#) y el [constructivismo](#). Los aspectos vinculados con la microsociología están relacionados con los agentes educativos. A nivel de los alumnos aborda las resistencias y las subculturas escolares, el contexto sociocultural de los jóvenes, la teoría del etiquetaje. A nivel del profesorado las funciones de los maestros, los problemas de cambio en el contexto social. A nivel de los agentes educativos, el papel de la familia y los Medios de Comunicación.

2. EL PRECURSOR DE LA MICROSOCIOLOGÍA

Uno de los precursores de la microsociología es **Georg Simmel** (1858-1918), "el primer sociólogo de la modernidad". Contemporáneo de Max Weber, considerado además como el fundador de la llamada sociología formal. Corriente que se propone analizar las formas histórico-culturales y los constantes de aculturación de las sociedades, entendidas como procesos multifacéticos de intercambio material e inmaterial entre sujetos sociales, desde los cuales arranca en última instancia el sentido real de lo social y sus instituciones.



Su sociología se centra en las formas, los estilos, las figuras, las significaciones de los procesos de intercambio cultural antes que fijarse en la búsqueda de las esencias. En el contexto de su inspiración evidentemente neokantiana niega la metafísica. Sin caer en la desontologización total del mundo al estilo de Nietzsche, inaugura un ámbito de reflexión completamente nuevo sobre la modernidad y sus consecuencias.

En efecto, superando por un sendero diferente la alternativa antimetafísica que con posterioridad formulara Heidegger, Simmel esboza una sociología pluralista y relativista de las formas, donde se imposibilita la postulación de un único mundo significativo, y se afirma "mas bien una pluralidad de mundos, donde ninguno puede reclamar para si la primacía ontológica o epistemológica sobre los demás" y que siendo una de las interpretaciones más peculiares (probablemente la mas heterodoxa hasta la obra radical de Herbert Blumer que se haya realizado de Kant, advierte de principio a fin sobre la esterilidad del reduccionismo sociológico.

Para Simmel es imposible abarcar la realidad en su integridad inmediata sino únicamente observarla desde diversos ángulos por separado, constituyendo una pluralidad de objetos investigativos relativamente independientes los unos de los otros. "De lo que se trata es, ante todo desde la vivencia del individuo u orientado enteramente hacia el individuo...La sociedad consta de seres que por un lado se sienten cual existencias plenamente sociales y, por otro lado, cual existencias personales sin cambiar por ello su contenido". Su obra esta salpicada de elaboraciones sutiles, detalladas y profundas de fenómenos específicos aparentemente triviales como la moda, la coquetería, el consumo, los olores del cuerpo, el uso de los perfumes o el rol de los celos en la intimidad. En la filosofía del dinero (1990) niega todo enfoque unicéntrico.

Consecuentemente, sus trabajos inauguran en la práctica el análisis de uno de los fenómenos tanto fascinantes como esenciales de la modernidad post-tradicional: la ambivalencia y la peculiaridad policéntrica de las sociedades contemporáneas. Pero al mismo tiempo que no resulta exagerado indicar que se situó en el centro de los "círculos sociales" de la cultura occidental y su obra influyo a la mayor parte de la sociología contemporánea, desde Weber, Sombart, Mannheim, Luckacs y Bloch. Su hogar intelectual fue siempre Berlín, de allí jamás salio de la insegura categoría

de Privatdozent, obteniendo al fin de sus días un puesto de profesor titular en Strassbourg, por aquel entonces una ciudad puramente provinciana.

3. SU MODELO SOCIOEDUCATIVO

Puesto que no es posible detenernos en todos los aspectos de organización interna de las escuelas que afectan a los procesos de aprendizaje y los resultados escolares, lo haremos simplemente en las formas más típicas de diferenciación interna. Concretamente, en la formación de canales separados, la agrupación por niveles y los regímenes de opcionalidad.

LA ELECCION DEL LUGAR DE ESTUDIOS

La cuestión con estas formas de agrupamiento es doble: en *primer lugar, en qué medida expresan, reproducen o refuerzan diferencias de origen social; en segundo lugar, qué efecto autónomo pueden producir sobre el rendimiento o las posibilidades de éxito y fracaso de los estudiantes, con independencia del influjo de otros factores.*

Existe una fuerte correlación entre el origen social y los rasgos demográficos (clase, status ocupacional paterno, raza, género, nivel de estudios de ambos padres, etc.), por una parte, y las posibilidades estadísticas de ir a parar a un determinado programa, por otra.

En cuanto al segundo problema, no sólo acceden a los estudios superiores en proporción mucho mayor los alumnos que se incorporan en la secundaria a los programas académicos, lo cual podría limitarse a una confluencia de efectos producidos por terceras variables anteriores (inteligencia, ambición, origen social, etc.), sino que siguen haciéndolo cuando se controlan estadísticamente éstas (en la medida en que tal control es posible).

Un aspecto clave es el contenido de la enseñanza y sus silencios.

Todo el proceso de transmisión de saberes, conocimientos e información en la escuela es, a la vez, un proceso de inculcación, selección y omisión. Inculcación, porque lo que la institución escolar pretende es que niños y jóvenes interioricen ideas e interpretaciones de la realidad previamente determinadas, haciéndolas suyas. Selección, porque la escuela no imparte la cultura en general, sino una cultura en particular, basada en opciones previas sobre qué informaciones, conocimientos, saberes, destrezas e ideas son dignas de ser transmitidas, enseñadas y aprendidas, entre todas las posibles. Omisión, porque el mismo acto de seleccionar algo supone excluir todo lo demás como no digno de ser enseñado ni aprendido. La inculcación es todavía patente en materias como la historia, la literatura, etc., es decir, en el campo de las ciencias sociales y las humanidades.

Destaquemos un ejemplo:

"¡Aquí estoy! Me llamo Gloria Gusto. Soy actriz. Soy de Londres. Tengo un piso en Londres y una lujosa casa en Hollywood, con una piscina. Tengo un Rolls Royce

nuevo y mucho dinero en el banco. Tengo un marido y tres niños maravillosos en Hollywood. ¡La vida es grande! ¡Lo tengo todo! "Miren a este hombre. Se llama Terry Archer. No es de Londres. Es de Oxford".

Es un obrero fabril. Tiene un buen empleo. Tiene coche. No tiene una casa grande. Tiene un piso. Tiene esposa. Pero no tiene ningún niño. La vida está bien.

"Hola, me llamo Tom Atkins. Yo también soy de Londres. Estoy arruinado. No tengo nada de dinero. No tengo empleo, ni casa, ni coche. No tengo esposa, y tampoco tengo niños. La vida es terrible. No tengo nada."

OTROS ASPECTOS

Junto a la ideología incorporada al contenido formal de la enseñanza están todos los intercambios informales que, fuera de lo previsto, se producen regularmente entre profesores y alumnos. Profesores, tutores, directores, psicólogos, orientadores, etc. no dudan en indicar a los alumnos cómo deben ser, cómo deben comportarse, qué se espera de ellos, qué es lo que está bien y qué lo que está mal. Gran parte del tiempo que un profesor emplea en sus clases se dedica a intercambios informales que escapan a cualquier control sobre los programas, los criterios de evaluación o los libros de texto y otros materiales escolares. En este tiempo, el profesor, aparte de sus ideas personales, actúa fundamentalmente como portavoz de la sociedad adulta, de sus valores, sus creencias y sus ideas.

Habitualmente, por ejemplo, la escuela explica la historia de los hombres y no la de las mujeres, la de los poderosos y no la de los débiles, la de los pueblos blancos y no la de los colonizados. Decidimos que los alumnos, para incorporarse a la sociedad, necesitan saber lo que es la Constitución política, pero no cómo se organiza, ni por qué lo hace así y no de otro modo, el mundo del trabajo. Damos gran importancia a las sagas de reyes y reyezuelos de los reinos de la España cristiana medieval, pero muy poca a la floreciente vida social e intelectual de la España musulmana.

En el sentido más amplio, el currículo comprende, además, la experiencia misma de la escolaridad, en particular el contexto formado por las relaciones sociales que constituyen el marco dentro del cual tiene lugar la comunicación en ese microsistema social que es la escuela. Podemos referirnos a todos esos componentes designándolos como el contenido de la enseñanza, la interacción informal y la organización del proceso educativo. La interacción informal.

La mayoría de las cosas que suceden en las escuelas no están previstas en plan ni programa alguno. No derivan sólo de la diferenciación formal entre el que sabe y el que no, sino también de otras relaciones simbólicas y materiales de poder como las que separan al adulto del niño y a la sociedad del individuo.

El profesor representa siempre el primer término; el alumno, el segundo. La mayor parte del tiempo de una clase está dedicada al control de la conducta individual y colectiva de alumnos y alumnas. Además de vehículo y mediador de los

programas oficiales, del saber escolar, se convierte en vehículo y mediador de la sociedad y la cultura en su sentido más general.

Lectura:

SOCIEDAD, MASS MEDIA Y EDUCACIÓN

Ríos, J. (2016). *La Sociología de la Educación*. Lima: ICED – USMP.

1. LA EDUCACIÓN ESCOLAR FRENTE A LA COMUNICACIÓN DE MASAS

Martín Teixidó aporta valiosas enseñanzas al respecto. Con el concurso de los medios de masas y las nuevas tecnologías, educación y comunicación de masas son dos procesos que se superponen. Así mientras la educación escolar, exige regularidad, constancia, esfuerzo, trabajo, la comunicación de masas se presenta como novedad, diversión, informalidad, sorpresa.

A menudo se habla de escuela paralela refiriéndose a lo que se puede aprender a través de los medios de comunicación. Evidentemente estos son hoy los más relevantes medios de socialización junto con los Shopin Center, las ciudades paseo en sus espacios de ocio, lectura, viajes. Turistas y vagabundos al decir de Bauman Zygun navegan a través de los medios de comunicación. Los niños y jóvenes son otros actores centrales.

Conviene observar que aunque los alumnos no se aburran en la escuela. Está claro que lo que más interesa a los niños y adolescentes son los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión. Medio este último que la tienen disponible a todas horas y que puede contemplarse sin una alfabetización previa, por tanto seguirse sin esfuerzo. La televisión paso de la sala al comedor y luego a los dormitorios acrecentando la individuación de los/las tele espectadores.

La mayoría de los niños y jóvenes conocen los contenidos más típicos de los medios de comunicación. Incluso los que no ven la televisión aprenden de sus compañeros. Niños y adolescentes incorporan expresiones lingüísticas, ademanes, estilos de vida y actitudes presentes en el medio televisivo entre la imitación y la creatividad.

Estamos presentes frente a una nueva realidad, no sólo de medios, sino, de contenidos de comunicación de masas que inciden de forma manifiesta en la mayoría de los ciudadanos y muy especialmente en los niños dado en que están en pleno proceso de formación.

Las interferencias entre comunicación de masas y educación escolar son manifiestas e inciden en el mundo de las emociones, estructuran patrones, presentan valores e inducen hábitos que no corresponden con los que se proponen en el sistema escolar.

La confrontación comunicación de masas-educación escolar hoy incide de manera saltante en los niños y los jóvenes del mundo.

El contraste entre comunicación de masas y educación escolar, incluso en escuelas que han desarrollado iniciativas pedagógicas de escuela activa, es cada vez mayor, su impacto influye en la motivación de los alumnos.

Hoy no queda otra salida que encarar la realidad de los medios de comunicación de masas como un hecho y desarrollar una pedagogía capaz de incorporar todo su mundo de contenidos y sensaciones, labor que no se puede hacer con superficialidad pues sería renunciar a la intervención educativa.

La lógica de la institución escolar es educar a los actores educativos para que se incorporen a la vida social con el máximo desarrollo y autonomía personal que sean capaces.

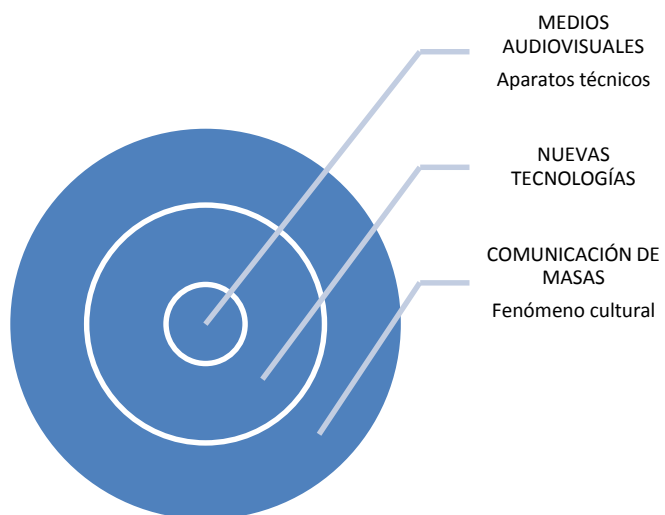
Hay que encarar el problema de la educación sobre la base de principios pedagógicos sólidos, que siguen siendo válidos. Hay que diseñar nuevas formas de intervención educativa acorde con el nuevo contexto. Construir una pedagogía creativa utilizando los nuevos medios.

2. DE AUDIOVISUALES A MASS MEDIA

El internet y la televisión pasan a ser los medios de comunicación por excelencia. Estos medios se comportan como instrumentos y sistemas que debidamente organizados permiten transmitir información y comunicación. Su flujo indiscriminado transmite mensajes muchas veces de manera indiscriminada a grandes masas de población casi en un sentido unidireccional. Aunque se aparente intercomunicación entre los individuos al participar en forma simbólica de las mismas noticias, ficciones y aspiraciones, los actores viven cada vez más una comunicación individualizada.

En perspectiva hay una relación de desarrollo evolutivo de medios audiovisuales a medios de comunicación de masas. En el primer caso la significación está en los medios que disponía la educación escolar. En cambio en el segundo caso, está la comunicación de masas como fenómeno social. La incorporación de los medios audiovisuales y la alfabetización audiovisual, debe considerarse en el marco del binomio educación escolar-comunicación de masas.

CUADRO Nº 1. DIAGRAMA CONCEPTUAL DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES A LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS



3. APORTACIONES DE LA MASS COMMUNICATION RESEARCH

Los efectos de los medios de comunicación no son directos, se da una mediación que limita sus efectos acorde con el entorno de recepción. En el caso de los niños y jóvenes y desde la perspectiva educativa, la familia y la institución escolar son entornos de recepción a considerar. Otro factor importante también son los limitados por la mediación de los líderes de opinión.

Otra limitación a los efectos directos de los medios de masas, viene dada por los usos y gratificaciones diferenciados que hacen los individuos de acuerdo a su edad,

estatus social, nivel cultural; de forma que tienen significación distinta para el campo específico de actores.

Se hace un cambio de términos en la ecuación para decidir que la responsabilidad de los efectos está en el propio público, quien usa los medios y no los medios que usan al público. En esta relación los activos son los propios actores educativos o usuarios. Por tanto, los medios de masas vienen a satisfacer las necesidades de los individuos de acuerdo a sus áreas de interés: cognitivas, afectivo-estéticas, integración personal, adaptación social, recreación o evasión.

Los objetivos empresariales y los intereses de mercado conducen a una producción industrializada de la cultura (industria cultural) donde no caben ni la espontaneidad ni la calidad y se imponen los estereotipos creados por el marketing audiovisual.

Aquí, los medios necesitan mantener la audiencia al precio que sea y la novedad se convierten en valor por si misma. Situación que plantea superar la contradicción cultura de masas-cultura de prestigio. Todo depende de que el ciudadano sea capaz de utilizar la cultura de masas como directorio cultural para elegir su uso y consumo personalizado de la cultura.

El enfoque del “control de la información” es una abierta denuncia de la propaganda, desinformación y consenso de los medios de comunicación de masas por el que determinados hechos son ampliamente tratados con una desproporcionada cobertura informativa mientras otros son silenciados.

Los niños y los jóvenes usan la mayoría de las veces la televisión cuando no saben que hacer ni a qué jugar porque viven secuestrados de la naturaleza fuente de inagotables horas d placer. Porque no pueden salir de la pandilla a vivir su aventura. Usan la televisión porque la escuela la ignora o la niega y por el contrario no les hace ninguna sugerencia de actividad de ocio gratificante. Añadiéndose a los deberes habituales la obsesión de los maestros para que lean en casa sin haber inculcado el placer de la lectura.

Si los padres y maestros no cumplen la función de mediación que les corresponde no debe extrañar que en ambientes residuales los efectos sean directos cada vez más. Puede recordarse como dos niños de nueve y once años secuestraron y mataron a otro de dos años en Liverpool. Atrocidades de este tipo las habían visto en la TV “Muñeco Diabólico”.

Si los modelos de conducta se repiten tan uniformemente en los medios de comunicación y por igual en todos los países. Y, si la familia y escuela no cumplen su función de mediación, no debemos extrañarnos ante los efectos directos de los medios. Ello tiene un caldo de cultivo en el aburrimiento agresivo, el que acumulan aquellos niños y jóvenes bien alimentados y generalmente mimados a los que no se les exige ningún esfuerzo y no tienen donde canaliza su energía.

4. EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y CULTURA COMO FUNCIONES SOCIALES

ESPECIALIZADAS

La comunicación de masas está en constante interacción con la cultura y la educación.

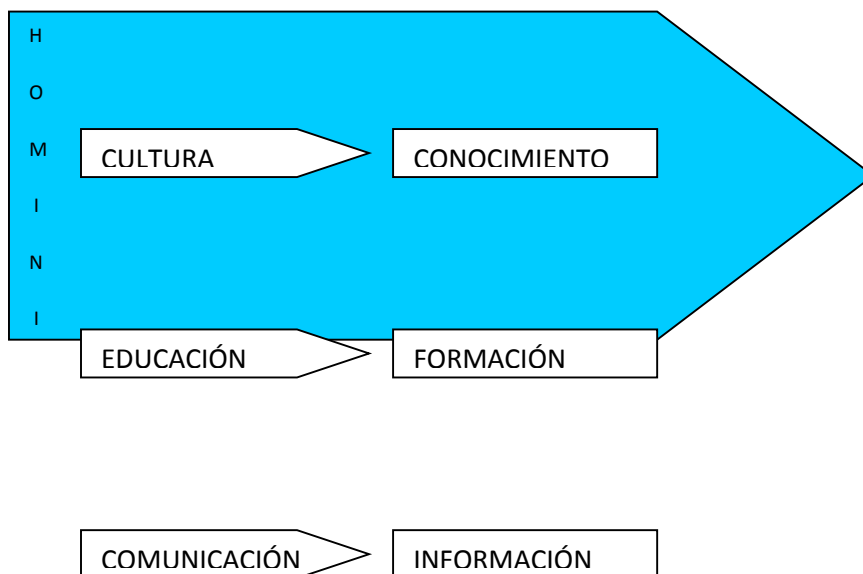
La educación tiene sus tensiones para constituir una función especializada frente al control de la religión que debe ir aminorando su dimensión social y acrecentando la dimensión personal en una sociedad basada en la libertad y la democracia donde cada uno debe desarrollar su propia concepción del mundo y dar sentido a su vida, aparece la maquinaria de los medios de comunicación de masas y su potencial de difundir contenidos y formas de vida, afectando a un sector de la población, que al no haber llegado a ser público construyendo una opinión propia e intentando influir en la vida social, sigue los dictados de los medios de comunicación más fielmente que no seguían sus ascendentes familiares los preceptos religiosos.

Las tres funciones vitales y las tres funciones sociales: nutrición es a cultura, como relación es a comunicación, como reproducción es a educación, son funciones sociales especializadas pero claramente complementarias y que las tres en conjunto dan lugar a la sociedad, a la vida social. El problema se plantea cuando una función no sabe reajustarse ante la emergencia de una nueva función, en el caso de la educación, tradicionalmente centrada y en demasía en transmitir información, tarea que cada vez cubre mejor la función de comunicación con el concurso de las nuevas tecnologías y es la que permite a los ciudadanos convertir la información, la multitud de informaciones, en conocimiento.

La acción integrada de las tres funciones sociales especializadas debe conducir a la sabiduría, pero hoy parece que debería ser accesible a muchos más, pero, puede que la misma abundancia de información que ofrece el sistema comunicativo desorienta al caminante.

CUADRO Nº 2. FUNCIONES SOCIALES ESPECIALIZADAS

ESPECIALIZACIÓN DE LAS FUNCIONES SOCIALES



Los medios de comunicación no pueden seguir atentando contra la socialización primaria convirtiendo en espectáculo permanente la informalidad y mostrando conductas disociales, ello no significa recurrir a la censura, sino establecer franjas horarias, para reservar una a la población infantil, delimitar la que queda a los adultos y desplazar a horarios protegidos aquellas producciones que pueden dañar o desorientar a los menores que no han alcanzado la formación necesaria, a su vez, la familia debe hacerse responsable de la contemplación de programas de sus hijos según edad y formación personal, apelando a las delimitaciones horarias resultantes del acuerdo social, respetado por todos; por su lado, la educación escolar deberá incorporar productos de comunicación de masas para alfabetizar en el lenguaje verboicónico siguiendo las normas de intervención de la pedagogía de los medios de comunicación de masas.

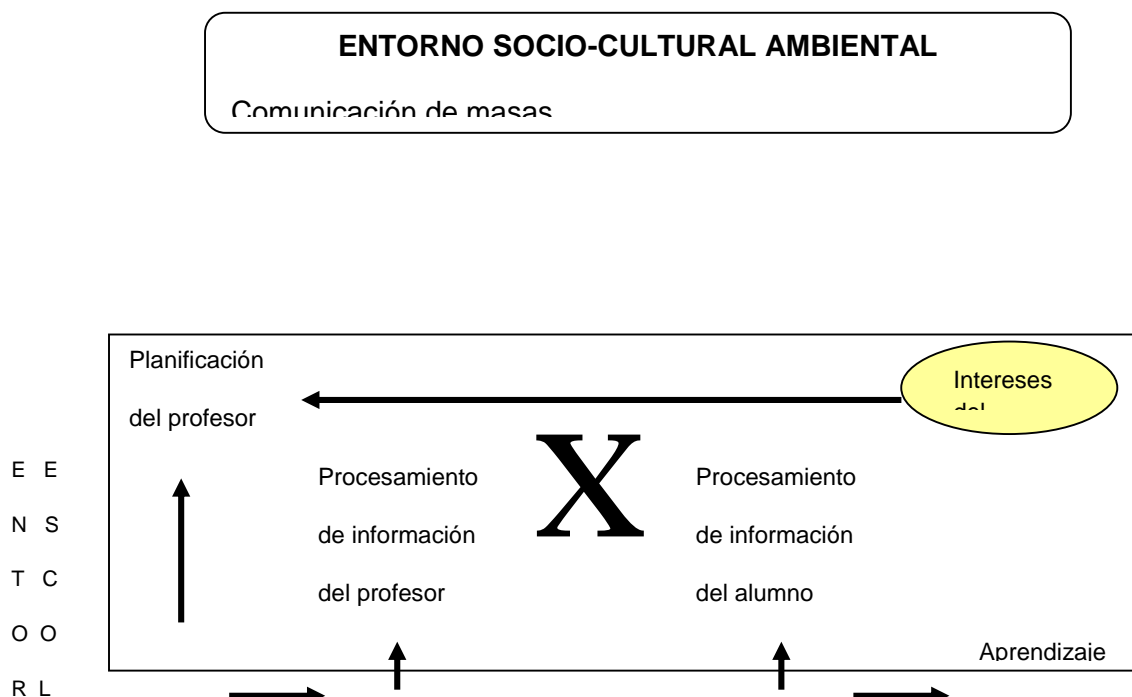
5. ENSEÑANZA – APRENDIZAJE: MODELO EXPLICATIVO PARA LA SOCIEDAD DE

MASAS Y CONSUMO

Constatadas las interferencias y solapamientos entre comunicación y educación, cualquier construcción explicativa teórica del proceso enseñanza – aprendizaje que no contemple el fenómeno de la comunicación de masas será incompleto y equívoco. Ignorará un factor de variables de gran influencia.

Se parte que la enseñanza en la institución escolar es una experiencia colectiva, donde se dan múltiples interacciones y se crea un microclima que puede ser marcadamente distinto del clima ambiental externo, por ello es posible esperar que la institución escolar desarrolle un clima de enseñanza-aprendizaje capaz de compensar las desigualdades económicas y sociales.

CUADRO Nº 3. MODELO MEDIACIONAL INTEGRADOR DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UNA SOCIEDAD DE COMUNICACIÓN DE MASAS



N A

O R



Utilización del ocio

ENTORNO CULTURAL PERSONAL

El entorno de comunicación de masas determina unas condiciones previas y el aprendizaje escolar debe proyectarse ya a los usos culturales integrando lectura, contemplación de televisión, consumo de música y comics, asistencia a cines, teatro, recitales y conciertos, desarrollo de actividades asociativas y de voluntariado, práctica de deportes, toda esta cultura debe ser procesada y activada en el entorno escolar para desarrollar una cultura personalizada.

6. PEDAGOGÍA DE LA COMUNICACIÓN DE MASAS: MODELO DE INTERVENCIÓN

EDUCADORA

Los MCM han creado un ambiente que modifica las condiciones y posibilidades de desarrollar el proceso de educación.

Desarrollar una pedagogía de la comunicación de masas no es proponer una orientación más, es revisar la pedagogía y ajustarla al contexto de comunicación de masas en que vivimos.

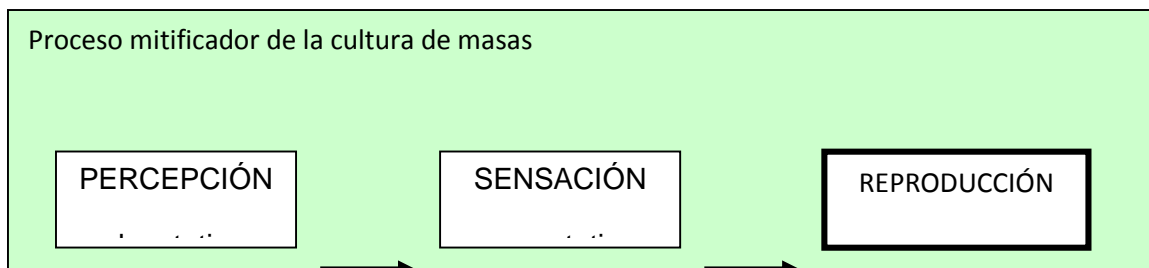
El primer principio pedagógico es intervenir a partir de la capacidad del alumno, de sus experiencias y de su mundo de significación.

Un segundo principio tiene que ver con la materia o contenido escolar y con el profesor que es su dispensador.

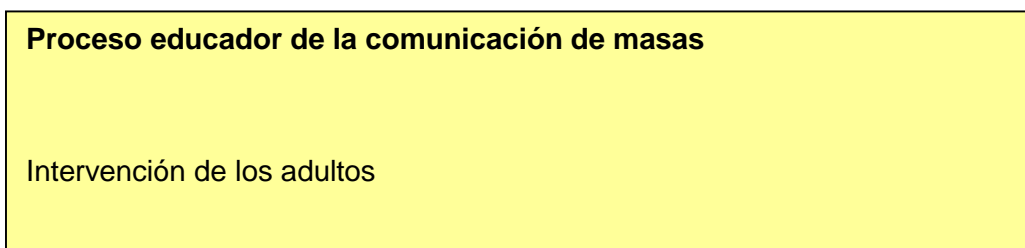
Un tercer principio será crear un estimulante clima en el aula basado en la iniciativa y participación de los alumnos.

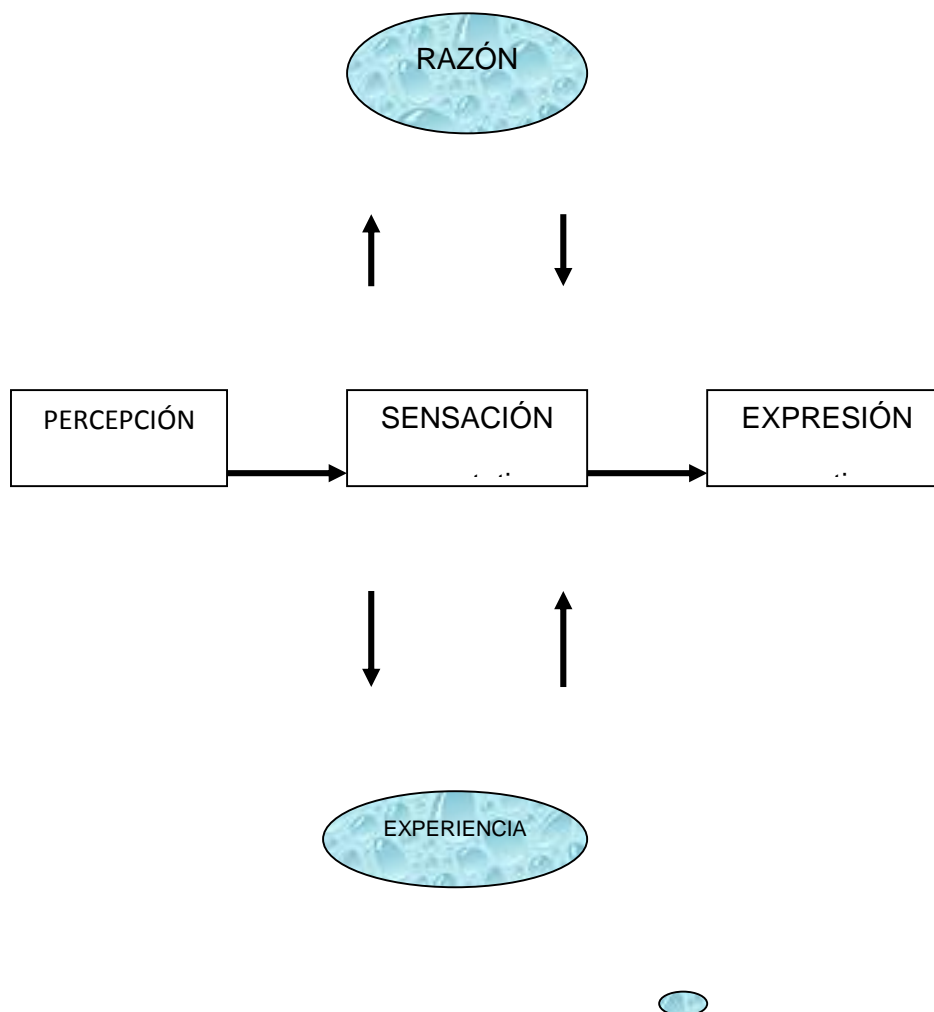
A partir de los estereotipos televisivos que ha atrapado al niño podemos acercarnos a los arquetipos sobre los que se construye la literatura y el cine que permanece porque nos ayuda a comprender nuestro rol social, así vemos como muchos alumnos y también personas adultas siguen los dictados de la televisión incorporando sus chascarrillos, adoptando posturas, vistiendo según los modelos admirados y fuera de contexto.

CUADRO Nº 4. A PROCESO MITIFICADOR DE LA CULTURA DE MASAS



CUADRO Nº 4. B PROCESO EDUCADOR DE LA CULTURA DE MASAS DE LA ESCUELA COMUNICATIVA





Los MCM no se reducen a racionalidad, despiertan sensaciones y vivencias, crean sentimientos y complejos, conforman opiniones poco fundadas, promueven actitudes, ofrecen patrones de conducta, inducen hábitos, presentan valores que se interiorizan inconscientemente o conscientemente, por ello los alumnos deben poder comunicar sus vivencias ante un programa de televisión o film que han contemplado juntos, deben poder expresarse libremente, la experiencia compartida es educadora de por sí. Por su lado, el adulto debe saber intervenir para aportar elementos de información y de análisis que el grupo podrá incorporar y cada individuo hará su elaboración personal. No caben ni censuras éticas ni desaprobaciones estéticas en las opciones personales que no interfieren las opciones de los demás; el proceso educador debe ejercer la función de mediación a través de un doble proceso o circuito de elaboración: el racional y el emotivo, con este proceso estamos activando la comunicación en el proceso educativo.

Una mayor exigencia de calidad en ningún caso perjudica a entes y empresas de mass media, al contrario, contribuye a su evaluación cualitativa con el incremento

de expertos consumidores de contenidos de comunicación de masas y selectos usuarios de los medios, en suma es una forma de progreso cultural al articularse de forma sistémica las tres funciones básicas: educación, comunicación y cultura.

Lectura:

SISTEMAS EDUCATIVOS

Ríos, J. (2016). *La Sociología de la Educación*. Lima: ICED – USMP.

Begoña Asua aporta ideas centrales para comprender la organización social y organización educativa como sistema.

APROXIMACIÓN A LA SOCIOLOGÍA DE LAS ORGANIZACIONES. ASPECTOS INTRODUCTORIOS.

Para entender el centro educativo como organización conviene partir de algunas ideas que están en la base de toda organización social. Abordando la organización desde la perspectiva sociológica, en su mismo objetivo podemos encontrar su fundamentación. Así, Johnson define la Sociología como “la ciencia que se ocupa de los grupos sociales; sus formas internas o modos de organización y las relaciones entre los grupos” (Johnson: 1997, 24). Estos grupos sociales son entendidos como sistemas de interacción social.

Una de las aportaciones importantes en el estudio de los grupos sociales ha sido la de G.C. Homans. En su obra más conocida *El grupo humano*, escrita en 1950, definió con gran precisión lo que él consideraba debe ser un grupo social. Señala Homans la importancia del estudio del grupo social (en términos que él expone su concepción de grupo, éste es igual a grupo pequeño o grupo primario), para luego poder estudiar grupos de mayor tamaño o con un tipo de relaciones más compleja. Homans define el grupo humano de la siguiente forma “cierta cantidad de personas que se comunican a menudo entre sí, durante cierto tiempo, y que son lo suficientemente pocas para que cada una de ellas pueda comunicarse con todas las demás, no en forma directa, a través de otras personas, sino cara a cara” (Homans: 1950, 29).

No obstante, según va aumentando el contexto en que se dan las relaciones sociales, su tamaño, su duración, su complejidad, nos encontramos con que surgen otros colectivos a los que ya no es aplicable tan específicamente la definición de grupo social en el sentido de grupo primario. En cuanto a los análisis de los grupos

educativos ocurre algo similar. Por ello, para poder delimitar de forma más clara a qué tipos de colectivos nos estamos refiriendo.

INSTITUCIONES SOCIALES. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El estudio de la escuela como institución nos remite, en primer lugar, a uno de los conceptos más utilizados y al mismo tiempo más básico del análisis sociológico, el de institución social. En la sociedad, muchos de nuestras actuaciones están basados en hechos institucionalizados. Es precisamente la existencia de pautas institucionalizadas las que hacen que muchas acciones que realizamos en la vida cotidiana sean aceptadas por los otros sin discusión. Lo cual facilita las interacciones que se producen en el seno de los grupos sociales. La institución social, tal como nos señala Johnson, es entendida como “pauta normativa compleja que es ampliamente aceptada como obligatoria en una determinada sociedad o parte de una sociedad” (Johnson: 1973, 44). Y, aunque el mismo autor considera que no se puede igualar el término institución social a grupo social, sin embargo es consciente de que, en la literatura sociológica misma, hay autores que identifican el término institución social con grupos sociales “especiales”, en referencia a complejos de normas institucionalizadas, es decir, normas aceptadas por un gran número de miembros del grupo, internalizadas, sancionadas. De manera especial se identifica, con el término institución social a lo que se denomina “instituciones sociales básicas” de la sociedad. La educación es una de las instituciones fundamentales.

En el caso de la institución educativa, es de gran importancia el considerar esta perspectiva de “institución”. La importancia del sistema educativo reglado está fundamentada en esta institucionalización de la actividad educativa. El reconocimiento social de la institución educativa ha contribuido a que las actividades que se realizan dentro del sistema de enseñanza estén admitidas por la mayoría de la sociedad y no se cuestionen los principios básicos que rigen dicha actividad. La legitimación social de los centros educativos constituye uno de los pilares fundamentales. Nadie cuestiona el papel de la escuela en la sociedad actual, no se habla ya de la desescolarización de Illich.

A pesar de la influencia de los medios de comunicación y de los últimos avances informáticos que están planteando una sociedad global, una aldea global en que la conexión fundamental será vía internet, hoy en día, la escuela, el sistema de enseñanza reglado está planificado de forma que todos los individuos pasen durante muchos años, muchas horas, dentro de los recintos escolares. La pirámide educativa se ensancha y se hace permanente.

Por otra parte, dada la complejidad del entramado de relaciones sociales en la sociedad actual al estudiar las instituciones sociales básicas, y por tanto, la institución educativa como una de ellas, vemos cómo se comportan como subsistemas de un sistema social más amplio que es la sociedad y cómo están estructuradas en base a los aspectos organizativos, tanto formales como informales, que las caracterizan. Esta idea de subsistema sirve para entender el siguiente punto, referido a la escuela como organización tal como se plantea desde

las últimas corrientes de las teorías de las organizaciones, en que priman una concepción sistémica de la realidad educativa.

SISTEMA SOCIAL Y EDUCACIÓN

Al hablar de sistema social, hemos de hacer una referencia a las teorías clásicas a nivel sociológico, cuyo máximo representante es Parsons, y las aplicaciones que, en el campo de la educación, se le ha dado al mismo. En relación con el posterior desarrollo de la teoría de Sistemas y su relación con la teoría de Organizaciones, la contribución, dentro de la corriente funcional-estructuralista, de Talcott Parsons ha sido fundamental. Es en relación con la noción de estructura como Parsons desarrolla el concepto de sistema social. Habla de componentes estructurales de éste, agrupados en los cuatro siguientes tipos: los roles, las colectividades, las normas y los valores (Rocher: 1978, 384). Unidos a estos tipos de elementos más o menos constantes del sistema social, Parsons desarrolla el concepto de función desde una perspectiva más dinámica. El sistema social es contemplado como un sistema abierto dentro de un medio físico que le condiciona, así como un entorno social que lo define en relación con los otros tres subsistemas: el biológico, el de la personalidad y el sistema cultural.

Desde esta visión, observamos el hecho educativo como parte del sistema social, es decir, como un subsistema al que denominamos subsistema o sistema educativo. Podríamos decir que la institución educativa presenta las propiedades de un sistema en cuanto que: a) está constituida por elementos que mantienen entre sí relaciones de interdependencia; b) la totalidad formada por el conjunto de elementos no es reducible a la suma de esos elementos; c) las relaciones de interdependencia entre los elementos y la totalidad resultante son regidas por reglas susceptibles de ser expresadas en términos lógicos.

El centro, como grupo u organización, se ve sometido a una serie de normas, reglas, valores, correspondientes a los del sistema educativo al cual pertenece. Las distintas planificaciones educativas, realizadas desde los organismos de gobierno, afectan al funcionamiento del centro como tal. Pero, al mismo tiempo, este sistema educativo, tal como lo estamos denominando, no es un sistema aislado del resto del sistema social.

Como parte de ese sistema social, este subsistema, el educativo, cumple unas funciones determinadas. Estas funciones, como son la socialización, la transmisión de conocimientos, etc. , se enmarcan dentro de lo que Merton denomina funciones manifiestas de la educación. Pero existen además otras funciones “latentes” como la de control social, de reproducción social (Bourdieu y Passeron), cohesión social (Durkheim). Además, también manifiesta algunas “disfunciones”, siguiendo con la terminología de Merton: desde el mantenimiento de la diferenciación social, de una estructura de clases sociales u otras disfunciones señaladas por las teorías del conflicto, hasta, si se analiza desde una perspectiva del equilibrio social, el surgimiento de conductas de tipo anómico, de no aceptación de la sociedad en la que se vive, de postura crítica, por parte de un colectivo con un mayor nivel de conocimientos.

El sistema educativo, al estar inserto dentro del sistema social, más global, se encuentra influenciado y determinado por los valores, normas, comportamientos que rigen en la sociedad. De ahí que, desde la Sociología de la Educación, se cuestione algunas de las funciones que se le atribuyen. Hay que observar también, sobre todo teniendo en cuenta el tamaño y la complejidad de la mayoría de los centros hoy en día, que dentro del centro educativo, podemos distinguir, asimismo una serie de grupos con una entidad propia y que cumplen unas funciones determinadas.

En el campo específico de la Sociología de la Educación, una de las primeras aportaciones a la visión de la organización educativa como sistema es la de Ronald King , quien nos habla de la estructura de la escuela como algo no estático sino como una continua creación, como un proceso, haciendo referencia al análisis estructural-funcionalista de Parsons y su aplicación al estudio de la organización escolar. King hace referencia a las distintas funciones de integración, de adaptación, de estabilidad normativa y de logro de objetivos que se dan en la institución educativa.

La función de integración, señala King, consigue que la escuela internalice en sus alumnos las responsabilidades y capacidades de sus futuros roles de adultos, asignando esos recursos humanos en la estructura de roles de la sociedad. La función de adaptación es otra de las funciones básicas, ya que la clase escolar, la escuela y el sistema educativo en general, sirven para adaptar a las personas a las necesidades de la sociedad en la que se encuentran. Respecto a las funciones de estabilidad normativa y el logro de objetivos, la escuela, junto a la Iglesia, entre otras contribuye al mantenimiento de modelos en una sociedad determinada, a objetivos de tipo económico, políticos, de integración social.

Continuando con esta visión estructural-funcionalista, la escuela es analizada por King como un sistema abierto. Las relaciones dentro de la escuela, entre los profesores y alumnos, entre alumnos entre sí, están condicionadas por las de estas personas fuera del entorno escolar. Esos "sistemas externos", nos dice King, determinan la naturaleza de la escuela y de la clase, en concreto.

Lectura:

ANÁLISIS MICROSOCIOLÓGICO

Ríos, J. (2016). *La Sociología de la Educación*. Lima: ICED – USMP.

ESTRUCTURA DE FUNCIONES Y SUS RELACIONES EN EL GRUPO ESCOLAR

Ahora bien, el grupo escolar constituye una sociedad pequeña. De ahí que sea tan obvio como necesario que tenga su propia moral de acuerdo con su tamaño, la naturaleza de sus elementos y su función. La disciplina constituye esa moral... Por otra parte la sociedad del aula es más semejante a la sociedad de adultos que a la de la familia. Esto se debe a que además de ser más grande, los individuos que la integran, maestros y alumnos, no se encuentran reunidos por sentimientos o preferencias personales, sino por motivos generales y abstractos; esto es, por las funciones sociales que desempeñará el maestro, y la inmadura condición mental de los alumnos. Debido a todas estas razones, el gobierno del aula no puede favorecer o ceder con la misma flexibilidad con que lo hace el de la familia en diversos tipos y combinaciones de circunstancias. No puede amoldarse a temperamentos específicos .. constituye el primer encuentro con la austeridad del deber. La vida responsable ha comenzado.

EMILE DURKHEIM

Los estudiantes ejercen efecto en el maestro quien, a su vez, influye en el aprendizaje del alumno. Los estudiantes influyen unos en otros; la estructura social informal da lugar a un tratamiento preferencial hacia los estudiantes por parte del maestro.

ELIZABETH COHEN

Sarane Spence Boocock nos ayuda a comprender esta problemática. Desde la década pasada, el interés en el aula escolar como organización social se ha incrementado mucho a partir de una serie de acontecimientos relacionados con la sociología de la educación. Dos estudios importantes, *Life in Classrooms* (La vida en las aulas) de Philip Jackson y *On What Is Learned in School* (¿Qué se aprende en las escuelas?) de Robert Dreeben, se publicaron hace apenas una década, y desde entonces ha habido cantidad sustancial de investigaciones empíricas, mismas que emplearon diversas técnicas de investigación, sobre aspectos que iban desde las relaciones de poder hasta la interacción de grupos semejantes, estilos de enseñanza, arreglos físicos y climas sociales en las aulas.

Quizás se ha estimulado el interés por las investigaciones en torno a las aulas, debido a los desalentadores resultados obtenidos en varios sondeos hechos a gran escala en relación con los efectos de la escuela como un todo en el aprovechamiento del estudiante. Esto llevó a que cuando menos un sociólogo propusiese que “lo que sucede en el aula puede considerarse, independiente de la experiencia, como más importante que lo que pasa en la escuela en general en el desarrollo cognoscitivo”. En realidad en algunas investigaciones anteriores ya se dejaba entrever esa dirección. Por ejemplo, en un estudio cuidadosamente planeado acerca de los efectos del agrupamiento por capacidad en el éxito académico y social se demostró, al comparar las calificaciones obtenidas en

exámenes promedio para grupos en tres materias, que, con una sola excepción, las diferencias que había entre los promedios obtenidos por la clase que seguía el patrón de agrupación por habilidad determinada, eran tantas o más que las diferencias de media que había seguido el patrón de agrupación por habilidades diferentes. Por otra parte, también se vio que las diferencias que había entre los grupos de la misma escuela eran más grandes que las encontradas entre diferentes escuelas. Los descubrimientos sobre “Igualdad de oportunidades educativas” con McPartland comparando la influencia relativa de la supresión de la segregación a nivel de la escuela y del aula encontró que “es la supresión de la segregación a nivel del aula, la que abarca los factores que influyen de modo importante en el rendimiento académico del estudiante negro”.

El aula tiene importancia decisiva tanto por las influencias que ejercen los alumnos entre sí o relación maestro-alumno.

LA FUNCIÓN DEL MAESTRO

Se ha definido a la enseñanza como una serie de las interacciones entre una persona que desempeña la función de maestro y otra, que realiza la función de alumno, con la meta explícita de cambiar los estados cognoscitivos o efectivos del segundo. De la función principal del maestro pasamos con el constructivismo al profesor como facilitador del aprendizaje. A lo largo de este proceso surgen los estilos de “dirección”:

- Autoritario. En éste, las metas generales del grupo, actividades específicas y procedimientos para realizarlas son dictadas por el dirigente. Sin embargo, el dirigente se mantiene al margen de la participación activa, a menos que esté explicando o asignando tareas.
- Democrático. Aquí todo el grupo decide las políticas, actividades y procedimientos de trabajo. El dirigente interviene en forma activa y procura comportarse en espíritu, como miembro regular del grupo sin efectuar gran parte del trabajo.
- Laissez-faire (“Dejar hacer”) existe completa libertad para la toma de decisiones en grupo o individuales, con mínima participación dirigente.

Los estudiantes pueden ser más felices y sentirse más positivos hacia el maestro y otros miembros del grupo dentro de un marco en el que el adulto actúa en esencia como parte del grupo; sin embargo, podrán producir más cuando su dirigente les indique qué hacer y cómo hacerlo. Así mismo, ciertas tareas de aprendizaje pueden manejarse efectivamente al dar a los estudiantes muy poca dirección, obligándolos así a organizar la situación por ellos mismos.

Estudios experimentales sobre situaciones de aula, indican que no siempre será mayor o igual la productividad estudiantil en clases democráticas o “enfocadas hacia los alumnos”. Muchos estudiantes se sienten poco satisfechos o a disgusto en este tipo de situaciones. Por tanto:

- No existe un “mejor” tipo de maestro o enseñanza para todos los estudiantes, y quizás no exista una forma óptima de enseñar todas las materias a un alumno determinado.

- Se debe tomar muy en cuenta los lazos e interacciones en doble sentido que hay entre el maestro y alumno, en lugar de tratar de deducir los componentes de la enseñanza eficiente a partir de un estudio enfocado sólo en el maestro.
- Se puede producir cierta mejora en el rendimiento estudiantil así como en la calidad de las relaciones maestro-alumno mediante esfuerzos sistémicos por relacionar a los maestros de manera más estrecha con los tipos de estudiantes y cursos que se apeguen más a sus valores, necesidades y estilos de enseñar.
- Un completo entendimiento de la conducta de maestro efectiva depende de una teoría integral del aula como sistema social.

Debemos tomar también en cuenta el papel profesional del docente, la creatividad, patrones de selección, entrenamiento y oportunidades para progresar en el área. La enseñanza combina una interacción con los estudiantes intensiva y virtualmente continua, con un franco aislamiento social.

LA RELACIÓN ENTRE EL MAESTRO Y EL ALUMNO

El “buen” estudiante en el sentido clásico era el que escuchaba al maestro, seguía sus indicaciones, no mete el desorden y es receptivo a que se le enseñe. Los sociólogos han señalado que la típica relación maestro-alumno no es desequilibrada o asimétrica. Las funciones del estudiante y el maestro difieren en cuanto a:

- Su grado de voluntad. Los maestros entran a las escuelas por medio de la contratación; los estudiantes por la inscripción.
- Su grado de actividad frente a pasividad. La función de “buen” alumno requiere mayor docilidad y paciencia que iniciativa y responsabilidad de uno mismo. En el aula se procesa acciones como agente, paciente, reciprocador y arbitro. En el modelo clásico monopolizan las funciones activas y dejan que el niño sea paciente con los actos proveedores del maestro.
- Poder o autoridad. Los maestros superan a los alumnos en edad, entrenamiento y control que ejercen en los recursos del aula (entre ellos recompensas y castigos), y una de las cosas más importantes que aprenden los estudiantes en la escuela es cómo adaptarse a la autoridad impersonal.

Hoy, la nueva racionalidad social, el nuevo modo de desarrollo de la sociedad de la información y la comunicación junto con el nuevo paradigma de la ciencia transforma la concepción clásica maestro-alumno. La enseñanza desde la disciplina da paso a la unidad y diversidad de la ciencia en trabajo en equipos. La enseñanza se procesa bajo este nuevo esquema. Proceso que en sus funciones sin dejar las diferencias hacen que la labor maestro-alumno cree nuevas formas de actuación en una interacción cambiante.

Lectura:

PROBLEMAS SOCIOPEDAGÓGICOS:

NUEVA SOCIALIZACIÓN Y CONFLICTO ESCOLAR

Ríos, J. (2016). *La Sociología de la Educación*. Lima: ICED – USMP.

Conocer los problemas sociopedagógicos es investigar cómo se originan producto del proceso de socialización educativa. Los problemas se presentan en la experiencia educativa como socialización e individuación producto de la integración y el conflicto socio educativo. Acercarnos en sus vivencias a los problemas sociopedagógicos como experiencia es la base de su conocimiento.

Los conflictos presentes obedecen de acuerdo a cada caso a diferentes causas. Muchas protestas de estudiantes de primaria y secundaria se deben por ejemplo a la insatisfacción con el de los alumnos con el profesor por el desarrollo de la asignatura, la personalidad del profesor, o resistencia al sistema educativo o la autoridad de la institución educativa. El alumno busca el mejor trato y las mejores calificaciones. El temor al profesor autoritario es otra fuente de conflicto.

El docente en este contexto debe desarrollar actitudes propias de un educador democrático. Solucionando el conflicto en diálogo entre los actores. Para ello se hace fundamental generar grupos en una dinámica de participación cooperativa y no competitiva. Procurando que el alumno no busque prevalecer sobre los demás sino que esté más preocupado en aprender. La competitividad individualista crea y acrecienta los antagonismos, aumenta la sensación de fracaso y producen una ansiedad generalizada que aumenta el malestar de los estudiantes en la escuela.

Por otra parte se hace necesario crear un clima de respeto y de libertad de expresión. De modo que los integrantes del grupo estén dispuestos a comunicarse abiertamente y ventilar los problemas de manera abierta. Para ello se hace fundamental que el docente domine algunas técnicas de integración grupal y de trabajo grupal como:

- Aplicar dinámicas grupales (dramatizaciones, el círculo, evocación subjetiva y elaboración de collage, elaboración de carteles, etc. Buscando promover la participación de todos, estimular la expresión de sus opiniones y sus emociones, que todos sean reconocidos y aceptados por el grupo, fortalecer la autoestima, hacer agradable la adquisición de conocimientos.
- Trabajar en equipos de tipo reflexivo, lúdico expresivo y de relación interpersonal, que permitan democratizar al grupo, adquirir habilidades para trabajar en grupos cooperativos con eficiencia, generar encuentros y crear un clima de distensión.
- Trabajar la clase radial dialogada o participativa logrando despertar el interés por un tema, sondear los conocimientos de los alumnos sobre dicho tema, evaluar los supuestos previos respecto del tema, promover la construcción colectiva del conocimiento en cuestión.
- Aplicar encuestas periódicas que informen sobre la percepción que cada uno tiene del grupo, de cómo se siente cada uno en el grupo, qué tan integrado se siente cada uno, etc.

Los grupos son los principales medios de socialización de los individuos. Gran parte de lo que somos es un reflejo de los demás, todos construyen su autoimagen y sus maneras de mirar el mundo. Pero, el grupo ubica y socializa las vivencias socioeducativas. Más aún los alumnos que se encuentran en un proceso de

maduración y búsqueda de resolver sus conflictos personales y de su entorno. El papel de los medios de comunicación marca su influencia socializadora.

El mejor clima escolar se construye social e institucionalmente. Depende de la calidad de sus relaciones entre sus miembros. Afronta mejor los conflictos acorde con cada situación e individuación socioeducativa producto de la edad, procedencia familiar y social. Por tanto, superar los conflictos que se producen por los diversos intereses, necesidades y opiniones de los actores socioeducativos. El ambiente creado por las fuerzas en conflicto acorde con su cultura del “conflicto” produce formas de solución de los mismos. Un alumno, docente, autoridad, en un ambiente autoritario reproduce la polarización y la solución violenta de los problemas presentes en la institución educativa. Un ambiente democrático crea los factores de mediación y soluciones institucionalizados el conflicto.

Las nuevas formas de sociabilidad producto de la influencia de los medios afectan la disciplina e indisciplina en la escuela. Hoy, por ejemplo, el profesorado constata que más que un aumento cuantitativo asistimos a nuevas formas de indisciplina. Testimonios de docentes nos ilustran al respecto. “Antes un alumno era incapaz de decirle al profesor: tu no me puedes hacer nada o te voy a denunciar o conozco tu coche” o “Parece clara que el estatus del profesor ha cambiado y también el del alumno, en gran medida por la democratización de la sociedad. Todo obliga a un nuevo planteamiento”.

Se hace fundamental averiguar los factores del contexto social, escolares, didácticos, que originan los conflictos. Unidos explican el entramado de campo de fuerzas que luchan por obtener mejor posicionamiento en la estructura de poder socioeducativo acorde con los tipos de capital económico, social, político, cultural y simbólico. En el caso peruano el conflicto asume una diversidad compleja por la misma heterogeneidad estructural de sus actores socioeducativos.

Lectura:

**HACIA UNA SOCIOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR:
UNA EXPERIENCIA ANDINA**

Ríos, J. (2016). *La Sociología de la Educación*. Lima: ICED – USMP.

ETAPA DE MI NIÑEZ

Me llamo Silvestre Fabián Cadillo Agüero, nací el 31 de diciembre de 1943 a horas 4.00 e la tarde en el caserío de Cayas de la provincia de Huari, del departamento de Ancash, de padres don Pablo Cadillo Huerta natural del caserío de Cajay de ese entonces (ahora distrito) y de doña Flavia Agüero Reyes, natural del

caserío de Paño jurisdicción del distrito de Llamellín. Lingüísticamente fueron ambos quechua hablantes. Mi padre hablaba quechua y español, tenía instrucción segundo año de primaria, de ocupación agricultor. Mi madre sólo quechua hablante, de instrucción analfabeta, de ocupación su casa.

Mi infancia se desarrolla junto a mis padres, mis hermanos, mis familias: tíos, primos y vecinos. Como mis padres y toda familia eran quechua hablantes, también mi lengua materna fue quechua. Hasta los nueve años adquiero experiencia de vida infantil con una visión hacia los animales domésticos y la chacra, con una sociología restringida y con personas limitadas sólo de la comunidad de Cayas.

MI ETAPA ESCOLAR PRIMARIA

Mis padres me ponen a la escuela núcleo escolar campesino de Colcas (Huari) a la edad de nueve años, allí cambia otros estatus de mi vida, otra visión, relación entre nuevos compañeros de estudio, profesores que nunca los había conocido, nueva adaptación social e interrelación con otros muchachos de conocernos poco a poco, pero todos quechua hablantes. Yo entendía lo que hablaban en español gracias a mi padre y mis hermanos mayores que ya conocía la costa y retornaba hablando español, pero yo no hablaba. Mi primera experiencia en la escuela fue el problema lingüístico, para comprender el mensaje que tramiten los docentes, peor para otros niños hijos de padres netamente quechua-hablantes.

Primera experiencia en la escuela, nos tocó una profesora hispanohablantes, dos contrastes completamente diferentes; en otras palabras, dos ignorantes por la incompetencia lingüística. Pobre otros mis compañeritos cómo sufrían para entender a la profesora, y ella nos jaloneaba del pelo y de la oreja porque no entendíamos su explicación, nos decía burros. Otros chicos lloraban y poco a poco ya no iban a la escuela; no querían ir porque tenían miedo a la profesora. Cuando sus padres preguntaban por qué no quieres ir, sólo se callaban en cabizbajo, y otros decían: “Manan entendichu maistra parlanganta, castellanullapam parlam, manan quechuapagqa” (No entiendo lo que habla la maestra, sólo habla en castellano nomás y no en quechua).

Al ver esta situación, no sé qué valor me daría, empecé el liderazgo en organizar a mis compañeros del salón y nos fuimos al Director a reclamar su cambio, mis compañeros iban tras mío con sus cuadernos y sus sombreritos en la mano. Entramos a la dirección, como yo no podía hablar en español me quedé callado y mis compañeros peor. En eso el Director como era quechua hablante nos dijo: “Imata munyanqui, imanirtaq shyaamurquyki kay Direccionman” Yo respondí al Director:

“Shayaamuquu willaqnikim, maistraakuna manam yachatsiyaamayta yachantsu, castellaanullapam parlam manan quechjuapaqa, manan entediaatsu yachatsiyayaamanqanta, maqayaamanllam, aqtsallaakunatan rachiyaaman, rinrillaakunapitam sutayaaman. Trukatsiyamay hukwan kechwa parlay yachaqwan”

“Señor Director, hemos venido a avisarle, nuestra maestra no sabe enseñarnos, habla sólo el castellano y en quechua no, no entendemos lo que nos enseña, sólo nos golpea, nos jala el pelo, de la oreja y nada más. Cámbianos con otro que sabe hablar el quechua”.

Mi liderazgo había dado efecto, día siguiente no quisimos entrara al salón y muchos chicos se pusieron a llorar. Al tercer día llegó un maestro de terno azul y corbata, para nosotros fue un extraño, pero nos preguntábamos, ¿él no será para nosotros?, pero la maestra el segundo día de nuestro reclamo ya no fue a la escuela, porque ella también sufría lingüísticamente porque no nos entendíamos.

Estábamos en el salón, de repente entró el Director y tras él, el maestro de terno azul. Nos paramos y el Director nos dijo:

“Niñukuna, kanan hunaqpita, kay maestrum yachatsiyaashunki, paypa hutin Maestro Gualberto Espinozam, payqa allim, quechuata qamkunanuuni parlan, payqa allim yachatsiyaashunki”

“Niños, a partir de hoy, les va enseñar este maestro, su nombre es Gualberto Espinoza, él es bueno, habla quechua como ustedes, él les va enseñar bien”

De alegría gritamos, quedamos contentos porque veíamos aparentemente bueno, y así fue. Pues el maestro Gualberto nos enseñó los tres años de transición y primer años de primaria.

La socialización de mi persona iba adaptándose más, con el maestro Gualberto íbamos aprendiendo poco a poco el castellano y así íbamos mejorando.

En el segundo año nos tocó una maestra Disposoria Huerta, de cierta edad, la maestra gritaba y gritaba y no hacíamos caso, pero nos enseñaba regular.

En el tercer año, nos tocó el mismo Director, un maestro de calidad, de buena presencia de terno azul con su reloj en el bolsillo delantero del saco; pero al medio año se retiró por cambio de Director; en su reemplazo, vino un profesor, también de buena presencia, de terno azul, tes blanco y ojos azules, pero era malo, nos golpeaba, nos jalaba el pelo y de la oreja, a veces con palo, teníamos miedo. A mí me dio dos veces con palo en la cabeza. Pero el destino de él y de mí era de encontrarnos posteriormente, que yo jamás pensé en eso.

En cuarto de primaria, nos tocó un buen maestro Pelagio Díaz Verde, hasta ahora con él somos buenos amigos, pero yo considero siempre mi maestro porque cuando fui niño y estudiante me enseñó (al maestro con cariño).

En quinto año de primaria nos tocó otro maestro, también bueno, pero él había tenido sólo secundaria completa, pero nos enseñaba bien.

Algo más puedo decir de esta etapa escolar y artística, desde nueve años tocaba el violín; prácticamente entre a la escuela tocando a este instrumento tan hermoso y dulce sonido. En las actuaciones de fechas cívicas yo salía tocando mi violín en el centro de mis maestros, porque con ellos tocábamos.

MI ETAPA INTERMEDIA ENTRE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Al terminar mi educación primaria, vi otros horizontes, no al estudio, sino enrolarme a la crianza de toda clase de animales, porque mis padres poseían bastantes recursos, mi ilusión era especialmente en el caballo de silla, hacer viajes y la dedicación a la agricultura junto con mis padres; tal vez porque mis hermanos mayores no estudiaron secundaria y lo curioso que a uno de mis hermanos y un primo más lo escuché que decían: “suficiente mi primaria para pasar mi vida”. Mi madre que en paz descansa, siempre tenía esa ansia que yo estudiara, y me decía hijo:

“Qamllapis estudiay mediata waray warantin chachwanyashata papelean sivimaanaykipaq”

“Hijo, tú estudia media, que mañana más tarde para me sirves con papel cuando yo sea vieja”

Pero yo (como buen niño) hacía pasar por alto el dicho de mi madre, hacía pasar el tiempo, pero total dejé de estudiar tres años consecutivos. Luego con la misma experiencia del golpe de la vida, de sacrificio y trabajo duro sin recompensa alguna que uno trabaja, criaba, sembraba y todo hacía casi para no ver nada sólo para comer, me decidí a estudiar educación secundaria. Al llegar del viaje con siete acémilas de trigo, cuando mi madre se puso a cocinar mi alimento, me senté a su lado antes de bajar las cargas de los burros, y mi madre me dijo:

“Hijo, asnukunata paskamuy ari”

“Hijo, descarga a los burros todavía”

Yo le dije: sí mamá, pero este año nomás ya les ayudo así, a partir de próximo año, ya no. Mi madre contestó:

“Seguro costapanam may qampis aywayta munanki”

“Seguro quieres ir a la costa ya tu también”

Y yo le dije: no voy a la costa, sino voy a estudiar secundaria.

Mi madre sacó su sombrero y dijo:

“Hijo, ¡ojalá Diosnitsi wiyaykamashqa kankan papelwan sirvikanaykipaq!

“Hijo, ojalá nuestro Dios me haya escuchado para que me sirvas como papel”.

Esa filosofía de mi madre jamás olvido, y así fue, así lo serví, y en mi poder murió mi madre querida.

MI ETAPA ESCOLAR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Después de descansar los tres años en el campesinado, en 1964 empecé con la nueva etapa de experiencia escolar, ya un poco maduro ingresé al Colegio Nacional Manuel Gonzáles Prada, de la provincia de Huari, donde mi socialización empezó en la etapa de adolescencia y mocedad. Encontré buenos docentes, de buena presencia y buena capacidad profesional, buenos facilitadores y amigables. En esta época todo fue normal, era dedicado al estudio y difusión de la música, tuve la oportunidad de formar una Estudiantina folclórica de González Prada, integrada por los profesores y alumnos.

En mis vacaciones de todos los años venía a Lima a trabajar para mi uniforme, mi ropa y mis útiles escolares. En Lima, tenía la suerte de conseguir trabajo inmediatamente que llegaba de la sierra.

Estudí los cinco años de mi secundaria sin ninguna dificultad con mucha vocación de ser maestro con el ejemplo que me dieron mis profesores tanto de primaria y secundaria. El año 1968 en que terminaba mi secundaria, muere mi señor padre, quien me dejó con dolor profundo de quedarme sin papá.

MI ETAPA ESCOLAR DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Después de terminar satisfactoriamente mi educación secundaria en 1968, con mucha pena mi madre querida, mi hermano menor y mi tierra natal que me vio nacer, y despidiéndome de todos los lugares de mis andanzas, de mis cerros, de mis Apus, con lágrimas en los ojos, me vengo a Lima a buscar el nuevo destino u horizonte. Con la misma, en 1969 postulo a la Universidad de San Martín de Porres e ingreso a la Facultad de Educación, cede en Jr. Camaná del Centro de Lima.

Para sustentar de mis estudios, ingreso también a la fábrica textil Manufacturas Demila en la Av. Colonial – Callao, donde trabajé durante diez años siendo mi ocupación tejedor calificado. Así terminé mis estudios universitarios, optando el grado de bachiller y título profesional en educación secundaria en la especialidad de Lengua y Literatura. Así mismo estudio el quechua en el Instituto Superior de Quechua (INSUQ) egresándome docente en la especialidad.

Mi docencia profesional ejerzo siendo nombrado en el Colegio Estatal Ramón Castilla UGEL 02 del Rímac – Lima, en la especialidad de Lengua y Literatura hasta cesarme con 29 años de servicio docente el año 2004.

MI ETAPA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Esta etapa, para mí fue lo más grande y sigue siéndolo. Ingresé a la docencia universitaria a la Universidad Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta, donde ejercí

durante los seis años consecutivos. En esta universidad, el primer día de mi experiencia me pasó algo curioso. Al empezar la clase vi en el fondo del salón a una persona de cierta edad más que los demás (yo pensé que era un catedrático que me estaba evaluando mi primera clase), porque los alumnos eran de régimen mixto o profesionalización docente, aquellos que no tenían título profesional. Al terminar la clase el delegado del salón se puso de pie y dijo a sus compañeros:

¡Compañeros! El profesor se queda y los demás respondieron ¡Sí!

Yo no sabía por qué decían eso. Luego, supe que yo había reemplazado a dos profesores consecutivamente que habían tachado los alumnos.

Terminado la clase de tres horas, todos salían despidiéndose de mí hasta la próxima clase; en eso, se acerca el señor que yo tenía duda quien era, y me dijo:

Profesor, que lindo ha sido su primera clase.

Yo le pregunté diciendo:

Ojalá que haya sido así, más antes no he enseñado en la universidad, solo en educación secundaria; pero perdón, ¿usted quién es? ¿docente evaluador?

No profesor, me dijo: soy su alumno, estoy terminando mis estudios universitarios, necesito sacar mi título para jubilarme.

Respondí, ¡Ah ya! Pero parece que a usted yo lo conozco, cuando estudié educación primaria en Colcas – Huari, tuve un profesor parecido a usted que se llamaba Julio Egúsquiza.

El señor me contestó “él mismo soy profesor”

Respondí, y qué pasó, se quedó.

Sí me dijo, yo me quedé en Chacas dedicado a la agricultura y a la crianza de animales y al mismo tiempo en la docencia.

Pero no es tarde le dije, hay que seguir adelante nomás profesor.

Saliendo de la clase yo me monologaba en sí, éste es el profesor que me golpeaba en la escuela carajo. Haber, voy a ver cómo se desenvuelve mi maestro.

En los transcurso de los avances de las clases tomaba prácticas, en esos mi profesor sacaba sus notas 02, 04 y máximo 07. A los finales se enfrentó conmigo diciéndome, profesor, éste es una revancha. Usted está cobrándose de vengarse de repente yo al ser su profesor fui un poco drástico por la disciplina era primordial para mí.

Realmente era muy sorprendente para mí, estaba confundido, reprobar o aprobar a mi profesor. A los finales le puse 11, pero no merecía para esa nota, solo 07. ¿Qué curioso no?

Así mismo tuve la oportunidad de ingresar a la Universidad de San Martín de Porres donde trabajé durante los quince años en diferentes facultades en el dictado

de los cursos: Lengua, Literatura y Quechua. Al mismo tiempo publico dos libros: Historia clínica en Quechua de Ancash y Teoría y práctica de tildación.

MI ETAPA DE POSTGRADO

En 1991 y 1992 estudio Maestría en Educación en la Universidad de San Martín de Porres con Mención Maestría en Administración Educativa. En marzo del 2007 publico el tercer libro, un tiraje de 1000 cuyo título es: Dudas y Dificultades Ortográficas en 304 páginas. Este libro no llegó a un año pues se agotó porque es un libro didáctico para el uso del maestro y alumnos.

Al mismo tiempo, en agosto del 2007 ingreso al Doctorado en Educación (Instituto para la calidad de la educación) de la Universidad de San Martín de Porres, alma mater de mi carrera profesional, que ya finalicé obteniendo el grado de Doctor en Educación.

Lectura:

CULTURAS ESCOLARES Y EDUCACIÓN EN EL MUNDO GLOBAL

Ríos, J. (2016). *La Sociología de la Educación*. Lima: ICED – USMP.

“La cultura educativa representa un patrón de significado transmitido históricamente.”

1. INTRODUCCIÓN

El interés por la cultura de la escuela nace de la necesidad de analizar el impacto de la cultura organizativa en el proceso formativo de los alumnos. Así, la cultura escolar que es una amalgama de valores, normas y creencias que caracteriza el modo en que el grupo humano actúa dentro de un contexto organizativo específico, en este caso la escuela es un factor importante cuándo los gobernantes de los países desean modificar currículos de las escuelas para elevar la calidad educativa. Porque ella suele ser su primer opositor cuando de nuevas propuestas o cambios se diseñan. Así, con base en una extensa revisión bibliográfica y una investigación empírica llevada a cabo en la Universidad de Salamanca (Lobato, 2001; Lobato y Ortiz, 2001), fue posible constatar que la cultura escolar de los centros puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias encaminadas a desarrollar el mayor potencial de todos los alumnos independientemente de sus características o necesidades personales.

Si la cultura escolar, por el papel de conformidad y seguridad que aporta al grupo, se ha considerado como uno de los principales factores de resistencia al cambio; introducir cambios en educación va a significar considerar la escuela (Escudero y Bolívar, 1994) como unidad básica del cambio. A su vez el cambio para que suponga una mejora debe generarse desde dentro, más que por mandato externo; y proponerse capacitar al centro para desarrollar su propia cultura innovadora. La reacción de una escuela a la innovación puede así ser entendida por referencia a la discrepancia entre las normas y valores que existen en la escuela y las normas y valores subyacentes de la innovación.

Cualquier reforma educativa impuesta externamente, si quiere ser exitosa, tendrá que ser reconstruida por el centro escolar de acuerdo con sus prioridades; al tiempo que ir creando condiciones internas y externas para provocar un desarrollo organizativo o institucional de los centros escolares. Y esto debido a que el cambio curricular es complejo, porque el currículo no es un objeto, del que pudieran cambiarse algunos aspectos para adaptarlo a lo que pretendieran los agentes externos o los usuarios. En estos casos hay, como le gusta repetir a Rudduck (1991), "innovación sin cambio", porque no llega a afectar a cómo los profesores y alumnos piensan y hacen la escuela.

Muchas veces se ha llegado a pensar que reestructurar partes del sistema escolar y curricular es igual a enculturalizar, cuando en realidad, como viene repitiendo Fullan (1993; p. 49), "cambiar las estructuras formales no es lo mismo que cambiar las normas, hábitos, habilidades y creencias". Cambio curricular como "una alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada (implicando potencialmente alguno de estos tres elementos: materiales, enseñanza, creencias) en orden a obtener ciertos resultados deseados en el aprendizaje de los alumnos" (Fullan, 1987: 198). Este carácter de alteración de prácticas existentes asentadas es lo que hace que un cambio curricular implique siempre cambios en la cultura escolar. Siendo, entonces, el cambio un proceso complejo (desarrollo curricular, organizativo y profesional) que tiene que afectar en último término a los modos de ver y hacer, cuya puesta en práctica exige una comprensión y utilización de los nuevos materiales, conductas o ideas, comprender la cultura escolar es un factor crítico, clave tanto como objetivo del cambio como para prever los problemas a atajar.

En otro sentido, la cultura escolar incluye no solo la relación de los docentes con los alumnos sino que incluye la relación entre todos los miembros de la escuela (directivos, personal administrativo, padres de familia y hasta el alcance que la escuela tiene en beneficio de la comunidad). Además si bien es cierto existe una cultura escolar, existen dentro de ella sub-culturas, siendo una de las más importantes la cultura entre los estudiantes. Una de las más importantes porque contribuye con la salud mental y muchas veces física de sus integrantes. Así, aquel que no logra manejar símbolos tales como la viveza, la demostración de seguridad en sí mismos y de control sobre situaciones, el hablar sin acento provinciano y con usos adecuados de jerga, el uso extensivo de lisuras y apodos, la agresividad, un manejo corporal determinado, la fortaleza física, vestimenta a la moda, la habilidad en el deporte, y el reto a las autoridades; estará en desventaja respecto a quienes sí los manejan. El aspecto físico, como las características llamadas raciales, y los

defectos e incapacidades, son también elementos a considerar en esta escala de jerarquía.

Puede cargarse, en este equipaje imaginario, el aspecto físico -rasgos marcadamente andinos-, los defectos físicos -desde el uso de anteojos, hasta impedimentos mayores-, el hablar motoso, la debilidad física, la poca habilidad para el deporte, la menor capacidad económica -también expresada en la menor capacidad para estar a la moda-, el ser menos agresivo, el ser tímido. Aquel que cargue el mayor número de estas características, se desenvolverá con mayores dificultades en los caminos de la escuela. Y no sólo no forman parte del grupo de los alumnos con mayor prestigio, sino que se convierten en los "puntos" -llamados también "lornas", o "mongos", víctimas de la agresividad de sus compañeros. Y pareciera que los avivados están en la obligación de ejercer su poder en contra de ellos, comportamientos que trascienden las barreras socioeconómicas. Sin embargo, es en los colegios estatales en los cuales estos rasgos se presentan de manera más aguda. Y lo que es peor, muchos docentes también ejercen y permiten estos comportamientos, contribuyendo con una cultura negativa para los alumnos y dentro del aula de clases.

Por ello el interés de este trabajo, además de ser una monografía para el curso, es poder compartir las dimensiones y el instrumento que permitan reconocer a la cultura escolar para trabajar cambios positivos en las áreas en las que ésta es débil y así contribuir con fomentar su estabilidad, su fortaleza, mejorar la calidad del ambiente en ella y por tanto contribuir con el desarrollo de los miembros de esta cultura.

2. DEFINICIÓN

El campo de la educación no tiene una definición clara y consistente de cultura escolar. El término se ha usado junto con una gran cantidad de conceptos, tales como "clima", "ethos", y "saga" (Deal 1993). El concepto de cultura en educación proviene del área corporativa, con la idea de que brindaría orientación para un ambiente de aprendizaje más eficiente y estable.

Los académicos han estado discutiendo el significado de la palabra cultura por siglos. El destacado antropólogo Clifford Geertz (1973) ha efectuado una gran contribución a nuestra comprensión actual del término. Para Geertz la cultura representa "un patrón de significado transmitido históricamente". Esos patrones de significado se expresan tanto (explícitamente) a través de símbolos como implícitamente en nuestras creencias dadas por sentadas.



Clifford Geertz

Una revisión de la literatura sobre la cultura escolar nos dice mucho sobre la perspectiva de Geertz. Terrence E. Deal y Kent D. Peterson (1990) dicen que la definición de cultura incluye "profundos patrones de valores, creencias, y tradiciones que se han formadas a lo largo de la historia (de la escuela)". Paul E. Heckman (1993) nos recuerda que la cultura de la escuela yace en "*las creencias compartidas por profesores, estudiantes y directores*". Estas definiciones van más allá de la tarea de crear un ambiente de aprendizaje eficiente. Se enfocan más en los valores medulares que son necesarios para enseñar e influir en las mentes jóvenes. Así, la cultura escolar se puede definir como los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar (Stolp y Smith 1994). Este sistema de significado generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa.

La cultura escolar es educativa en el sentido de que cala en la personalidad. Por otro lado, cada miembro de la comunidad contribuye con su sello a generar esa cultura. Cada comunidad educativa posee su propia cultura escolar. Por más que haya ciertos "universales culturales", cada institución escolar tiene su idiosincrasia, es decir, su "singularidad cultural". La cultura escolar penetra por todos los rincones del centro educativo. Ejerce, de hecho, un impacto (patente y latente) en el proceso formativo.

La cultura escolar es una dimensión vital en el proceso de mejora. Así, cualquier reforma educativa impuesta externamente, si quiere ser exitosa, tendrá que ser reconstruida por el centro escolar de acuerdo con sus prioridades; al tiempo que ir creando condiciones internas y externas para provocar un desarrollo organizativo o institucional de los centros escolares.

La cultura escolar puede ser lo bastante estable como para ser reconocida, pero a la vez es dinámica ya que puede modificar aspectos internos de acuerdo a las necesidades del mundo actual. La realidad cultural "permanece", se difunde y evoluciona, progresiva o regresivamente. A pesar de ello existen algunos centros "**auto-seducidos**" que consideran una cultura escolar esplendorosa y se empeñan en perpetuarla a toda costa, hasta el extremo de incurrir en hermetismo. A este inmovilismo se opone la actitud de las instituciones culturalmente "**inmaduras**" que se conducen de manera arbitraria, al dictado de la moda pedagógica, e incapaces de desarrollar un proyecto educativo sólido y propio.

Los tipos de cultura escolar que más apoyan la innovación son las basadas en la colaboración debido a que tienen altas expectativas sobre los alumnos y profesores, exhibe un consenso sobre valores, apoyo del entorno, y promueve profesores que puedan asumir una variedad de roles de liderazgo.

A. Hargreaves (1995) considera que la cultura escolar está compuesta de dos elementos básicos: el contenido y la forma. El contenido estaría definido por las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas dentro de una determinada cultura, mientras que la

forma estaría definida por los modelos de relación y formas de asociación características de los participantes de esas culturas.

Con base en lo anteriormente expuesto y en el análisis de diversas definiciones que distintos autores hacen del concepto (Domingo, 1999; Gaziel, 1997; Heck y Marcoulides, 1996; Maehr y Fyans Jr, 1990; Municio, 1988; Peterson y Deal, 1998; Wren, 1999) consideramos que la cultura escolar se puede definir como: *“El conjunto de actitudes valores y creencias compartidas (contenido de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) de la escuela”*.

Pero la cultura escolar incluye también pequeñas sub-culturas tales como la de los profesores o la que se maneja entre los jóvenes. Así, aquel que no logra manejar símbolos tales como la viveza, la demostración de seguridad en sí mismos y de control sobre situaciones, el hablar sin acento provinciano y con usos adecuados de jerga, el uso extensivo de lisuras y apodos, la agresividad, un manejo corporal determinado, la fortaleza física, vestimenta a la moda, la habilidad en el deporte, y el reto a las autoridades; estará en desventaja respecto a quienes sí los manejan. El aspecto físico, como las características llamadas raciales, y los defectos e incapacidades, son también elementos a considerar en esta escala de jerarquía.

Así, las muchas carencias estructurales de la escuela peruana, como la existencia de programas de estudio que privilegian lo memorístico, restándole importancia al desarrollo de los afectos, de las actitudes; el hecho de que no se fomente el diálogo, la discusión, la crítica, el análisis, la síntesis, ni el trabajo en equipo; que el aprendizaje sea repetitivo; donde lo importante es sólo repetir, y no necesariamente comprender; el que la educación peruana no fomente el desarrollo de las potencialidades de las culturas peruanas; y que su sistema normativo presente las reglas como fines y no como "medios para algo"; fomentan el fortalecimiento de la cultura escolar realmente existente.

Así, si las tareas que se les manda para el hogar no captan interés, sino que se limitan a pedir, una vez más, que se copie aquello que ya se encuentra en un libro; entonces no debe sorprender que algunos alumnos no las cumplan o, más bien, las copien de los pocos que sí las realizan. Si la escuela les exige respetar normas que no son explicadas, que no parecen cumplir metas importantes. Si las autoridades tampoco realizan su trabajo con dedicación ni esmero, si el cumplimiento de normas se convierte en fuente de amenazas; entonces difícilmente podremos exigir a los adolescentes que respeten coherentemente las normas, que no "finjan" un comportamiento en frente de las autoridades y luego cambien tan pronto como éstas no estén presentes. Si la escuela parece caminar errante, sin metas definidas y coherentes. Si el sistema de premios y castigos termina incumpliendo la promesa de premiar el mérito, ¿Cómo no, entonces, los adolescentes van a buscar "sacarle la vuelta" a la escuela? ¿Cómo no crear modelos de identificación distintos a los oficiales?

Sin embargo, la cultura escolar existente no tiene como únicos actores a los alumnos; sino que envuelve a toda la escuela -maestros, autoridades educativas- en su conjunto. Así, en algunos aspectos negativos muchas veces los maestros de

una u otra forma también contribuyen. Así, los maestros -quienes tampoco se encuentran en el vacío social y que están sujetos a los prejuicios y estereotipos predominantes en nuestra cultura-, utilizan muchas veces mal el poder que se les confiere sobre los estudiantes, abusando de ellos, discriminando entre ellos, burlándose de ellos, utilizando apodos, etc. Lo cual dispone a la violencia y puede fomentarse a través de la acción o la permisión de las siguientes conductas: abuso en contra de los alumnos menores o más débiles, burlas y abuso en contra de las mujeres, burlas en contra de alumnos que presentan defectos o características físicas relevantes (gordura, delgadez, cojera, etc.), burlas en contra de alumnos tímidos, apocados y quienes no manejan símbolos de la cultura escolar, burlas y segregación en base a rasgos raciales, burlas y segregación en contra de alumnos pobres, burlas en contra de alumnos que se encuentran en una situación de desventaja, burlas y abuso en contra de alumnos que cumplen con los mandatos oficiales de la escuela (estudiosos, cumplidores).

Razones por la cual el ideal de la “cultura escolar inclusiva” aunque es interesante es muy poco viable aún en un país en que grandes problemas relacionados con la cultura que aún poseemos. Cuando hablamos de educación inclusiva no nos referimos a las personas socialmente reconocidas como “deficientes”, sino que lo hacemos desde un pensamiento amplio, e incluimos el género, la enfermedad, el *handicap*, la etnia, la religión, la procedencia, etc. O sea, incluimos a los colectivos y culturas minoritarias que, durante tanto tiempo, han tenido que soportar –y soportan los criterios y principios impuestos por la cultura hegemónica. Lo que consiste en “integrar” a niñas o niños con algún tipo de *handicap* en la escuela, logrando que cambie el pensamiento del profesorado y su práctica educativa. Es decir, una educación intercultural que sea capaz de educar a una ciudadanía escolar más humanizada comprometida con la diversidad, que comprenda, defienda y promueva las diferencias humanas como valor y derecho, y desarrolle la convivencia democrática entre las diferentes culturas del aula. La educación y la cultura son las únicas herramientas que pueden humanizar al ser humano; sólo así se producirá progreso humano. Pues sólo conviviendo se aprenderá a convivir.

Juan Carlos Callirgos nos refiere otra de las razones para explicar la cultura escolar entre los alumnos señala en su artículo “La discriminación en la socialización escolar” (1995, p. 5) que: *“Otro aspecto importante es la crisis social y económica peruana. Como remarcábamos anteriormente, el clima social actual favorece el desarrollo de la intolerancia y el autoritarismo entre la juventud. Señalábamos entonces que los jóvenes de estratos populares reemplazaban las utopías por el desencanto, el entusiasmo propio de la juventud por los comportamientos agresivos y/o violentos, y la solidaridad por la discriminación al más débil. La escuela, y la educación formal en general, en este contexto de crisis, han dejado de ser un espacio de adquisición de conocimientos y habilidades útiles en la realidad, y por ello, han dejado de ser un canal efectivo de movilidad social y consecución de éxito y prestigio social³. En buenas cuentas, ¿Para qué seguir el “buen camino”, si no es tan bueno como se promete? Al sentirse frustrados y agredidos por el medio, entonces se desarrolla una sed de venganza y de descarga de agresiones. El joven siente que tiene que hacerse respetar, para ser alguien.”*

3. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LA CULTURA ESCOLAR

Los investigadores han recolectado una cantidad importante de pruebas sobre la cultura escolar. Culturas escolares sanas y sólidas se correlacionan fuertemente con altos logros y motivación de los estudiantes, y con la productividad y satisfacción de los profesores. Considérense varios estudios recientes. Leslie J. Fyans Jr. y Martin L. Maehr (1990) Observaron los efectos de cinco dimensiones de cultura escolar: desafíos académicos, logros comparativos, reconocimiento de los logros, comunidad escolar y percepción de las metas de la escuela.

En una encuesta de 16.310 alumnos de cuarto, sexto, octavo y décimo grado de 820 escuelas públicas en Illinois, se encontró apoyo a la propuesta de que los alumnos están más motivados para aprender en escuelas con culturas fuertes.

En un proyecto dirigido a mejorar las calificaciones de los estudiantes de educación básica, Jerry L. Thacker y William D. McInerney (1992) estudiaron los efectos de la cultura escolar en los logros de los alumnos. El proyecto que ellos estudiaron se centró en crear una nueva conceptualización de misión, metas basadas en los logros de los estudiantes, arreglos del currículo en correspondencia con esas metas, perfeccionamiento de docentes, y un nivel de preparación para tomas de decisiones. Los resultados fueron significativos; el número de estudiantes que no aprobaron una prueba anual para todo el estado bajó en un 10 por ciento. Estos resultados son consistentes con otros hallazgos que sugieren que la implementación de una clara misión, visión compartida y metas que abarcan toda la escuela, promueven mejores logros por parte de los estudiantes.

La cultura escolar también se correlaciona con la actitud de los profesores hacia su trabajo. En un estudio que estableció el perfil de culturas efectivas y no efectivas, Ying Cheong Cheng (1993) halló que las culturas escolares más fuertes tenían profesores mejor motivados. En un ambiente con una ideología organizacional fuerte, participación compartida, liderazgo carismático e intimidad, los profesores experimentaron una mayor satisfacción en su labor y una productividad mejorada.

4. DIMENSIONES DE LA CULTURA ESCOLAR

Cultura del cambio: se refiere a la medida en que se promueve la innovación y la toma de riesgos para aprender y adaptarse a nuevas circunstancias para mejorar la enseñanza. Por ejemplo: para el cambio curricular o la incorporación de las TICs en el ámbito educativo. En este aspecto, el profesorado se constituye en la *"llave en el proceso de cambio educativo, dependiendo de cómo la innovación es interpretada e implementada por él"* (Hargreaves et al., 1992^b: p. 5).

Incorporación de las TICs: El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela tiene ya una historia de más de 20 años, si consideramos los intentos y los experimentos llevados a cabo en países pioneros en este campo. Sin embargo, la incorporación sistemática y oficial de tales herramientas a los sistemas escolares ha sido mucho más reciente, y aún más recientes han sido los estudios y evaluaciones que dan cuenta de los resultados de dicha incorporación. En general, los resultados más relevantes reportados en distintas latitudes coinciden en que los alumnos experimentan un aprendizaje significativo a través de un uso apropiado de las TIC (Dunham y Dick, 1994; Boers-

van Oosterum, 1990; Rojano, 1996); que los maestros con poca experiencia en el uso de las TIC tienen gran dificultad en apreciar su poder como herramientas de aprendizaje, y, como consecuencia de lo anterior, que de no atenderse la carencia de conocimiento tecnológico de los docentes, las TIC no tendrán una influencia importante en la cultura del aula (McFarlane, 2001). Por ello, se pone énfasis en la relación de las TIC con el currículo, y consiste en agregar elementos de tecnología informática a las tareas de aprendizaje para un mejor logro de los objetivos planteados por el currículo vigente. Pero esta tarea no puede dissociarse de la importante tarea del docente como guía del alumno en el manejo adecuado de este entorno. Situación que debe afrontar el hecho de que la mayor parte de los docentes y de los alumnos no posee las competencias informáticas básicas.

Disposición para el cambio: Como ha destacado Fullan (1993) de las lecciones aprendidas en las dos últimas décadas sobre los procesos de cambio, "*los problemas son compañeros inevitables*", y paradójicamente, la ausencia de problemas reales es el principal enemigo de un cambio productivo, y signo de que cambios sustantivos están siendo sustituidos por cambios superficiales. Los problemas son endémicos en los intentos serios de cambio, conjuntamente tanto por los esfuerzos mismos que implica, como por vía de intrusiones no previstas (Fullan, 1993; p. 26). No pueden darse respuestas efectivas y simplistas a situaciones que por naturaleza son complejas. Las organizaciones efectivas son las que hacen frente a los problemas, más que eludirlos. Para que los esfuerzos de cambios tengan éxito los problemas deben ser vistos como algo natural, fenómenos previstos, aunque requieran técnicas de resolución de problemas y revisiones regulares para tomar decisiones. "*El conflicto es esencial para que los esfuerzos de cambio tengan éxito*", afirma Fullan (1993; p. 27). Debido a que el cambio de cultura conlleva nuevos valores, creencias o acciones firmemente asentadas, no siempre reemplazadas por otras que ofrezcan mayor seguridad, reducir la incertidumbre generada es fundamental en un proceso de cambio con posibilidades de éxito.

Vinculación con la comunidad: se refiere a cuánto participan los padres y otros profesionales externos en la enseñanza de los alumnos y en las actividades de la escuela. Así como si existe relación entre la escuela y la comunidad en general, por ejemplo a través de actividades, conferencias, talleres, etc.

Colaboración: se refiere a la existencia de apoyo entre maestros tanto para compartir ideas o materiales como para resolver problemas específicos.

Colegialidad: es una dimensión muy parecida a la colaboración pero se enfoca específicamente en el nivel de cordialidad, respeto y apoyo que existe entre los maestros. Es decir, en que medida se sienten bien con sus compañeros de trabajo.

Comunicación: se pretendió explorar la eficacia de los canales de comunicación entre todos los distintos sectores de la escuela (cómo se enteran todos de lo que les es importante) y en qué medida existe libertad para expresar cualquier tipo de opinión.

Colaboración con la administración: se refiere al grado de colaboración, comunicación y confianza que existe entre los maestros y la administración de la escuela.

Tipo de liderazgo: se refiere específicamente a ciertas características del director de la escuela. Como la medida en que participa y colabora en distintas actividades y en qué medida sirve como un modelo positivo dentro de la escuela.

Respecto al liderazgo: Las investigaciones (Ainscow y Hopkins, 1994; Louis, 1994; Mamlin, 1999; MacGilchrist, Myers y Reed, 1997; Zollers, Ramanathan y Yu, 1999), demuestran que el liderazgo no sólo facilita la prevalencia de la cultura del centro sino que también juega un papel importante en los procesos de transformación de ésta. Por ejemplo, se considera que un liderazgo positivo es aquel que es sensible a la realidad y necesidades de la escuela, actúa democráticamente, promueve la colaboración, comparte la toma de decisiones y los éxitos y transmite los valores del centro a través de su quehacer cotidiano, entre otros. También del profesor donde, ya no es posible pensar en un profesor dependiente y dado sólo a cumplir la norma, sino activo, ya que los problemas y desafíos de las organizaciones de hoy no se resuelven jerárquicamente (dirá Senge⁵²), sino a través de la combinación de soluciones propuestas por distintas personas en diferentes cargos y con formas de liderar distinto. Para asumir el desafío, es un imperativo la revisión exhaustiva de la profesión docente, desde su formación inicial hasta su desarrollo profesional permanente.

Las investigaciones sobre este tipo de liderazgo se han asociado tradicionalmente a investigaciones sobre calidad y mejora en educación. Un investigador destacado en este campo es Bernar Bass (1988) quien define el liderazgo transformacional, como “el comportamiento de ciertos directivos, que tienden a convertir a sus profesores en líderes en la actividad educativa”. Se les motiva a través del logro; se despierta la conciencia acerca de la importancia que tienen de los resultados escolares y les generan altas expectativas. Bass, concluye en su investigación, que la pieza clave en los factores que determina el éxito de un centro educativo es este tipo de liderazgo (transformacional) frente al transaccional o bien, a la falta del mismo, conocido como dirección *laissez-faire*⁵³.

5. ELEMENTOS DE LA CULTURA ESCOLAR:

Según Martínez-Otero (2007), algunos de los componentes que integran la cultura escolar son:

a. Artefactos o aspectos culturales observables

Normas.- Las normas, escritas o no, cumplen una función reguladora de la vida comunitaria. Con frecuencia se refieren al comportamiento, a la utilización de espacios y a las actividades.

⁵² Sobre los temas de Liderazgo y los estudios de Peter Senge, existe una vasta literatura. Independiente de su libro base “*La quinta disciplina*” (Ed. Currency Doubleday 1990), se recomienda particularmente el artículo “*El Liderazgo Compartido según Peter Senge*” publicado por Antonio Bolívar de la Universidad de Granada, presentado en el III Congreso Internacional sobre Dirección de centros Educativos, realizado en la Universidad de Deusto el año 2000, pp.459.

⁵³ *Dejar hacer, dejar pasar.*

Mitos.- Son las narraciones de sucesos extraordinarios que circulan por la institución y que pueden tener como protagonistas a personas admirables: fundadores, directivos, etc.

Símbolos.- Son representaciones convencionalmente aceptadas por los miembros de la institución educativa y que contribuyen a la construcción y el fortalecimiento de la identidad colectiva. Los símbolos (insignias, escudos, logotipos, etc.) permiten atraer la atención, al tiempo que condensan y difunden la filosofía del centro educativo. También la forma de vestir, el diseño del mobiliario y la configuración del espacio tienen un valor simbólico.

Ritos.- Es el conjunto de reglas establecidas por la comunidad educativa en los ceremoniales. Estas formalidades patentes en determinados actos, v. gr., apertura del curso, aniversarios, graduaciones, etc., refuerzan los sentimientos de pertenencia y posibilitan el encauzamiento de la cultura organizacional.

Lenguaje y comunicación.- El lenguaje y el estilo de comunicación propios de los miembros de un centro educativo constituyen una de las señas de identidad del mismo.

Producciones.- Los diversos materiales (vídeos, libros, revistas...) producidos por el centro educativo llevan el cuño de la cultura escolar.

b. Valores.- Con frecuencia los miembros del centro educativo comparten un sistema axiológico que modula y guía sus acciones.

c. Supuestos básicos.- Es el nivel menos consciente, el que se percibe con mayor dificultad. Son las creencias subyacentes. Son en cierto modo los cimientos de la cultura escolar. Aunque sean invisibles orientan el comportamiento. Son ideas implícitas o creencias subyacentes sobre las personas y la organización.

6. FUNCIONES DE LA CULTURA ESCOLAR

Son muchas las funciones que desempeña la cultura escolar. Aunque cabe enfatizar unas dimensiones u otras, es común aceptar que la cultura **permite establecer las lindes de la institución**. Este aspecto, sin embargo, es relativo, porque en ocasiones hay centros educativos distintos que comparten, más allá de las naturales desemejanzas, numerosas similitudes culturales, más aún que las que presentan en su propio seno ciertas entidades donde hay enorme mixtura cultural. Sirva para ilustrar lo que digo el caso de algunos establecimientos escolares cuya titularidad corresponde a congregaciones religiosas.

Aunque se trate de centros distintos, suelen mantener entre sí más parecido cultural que el que se descubre en algunas macro-instituciones donde las diversas áreas o departamentos gozan de mucha autonomía generadora incluso de subculturas. La cultura escolar **proporciona una identidad a los miembros del centro educativo**. Se puede decir, en efecto, que gracias a la cultura cada institución posee un conjunto de rasgos que la diferencian de las demás. Por grandes que sean las semejanzas entre centros, siempre habrá algunas diferencias significativas que permitirán hablar de idiosincrasia escolar. Cualquiera que sea el origen de las particularidades: la ubicación del establecimiento, las enseñanzas que se impartan, el estilo de dirección, las características de los alumnos o de los

profesores, etc., lo cierto es que cada centro tiene su propia cultura. Asimismo, aunque en una mega-institución hallemos diversas subculturas también debe haber algún elemento vertebrador que nos remita a la idea de cultura única, por heterogénea que sea; de no ser así, habría que pensar en un proceso de desintegración organizacional y cultural.

La cultura escolar, por el **papel/sensación de seguridad/ continuidad** que aporta al grupo -frente al flujo generado por los alumnos, cambios administrativos y reformas-, se ha considerado tradicionalmente como conservadora y uno de los principales factores de resistencia al cambio. En la medida que toda cultura organizativa es producto de patrones de conducta que se han ido consolidando a través de un largo proceso temporal, en los que se han ido socializando los nuevos miembros. Por eso, lógicamente, es reacia al cambio. Hargreaves (1993^c; p. 51) certeramente dice: *"Cuando los maestros resisten a la innovación o se oponen a la integración curricular, por ejemplo, no es simplemente porque temen al cambio, sino que la mayoría de las veces es porque sus intereses, sus recursos y el tamaño de sus departamentos se ven amenazados. Todos los maestros son seres estratégicos y muchos de ellos son también Micro-políticos"*. Una cultura, en último extremo, se encuentra configurada por las asunciones básicas y creencias que, como respuestas aprendidas, ha ido desarrollando un grupo para sobrevivir frente a las presiones del entorno externo y para resolver los problemas de integración interna (Schein, 1990).

A veces se ha interpretado la **homogeneidad cultural** como una imposición o forma de control. Desde esta perspectiva, en la institución habría una cultura dominante que haría valer su poderío frente a tendencias disgregadoras o en conflicto. Se ha dicho igualmente que la cultura se pone al servicio de la preservación del *statu quo*. En el marco de esta denuncia, proferida sobre todo por la crítica marxista a la sociedad burguesa, la institución escolar se limitaría a legitimar una cultura elitista y arbitraria reproductora de desigualdades.

Por nuestra parte, consideramos que la cultura escolar **se debate permanentemente entre dos tendencias**: la estabilidad y el cambio. La superación de esta antinomia pasa necesariamente por integrar ambas inclinaciones respetando sus aspectos positivos. No es conveniente que la institución escolar "rompa" con todo ni que se complazca en esquemas caducos e injustos. La cultura ha de cumplir una función energizante y renovadora de la vida educativa, sin prescindir por ello de sus raíces, lo que supondría de hecho el fin de la escuela.

En estrecha relación con lo anterior, es también lugar común señalar que la cultura escolar cumple una **función adaptativa** orientada principalmente a garantizar la continuidad del centro educativo. La institución escolar busca su propia supervivencia que necesariamente pasa por acomodarse a las circunstancias. La fórmula "renovarse o morir" adquiere de este modo todo su sentido. En gran medida, la clave de su permanencia consiste en el equilibrio entre la fidelidad a su marchamo institucional y la apertura a las nuevas ideas e influencias sociales. Vemos, pues, que la cultura escolar, por efecto de la adaptación, se mantiene y, al mismo tiempo, cambia; dicho de otro modo, fluctúa entre la conservación y la mudanza. Naturalmente, esta oscilación se presenta de forma desigual en los distintos centros:

algunos están más aferrados a sus señas de identidad, mientras que otros apuestan más por la transformación.

7. CAMBIOS EN LA CULTURA ESCOLAR

Los líderes que están interesados en cambiar la cultura de su escuela primero deberían tratar de comprender la cultura existente. Por definición el cambio cultural altera una gran variedad de relaciones. Estas relaciones están en el mismísimo núcleo de la estabilidad institucional. Las reformas deberían abordarse con diálogo, preocupación por los demás y un poco de duda.

Una estrategia fue esbozada por Willis J. Furtwengler y Anita Micich (1991). Durante un retiro, se estimuló a alumnos, profesores y administrativos de cinco escuelas para que dibujaran representaciones visibles de qué sentían sobre su cultura escolar. La idea era hacer "el pensamiento visible" y destacar los aspectos positivos y negativos de sus culturas escolares respectivas. Los profesores, los padres y los administradores fueron capaces de identificar varias áreas que se beneficiarían con el cambio. De la misma forma, procesos escolares tales como rutinas, ceremonias, rituales, tradiciones, mitos, o sutiles diferencias en el lenguaje escolar pueden brindar claves para saber cómo abordar los cambios culturales. Los procesos escolares cambian con el tiempo. Un director puede elegir acortar el tiempo entre clases, sólo para descubrir más tarde que este tiempo era importante para la interacción de los profesores y para la unidad. El prestarle atención a tales rutinas, antes de cambiarlas, puede resultar en valiosas percepciones de cómo funciona una cultura escolar.

Un instrumento formal y probado para analizar el cambio cultural es la Detección Globalizada de Ambientes Escolares (*Comprehensive Assessment of School Environments Information Management System; CASE-IMS*) del NASSP. Este instrumento se enfoca en los estilos de liderazgo, en la estructura organizacional, en las creencias y valores, en la satisfacción en la sala de clases y en la productividad. CASE-IMS ofrece una evaluación de diagnóstico que se enfoca en el ambiente total de la escuela (Keefe 1993).