

**PRIMERA PARTE: HISTORIA Y PERSPECTIVAS
DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

ENFOQUES SOCIOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN

María de Ibarrola

I. Introducción

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

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

El principal problema es el peligro de sugerir identidades o parentescos, con un criterio básico de clasificación, para una serie de autores cuya obra es mucho más amplia y cuya concepción del problema o del objeto de estudio es normalmente muy lógica y se sustenta en una serie de argumentos por lo menos parcialmente válidos. El uso de un lenguaje académico muy difundido tampoco permite detectar con facilidad la posición de clase que sostienen en última instancia los autores, en particular aquellos que no hacen explícita su posición, sino que la esconden tras de una apariencia de neutralidad científica.

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

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

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

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

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

II. Características de la sociología dominante

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

A) La sociología dominante en la metrópoli

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

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

- a) La característica de racionalidad está dada porque el proceso productivo de la sociedad industrial responde a una división social del trabajo (Durkheim), división necesaria que se hace cada vez más compleja por el avance tecnológico, el cual es el resultado de la aplicación de los conocimientos, la investigación cien-

tífica y, en fin, de la inteligencia del hombre, al proceso productivo, y que responde a la necesidad de alcanzar con eficiencia un fin concreto. De la división social del trabajo necesaria se desprende una jerarquización social, puesto que hay tareas de distinto nivel de responsabilidad que requieren distintas habilidades y distinta preparación, y estas diferencias están determinadas por la distribución natural de habilidades entre los seres humanos (Sojokim, Davis y Moore).

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

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

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

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

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

Son precisamente los requerimientos del trabajo los que plantean una jerarquización social que en las sociedades más avanzadas tomaría la representación gráfica de un bulbo: pocas tareas exigen una gran capacidad y habilidades y muy pocas tareas requieren poca capacidad y habilidades precisamente por el avance tecnológico. Entonces la gran mayoría de la población se sitúa entre estos dos extremos (obsérvese la semejanza con la curva normal de habilidades, de inteligencia, etcétera.).

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

La conceptualización de educación es acorde y congruente.

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

Como ejemplo de los aspectos que se refuerzan estaría la definición de educación como acción de las generaciones adultas sobre las nuevas generaciones que todavía no están “maduras” para la vida social. Se refuerzan también las funciones

de la transmisión, socialización, continuidad histórica e integración de preparación para roles específicos que ya señalaba Durkheim.

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

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

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

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

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

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

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

Se critica el sistema escolar básicamente:

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

También se desprenden de esa crítica las características de las reformas educativas que se proponen, las cuales buscan la adecuación entre sistema escolar y sistema productivo, planteando modificaciones al sistema escolar y no al sistema productivo (este último tiene su propia dinámica de cambio) y buscando una eficiencia en la transmisión de una concepción educativa cuyo contenido y raíces sociales no se cuestionan.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las variables que se definen para la delimitación del objeto de estudio se plantean de manera muy operativa pero rara vez se cuestionan; normalmente lo que se busca es dar capacidad de operación a una variable que se desprende de un supuesto no cuestionado. Un ejemplo de variable no cuestionada es el uso de las pruebas de inteligencia para medir la habilidad intelectual de los distintos niveles socioeconómicos que llega a los extremos de la posición de A. Jensen, cuyos estudios “científicos” sobre la inteligencia de los distintos grupos sociales lo llevan a la conclusión de que la población negra es genéticamente inferior en cuanto a sus habilidades intelectuales (el ejemplo extremo, sin embargo, no es la característica fundamental de la sociología de la clase dominante, porque ésta responde a una elaboración filosófica, científica y técnica con un alto grado de congruencia y ampliamente fundamentada en datos reales). Es también un método ahistórico, y ésta es una de las características más obvias de esta corriente: en la sociedad no existen diferencias significativas planteadas por el transcurso del tiempo, lo que hay es un camino más o menos recorrido en la búsqueda por alcanzar los valores humanos universales.

B) La sociología dominante en los países dependientes

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

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

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

Pero no son éstas las únicas características del subdesarrollo como categoría de conceptualización de la sociedad, que implica también una serie de factores no cuantificables como son el tradicionalismo, la falta de espíritu de empresa y la falta de criterio racional, que determinan la existencia de una estructura económica dual, conforme a la cual las ramas de actividad industrial moderna conviven con otras actividades tradicionales, haciendo un gran esfuerzo por arrastrar a estas últimas a la modernización. Pero la característica más importante del término subdesarrollo es que implica una concepción global ahistórica de la evolución de los países, como una evolución lineal ascendente y en última instancia independiente en cada país (las relaciones se dan por la ayuda externa). La comparación entre países desarrollados y países subdesarrollados lleva a la conclusión de que el desarrollo simplemente se ha dado en etapas desfasadas: los países desarrollados se adelantaron en el tiempo a los subdesarrollados y estos últimos se encuentran en etapas ya superadas por los primeros y por lo tanto superables.

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

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

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

- a) Una disposición económica general, que es la aspiración a mejorar el nivel de vida acompañada del impulso paralelo para realizar el esfuerzo necesario para

conseguirlo. Considera este autor que todos los países industriales, en algún momento de su desarrollo industrial, fueron ascéticos, y esto es lo que permite la primera creación del excedente que se aplica a la producción para ir acumulando el capital e incrementando cada vez más la productividad. Esta aspiración, que implica el ahorro, debe ir acompañada del debido sentido de responsabilidad laboral y social.

- b) El segundo prerrequisito para el desarrollo es tener una capacidad ejecutiva, y para tenerla debe tenerse la diligencia, el impulso y la disciplina para el esfuerzo, con los atributos que conforman el *ethos* del proceso productivo racional. Debe haber también una adaptación técnica en el trabajo y una responsabilidad social.

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

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

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

Para resumir, entonces, el enfoque caracterizado como sociología dominante, podría decirse que su racionalidad está fundamentada en el tipo de sociedad que conceptualiza; esto es, una sociedad “industrial” racional y democrática en la que para sobrevivir debe darse una división necesaria y jerárquica del trabajo que implica distintas posiciones sociales, todas ellas necesarias, objetivas y racionales, que requieren de un distinto grado de preparación y distintas habilidades para su desempeño. El desempeño de estas funciones implica una recompensa social en términos de ingresos económicos, acceso a determinados bienes y servicios, estatus o prestigio entre la población, y exige que las personas que las ocupan sean seleccionadas de acuerdo con el mérito y el rendimiento que tengan, tal como se mide por el sistema escolar (objetivamente).

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

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

Dice Portelli, interpretando a Gramsci: “La hegemonía de un centro director se afirma a través de dos líneas principales: una concepción general de la vida (y en este caso diríase particular de la educación claramente enclavada dentro de una general de la vida) que ofrece a los intelectuales (de la educación) una dignidad intelectual, un principio de distinción y un elemento de lucha contra las viejas ideologías y que veríamos en todos aquellos intelectuales que defienden el proceso educativo en los términos en que se ha señalado. Por otro lado, otra línea de acción sería un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original que interesan y dan una actividad propia en su dominio técnico a la fracción más homogénea y numerosa de los intelectuales: los educadores, y que en este caso se traduce en la concepción sobre los problemas y los fines de la educación que predominan entre los profesores. Finalmente, una prolongación de esta concepción racional entre las clases subalternas a través del sentido común, esto es de caracteres “difusos y dispersos de un pensamiento genérico de cierta época y de cierto ambiente entre toda la población”. Vemos reflejada esta difusión de la sociología dominante entre los intelectuales, entre aquellos ejecutores de la planeación educativa, nacional e internacional, con su connotación de ajustar el sistema escolar a las necesidades de un sistema social que no se cuestiona; en la formación de recursos humanos, tanto para la educación como para la productividad, con las mismas características: buscar la adaptación de los recursos humanos a la estructura ocupacional dominante distinguiendo entre recursos humanos dirigentes (énfasis en ciertas carreras “modernas” vs “liberales”—ingeniería y administraciones vs medicina, derecho—) técnicos medios (creación de carreras cortas), obreros calificados, etc. Adaptar al sistema escolar para que proporcione aquellos recursos humanos que necesita una determinada estructura ocupacional (a pesar de la crisis manifiesta en que se encuentra la relación entre sistema escolar y aparato productivo: desempleo y subempleo ilustrado).

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

Entre la población en general, vemos esta prolongación de la sociología dominante a través de la conceptualización que tiene el “hombre de la calle” de que la esencia del problema social en el país es la falta de educación; de que es por un déficit educativo —que año con año se supera— que subsisten las desigualdades sociales en el país y que, en la medida en que la población se eduque, esas des-

igualdades sociales van a desaparecer. Vemos esta prolongación en la propaganda que se hace a la escolaridad como determinante del éxito ocupacional y económico y que encontramos en anuncios de radio y *posters* pegados en los camiones o en el metro, y en el concepto de que el éxito escolar está determinado por las habilidades naturales y que la escolaridad debe ser selectiva sobre todo en cuanto al acceso a la universidad.

Conviene agregar que esta prolongación de la sociología dominante de la educación a todos los estratos sociales y a los diferentes tipos de intelectuales de la educación constituye la mayor resistencia a los intentos de adecuar la educación a las necesidades sociales del país. El concepto de “calidad” de la educación, por ejemplo, sigue buscando el mismo tipo de calidad, determinada en última instancia por la posibilidad de ser eficiente y rendidor en el proceso productivo de la sociedad industrial moderna, conforme al cual se impide la realización de cambios que llevarían a “una educación de segunda”.

III. Caracterización de la sociología crítica

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

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

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

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

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

En los países latinoamericanos el concepto de sociedad dividida en clases se une al concepto de dependencia. Esta categoría se basa fundamentalmente en una concepción de la evolución de los países como efecto simultáneo de factores

históricos internos y externos de dominación que sitúa a los países en polos opuestos de desarrollo dentro del mismo sistema mundial. La dependencia tiene un origen histórico de violencia política y militar, formal y legalmente aceptada en el ámbito internacional de la época, e históricamente legitimada como conquista y, sobre todo, como colonización, por los países dominantes.

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

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

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

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

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

Este proceso económico se traduce en una heterogeneidad estructural en el sentido de que en estas naciones coexisten distintos modos de producción (Singer): sector moderno, gubernamental, autónomo y de subsistencia, que determinan las clases sociales en estos países. El sistema de mercado es dominante y empieza a penetrar en los demás sistemas productivos, lo que va provocando una situación caracterizada por la cantidad de personas que no encuentran ni lugar ni función (Ribeiro) dentro del proceso productivo moderno, pero que tampoco encuentran posibilidad de subsistir en los otros sectores laborales.

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

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

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

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

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

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

probabilidad de acceso a las posiciones más prestigiadas y de mayor remuneración económica.

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

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

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

El énfasis de la sociología crítica en la conceptualización de educación como aparato ideológico de Estado, con todo el absolutismo que se desprende de este concepto, corre el grave peligro de llegar a defender una reproducción mecanicista de la estructura de clases a través del dominio de la burguesía sobre el proceso educativo. Vasconi, por ejemplo, va perdiendo a lo largo de su obra los matices en los que podría hacer intervenir a la lucha de clases dentro del proceso educativo hasta caer en la posición de que el proceso educativo es un aparato ideológico de Estado.

Por otra parte, si bien la sociología crítica es fundamental para un diagnóstico correcto de cuál es la relación que se establece entre el sistema escolar y la clase dominante de una sociedad, y cuáles son los elementos principales y los mecanismos a través de los que se da esta relación en los países dependientes, tiene una gran pobreza en cuanto a la propuesta de alternativas educativas. En ese sentido podría decirse que la elaboración científica de los sociólogos críticos de la educación se prolonga (valga el paralelismo) a nivel de sentido común entre algunos intelectuales (sobre todo en proceso de formación: los estudiantes) en la forma de una muy mala lectura del artículo de Althusser “Ideología y aparatos ideológicos de Estado” y que lleva a la conclusión de que la educación no tiene la menor

posibilidad de actuar en la transformación de la sociedad y que simplemente reproduce en el tiempo la estructura de clases dominante.

Estos peligros de caer en el mecanicismo de la reproducción se ven contrarrestados actualmente por el estudio intensivo que se empieza a hacer de las obras de Gramsci como apoyo teórico para los sociólogos críticos; a través de él, el concepto de educación se resuelve a favor de una educación que no es nada más la educación de la clase dominante sino que empieza a vislumbrar la existencia de procesos educativos muy importantes entre los distintos grupos sociales y la necesidad de establecer una verdadera relación pedagógica que comprenda los contenidos culturales y la concepción del mundo de los distintos grupos sociales y procure superarlas para una transformación de las condiciones de vida de estos grupos.

IV. Características de la sociología emergente

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

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

Esta corriente surge al estudio de la sociedad a partir del estudio de la educación, pero no de la educación escolar, sino precisamente de la educación para aquellos que no tienen acceso a la escolaridad formal. De esta manera empieza a obtener su conocimiento de la realidad social a partir de las condiciones de vida del oprimido. “Si se reconoce que la educación es la afirmación de la realidad, se tiene que reconocer el hecho de la opresión... si la toma de conciencia abre el camino a la expresión de las insatisfacciones sociales se debe a que éstos son componentes reales de una situación de opresión” (Freire, *Educación como práctica de la libertad*).

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

Aparte de los esfuerzos teóricos de Freire, quien reconoce que “estamos muy necesitados de teoría”, la multitud de esfuerzos educativos para las clases oprimidas requieren todavía de un esfuerzo teórico muy grande que, para empezar, sistematice las características y los métodos de todas estas experiencias y, a partir de una evaluación del conjunto, logre explicar la forma en que se vinculan con la

totalidad social, ya que, además de que estas experiencias se orientan hacia multitud de aspectos, parten de proyectos políticos muy distintos: grupos de izquierda, teología de la liberación, humanismo radical y grupos coyunturales, organismos nacionales e internacionales.

V. Características de un enfoque necesario

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

Un enfoque sociológico necesario tendría que vincular (y no trasladar) la concepción de la sociedad para un análisis concreto de la educación; es decir, buscar las características propias de la educación como un fenómeno en que interactúan distintas dimensiones: una individual y una social, y en cuyos contenidos y procesos intervienen instituciones sociales que tienen distintos grados de vinculación con la clase dominante.

Por lo tanto, no sólo tendría que introducirse la categoría de clase social (y todo lo que implica) para explicar la compleja relación educación-sociedad, sino que tendría que continuarse la búsqueda del conocimiento de esa compleja relación a partir de un cuestionamiento metodológico de las categorías con las cuales tendemos a aproximarnos a la realidad. En ese sentido, la etnografía se presenta actualmente como uno de los métodos más prometedores: la observación indiscriminada y continua de un proceso hasta encontrar las pautas que lo estructuran con la realidad para definir a partir de ellas las categorías que nos expliquen lo que realmente está pasando y no que nos señalen simplemente todo aquello de lo que carecemos por definiciones de otros. Además, un enfoque necesario no puede desvincularse de los métodos y conocimientos que pueden aportar otras disciplinas. La sociología de la educación se ha empezado a unir con la antropología y la historia, pero ha descuidado las aproximaciones que tratan de hacer una nueva pedagogía y sobre todo una psicología liberada del conductismo. Finalmente, puesto que se ha reconocido el carácter de dominación que puede tener la educación, la sociología no podrá desvincularse de la ciencia política. Todo ello no como una simple suma de enfoques, sino como una vinculación orgánica de distintas disciplinas que han estudiado el mismo objeto desde distintos ángulos y que han comprobado que la unión de métodos y enfoques enriquece notablemente el conocimiento. Para ello se hace también necesario un cambio en el proceso del trabajo intelectual en favor del trabajo de equipo.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T.

La disputa del positivismo en la sociología alemana.

Althusser, Louis

1975 *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, Comité de publicaciones de los alumnos de la ENAH, México.

Anderson, Arnold C.

1964 “A skeptical Note on Education and Nobility”, en *Education, Economy and Society. Lll*, The Free Press of Glencoe.

Barreiro, Julio

1974 *Educación popular y proceso de concientización*, Siglo XXI, México.

Bourdieu y Passeron

1967 *Los Estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona.

1970 *La reproduction*, Les editions de minuit, París.

Baudelot y Establet

1976 *La escuela capitalista*, Siglo XXI, México.

Broccoli, Angelo

1977 *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Editorial Nueva Imagen, México.

Carnoy, Martin

“Education and Economic Development: The First Generation”, mimeo.

Drucker, Peter F.

1964 “The Educational Revolution”, en *Education, Economy and Society. III*, The Free Press of Glencoe.

Durkheim, Emile

1974 *Educación y Sociología*, Shapir, Argentina.

La división del trabajo social.

Freire, Paulo

1967 *Educación como práctica de la libertad*, Nuevo Orden Editores, Caracas.

1973 *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México.

Halsey *et al.*

1964 *Education, Economy & Society. III*, The Free Press of Glencoe.

Havinghiurst, Robert J.

“Education and Social Mobility in Four Societies”, en *Education, Economy & Society, op.cit.*

- Ibarrola, María de, *et al.*
1976 *Lecturas de Introducción a la Sociología de la Educación*, CNM, UNAM.
- Ibarrola, María de
1977 “El papel de los sistemas escolares en el contexto de dependencia”, México, CEESTM, mimeo.
-
- 1979 *Sociedad y Educación contradictorias. Análisis social de la educación en México*, Módulo elaborado para el programa de actualización y formación de profesores del Colegio de Bachilleres, México.
- Labarca, Vasconi, Finkel y Reca
1977 *La educación burguesa*, Editorial Nueva Imagen.
- Medina Echavarría, José
1967 *Filosofía, educación y desarrollo*, Siglo XXI, México.
- Naciones Unidas
Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina.
- Parsons Talcott
“The School Class as a Social System: Some of its functions in American Society”,
en *Education, Economy & Society*, *op.cit.*
- Pereira Luiz y Foracchi, Marialise
1970 *Educación y Sociedad. Ensayos sobre sociología de la Educación*, El Ateneo, Buenos Aires.
- Portelli Hughes
1978 *Gramsci y el bloque histórico*, 5a. ed. Siglo XXI, México.
- Ribeiro, Darcy
1971 *El dilema de América Latina*, Siglo XXI, México.

PERSPECTIVAS LATINOAMERICANAS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Edgar Jiménez C.

I. Introducción

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

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

Se plantean también algunos criterios, tales como:

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

las nuevas provocadas por los cambios sociales; tensión entre los ideales de la enseñanza en general y la sociedad que se proyecta hacia el futuro.

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

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

Se trata, al mismo tiempo, de entender el papel actual de la educación en la sociedad, ya sea que nos ubiquemos en el punto de vista funcionalista, en donde la sociedad debe explicarse en relación con la función que cumplen las partes para el mantenimiento de la estructura global y donde lo que existe en la estructura social es funcional para su mantenimiento (instituciones, valores y normas), en el cual la educación jugará un papel muy importante; o bien, si tomamos en cuenta el análisis marxista, en donde la sociedad y sus instituciones son producto de las relaciones sociales y de sus condiciones de existencia material. La sociedad aparece desde esta perspectiva concebida y animada por una tensión constitutriz fundamental, entendida ésta como relaciones desiguales. Esta relación genera en su desarrollo un sistema de organizaciones, instituciones y fuerzas políticas, cuya acción produce el funcionamiento de la sociedad y su cambio. De ahí surge el objetivo fundamental de las clases dominantes: conservar el equilibrio entre la población y los recursos materiales a través del uso de distintas formas de control social y sus mecanismos. El control varía según el tiempo y las formaciones sociales de que se trata; para su logro, la educación juega evidentemente un papel importante como productora de ideología, entendida ésta como el sentido de las relaciones sociales, desde el punto de vista del actor social, para legitimar su posición desde una posición desigual en su relación dominante-dominado, reduciendo las conciencias a una sola, operando sobre la conciencia del otro actor social y definiendo al actor social dominante como portavoz de absolutos imaginarios (justicia, libertad, etc.) para esencializar su identidad y legitimar su hegemonía en la sociedad global.

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

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

calificación debe ser asegurada, ya no en la producción misma, sino separada y ubicada fuera de la misma, es decir, en el sistema educativo.

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

II. El enfoque humanista de la educación

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

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

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

Por otro lado, se le asigna a la educación una exagerada valoración; no es raro, por lo tanto, que Fernando de Azevedo¹ presente a la educación como parte integrante de una concepción del mundo y, por tanto, de una filosofía de la vida. No es raro tampoco que pretendan europeizar a la población latinoamericana por medio de la educación, asignándole así un papel clave tanto en su relación con la sociedad global y su desarrollo (sin educación no hay desarrollo), como en lo que se refiere al papel general que se le atribuye, ya sea a nivel de fines como de medios, caracterizado éste por un marcado “misticismo educativo”, la “educación como algo metafísico” (el maestro es un apóstol, un Cristo moderno, un Segundo padre, etcétera.).

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

III. El análisis tecnocrático-economicista

Esta aproximación considera a la educación al servicio de la producción y la pro

¹ Fernando de Azevedo fue el primero que trató de sistematizar los presupuestos teóricos de Durkheim en América Latina, dando forma y contenido a los orígenes de la sociología de la educación en la región

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

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

... las relaciones entre el estado de desarrollo de la educación (midiendo generalmente el porcentaje de analfabetos, los niveles de escolaridad de la población, etc.) y el grado de desarrollo de los países (utilizando indicadores como el ingreso *per cápita*, el porcentaje de población urbana, etc.) (*ibid.*: 10).

En el mismo punto de vista se ubicaron los estudios de la UNESCO al afirmar que la situación educativa y de atraso de los países de la región se intentaba resolver mediante “el planteamiento educativo como instrumento de previsión de los recursos humanos necesarios, y por consiguiente de regulación del flujo estudiantil a las distintas especialidades. Aplicando diferentes metodologías, en algunos países se realizaron estudios sobre la demanda futura de mano de obra y las consiguientes obligaciones de la educación”.²

Bajo esta perspectiva, se produjeron en América Latina los estudios sobre los métodos y técnicas utilizadas en los procesos educativos, los estudios sobre política, planeación y administración de la educación y, sobre todo, la formulación de nuevos planes educativos.

Como señala S. Finkel refiriéndose a este punto, la ubicación “estratégica de la educación constituye un instrumento necesario para encauzar los explosivos conflictos sociales que ya marcan su presencia en el continente, a la par que es imprescindible para eliminar los obstáculos sociales y tradicionales que se oponen al desarrollo económico” (Finkel, 1979: 264).

² Consúltese, al respecto, UNESCO, “Educación y progreso técnico”, en *Situación educativa en América Latina*, UNESCO, París, 1960: 214-220.

Tal situación, como vemos, consideraba un nuevo supuesto de la planificación económica, el capital humano, como una nueva ideología de los planteamientos desarrollistas y reformistas muy en boga en los años a que hemos hecho referencia.

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

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

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

Que el sistema educativo deje sin acceso a la educación o calificación a amplios grupos sociales, cuya manifestación más contundente se encuentra en las altas proporciones de analfabetos prevalecientes en algunos países de América Latina, particularmente en las áreas rurales, expresa en último término la racionalidad de las relaciones entre educación y estructuras económicas y sociales. Que la política educativa fracase relativamente en sus esfuerzos por orientar prioritariamente la ampliación cuantitativa y cualitativa del sistema educativo en la dirección de los supuestos requerimientos de la modernización industrial, revela igualmente la racionalidad contradictoria de las referidas relaciones entre educación y desarrollo.

IV. La sociología funcionalista de la educación

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

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



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

CUADRO 2

NORMAS

Creencias
Y valores

Conciencia
Colectiva

· Socializan-Internalizan
· E Institucionalizan

c/control
de la acción
en sistemas sociales

En/procesos

Fijación
de objetivos

Selección
de medios

Creación
de símbolos

En/Instituciones

(Educación)

Adaptación al
medio y a roles
y conductas que
la sociedad requiere

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

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

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

convierte en instrumento para el control de la acción social en sentido normativo, resultando relevante su papel para el funcionamiento efectivo de dicho sistema.

De esta manera, el enfoque define a la educación como “la transmisión, por parte de una generación adulta a una generación joven, de la cultura (de sus valores, normas, conocimientos y patrones de conducta) a fin de asegurar el mantenimiento de la tradición e incrementar la cohesión social” (Vasconi, 1972). Con esto, la clase escolar es tratada como una agencia de socialización que tiene como función seleccionar y, sobre todo, promover a los más capaces. Así, el objetivo general que se plantea esta corriente es estudiar los desequilibrios fundamentales que se dan entre la sociedad y la educación.

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

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

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

Después de la década de los cincuenta, otros autores siguieron igualmente esta línea de pensamiento, entre ellos podemos citar a José Medina Echavarría, Gino Germani y Florestán Fernández.³

Se inscribe también en esta óptica lo que se llamó la “Sociología científica” de la CEPAL. Nos interesa comentar el planteamiento de la CEPAL para luego referirnos a Medina Echavarría, por ser quien más énfasis pone en el aspecto educativo.⁴

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

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

³ Solari, Aldo *et al.*, *Teoría, acción social y desarrollo en América Latina*, Siglo XXI Editores, México, 1976. Este texto da una visión acerca del pensamiento de los autores a que hacemos mención.

⁴ Véase Medina Echavarría, José. *Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina*, UNESCO, París, 1963. También puede consultarse: García Bedoy, Humberto. “El papel de la educación en América Latina: Crítica al pensamiento de S. M. Echavarría”, Documento de trabajo, Universidad Iberoamericana, Departamento de Sociología, México, 1979.

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

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

- 1) necesidades determinadas por la estructura económica;
- 2) necesidades exigidas por la cohesión social;
- 3) necesidades derivadas del ideal educativo, en donde el patrón cultural viene a ser un “modelo especial”. Esta cultura se internaliza por medio del aprendizaje (educación) basado en el modelo conductista norteamericano, como supuesto esencial de comportamiento cultural de la totalidad social que permanece y se transmite de generación en generación.

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

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

Segundo. Los países en vías de desarrollo irán modernizándose en la medida en que superen etapas y resuelvan determinados obstáculos (económicos, políticos, culturales e institucionales).

Tercero. Existe un conjunto de mecanismos y procedimientos económicos, políticos, culturales y humanos que pueden y deben usarse en una planeación adecuada para impulsar el desarrollo; es decir, racionalizar el uso de los recursos materiales y humanos para obtener las metas apuntadas.

Cuarto. Es necesario contar con un fundamento ideológico que encauce la voluntad nacional de los diferentes países de la región en la realización de las tareas del desarrollo.

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

Medina E., por otra parte, considera a la educación como “instrumento de progreso técnico; la educación es un medio de selección y de ascenso social;

rompe y quiebra los estados tradicionales y abre las puertas de un rápido dinamismo en la movilidad social”. Por ello, continúa, “la escuela aparece como el máximo canalizador de las aspiraciones y como un mecanismo distribuidor, a la larga, de la posición social”.

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

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

V. El enfoque marxista

Aunque algunos señalan que la sociología de la educación desde la perspectiva marxista empieza a tomar cuerpo a partir de 1966 con Bourdieu y Passeron, debemos mencionar a Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Goldman, Athusser y Lukács, quienes contribuyeron decisivamente en la formulación de los principios y posterior desarrollo del marxismo como la ciencia de la historia. En América Latina, podemos señalar a Tomás Vasconi, Aníbal Ponce, Guillermo Labarca, Sara Finkel, Silva Michelena, H. Sonntag, Inés Recca, V. Paiva, quienes se preocuparon fundamentalmente por desenmascarar los mecanismos del sistema escolar en la sociedad capitalista, preocupándose de la función reproductora y del papel ideológico que cumple la escuela.

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

- 1) La interpretación de la educación, así como de las medidas y reformas contemporáneas del sector educacional que parte de una perspectiva economicista. Esta interpretación contraponía a la economía de la educación burguesa una economía política de la educación. Centraban el análisis en la educación como calificación y preparación de la fuerza de trabajo para ser consumida por el capital. De esta manera, el análisis del proceso de reproducción social constituía la base para la comprensión de los problemas ligados a la política educacional. El problema, desde este punto de vista, es que la escuela aparecía respondiendo directamente a los

intereses y necesidades de la realización del capital, considerándose la educación como un momento del proceso de circulación del capital, reduciéndose las contradicciones del sector educacional a la cuestión del valor de la fuerza de trabajo (la educación debe crear condiciones para que el capital pueda realizarse, ofreciendo fuerza de trabajo calificada; ella eleva el valor de la fuerza de trabajo y, en consecuencia, contribuye a la reducción de la plusvalía y de la tasa de ganancia).

2) La educación como aparato ideológico y como sistema de dominación. En este sentido, formulan: “los procesos educativos, tal como los observamos en la sociedad actual, capitalista, lejos de construir hechos universales, son una creación histórica de la burguesía en el poder, y cumplen funciones específicas en los que se concentra la función general de reproducción de la sociedad burguesa y de sus modalidades de explotación” (Vasconi, 1972: 309-319).

Señalan también que “el proceso de socialización en una sociedad de clases constituye el proceso de internalización $\frac{3}{4}$ a través del sistema educativo $\frac{1}{4}$ de la ideología dominante en la sociedad (es decir, de la clase dominante). De este modo, la educación funciona como un efectivo instrumento reproductor de la ideología y del control social. La clase dominante, para mantener el sistema, hace uso tanto de la fuerza $\frac{3}{4}$ mediante los aparatos represivos del Estado $\frac{1}{4}$ cuanto de la conquista de consenso mediante la difusión e imposición de ideologías específicas. Y es a través de la conquista de consenso que la clase dominante legítima su posición. El sistema educativo juega, en este caso, un papel capital” (Vasconi, 1972: 21).

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

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

3) La tercera tendencia es aquella que centra el análisis en el papel del Estado capitalista. El Estado aparece aquí como una instancia mediadora en cuanto “capitalistas individuales”. De acuerdo con este discurso, la política educacional promovida por el Estado bajo hegemonía del capital industrial debe ser notoriamente distinta de aquella resultante de la hegemonía del capital financiero. Se trata, en otras palabras, de explicar el papel del sistema educativo a partir de consideraciones relativas a la confrontación política de distintas fracciones del capital, desprendiendo del Estado una política de la educación que tiene como objeto promover y preservar la dominación de la fracción hegemónica y el ejercicio de esta hegemonía sobre las clases dominadas en la sociedad civil.

Una vez expuestas las tres tendencias que de una u otra forma tuvieron vigencia hasta los años setenta, podemos decir que, a la fecha, muy pocos intérpretes marxistas de la política educacional se atreverían a centrar su análisis exclusivamente sobre las relaciones de producción considerando tan sólo la calificación del

trabajo o, por el contrario, limitar el estudio como instrumento de reproducción social o privilegiando la política estatal como expresión de una fracción o sector de clase hegemónica.

Hoy, tomando en cuenta los tres marcos de referencia, consideran que la comprensión de la política se refiere a la función desempeñada por la educación en la creación y/ o refuerzo de la legitimidad de los sistemas políticos. La hegemonía política e ideológica de la clase dominante en su conjunto es conquistada y preservada en la lucha contra la posible contra-hegemonía de otras clases sociales. Como instrumento de inculcación ideológica, el sistema educativo es también sensible a los cambios en la correlación de fuerzas en la lucha por la hegemonía en la sociedad civil por la circulación de contra-ideologías que intentan conquistar espacio para poder difundirse; la fracción hegemónica puede echar mano del control del Estado sobre el sistema de enseñanza para volverlo un instrumento más explícitamente comprometido con la difusión de la ideología antes que la calificación de la mano de obra. En este sentido la calificación no es solamente un instrumento ofrecido al capital para que lo utilice, es además un instrumento en manos de los trabajadores, que valorizan su fuerza de trabajo, que posibilitan la elevación de su nivel de comprensión de la realidad y su capacidad de lucha económica, política e ideológica. El sistema educativo puede ser utilizado también como neutralizador del movimiento estudiantil en la medida en que éste amenaza debilitar la legitimidad del sistema, o para reducir el espacio de influencia político-cultural conquistado por los sectores populares. Desde este punto de vista deben entenderse los intentos de reforma educativa.

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

VI. Situación actual y perspectivas

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

Por tanto, cuando todavía se plantean hoy algunos requerimientos básicos tales como: la educación para el cambio, la educación comprometida, hacia un sistema educativo crítico, se hace imperiosa la necesidad de tener claridad acerca de los nuevos procesos a los que se asiste, así como los objetivos que orientan a la política educativa en la situación actual.

Creemos que el análisis y el planteamiento de las alternativas actuales pasan necesariamente por la consideración y la reformulación del patrón de acumulación que cristalizó desde fines de la Segunda Guerra Mundial. Se trata de un aspecto central que debe ser tomado en cuenta para cualquier proposición de análisis y

ubicación del sistema educativo en la realidad nacional. Pensamos que las propuestas sobre las alternativas políticas, educativas, transferencia de tecnología y desarrollo económico deben ser formuladas dentro de dicho marco de análisis.

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

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

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

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

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

El carácter dramático o grave de tal situación se manifiesta en la dinámica de la absorción lenta de fuerza de trabajo, determinada por la naturaleza de las estructuras económicas que dejan permanentemente a amplios grupos de cualquier nivel educativo fuera de las actividades económicas.

El “desperdicio” de recursos humanos ocurre porque, como es el caso de la industria, la estructura productiva no utiliza su capacidad instalada que rebasa los tamaños mínimos y que, de acuerdo con el empleo de tecnologías altamente desarrolladas y el carácter concentrado de dicha estructura, se requieren para satisfacer un mercado interno y regional que se amplía lentamente.

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

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

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

El proceso de internacionalización, presentado de la manera como lo hemos hecho, lejos de convertir al sistema educativo en un centro creador y liberador de fuerzas para un cambio social efectivo, somete el destino de éste al desarrollo de la gran empresa y a sus necesidades.

La ideología que sirve de base a la nueva funcionalidad del sistema es la llamada “economía de la educación”, como la más adecuada para servir al proceso. Su contenido parte de que el sistema educativo tiene un orden propio, dedicado a la enseñanza y producción de conocimientos, tratando de superar la intranquilidad política interna y externa, considerando su papel en el sector servicios de la economía bajo el lema de que “la educación en general es un bien de consumo y la formación técnica un bien de producción”.

Es así como el sistema educativo participa no solamente en la producción de conocimientos, sino también en la distribución seguida de su consumo, tratado en un plan microeconómico como una gran empresa, introduciendo en su seno la administración técnica, bajo otro supuesto de que “la racionalidad administrativa del sistema educativo hará posible el rendimiento económico de la educación”.

En conclusión, y como referencia final para reflexionar sobre las perspectivas de la sociología educativa, señalamos que actualmente se interiorizan en el seno del sistema educativo el esquema de gestión sociopolítica vigente en los países. Los niveles de decisión y de acción permiten la adaptación y la transformación, la actualización y la negociación. Y la valoración de sus efectos consiste en monetarizar el conjunto de sus actividades.

BIBLIOGRAFÍA

- De Castilla Urbina, Miguel
1979 *Universidad y sociedad en Nicaragua*, León, Nicaragua, Editorial Universitaria.
- Dewey, John
s/f *Algunos aspectos de la educación moderna en el texto de Luzuriaga. Ideas pedagógicas del Siglo XX*, Editorial Losada.
- Finkel, Sara
1979 “El capital humano. Concepto ideológico”, en *La educación burguesa*, México, Nueva Imagen.
- García Bedoy, Humberto
1979 “El papel de la educación en América Latina: crítica al pensamiento de M. Echavarría”, documento de trabajo, México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Sociología.
- Gras, Alain
1974 *Sociologie de L'education*, París, Editorial Larouse Université, serie Sociologie.
- Havinghiurst, Robert
1970 *La sociedad y la educación en América Latina*, Buenos Aires, Eudeba.
- Lipset, Martín
1974 *El hombre político*, Buenos Aires, Eudeba.
- Medina Echavarría, José
1963 *Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina*, París, UNESCO.
- Solari, Aldo
1976 *Teoría, acción social y desarrollo en América Latina*, México, Siglo XXI Editores.
- UNESCO
1975 “Enfoque y metodologías para el desarrollo de la educación”, Proyecto UNESCO CHI-29, Lo Berrenechea, Chile.
- Vasconi, Tomás
1972 *Educación y cambio social. Estudios Educativos*, La Paz, IDEAS.
1979 “Aportes para una teoría de la educación”, en *La educación burguesa*, México, Nueva Imagen.
- Vasconi, Tomás e Inés Recca
1979 “Modernización y crisis en la universidad latinoamericana”, en *La educación burguesa, op. cit.*

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: ¿CONSENSO O CONFLICTO?¹

Carlos Ornelas

I. Introducción

En el presente trabajo se revisa someramente lo más importante de las discusiones teóricas que, sobre las relaciones entre educación y sociedad, se están llevando a cabo en el mundo desarrollado.² El objetivo es derivar categorías analíticas fundamentales que nos permitan en casos concretos explicar las complejas y variadas conexiones que se establecen entre la educación y la sociedad.³

Antes de comenzar creemos pertinente aclarar ciertos aspectos. Aunque no existen teorías de la sociedad completamente consistentes con principios, supuestos fundamentales y métodos de investigación claramente establecidos, es posible discernir dos divisiones opuestas del universo; la primera es el funcionalismo y la segunda el marxismo. Sin embargo, dentro de cada visión hay variaciones y enfoques diferentes con respecto, casi, a cualquier tópico.

La perspectiva básica del punto de vista funcionalista emerge de analogías con organismos vivos (Inkeles, 1964: 34). Los objetivos de los investigadores que trabajan dentro de esta perspectiva consisten en delinear los requerimientos para y las demandas de la sociedad, y diseñar los procesos (estructuras) por medio de los cuales una sociedad determinada satisfaga sus necesidades (funciones). Este enfoque busca también los medios por los cuales diferentes estructuras son coor-

¹ El presente ensayo está basado en una parte de un capítulo de la tesis doctoral del autor. La investigación fue apoyada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por medio de una beca para hacer el doctorado en la Universidad de Stanford de California. La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior contribuyó con una beca complementaria para terminar los estudios. El autor agradece a Ana Ma. Loera, Henry M. Levin, John Gurley, Hans Weiler, David Grossnian y Martin Carnoy por sus numerosas críticas y comentarios a las versiones preliminares de este trabajo. Por supuesto, la responsabilidad por los errores es exclusivamente del autor.

² De ninguna manera se pretende menospreciar las aportaciones que han surgido en el así llamado Tercer Mundo. El supuesto es que esta bibliografía es más asequible a los lectores.

³ Con el fin de evitar críticas futuras, debemos señalar que en este trabajo no se trata de negar la importancia de las relaciones entre la educación (sobre todo en su papel de legitimadora y dialécticamente en generadora de oposición al sistema) y la política. Tampoco estamos interesados, por lo pronto, en debates sobre la epistemología y filosofía de la educación. Tratamos de mantener el ensayo en los límites de lo que se conoce como sociología de la educación y conseguir el propósito explícito.

dinadas e integradas para preservar la unidad de la sociedad como un organismo completo (Inkeles, 1964: 34-37; Haas, 1964: 3-25). Por razones prácticas y analíticas es factible distinguir dentro de esta amplia perspectiva modelos que ponen énfasis en el consenso y los que ponen énfasis en el conflicto. Como contraste, en el marxismo existe únicamente la noción del conflicto. Sin embargo, de acuerdo con Miliband (1977: 17), el conflicto no es lo que hace específico y distinto al marxismo, todas las teorías de la sociedad consideran de alguna manera el conflicto. Lo que es específico del marxismo es que declara que la naturaleza de la sociedad es el conflicto, y al mismo tiempo proclama que es su producto necesario.

Es posible diferenciar una noción básica de educación y sociedad que corresponda a cada una de estas visiones. Sin embargo, debe quedar claro que en muchas ocasiones hay conceptos que se entrelazan y usan la misma categoría de manera diferente. Por ejemplo, el término “socialización” es ampliamente usado por adherentes de uno y otro enfoque, y no obstante su significado tiende a ser diferente. En este trabajo intentaremos evitar confusión y hacer un corte claro entre las dos perspectivas. Por esta razón se usará el término socialización cuando se discutan los enfoques funcionalistas. Por el contrario, cuando se discutan los puntos de vista marxistas se usará la noción más general de reproducción.

II. Enfoques funcionalistas de la educación y la sociedad

Si bien los orígenes del funcionalismo pueden encontrarse en los trabajos de Platón, el enfoque en sí comenzó a ser predominante entre los científicos sociales del siglo pasado (Horkheimer, 1976: 207-210; Inkeles, 1964: 34-37; Grossman, 1975: 1). El primer científico social que utilizó el término funcionalismo fue Malinowski (Firth, 1977: 386-387) en su artículo en la *Enciclopedia Británica*, en donde define al funcionalismo como la explicación de los hechos sociales de acuerdo con el papel que juegan en el sistema integral de cultura (véase también a Durkheim, 1978: 109-132). En un intento por desarrollar un análisis más dinámico de la sociedad, el sociólogo norteamericano Talcott Parsons (1957: 16-58) introdujo un enfoque estructuralista funcionalista. Este enfoque incluye la noción de función como un lazo entre categorías estructurales de la vida social (relativamente) estables; los procesos o condiciones que no contribuyen a la existencia y evolución de la sociedad son considerados como disfuncionales.

A) El punto de vista consensual sobre la educación

El énfasis principal de este enfoque es en la estabilidad como condición normal de la sociedad, en la integración social y en la eficiencia del sistema social como un todo. Detrás de este énfasis se encuentra el supuesto explícito de la naturaleza universal de esas condiciones y también de la universalidad de la naturaleza humana (Parsons, 1960; Schutz en Grathoff), 1978: 50-51; Inkeles y Smith, 1974: 4-13).

El papel de la educación en este marco es estudiado bajo el aspecto general de socialización.⁴ Ésta es conceptualizada de la siguiente manera:

Socialización ampliamente definida es el proceso por medio del cual el niño aprende los senderos del grupo social determinado y es *moldeado* como un participante efectivo... en el curso de su desarrollo él adquiere una conducta, actitudes valores y otros atributos (*traits*) personales que son a la vez únicos a él y característicos del grupo o grupos que sirven como el agente socializador (Dager, 1971: ix-x, subrayado nuestro).

Para llevar a cabo investigaciones empíricas (condición indispensable de este enfoque) un modelo general de socialización es identificado por Hess (1969, citado en Grossman, 1975: 2-3) como constituido por los siguientes elementos: 1) una estructura ambiental de alguna clase; 2) un cuerpo de creencias, valores, actitudes, etc.; 3) agentes de socialización designados; 4) objetos de socialización; 5) un proceso de enseñanza y aprendizaje; 6) un producto en la conducta, en forma de actitudes expresas de aceptación de los valores del sistema social; y 7) un sistema de reforzamiento de la conducta adquirida.

En este marco de trabajo se supone que el proceso de socialización es neutral y se convierte en el formador del consenso social, es decir, “consenso acerca de las metas buscadas y los medios para alcanzarlas” (Clausen, 1968: 3). En relación con la escuela, se supone explícitamente que su función principal en la sociedad es la de servir como agente que asigna los roles sociales de una manera consensual (Durkheim, 1956: 83-85 y 1972: 203-218; Parsons, 1968: 69).

Respecto a la relación entre educación y sociedad, el punto de vista estructural-funcionalista discute el papel de la escuela de dos maneras complementarias. Primero, argumentando que el papel de la escuela es preparar individuos de acuerdo con los requerimientos técnicos de las instituciones modernas; segundo, argumentando que la escuela también conforma la personalidad de esos individuos para hacer que acepten las demandas del orden social establecido. Por ejemplo, Clark (1962) argumenta que la velocidad del cambio tecnológico impone a la sociedad la necesidad de mano de obra competente y técnicos hábiles; así, la función de la escuela es preparar los expertos suficientes para manejar esas tecnologías. Más aún, Clark usa un concepto casi determinista de necesidades (cfr., especialmente, pp. 75-80) al afirmar que la moderna sociedad tecnológica necesita una amplia variedad de expertos, desde gerentes y administradores de élite hasta eficientes supervisores y trabajadores de la línea de ensamble. Como se supone imposible (por el orden natural de las cosas) que la sociedad sea completamente igual, debe haber una distribución de los individuos a las diferentes categorías de la vida social. En este momento, la función

⁴ En este trabajo se utiliza el término educación como sinónimo de escuela y viceversa.

fundamental de la estructura educacional es separar individuos, es decir, su tarea fundamental es canalizar jóvenes a carreras académicas o vocacionales.⁵

El aspecto complementario consiste en argumentar que preparar individuos para la sociedad y el trabajo implica mucho más que el entrenamiento vocacional y las habilidades conectadas con el trabajo. Es necesario socializar individuos para que acepten a la sociedad como es y a las normas sociales establecidas. Por normas se entiende situaciones uniformes y específicas de la conducta, en otras palabras, principios, premisas o expectativas que indican cómo deben actuar los individuos en circunstancias dadas (Dreeben, 1967: 214). Este enfoque particular es conocido en la bibliografía especializada como “internalización de normas”.

Quizás el estudio teórico más elaborado y profundo relacionado con este punto es todavía el trabajo de Dreeben: *On What is Learned in Schools (Sobre lo que se aprende en las escuelas)*. En este ensayo, Dreeben argumenta que al mismo tiempo que la escuela desarrolla atributos cognoscitivos en los estudiantes, también puede ser vista como la transmisora de normas sociales que los individuos aceptan posteriormente como pautas legítimas para gobernar su conducta. Las normas principales relevantes a la sociedad industrial que la escuela o —dice Dreeben más específicamente reconociendo su deuda a Parsons (1968: 69-80)— el salón de clase inculca, son las de independencia, logro, universalismo y especificidad —se refiere al respeto y reconocimiento de los derechos de otros (Dreeben, 1968: 63-65)—. Clausen (1968: 6-7) argumenta que sólo los individuos en posiciones de dirección son capaces de exhibir un cierto grado de conducta innovativa, mientras que no se puede esperar que los que están en posiciones subordinadas en la sociedad sean innovadores. En ambos casos, no obstante discrepar acerca de la importancia de las normas y la conducta transmitidas, Dreeben y Clausen están de acuerdo, como la mayoría de los representantes de esta corriente (Inkeles, 1968: 75-76; Lippit, 1968: 322-325; Coleman, 1974: 6-7; Parsons, 1968: 70-75), en que el salón de clases, los maestros y las escuelas son de gran importancia en el proceso de socialización.

El producto de estos dos aspectos complementarios del proceso de socialización, concluyen los partidarios de este punto de vista, es el ser competente (Inkeles, 1968: 50) La socialización no es un proceso en sí mismo, sino que más bien es socialización para la competencia.⁶ Y el lugar en que el individuo competente debe actuar es la “sociedad moderna”.

⁵ Lo operativo de las cuestiones técnicas de este enfoque en particular trata de pronosticar la demanda de expertos en el futuro, y usando sofisticadas técnicas analíticas en planear cómo ajustar la función de la escuela a la satisfacción de dichas demandas. Este enfoque específico es conocido como “planeación de las necesidades de mano de obra” (*manpower planning approach*). Para una discusión referente a este tópico véase Later, 1966: 135-171 y para una crítica Blaug, 1970: 137-168. Aparentemente este enfoque es el dominante en la práctica de la planeación educativa en México; véase, por ejemplo, ANUIES, 1979.

⁶ Para una noción ligeramente diferente de competencia, véase Smith, 1968: 272-274.

Considerando los grandes temas del enfoque estructural-funcionalista, respecto a la educación, la ausencia de cualquier análisis de las fuerzas que están envueltas en las luchas sociales es asombrosa.⁷ Se supone que las normas, los atributos y conductas que las escuelas y otras agencias de socialización transmiten son aceptadas por consenso en toda la sociedad. Este enfoque no especifica quién produce e incorpora en la sociedad las normas y valores que la escuela preserva. En este caso, el supuesto explícito detrás del enfoque funcionalista es que la función de la escuela es proporcionar al individuo las habilidades técnicas (o competencias) así como valores y normas de la sociedad industrial y su organización jerárquica.

La insistencia en la organización jerárquica no es una interpretación arbitraria de nuestra parte. Respecto a esto bien vale la pena citar un párrafo que sintetiza la posición de dos de los representantes más reconocidos de esta escuela de pensamiento:

Las instituciones modernas necesitan individuos que puedan mantener actividades durables, observar reglas abstractas, hagan juicios con base en evidencia objetiva, y sigan a las autoridades legitimadas no por sanciones tradicionales o religiosas, sino por su competencia técnica. Las complejas tareas de producción del orden industrial, que es la base de los sistemas sociales modernos, también tienen sus demandas. Los trabajadores deben ser capaces de aceptar una elaborada división del trabajo y la necesidad de coordinar sus actividades con muchos más en la organización del trabajo. Recompensas basadas en la competencia técnica y pautas objetivas de actuación, estrictas jerarquías de acuerdo a los imperativos de la producción por medio de máquinas y la separación del producto y el productor, todos son parte de este ambiente, y requiere propiedades personales particulares de esos que van a controlar sus (del orden industrial) requerimientos (Inkeles y Smith, 1974: 4).

Sin embargo, no obstante que este punto de vista es aún el dominante en las sociedades industriales avanzadas, hay enfoques que acentúan el conflicto en la noción de socialización y del papel que la escuela juega en dicho proceso.

⁷ Los trabajos de Coleman (1966) y Jencks (1972) representaron una separación del punto de vista estructural-funcionalista en que ellos enfocaron el tópico de inequidad social usando extensamente la diferencia estadística y resumiendo grandes cantidades de información. Sin embargo, no obstante que sus resultados difieren de los estudios funcionalistas tradicionales, el enfoque no provee una variación significativa en el punto de vista Coleman encontró que los antecedentes (*background*) familiares explican más las diferencias significativas en los logros escolares que la escuela misma. Jencks (1972: 253-261) complementó este punto con el argumento de que la escolaridad y la reforma educativa no son una alternativa viable para transformaciones sociales profundas, las cuales requieren luchas en el terreno de la economía y la política. El énfasis que ellos pusieron en las estadísticas los condujo a oscurecer las diferencias de clase ¿junto con las de raza y sexo? que encontraron. Más aún, este acento en aspectos cuantitativos los llevó a descuidar explicaciones teóricas. Sin embargo, sus respectivos trabajos representan un avance significativo porque dan un salto importante: del análisis basado en individuos pasaron a analizar estratos sociales.

B) Puntos de vista funcionalistas que enfatizan el conflicto en las relaciones entre la educación y la sociedad

El aspecto más importante de este enfoque, en contraste con el punto de vista estructural-funcionalista, es el control, legitimación, poder y la imposición de valores culturales. Para hacer una diferenciación más nítida entre los enfoques del consenso y los del conflicto, se debe presentar un concepto diferente de socialización, que intente centrarse en el conflicto:

Socialización se refiere al proceso por medio del cual lo biológico es transformado en un ser cultural específico. De esto se desprende que el proceso de socialización es un complejo proceso de *control*, por medio del cual una moral particular, una percepción cognoscitiva y afectiva es evocada en el niño y se le da forma y contenido específico. La socialización sensitiviza al niño a varios órdenes de la sociedad tal y como estos órdenes se hacen sustantivos en los varios roles en los que se espera que el niño juegue (Bernstein, 1977: 476; subrayado nuestro).

En este punto de vista, la socialización no es un grato moldear de niños como en el punto de vista estructural-funcionalista, sino que, por el contrario, es un medio de control. La educación en este enfoque es vista como el conjunto de reglas institucionales que colocan con autoridad y legitimidad a los individuos en la sociedad (Meyer, 1977: 59).

Varios autores en el área de la socialización política (Meyer, 1977; Weiler, 1972; Grossman, 1975) presentan variaciones críticas con respecto a los puntos de vista tradicionales (por ejemplo, Dawson *et al.*, 1972; Langton, 1969) y no conciben el proceso de socialización como neutral y agradable. Weiler (1972) argumenta que las mismas actitudes hacia el conflicto son posiblemente parte del producto del proceso de la socialización política. En la misma dirección el estudio de Grossman (1975: 55-76) muestra que la escuela juega un papel significativo en la socialización política del conflicto.

Con respecto a la relación entre escuela y sociedad hay varios tipos de teorías e investigaciones que enfatizan el conflicto. Primeramente se encuentran las teorías del mercado de trabajo dual y segmentado, las que, a su vez, conllevan varios argumentos.⁸ Collins (1977: 24-26) ha intentado formular y testar una teoría de estratificación social argumentando que la expansión escolar, en vez de reflejar los requerimientos técnicos de la sociedad, refleja el conflicto entre *grupos de estatus* por el poder, prestigio y riqueza (contemplados en lo que él denomina “ventajas personales”). En su opinión, la actividad principal de las escuelas es enseñar el estatus de una cultura particular, y como un grupo en especial controla siempre la educación, lo puede usar como medio de control dentro de las organizaciones. La educa-

⁸ Consideraciones importantes y un test de estas teorías se encuentra en Carnoy y Rumberger, 1975. También Carnoy (1975) ofrece una reseña de todo el campo de la economía de la educación.

ción, pues, puede servir para seleccionar miembros para la élite o como un medio para identificar y contratar empleados medios y bajos que, a través de la educación, han adquirido respeto general por los valores de la élite (Collins, 1977: 127).

En Europa, el enfoque del “capital cultural” y la reproducción de la cultura (Bourdieu y Passeron, 1977), por un lado, y el enfoque etnometodológico (Bernstein, 1977a y 1977b), por el otro, han influenciado y conducido a investigadores a centrar su atención en micro y macroanálisis de la educación simultáneamente, tomando en cuenta no únicamente el contenido y los métodos de enseñanza y aprendizaje, sino también las fuerzas sociales que en el conjunto de la sociedad condicionan el mismo contenido. El ahora famoso ensayo de Bernstein (1977b), además de poner énfasis en las clases sociales y no en los individuos, representa un serio intento por conjugar los procesos educacionales con las clases sociales.

Se puede descubrir alguna influencia marxista en los trabajos de Bernstein y de Bourdieu y Passeron, especialmente por el acento puesto en las clases sociales y en el papel cultural hegemónico⁹ de la educación en reproducir las relaciones de clase existentes. Y también por el uso de una noción más general de reproducción de la cultura y la sociedad en combinación con la particular de socialización. Con todo, la noción de conflicto abarca únicamente un conjunto de problemas que la sociedad puede superar, y de hecho los ha superado. Respecto a estos problemas, como se desprende del punto de vista de estos autores, no hay una lucha endémica en la sociedad por el control del Estado. Bourdieu y Passeron (1977) intentan construir una teoría de la reproducción de la sociedad y su cultura, reconociendo que dicha cultura emerge del modo de producción dominante. Sin embargo, ellos sobrestiman el papel de la clase dominante, y no dejan espacio para contradicciones políticas y sociales. No obstante que sus enfoques ilustran de una manera sofisticada los sutiles mecanismos pedagógicos y culturales de reproducción, Bourdieu y Passeron, como también Bernstein, descuidan el análisis de las relaciones entre la escuela y el trabajo y el Estado. Se supone que el origen de clase y la posición social determinan tanto el nivel de escolaridad alcanzado como el tipo de empleo subsecuentemente buscado por cada persona.

Karabel y Halsey (1977: 70), quienes ven con simpatía el enfoque de Bernstein y aun lo llaman el “heraldo de una nueva síntesis”, reconocen que Bernstein presenta en esencia una teoría funcionalista de la sociedad.¹⁰ El argumento crucial de este enfoque particular es que para comprender qué es lo que está pasando en

⁹ En contraste con el concepto tradicional de hegemonía que conlleva una noción de dominación económica y política, Gramsci (1976: 51-76) amplió su significado para abarcar un cierto orden en el cual un determinado modo de vida y de pensamiento es dominante. Dentro de este orden una visión dominante de la realidad es difundida a toda la sociedad en todas sus dimensiones —políticas, sociales y culturales— impregnando con su esencia los gustos, los hábitos, los principios religiosos y políticos y todas las relaciones sociales; especialmente con respecto a sus implicaciones morales e intelectuales. Véase también Williams, 1960.

¹⁰ Cherkaoui (1977: 560-562) critica a Bernstein porque él enfatiza únicamente los aspectos funcionalistas de la sociología de la educación de Durkheim, sin mantener sus múltiples aspectos en los cuales el énfasis es en el conflicto social.

la vida social y cultural, es primeramente necesario tener claridad con respecto a la reproducción cultural en los niveles escolares. Por este camino, aunque sin embargo de diferente manera, Bernstein regresa implícitamente a los ideales de esos filósofos que vieron a la educación como crecimiento social y a la escuela como la institución más importante de la sociedad. De acuerdo con el punto de vista del crecimiento social, transformando las escuelas en instituciones más igualitarias y cooperativas, la sociedad logrará también un cambio social similar (Levin, 1980: 129).

En resumen, las teorías funcionalistas de la educación, no obstante que abarcan una amplia variedad de enfoques, tienen una concepción básica de una tendencia a la evolución de la sociedad y la naturaleza social hacia una jerarquía social meritocrática. Al centro de sus supuestos está la idea de que la función selectiva de los sistemas educativos es neutral. Así, únicamente esos que tienen méritos y pueden adquirir las competencias necesarias para manejar las instituciones modernas son capaces de dirigir a la sociedad. De hecho, esta visión del mundo está caracterizada por la falta de una teoría significativa del cambio social y por sus enfoques históricos.¹¹ En el análisis final, el conflicto, en esta visión del mundo, no se concibe como riesgoso para la sociedad. Por el contrario, facilita la evolución social aportando nuevas cosas y nuevas vías para solucionar problemas. El conflicto, pues, es también funcional y produce cambio social armónico.

III. Enfoques marxistas de la educación y la sociedad

La visión marxista de los fenómenos educativos así como la sociedad, contrasta con la previa porque acentúa la naturaleza conflictiva de la sociedad, especialmente el conflicto entre las clases sociales. Más aún, esta lucha entre clases sociales es el motor de la historia y el mayor determinante de los fenómenos sociales (Marx y Engels, 1971: 12-50). La estabilidad y el orden, de acuerdo con esta visión, son de hecho logrados pero sólo temporalmente y por medio de la dominación de una clase por otra. Esta dominación incluye la coerción, el uso de los aparatos represivos cuando sea necesario (o aun sin serlo), así como la persuasión y supremacía ideológica para prevenir que las clases dominadas luchen por la liberación y por grandes transformaciones sociales (Miliband, 1977: 17-23). Mientras que el concepto central del enfoque funcionalista de la educación es socialización, el concepto principal necesario para comprender el enfoque marxista es reproducción.

Según Marx, la sociedad debe reproducir las condiciones fundamentales de su existencia para subsistir y expandirse, es decir, las relaciones sociales de producción,¹² en esencia, la estructura social de una sociedad determinada. Las grandes

¹¹ Para una descripción de cómo el estructural-funcionalismo concibe el cambio social véase el volumen que Barber e Inkeles (1971) editaron en honor a Talcott Parsons.

¹² Las relaciones sociales de producción son las fuerzas productivas en combinación con la propiedad de los medios de producción (Gurley, 1975: 17-16). Las fuerzas productivas comprenden el conocimientos, los talentos, las aspiraciones y necesidades de los seres humanos, así como los procesos de producción, tecnología, materias primas y recursos naturales en general. En términos más abstractos, las fuerzas productivas son todos los

relaciones que caracterizan a la sociedad en que vivimos son las que se establecen entre el capitalista y el trabajador. La conclusión que Marx dedujo de su análisis histórico del capitalismo es que:

La producción capitalista por lo tanto bajo sus aspectos de un proceso continuo y conectado de reproducción no solamente produce mercancías no únicamente plusvalía sino que produce y reproduce la relación capitalista de un lado el capitalista; del otro el obrero asalariado (Marx, 1967, I: 578).

De acuerdo con Marx, el capitalista asegura la reproducción de la fuerza de trabajo de una manera ampliada a través de los salarios (Marx, 1967, I: 572). Por reproducción de la fuerza de trabajo se entiende la adquisición por los trabajadores de: primero, los medios por los cuales el trabajador es capaz de reproducirse a sí mismo y a su familia biológicamente (alimentos, casa, vestido, etc.), y segundo, los medios por los cuales el obrero es capaz de trabajar. En la sociedad capitalista el segundo elemento incluye la inculcación de ciertos atributos para el trabajo como la capacidad de seguir órdenes, de disciplinarse, de cooperar con otros obreros en el proceso del trabajo y la habilidad de identificarse ideológicamente con los intereses de la burguesía (Marx, 1967, I: 566-578).

Es indispensable tener en cuenta que el complejo proceso de reproducción de la fuerza de trabajo también se realiza fuera del lugar de empleo. No obstante, hay muchos mecanismos e instituciones (tanto estructurales como superestructurales) que contribuyen a la reproducción de la fuerza de trabajo, especialmente el hogar y la familia, y es aquí donde nos concierne discutir el papel que juega la escuela en esta reproducción. Al mismo tiempo que se reproduce la fuerza de trabajo, sugiere la interpretación marxista, la clase dominante también se reproduce y mantiene la hegemonía de la sociedad. La escuela igualmente contribuye a esta reproducción y a la reproducción de los agentes de la clase dominante.

Hay tres líneas principales de investigación entre la academia marxista acerca del papel de la educación o, más específicamente, de la escuela, en su relación con la sociedad.¹³ La primera postula que el más importante papel de la escuela es

factores que determinan la productividad social del trabajo, en cada nivel del desarrollo de una sociedad determinada (Lange, 1966: 19). Estas relaciones de producción incluyen la manera en que los trabajadores son reclutados y organizados para la producción: las maneras usadas para intercambiar los productos del trabajo y los métodos usados por la clase dominante para distribuir el excedente económico. Las relaciones de producción determinan el modo de producción de la vida material, la fuente real de donde, de acuerdo con Marx y Engels (1971: 341-346), emerge una superestructura legal y política y a la cual corresponden formas definitivas de conciencia social.

¹³ En Europa, especialmente en Italia, donde la tradición del trabajo académico y la militancia marxista es mucho más extendida que en otros países industrializados, hay un debate permanente sobre la educación. Sin embargo, este debate en sus partes más importantes se refiere al papel político de la educación y sus pedagogías correspondientes (véase, por ejemplo, Rossanda *et al.*, 1977 y Levitas, 1975), en otros trabajos el énfasis es puramente en aspectos pedagógicos desde una perspectiva epistemológica (Mancorda, 1969; Bróccoli, 1977, verbigracia).

proveer a los trabajadores de habilidades y destrezas que son usadas en el proceso productivo y seleccionar a los más hábiles para puestos de dirección en la sociedad. La segunda argumenta que el papel principal de la escuela es reproducir la estructura jerárquica de la sociedad; al hacerlo, provee a los trabajadores los atributos necesarios para el trabajo. La tercera establece que el papel más importante del sistema escolar es reproducir la ideología dominante de la sociedad. Para evitar confusión, es indispensable mencionar que estos puntos de vista ni se rechazan ni se excluyen mutuamente, es más bien un asunto de diferentes énfasis para investigación y búsqueda de explicaciones teóricas.

Uno de los más respetables representantes que enfatiza la reproducción de las habilidades y destrezas es Suchodolski, quien argumenta que, dado el desarrollo de las fuerzas productivas y el constante incremento en la composición orgánica del capital, el camino más efectivo que la burguesía encontró para entrenar a la gente necesaria para realizar las actividades que la tecnología moderna exige, es el sistema escolar (Suchodolski, 1965: 59-86). Sin embargo, la escuela capitalista está organizada en cierta forma en que la provisión de habilidades a la gente es desigual. Por una parte, las escuelas infunden en la gran mayoría de los estudiantes las habilidades básicas (leer, escribir, contar) necesarias para ejecutar tareas rutinarias y burocráticas. Por otra parte, las escuelas proveen a una minoría habilidades altamente desarrolladas para que manejen tecnología sofisticada y el aparato estatal burgués. La preparación de personal científico y de alta administración, así como políticos, en el último de los análisis tiene sus raíces en las diferencias de clase (Suchodolski, 1971).

La discusión más elaborada con respecto a la reproducción de atributos se puede encontrar en los trabajos de Bowles y Gintis. Gintis (1978: 67-71) argumenta que las habilidades requeridas para aumentar la productividad no son tan importantes como algunos atributos no-cognoscitivos. Los más característicos de éstos son: 1) un nivel adecuado de subordinación; 2) disciplina para el trabajo; 3) motivación de acuerdo con recompensas externas; y 4) supremacía de modos de respuesta cognoscitivos sobre los afectivos. En este marco de referencia, el papel de la escuela es inculcar a los estudiantes las conductas apropiadas para ocupar roles sociales en la estructura jerárquica del trabajo y la sociedad capitalista. Esta jerarquía es reproducida después en las relaciones sociales de la escuela, básicamente a través de un mecanismo que los autores denominan “reproducción de la conciencia” (Bowles y Gintis, 1976: 125-140). Esta correspondencia entre las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales de la escuela, no implica que todos los individuos reciban la misma clase de educación. Por el contrario, la producción y la organización social capitalista requiere que un pequeño grupo de futuros técnicos y gerentes desarrollen la capacidad de diseñar, mandar, calcular y decidir, mientras que un grupo mucho más grande aprende a seguir instrucciones idóneamente. Esta estratificación de la futura fuerza laboral es lograda parcialmente proporcionando diferentes escuelas y tipos de escolaridad al alcance de los niños y jóvenes de acuerdo con la clase social a que pertenecen. Por ejemplo, universidades (y dentro de éstas unas para ricos y otras para la pequeña burgue-

sía), educación vocacional para los obreros, técnica agropecuaria para los campesinos, etc. Así, esta interpretación afirma que el escolar incorpora la estructura de clases del sistema capitalista.

El más influyente y quizás el más discutido de los teóricos marxistas contemporáneos es Louis Althusser. Respecto a la educación él plantea:

... La reproducción de la fuerza de trabajo exige no solamente una reproducción de su calificación, sino al mismo tiempo, una reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante para los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar bien la ideología dominante para los agentes de la explotación y la represión (Althusser, 1974: 1).

Él es muy claro en que esto “... es logrado más y más fuera de la producción: por el sistema educativo capitalista y por otras instituciones” (Althusser, 1974: 7). El mérito del trabajo de Althusser es que puntualiza con cierta efectividad algo que es a menudo olvidado, es decir, que la escuela no solamente reproduce ideología, y que la escuela no es una institución neutral, sino que es uno de los más eficientes (no importa si es privado) “aparatos ideológicos de Estado”.¹⁴

Continuando con esta interpretación, la reproducción de la ideología dominante vía la escuela no supone el mismo carácter para todos; es un producto terminado para la burguesía y solamente un subproducto para el proletariado. El primer caso supone la internalización definitiva de las reglas de la moral burguesa—aprender a manejar trabajadores, y adoptar aspectos de cultura general como hablar el “mejor lenguaje” con propiedad, escuchar “buena música” y leer la “mejor literatura”—. El segundo caso supone una subyugación a la ideología burguesa—aprender a cumplir órdenes y cómo actuar apropiadamente en el lugar del trabajo; en este caso los elementos de cultura general no son tan importantes—. Es por eso que existen diferentes clases de educación: una para científicos, otra para filósofos, otra para ingenieros, otra más para obreros, etcétera.

Este punto es clarificado extensamente en un importante estudio llevado a cabo por Baudelot y Establet en el cual ellos analizan la escuela capitalista en Francia. Usando una metáfora, establecen que la reproducción de la ideología burguesa para la burguesía, como un sofisticado producto terminal, es comparable con la teología para los clérigos; en tanto que la reproducción de la ideología burguesa para el proletariado como un sub-producto es comparable con el catecismo para el común de la gente (Baudelot y Establet, 1975: 248-154). En un estudio, a través del análisis de información con respecto a la matrícula, el currículo, libros de texto, antecedentes familiares de los estudiantes y actitudes de los docentes,

¹⁴ Aparatos ideológicos de Estado son definidos por Althusser (1974: 11) como sigue: “un cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones precisas y especializadas”. Luego ofrece algunos ejemplos de estos aparatos: el sistema político, los sindicatos, los medios de comunicación y, por supuesto, el sistema educativo.

Baudelot y Establet intentan demostrar empíricamente que hay dos redes educacionales dentro del mismo sistema escolar: una para la burguesía y otra para el proletariado (Baudelot y Establet, 1975: 115). Sin embargo, también argumentan que este proceso de imposición de ideología ocurre al interior de una tremenda lucha de clases y oposición del proletariado (*ibid.*: 155-172). En resumen, estos puntos de vista marxistas sobre la educación y sociedad suponen explícitamente que el sistema escolar juega un papel sustancial en la reproducción de la estructura jerárquica de la sociedad y de su división del trabajo. Sin embargo, esto no supone consenso sino dominación y degradación de seres humanos.

No se quiere dar la impresión de que no existen diferencias entre estos autores marxistas. En efecto, tales diferencias existen y son foco de controversias. Sin embargo, no es nuestro propósito analizarlos en este trabajo, así como tampoco discutiremos hasta qué grado las condiciones materiales de la vida social determinan el desarrollo de sus respectivos puntos de vista. Empero, sí discutiremos al final de este trabajo cómo (y si es posible) integrar estos tres puntos de vista sin suponer *a priori* cuál es la contribución principal de la escuela —habilidades, atributos o ideología— en la reproducción de la estructura social. Lo que sigue es la clarificación de nuestra posición con respecto a estas teorías de la educación y sus conexiones teóricas con la sociedad en su conjunto.¹⁵

IV. Comparación de las dos visiones del universo

Como cada una de estas visiones del universo se orientan a responder diferentes cuestiones, no es fácil establecer la comparación. La teoría funcionalista de la educación explica cómo funciona la escuela en la sociedad. El supuesto básico es que el desarrollo es sólo la evolución predeterminada por la naturaleza universal de la sociedad; lo que funciona ahora es producto de la evolución —siendo la sociedad industrial su estadio más avanzado—. En su interpretación global de la sociedad y su desarrollo, en tanto que no enfatiza las clases sociales, el enfoque funcionalista tiende a ver a la jerarquía social como un fenómeno natural. Más aún, se supone —por la mayor parte— que únicamente los productos individuales de la escuela son importantes para el proceso de asignación de roles sociales.

El enfoque del planeamiento de la mano de obra a pesar de su apariencia de análisis riguroso de las necesidades del desarrollo y la función que la escuela debe cumplir en la satisfacción de esas necesidades es, como puntualiza Lenhardt (177: 19-21), otro argumento ideológico diseñado para justificar las relaciones existentes en la sociedad. La educación es vista como un producto consumido por los

¹⁵ Hay muchas diferencias epistemológicas entre el funcionalismo y el marxismo. Una profunda discusión de los fundamentos lógicos está en Lefebvre (1973). En un corto, pero penetrante discurso, Sartre (1974: 33-64) habla de sus posiciones personales con relación a estas escuelas de pensamiento. Nuestro propósito aquí es únicamente subrayar las grandes diferencias entre el funcionalismo y el marxismo en relación con la educación y la sociedad.

estudiantes bajo condiciones no definidas. Este enfoque no establece la relación de los estudiantes con sus ocupaciones futuras, las cuales van a ser un papel personal central a lo largo de su vida.

El enfoque de la internalización de las normas puede ser un útil artificio descriptivo para establecer las conexiones entre los centros de trabajo, la sociedad en general y los valores y actitudes que sostienen su operación y expansión.

Sin embargo, este enfoque no proporciona un aparato teórico para ligar esos valores y actitudes en las circunstancias históricas concretas en que la producción se desarrolla; tampoco proporciona un aparato conceptual para ligar los fenómenos sociales, la producción y la historia.

Dentro de la tradición funcionalista de interpretar la realidad educativa se encuentran los enfoques de la “reproducción cultural” y el etnometodológico, así como otros modelos que enfatizan el conflicto y el control social, los cuales, no obstante que ofrecen ideas y conceptos interesantes y necesarios para atender aspectos muy controvertidos de la escuela, también carecen del marco teórico para ligar la producción, sus relaciones dominantes, la historia y la educación. Además, dentro de su concepción, la lucha de clases no tiene un espacio propio; solamente se vislumbra una dominación casi absoluta de la clase dominante. Por otra parte, este enfoque implica el peligro de que toda la investigación en el campo de las relaciones entre la educación y la sociedad, sea reducida a análisis micro-institucionales de escolaridad, los cuales serían luego, como señala Apple (1978: 502), generalizados por agregación.

En contraste, la discusión de los enfoques marxistas de la educación, centra su atención sobre las formas en que las escuelas ayudan a la reproducción de la fuerza de trabajo de los obreros y de la burguesía, es decir, a la reproducción de la estructura social existente. Esto implica la reproducción de ciertos atributos personales y la reproducción de la ideología dominante. Nuestras inclinaciones tienden a apoyar el punto de vista de que la contribución principal de la educación a la reproducción de la sociedad depende de las condiciones materiales específicas y del ambiente en el cual se realiza el proceso escolar. Identificar lo específico exige, como diría Lenin, un análisis concreto de una situación concreta. El paradigma marxista, en nuestra opinión, proporciona las nociones básicas, el razonamiento fundamental y las categorías significativas requeridas para la construcción de un aparato teórico que no solamente sea histórico, sino también una reconstrucción lógica de las relaciones sociales de la sociedad, del trabajo y de la escuela. La reproducción de la fuerza de trabajo y las relaciones de producción, así como el papel que la escuela juega en esa reproducción, sirven como ligazón específica entre dos tipos de fenómenos diferentes.

El marxismo discute las relaciones que suceden cuando la producción es el principal determinante de la vida social, y también auxilia a delinear los mecanismos a través de los cuales los seres humanos podemos actuar dentro de las relaciones sociales existentes. Dentro de este marco de trabajo, la reconstrucción lógica de las relaciones sociales de la escuela y las generales de la sociedad son discutidas utilizando un aparato analítico denominado correspondencia y contradicción.

V. Correspondencia o contradicción

El concepto de correspondencia radica en el corazón de la relación entre educación y sociedad, es decir, a un sistema capitalista corresponde una escuela capitalista. Pero a pesar de ser ésta una aseveración obvia, no explica las relaciones existentes entre el aparato productivo, la estructura social y las escuelas. El concepto de correspondencia ilustra la manera en que las relaciones de producción y las relaciones sociales de la escuela se desarrollan dentro del espacio más amplio de una formación social determinada.

Bowles y Gintis (1976: 131-140) afirman que la correspondencia entre la sociedad y la escuela ocurre de la manera en que las escuelas proporcionan a los estudiantes las conductas y los atributos que se acomodan a los requerimientos de los centros de trabajo. Esto es logrado a través de la estandarización de los currícula, la uniformidad en los exámenes, la legitimación de la autoridad, la inculcación de hábitos competitivos, respeto por las reglas establecidas y la estratificación de los estudiantes de una manera meritocrática. La visión que ellos proporcionan de las relaciones escolares se asemejan en mucho a las relaciones sociales dominantes. Sin embargo, en tanto que existen similitudes entre la división capitalista del trabajo y las relaciones de la escuela, la noción de correspondencia no explica por sí sola los mecanismos y estructuras a través de los cuales las escuelas reproducen la división jerárquica del trabajo.

Esta noción de correspondencia ha sido el centro de muchas críticas (por ejemplo, Karabel y Halsey, 1977: 34-38, 42; Apple, 1978: 497-498; Wolf, 1976: 58-61; Tyack, 1976: 383-387). En la visión de Bowles y Gintis son las contradicciones de la vida económica las que producen los cambios correspondientes en la esfera educacional. Sin embargo, ellos no intentan explicar cómo la educación promueve (en una relación dialéctica) contradicciones en la vida económica y social. No obstante que Bowles (1973: 4-5) argumenta que el constante incremento de estudiantes provenientes de la clase obrera y de las minorías raciales (en Estados Unidos) en la matrícula de la educación superior produce contradicciones en las pautas de empleo, en el resto de su ensayo el análisis de las contradicciones está ausente. Por lo tanto, es necesario mencionar que:

... el concepto de correspondencia implica algo más que únicamente la noción de emparejar características estructurales y orgánicas de las escuelas y de las empresas (Levin, 1980: 140).

Específicamente, la correspondencia no es una relación paralela de pautas similares de desarrollo en la producción, la sociedad y la escuela, sino un complejo proceso de integración entre estos fenómenos. Al analizar el papel de la escuela en la producción, Carter (1976: 52-60), argumenta que la naturaleza de la correspondencia no es simplemente la ligazón orgánica entre el trabajo y la escuela, sino que representa también la solución de conflictos que surgen entre estas entidades. Así, en su enfoque, las escuelas juegan el papel de mediar las contradicciones que surgen en el proceso del trabajo.

Levin (1980: 151) lleva esta interpretación más allá y establece que la noción conjunta de correspondencia y contradicción es la manera dialéctica en que las relaciones entre el trabajo y la escuela deben ser entendidas. Por tanto, la noción de correspondencia ayuda a explicar la manera en que la escuela se desarrolla en concordancia con el desarrollo de la producción ³/₄ y de la sociedad, nosotros agregamos ³/₄, el concepto de contradicción ayuda a explicar los cambios que se dan en la producción y en las escuelas.

El concepto de contradicción también juega un papel central en la dialéctica del cambio social. Gurley, al resumir la esencia de lo que muchos marxistas denominan el materialismo dialéctico, nota que:

En su extensión más amplia, el método dialéctico remarca los siguientes elementos:

1. todas las cosas están en cambio constante;
2. la fuente última del cambio está dentro de la misma cosa o del mismo proceso;
3. esta fuente es la lucha de contrarios, la contradicción dentro de cada cosa;
4. esta lucha, en sus puntos nodales, trae consigo cambios cualitativos, saltos, por tanto la cosa es transformada en otra cosa; y
5. la actividad práctica-crítica resuelve las contradicciones (Gurley, 1975: 18).

Sin embargo, no todas las contradicciones son igualmente importantes o están al mismo nivel. De acuerdo con Mao Tsetung, en el desarrollo de cualquier fenómeno siempre hay contradicciones y por razones prácticas y teóricas es importante distinguir cuál es la contradicción principal y cuáles las secundarias (Mao, 1968: 51-64). También es importante distinguir entre contradicciones antagónicas y no antagónicas, porque “el antagonismo es una forma, pero sólo una forma, de la lucha de contrarios” (Mao, 1968: 68). Hay formas de lucha de contrarios que no contienen antagonismos profundos. Por ejemplo, las contradicciones que existen entre obreros y campesinos pueden resolverse por medios pacíficos. En general, en el seno de la clase obrera no son antagónicas en tanto que las contradicciones entre los trabajadores y la burguesía son absolutamente antagónicas, empero, este antagonismo no siempre es abiertamente manifiesto (Mao, 1977: 284-307 y 384-420).

Para ilustrar el principio de correspondencia y contradicción tomemos por caso la relación entre educación y trabajo como representativa de las relaciones globales entre la escuela y la sociedad. Por ejemplo, Levin afirma que las contradicciones internas en los centros de trabajo obligan a incluir cambios que son reproducidos en las escuelas a través de la correspondencia (estos cambios no se dan de inmediato ni en la medida requerida). El sistema escolar, a su vez, se desarrolla de acuerdo con su dinámica interna y con sus propias leyes y contradicciones. La correspondencia, entonces, no es mecánica, sino contradictoria en sí misma, es decir, dialéctica.

En tanto la influencia de la estructura del trabajo despliega constante presión para mantener una estructura educacional correspondiente para reproducir fuerza de trabajo para el modo de producción capitalista, el sistema educacional también tiene su dinámi-

ca semi-autónoma, la cual causa que la escuela diverja en ciertos aspectos de los patrones usuales de correspondencia y mediación de las contradicciones internas de la producción capitalista. En algún punto esta divergencia trará o exacerbará las manifestaciones de las contradicciones en la producción, con venenosas consecuencias para la futura expansión de la producción y la reproducción de las relaciones existentes (Levin, 1980: 155-156).

Sin embargo, no obstante que el desarrollo de las escuelas diverge del de la producción y genera contradicciones dentro del aparato productivo, estas contradicciones no son antagónicas a las relaciones capitalistas, es decir, estas contradicciones aun siendo muy importantes, no pueden cambiar las relaciones dominantes de la sociedad. Por lo tanto, éstas son de carácter secundario. La dinámica semi-autónoma de las escuelas implica simplemente la noción marxista, expresada por Engels (1971: 490), que, no obstante la situación económica es la base, los diversos factores que sobre ella se levantan ejercen también su influencia sobre el curso de las luchas históricas y determinan predominantemente en muchos casos la forma de su desarrollo.

Para hacer más claro este punto permítasenos elaborar lo siguiente: una escuela capitalista reproduce valores e ideología en concordancia con el sistema. Además, prepara la futura fuerza laboral proveyéndole habilidades cognoscitivas y destrezas necesarias para el trabajo productivo. Al mismo tiempo inculca en los estudiantes respeto por el orden establecido y las reglas de comportamiento social a través de la internalización de los atributos adecuados; todo esto de una manera diferenciada; normas de independencia, logro y seguridad para los miembros de las clases dominantes y de subordinación, aceptación y fatalidad para los integrantes de las clases dominadas. La escuela capitalista obviamente ejecuta éstas y otras actividades meramente académicas y pedagógicas. Sin embargo, debido a causas externas (por ejemplo, crisis económica, movimientos de protesta, huelgas, etc.) o internas (por ejemplo, autoritarismo de los maestros o de la burocracia escolar), la escuela no cumple completamente las tareas encomendadas, sino que en efecto produce contradicciones. Sin embargo, porque estas contradicciones no son la parte más importante de la lucha de clases (ni de las clases dominantes ni de las dominadas) sino periféricas a sus intereses principales, en el último de los análisis estas contradicciones no están en oposición completa y antagónica con el sistema capitalista en su conjunto. Por tanto, la lucha de clases, la contradicción principal, se da en el terreno de la política, de la lucha por el poder del Estado y del control de la economía.

Tenemos, pues, una construcción analítica, la noción de correspondencia y contradicción, que es fundamental para entender las conexiones materiales entre la escuela y la sociedad y para iniciar cualquier discusión entre las relaciones sociales de la escuela y la estructura social. En futuros trabajos, esta construcción nos servirá para analizar casos concretos de la formación social mexicana.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, Louis
1974 “Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado (apuntes para una investigación)”, en *Revista Mexicana de Ciencia Política*, No. 78.
- ANUIES
1979 “La planeación de la Educación Superior en México”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. VIII, No. 1 (29).
- Apple, Michael W.
1978 “The New Sociology of Education: Analysis of Cultural and Economic Reproduction”, en *Harvard Educational Review*, Vol. 48, No. 4.
- Barber, Bernard y Alex Inkeles
1971 *Stability and Social Change: A Volume in Honor of Talcott Parsons*, Boston, Little Brown and Co.
- Baudelot, Christian y Roger Establet
1975 *La Escuela Capitalista*, México, Editorial Siglo XXI.
- Bernstein, Basil
1977 “Class and Pedagogies: Visible and Invisible”, en Karabel, Jerome y A.H. Halsey (eds.) *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press.
-
- 1977 “Social Class, Language and Socialization”, en Karabel y Halsey, *op. cit.*
- Blaug, Mark
1970 *Introduction to the Economics of Education*, Londres, The Penguin Press.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron
1977 *Reproduction in Education, Society and Culture*, Londres, Sage Publications.
- Bowles, Samuel
1973 “The Integration of Higher Education into the Wage-Labor System”, Cambridge, Mass., Harvard University, mimeo.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis
1976 *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Nueva York, Basic Books, Inc. Publishers.
- Broccoli, Angelo
1977 *Ideología y Educación*, México, Editorial Nueva Imagen.
- Carnoy, Martin
1975 “Education and Economic Development: The First Generation”, Palo Alto, Center for Economic Studies, mimeo.
- Carnoy, Martin y Russell W. Rumberger
1975 “Segmented Labor Markets; Some Empirical Forays”, Palo Alto, Center for Economic Studies, Discussion Paper.

- Carter, Michael A.
 1976 “Contradiction and Correspondence: Analysis of the Relation of Schooling to Work”, en Martin Carnoy y Henry M. Levin, *The Limits of Educational Reform*, Nueva York, Longmans Books.
- Cherkaouki, Mohamed
 1977 “Basil Bernstein and Emile Durkheim: Two Theories of Change in Educational Systems”, en *Harvard Educational Review*, Vol. 47, No. 4.
- Clark, Burton R.
 1962 *Educating the Expert Society*, San Francisco, Ca., Chandler.
- Clausen, John A. (ed.)
 1968 *Socialization and Society*, Boston, Little Brown and Co.
- Collins, Randall
 1977 “Functional and Conflict Theories of Educational Stratification”, en Karabel y Halsey, *op. cit.*
- Coleman, James S. *et al.*
 1966 *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C., U.S. Department of Health, Education and Welfare, U.S. Government Printing Office.
-
- 1974 *Youth: Transition to Adulthood*. Chicago, University of Chicago Press.
- Dager, Edward (ed.)
 1971 *Socialization: Process, Product and Change*, Chicago, Markhan Publishers Co.
- Dawson, Richard E. *et al.*
 1977 *Political Socialization*, Boston, Little Brown and Co., 2a. ed.
- Dreeben, Robert
 1968 *On What is Learned in School*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
-
- 1967 “The Contribution of Schooling to the Learning of Norms”, en *Harvard Educational Review*, Vol. 37, No. 2.
- Durkheim, Emile
 1965 *Education and Sociology*, Nueva York, The Free Press.
-
- 1972 *La Educación Moral*, Buenos Aires, Schapire Editor.
-
- 1978 *Las Reglas del Método Sociológico*, Madrid, Akal Editor.
- Engels, Friedrich
 1971 “Carta a J. Bloch”, en Marx y Engels. *Obras Escogidas*, Moscú, Editorial Progreso, tomo 2.

- Firth, Raymond, W.
1977 "Artículo sobre Bronislaw Malinowsky", en *Encyclopaedia Britannica*, 15a. ed., Chicago, Helen Hemingway Benton Publisher, Macropaedia, Vol. II.
- Gintis, Herbert
1978 "Educación, Tecnología y (las) Características de la Productividad del Trabajador", en Carlos Biasutto (compilador), *Educación y Clase Obrera*, México, Editorial Nueva Imagen.
- Gramsci, Antonio (ed. Mario A. Mancorda)
1976 *La Alternativa Pedagógica*, Barcelona, Editorial Novaterra.
- Grossman, David
1975 "Educational Climates and Attitudes Toward Dissent: A study of Political Socialization of Conflict Norms in Adolescents", Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University.
- Gurley, John G.
1975 *Challengers to Capitalism: Marx, Lenin and Mao*, Stanford, Stanford Alumni Ass.
- Hass, Ernest B.
1964 *Beyond the Natona State: Fuctionalism and International Organization*, Stanford, Stanford University Press, 1964.
- Hess, Robert D.
1969 "The Acquisition of Feelings of Political Efficiency in Pre-Adults", 1968-69. Lecture Series, Social Psychology Perspectives of Political Behavior, Tallahasee, Department of Government, Florida State University, mimeo.
- Horkheimer, Max
1976 "Traditional and Critical Theory", en Paul Connerton (ed.), *Critical Sociology*, Harmondsworth, Penguin Books, Ltd.
- Inkeles, Alex
"Social Structure and the Socializations of Competence", en *Socialization and the Schools*, Cambridge, Mass., Harvard Educational Review, Reprint Series, No. 1.
-
- 1964 *What is Sociology? An Introduction to the Discipline and Profession*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- Inkeles, Alex y David H. Smith
1974 *Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Jenks, Christophe *et al.*
1972 *Inequality: A Reassessment of the effect of family and Schooling in America*, Nueva York, Haper Colophon Books.
- Karabel, Jerome y A. H. Halsey (eds.)
1977 *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press.
- Lange, Oskar
1966 *Economía Política*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Langton, Kenneth

- 1969 *Political Socialization*, Nueva York, Oxford University Press.
- Lefevre, Henry
- 1973 *Lógica Formal, Lógica Dialéctica*, 3a. ed., Madrid, Siglo XXI de España.
- Lenhardt, Gero
- 1977 "The Concept of Skill Requirements as Ideology", Stanford, School of Education, mimeo.
- Lester, Richard
- 1966 *Manpower Planning in a Free Society*, Princeton, Princeton University Press.
- Levin, Henry M.
- 1980 "Workplace Democracy and Educational Planning", en Martin Carnoy, Henry M. Levin y Kenneth King, *Education, Work and Employment-II*, París, UNESCO-International Institute for Educational Planning.
- Levitas, Maurice
- 1975 *Marxist Perspectives in the Sociology of Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Lippit, Ronald
- 1968 "Improving the Socialization Process", en John a Clausen, *op. cit.*
- Mancorda, Mario A.
- 1969 *Marx y la Pedagogía Moderna*, Barcelona, Oikos-Tau Ediciones.
- Mao Tsetung
- 1977 "On the correct Handling of Contradictions Among the People", en *Selected works of Mao Tsetung*, Vol. V, Pekín, Foreign Languages Press.
-
- 1968 "Sobre la Contradicción", en *Cuatro Ensayos Filosóficos*, Pekín, Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Marx, Karl
- 1967 *Capital: A Critical Analysis of Capitalist Production*, tres volúmenes, editado por Freidrich Engels, Nueva York, International Publishers (Las citas en este ensayo están traducidas por el autor).
-
- 1971 "Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política", en Marx y Engels, *Obras Escogidas*, Moscú, Editorial Progreso, tomo 1.
- Marx, Karl y Freidrich Engels
- 1971 "El Manifiesto del Partido Comunista", en Marx y Engels, *op. cit.*, tomo 1.
- Meyer, John W.
- 1977 "The effects of Education as an Institution", en *American Journal of Sociology*, Vol. 83, No. 1.
- Miliband, Ralph
- 1977 *Marxism and Politics*, Oxford, Oxford University Press.
- Parsons, Talcott
- 1957 *Essays in Sociological Theory: Pure and Applied*, Glencoe, The Free Press of Glencoe.
-

- “The school Class as a Social System”, en *Socialización...*, *op. cit.*
- Rossanda, Rossana *et al.*
- 1977 “Thesis on Education: A Marxist View”, en Karabel y Halsey, *op. cit.*
- Sartre, Jean-Paul
- 1974 *Between Existentialism and Marxism*, Nueva York, William and Co.
- Smith, Brewster M.
- 1968 “Competence and Socialization”, en Clausen, *op. cit.*
- Suchodolski, Bogdan
- 1965 *Teoría Marxista de la Educación*, México, Editorial Grijalbo.
-
- 1971 *Tratado de Pedagogía*, Barcelona, Ediciones Península, 1971.
- Tyack, David B.
- 1976 “Ways of Seeing: An Essay on the History of Compulsory Schooling”, en *Harvard Educational Review*, Vol. 46, No. 3.
- Weiler, Hans
- 1972 “Politics, Socialization and the Political System: Consensual and Conflictual Linkage Concepts”, en Michael W. Kirst, *State, School and Politics: Research Directions*, Lexington, Lexington Books.
- Williams, Gwyn A.
- 1960 “The Concept of ‘Egemonia’ in the thought of Antonio Gramsci: Some Notes on Interpretation”, en *Journal of the History of Ideas*, Vol. 29, No. 4.
- Wolf, Rick
- 1976 “Alienation and Human Needs”, en *Monthly Review*, Vol. 27, No. 9.

MATERIALES PARA UNA HISTORIA DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Carlos A. Torres

La teoría materialista del cambio de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado. Tiene, pues, que distinguir en la sociedad dos partes, una de las cuales se halla colocada por encima de ella. La conciencia del cambio de las circunstancias con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos, sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria.

Karl Marx

I. Los clásicos de la sociología y la herencia durkheimiana

Es ya un lugar común que dentro de los “clásicos” del pensamiento sociológico (Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim), fue Durkheim quien contribuyó decisivamente a lo que se considera su fundación académica como disciplina especializada de la sociología (1).¹

En la producción teórica de Marx, los escritos específicamente dedicados a la educación son escasos. Un reciente intento de reordenamiento temático de la producción de Marx, omitiendo una presentación cronológica, nos ofrece poco menos que 25 trabajos agrupados en apenas 40 páginas editoriales (2).

Estudios de la historia del pensamiento socialista (3) o de la pedagogía socialista (4) nos permiten llegar a la conclusión de que la producción original del marxismo en materia de educación no es muy abundante, aun cuando la bibliografía sobre “educación comunista” como un tipo de educación sustancialmente distinta a las vigentes en las formaciones sociales capitalistas es, si bien no abundante, sustancialmente mayor. Bajo el rubro de la concepción marxista de la escuela y la educación —la pedagogía socialista— podrían agruparse algunos de los escritos de Lenin (5), N. K. Kroupshaia (6), Edwin Hoernle, Anton Lounatcharsky (7) o Anton Makarenko (8) en los inicios de la construcción del socialismo en la Unión Soviética. En este mismo espíritu deben ubicarse los trabajos de los pedagogos marxistas de Europa del Este como Bogdan Suchodolsky (9). La vertiente teórica de corte anarquista-libertaria de un Francisco Ferrer Guardia (10) fue realmente importante en algunas regiones de la España prefranquista. Por último, algunos pedagogos marxistas latinoamericanos como el conocido Aníbal Ponce (11) o Gaspar Jorge García Galló (12) se encuentran estrechamente vinculados a esta orientación general.

¹ Karl Marx, 3a. tesis sobre Feuerbach.

Sin embargo, la mayoría de los mencionados análisis son propuestas inspiradas en el marxismo original para el diseño de la educación socialista después del triunfo de la revolución —como es el caso de la revolución soviética o la revolución cubana—. En otras palabras, existe una teoría sistemática acerca de la educación comunista pero sólo (con muy pocas excepciones como será el pensamiento de Antonio Gramsci) (13), un conjunto de hipótesis sobre el *rol* de la educación para un proceso de transición social antes del triunfo de la revolución, e igualmente, hay sólo una limitada bibliografía sobre los objetivos, medios, tópicos de investigación y diseños programáticos o acciones de una pedagogía socialista y una sociología marxista de la educación en las formaciones sociales capitalistas. Contemporáneamente a partir de la crítica de la economía (burguesa) de la educación, en particular a la teoría del capital humano, comienza a divulgarse la producción de los “economistas radicales norteamericanos” (14). Esta orientación teórica ha venido desarrollando, desde hace una década, un estudio sistemático de los fenómenos educativos asumiendo la perspectiva marxista, aun cuando en algunos es abandonada en virtud de una “heterodoxia” teórica ilimitada, problemas de insuficiente formación filosófico-pedagógica o excesivo celo por la medición empírica.

A partir del trabajo de estos autores y los últimos ensayos de Guillermo Labarca (15) comienza a ser divulgada en los ambientes académicos latinoamericanos la perspectiva analítica de la denominada “economía política de la educación”, explícitamente fundada en el marxismo, aunque aparentemente en muchos de los casos, desconociendo la producción teórica marxista originada en un terreno filosófico, sociológico o de teoría política al cual hicimos referencia anteriormente.

Ahora bien, y para concluir, aun cuando la producción de Marx no proporcione indicaciones “educativas” precisas, esto no significa la ausencia absoluta de éstas en el conjunto de su pensamiento. En otros términos, escritos como “La Crítica al Programa de Gotha” entre sus últimos escritos, o como “Sobre la cuestión Judía” o “La Sagrada Familia”, entre sus primeros escritos, muestran riquísimas indicaciones acerca de la formación del hombre y las clases sociales, que no sólo no pueden desconocerse sino, aún más, deben incorporarse de manera orgánica al marco general que proporciona su pensamiento sobre la sociedad. Es necesario señalar, que las verdaderas raíces de una sociología marxista o un análisis marxista de los fenómenos educativos, siguen estando en el conjunto de la obra de Marx y Engels, así como en una dispersa bibliografía que precedió al mismo Marx (en los socialistas utópicos, franceses por ejemplo) o que a partir de Marx fue desarrollándose.

Igualmente, sólo en forma tangencial aparecen en la obra de Max Weber² explícitas referencias a la educación. En *Economía y Sociedad*, su obra magna aparecida en castellano (FCE, México) en 1944 (gracias a la traducción directa del alemán efectuada por un equipo, muchos de ellos exiliados republicanos españoles, bajo

² Max Weber (1864-1920). Alemán, realiza estudios en las Universidades de Heidelberg y Berlín donde se gradúa en Derecho. Se interesó en primer lugar por el Derecho y la Economía antes de llegar a la Sociología y al estudio de la historia de las religiones. Profesor en las Universidades de Berlín, Friburgo, Heidelberg, Viena y Munich. Fue colaborador de

la dirección de José Medina Echavarría,³ las referencias a la educación sólo aparecen en algunos apartados. Fundamentalmente, cuando el autor se refiere a los tipos de dominación, señala a la educación como uno de los mecanismos que sustentan la dominación legal con administración burocrática, especialmente refiriéndose a la calificación profesional (16). También aparecen referencias al tema en sus estudios sobre sociología de la religión, particularmente en sus análisis de China y la formación del funcionamiento imperial chino. Finalmente, uno de los aspectos más importantes de la producción weberiana es la noción de racionalización y burocracia, particularmente esta última, que por medio de la lectura de Parsons,⁴ los análisis de la burocratización de las organizaciones formales fueron directamente aplicados al análisis de los sistemas educativos la escuela, en la medida en que los sistemas escolares reflejaban las características de la burocracia

la Revista "Archivos para las Ciencias Sociales y la Política Social". Entre sus obras más importantes, además de la misma *Economía y Sociedad* (escrita durante los últimos años de su vida), se cuentan *la Ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Península, Barcelona, 1969); *Ensayos sobre metodología sociológica* (Ammortu, Buenos Aires, 1973); *Ensayos de sociología contemporánea* (Martínez Roca, Barcelona, 1972); *General Economic History* (The Free Press, Glencoe, 1950); *The City* (The Free Press, Glencoe, 1958); *Rational and Social Foundations of Music* (The Southern Illinois Press, Carbondale, 1958); *Religion of China* (The Free Press, Glencoe, 1951); *Religion of India* (The Free Press, Glencoe, 1958); *Ancient Judaism* (The Free Press, Glencoe, 1952); *On law in Economy and Society* (Harvard University Press, Cambridge, 1954).

³José Medina Echavarría (1903-1977). Doctor en Jurisprudencia (Valencia y Madrid), Fellow (1926) en la Universidad de Madrid y Lector en Marburg (Alemania, 1931-32). Oficial letrado de las cortes (1932-36) y Profesor en Filosofía del Derecho en la Universidad de Murcia (1934). Exilado Republicano en México, editor de la Colección de Sociología (FCE, 1939-1944), Profesor en Sociología de la UNAM (1939-44); Director del CES y de la Revista *Jornadas* del Colegio de México. Profesor de la Universidad Nacional de Colombia (1945), en la de Puerto Rico (1964-52). Desde 1952 en CEPAL. Durante 1957-58 Primer director de la Escuela de Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en carácter de funcionario de la UNESCO. Continúa en CEPAL durante 1959-63, y en dicho año se incorpora al ILPES como Director de su División de Desarrollo Social, hasta su retiro en 1974. Vuelve a España y retorna a Santiago de Chile, donde continúa colaborando con CEPAL hasta su muerte el 13 de noviembre de 1977.

⁴Talcott Parsons (1903-1980) nacido en Colorado, EEUU; estudió en el Amherst College, la London School of Economics y en la Universidad de Heidelberg. Enseñó Economía en el Amherst College y más tarde en Harvard. Desde 1931 hasta el presente ha estado vinculado con la Universidad de Harvard, primero como instructor, luego como Profesor en Sociología y en 1944 asumió la Presidencia del Departamento de Sociología. Simultáneamente desempeñó las funciones de Presidente del Departamento de Relaciones Sociales desde su creación hasta 1956. Fue profesor visitante en las Universidades de Columbia, Chicago y Cambridge. Se lo considera uno de los fundadores de la perspectiva estructural-funcionalista en sociología (véase Gouldner, Alven, *infra* nota 20). Traductor de Max Weber al inglés, Presidente de la American Sociological Society en 1949. Entre sus más importantes trabajos se cuentan *The Structure of the Social Action* (en castellano, Madrid, Guadarrama, 1968), *The Social System*, y con E.A. Shils, *Toward a General Theory of Action* (en castellano Amorrortu, Buenos Aires 1971); *Structure and Process in Modern Societies* (Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1966), etc.

cia: una organización jerárquica que en términos de posiciones, estatus, comunicación y control, puede ser diagramada como una pirámide.

Fue Emile Durkheim,⁵ como dijimos, quien hacia fines del siglo XIX en su cátedra de la Universidad de Burdeos (1887-1902), enseñaba teoría y práctica de la educación así como sociología, y a quien, aparentemente, se le debe el término de sociología de la educación.

Al tomar posesión de la cátedra de Pedagogía en la Sorbona en 1902, supliendo a M. Buisson, Durkheim afirmó: “Considero que el postulado mismo de toda especulación pedagógica es que la educación es un ente eminentemente social, tanto por sus orígenes como por sus funciones, y que, por ende, la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia” (17).

Nuestro autor hace una cortante distinción entre el educador y el sociólogo. Sostenía que el educador debía procurar lograr cambios dentro del sistema educativo, mientras que el sociólogo, en cuanto analista de la “acción social” (18) (el rótulo-epitafio con el cual Parsons denominó a la “materia prima” del análisis sociológico), debía explicar la educación como uno de los “fenómenos sociales” dentro de la sociedad. En este sentido la obra durkheimiana delineó cuatro grandes áreas de investigación para estudiar la educación como fenómeno social:

- 1) Identificación y análisis de las funciones sociales de la educación, entendiendo educación básicamente como socialización y, curiosamente, remitiendo el análisis de los procesos de socialización en particular hacia la escuela y los sistemas escolarizados. Si reservamos el término educación informal—como en el pensamiento norteamericano— al proceso de socialización desarrollado por ejemplo en el seno de la familia, nos daremos cuenta de que la sociología norteamericana dedicó extensos capítulos a esta área de educación “informal”.
- 2) Identificación y análisis de las relaciones entre educación y cambio social y cultural.
- 3) Estudios comparativos sobre varios tipos de sistemas educativos (lo que actualmente se denomina “educación comparada”).
- 4) Investigación sobre las actividades educativas en las aulas y la escuela misma entendida ésta como un “sistema social”. Esta línea de investigación fue recogida entre otros por el mismo Talcott Parsons en diversos proyectos de investigación desarrollados en la Universidad de Harvard (19) y en su conocido artículo sobre la escuela como un sistema social (20).

⁵ Emile Durkheim (1858-1917). Nació en Epinal (Francia), fue alumno de la Escuela Normal Superior y después Profesor de Filosofía en Burdeos; en 1902 es nombrado catedrático de Pedagogía en la Universidad de la Sorbona. Fue uno de los creadores de la Escuela Sociológica Francesa, y en 1896 fundó la Revista “*Annee sociologique*”. Murió en París en 1919. Sus principales obras son *De la división du travail social* (1893) —su tesis de Doctorado—, *Regles de methode sociologique* (1895), *Le suicide* (1897), *Formes elementaires de la vie religieuse* (1912), *L' evolution pedagogique en France; Education et Sociologie* (hay versión al castellano de todas las obras en Editorial Schapire, Buenos Aires). Está considerado junto con Marx y con Weber como los “fundadores” de la Sociología.

En fin, entre los muchos legados intelectuales que Durkheim proporcionó a la naciente sociología de la educación, merece ser destacada la sugerencia metodológica de analizar sociológicamente a la escuela como un objeto material y la socorrida definición sobre la educación, citada frecuentemente y que se encuentra en la base de la práctica educativa liberal:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (21).

Sin embargo los análisis durkheimianos quedaron olvidados luego de su muerte en 1917 hasta que la sociología de la educación, de origen interaccionista (por ejemplo, Brookover) o funcionalista (por ejemplo, James Coleman) hace su aparición en el contexto académico norteamericano, particularmente en la posguerra.

II. La tradición académica norteamericana y la sociología de la educación

Los orígenes de la sociología de la educación en Estados Unidos están íntimamente asociados a la institucionalización académica de la sociología en las universidades, fruto del *boom* de la Sociología como ciencia contributiva a las necesidades de legitimación tecnocrática en las sociedades avanzadas mediante la planificación social del desarrollo (22). Sin embargo, existió una “disciplina” precursora de la “sociología de la educación” (*sociology of education*) denominada *educational sociology* (sociología educativa).

Para 1914 D. H. Kulp (23) reporta que en Estados Unidos había al menos 60 instituciones académicas, muchas de ellas dedicadas a la educación normalista (*Teacher Colleges*), que ofrecían cursos en *educational sociology*. En 1923 se organiza la “National Society for the Study of Educational Sociology” y en 1928 se funda el *Journal of Educational Sociology*, que se constituye en órgano difusor de esta “nueva disciplina”. Wilbur B. Brookover (24), uno de los reconocidos sociólogos norteamericanos de la educación, señala que entre fines de la década del treinta y hasta mediados de los cuarenta declina la impartición de recursos en *educational sociology*, los departamentos y escuelas de educación no muestran gran interés en introducir la disciplina en los planes de estudio y la investigación (y consecuentemente el acceso al financiamiento para ella) es muy reducida.

Sin duda alguna, las primeras preocupaciones de esta sociología educativa estuvieron asociadas básicamente a dos procesos: por una parte, justificar la introducción de la sociología como una asignatura obligatoria en los currícula educativos de los futuros maestros, y, por otra, utilizar la Sociología (y la educación) para solucionar “problemas sociales” específicos.

Básicamente se argumentaba que aun cuando la sociología educacional estaba todavía en un estado formativo como ciencia o disciplina particular, ella podría contribuir a que los futuros maestros comprendieran: a) cómo la gente vivía en

grupos sociales, b) que la educación es necesaria para que los individuos interactúen eficientemente en los grupos sociales. Aquí la gran influencia de Kingsley Davis (25) y el sesgo “psicologista” (social) era muy claro, en tanto que asociaba la educación al proceso de socialización del niño. De aquí se deducía que era importante determinar la naturaleza y cantidad necesaria de educación para un eficiente funcionamiento del conjunto de los individuos en la vida societal, c) la tercera tarea de esta sociología educacional consistiría entonces en auxiliar al maestro a comprender el tipo específico de educación que necesita cada “grupo”, d) finalmente, una de las principales “misiones” de esta disciplina consistiría en otorgar un “sumario” de los principales aspectos de la vida en “grupos sociales” para que el educador alcance a reconocer estos principios en la tarea escolar misma, dado que la escuela y las aulas albergaban grupos sociales. De aquí, junto con el análisis de las interacciones de los grupos sociales en las organizaciones formales (como la fábrica) se desprenderá el análisis “interaccionista” norteamericano cuyo mayor representante teórico, nos parece, es George Humans (26) y quizá el más claro ejemplo en sociología de la educación el mismo Wilbur Brookover.

La segunda preocupación fue el “tratamiento de los problemas sociales dentro de la escuela”; dicho en otros términos, cómo utilizar los mecanismos escolares de socialización para integrar al creciente número de inmigrantes, la mayoría sin dominio del inglés, que llegaron a Estados Unidos particularmente entre 1880 y la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Esta integración y “homogeneización cultural” debía facilitar el control político de estos nuevos grupos, así como otorgarles el entrenamiento mínimo necesario para adaptarse a las nuevas necesidades derivadas del desarrollo de las fuerzas productivas del capitalismo. Esto motivó ambiciosos proyectos de investigación acerca de cómo integrar y qué tipo de programa educativo era el más adecuado para una mayoría de niños de origen rural; en qué medida las diferencias en lenguaje, identidad étnica o religión influenciaban la estructura del aprendizaje y la conducta misma etc. La Gran Depresión de los años treinta puso punto final a estas preocupaciones excesivamente costosas para un Estado en medio de una crisis económica y social.

En gran parte, fueron éstas las preocupaciones que motivaron a otra de las prominentes figuras de la Sociología norteamericana, Robert King Merton,⁶ preocupado en fundar científicamente y de manera definitiva el estatus de la sociología como ciencia —recuérdese la vigorosa polémica entre Merton y Lazarsfeld en la Universidad de Columbia hacia los cincuenta—. Junto con esta inquietud, Mer-

⁶ Robert King Merton (1910), nacido en Filadelfia, Pensilvania, EEUU. Estudió en Temple University y en la Universidad de Harvard. Ha enseñado en Harvard, en la Universidad de Tulane y Columbia donde ha sido Director asociado de la Oficina de Investigación Social Aplicada. Ha sido presidente de la American Sociological Society y miembro de la American Academy of Arts and Sciences. Entre sus principales obras se cuentan *Science, Technology and Society in 17th Century England*; *Mass Persuasion*; *Continuities in Social Research: Studies in the Scope and Method of “The American Soldier”*; ha editado un “Reader in Bureaucracy”. Su principal obra ha sido traducida al castellano: *Teoría y Estructuras Sociales* (FCE, México, 1964).

ton se propuso estudiar especialmente los procesos de “ajuste social” y “anomia” de los individuos, y proponer, a partir de las “teorías sociológicas de alcance medio”, soluciones concretas a problemas sociales específicos. Después de todo, la sociología había nacido en los ambientes estadounidenses como una ciencia pragmática y no —como sería el caso europeo— como una ciencia normativa (27).

La reacción de posguerra (1945) fruto de un Estados Unidos consolidado como potencia imperialista hegemónica en el contexto mundial, bajo los augurios de una nueva división internacional del trabajo y experimentando prácticamente la consolidación del capitalismo monopólico avanzado en una formación social, facilitó el desarrollo de la sociología, la cual paulatinamente se institucionalizó como disciplina científica al servicio del Estado norteamericano de la época (28).

La sociología aparece así contribuyendo a los procesos de planificación y administración del “cambio social” (29), y como práctica profesional se vio “enriquecida” con la inclusión de sociólogos en proyectos que resultaron caros a la “Seguridad Nacional” norteamericana, como fuera el “Proyecto Camelot”, uno de los fenómenos más conocidos de este tipo de Proceso de América Latina. La administración de John Kennedy permitió reavivar el “espíritu” de la sociología de la educación en el marco de la “guerra contra la pobreza”, dado el “atónito” descubrimiento, al interior mismo de los Estados Unidos, de la existencia de bolsones de pobreza donde la violenta lucha racial comenzaba a perfilarse como expresión de la lucha de clases. En el contexto de un Estado crecientemente tecnocrático y benefactor, la educación ocuparía un rol central para disminuir las desigualdades y luchar contra la segregación racial; en contrapartida, la educación para América Latina fue postulada como palanca para el desarrollo económico y como instrumento para disminuir la desigualdad e incrementar la movilidad social. Este proyecto fue vehiculado por la Alianza para el Progreso en América Latina (30). En esta nueva situación, la sociología de la educación alcanza prestigio como una ciencia útil y sus mentores logran capturar los fondos necesarios para las “investigaciones empíricas” que sostendrán sus teorías e hipótesis.

El análisis estructural-funcionalista sistemáticamente aplicado a la educación alcanza notorios relieves con trabajos que, como los de James Coleman (31), son real expresión de las preocupaciones de la época. Es en este momento cuando la sociología de la educación (ya no *educational sociology*) comienza a perfilar su itinerario de investigación, sus grandes temas y teorías. Comienza a aparecer una larga serie de antologías en Sociología en la educación (32) fruto en parte de la “multiplicación” de especialistas en la disciplina radicados en las universidades norteamericanas como profesores. En este momento parece oportuno hacer un breve recuento de los principales temas y tópicos de Investigación que irían cristalizándose en la investigación empírica en los sesenta y setenta, así como mencionar sus principales y originarios mentores.

Entre los temas destaca el análisis y producción de conceptos y teorías sociológicas sobre el problema de la cultura (y subculturas) y las relaciones entre educación y socialización. Se recuperan así análisis como de los de Charles Horton Coole (33) sobre los grupos primarios y secundarios, del mencionado Kingsley

Davis sobre educación y socialización, de Margaret Mead (34) sobre las experiencias educativas en los pueblos “primitivos” y como tema central las vinculaciones entre cultura y educación, análisis desarrollados especialmente por Robert Redfield (35) a partir de un temprano trabajo de campo en América Latina.

Una segunda gran área de preocupaciones fueron las vinculaciones entre educación y estratificación social, donde el texto que se constituyó de suyo en “clásico” para el estudio de la estratificación social y los “órdenes institucionales” fue el de Gerth y Mills (36) que constituye, quizá, una de las vertientes críticas dentro de la tradición norteamericana. Se aprecia en esta área de convergencia de intereses entre los análisis de disciplinas como la demografía social, que comienza a preguntarse por las implicaciones educativas de ciertos fenómenos demográficos como la natalidad, la mortalidad y las migraciones. Quien aportará luego interesantes estudios empíricos, será un grupo de científicos sociales latinoamericanos hacia fines de los sesenta y principios de los setenta bajo la coordinación de Harley Brovning (37). Otra de las áreas desarrolladas en este tópico general es el estudio de las aspiraciones y expectativas ocupacionales y educacionales de los jóvenes, iniciado por Talcott Parsons, continuando luego por otros trabajos como el de Joseph Kahl (38) y proyectados luego al análisis de situaciones latinoamericanas en diversos trabajos, como por ejemplo el artículo de Adolfo Mir (39), quien recuperando algunos aspectos de esta controversia teórica trató de aplicarlos a investigaciones concretas en la ciudad de Monterrey.

Una tercera área fue constituida por el estudio de las vinculaciones entre educación, control social y desorganización social donde merece ser citado el conocido análisis de Robert King Merton sobre estructura social y anomia (40), y en materia educativa, trabajos como el de Arthur C. Johnson bajo el sugestivo título de “Nuestras escuelas hacen criminales” (41); por último deben citarse las aportaciones de Wilbur Brookover sobre la educación como un proceso de control social (42) (algunos de los cuales fueron traducidos al portugués y al español).

Una cuarta área la constituyó el análisis de las vinculaciones entre educación y cambio social. Por sólo citar algunos análisis representativos dentro de la vasta bibliografía, considérese el citado trabajo de P. W. Musgrave, Alex Inkeles y David Smith (43), Ruth Benedict (44), y más recientemente Louis Emmerij (45). En esta área, las referencias al padre de la pedagogía pragmática, John Dewey⁷ eran imprescindibles.

Entrando ya en el análisis específico del sistema educativo, una quinta área la constituyó el análisis de la escuela como una institución social, su vinculación con clases sociales, así como los problemas de identidad étnica dentro de las escuelas (46), además de los problemas típicamente norteamericanos como el de las minorías raciales, la lucha contra la segregación y la igualdad de oportunidades y acceso a las escuelas.

⁷ John Dewey (1859-1952). Filósofo y pedagogo americano, creador del método del problema (*Cómo pensamos*, 1930). Desarrolló una “nueva pedagogía” en colaboración con W. Kilpatrick (“The Project Method”, 1918). Es considerado el padre del pragmatismo pedagógico norteamericano. Otros importantes libros: *Democracia y Educación*, Buenos Aires, Losada, 1971; *El niño y el programa escolar*, Buenos Aires, Losada, 1967; *Experiencia y Educación*, Buenos Aires, Losada, 1967.

Una sexta área la constituyó el análisis de la escuela como un sistema de organización formal e informal, enfrentando aquí el estudio de la burocracia escolar, la organización constitucional de la educación y las obligaciones del financiamiento público de la educación; cabe mencionar también los nacientes problemas de organización de la educación superior, los cuales muy a menudo fueron incluidos en esta área.

Una séptima área comprendería el estudio del docente mismo; con él aparecen las preocupaciones por estudiar el rol del docente, el prestigio del docente y la carrera docente. Esta área fue vivamente discutida también en América Latina bajo la denominación de problemas de “profesionalización del docente” (47).

Una octava área comprendería el análisis de las vinculaciones entre educación (escuela) y comunidad (vecindad), siendo preponderante el estudio de los mecanismos de vinculación entre los maestros, los padres y el vecindario en la organización y gestión escolar, así como el estudio de problemas sobre el funcionamiento específico de las escuelas radicadas en comunidades rurales y en comunidades urbanas.

Una novena área, de permanente interés en la sociología de la educación americana, representada quizá muy claramente —en un estudio contemporáneo— (48) es la de las vinculaciones entre educación y democracia. Por supuesto, el ensayo de Dewey sobre “Educación y Democracia” vuelve a ser punto de referencia ineludible.

Una última área de análisis, lindando ya con los límites escolásticos de la “economía de la educación”, radica en el estudio sociológico de las vinculaciones entre escuelas, graduados y mercado de trabajo. Claramente se distinguen tres acápites en la gran masa de bibliografía existente: a) educación y empleo, b) educación y movilidad social, c) educación e ingresos (49).

Nos extendimos en la presentación de la tradición académica norteamericana porque no ha sido detalladamente abordada en los trabajos que componen este libro. Sin lugar a dudas, en la medida que no ha sido un rastreo bibliográfico exhaustivo, muchos autores y corrientes de análisis han quedado fuera. No hemos hecho referencia, concretamente, a la reacción antipositivista que representa la etnometodología de autores como Harold Garfinkel (50) o de fenomenólogos como Peter Berger y Thomas Luckman (51) o incluso al pensamiento “radical” en sociología (52).

Esto se debe también al hecho de que sus contribuciones a la sociología de la educación no han sido hasta el momento abundantes y que se trata de orientaciones teóricas muy recientes que se cristalizan y adquieren cierto consenso en la comunidad académica norteamericana solamente hacia mediados de los setenta.

Existen, por supuesto, nuevos desarrollos del pensamiento anglosajón en Sociología de la educación, no necesariamente radicado en Estados Unidos, y que comienza a presentar trabajos de buena calidad (53).

En conclusión, no parece ocioso el haber acudido a esta rápida revisión de las principales preocupaciones en materia de investigación de la sociología de la educación de cuño norteamericano ya que ésta fue sistemáticamente introducida en América Latina junto con las misiones de ayuda técnica de los organismos

internacionales como el Banco Mundial, el BID, la OEA o la AID, así como por la proliferación de profesores norteamericanos que bajo el patrocinio de programas bilaterales (como los programas Fulbright) o fundaciones como la Ford Foundation o la Rockefeller Foundation han contribuido al desarrollo de la llamada sociología científica en América Latina. Estas preocupaciones teóricas le serán legadas a la naciente investigación en sociología de la educación en América Latina.

III. Los orígenes de la sociología de la educación en América Latina

Necesariamente debemos aquí ser breves. Un importante estudio dirigido por Aldo Solari, el único quizá en su tipo que estudia la evolución de la teoría social y las ciencias sociales durante los últimos 20 años en América Latina, no ofrece ningún comentario explícito sobre esta materia, a pesar de tratar en detalle procesos muy vinculados a la educación tales como la constitución de las clases medias o los “valores y actitudes que afectan al proceso de desarrollo” (54).

Los centros de investigación decididamente orientados hacia los estudios sociales de la educación se fundan, a lo sumo, hacia mediados de los sesenta (55). La sociología de la educación, como disciplina académica, no ha proliferado en los departamentos y escuelas de sociología en las universidades latinoamericanas. Para citar sólo un ejemplo, la Escuela de Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Santiago de Chile tuvo por primera vez un curso de sociología de la educación en 1967 (56). El producto de las investigaciones comienza a mostrar sus frutos hacia los setenta.

Desde nuestro punto de vista, existieron distintos intelectuales que han aportado estudios, investigaciones o ensayos en sociología de la educación, pero sólo muy recientemente ésta adquiere asientos institucionales más claros. Entre los tempranos esfuerzos debemos incluir el de José Medina Echavarría y Tomás A. Vasconi, de distinto signo y sobre los cuales diremos dos palabras más adelante. También es dable mencionar algunos representantes vinculados en particular a la CEPAL,⁸ y que han ido publicando trabajos en la materia: Aldo Solari (57), Jorge Graciarena (58) y Germán Rama (59). Este último junto con especialistas como Juan Carlos Tedesco (60) y otros han tenido oportunidad de realizar, durante los últimos años, quizá el más importante esfuerzo sistemático de investigación sobre las vinculaciones entre desarrollo y educación en América Latina: el proyecto de CEPAL-UNESCO-PNUD-DEALC (61). Este esfuerzo es todavía muy reciente, y sólo desde hace poco han comenzado a conocerse los resultados de las investigaciones, por lo que no es tiempo todavía para evaluarlo. Finalmente, en el caso de México, existen diversos investigadores que han impulsado el desarrollo de estudios sociales de la educación; entre los precursores se cuenta Pablo Latapí (62), particularmente a través de sus aportes sobre problemas de la enseñanza superior, planificación educativa y análisis de políticas educativas nacionales.

⁸ Comisión Económica para América Latina (CEPAL), organismo de Naciones Unidas, fundado en Santiago de Chile en 1949, con sede en las capitales de diversos países latinoamericanos.

Entre las peculiaridades de la producción de Latapi está haber sido uno de los primeros en divulgar hacia la opinión pública masiva y de manera continua a través del periodismo científico, los resultados de las investigaciones de gabinete. Este esfuerzo de formación de opinión pública, en sí mismo, como resultado de la Sociología de la educación, no ha sido todavía sistemáticamente evaluado.

A) *José Medina Echavarría*

Entre las muchas preocupaciones intelectuales de Medina Echavarría (63), la educación no ocupó un lugar privilegiado. Sin embargo, su libro *Filosofía, Educación y Desarrollo en América Latina* (64), ocupó un lugar significativo en la discusión de los planificadores educativos, particularmente por reflejar las posiciones de la CEPAL, y por aparecer cuando el desarrollo de la educación tomaba un renovado impulso en América Latina bajo los auspicios de la Alianza para el Progreso. Todavía queda por hacer un balance exhaustivo sobre esta orientación aunque ya comienzan a aparecer buenos estudios críticos (65).

La figura de Medina Echavarría aparecerá básicamente como un representante crítico de la herencia weberiana en América Latina y como uno de los iniciadores de un estudio sistemático de la teoría social en América Latina. En materia educativa, sus escritos reflejan los matices de la ideología desarrollista dominante en esa época en la CEPAL, junto con la perspectiva weberiana-humanista; se constituye así en uno de los más lúcidos representantes del pensamiento liberal en el continente. Sin embargo, su libro refleja también, quizá a su pesar, los principales puntos de vista de la teoría del capital humano, convirtiéndose así en uno de sus principales voceros (66).

Desde el ILPES⁹ Medina aboga por la necesidad de establecer el nuevo papel de la educación en las sociedades modernas, sin olvidar las “tareas tradicionales” de toda educación en toda sociedad (67). Para él estaba claro que sólo un incremento en la racionalidad económica y política de los sistemas sociales, es decir, la modernización, permitiría alcanzar el deseado desarrollo; esto se refleja en uno de los textos de la CEPAL—debido en gran parte a su pluma— que fue material bibliográfico ineludible en América Latina (68).

De todos modos, los análisis de Medina Echavarría sobre la educación, que fueron perfilados entre 1960 y 1966, se reflejan en textos firmados por la CEPAL, además de sus propios escritos. En términos generales, el análisis no es en absoluto original ya que es tributario del planteo de la CEPAL y de la primera generación de especialistas sobre el desarrollo (69).

En el pensamiento de Medina Echavarría el papel asignado a la educación aparecerá como una especie de agenda de investigación, y a la vez, como un

⁹ Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, organismo autónomo creado bajo la égida de la CEPAL y establecido el 1° de julio de 1962 en Santiago de Chile como Proyecto del fondo especial de las Naciones Unidas con amplio apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo. Medina fue Director de la División de Desarrollo Social del ILPES desde noviembre de 1963 hasta su retiro en junio de 1974.

discurso de justificación sobre los aspectos sociales del desarrollo (donde la educación es altamente relevante) y que deben acompañar a los procesos de crecimiento económico. El modelo de Medina es simple: partiendo de la premisa de que “la flexibilidad de la estructura tradicional de América Latina se ha apoyado hasta ahora en un sistema semejante de dominación de clientelas o de patronazgo. La crisis actual no sería otra cosa que la crisis de ese mecanismo desgastado por el uso de la presión demográfica”. De aquí se desprenden tareas como son: a) apoyar lo que parece ser una correlación histórica: “el desarrollo económico y la actividad creadora de las clases medias”, b) sin descuidar la situación del movimiento sindical (otro de los grandes agentes de cambio), c) tratando de desestabilizar las burguesías agrarias conservadoras de América Latina mediante un cambio en la composición del modelo de desarrollo (de un “desarrollo hacia afuera” a un “desarrollo hacia dentro”), d) en este sentido no se deben descuidar los aspectos ideológicos del proceso (70). He aquí el punto de junctura con la educación.

La educación aparecerá así como a) inversión, b) como “factor de desarrollo económico (al poner en estrecha conexión el análisis de las necesidades educativas con las urgencias de un previsible cuadro ocupacional dentro de determinados horizontes de desarrollo” (71), c) como un “mecanismo de transformación social” por ser: i) un medio de selección y ascenso social, y ii) un instrumento de progreso técnico.

Finalmente, Medina señala la importancia de los “soportes humanos” en la educación: a) la situación del magisterio (incluyendo sus tradicionales ideales) frente a las nuevas presiones económicas y sociales derivadas del proceso de modernización; b) la selección y estatus del profesorado en nuestros países. Esa orientación temática, que es tributaria como se dijo de los planteos de la economía de la educación, fue muy importante como racionalidad explícita en la asistencia técnica para los países latinoamericanos: la ideología de la “formación de los recursos humanos” como base indispensable de una “educación moderna” y un desarrollo equilibrado basado en un creciente mercado interno de bienes industriales (72).

B) Tomás Amadeo Vasconi¹⁰

Vasconi relata en su artículo incluido en este libro, lo que podría denominarse las grandes “etapas de su biografía intelectual”. Como es lógico, sus escritos, fruto de

¹⁰ Tomás Amadeo Vasconi (1928), argentino, fue Profesor en la Escuela Normal de Paraná; desde 1962 y hasta 1966 ocupó la dirección del Instituto de Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Litoral (Argentina). En 1966 publica *Educación, integración nacional y marginalidad* y *La planificación de la educación en América Latina*. Posteriormente en 1967 *Educación y Subdesarrollo* y en 1968 *Educación y cambio social*. Luego de un pasaje como investigador de la CEPAL (Santiago de Chile) se incorpora como investigador asociado y luego Jefe del Departamento Docente del Centro de Estudios Socioeconómicos (CESO) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Chile, así como Profesor de Análisis Sociológico de la Escuela de Economía y Profesor de Metodología en el Curso de Postgrado en el Instituto de Economía de la misma Universidad. Desde 1973 reside, luego del golpe militar, en Venezuela, incorporándose como Profesor en la Universidad Central de Venezuela (Caracas).

los últimos años de los sesenta y los primeros años de la década de los setenta, teniendo como plataforma regional primero la CEPAL en Chile y luego el CESO,¹¹ sólo son conocidos por un público más vasto hacia mediados y fines de los sesenta. Paulatinamente, la figura de Vasconi va constituyéndose en el más claro representante de una sociología marxista de la educación en América Latina. Desde es perspectiva constituye un testimonio de la reacción crítica a la tradición durkheimiana, weberiana y funcionalista. En este sentido, una segunda característica de su obra es su estrecha relación con quienes se constituyeron en representantes críticos de la teoría de la dependencia, sometiendo los planteos funcionalistas y la teoría de la modernización a una extensa crítica, Vasconi parecería haber asumido, en esa división del trabajo intelectual, el estudio de los procesos de carácter más superestructural (73).

Una tercera característica de su producción escrita es su carácter fragmentario, indicativo, elaborada en todo momento como notas para una investigación de más largo aliento. Una cuarta característica es su intento de reconstrucción crítica, desde una perspectiva marxista (antipositivista, antiliberal) de la historia de la educación en América Latina (74), constituyéndose esto, probablemente, en uno de sus mayores aportes.

Dentro de estas temáticas, Vasconi dedicó mucho tiempo al estudio de la universidad, aspecto explicable de su producción considerando la activación universitaria hacia finales de los sesenta (75). Una quinta característica en Vasconi es su intento de volver a las fuentes del Marx original y revisar las vinculaciones entre superestructura y economía, particularmente lo relativo a toda la discusión sobre el trabajo productivo (76).

Finalmente, una vez más Vasconi es de los primeros en volver la mirada a la producción europea —de alguna manera olvidada durante el interregno de la instalación de la “sociología científica” en los ambientes académicos latinoamericanos—. Así, Vasconi recurre al pensamiento marxista europeo, particularmente la “escuela francesa”, Louis Althusser, Roger Baudelot & Establet y Bourdieu & Passeron; sin estas fuentes teóricas y sin Marx no puede comprenderse lo sustantivo de su producción.

C) Perspectivas actuales

La década de los setenta es sin lugar a dudas la que ofrece el panorama más rico en materia de investigación educativa. Esto no es simplemente casualidad sino resultado, por una parte, de la consolidación de un maduro cuerpo de intelectuales e investigadores en materia de ciencias sociales y educación, bien entrenadas y apoyándose en los recursos institucionales creados hacia la década de los sesenta, que comienzan a producir frutos.

¹¹ Centro de Estudios Socioeconómicos (CESO), Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Chile.

Aunado a lo anterior, se da la consolidación de un pensamiento crítico en América Latina, muy a menudo asociado con el núcleo problemático de la llamada “Teoría de la Dependencia” (77), a partir de la cual —y recuperando así otras vertientes críticas de los efectos del desarrollo capitalista en América Latina, particularmente la cuestión de la desigualdad, la explotación y la dominación social— se somete a una despiadada crítica a las propuestas reformistas de las ciencias sociales norteamericanas, y se comienza a hablar de un desarrollo autónomo, independiente, liberador, anticapitalista o socialista. Dentro de la heterogeneidad de corrientes, propuestas, ideologías y teorías, se perfila una producción intelectual con cierta identidad regional, enfocada a problemas regionales tratando de usar marcos teóricos y explicativos que superen las prescripciones simplistas e ideologizadas del funcionalismo y la teoría de la modernización, y que a la vez arrojen nuevas luces sobre la convulsionada realidad latinoamericana, donde la persistencia del orden tradicional, jerárquico y conservador, se refleja en las nuevas características del estado autoritario instaurado a partir de la proliferación de golpes de Estado, particularmente en el Cono Sur (78).

Por otra parte, los organismos internacionales señalan su preocupación frente a los persistentes “síntomas” del “subdesarrollo” en las sociedades latinoamericanas y dedican gran parte de su financiamiento en materia de educación, ya no a desarrollar nuevos proyectos operativos de envergadura, sino a evaluar y estudiar sistemáticamente el desenvolvimiento de los proyectos ya desarrollados en las pasadas dos décadas, así como a identificar, evaluar y sugerir soluciones para los nuevos problemas resultantes de las nuevas modalidades de acumulación de capital en América Latina (donde la denominada “pobreza crítica” aparece como una de las más importantes).

Es en este marco —relatado de manera descriptiva y que por ello requiere una indagación y análisis más sistemático y riguroso— que la investigación educativa adquiere nuevos bríos, particularmente en los países con mayor estabilidad político-institucional de la región.

Uno de los proyectos más significativos lo constituye el Proyecto ECIEL (Estudios Conjuntos sobre la Integración Económica Latinoamericana), iniciado y sostenido financieramente por el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) desde 1974 y realizado por institutos y grupos de investigación educativa independientes. En materia educativa se estudiaron comparativamente Argentina, Chile, Colombia, México y Paraguay, concentrando la investigación en tres grandes áreas temáticas (79).

En primer lugar se estudiaron las vinculaciones entre educación y mercados de trabajo, buscando analizar los determinantes del empleo (haciendo particular énfasis en la educación) en la gran industria (el llamado “sector moderno”) de la economía de países latinoamericanos. Muchos de los estudios realizados se basaron en técnicas econométricas,¹² en algunos casos usando ejemplos históricos de la evolución de las principales industrias, en otros usando análisis a partir de muestras estadísticas.

¹² Técnicas Econométricas: se trata de técnicas matemático-estadísticas (modelo simple) o con conjunto de expresiones matemáticas (modelo de ecuaciones simultáneas e interdependientes) que reflejan una o varias relaciones entre fenómenos económicos. Son muy utilizadas para prever la evolución económica y, por lo tanto, para determinar la política económica a seguir. En el campo educativo se han aplicado exitosamente como un instrumento auxiliar para la planificación educativa.

Uno de los documentos más interesantes, dada la importancia de sus resultados, es el estudio de Carlos Muñoz Izquierdo y colaboradores (80), donde se diseñó un original modelo de análisis para el caso de México. La rigurosidad y escrupulosidad metodológica de este estudio, así como la riqueza de sus conclusiones, lo constituye en una “rara avis” dentro de la literatura latinoamericana.

En segundo lugar se estudiaron los *Costos y la Eficiencia de la Educación en América Latina*. Este estudio abarcó, en los citados países, un análisis de los costos educativos en los niveles primario y medio, así como una comparación con los rendimientos académicos de los estudiantes —básicamente en las asignaturas de ciencias naturales y físicas y en comprensión de lectura.

Finalmente se estudiaron los *Graduados de las Escuelas Técnicas y Vocacionales* en diversos países de la región. En esta área se procedió a estudiar a los egresados de las escuelas técnicas del nivel medio superior, particularmente lo referente a las condiciones de su incorporación al mercado de trabajo. En el caso de México, un reporte de esta investigación (81) arroja resultados muy interesantes para la planificación educativa.

Existen muchos otros proyectos interesantes, actualmente en ejecución, cuyos resultados fortalecerán el estado actual de las investigaciones educativas en la región. También hay intelectuales latinoamericanos que han venido haciendo importantes contribuciones en materia de experiencias educativas, así como en materia de teoría y análisis educativo. Entre éstos, uno de los más destacados es Darcy Ribeiro (82), particularmente en materia de universidad, educación superior y cambio social. A nivel pedagógico, con proyecciones hacia otras regiones del llamado “Tercer Mundo”, encontramos el trabajo de Paulo Freire (83) el cual comienza a constituirse en una real alternativa, no sólo en materia de educación de adultos sino también a nivel de una teoría no liberal de la acción cultural pedagógica.

En materia de planificación educativa y organización de la Educación, la producción de los economistas de la educación que se han orientado hacia la investigación empírica como por ejemplo Ernesto Schiefelbein (84), Cláudio de Moura Castro (85) y especialmente Carlos Muñoz Izquierdo (86), ha permitido ampliar sustantivamente la comprensión del complejo fenómeno de la educación y su vinculación con los mercados de trabajo, el empleo, los ingresos y los procesos de movilidad social. A partir de muchos de estos trabajos comienza a crearse un terreno menos movedizo para el diseño de políticas educativas en la región.

Por último, merecen citarse esfuerzos institucionales muy valiosos, como por ejemplo el Simposium sostenido en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco en el año 1976 sobre “Universidad y Cambio Social” (87), o el de la Universidad Autónoma Metropolitana-Atzacapatzalco en 1970 sobre “Alternativas Universitarias” (88). Junto con éstos, debe señalarse un evento de suma trascendencia que permitió, en cierto grado, medir el pulso del estado actual de la investigación educativa en la región, como fuera el “Congreso Internacional de Educación”, organizado por la Comparative and International Education Society (CIES) y el Centro de Estudios Educativos en la Ciudad de México en 1978. Las actas publicadas en forma de libros (89) son material de consulta ineludible.

Entre los procesos más prometedores que se están produciendo casi simultáneamente a la preparación de este ensayo, se encuentra la construcción de la educación en Nicaragua, con el inédito y realmente auspicioso hecho de realizar una convocatoria nacional y masiva, para que el pueblo de Nicaragua determine cuál filosofía de la educación, qué contenidos y qué métodos educativos son los más apropiados para la educación de las nuevas generaciones, las generaciones sandinistas. Junto a esto, la exitosa Cruzada de Alfabetización (90), aporta un nuevo estilo para la práctica y la teoría educativa; un nuevo estilo antiautoritario, participativo, original y creativo de una “educación con olor a pólvora”.

Esta rápida revisión sólo nos permite describir, de manera muy general, algunos de los principales tópicos, autores y corrientes de pensamiento en sociología de la educación. Sin duda alguna, quienes han sido educados en el pensamiento sociológico encontrarán en estas breves notas introductorias un terreno que les será familiar. Quienes no lo estén, encontrarán un programa de lecturas que puede permitir un paulatino comienzo sin lugar a grandes desasosiegos. Ésta es la elemental justificación de por qué hicimos tanto énfasis en incluir notas de pie de página, así como una fuente de abundante información bibliográfica.¹³

Preferimos este medio —y no una supuesta bibliografía general al final del ensayo— porque muy a menudo estas bibliografías, fuera de un mínimo contexto histórico y/o disciplinario-académico, carecen de sentido, a no ser para los especialistas. Y este libro de ninguna manera quiere ser útil sólo para los especialistas.

Insistimos una vez más en que aún está por hacerse un análisis crítico de la sociología de la educación y sus productos en América Latina. Aún más, está por hacerse una real tradición de investigación seria y de largo aliento en la materia. Investigación que contribuya a atender y a transformar la realidad, no sólo educativa. Como siempre, hay que saber aprender de nuestros predecesores, aun de sus errores, ambigüedades y omisiones. Sobre todo hay que aprender de la cotidianidad y de la historia latinoamericana; es el único camino para romper con las prácticas meramente académicas y contribuir a propiciar la construcción de nuevas prácticas educativas y sociales, a partir de valores humanos, del pensamiento racional y de las aspiraciones populares.

¹³ Es con este motivo que se decidió incluir las notas del presente artículo al final del mismo (N. del E.).

REFERENCIAS

- (1) Véase Paul Fauconnet: "The Durkheim School in France", en *The sociological Review*, No. 19, 1927.
- (2) Véase Karl Marx: *On Education, Women & Children*, Edited and Translated by Saul K. Padover, New York, Mc Graw-Hill, 1976.
- (3) Véase Antonio Labriola: *Pedagogía, Historia y Sociedad*, Sígueme, Salamanca, 1977. También Auguste Cornu: *Marx, Engels: Del Idealismo al Materialismo Histórico*, Ediciones Quinto Sol, México, s/f.; Maximilien Rubel: *Karl Marx: ensayo de biografía intelectual*, Paidós, Buenos Aires, 1970.
- (4) Véase: Mario Manacorda: *Marx y la pedagogía de nuestro tiempo*, USPUAG, México, s/f. Theo Dietrich: *Pedagogía Socialista*, Sígueme, Salamanca, 1978. M. Dommaget: *Les Grands socialistes et l'éducation*, Paris, Libraire Armand Colin, 1970. Theodore Mills Norton & Bertell Ollman: *Studies in Socialist Pedagogy*, New York, Monthly Review Press, 1978. Maurice Levitas: *Marxismo y Sociología de la Educación*, Siglo XXI, México, 1979.
- (5) V. I. Lenin. *Acerca de la Juventud*, Progreso, Moscú, 1976.
- (6) N. K. Kroupskaia: *On Education*, Foreign Languages Publishing House, Moscú, 1957.
- (7) A. V. Lounatcharsky, N. Kroupskaia, E. Hoernle y otros: *La internacional Comunista y la Escuela*, Icaria Editorial, Barcelona, 1978.
- (8) Anton Makarenko: *La colectividad y la educación de la personalidad*, Progreso, Moscú, 1977; *Poema Pedagógico*; Ediciones de Cultura Popular, México, 1978; *Banderas en las Torres*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1978.
- (9) Bodgan Suchodolski: *Teoría Marxista de la Educación*, Grijalbo, México, 1966; *Tratado de Pedagogía*, Península, Barcelona, 1973; *La educación humana del hombre*, Laia, Barcelona, 1978; B. Suchodolski & Mario Manacorda: *La crisis de la educación*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1975.
- (10) Jordi Monés, Pere Sola, Luis Miguel Lázaro: *Ferrer Guardia y la Pedagogía libertaria: elementos para un debate*, Icaria, Barcelona, 1977.
- (11) Aníbal Ponce: *Educación y lucha de clases*, Editores Mexicanos Unidos, S. A., 1978. También véase Emilio Troise: *Aníbal Ponce. Introducción al estudio de sus obras fundamentales*, Sílabas, Buenos Aires, 1969.
- (12) Gaspar Jorge García Galló: *La concepción marxista sobre la escuela y la educación*, Grijalbo (colección 70), México, 1974.
- (13) Véase Antonio Gramsci: *Quaderni del Carcere*, edición crítica dell' Instituto Gramsci, al cuidado de Valentino Gerratana. Giulio, Einaudi editore, Torino, 1975. Volumen terzo, Quaderni 12 (XXIX)-29 (XXI), pp. 1561-1601; 1617-1623; 1680; 1974-1996; Volumen primo 399; 433-34; 441-42; 455-65; 471. También Franco Lombardi. *La pedagogie marxiste d'Antonio Gramsci*, Privat editeur, 1971. Franco Lo Piparo. *Lingua intellertuali Egemonia in Gramsci*, Laterza, Roma, 1979. Angeto Brócoli.

Antonio Gramsci y la educación como hegemonía, Nueva Imagen, México, 1977. Walter Adamson. *Hegemony and Revolution: a study of Antonio Gramsci's political and cultural theory*, University of California Press, Berkeley, 1980. Martin Carnoy. *Education and Theories of State*, Stanford, libro de próxima publicación (capítulo sobre Gramsci). Véase también Harold Entwistle: *Antonio Gramsci: Conservative school for radical politics*, Routledge & Keagan, Paul, London, 1979. Lamberto Borghi: "Educazione e scuola in Gramsci", en *Gramsci y la cultura contemporánea*, Actas del Congreso Internacional de Estudios Gramscianos, Caliri 23-27 de abril de 1967 ³/₄al cuidado de Pietro Rossi, Editori Riuniti ³/₄ Instituto Gramsci, Roma, 1969, pp. 207-328. Véase también "Comentarios" (pp. 239-262).

(14) Véase por ejemplo Martin Carnoy: *Education as Cultural Imperialism*, Longman, New York, 1974 (en castellano, Siglo XXI, México, 1976); *Schooling in a Corporate Society*, Mc Kay Company, New York, 1975; y Levin. *The limits of Educational Reform*, New York, Longman, 1976; y Derek Shearer: *Economic Democracy*, White Plains, New York, 1980. Samuel Bowles & Herbert Gintis: *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, New York, 1977. Samuel Bowles: "Schooling and the reproduction of Inequality", en Edwards, R. Reich, M. & Winsskoft: *The capitalist System*, Englewood Cliffs, N. Prentice-Hall, 1972. Finberg, W. & Rosemont, H. (eds.): *Trabajo, tecnología y educación*, Ediciones Las paralelas, Buenos Aires 1975.

(15) Guillermo Labarca: *Para una teoría de la acumulación capitalista en América Latina*, Nueva Imagen, México, 1979. Guillermo Labarca (comp.): *Economía política de la Educación*, Nueva Imagen, México, 1980.

(16) Véase Max Weber: *Economía y Sociedad*, FCE, México, tomo I, pp. 173-180; también tomo II, pp. 328-493.

(17) Véase Emile Durkheim: *Educación y Sociología*, Península, Barcelona, 1975, p. 96.

(18) "Denota toda actividad que manifieste una actitud organizada y finalizada, que comporte anticipaciones (planes), actividades reguladas normativamente (roles) en función de grupos de referencia (expectativa), realizaciones simbólicas de objetivos (valores). Durkheim (1895) da una definición objetiva de acción; para él la acción consiste en maneras de actuar, de pensar y de sentir exteriores al individuo consciente y con voluntad propia, dotadas de un poder de convicción en virtud del cual se imponen al propio individuo. Esta definición insiste en el carácter impositivo de toda acción social" (Georges Thines & Agnes Lempereur: *Diccionario General de Ciencias Humanas*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1975, p. 6).

(19) Por ejemplo el proyecto dirigido por Talcott Parsons, Samuel A. Stouffer y Florence Klickoln denominado "Proyecto sobre Movilidad", desarrollado en el Laboratorio para el Estudio de las Relaciones Sociales, en Harvard, el cual recolectó y analizó información, hacia principios de los cincuenta, de más de 4 000 jóvenes en Massachusetts.

(20) Véase Talcott Parsons: “The School class as a social system: some of its functions in American Society”, en *Harvard Educational Review*, special issue Sociology and Education, Vol. 29, No. 4.

(21) Véase Emile Durkheim: *Educación y Sociología*, obra citada, p. 53. Conúltese también Irving Horowitz: *Ideología y Teoría Sociológica*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1970, parte sobre Durkheim.

(22) Véase Jurgen Habermas: *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1975; Horkheimer, Max y Adorno, Theodor W. *Sociológica*, Taurus, Barcelona, 1966.

(23) Véase D. H. Kulp: *Educational Sociology*, New York, Longman, 1932, p. 536.

(24) Véase Wilbur Brookover: *A Sociology of Education*, American Book Company, New York, 1955.

(25) Véase Kingsley Davis: *Human Society*, New York, The Mac Millan Company, 1949.

(26) Véase George C. Homans: *El Grupo Humano*, Eudeba, Buenos Aires, 1969.

(27) Véase Irving M. Zeitlin: *Rethinking Sociology: A Critique Contemporary Theory*, Appleton Century-Crofts, New York, 1973.

(28) Véase Martin Nicolau: “La organización profesional de la sociología: una visión desde abajo”, en Robin Blackburn (ed.): *Ideología y Ciencias Sociales*, Grijalbo, Barcelona, 1977, pp. 46-65.

(29) Un ejemplo paradigmático de esta orientación puede encontrarse en P. F. Lazarsfeld, W. H. Sewell y H. L. Wilensky (comps.): *La sociología y el cambio social*, Paidós AID, Buenos Aires 1971 (traducción de la obra “The uses of Sociology”, capítulos 23 a 31).

(30) Sobre la Alianza para el Progreso véase el reciente libro de Adriana Puiggrós: *Imperialismo y educación en América Latina*, Editorial Nueva Imagen, México, 1980, pp. 124-133.

(31) Véase James Coleman *et al.*: *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D. C., U.S. Government Printing Office, 1966; también *Education and political Development*, Princeton University Press, 1968.

(32) Véase, por ejemplo, Robert R. Bell (ed.): *The Sociology of Education; A sourcebook*, The Dorsey Press Inc., Illinois, 1962. William M. Cave y Mark A. Chesler: *Sociology of Education*, Macmillan Publishing Co., New York, 1974. En América Latina el más importante ha sido sin duda alguna el de Luiz Pereira y Marialice M. Foracchi (eds.): *Educación y Sociedad*, El Ateneo, Buenos Aires, 1970. Otros textos, ya de autores individuales pero significativos hacia los sesenta son Karl Mannheim & W. A. C. Stewart: *An Introduction to the Sociology of Education*, London, Routledge and Keagan Paul, 1962; y P. W. Musgrave: *The Sociology of Education*, Methuen & Co. Ltd., London, 1965 (hay de este último traducción al español en Herder, Barcelona, 1970).

(33) Véase Charles Horton Cooley: *Social Organization*, Charles Scribner's and son., Chicago, 1909.

(34) Véase Margaret Mead: “Our Educational Emphases in Primitive Perspective”, en Mercer & Carr (eds.): *Education and the Social Order*, Rinehart & Company, New York, 1957, pp. 63-73.

(35) Véase Robert Redfield: *The Folk Culture of Yucatan*, Chicago, University of Chicago Press, 1940.

(36) Véase Hans Gerth and C. Wright Mills: *Carácter y Estructura Social*, Paidós, Buenos Aires, 1970.

(37) Véase, por ejemplo, J. Balán, H. Brownin y E. Jelin: *Migración, estructura ocupacional y movilidad en México*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1973.

(38) Véase Joseph Kahl: “Educational and Occupational Aspirations of Common Man Boys”, en *Harvard Educational Review*, 23, 1953, pp. 186-203.

(39) Véase Adolfo Mir: “Orígenes Socio-Económicos, status de la Escuela y Aspiraciones y Expectativas Educativas y Ocupacionales de Estudiantes de Secundaria”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Año XXXIV, Vol. XXXIV, No. 2, abril-junio, pp. 169-92.

(40) Véase *Social Theory and Social Structure*, Free Press, Glencoe, 1949, pp. 125-149.

(41) Aparecido en *The Journal of Criminal Law and Criminology*, Northwestern University, Vol. 33, No. 4, 1942, pp. 310-315, reproducido luego en diversos “readings”.

(42) Véase el artículo de Brookover titulado: “La educación como proceso de control social: función conservadora y función innovadora”, en Pereira & Foracchi, *op. cit.* pp. 63-70.

(43) Véase Alex Inkeles & David H. Smith: *Becoming Modern*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1974.

(44) Por ejemplo, Ruth Benedict: “Transmitting Our Democratic Heritage in the Schools”, en *American Journal of Sociology*, No. 48, mayo, 1943, pp. 722-727, reimpreso luego en diversas antologías.

(45) Véase Luis Emmerij: *Can the School Build a New Social Order?*, Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam, 1974.

(46) Véase Allam C. Ornstein: *Education and Social Inquiry*, Peacock Publishers, Inc. Illinois, 1978 (capítulo sobre raza, etnicidad y “minority group” en educación, pp. 115-156).

(47) Véase, por ejemplo, *La Educación*, Nos. 25-26, Año VII, enero-junio, 1962, Unión Panamericana, Washington, 1962.

(48) Friedman, Milton & Rose: *Free to Choose: a personal statement*, Harcourt Brace Jaranovich, New York, 1979 (capítulo noveno).

(49) Véase Martin Carnoy: “Educação e emprego: uma aviação crítica”, en *Cadernos do Pesquisa*, São Paulo, No. 32, febrero, 1980, pp. 69-92.

(50) Véase Harold Garfinkel: *Studies in Ethnometodology*, Prentice-Hall, New Jersey, 1967.

(51) Véase Peter Berger & Tomas Luckman: *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1972.

(52) Véase J. David Colfax & Jack L. Roach (eds): *Radical Sociology*, Basic Books Inc., New York, 1971.

(53) Véase, por ejemplo, Peter Woods y Martyn Hammerley (eds.): *School Experience: explorations in the sociology of education*, St. Martin's Press, New York, 1977. Gerald Bernbaum: *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, Macmillan Press, London, 1977. Especialmente el notable "reading" preparado por Halsey Karabel: *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, 1977. Finalmente, comienzan a ser muy debatidas las aportaciones de Basil Bernstein, por ejemplo, su *Class Codes and Control*, Schocken Books, New York, 1974.

(54) Véase Aldo E. Solari, Rolando Franco y Joel Jutkowitz: *Teoría, Acción Social y Desarrollo en América Latina*, Siglo XXI, México, 1976, particularmente pp. 301-335 y 473-492.

(55) En su conjunto los institutos dedicados al estudio de la educación se organizan hacia mediados de los años sesenta. En el caso de las instituciones de origen privado, el Centro de Investigación y Desarrollo en Santiago de Chile es fundado en 1965. El Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE) en Buenos Aires en 1967, el Centro de Investigaciones Educativas (CIE) también en Buenos Aires en 1971, la Fundación Carlos Chagas en Brasil en 1964, el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) en Santiago de Chile en 1971. En México, entre tanto, el Centro de Estudios Educativos es fundado en 1964. En el caso de las instituciones de origen público $\frac{3}{4}$ vinculadas a universidades o a organismos internacionales en la región $\frac{3}{4}$ se verifican similares tendencias: el ILPES es creado en 1962, el INI (en México) aunque de larga data adquiere su perfil decisivo hacia la década de los setenta. El Instituto Colombiano de Pedagogía es fundado en 1968, el Centro de Investigaciones Educativas (CIED) en Perú hacia 1971, el Departamento de Investigaciones Educativas en Venezuela en 1966, el Instituto de Sociología de la Educación (Facultad de Ciencias de la Educación), Universidad Nacional del Litoral, Argentina, comienza a organizarse hacia fines de los cincuenta, etc.

(56) Véase Aldo Solari, "Prólogo" a la edición en castellano de Luiz Pereira y Marialice Foracchi: *Educación y Sociedad*, *op. cit.*, p. VII.

(57) Entre los trabajos de Aldo Solari relacionados con la educación y el desarrollo pueden destacarse: *Estudios sobre la Juventud del Uruguay*, Arca, Montevideo, 1964; *El desarrollo social del Uruguay en la posguerra*, Alfa, Montevideo, 1967; "Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina", en *Revista Mexicana de Sociología*, México, No. 29 (4), octubre-diciembre de 1967, pp. 853-869; *Estudiantes y política en América Latina*, Caracas, Monte Ávila, 1968; *Sociología rural latinoamericana*, Buenos Aires, Paidós (2a. ed.), 1971; con S. M. Lipset (comps.): *Élites y Desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1971 (Oxford University Press, 1967). Solari (comp.): *Poder y Desarrollo en América Latina* (Ensayos sociológicos en homenaje a José Medina Echavarría), FCE, México, 1977; "La desigualdad educativa en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, No. 1, 1980, pp. 1-56; "Desarrollo y política educacional en América Latina", en *Revista de la Cepal*, primer

semestre, 1977; con Rolando Franco: “Igualdad de oportunidades y elitismo en la Universidad Uruguaya”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 4, 1979, pp. 117-134.

(58) Entre los trabajos de Jorge Graciarena vinculados a temas educativos, pueden mencionarse los siguientes: “Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas”, en *Revista América Latina*, Año 12, No. 1; *Vida y Cultura en la Sociedad de masas*, Montevideo, Fundación de la Cultura Universitaria, 1968; “Modernización universitaria y clases medias: un estudio sobre el caso del Brasil”, comunicación presentada al Seminario sobre Modernización y Democratización de la Universidad Latinoamericana, organizado por la Corporación de Promoción Universitaria (CPU), Viña del Mar (Chile), agosto de 1971, mimeo; *Poder y Clases Sociales en el Desarrollo de América Latina*, Paidós, Buenos Aires, 1972; *Formación de Post-gradados en Ciencias Sociales en América Latina*, Paidós, Buenos Aires, 1974; “Las ciencias sociales, la crítica intelectual y el Estado Tecnocrático. Una discusión del caso Latinoamericano”, en *Revista Mexicana de Sociología*, UNAM, IIS, México, Vol. XXXVII, No. 1, enero-marzo, 1975, pp. 127-148.

(59) Entre los trabajos de Germán Rama se pueden citar los siguientes: *Grupos sociales y enseñanza secundaria*, Montevideo, Arca, 1968, 2a. ed.; Club Político, Montevideo Arca, 1971, “Educación media y estructura social en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, FLACSO, Santiago de Chile, 1972, No. 3; “Educación y modelos de desarrollo: sus implicaciones para América Latina”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. LV, No. 3, México, 1974; “Educación, Imágenes y Estilos de Desarrollo”, Buenos Aires, 1978, DEALC 6/reimp./2 (apareció también en Cuadernos de la CEPAL No. 31 Santiago de Chile, 1979); *Educación y Desarrollo en América Latina*, New York, 1979.

(60) Véase Juan Carlos Tedesco: *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Pannedille, Buenos Aires, 1979. “Educación y empleo: el caso del sector industrial argentino” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, 1979, p. 65.

(61) El proyecto conjunto “Desarrollo y Educación en América Latina y El Caribe”, de la UNESCO-CEPAL-PNUD, con sede en la oficina de CEPAL en Buenos Aires, ha producido hasta el momento 37 documentos, algunos de los cuales figuran a continuación a título de ilustración: Germán W. Rama: “Educación y democracia” (Fichas/3); “Notas acerca de la expansión universitaria, el mercado de empleo y las prácticas académicas” (Fichas/5); y J. C. Tedesco: “Education and development in Latin America: 1950-1970”; C. Figueira: “Expansión educacional y estratificación social en América Latina (1960-1970)” (DEALC/4); Edelberto Torres Rivas: “Estructuras sociales rurales en América Latina” (DEALC/26), etc.

(62) Véase, por ejemplo, “Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)”, en *Comercio Exterior*, Vol. 25, No. 12, diciembre de 1975, pp. 1323-1333; *Mitos y Verdades de la Educación Mexicana (1971-1972)*, CEE, México, 1973; *Política Educativa y valores nacionales*, Editorial Nueva Imagen, México, 1979; *Análisis de un sexenio de educación en México*, Editorial Nueva Imagen, México, 1980.

(63) Un buen trabajo que expone las principales preocupaciones intelectuales de Medina Echavarría (con excepción de sus análisis sobre la educación) es el de Adolfo Gurriere: “José Medina Echavarría: un perfil intelectual”, aparecido en la *Revista de la CEPAL*, diciembre de 1979, pp. 119-173. Allí figura también una breve biografía de Medina, así como un listado de sus principales obras.

(64) Siglo XXI-ILPES, México, 1a. ed. 1967, 321 pp.

(65) Véase Humberto G. Bedoy: “Crítica al pensamiento de José Medina Echavarría sobre el papel social de la educación en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, No. 1, 1979, pp. 83-96.

(66) Sobre la teoría del capital humano véase el trabajo de José Ángel Pescador en este libro. También Sara Finkel: “El Capital Humano: concepto ideológico”, en *La Educación Burguesa*, Nueva Imagen, México, 1977, pp. 263-299. También Samuel Bowels y Herbert Gintis: “The problem with human capital theory: a marxist critique”, en *American Economic Review*, Vol. 65, No. 2, mayo 1975.

(67) Véase *Filosofía, Educación y Desarrollo en América Latina*, *op. cit.*, pp. 105-142.

(68) Véase CEPAL: *El Desarrollo Social de América Latina en la Postguerra*, Solar-Hachette, Buenos Aires, 1963.

(69) Véase, por ejemplo, Bert Hoselitz: *Sociological aspects of Economic Growth*, The Free Press, Illinois, 1960. También, del mismo autor, “Economic Growth in Latin América” en *Contribution to the First International Conference in Economic History*, Mouton & Co, La Haya, 1960, pp. 89-110, etc.

(70) Véase *Filosofía...*, *op. cit.*, pp. 317-320.

(71) *Ibid.*, p. 109.

(72) Un buen testimonio de esta orientación es UNESCO: *Readings in the Economics of Education*, París, 1968. Véase allí, por ejemplo, el trabajo de Mary Jean Bowman (pp. 246-262).

(73) Véase, por ejemplo, Tomás A. Vasconi: *Dependencia y Superestructura y otros ensayos*, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1970. El subtítulo es significativo “Sobre ideologías y educación en América Latina”. El libro está dividido en tres partes, la parte primera sobre Ideologías, la parte segunda sobre Educación y la parte tercera sobre Universidad (donde se recoge el artículo acerca de la modernización y crisis de la Universidad Latinoamericana, publicado en diversas formas y lugares). Véase también Carlos Lessa y Tomás Vasconi: “Hacia una crítica de las interpretaciones del desarrollo latinoamericano”, Caracas, CEDES, 1969 (serie IV, cursos y conferencias No. 2).

(74) Por ejemplo su conocido trabajo, “Contra la Escuela: borradores para una crítica marxista de la Educación”, aparecido en varios lugares, tales como *Cuadernos de Educación*, Venezuela, No. 7, julio-agosto de 1973 (también *La Educación Burguesa*, pp. 301-339); “Ideologías, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina” aparecido también en *Cuadernos de Educación*, Nos. 12-13, Venezuela, marzo de 1974, así como en los *Cuadernos del CESO* y en *La Educación Burguesa*, *op. cit.*, pp. 173-237.

(75) Véase *La Educación Burguesa*, pp. 17-68. Consúltese también “Cultura Ideología y Dependencia”, en *Revista Mexicana de Sociología*, México, Vol. XXX, No. 4, 1968.

(76) Véase, por ejemplo, *La Educación Burguesa*, pp. 310-320. Como todo autor, Vasconi es testimonio de una búsqueda por construir un pensamiento (crítico), en este caso desde una perspectiva marxista, de tal modo que va abandonando sus primeras preocupaciones intelectuales, más vinculadas al desarrollismo y al pensamiento pedagógico positivista y funcionalista, e incorporando la producción marxista. Fruto de su primera etapa (premarxista) puede consultarse: “Estratificación ocupacional, oportunidades educacionales y éxito escolar”, Informe preliminar No. 6, Condiciones de vida y escolarización en 2 zonas de la Provincia, Paraná, Universidad Nacional del Litoral, 1966, Trabajo de Investigación R. 4; también “Educación y Cambio Social”, en *Cuadernos*, No. 8, Universidad de Chile, Centro de Estudios Socio-Económicos, Santiago (130 pp.). Una de las más recientes preocupaciones intelectuales de Vasconi ha sido el nuevo carácter del Estado en América Latina. Véase *Gran capital y militarización en América Latina*, Ediciones ERA, México, 1978.

(77) Uno de los principales investigadores, vinculados al surgimiento de este tipo de análisis y teoría es Fernando Henrique Cardoso. Su producción intelectual es realmente voluminosa, sin embargo sólo citaremos dos trabajos: el primero elaborado en colaboración con Enzo Faletto: *Dependencia y Desarrollo en América Latina*, Siglo XXI, México, 1969, constituye ya un clásico en la materia. El segundo, una reflexión sobre ciertas implicaciones de este temprano trabajo se denomina “Notas sobre el estado actual de los estudios de la dependencia”, aparece en Sergio Bagú *et al.*: *Problemas del Subdesarrollo Latinoamericano*, Editorial Nuestro Tiempo, México, 1975, 2a. ed., pp. 90-125. Allí, en nota de pie de página No. 15 el autor cita, a título ilustrativo, 18 trabajos bajo la denominada “teoría de la dependencia” (o producidos bajo esa “orientación”). Tratándose éste de un trabajo de 1972, la lista se ha ido ampliando considerablemente.

(78) La literatura generada particularmente después del golpe de estado en Chile en 1973 es muy grande; y el problema del Estado, como problema teórico, pasó a ocupar un lugar central en la ciencia política y la sociología política latinoamericana. Sólo a título ilustrativo mencionaremos algunos importantes trabajos. Por ejemplo, Guillermo O’Donell: “Reflexiones sobre las tendencias generales de cambio del Estado Burocrático-Autoritario”, Documentos CEDES/CLACSO, No. 1, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Buenos Aires, 1975. Del mismo autor, “Apuntes para una teoría del Estado”, Documentos CEDES/CLACSO No. 9, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Buenos Aires, 1976. Fernando Henrique Cardoso: *Autoritarismo e Democratização*, Editorial Paz e Terra, Río de Janeiro, 1975; David Collier (ed.): *The New Authoritarianism in Latin America*, Princeton University Press, Princeton, 1979. Por último, queremos señalar un importante número de la *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. XXXIX, Nos. 1 y 2, México, enero-abril y abril-junio de 1977. En este número, muchos de los más conocidos teóricos latinoamericanos abordan el problema del Estado y los regímenes políticos en América Latina desde distintas (y encontradas) ópticas teóricas y políticas.

(79) Agradezco a Alberto Hernández Medina el habernos llamado la atención y proporcionarnos información sobre el proyecto ECIEL.

(80) Véase Carlos Muñoz I., Alberto Hernández Medina y Pedro Gerardo Rodríguez: “Efectos de la educación en el sector moderno de la economía urbana” (un estudio piloto de la industria manufacturera de la Ciudad de México), en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, 1976, No. 2. De los mismos autores “Educación y mercado de trabajo: un análisis longitudinal de los determinantes de la educación y el salario en la industria manufacturera de la Ciudad de México”, en CEE, *Educación y realidad socioeconómica*, CEE, México, 1979, pp. 323-423.

(81) Véase Carlos Muñoz Izquierdo y Pedro Gerardo Rodríguez: “La enseñanza técnica: ¿Canal de movilidad social para los trabajadores?” (una evaluación de los efectos internos y externos de la enseñanza técnica de nivel medio superior, que se imparte en la zona metropolitana de México, D.F.), en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. X, No. 3, 1980, pp. 1-28.

(82) Véase Darcy Ribeiro: *La Universidad Latinoamericana*, Montevideo, Universidad de la República, Departamento de Publicaciones, 1968; *La Universidad necesaria*, Galerna, Buenos Aires, 1967; “Universidad y Revolución”, en *Universidades*, Año XI, No. 44, abril-junio 1977, pp. 29-66. Para aquellos lectores interesados en el tema de Universidades y Enseñanza Superior, puede consultarse la bibliografía de Alberto Hernández Medina y Alfredo Rentería A. “Universidad y Cambio Social (Bibliografía)”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. X, No. 2, 1980.

(83) Véase nuestro trabajo en la parte tercera de este libro.

(84) Véase de Ernesto Schiefelbein: “Educación y empleo en diez ciudades de América Latina”, en CEE, *Educación y realidad socioeconómica*, op. cit., 1979, pp. 415-459; “La subestimación del problema de la repetición en América Latina”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, No. 2, 1977, pp. 79-89; “The impact of American Educational Research on Developing Countries”, en John Simmons (ed.): *The Education Dilemma*, Oxford Pergamon Press, 1980, pp. 135-143.

(85) Véase Claudio De Moura Castro: “Growth, Misunderstanding and crisis in Latin American Universities”, manuscrito, ECIEL Program, Río de Janeiro; “Pesquisas en economía de educação: uma agenda”, Río de Janeiro, *Pesquisa e Planejamento Económico*, 4, No. 2; “El Mundo de la Escuela y el Mundo del Trabajo, ¿Coexistencia pacífica?”, en CEE, *Educación y realidad socioeconómica*, op. cit., pp. 305-321.

(86) Entre los muchos trabajos de Carlos Muñoz Izquierdo señalaremos los siguientes: C. Muñoz Izquierdo y José Lobo: “Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México” (1960-1970), en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, Vol. IV, No. 1, pp. 9-30; Carlos Muñoz Izquierdo, Alberto Hernández Medina y Pedro Gerardo Rodríguez: “Educación y Mercado de Trabajo: un análisis longitudinal de los determinantes de la Educación, la ocupación y el salario, en la industria manufacturera de la Ciudad de México”, op. cit., 1979, pp. 323-413. Carlos Muñoz Izquierdo: *El Problema de la Educación en México: ¿Laberinto sin salida?*, CEE, México, 1979.

(87) Véase UAM-Xochimilco (ed.): *Universidad y Cambio Social en América Latina*, UAM-X, México, 1976.

(88) Véase UAM-Azcapotzalco: *Simposio sobre Alternativas Universitarias*, UAM-A, México, 1980.

(89) Véase CEE: *Perspectivas de la Educación en América Latina*, CEE, México, 1979 y *Educación y realidad socioeconómica*, *op. cit.*

(90) Véase FCE. Lacayo: “La Alfabetización: Un Proyecto prioritario en Nicaragua”, en Carlos A. Torres (comp.): *La Educación de los Adultos en América Latina*, CEE, México (en prensa).