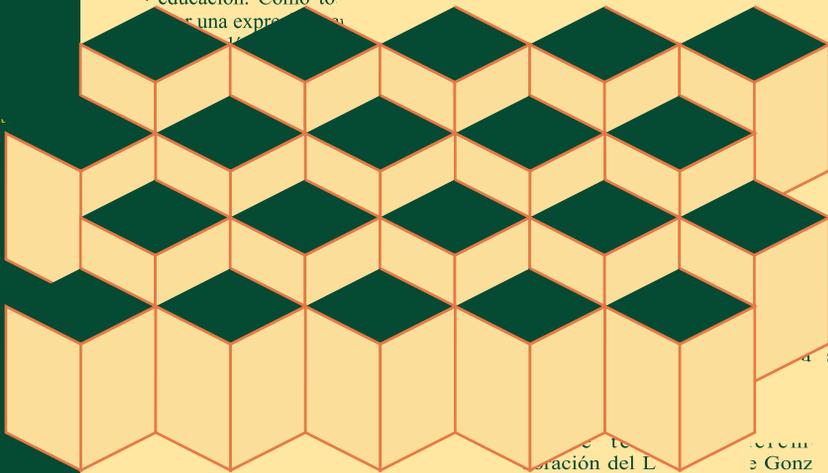


COORDINADORES
Guillermo González Rivera
Carlos Alberto Torres

SOCIOLOGÍA

DE LA EDUCACIÓN

CORRIENTES CONTEMPORÁNEAS



...mentablemente uno de los pocos te
...icanos en sociología de la educación. Como
... está "detallado y f... nsar una expresión
... arl Jaspers. El... década pa
... endía recoger e... críticos, mu
... los vinculados a... en socio
... educación. En teoría... mática ce
... articula estos enfoques... ejaba er
... ciones entre la educación y
... económica. En este sentido, e...
... parte de la tradición sociológica c...
... la sociología de la edu...
... en sus manos, en segunda ex...
... uno de los pocos te...
... la educación. Como to...
... una expresión...
... oamérica...
... o, está "d...
... arl Jasp...
... endía reco...
... los vincula...
... i educación. En...
... articula estos
... ulaciones: entre

...resentar
...ológico, p...
... serie de...
... dirigido
... tica ed...
... istintos
... agrad...
... e te...
... oración del L...
... eral de CEE, q...
... inario y brind...
... rrollo. Igualme...
... ano, Coordinador del Área d...
... ección y la Cultura en el...
... tante colaboración v participac...
... particularmer...
... lez y María...
... sensible del b...
... las tareas ad...
... inario y su p...
... lia Fernández...
... rrección del...
... i, y fundament...
... siva participac...
... seminario, vaya nuestro reconocimiento. En
... este libro pretende presentar al lector interesa
... análisis sociológico, político o económico



SOCIOLOGÍA
DE LA EDUCACIÓN

SOCIOLOGÍA

DE LA EDUCACIÓN

CORRIENTES CONTEMPORÁNEAS

Coordinadores
Guillermo González Rivera
Carlos Alberto Torres



2002

Primera edición, 1981
Segunda edición, 1988
Primera edición digital, 2002

Edición digital: Luz María Nuñez
Mónica Arrona
Lucila Mondragón
Eliseo Brena

ISBN 968-7165-21-9

D.R. © Centro de Estudios Educativos, A.C.
Av. Revolución 1291,
Tlacopac-SanÁngel,
Álvaro Obregón, 01040,
México, D.F.
ceemexico@compuserve.com.mx

Índice general

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN	7
PRÓLOGO	13

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

Enfoque sociológico para el estudio de la educación	17
María de Ibarrola	
Perspectivas latinoamericanas de la sociología de la educación	34
<i>Edgar Jiménez C.</i>	
Educación y sociedad: ¿Consenso o conflicto?	50
<i>Carlos Ornelas</i>	
Materiales para la historia de la sociología de la educación en América Latina	71
<i>Carlos A. Torres</i>	

SEGUNDA PARTE: EDUCACIÓN Y TEORÍA SOCIOLÓGICA

Acreditación educativa y reproducción social	99
<i>Victor Manuel Gómez</i>	
Teoría del capital humano; exposición y crítica	141
<i>José Ángel Pescador</i>	
Capitalismo trasnacional, cultura y lucha política	152
<i>Martin Carnoy</i>	

TERCERA PARTE: AUTORES CONTEMPORÁNEOS

Gramsci y la educación	191
<i>Juan Carlos Portantiero</i>	
Althusser, la sociología y la educación	197
<i>Felipe Campusano Volpe</i>	
Althusser en México	212
<i>Santiago Ramírez Castañeda</i>	

La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron	217
<i>Emilio Tenti Fanfani</i>	
La sociología de la educación en Baudelot y Establet	239
<i>Adriana Puiggrós</i>	
Etapas de un pensamiento	260
<i>Tomás Amadeo Vasconi</i>	
La sociología de la cultura y la crítica pedagógica de Paulo Freire	270
<i>Carlos A. Torres</i>	

CUARTA PARTE: ANÁLISIS DE SITUACIONES CONCRETAS

Los marcos teóricos de la sociología de la educación y la educación no formal en el medio rural (México)	301
<i>Félix Cadena</i>	
Análisis e interpretación de las políticas educativas. El caso de México (1930-1980)	331
<i>Carlos Muñoz Izquierdo</i>	

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN

Reproducción, resistencia y transformación: perspectivas recientes en sociología de la educación

El libro que el lector tiene en sus manos, en segunda edición, constituye lamentablemente uno de los pocos textos latinoamericanos en sociología de la educación. Como todo texto, está “detallado y fechado”, para usar una expresión cara a Karl Jaspers. Elaborado a finales de la década pasada, pretendía recoger enfoques contemporáneos críticos, muchos de ellos vinculados a las perspectivas marxistas, en sociología de la educación. En teoría sociológica, la problemática central que articula estos enfoques críticos se reflejaba en las vinculaciones entre la educación y la reproducción social, cultural y económica. En este sentido, el libro constituye y recoge una parte de la tradición sociológica como teoría e historia de la sociología de la educación.

En términos más generales, puede decirse que prácticamente durante las últimas décadas, la sociología liberal pluralista en educación, enfoque dominante en el modo académico occidental, ha sido confrontado por los modelos neomarxistas de la reproducción social y también por enfoques, si bien relacionados pero distintos, basados en perspectivas del conflicto social y los procesos de reproducción (Bernstein, Bourdieu y Passeron). En esta década, ha surgido una segunda generación de modelos centrados en el estudio de la reproducción educativa (Torres y Unsicker, 1986), los cuales han intentado responder a varias críticas de formulaciones teóricas anteriores mediante la incorporación de la especificidad histórica de la educación, los procesos de resistencia social, o una teoría del sujeto (Willis, 1977; Shor y Freire, 1987; Aronowitz y Giroux, 1986; Apple, 1982; etc.) la crítica de la racionalidad técnica (la tradición de Frankfurt, nuevas lecturas de Illich), y los recientes desarrollos en teoría del Estado (Offe, 1984; Carnoy y Levin, 1985, etc.). Esto ha motivado un conjunto de análisis sistemáticos tratando de mostrar las perspectivas que se abren a futuro (Morrow y Torres, 1988; Aronowitz y Giroux, 1986; Livingstone, 1983).

A pesar de lo que comúnmente se acepta, las teorías de sistemas, las teorías funcionalistas, neomarxistas y posmarxistas comparten un entendimiento común de los procesos de reproducción social en las sociedades capitalistas. Sin embargo, tienen notables diferencias entre sí en lo que concierne a la conceptualización de la reproducción social, a la lógica en uso en la investigación sociológica, y a los programas de investigación educativa que resultan de estos marcos teóricos.

Trabajos recientes postulan que existe una teoría general de la reproducción de educación (Tedesco, 1985a, 1985b), luego de sintetizar las características centrales de ésta —que por cierto se presenta sobre todo como reproducción simple y no como reproducción compleja—, se efectúa una serie de críticas tendientes a

elaborar alternativas teóricas de cuño latinoamericano. Este planteamiento no parece totalmente satisfactorio. En primer lugar, porque se reduce la problemática de la reproducción social (en sus múltiples aspectos y en las distintas intervenciones epistemológicas que la articulan) a una teoría más o menos unificada y formalizada. Se desconocen así las diferencias significativas entre ciertos planteamientos teóricos, por ejemplo al interior de una perspectiva como el marxismo, pero a la vez se desconocen las coincidencias temáticas y analíticas con otras vertientes disímiles.

En segundo lugar, no se distinguen entre los modelos cerrados y los modelos abiertos en las diferentes teorías de reproducción, ni tampoco se efectúa una comparación entre las sociologías del orden y las del cambio social, con las distintas variantes que enfatizan, ya sea la integración social, ya sea la integración sistémica (Morrow y Torres, 1988).

Si partimos de la idea de que la reproducción social es una problemática y no, como se pretende, una teoría general, diversos temas se pueden distinguir en este marco, que vincula cuestiones de educación, de estructura económica, cultura y la lógica de la reproducción; éstos incluyen las nociones de correspondencia y contradicción en educación, las relaciones entre clase social y reproducción cultural elaborada desde las teorías estructuralistas del conflicto, la recepción de las nociones de reproducción social en la “nueva sociología de la educación” (Whitty, 1985), la vinculación entre la estructura, la agencia social y, sobre todo, las prácticas de resistencia y la educación cuando se acude a los fundamentos teóricos proporcionados por Gramsci y la teoría crítica de la sociedad. Finalmente, en los últimos años se ha efectuado un esfuerzo por vincular teorías marxistas del proletariado, la clase, la dominación y la explotación con una teoría del Estado capitalista y la promoción de políticas públicas. Este intento reciente es confrontado por las teorías neweberianas cuando se incorporan los temas de racionalización y eficiencia de la educación pública masiva, o cuando se incorporan al debate las relaciones entre la educación y la legitimación de los sistemas y regímenes políticos sociales (Weier, 1983; Boli, Ramírez y Meyer, 1985).

Una continuación del debate iniciado con la primera edición de este libro debe ser efectuada en los múltiples contextos teóricos de la sociología, ciencia política y economía política, considerando la reproducción social (como reproducción simple, reproducción compleja y transformación social) más como una problemática que como una teoría general. La redefinición de un debate implica también considerar las bases epistemológicas del mismo.

El acercamiento positivista o empirista en las ciencias humanas se basa en el supuesto de que tanto *teoría como ciencia* pueden ser definidas de una manera unitaria, basada en el modelo de las ciencias naturales. Este acercamiento, sin embargo, no puede capturar las características *específicas* de la explicación social.

Como ha señalado el cientista social alemán, Jürgen Habermas (1968), el interés humano en el conocimiento no es unitario sino plural. En el caso de las ciencias humanas, tres intereses-guías del conocimiento pueden ser identificados, lo cual correspondería a los fundamentos epistemológicos de las ciencias humanas.

Habermas señala que existen tres tipos fundamentales de intereses-guías del conocimiento; y no, como ciertas corrientes teóricas buscan defender, una sola alternativa explicatoria. De igual modo, Habermas arguye que estos intereses-guías del conocimiento se combinan en distintos acercamientos para formar paradigmas alternativos de la investigación social.

En primer lugar, existirá un *interés-guía empírico-analítico* orientado hacia un potencial control teórico. Esta forma de conocimiento es lógicamente comparada con el conocimiento explicativo (causal y/o predicativo) asociado con las ciencias naturales. En segundo lugar, las ciencias humanas se caracterizan por un *interés-guía histórico-hermenéutico* el cual diferencia cualitativamente el conocimiento acumulado en las ciencias sociales del gestado en las ciencias naturales. El objeto de la interrogación social sólo puede ser aprendido mediante un proceso de *interpretación*, el cual sólo tendría un paralelo trivial con las ciencias naturales, especialmente porque el entendimiento de las diferencias culturales y los patrones culturales sólo se puede hacer mediante el establecimiento de “bloques” de cognición social (esto es, las bases del acceso al significado), de aquí resultaría el sentido particularista (ideológico) de la investigación. En tercer lugar, existirá un interés humano en un conocimiento *crítico-emancipatorio*. Aun cuando este tercer tipo podría considerarse un caso especial del interés hermenéutico, éste puede ser distinguido porque su objetivo no es simplemente la comprensión, sino que predominará una “hermenéutica de la sospecha” (Ricoeur), la cual considera las tradiciones sociales y culturales como encubriendo relaciones de dominación que sólo pueden ser superadas mediante una transformación profunda de las conciencias.

En síntesis, el conocimiento en las ciencias humanas estará basado en un deseo de control potencial, mediante un análisis de los determinantes objetivos, en el entender o comprender a través de una interpretación de los significados; o en el intento de transformar la realidad mediante la desmitificación de formas falsificadas de la conciencia.

La ventaja del esquema de Habermas es que: a) facilita la observación de cómo diferentes sociologías de la educación (y teorías de la reproducción social) combinan estos intereses-guías en formas distintas; b) provee una justificación para retener la dialéctica entre agente social y estructura en cualquier modelo analítico que trate de estudiar fenómenos de reproducción social, cultural y/o económica; c) contribuye a enfatizar los aspectos normativos de las diversas teorías de la reproducción. Para un estudio de las implicaciones del enfoque de Habermas en las teorías educativas, véase Misgeld (1985), Weiler (1983) y sobre todo Carr y Kemmis (1986).

A partir de estas premisas epistemológicas se podrían estudiar distintas tradiciones en el estudio de las vinculaciones entre la persona y la sociedad, por ejemplo, tomando la clasificación de Bhaskar (1979). Cuatro modelos podrían identificarse: (1) el modelo weberiano voluntarista (Collins, 1979), donde, básicamente, el individuo crea a la sociedad; (2) el modelo determinista durkheimiano (1983) en donde la sociedad determina (prácticamente por entero) al individuo; (3) el modelo dialéctico-idealista de Berger y Luckmann (1967), que trata de reconciliar los dos primeros problemas al asumir que, aun cuando es la sociedad la que crea al indivi-

duo, éste a su vez produce a la sociedad en una dialéctica continua; y (4) el modelo materialista-transformacionista de la actividad social, donde el individuo no crea a la sociedad sino que, al contrario, “ellos la reproducen o la transforman” (Bhaskar, 1979: 120). A diferencia del tercer modelo, se asume que la sociedad precede al individuo aun cuando la *praxis* humana puede reproducirla o transformarla. Concluye Bhaskar que sólo el modelo de transformación “puede sostener un concepto genuino de cambio y por tanto de historia” (*ibid.*: 121).

Los materiales recogidos en este libro, en cuanto crítica de las perspectivas liberal-pluralistas en educación, privilegian un enfoque epistemológico *histórico-hermenéutico* por sobre un enfoque *empírico-analítico*. Dada la intención global, el énfasis en los intereses *críticos-emancipatorios* ha quedado reducido a una presentación de suyo muy esquemática de la perspectiva de Paulo Freire.

También cabría señalar que las orientaciones dominantes en los autores del libro, al analizar reflejarían lo que Bhaskar clasifica en su modelo como las perspectivas durkheimiana-crítica, y la materialista-transformacionista al analizar las vinculaciones entre individuo y sociedad.

Quizá hubiera convenido un acercamiento crítico y en detalle a la perspectiva weberiana que ha encontrado suficientes adeptos entre los sociólogos de la educación en América Latina.

Para concluir, convendría reafirmar las perspectivas teóricas que surgen de la problemática de la reproducción y la transformación social, fundamentalmente: a) esta problemática presupone teorías de la sociedad, que entienden a ésta como una totalidad concreta (y compleja); b) generalmente toman como objeto de análisis a sociedades relativamente complejas en las cuales las instituciones educativas especializadas juegan un papel muy importante; c) sugieren que estas instituciones educativas constituyen áreas fundamentales para la estabilidad y el desarrollo futuro de las sociedades; d) estudian las relaciones de interacción mutua entre las instituciones y las dinámicas de *estructuración* de la sociedad global —lo cual constituye la base para la existencia de las sociologías de la educación—; e) sugiere que la formación de política dentro de la esfera educativa constituye áreas fundamentales de negociación y lucha de proyectos sociales alternativos, los cuales podrían tener efectos decisivos sobre la capacidad (y los recursos) de la sociedad para mantenerse o transformarse en cuanto tal (Pescador y Torres, 1985); f) paradójicamente, la educación es considerada, ya sea como una poderosísima (y de alguna manera única) herramienta para la socialización de los individuos en un determinado orden social, ya sea como una práctica y/o espacio donde se resisten la cultura hegemónica a través de prácticas educativas. En síntesis, lo que este libro ha pretendido mostrar y que justifica su reimpresión es cómo, a partir de la problemática de la reproducción social, podría entenderse la educación y sus íntimas vinculaciones con el poder, el conocimiento, la producción y las bases morales de la adquisición cultural.

Carlos Alberto Torres
Ciudad de México, 29 de febrero de 1988

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, Michael (ed.)
1982 "Reproduction and Contradiction in Education: An Introduction", en *Cultural and Economic Reproduction in Education*, London y Boston, Routledge y Keagan Paul.
- Aronowitz y H. Giroux.
1986 *Education Under Siege*, South Hadley, M.A., Bergin and Garvey.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann
1967 *The Social Construction of Reality*, Garden City, New York, Doubleday Anchor.
- Baskar, Roy
1979 "On the Possibility of Social Scientific Knowledge and the Limits of Naturalism", en John Mepham y D-H Ruben (eds.), *Issues in Marxist Philosophy*, Atlantic Highlands, New Jersey y Brighton, Humanities/Harvester, pp. 107-139.
- Boli, John; Francisco O. Ramírez y John W. Meyer
1985 "Explaining th Origins and Expansion of Mass Education", en *Comparative Education Review*, 29 (2), pp. 145-170.
- Carnoy, Martin y Henry M. Levin
1985 *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, Stanford University Press.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis
1986 *Becomig Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London y Philadelphia, Falmer Press.
- Collins, Randall
1979 *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic Press.
- Durkheim, Emile (1938)
1977 *The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*, Londres, Peter Collins, Routledge y Kegan Paul.
- Habermas, Jürgen (1968)
1971 *Knowledge and Human Interests*, Jeremy J. Shapiro (ed. y trad.), Boston, Beacon.
- Livingstone, David
1983 *Class, Ideologies and Educational Futures*, New York, Falmer Press.
- Misgeld, Dieter,
1975 "Emancipation, Enlightenment, and Liberation: An Approach Toward

- Foundational Inquiry into Education”, en *Interchange*, 6 (3), pp. 23-37.
- Morrow, Raymond y C.A. Torres
- 1988 “Social Theory, Social Reproduction and Education’s Everyday Life”, Framework for Analysis, University of Alberta, mimeo.
- Offe, Claus
- 1984 *Contradictions of the Welfare State*, London, Hutchinson.
- Pescador, José Angel y Carlos A. Torres
- 1985 *Poder Político y Educación en México*, México, UTEHA.
- Shor, Ira y Paulo Freire
- 1987 *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*, South Hadley, M.A., Bergin and Garvey.
- Tedesco, J.C.
- 1985 “Reproductivismo Educativo y Sectores Populares en América Latina”, en F.R. Madeira y G. Namó de Mello (eds.), *Educação Na America Latin: Os modelos teóricos e a realidade social*, São Paulo, Cortez-Autores Asociados, pp. 33-60.
-
- 1985b “Paradigmas de la investigación socioeducativa”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. XV, No. 2.
- Torres, C.A. y Jeff Unsicker
- 1987 ¿A la defensa de la educación pública en los Estados Unidos de Norte América?, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. XVII, No. 1.
- Weiler, Hans
- 1983 “Legitimation, Expertise and Participation: Strategies of Compensatory Legitimation in Educational Policy”, en *Comparative Education Review*, 27 (2), pp. 259-277.
- Whitty, Geoff
- 1985 *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics*, London, Methuen.

PRÓLOGO

Este libro reúne los materiales producidos en el “Seminario sobre Corrientes contemporáneas en Sociología de la Educación”, patrocinado por el Centro de Estudios Educativos A. C. (CEE), y desarrollado en el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTEM) en su sede de San Jerónimo, desde el 28 de marzo hasta el 10 de octubre de 1980.

Los trabajos recogidos aquí corresponden, en su gran mayoría, a estudios que a título de ponencias fueron presentados por sus autores en dicho seminario y discutidos con los participantes del mismo. Las excepciones comprenden los trabajos de Víctor Manuel Gómez, Santiago Ramírez Castañeda y José Ángel Pescador, quienes durante el seminario fungieron como comentaristas y luego fueron invitados por los editores del libro a incorporar sus comentarios en forma de artículos. De modo similar, los ensayos de Carlos Muñoz Izquierdo y Carlos Ornelas fueron preparados especialmente para este libro.

La preocupación que nos movió, como organizadores del seminario, fue la de tratar de establecer una discusión sistemática y continuada sobre la historia de la sociología de la educación como disciplina académica en América Latina, así como incorporar las contribuciones más recientes (véase la parte tercera). Estas nuevas orientaciones se apartan sustantivamente de la tradición estructural funcionalista que acuñó la sociología de la educación en sus inicios, y comienzan a abrir fronteras para nuevas perspectivas críticas.

Dentro de estas nuevas perspectivas, el aporte del pensamiento marxista aparece como decisivo, particularmente a través de los trabajos de autores ya clásicos como Antonio Gramsci o Louis Althusser, o a través de autores más recientes que se han ocupado del fenómeno educativo. En América Latina merece una mención especial Tomás Vasconi, quien aparece como la figura que sin lugar a dudas inició, hace más de una década, nuevos senderos de análisis, los cuales, sumados y enriquecidos por otras experiencias y planteos, comienzan hoy a dar sus primeros frutos.

Este nuevo enfoque teórico y metodológico en sociología de la educación se refleja no sólo en el tratamiento que se da en este libro a algunos autores contemporáneos cuya inclusión dentro del pensamiento marxista es todavía materia de discusión, como sería el caso de Paulo Freire, Baudelot y Establet o Bourdieu y Passeron (véase parte tercera), sino también en el tratamiento expresado en los artículos agrupados bajo las partes “Historia y perspectivas de la sociología de la educación” (parte primera) y “Educación y teoría de la sociología” (parte segunda). Casi en su totalidad, esta segunda parte está constituida por el análisis de diversos enfoques dentro de la sociología de la educación; en algunos casos se

trata de análisis de carácter histórico-crítico, en otros de análisis eminentemente teóricos. En este sentido, podría afirmarse que en la mayoría de los artículos se encuentran presentes los principales supuestos analíticos del materialismo histórico, las críticas elaboradas desde éste hacia los análisis de la sociología funcionalista, así como un intento de repensar totalmente en “clave” marxista las vinculaciones entre educación y sociedad.

La cuarta parte, necesariamente más breve en la medida en que estamos ante un comienzo de reconsideración teórica, abarca estudios concretos de situaciones concretas, partiendo de estos nuevos marcos de referencia en sociología de la educación.

En síntesis, este libro pretende presentar al lector interesado en un análisis sociológico, político o económico de la educación, una serie de enfoques teóricos clásicos y recientes, y está dirigido, así, a quienes se interesan por la problemática educativa y están vinculados con ella en sus distintos niveles.

Antes de terminar queremos agradecer la colaboración del Lic. Enrique González Torres, Director General de CEE, quien acogió con entusiasmo la idea del seminario y brindó las facilidades necesarias para su desarrollo. Igualmente deseamos agradecer al Dr. Jorge Serrano, Coordinador del Área de Sociología de la Educación y la Cultura en el CEESTEM, por su constante colaboración y participación en el Seminario; muy particularmente queremos dar gracias a Emma González y María Cristina Pons, quienes fueron parte indispensable del buen funcionamiento de las sesiones y de las tareas administrativas que demandaron el seminario y su publicación. También agradecemos a Cecilia Fernández su entusiasta y eficaz colaboración en la preparación del manuscrito de este libro. A todos ellos, y fundamentalmente a los compañeros que con su decisiva participación construyeron las sesiones del seminario, vaya nuestro reconocimiento.

Guillermo González Rivera
Carlos Alberto Torres
Ciudad de México
Primavera de 1981

**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.

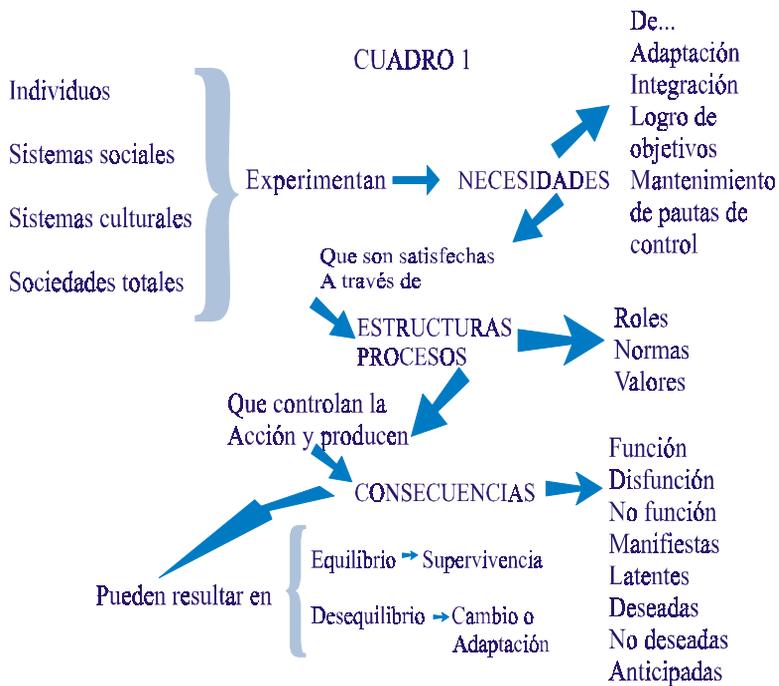
Tal comportamiento da lugar a suponer que la pirámide de la matrícula se desarrolla al margen del comportamiento de las estructuras productivas y guarda más bien relación con la división social. En esta forma, a nivel de tendencia el sistema educativo se convierte en un instrumento reproductor de la 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

			En/procesos
NORMAS			Fijación de objetivos
Creencias Y valores	· Socializan-Internalizan · E Institucionalizan	c/control de la acción en sistemas sociales	Selección de medios
Conciencia Colectiva			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'éducation*, 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 juntura 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 publico más vasto hacia mediados y fines de los setenta. 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*, US-PUAG, 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*, Sílabo, 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, Caliarì 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 Econômico*, 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).

**SEGUNDA PARTE: EDUCACIÓN Y TEORÍA
SOCIOLÓGICA**

ACREDITACIÓN EDUCATIVA Y REPRODUCCIÓN SOCIAL

Víctor Manuel Gómez

I. Introducción

En toda sociedad o grupo humano organizado surge la necesidad de conocer y evaluar las diferentes capacidades y atributos de sus miembros con el fin de distribuir las diversas funciones productivas, administrativas, militares, religiosas y de gobierno. Esto no significa que la división del trabajo, necesaria en la sociedad, se efectúe de acuerdo con normas de eficiencia que aseguren la adecuación entre las capacidades de las personas y las necesidades objetivas de la división del trabajo. En realidad, la historia nos demuestra cómo la división social del trabajo ha estado determinada por la naturaleza de las relaciones entre los diversos grupos sociales, relaciones que han asumido diferentes formas: de la dominación por la fuerza de un grupo o tribu sobre otro, a las monarquías de origen divino, pasando por las relaciones de vasallaje en el sistema feudal hasta las relaciones más complejas basadas en la propiedad privada o colectiva de los medios de producción.

Sin embargo, a pesar del papel fundamental de la tradición, del poder militar, de la herencia y de otras características adscriptivas (sexo, etnia, raza, edad...) en la distribución social del trabajo, muchas tareas, sobre todo productivas, han sido tradicionalmente distribuidas de acuerdo con las capacidades y atributos diferenciales de las personas, evaluados en la práctica o a través de logros y realizaciones específicas. Hasta el momento de la institucionalización del proceso de educación-formación en el modelo escolarizado, no existía una acreditación o evaluación social de las personas, anterior a su desempeño práctico. De hecho, el aprendizaje se efectuaba primordialmente a través de esquemas de estudio y trabajo, y en las artes y oficios existentes, mediante el sistema de aprendices bajo un maestro. De esta manera, sólo cuando el aprendiz había demostrado fehacientemente su competencia y conocimiento podía ascender a algún rango superior en su oficio o profesión.

La acreditación o evaluación de la persona, *anterior* al trabajo, se originó con el rápido crecimiento del sistema escolarizado como modelo hegemónico de educación-formación. Dos interpretaciones opuestas sobre el papel social atribuido originalmente a la escolarización obligatoria ayudan a comprender mejor lo anterior: para la primera, la expansión de la escolaridad era el medio más eficaz de eliminar la abyecta ignorancia de las masas, de educarlas cristianamente, de integrarlas a la civilización. De acuerdo con esta visión, cualquier forma educativa propia de las masas y no controlada por el Estado benefactor y humanitario, era

considerada como forma de preservación de la superstición, la ignorancia y las conductas antisociales y, por tanto, debía ser prohibida y eliminada.¹

La segunda interpretación le atribuye de manera explícita a la clase dominante el propósito de expandir y controlar la escolaridad obligatoria como proyecto político de re-educación de las masas trabajadoras en los valores y actitudes necesarios para su subordinación al trabajo industrial bajo relaciones de producción capitalista. Por consiguiente, la escolaridad es concebida como instrumento de homogeneización e integración ideológica y como mecanismo de formación de la fuerza laboral necesaria para el mañana.²

Estas dos diferentes interpretaciones de la función social de la escolaridad han sido muy claramente relevadas por los historiadores de la educación pública norteamericana durante el periodo clave de su expansión y consolidación (1860-1920). Durante este periodo, caracterizado por la rápida industrialización del país, se produjo la mayor inmigración europea, de muy diverso origen étnico y cultural y con diversos valores políticos. El rápido aumento de la multiétnicidad representó un importante peligro a la hegemonía política y cultural de los grupos anglosajones protestantes, además de generar múltiples conflictos sociales entre los diversos grupos étnicos aglomerados en las grandes ciudades industriales del noreste. Ante estos conflictos, la respuesta de los grupos sociales dominantes fue tratar de homogeneizar cultural y políticamente a la población a través de la expansión de las formas educativas existentes y de la obligatoriedad de la instrucción pública para los hijos de los inmigrantes. La ideología educativa oficial de esa época es inequívoca en su expresión de la necesidad de re-educar rápidamente a los inmigrantes en los valores superiores de la ética protestante, así como inculcarles los conocimientos y rituales cívicos propios de América. Los historiadores Cohen y Lazerson citan de las instrucciones dadas a los maestros de clases nocturnas para los adultos en Massachusetts:

Tratar de hacerles sentir que vienen a la escuela no porque son obligados a ello, sino porque lo desean, porque ellos saben que América significa oportunidad... y la oportunidad les golpea a su puerta.³

La expansión de la educación pública fue el resultado de la intención política de americanizar pronto y eficazmente a los inmigrantes, es decir, de lograr la homogeneidad cultural. Este objetivo llevó al poco tiempo a centralizar y burocratizar en manos del Estado todo el proceso de toma de decisiones educativas, con el fin de

¹ Véase “Condorcet y la educación democrática”, citado por Aníbal Ponce. *Educación y lucha de clases*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1976, pp. 184-187.

² Aníbal Ponce. *Educación y lucha de clases*, op.cit.

³ Lawrence Massachusetts. “A syllabus for the Instructor of Non-English Speaking Pupils in the Evening Schools” (1908), citado por D. Cohen & M. Lazerson. *Education and the Corporate Order*, en J. Karabel y A.H. Halsey (eds.). *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York, 1977, pp. 373-386.

romper la relativa autonomía educativa y cultural (y preservada), por algunos grupos étnicos a través del control sobre sus propias escuelas.⁴

La diferenciación del sistema educativo en escuelas vocacionales y técnicas fue a su vez el resultado de la preocupación de las asociaciones de industriales por lograr una adecuada socialización de la fuerza laboral en las normas de conducta requeridas por la disciplina industrial.⁵ Es decir, la vocacionalización de la instrucción fue percibida por los industriales de la época como el mejor “medio” disciplinante de la fuerza laboral.

Por supuesto, estas importantes funciones políticas de la escolaridad pública no fueron interpretadas como tales por sus principales agentes. Para éstos la expansión de la instrucción pública era el principal medio democratizador de la sociedad. La centralización y burocratización de las decisiones educativas era la forma moderna, racional y eficiente de administrar “el sistema”,⁶ y la vocalización de la instrucción se derivaba de las diferentes necesidades objetivas del trabajo industrial.

Este ejemplo histórico nos indica que independientemente de la interpretación que se tenga sobre las funciones políticas del proceso de consolidación de la instrucción pública, ya sea medio de democratización o de imperialismo cultural, ésta conlleva la función implícita de institucionalizar el contenido de la instrucción, de definirlo y regularlo de acuerdo con la naturaleza del Estado. Éste, a través de sus instituciones educativas, define el aprendizaje socialmente legítimo: aquel que es certificado. A partir de la institucionalización y control estatal sobre el aprendizaje, surge entonces la necesidad de *acreditar* (valorar, evaluar, aprobar...) el aprendizaje *en sí mismo*, antes de la comprobación de su eficacia en la práctica.

Al ser controlados e institucionalizados, en la escuela, el aprendizaje y su acreditación, se limita la legitimidad social del aprendizaje extra-escolar, de las formas educativas autóctonas⁷ y del auto didactismo independiente. Por consiguiente, una minoría efectúa una apropiación arbitraria, es decir, política, del saber legítimo y se expropia del saber legítimo a la mayoría de la población. Es claro que esta apropiación-expropiación es esencialmente un hecho político; es la legitimación social del conocimiento en función de los intereses de un grupo o clase social sobre otros, es la distribución y valoración diferencial del conocimiento en la sociedad de clases. Es este valor político de la acreditación educativa el que permite comprender su importante papel en el proceso de reproducción social.

⁴ M. Katz. “From Voluntarism to Bureaucracy in American Education”, en *Sociology of Education*, 44, 1971.

⁵ S. Cohen. “The Industrial Education Movement, 1906-1917”, en *American Quarterly*, 20, 1968, pp. 95-110.

⁶ R. Callahan. “Education and the Cult of Efficiency”, Chicago, 1962.

⁷ Por ejemplo, las luchas sociales en Nueva York a principios de siglo entre los grupos étnico-culturales minoritarios (judíos, irlandeses...) y la creciente burocracia educativa estatal, alrededor de la autonomía o la centralización educativa, ilustra este proceso (véase M. Katz, *op.cit.*).

Ya a principios de siglo, Emile Durkheim había analizado brillantemente en su ensayo *L'évolution pédagogique en France*⁸ el papel de las ideas y tradiciones sociales dominantes sobre el contenido y el proceso de la educación; en particular, el estrecho control ideológico y pedagógico sobre el estudiante en las escuelas de la élite social (por ejemplo, las escuelas jesuitas durante el Renacimiento de Francia), es analizado como un proceso necesario para garantizar (certificar socialmente) la pureza ideológica del estudiante.

Para Bourdieu, la principal función del sistema educativo es legitimar la “reproducción cultural de la desigualdad social” mediante la conversión de las jerarquías sociales en jerarquías educativas.

Al hacer que las jerarquías sociales y la reproducción de estas jerarquías aparezcan basadas en la jerarquía de capacidades, méritos o habilidades, establecida y ratificada por la acreditación educativa... el sistema educativo desempeña una función de legitimación que es más y más necesaria para la perpetuación del “orden social” puesto que la evolución de las relaciones de poder entre las clases tienden a la exclusión de la imposición de la jerarquía basada en la afirmación cruda y brutal de las relaciones de poder.⁹

La acreditación del logro educativo provee la *apariencia* de una ideología meritocrática en la sociedad, cuando en realidad el valor social del diploma depende estrechamente de la desigual distribución del capital económico y social que hace valorizar diferencialmente al diploma. El mismo nivel de acreditación educativa recibe diferente retribución socioeconómica no sólo en función de la ubicación dentro de la jerarquía educativa de la institución escolar que lo otorga, sino además del diferente capital económico y social (relaciones, familia, valores...) de quien lo recibe. Por consiguiente, la acreditación educativa sólo posee valor intrínseco dentro de los límites del mercado académico.

Fuera de este mercado, la acreditación educativa *no garantiza* ni una ubicación ocupacional específica, ni determinada retribución socioeconómica, sino que sólo confiere el derecho nominal de competir en el mercado de trabajo, derecho que es retribuido desigualmente de acuerdo con la desigual distribución del capital económico y social.¹⁰

El conocimiento de la naturaleza fundamentalmente diferente del proceso pedagógico entre las instituciones educativas de diversas clases sociales, permite percibir con mayor claridad cómo se efectúa la reproducción cultural de la desigualdad social.

Los estudios de Basil Bernstein, por ejemplo, han contribuido significativamente a la comprensión de cómo los códigos sociolingüísticos utilizados por las diversas

⁸ Introducción a Emile Durkheim. *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1969.

⁹ A. Swartz y Pierre Bourdieu. “The cultural transmission of social inequality”, en *Harvard Education Review*, 47 (4), 1977.

¹⁰ P. Bourdieu. “Cultural Reproduction and Social Reproduction”, en J. Karabel y A.H.

clases sociales determinan diferencialmente su estructura de comunicación y socialización y, por tanto, su acceso al conocimiento.¹¹ En el nivel pedagógico, Bernstein analiza además el efecto cognoscitivo y afectivo diferencial en el alumno, de acuerdo con su origen social, de las diversas formas de control implícito o explícito del maestro sobre el alumno, de los grados de estructuración del espacio físico y del tiempo en los que se da la interacción de ambos, de la disposición de los contenidos y materiales de aprendizaje, de la especificidad o generalidad de los criterios de evaluación y del relativo énfasis en el aprendizaje de conocimientos y conductas específicas o de habilidades generales de aprendizaje.¹² Así, de acuerdo con la *manera* de transmisión del objeto de aprendizaje (conocimientos, valores, conductas...) y a su *especificidad*, Bernstein identifica dos tipos opuestos de pedagogía: la “visible” y la “invisible”, que reflejan la diferente entidad social de las clases sociales. Por ejemplo, al disminuir la importancia de la propiedad física para la clase media, al manifestarse cada vez más la propiedad en la forma de propiedad de conocimientos y habilidades valorados y sancionados por la acreditación educativa, surge para esta clase la necesidad objetiva de valorar no sólo las instancias de educación privilegiada sino además los componentes de la identidad social correspondientes (formas de comportamiento social, ideas, valores..., etcétera.).

Aunque en términos generales el proceso de reproducción social está basado y legitimado por la transmisión desigual del desigual capital cultural de las clases sociales, éste no es un proceso cerrado y determinista en la sociedad liberal capitalista. En ésta es necesario cierto grado de movilidad socio-ocupacional ascendente en individuos y grupos sociales. El mercado de trabajo es la institución social a través de la cual se expresan las características fundamentales de la estructura productiva, se separa a la esfera del trabajo manual de la del trabajo intelectual, se distribuye a la fuerza laboral entre la jerarquía de las ocupaciones respectivas, se determina la retribución diferencial para cada una y, por consiguiente, es donde se reproducen las relaciones sociales de producción dominantes. En el mercado de trabajo las calificaciones educativas desempeñan el crucial papel de determinar las probabilidades de acceso al empleo, de distribuir a la fuerza laboral entre los diferentes sectores y ocupaciones y de legitimar la retribución diferencial a éstas.

No obstante la gran importancia de factores adscriptivos (edad, sexo, raza...) en el acceso al empleo y en la asignación ocupacional, especialmente en sociedades en las que la práctica del sexismo y del racismo es reforzada a través de una estructura ocupacional segmentada y jerárquica, el nivel educativo de la fuerza laboral parece ser, en la mayoría de las sociedades de las que hay evidencia empírica, el factor individual más importante de la movilidad ocupacional si se mantienen constantes los orígenes sociales. Los antecedentes socioeconómicos del estudiante son, por tanto, el factor más importante que determina el grado de logro educativo y sus correlatos sociales y económicos: el ingreso, el poder y el estatus social.¹³

¹¹ B. Bernstein. *Class, Codes and Control*, Schocken Books, New York, 1974.

¹² B. Bernstein. “Class and Pedagogies: Visible and invisible”, en J. Karabel y A.H. Halsey (eds.), *op. cit.*, pp. 511-534.

El logro educativo puede conceptuarse de esta manera, como una variable que interviene entre el origen social y el destino social, y por ello como un mecanismo crucial que facilita la reproducción de la estructura social existente. La evidencia empírica disponible sobre los determinantes del logro educativo demuestra claramente que en la mayoría de las sociedades, sean ricas o pobres, capitalistas o socialistas, el logro educativo depende directamente de los antecedentes sociales de los estudiantes. En su importante estudio sobre la educación y la movilidad social, Boudon concluye que la forma más esencial de desigualdad es la desigualdad de oportunidad social, es decir, la dependencia del estatus social del hijo respecto del de su padre, aun cuando esté acompañada por una reducción generalizada de la desigualdad en la oportunidad educativa.¹⁴ Para Estados Unidos, Bowles reporta que los niños del percentil 90 en la distribución de clases (definida por el ingreso, la ocupación y el nivel educativo de los padres) logran, en promedio, cuatro años y medio de escolaridad más que los niños del percentil 10. Este patrón de desigualdad se profundiza aún más por el hecho de que entre los egresados de secundaria las oportunidades de ir a la universidad dependen en gran medida del nivel de ingresos de la familia.¹⁵ Dobson encontró que en la Unión Soviética, a pesar de que hay una mayor igualdad en el acceso a las oportunidades educativas debido a la continua expansión de la educación secundaria, la igualdad de los resultados está estrechamente relacionada con el nivel educativo y el estatus social de los padres.¹⁶ En las sociedades subdesarrolladas la determinación socioeconómica del logro educativo es mucho más fuerte y se identifica de una manera evidente, dada la desigual distribución del ingreso y de las oportunidades educativas en estos países. Un importante estudio comparativo internacional de los determinantes del logro educativo en los países subdesarrollados demuestra que los antecedentes socioeconómicos de los alumnos constituyen el determinante más importante de su rendimiento académico.¹⁷ Un estudio a gran escala realizado en el sector industrial moderno de la Ciudad de México encontró que el tipo de ocupación del padre (empleo administrativo, profesional, trabajador no manual, obrero manual) fue el principal factor que condicionaba el nivel de logro educativo del hijo, lo cual determinaba a su vez el tipo del primer empleo que se obtenía.¹⁸

Sin embargo, independientemente del origen social del estudiante, su nivel relativo de logro educativo incrementa en gran medida las oportunidades individuales de movilidad social, debido a la importancia cada vez mayor de los títulos escolares dentro del mercado de trabajo como medio para la selección y distribución ocupacional. En palabras de Mark Blaug:

¹⁴ *Ibid.*, p. 196.

¹⁵ S. Bowles, "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor", en J. Karabel y A.H. Halsey (eds.), *op. cit.*, p. 141.

¹⁶ R.B. Dobson. "Social Status and Inequality of Access to Higher Education in the U.S.S.R.", en J. Karabel y A.H. Halsey (eds.), *op. cit.*, p. 269.

¹⁷ J. Simmons. *The Determinants of School Achievement: Educational Production Function Analysis*, IBRD, Washington, D.C., 1974.

¹⁸ Carlos Muñoz *et al.*, *Antecedentes Sociales, Educación y Empleo*, Centro de Estudios Educativos, A. C., México, 1977.

... entre dos grupos de personas de la misma edad y sexo, el que esté integrado por personas con más instrucción, de cualquier clase que sea, ganará más con su trabajo, en promedio, que el otro, aunque ambos pertenezcan a la misma categoría profesional y a la misma rama de actividad. Dicho en otras palabras: cada cual normalmente gana más a medida que envejece y adquiere mayor experiencia profesional, pero el que posee más instrucción comenzará con un sueldo más alto y la diferencia aumentará con la edad hasta los años que procedan a jubilación. Así, si establecemos una gráfica de los ingresos según la edad de estudios cumplidos, obtendremos curvas sucesivas “de edad ingresos”, como se las ha llamado, que se situarán muy ordenadamente en niveles cada vez más altos sin cruzarse jamás.

Haber señalado la universalidad de esta razón directa entre instrucción y ganancias (y también entre edad y ganancias) es uno de los resultados más notables de la ciencia social moderna. Más aún, es una de las pocas generalizaciones que pueden hacerse sin riesgo a propósito del mercado del empleo.¹⁹

Esta relación estrecha y positiva que existe entre el nivel educativo de los trabajadores y su logro ocupacional indica entonces la decisiva importancia de la educación en el mercado de trabajo. La hipótesis principal que se analizará aquí es que el proceso de reproducción de las relaciones sociales de producción, basado en la división social entre trabajo intelectual y trabajo manual, utiliza el nivel educativo formal de la fuerza laboral primordialmente como un valor simbólico y como una indicación de los diversos grados de socialización ideológica y de normalización conductual necesarios para el control social de la fuerza laboral, jerárquicamente segmentada en la estructura ocupacional. Sólo para algunas tareas técnicas, cruciales para el proceso de producción, se utiliza el nivel de escolaridad como indicador del grado de desarrollo de las habilidades y conocimientos productivos de los trabajadores. En consecuencia, el valor del nivel de escolaridad de la fuerza laboral para los empleadores, se mide esencialmente en términos ideológicos y políticos, es decir, en términos de la fácil adquisición de los diferentes tipos “ideales” de trabajadores requeridos y de la legitimación social de las jerarquías ocupacionales. Para aquellos que están obligados a vender su fuerza de trabajo en un mercado de trabajo segmentado, el valor de la escolaridad formal está en función de las expectativas de movilidad socio-ocupacional: mejores salarios y condiciones de trabajo, mayor estatus social, que se le atribuye al logro de aquel nivel y tipo de escolaridad, que en un contexto determinado proporciona una ventaja comparativa en la competencia dentro del mercado de trabajo.

II. El papel de la educación en la estructura ocupacional

El papel de la educación en el mercado de trabajo, y en consecuencia su papel en el proceso de reproducción social, ha sido analizado desde diferentes perspecti-

¹⁹ M. Blaug. *La educación y el problema del empleo en los Países en Desarrollo*, OIT,

vas teóricas: la teoría de la funcionalidad técnica de la educación, la teoría neowebariana de la estratificación ocupacional (o teoría del conflicto) y diversas variantes derivadas de una metodología marxista en común.

A) La teoría de la funcionalidad técnica de la educación

En términos generales, esta teoría se basa en la concepción de un alto grado de ajuste y correspondencia entre los cambios en la estructura ocupacional generados por el proceso de desarrollo tecnológico, y los cambios en el tipo y nivel de educación ofrecida por el sistema educativo. Esta correspondencia se fundamenta en el concepto de que los cambios tecnológicos generan y determinan sus respectivos requisitos educativos. La expansión y la creciente diferenciación del sistema escolar es, por tanto, el producto de cambios tecnológicos dentro de la estructura ocupacional que requieren nuevos y más altos niveles de habilidades y conocimientos en los trabajadores.²⁰

En términos más descriptivos, el desarrollo tecnológico modifica continuamente la estructura ocupacional, generando un número mayor de aquellas ocupaciones que requieren de un alto grado de calificación y elevando el nivel de requisitos cognitivos y de habilidad para las ocupaciones existentes.

Siendo el sistema educativo formal la principal instancia de formación en los conocimientos y habilidades supuestamente requeridos por la estructura ocupacional, la funcionalidad de la acreditación educativa aumenta significativamente tanto para los patrones como para los trabajadores. Para los primeros, en la medida en que se considera que la educación de los trabajadores incrementa su productividad, la educación asume un importante valor económico y se le remunera en concordancia con la percepción de este valor. Para los segundos, el logro educativo está asociado positivamente con la adquisición de mayores ingresos y mayores oportunidades dentro del mercado de trabajo, como lo plantea la teoría del capital humano. En consecuencia, el papel de la educación en el desarrollo económico se define en términos del aumento de la productividad de los trabajadores y de la eficiente distribución de los mismos, de acuerdo con su nivel educativo, en las correspondientes posiciones ocupacionales. De esta manera, el proceso de modernización de la estructura productiva es el factor determinante de los requisitos educativos para los puestos de trabajo.

Desde esta perspectiva teórica, el proceso de estratificación social se efectúa a través del funcionamiento objetivo, neutral y eficiente del mercado de trabajo en el cual se realiza la distribución de los trabajadores en la estructura ocupacional, de acuerdo con el nivel de ajuste y adecuación existente entre las habilidades y conocimientos certificados por los títulos escolares y los requisitos educativos de cada categoría ocupacional.

Esta teoría tiene importantes implicaciones educativas: le atribuye al sistema educativo formal el papel de formar a la fuerza laboral en los conocimientos y habilidades, continuamente en evolución, resultantes de los rápidos progresos tecnológicos. Por consiguiente, le corresponde al sistema educativo efectuar cuan-

²⁰ B. Clark. *Educating the Expert Society*, Chandler, 1962.

tos cambios sean necesarios en su interior, con el fin de adecuar sus contenidos y estructuras a las necesidades de la estructura ocupacional. La esperada funcionalidad técnica de la educación requiere que ésta se adecue, se adapte, a las formas específicas que van asumiendo tanto el desarrollo técnico de los medios de producción como la organización social del trabajo. Por tanto, la vocacionalización y otras formas de diferenciación curricular de la instrucción se definen como instancias educativas objetivamente requeridas por la estructura ocupacional.

Es importante resaltar aquí el papel determinante que esta concepción funcionalista de la educación ha desempeñado en las políticas educativas en América Latina durante dos décadas. En términos generales, la ideología oficial del desarrollo educativo ha estado basada primordialmente en concepciones economicistas, y secundariamente en la retórica de la mayor igualdad de oportunidades educativas. “Educación para el desarrollo”, educación como inversión productiva, la urgente necesidad de formar mandos medios y técnicos intermedios y la capacitación de los recursos humanos para la producción, han sido algunas de las ideas más importantes que han servido de justificación para el alto costo de la expansión prioritaria de los niveles educativos secundarios y superior, y para la creciente vocacionalización de los mismos.

B) La teoría neoweberiana de la estratificación ocupacional o teoría de la competencia por estatus social

Una teoría alternativa plantea que es la continua competencia entre diferentes grupos sociales por estatus, poder y riqueza, el factor determinante de la estructura ocupacional y de los criterios de acceso y movilidad entre las diferentes ocupaciones. Los requisitos educativos para éstas son, pues, el reflejo del estado de la competencia entre los diversos grupos sociales. En palabras de R. Collins, uno de los principales exponentes de la teoría del conflicto:

Puede sugerirse que las “demandas” de cualquier posición ocupacional no son fijas, sino que representan la conducta que se acuerda en la negociación entre las personas que ocupan las posiciones y las que intentan controlarlas. Los individuos quieren los puestos de trabajo, primero que nada, por las recompensas que para ellos implican en cuanto bienes materiales, poder y prestigio. La cantidad y calidad de habilidades productivas que deben demostrar que poseen para tener acceso a estas posiciones, dependen de qué tanto éstas puedan ser exigidas efectivamente por los empleados. Lo cual, a su vez, depende del equilibrio de poder entre los trabajadores y sus patrones.²¹

Desde esta perspectiva, el nivel de escolaridad de un individuo no es en sí mismo el factor determinante de su destino ocupacional; más bien, la educación interactúa con algunas características personales heredadas (edad, sexo, raza) y

²¹ R. Collins. “Functional and Conflict Theories of Educational Stratification”, en J.

algunos atributos socialmente determinados (estatus socioeconómico, membresía en “grupos de estatus” peculiar, nivel educativo, formas de presentación personal), los cuales han llegado a ser el criterio y obstáculo principales en la selección de personal en la mayoría de las organizaciones. Por esta causa, la pertenencia a diferentes “grupos de estatus” o subculturas (grupos de asociación que comparten patrones culturales comunes), los cuales, según Weber, difieren significativamente en cuanto a estilo de vida, posición de poder y rasgos culturales, constituye el primer nivel de división social sobre el que se basa el patrón más complejo de estratificación social. La importancia de los títulos escolares dentro de este contexto radica en que proporciona una “marca de membresía”, una acreditación ideológica y cultural en un determinado grupo de estatus, y así garantizan la homogeneidad cultural del individuo con ese grupo. Además, la posesión de altos niveles relativos de escolaridad aumenta para el individuo, las posibilidades objetivas de acceder a grupos de mayor estatus social.

Para Collins, la forma más directa, más inmediata, de interacción social entre personas y entre grupos es el intercambio cultural. Éste está formado por las experiencias cotidianas de intercambio de ideas, valores y opiniones, por la expresión personal de las mismas a través de los modos peculiares de presentación, y por la significancia que adquieren en función de los interlocutores y del contexto organizacional en el que se efectúa el intercambio cultural. La cultura es definida, por tanto, como un bien en sí mismo, como una práctica social y como la expresión de lo que los diversos individuos y grupos sociales han llegado a ser a través de su historia social particular. La principal consecuencia de la interacción cultural cotidiana es la formación de “comunidades de intereses” que comparten características culturales. Estos grupos son los “grupos de estatus”, en la terminología de Max Weber, o “comunidades de conciencia” como propone Collins.²² Si la base para la formación de estos grupos es su congruencia cultural, éstos pueden entonces asumir formas muy diversas respecto a sus objetivos, tamaño, estructura organizacional, membresía, duración, cohesión interna..., etc. El grupo étnico sería el prototipo de estas “comunidades de conciencia”. Asimismo, los partidos políticos, los gremios profesionales, los sindicatos obreros, los clubes sociales, las asociaciones deportivas o profesionales son primordialmente grupos con intereses comunes y culturalmente congruentes y sólo secundariamente asumen la forma organizacional anteriormente mencionada. Por esta razón, Weber define a los grupos de interés como la unidad básica de la sociedad. Los partidos políticos, así como otras asociaciones, formarían una instancia secundaria de organización social.

Este análisis tiene importantes implicaciones para la teoría marxista de las clases sociales. La formación de la conciencia de clase (clase para sí) es un proceso determinado y mediatizado por las múltiples y diversas formas de “comunidades de interés” generadas por los desiguales intercambios culturales propios de la sociedad capitalista o de la socialista organizada jerárquicamente. La desigual distribución del

²² R. Collins. *The Credential Society, An Historical Sociology of Education and Strati-*

capital cultural y físico, la segmentación de la estructura ocupacional, la masiva inculcación de la ideología y cultura dominantes a través de la escolaridad obligatoria y de los medios masivos de comunicación, son estructuras de formación de “comunidades de conciencia” diferentes entre sí o subordinadas a la conciencia hegemónica, por tanto, antiéticas a la formación de una conciencia clasista unida y orgánicamente integrada en una estrategia común de lucha política.

En palabras de Collins:

Aunque no exista todavía una teoría completa sobre la formación de grupos sociales, parece claro que una determinante principal de las características de los grupos, y de su número, es la forma de producción cultural existente. Es la cultura —las reflexiones simbólicas y la comunicación sobre las condiciones de la vida cotidiana, y las transformaciones y distorsiones más abstractas que son creadas simbólicamente sobre estas experiencias— el medio para la conversación y otros intercambios personales, y es a través de estos intercambios que se forman los grupos y se generan las varias identidades y estados de conciencia propia. De esta manera, la cultura es el vínculo crucial para la organización de la lucha por los bienes económicos (y de otro tipo también) y para la división del trabajo productivo en ocupaciones diferentes. La organización cultural determina la lucha de clases en uno de sus aspectos cruciales: la formación de varios tipos de propiedad bajo la forma de propiedad de posiciones ocupacionales.²³

Aunque Collins concuerda, en términos generales, con la teoría marxista de las clases sociales según la cual éstas son formadas por el grado relativo de posesión y control sobre los medios de producción material, considera que la forma más importante de propiedad, al menos en la sociedad urbana y moderna, no es la propiedad de bienes materiales o financieros, sino la posesión de “posiciones ocupacionales”. En el mercado de trabajo, la forma más directa de propiedad y de obtención de ingreso para la mayoría de la población es su ocupación. La posición de las diversas ocupaciones respecto a la jerarquía ocupacional es además el principal determinante de la desigual distribución del ingreso y no la productividad marginal ni el grado de explotación del trabajador, como ha sido planteado por la teoría neoclásica y por la teoría marxista, respectivamente. Al estar concentrada la propiedad de bienes materiales y financieros en un pequeño grupo social, la propiedad²⁴ de posiciones ocupacionales se convierte para la mayoría de la población en el principal medio de relación económica, de interacción social y de formación de grupos de interés común. Por tanto, la propiedad de posiciones ocupacionales es el factor crucial que determina las posibilidades y características de la organización de clases y de la lucha de clases en la vida cotidiana.

²³ R. Collins. *The Credential Society...*, *op. cit.*, p. 172.

²⁴ Collins define el término “propiedad” no como una relación legal, física, entre objeto y dueño, sino como una relación conductual o tipo de interacción con ciertos objetos o personas.

Los estudios comparativos de Collins sobre sociología histórica de las formas de producción cultural²⁵ tienden a demostrar que la cantidad y variedad de producción cultural (valores, ideología, producción científica, modos de presentación personal...) están directamente determinados por el grado de centralización política en la sociedad. A mayor autonomía de los diferentes grupos sociales, a mayor descentralización (anti-estatismo) y fragmentación política, mayor ha sido la producción de formas culturales autónomas. En la medida en que la producción cultural es institucionalizada y centralizada, por ejemplo a través de la escuela pública obligatoria, mayor será su papel como medio de homogeneización cultural. La cultura institucionalizada se convierte progresivamente en la cultura socialmente legítima y superior. El control de ésta por los grupos sociales dominantes, de alto estatus social, le confiere además un valor de movilidad social al ser considerada su posesión como “marca de membresía” en estos grupos. La importancia de la posesión de esta cultura institucionalizada le confiere a ésta un valor de intercambio, de moneda cultural necesaria para el acceso a los grupos de estatus deseados.

La dinámica social está entonces fundamentalmente formada por la continua competencia entre los diversos grupos de estatus por lograr una ventaja comparativa respecto a la posesión de las limitadas oportunidades de poder, riqueza y prestigio social. Esta competencia se realiza primordialmente entre diversos grupos de estatus y dentro de las organizaciones existentes en la sociedad y asume diversas formas. Por ejemplo, algunos grupos ocupacionales limitan su membresía mediante la exigencia de determinados tipos y niveles de escolaridad, aunque éstos no sean necesarios para el adecuado desempeño de la ocupación. La escolaridad cumple, en estos casos, con el papel de “acreditación cultural” del individuo, de garantía de su homogeneidad cultural con el grupo social que conforma la ocupación dada. Este papel de “filtro social” de la acreditación educativa es fundamental para la mayoría de las ocupaciones y gremios profesionales, con el fin de seleccionar y limitar su membresía y así proteger el valor económico y el estatus social de esa ocupación o profesión en el mercado de trabajo. La necesidad de protección de los ingresos y del estatus social es mayor para aquellas profesiones tradicionalmente en poder de los grupos sociales dominantes. Collins plantea que en la sociedad norteamericana, la medicina, el derecho y la ingeniería son las profesiones donde más claramente se demuestra la estrategia de protección a través de la acreditación educativa formal.²⁶ El análisis histórico de estas profesiones permite percibir el papel decisivo de ciertos grupos sociales dominantes en la determinación del contenido educativo, de las relaciones pedagógicas, de la duración y selectividad de la instrucción, de su relativa escasez y de otras condiciones de la escolaridad necesaria para la legítima acreditación. En el caso de la medicina, es clara la estrategia del gremio (American Medical Association) para preservar su posición de privilegio mediante la limitación de la oferta, la alta selectividad socioeconómica de sus miembros y las exigencias y duración del periodo de forma-

²⁵ R. Collins. “Some Comparative Principles of Education Stratification”, en *Harvard*

ción, a pesar de ser bien conocidas tanto la irrelevancia de la gran parte del currículum exigido, como las alternativas curriculares y organizacionales para la formación eficaz, rápida y a bajo costo de gran número de médicos.

Estas profesiones en particular, buscan legitimar su privilegio y su selectividad mediante la ideología técnico-funcionalista que argumenta la necesidad de una larga y selectiva formación especializada y a nivel superior para poder garantizar su adecuado desempeño. Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica es evidente que las características curriculares y organizacionales del aprendizaje son determinadas por la naturaleza de las relaciones sociales dominantes y no por necesidades técnicas, neutrales y universales que requerirían, en toda sociedad, una larga y selectiva formación a nivel superior. Más aún, es cada vez más abundante la evidencia empírica que demuestra la factibilidad pedagógica de reducir significativamente la duración del aprendizaje escolar, de democratizar los contenidos educativos tradicionalmente monopolizados por un pequeño grupo social y de transmitir eficazmente, fuera de la universidad tradicional, los contenidos educativos de nivel superior, a la mayoría de la población. Estas alternativas educativas refuerzan entonces el análisis de la acreditación educativa como mecanismo de legitimación ideológica de la estratificación ocupacional y la reproducción social, realizado por Collins.

Otras estrategias de defensa del estatus social son las utilizadas por ciertos grupos ocupacionales que imponen barreras de tipo racial, social, político, etc., a la movilidad interocupacional. En sociedades multiétnicas como los Estados Unidos, muchas ocupaciones se encuentran claramente distribuidas entre diferentes grupos étnicos y la jerarquía social refleja las relaciones de dominación/subordinación entre estos grupos. Asimismo, la segmentación ocupacional entre hombres y mujeres, y la mayor retribución a aquellos por igual trabajo realizado, es fundamentalmente el reflejo de la tradicional dominación masculina sobre la estructura ocupacional. Dominación que se expresa en los criterios organizacionales de selección, promoción y remuneración del personal. En resumen, los grupos sociales dominantes, con el fin de reforzar o extender sus privilegios derivados de la posesión de ciertas posiciones y ocupaciones de poder y estatus, imponen barreras a la posible competencia por la libre movilidad interocupacional. Estas barreras han sido tradicionalmente de tipo racial, sexual, político y socioeconómico. Pero, tanto en la sociedad liberal-capitalista como en la igualitaria-socialista, la estratificación ocupacional necesita cada vez más una adecuada legitimación política, la cual es provista por la ideología meritocrática; a cada cual de acuerdo con sus méritos y capacidades, acreditados de manera justa y neutral por el título escolar. Así, la acreditación educativa asume un papel cada vez más importante en la sociedad moderna como principal criterio de selección y estratificación social y ocupacional.

El tipo y nivel de acreditación educativa requerida para el acceso a las diversas ocupaciones y para garantizar la membresía en ciertos grupos sociales, refleja primordialmente el interés de los grupos respectivos en restringir el acceso a estos miembros de grupos sociales considerados inferiores o competitivos. Por consiguiente, lo que acreditan en realidad los títulos educativos es la posesión de ciertos valores y conductas y no el nivel de competencia técnica o logro académico de una persona.

Este papel de “acreditación cultural” de los títulos conferidos por el sistema escolar refleja, en efecto, el proceso de socialización diferencial que se da en el mismo. La actividad principal del sistema escolar no es, como lo propone la ideología educativa, la formación de las capacidades cognitivas del individuo ni el pleno desarrollo de su personalidad y de sus intereses, sino la reproducción del *ethos* cultural del grupo de estatus al que pertenecen. Esta reproducción se efectúa tanto por la opción particular del contenido educativo como por su interpretación, y de manera fundamental, mediante las características de la relación de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la práctica pedagógica no es universal sino determinada por la clase o grupo social en la que se ejerce. Así, las diferentes formas de evaluación del aprendizaje, la profundidad y calidad conceptual del mismo, el ambiente de disciplina, de creatividad, de competitividad o cooperación..., etc., pertenecen a prácticas pedagógicas que forman de diferente manera las expectativas sociales y personales del alumno, su autoimagen, su conciencia política, su creatividad y confiabilidad, y más fundamentalmente su desarrollo cognitivo. Aun las formas de presentación personal: vocabulario, acento, estilo de ropa y manerismos, son definidos y enseñados diferentes a los diferentes grupos de estatus. Desde esta perspectiva es válido entonces considerar la práctica educativa como una cultura en sí misma.

Uno de los principales fundamentos empíricos de esta teoría de la estratificación ocupacional lo proveen una serie de estudios realizados en diferentes países sobre las relaciones entre educación y empleo. Un importante resultado de estos estudios es el conocimiento de que los requisitos educativos para la mayoría de las ocupaciones en cualquier sector económico no se derivan de las supuestas necesidades técnicas de la ocupación. En realidad, la mayor parte de la oferta laboral está sobreeducada, es decir, escolarizada en exceso con relación a las responsabilidades y tareas de su ocupación.²⁷ Además, los requisitos educativos han aumentado rápidamente sin correspondencia con cambios cualitativos en las necesidades cognitivas de las ocupaciones y en la estructura ocupacional. Los requisitos educativos para una misma ocupación varían significativamente entre diversos países²⁸ en función del nivel educativo de la oferta, de las tradiciones en la selección de personal y del relativo estatus social de esa ocupación en cada país. Los estudios sobre las prácticas y valores de los empleadores en diferentes países y organizaciones, demuestran que el criterio fundamental para la selección del personal, sobre todo el personal profesional y de supervisión, es la congruencia entre los rasgos de conducta, valores y características adscriptivas (etnia, sexo, edad...) del candidato, y los que los patrones consideran como los más adecuados para los diferentes puestos de trabajo o categorías ocupacionales.²⁹

²⁷ Ivar Berg. *Education and Jobs: The great training robbery*, Praeger, New York, 1970.
R. Freeman. *The over-educated American*, Academic Press, New York, 1976.

²⁸ Manuel Zymmelman. “The Relationship between Productivity and the Formal Education of the Labor Force in Manufacturing Industries”, *Occasional Papers in Education and Development*, No. 5, Graduate School of Education, Harvard, 1970.

²⁹ R. Collins. “Educational Requirements for Employment: A Comparative Organizational Analysis Study”, manuscrito no publicado, 1971.

Por ejemplo, un estudio comparativo de varias organizaciones norteamericanas clasificadas por tamaño, complejidad tecnológica, influencia local o nacional y razón social (de interés público o privado), indicó que la variable más importante sobre los requisitos educativos no era el grado de complejidad tecnológica sino el tamaño de las burocracias públicas y el grado de control normativo (de socialización cultural) que ejerce cada organización.³⁰

Estos estudios tienden a confirmar la proposición según la cual los requisitos educativos para el empleo reflejan, por una parte, la estrategia organizacional de control social de la fuerza laboral mediante la búsqueda de su aceptación de los valores y prácticas dominantes en la organización. Por otra parte, los requisitos educativos también reflejan el estado de la competencia entre diversos grupos sociales por una mayor participación de la riqueza, el poder y el prestigio social. En este contexto, la función principal de la acreditación educativa es proveer al individuo de la “moneda cultural” necesaria en el mercado cultural para acceder a ocupaciones o grupos sociales deseables. Para éstos, la acreditación educativa cumple la importante función de “filtro” social, de barrera selectiva y de legitimación meritocrática de sus privilegios. En palabras de Collins:

La educación será más importante ahí donde se den dos condiciones simultáneamente: a) donde el tipo de educación refleje más estrechamente la membresía en un grupo de estatus en particular y b) donde ese grupo de status controla el empleo en organizaciones concretas. Así, la educación será más importante donde sea mayor el ajuste entre la cultura de los grupos de estatus que salen de las escuelas y la de los grupos de estatus que proporcionan empleo; será menos importante ahí donde hay una mayor disparidad entre la cultura de la escuela y la de los patrones.³¹

Por último, una de las consecuencias educativas más importantes de la situación de competencia y conflicto entre los diversos grupos de estatus que integran la estructura social es el surgimiento de un sistema educativo moldeado por la dinámica de la competencia y de la movilidad social. La gran importancia de la acreditación educativa formal en esa competencia por las limitadas oportunidades de riqueza, poder y prestigio, fomenta una gran demanda social para más oportunidades educativas y a más alto nivel. Con el tiempo, al ser satisfecha esta demanda se produce un incremento general en el nivel educativo de la población y una mayor competencia entre los que poseen mayor escolaridad relativa por las escasas posiciones privilegiadas dentro de la jerarquía ocupacional. En consecuencia, disminuyen el valor competitivo de todo nivel de escolaridad en el mercado de trabajo al ser impuestos por los patrones los requisitos educativos más altos para el acceso al mismo puesto, y al ofrecer niveles educativos más altos los individuos que compiten por esas posiciones. Éste ha sido llamado por Collins el fenómeno de la espiral inflacionaria credencialista.

³⁰ *Ibid.*

En la ausencia de cambios sustanciales en la dinámica de este proceso de inflación educativa se espera, en un futuro próximo, una continua elevación de los requisitos educativos para el empleo, ya que los grupos sociales emergentes (grupos minoritarios en Estados Unidos; grupos de obreros y empleados, en otros países), demandan con éxito una expansión cuantitativa de las oportunidades educativas como parte importante de su lucha por lograr una mayor participación en la riqueza, el poder y el estatus social.

C) La teoría de la reproducción cultural de la desigualdad social

El proceso de reproducción, a través de la experiencia escolar del diferente capital cultural de cada clase es uno de los más importantes temas de estudio de la sociología educativa contemporánea. Los estudios ya citados de Basil Bernstein demuestran el efecto diferencial sobre la estructura de comunicación y socialización del alumno por la utilización de ciertos códigos socio-lingüísticos sobre otros, códigos claramente relacionados con tradiciones y formas culturales de diferentes clases sociales y cuya inculcación determina, en última instancia, tanto las destrezas sociales del alumno como su estructura cognitiva. La etnometodología moderna ha contribuido significativamente al conocimiento de las características de funcionamiento y de los efectos del llamado “currículum oculto” de la escuela. Así, Willis,³² por ejemplo, analiza en detalle el proceso de inculcación de valores, actitudes hacia la vida y el trabajo, formas de interacción social y la formación de la auto-imagen, en estudiantes “destinados” por su origen social a convertirse en trabajadores manuales marginales y redundantes o en estudiantes destinados a carreras profesionales. En ambos casos el proceso es cualitativamente diferente no sólo en cuanto a los códigos lingüísticos, sino más fundamentalmente en la utilización de las formas de evaluación y de control. Éstas se diferencian, por ejemplo, en el énfasis relativo otorgado a la conducta individualista o competitiva, o en el grado de conceptualización requerida.

Posiblemente, la formulación más completa del papel simbólico (ideológico) del aparato escolar en la reproducción de la estructura de clases sea la ofrecida por P. Bourdieu y J. C. Passeron.³³ Utilizando de manera ecléctica diversas categorías analíticas de Durkheim, Weber y Marx han elaborado una teoría original de las relaciones simbólicas, en particular, las relaciones de enseñanza-aprendizaje, sus contenidos, su vocabulario, sus formas de evaluación y selección... como expresión de relaciones sociales desiguales y como forma legítima de reproducción de éstas. La teoría de Bourdieu y Passeron ofrece una visión completa y coherente de las interacciones mutuas entre las relaciones sociales, el sistema educativo y la cultura.

El concepto central de esta teoría es el de la relativa autonomía de lo cultural (definido como la expresión simbólica de lo social). Por lo tanto, no existe una sola

³² Paul Willis. *Learning to labour: How working class Kids get working class jobs*, Lexington D.C., Heath, 1977.

³³ P. Bourdieu y J. C. Passeron. *La Reproducción. Elementos para una teoría del*

cultura legítima, es decir, universalmente válida y lógicamente necesaria. Toda cultura es relativa a las características del grupo social que la genera, toda cultura es, pues, arbitraria. “Pero la escuela hace propia la cultura particular de la clase dominante, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legítima de tal manera la arbitrariedad cultural”.³⁴

Pero esta legitimación de la cultura dominante requiere del sujeto educativo una continua valoración e internalización de ésta, hasta adquirir un hábitus permanente y autónomo. Este hábitus es el resultado del poder de la “violencia simbólica” inherente a toda acción pedagógica, pues

... logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, (y) agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza.³⁵

La violencia simbólica tiene, pues, un doble efecto: por una parte, hace aparecer a la cultura dominante como necesaria (legítima) y, por otra, desvaloriza las otras fuerzas culturales y somete a sus portadores. Este planteamiento es fundamental para comprender el papel que Bourdieu y Passeron le atribuyen al sistema educativo en la reproducción social: la escuela resguarda y facilita la reproducción, tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes, al ocultar y disimular las relaciones de fuerza que les corresponden. Ésta es la esencia de la legitimación: hacer aparecer como legítima, universal, necesaria..., aquello que es el producto de una arbitrariedad cultural.

La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación).³⁶

Esta acción pedagógica no ejerce la misma inculcación ni tiene la misma eficacia con todos los grupos sociales. Cuando éstos son sometidos a la autoridad pedagógica necesaria para que la acción pedagógica pueda legítimamente ejercer su función de violencia simbólica, cada uno trae consigo un cierto capital cultural y un conjunto de valores y actitudes heredadas de la familia y de acciones pedagógicas precedentes, que predisponen al individuo, de tal manera que la acción pedagógi-

³⁴ Giovanni Bechelloni. “Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio”, Introducción a la edición italiana de *La Reproducción*, Guaraldi, 1972. Incluida en la edición española de LAIA, 1977, *op. cit.*

³⁵ Bourdieu y Passeron, *op. cit.*, p. 44.

³⁶ *Idem*, p. 46.

ca tiene una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales de los individuos, las cuales son la herencia cultural de su grupo social. La escuela oculta estas diferencias, desvaloriza la cultura de los grupos sociales subordinados e impone la del grupo dominante como legítima al presentarla como si fuera una “necesidad” académica, intrínseca a la experiencia educativa.

La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un segundo sentido, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratado—por la selección y exclusión que les es correlativa— como dignos de ser reproducidos por una acción pedagógica, reproduce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural.³⁷

De esta manera la arbitrariedad cultural del grupo social dominante, es decir, sus formas lingüísticas y sintácticas de expresión, sus preferencias literarias y artísticas, sus construcciones ideológicas y aun sus opciones respecto a la organización y evaluación de la educación, se convierten en la “norma” legítima de evaluación de la experiencia educativa. Las diferencias sociales desaparecen al ser redefinidas como diferencias en rendimiento académico. Ésta es la mayor contribución de la escuela a la reproducción social, pues legitima la desigualdad social al presentarla como la desigualdad natural de los individuos al competir por ciertas “normas” académicas “necesarias”. La titulación o acreditación educativa jerarquizada es el ritual necesario para la certificación social del valor diferenciado de los individuos. La acreditación educativa es la expresión y el refuerzo de la individualización de la desigualdad social.

El proceso de transmisión cultural de la desigualdad social se efectúa a través de la articulación entre los patrones macro-sociales de desigual distribución: de la riqueza, la cultura y el conocimiento, y los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus contenidos, sus formas de evaluación y selección. Las características específicas de esta articulación son definidas en función de la “estrategia de reproducción”³⁸ de los grupos de clase media y alta, en su esfuerzo por mejorar su posición relativa dentro de la estructura de clases mediante la salvaguarda y el incremento de su capital cultural.

De esta manera, la estrategia de reproducción del capital cultural, como base de legitimación de su estatus social, consiste para la élite intelectual, en impedir la devaluación de su capital cultural, mediante el énfasis otorgado al valor social y cultural intrínseco de su educación liberal y académica, afirmando la ineluctable autonomía de sus instituciones educativas respecto a las necesidades del medio social y oponiéndose a la vocacionalización de la instrucción de estas instituciones. La necesidad de esta estrategia de reproducción es tanto mayor cuanto mejor se visualiza la rápida devaluación de estas credenciales educativas, es decir, del símbolo de su capital cultural, resultante de la posible correspondencia entre re-

³⁷ *Idem*, p. 48.

³⁸ P. Bourdieu *et. al.*, “Les Strategies de Reconversion: Les Classes Sociales et le Systeme d’enseignement”, en *Social Science Information* 12, 1974.

quisitos educativos y las necesidades cambiantes en el mercado de trabajo en lo referente a habilidades productivas.

Esta estrategia de reproducción se expresa también en las dimensiones pedagógicas de la educación mediante la alta valoración otorgada a la elegancia, la fluidez y erudición de la expresión verbal y escrita, el énfasis en la solución de problemas, la búsqueda de la afirmación personal del estudiante y el desarrollo de su creatividad. Características educativas éstas que, en general, se encuentran ausentes en la práctica pedagógica de las escuelas de los grupos sociales de minoría étnica y de bajos ingresos. Finalmente, la creación de instituciones educativas de carácter claramente elitista complementa la estrategia de reproducción de la élite intelectual.

En palabras de Bourdieu:

... la jerarquía de las instituciones educativas, e incluso dentro de estas instituciones, la jerarquía de temas y campos de estudio que se ordenan de acuerdo con su prestigio y el valor educativo que imparten a su público, corresponden exactamente a la jerarquía de las instituciones de acuerdo con la estructura social de su público... a causa del hecho de que las clases o secciones de clase más ricas en capital cultural están cada vez más sobrerrepresentadas al haber un incremento en la rareza y, por lo tanto, en el valor educativo y el beneficio social de las calificaciones académicas.³⁹

Para la clase empresarial, orientada hacia los negocios y la actividad económica, la cual posiblemente no haya acumulado un prestigioso capital cultural pero sí un importante capital económico, la estrategia de reproducción consiste primordialmente en la reconversión del capital económico en títulos académicos de prestigio con el fin de mejorar sus posibilidades de acceso a altas posiciones directivas en el gobierno y a posiciones académicas en universidades y otras instancias de trabajo intelectual.

Para los grupos sociales menos favorecidos en la distribución tanto de capital económico como cultural, el diploma educativo se convierte en mecanismo indispensable para mejorar las probabilidades objetivas de éxito en la dura competencia en el mercado de trabajo para las mejores oportunidades de empleo. Para estos grupos, el sistema educativo presenta la apariencia de ser un sistema justo, neutral y objetivo, en la medida en que recompensa el mérito, la inteligencia y el talento, con una mayor participación en el poder económico y político. Esta aparente “meritocracia” educativa ha sido descrita por Bourdieu de la siguiente manera:

Los mecanismos objetivos que permiten que las clases dominantes mantengan el monopolio de las instituciones educativas con más prestigio a la vez que continuamente aparentan poner en manos de cada nueva generación la posibilidad de poseer un monopolio, se ocultan bajo el manto de un método perfectamente democrático de selección que sólo toma en cuenta el mérito y el talento. Estos mecanismos son del tipo que convierte a las virtudes del sistema a los miembros de las clases dominadas, a los que

³⁹ P. Bourdieu. “Cultural Production and Social Reproduction”, en J. Karabel y A.H.

eliminan de la misma forma en que convierten a los que eligen, lo que garantiza que aquellos que son “milagrosamente elegidos” experimenten su destino como “milagroso” y excepcional, lo cual es el mejor testimonio de la democracia académica.⁴⁰

De esta manera, para Bourdieu la creciente demanda social por títulos escolares y a niveles cada vez más altos es el efecto de los cambios relativos en la distribución del capital económico y cultural entre las clases sociales, del creciente valor del capital cultural dentro del proceso de reproducción social y del importante papel que la acreditación a nivel superior tiene en sus cambios: “... el valor social de la persona que lo posee, tanto como el beneficio del capital académico (que es una parte modificada del capital cultural) depende del capital económico y social que pueda añadirse a su valoración”.⁴¹

En otras palabras, la posesión de un diploma no es una garantía suficiente en sí misma para lograr el acceso a las posiciones ocupacionales superiores, y evidentemente no es una garantía de acceso al poder económico. La función social de los títulos académicos consiste esencialmente en la legitimación de la transmisión cultural de la desigualdad social a través de un sistema educativo que mediatiza las relaciones entre las clases. El valor de los títulos académicos permanece, en gran medida, dentro de la esfera del mercado académico, pero

... mientras más lejos se esté de la jurisdicción del sistema escolar, más pierde el diploma su eficacia particular como garantía de apertura específicamente calificada a una carrera determinada, según reglas formalizadas y homogéneas, y se convierte en una simple condición de autorización y un derecho de acceso al que se le puede dar un valor completo sólo de parte de los que poseen un gran capital de relaciones sociales, particularmente en las profesiones liberales, y en este límite extremo en que todo lo que hace es legitimar la herencia, el diploma no es sino una especie de garantía opcional.⁴²

Mediante la conversión de las jerarquías sociales en jerarquías académicas, el sistema educativo hace que la reproducción de las jerarquías sociales aparezca como basada en una jerarquía natural del talento y la inteligencia. El sistema educativo cumple entonces la “función técnica” —objetiva y neutral— de certificar ante la sociedad la cualificación diferenciada de los individuos. La verdadera función social de esta supuesta “función técnica”, es decir, la legitimación del orden social desigual, es ocultada bajo la razón de tal función técnica: la certificación de las cualificaciones individuales para las diversas demandas de la economía. Así, una función tecnocrática de la educación, y de poca importancia en relación con su esencial función política, es convenientemente elevada al rango de función básica y totalizadora, enfatizando por lo tanto la diferenciación curricular (vocacionalización y tecnificación de la instrucción), la acreditación en función de las

⁴⁰ *Idem*, p. 497.

⁴¹ *Idem*, p. 506.

⁴² *Idem*, p. 507.

múltiples necesidades de la estructura ocupacional y otras políticas educativas orientadas a la adecuación del sistema educativo a la naturaleza jerárquica y desigual del mercado de trabajo. De esta manera, la función tecnocrática oculta la verdadera función de violencia simbólica inherente a esa misma práctica educativa tecnocrática. "... La función más oculta y más específica del sistema educativo consiste en ocultar su función objetiva, es decir, en enmascarar la verdad objetiva de su relación con la estructura de las relaciones de clase".⁴³

Bourdieu y Passeron llaman "efecto de certificación" al mayor estatus social relativo adquirido por quien es socialmente certificado respecto a sus cualificaciones, aunque este mayor estatus social no sea explicable por el mayor nivel de la cualificación adquirida por el ejercicio de las profesiones.

Un sistema de enseñanza de acuerdo con las normas de la ideología tecnocrática puede, al menos como sistema tradicional, conferir a la escasez escolar que produce o que decreta mediante el diploma, una escasez social relativamente independiente de la escasez técnica de las capacidades exigidas por el puesto al que el diploma da acceso legítimamente: no se comprendería de otra forma que tantos puestos profesionales puedan ser ocupados, con títulos distintos y con remuneraciones desiguales, por individuos que (en la hipótesis más favorable a la habilidad del diploma) sólo se diferencian por el grado en el que han sido consagrados por la escuela.⁴⁴

Esta contradicción es muy común en todas las organizaciones, ya que en todas existen personas con poca acreditación educativa formal pero indispensables para su eficiencia e inteligencia, que reciben remuneración menor y ocupan una posición organizacional inferior a otras personas menos eficientes y capaces, pero que usufructúan un nivel mayor de acreditación educativa. En gran medida, la jerarquía ocupacional encuentra su justificación ideológica en las diferencias de remuneración, pues ésta se supone que depende de los principios objetivos de la economía: a mayor productividad mayor remuneración, y a igual trabajo igual salario. En esta legitimación de la jerarquía ocupacional el diploma desempeña el importante papel de garantizar que, en efecto, a mayor escolaridad debe corresponder mayor remuneración y estatus, pues ésta es un indicador confiable de mayor productividad y eficiencia.

¿Qué razones podrían explicar la vigencia de esta "ideología de la certificación" ante una realidad que la contradice continuamente? Bourdieu y Passeron aportan las siguientes razones:

1. El diploma tiende a impedir que la puesta en relación patente entre el diploma y el estatuto profesional, con la relación más incierta entre la capacidad y el estatuto, haga surgir la cuestión de la relación entre la capacidad y el diploma y conduzca así a cuestionar; la fiabilidad del diploma... y la legitimidad... de todas las jerarquías que éste legitima.⁴⁵

⁴³ Bourdieu y Passeron. *La Reproducción...*, *op. cit.*, p. 266.

⁴⁴ *Idem*, p. 222.

⁴⁵ *Idem*, pp. 222-223.

2.... la necesidad de enmascarar la distancia que separa la cualificación técnica efectiva garantizada por el diploma, de la rentabilidad social asegurada por su efecto de certificación... Se comprende que las clases que detentan objetivamente el monopolio de una relación con la cultura definida como indefinible... estén predispuestos a sacar el máximo provecho del efecto de certificación...⁴⁶

Asegurar la legitimidad de la jerarquía social y sus privilegios es la principal función de la certificación educativa. Al exigir requisitos escolares previos como si fuesen equivalentes a requisitos técnicos para el ejercicio de las ocupaciones, el sistema escolar transforma las desigualdades sociales en desigualdades escolares, las cuales, a su vez, se reconvierten en desigualdades sociales.

Finalmente, para Bourdieu y Passeron la importancia política fundamental de la escuela moderna reside en haberse convertido en el mecanismo estratégico, supuestamente neutro y objetivo, al cual las clases dominantes relegan de manera cada vez más completa el poder de selección social y parecen así abdicar del poder de transmisión hereditaria de los privilegios, y esto es cada vez más consecuente con un orden social, por consiguiente con una concepción de la escuela, que se presenta organizada bajo la apariencia de justicia, retribución, democracia e igualdad y que excluye la imposición por la fuerza de los intereses de las clases dominantes sobre las subordinadas.

Por su claridad y fuerza de expresión permítaseme citar en extensión la última página de *La Reproducción*:

... el sistema escolar, con las ideologías y los efectos que engendra su autonomía relativa, es para la sociedad burguesa en su fase actual lo que otras formas de legitimación del orden social y de la transmisión hereditaria de los privilegios han sido para formaciones sociales que diferían tanto por la forma específica de las relaciones y de los antagonismos entre las clases como por la naturaleza del privilegio transmitido... en una sociedad en la que la obtención de los privilegios sociales depende cada vez más estrechamente de la posesión de títulos escolares. La escuela no tiene únicamente por función asegurar la sucesión discreta de los derechos de la burguesía que ya no pueden seguir transmitiéndose de una manera directa y declarada. Instrumento privilegiado de la sociedad burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados, logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dotes o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluya en materia de cultura la conciencia de la desposesión.⁴⁷

D) *La teoría de “la correspondencia” entre el sistema educativo y el sistema productivo*

En su análisis del proceso de estratificación social, Weber subraya la autonomía relativa de las expresiones culturales en la formación de la conciencia de grupo y, por

⁴⁶ *Idem*, p. 223.

⁴⁷ *Idem*, p. 264.

ende, de la importancia que tienen éstas en la cohesión y funcionamiento social de cada grupo de estatus, el cual forma la unidad básica de la organización social. Este concepto es central en las formulaciones teóricas de Collins, y de Bourdieu y Passeron. Recuérdese el énfasis otorgado por estos dos últimos autores a la “autonomía relativa” del sistema educativo como condición necesaria para que, sirviendo la apariencia de la independencia y de la neutralidad, pueda así ocultar y disimular la verdadera función social que lleva a cabo y, por lo tanto, realizarla más eficazmente.

Para Marx, la unidad social básica es la clase, no los grupos diferenciados y en competencia por mayor estatus. La identidad de clase, es decir, la comunidad de intereses en relación con la posesión y utilización de los medios de producción, es la condición objetiva básica para la formación de expresiones políticas o culturales comunes. De esta manera, el análisis marxista del proceso de reproducción social se basa en la concepción de la sociedad capitalista como dividida esencialmente en clases antagónicas cuya formación, formas ideológicas diferentes y antagonismo se derivan de sus respectivos intereses en conflicto, es decir, del grado relativo de apropiación y control sobre los medios de producción. Las relaciones sociales de producción son entonces la expresión de la organización clasista de la producción.

Por tanto, las características concretas que asume la organización del proceso productivo son determinadas primordialmente por el resultado histórico de la lucha entre los dueños del capital y los dueños de la fuerza de trabajo. La organización jerárquica de la producción, el tipo de maquinaria empleada, el ritmo de trabajo, la relativa especialización y fragmentación de las tareas productivas, los sistemas de control y supervisión del proceso de trabajo, y aún la cualificación requerida de cada trabajador, son características de la división social del trabajo, determinados no por imperativos técnicos de la producción sino por la estrategia histórica del capital para lograr el control sobre el proceso de trabajo y sobre la fuerza laboral, con el fin de asegurar su total apropiación del producto.

Utilizando estas categorías analíticas centrales al método marxista, algunos investigadores norteamericanos han formulado la teoría de la “correspondencia” estructural entre el sistema productivo y el sistema educativo, según la cual los aspectos fundamentales de la organización escolar reproduce las relaciones de dominación y subordinación en la esfera económica. Tanto el contenido del aprendizaje formal, como las sucesivas experiencias del alumno en el sistema organizacional del aprendizaje (selección, evaluación, disciplina...), o lo que otros autores han llamado el “currículum oculto” de la escuela, son elementos centrales al proceso de correspondencia.

Este concepto de correspondencia permite explicar la habilidad del sistema educativo para reproducir continuamente una fuerza laboral profundamente dividida entre sí, y sumisa y obediente a los imperativos del capital, a pesar de las condiciones objetivas en que se encuentra como clase social en el contexto norteamericano.

Esta teoría ha sido desarrollada principalmente por Bowles y Gintis,⁴⁸ los economistas norteamericanos, participantes activos en los esfuerzos que se realizan en Estados Unidos por desarrollar una teoría radical de la economía política del

⁴⁸ Samuel Bowles y Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America. Educational*

capitalismo monopolístico en su estado más desarrollado. Los aportes a la teoría de la correspondencia ofrecidos por la obra de otros dos economistas norteamericanos, Carter y Carnoy, son también presentados aquí.

I. Bowles y Gintis

Desde nuestro punto de vista es irrelevante preguntar si el efecto neto de la educación en los Estados Unidos es la promoción de la igualdad o la desigualdad, de la represión o de la liberación. El hecho más importante es que el sistema educativo es un elemento integral en la reproducción de la estructura de clases predominantes. Ciertamente, el sistema educativo tiene una vida propia, pero la experiencia en el trabajo y la naturaleza de la estructura de clases son las bases sobre las que se forman los valores educativos, se mide la justicia social, se conforma la estructura de lo posible en la conciencia de la población y se transforman históricamente las relaciones sociales del proceso educativo.⁴⁹

La teoría de la correspondencia es una teoría de la reproducción de las relaciones sociales de producción en el capitalismo monopolístico avanzado. La sociedad capitalista liberal requiere cada vez más, como condición de su reproducción legítima, estar antecedida y acompañada de la reproducción de la conciencia dominante en la mayoría de la población. Esta “conciencia” está formada por el conjunto de valores, actitudes y conductas que son necesarios para la aceptación, por parte de cada individuo, de su posición en las relaciones sociales de producción dominantes, como si ésta fuera el resultado objetivo de sus capacidades naturales de contribución a la economía y a la sociedad. La conciencia de que el orden social actual es “inevitable” y universal; de que el acceso a la riqueza y el poder es el fruto legítimo del arduo trabajo individual o la recompensa a capacidades intelectuales superiores, también a nivel individual; de que las jerarquías sociales en el trabajo son imperativos puramente técnicos; el respeto a la propiedad y al derecho de usufructo privado de los medios de producción social, son algunos de los principales componentes ideológicos de la conciencia dominante que debe ser reproducida ampliamente en la población para que las relaciones sociales de producción dominantes, que forman la base material de esta conciencia, puedan reproducirse legítimamente.

Para Bowles y Gintis, la reproducción de la conciencia dominante es la función primordial de la escuela, coadyuvada en esta tarea por la socialización en la familia. Pero dado que la estructura de la familia y las relaciones capitalistas de producción difieren en aspectos esenciales tales como las relaciones personales y emocionales en el seno familiar tan opuestas a las relaciones impersonales, rígidas y burocráticas del trabajo asalariado, y dado que el contenido y la estructura del sistema educativo son más fácilmente controlables, los autores postulan que es éste el *locus* donde se realiza la función de integración de la juventud al sistema de trabajo asalariado.⁵⁰

⁴⁹ *Idem*, pp. 125-126.

⁵⁰ *Idem*, p. 144.

El sistema educativo ayuda a integrar a la juventud al sistema económico... mediante una correspondencia estructural entre sus relaciones sociales en la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina del lugar de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, estilos de auto presentación, la auto-imagen y la identificación con la clase social, que son componentes cruciales de la adecuación al puesto de trabajo. Más en particular, las relaciones sociales de la educación, las relaciones entre administradores y maestros, maestros y alumnos, estudiantes entre sí, y con su trabajo, son una réplica de la división jerárquica del trabajo. Las relaciones jerárquicas se reflejan en las líneas verticales de autoridad que parten de los administradores hacia los alumnos.⁵¹

Asimismo, el trabajo alineado se reproduce en la ausencia de control del estudiante sobre el contenido y la forma de su experiencia educativa. El salario, como motivación externa en el trabajo asalariado, encuentra una analogía en el sistema de notas y títulos diferenciales utilizado en el sistema educativo como sistema externo de motivación para el aprendizaje. Finalmente, la división y fragmentación de la fuerza laboral en el proceso de trabajo se reproduce en la extrema individualización del aprendizaje y en la competencia estimulada entre los estudiantes por los sistemas supuestamente meritocráticos de selección y evaluación.

Las características específicas de esta correspondencia estructural entre la escuela y el trabajo varían significativamente de acuerdo con los antecedentes de clase social de los estudiantes, de tal manera que un proceso diferente de socialización por clase define el papel de la escolarización en la transmisión intergeneracional de la desigualdad. Sin pasar por alto el importante papel de los logros académicos diferenciales en la reproducción de clase, Bowles y Gintis argumentan que los factores no cognitivos de la personalidad son más importantes que los factores puramente cognitivos, académicos, en lo referente a la asignación y remuneración de los individuos en la estructura ocupacional y social. Los rasgos actitudinales y conductuales son más importantes que el conocimiento y las habilidades para un adecuado desempeño de las tareas productivas dentro de la estructura ocupacional jerárquica.

Citando numerosos estudios empíricos, Bowles y Gintis postulan la relación de correspondencia entre los requisitos de personalidad exigidos para diversos niveles ocupacionales y las características diferenciadas del proceso educativo según la clase social de los estudiantes. Los rasgos personales más deseables en la industria para la categoría de obreros son aquellos que indican sumisión a las reglas, confiabilidad, internalización de los valores de la empresa y sociabilidad, mientras que para cargos profesionales y de dirección se valora la iniciativa personal, la creatividad y la independencia, rasgos éstos que son además evaluados negativamente en los obreros por sus supervisores.⁵²

De manera similar, el sistema educativo prepara ideológicamente y canaliza vocacionalmente las diferentes categorías de la fuerza laboral para la estructura

⁵¹ *Idem*, p. 131.

⁵² Richard Edward. *Contested Terrain. The transformation of the workplace in the twentieth century*, Basic Books, New York, 1979.

ocupacional jerárquica y segmentada. En términos generales, los grupos étnicos mayoritarios y los blancos pobres, asisten a escuelas públicas de escasos recursos y baja calidad de enseñanza, en las que se centraliza el orden, el control y la disciplina, condiciones educativas éstas que reflejan anticipadamente las condiciones ocupacionales futuras del estudiante y lo preparan afectivamente para aceptarlas. Así, los hijos de la clase trabajadora aprenden desde muy jóvenes la necesidad del control de la conducta y la sumisión a las normas de la sociedad, desarrollan una pobre imagen de sí mismos y aprenden a limitar sus ambiciones personales, todo lo cual es necesario para la internalización de la legitimidad de su posición social inferior. Al mismo tiempo, los hijos de la clase dominante y de la clase media ascendente, asisten a escuelas con mayores recursos y oportunidades pedagógicas, con maestros altamente calificados, en ambientes físicos cómodos, estéticamente estimulantes, su proceso educativo enfatiza la participación activa del estudiante y existen múltiples oportunidades de experimentación e investigación individual. El objetivo de este proceso educativo es formar personas autónomas, creativas, capaces de ejercer el liderazgo y con un sistema propio e internalizado de valores. Algunos estudios tienden a demostrar que a mayor selectividad social del grupo estudiantil, mayormente humanista, progresista e innovativa es la educación impartida. Ciertamente éste es el caso en las escuelas secundarias y *colleges* privados de la élite social norteamericana.

Bowles y Gintis citan en su texto las condiciones del importante estudio de J. Binstock sobre los diferentes patrones de relaciones sociales en la educación superior.

Las mayores variaciones en la experiencia universitaria están ligadas con diferencias psicológicas básicas en las percepciones y aspiraciones sobre el trabajo, entre las principales clases sociales... Cada clase social difiere en sus creencias sobre cuáles habilidades técnicas e interpersonales, cuáles rasgos de personalidad y valores respecto al trabajo, son los de mayor valor para lograr ya sea estabilidad o movilidad económica. Cada clase... posee su propia conciencia económica, basada en sus propias experiencias de trabajo y sus propias ideas (correctas o no) de las expectativas apropiadas para el acceso de posiciones ocupacionales superiores a la propia...⁵³

Un concepto central en la teoría formulada por Bowles y Gintis es el de la naturaleza jerárquica, desigual y alienante del trabajo en la sociedad capitalista, como resultado de las contradicciones entre capital y trabajo. La división de la fuerza laboral en segmentos ocupacionales altamente diferenciados en remuneración, autonomía y estatus organizacionales, y la continua descalificación cognitiva de los trabajadores mediante la fragmentación y rutinización del proceso de trabajo, han formado parte de las estrategias más importantes que han empleado los dueños del capital con el fin de lograr un mayor grado de control sobre los

⁵³ J. Binstock. "Survival in the American College Industry", disertación doctoral no publicada. Brandeis University, 1970, pp. 3-4, citada por Bowles y Gintis, *op. cit.*, p. 134.

trabajadores y sobre el proceso productivo.⁵⁴ “La estructura totalitaria de la empresa capitalista constituye un mecanismo que los patrones utilizan para controlar a los trabajadores en función de la ganancia y la estabilidad”.⁵⁵ Por esta razón, los trabajadores son divididos y separados en segmentos ocupacionales muy desiguales en relación con los niveles de remuneración, grado de estabilidad de los puestos de trabajo, responsabilidad, autonomía y posibilidades de promoción y avance. De esta manera, dentro de cada unidad productiva se crea la diferenciación y división social de los trabajadores, lo que facilita su control y dominio por parte del capital y, consecuentemente, la reproducción de las relaciones sociales de producción dominantes. Así, pues, la estructura básica de la desigualdad en la sociedad viene a ser la naturaleza desigual y jerárquica de las relaciones capitalistas de producción, que se expresan y refuerzan en el proceso de trabajo mediante la segmentación y descalificación de la fuerza laboral.

Como esta estructura de desigualdad requiere de una ideología que legitima su desiguales resultados sociales y económicos, Bowles y Gintis plantean que la ideología “tecnocrática-meritocrática” de la educación es, a ese respecto, muy efectiva, ya que, en primer lugar, la división jerárquica del trabajo en el seno de la empresa se justifica como necesaria por requerimientos puramente técnicos de la producción (determinismo tecnológico); en segundo lugar, se supone que la ubicación desigual de los trabajadores en la estructura ocupacional jerárquica depende del nivel educativo de los mismos, y, en tercer lugar, el éxito o fracaso ocupacional de cualquier individuo es simple y sencillamente la retribución objetiva a su mérito y esfuerzo personal, lo cual individualiza las causas de la desigualdad existente. Desde esta perspectiva, la educación desempeña un importante papel ideológico al proporcionar las oportunidades de acreditación del logro educativo, lo cual es supuestamente el resultado objetivo del mérito y el esfuerzo individual. En consecuencia, dado que hay una relación estrecha y directa entre el logro educativo y el ocupacional, los desiguales resultados sociales y económicos de la distribución de los trabajadores en una estructura ocupacional segmentada vienen a legitimizarse como el resultado natural y necesario de la desigual distribución del talento entre la población, o del mérito y esfuerzo personales de cualquier individuo. De esta manera, se individualizan y se vuelven relativas las fuentes de la desigual distribución de la riqueza, el poder y el prestigio en la sociedad. Además, dado que la división jerárquica y segmentada del trabajo dentro de cada unidad productiva supuestamente está determinada por los requisitos tecnológicos de la producción, su legitimación se ve facilitada por la asignación de las posiciones con más autoridad y control organizacional a los trabajadores relativamente más educados.

⁵⁴ Véase la obra ya clásica de Harry Braverman. *El trabajo y el capital monopolista: La degradación del trabajo en el siglo XX*.

⁵⁵ Bowles y Gintis, *op. cit.*, p. 54.

... los patrones ven deseable revestir de autoridad jerárquica a los trabajadores mejor educados, no sólo porque los niveles más elevados de escolarización pueden permitir que un empleado realice mejor su trabajo o porque los más educados parecen ser más aptos por su conducta para tener autoridad, sino también simplemente porque el logro educativo ³/₄ simbolizado por una especie de diploma o algo parecido ³/₄ legitima la autoridad de acuerdo con los valores sociales predominantes.⁵⁶

Una función más específica y práctica que desempeña la acreditación educativa para los patrones es facilitar la selección y distribución ocupacional de la fuerza laboral de acuerdo con las preferencias del empleador. De acuerdo con el nivel de escolaridad y con su “calidad” (tipo de institución educativa) presentada por los trabajadores, y en presencia de altas tasas de desempleo y de una abundante oferta de personal calificado, el empleador puede sopesar los efectos cognitivos y actitudinales de las experiencias educativas de los diferentes candidatos y así seleccionar a aquellos cuya acreditación educativa ofrezca la mejor garantía de cumplir los requisitos cognitivos y actitudinales de los diversos puestos de trabajo disponibles. De esta manera, la estructura del sistema educativo es altamente funcional a la necesidad del capital de controlar la fuerza laboral mediante su adecuada selección y división en la estructura ocupacional jerárquica.

Finalmente, Bowles y Gintis plantean la importancia del concepto de correspondencia como concepto explicativo de las características de desarrollo de la educación superior en los Estados Unidos. A nivel de la estructura económica, ésta se ha transformado rápidamente de un capitalismo empresarial, competitivo, en un capitalismo monopólico corporativo, en el que prácticamente desaparece el auto-empleo y la pequeña empresa y en el que la mayoría de la población económicamente activa ingresa a formas de trabajo asalariadas, jerárquicas y burocratizadas. Una de las principales consecuencias de esta última tendencia es la creciente “proletarización” del trabajo intelectual, entendiendo por éste las ocupaciones profesionales y administrativas (*white-collar occupations*).⁵⁷ El proceso de proletarización de éstas tiene dos dimensiones: en primer lugar, para la mayoría de esas ocupaciones el trabajo asalariado se convierte cada vez más en la forma de trabajo dominante; en segundo lugar, y más fundamentalmente, el trabajo intelectual también es sometido a una creciente división y fragmentación, de manera similar a lo ocurrido en la esfera del trabajo manual. El trabajo intelectual es fragmentado y dividido de dos maneras. La primera consiste en la estratificación jerárquica de diferentes profesiones y ocupaciones en función del nivel y tipo de conocimientos requeridos por cada una y de la importancia de éstos para la producción. Así, las profesiones más vinculadas con la “concepción” del progreso productivo (investigación y desarrollo) son significativamente diferenciadas en términos económicos, sociales y organizacionales, de otras profesiones cuya función sea la administración, la supervisión y el control de la producción y de la fuerza laboral. Esta diferenciación asume la forma de una verdadera segmentación entre los niveles del trabajo intelectual, pues tiene procesos y criterios de selección diferentes, niveles de

⁵⁶ *Idem*, p. 82.

⁵⁷ *Idem*, pp. 203-223.

remuneración altamente desiguales y existen mínimas posibilidades de movilidad ocupacional entre ellos. En realidad forman diferentes mercados de trabajo.

La segunda consiste en la compartimentalización y fragmentación del conocimiento necesario para cada ocupación y de las tareas y responsabilidades que la conforman. Tanto el trabajo científico, como el técnico y el administrativo, se efectúan cada vez más sobre problemas o tareas tan específicas, separadas de otras y aun rutinarias, que se pierde el conocimiento del proceso total y del contexto y se produce la descalificación cognitiva de trabajador. La comprensión global se convierte en el privilegio de los dueños del capital y así acrecientan su poder sobre la fuerza laboral.

A estos procesos generados por la dinámica de acumulación capitalista corresponden entonces ciertos cambios en el sistema educativo, en particular, a nivel superior. A la proletarianización del trabajo intelectual corresponde una estratificación de la educación superior. Estratificación que se efectúa a sí misma de dos maneras. La primera consiste en la creciente diferenciación cualitativa entre las instituciones de educación superior: entre unas pocas instituciones privadas pertenecientes a la élite social (*Ivy league schools*) y las universidades públicas, y al interior de éstas entre unas pocas que monopolizan la mayoría de los fondos públicos destinados a investigación y desarrollo y la mayoría de las universidades estatales. Otro importante nivel de estratificación es el existente entre las tradicionales instituciones universitarias de cuatro años de duración (*four-year colleges*) y las nuevas opciones de educación post-secundaria, técnicas y vocacionales, es de dos años de duración (*community colleges*).⁵⁸ De acuerdo con los autores, estos niveles de estratificación de la educación superior corresponden en sus rasgos esenciales a los niveles de segmentación ocupacional en la esfera del trabajo intelectual anteriormente mencionados.

El segundo tipo de estratificación educacional corresponde a la compartimentalización y fragmentación del conocimiento requerido en las ocupaciones y se expresa en términos de la creciente vocacionalización y tecnificación de la instrucción. En la búsqueda de la adecuación funcional del contenido educativo a las supuestas demandas cognoscitivas de las ocupaciones, el sistema educativo se diferencia y estratifica cada vez más en múltiples modelos curriculares que reflejan la creciente fragmentación y disminución del conocimiento requerido por las ocupaciones, y por lo tanto refuerzan el proceso de descalificación cognitiva sufrido por la fuerza laboral. A nivel del trabajo intelectual surgen entonces múltiples ocupaciones subordinadas o redundantes, que en realidad son pseudoprofesiones y subocupaciones,⁵⁹ generadas y acreditadas por el sistema educativo y que encuentran su *raison d'être*, no en su necesidad técnica sino en su función de legitimación de la segmentación ocupacional. Éste es el caso de las subprofesiones correspondientes a la mayoría de las “carreras técnicas” y otras opciones vocacionales en la educación superior, cuyo resultado es la proliferación de programas acadé-

⁵⁸ Véase J. Karabel. “Community Colleges and Social Stratification. Submerged class conflict in American higher education”, en *Harvard Educational Review*, 42, noviembre, 1972, pp. 521-562.

⁵⁹ Llamadas por los autores, “Skinner subprofesional white-collar occupations”, Bowles y Gintis, *op. cit.*, p. 205.

micos y sus correspondientes títulos, artificialmente requeridos para todo tipo de ocupaciones y aun de tareas específicas que en sí mismas no requieren acreditación educativa formal para ser eficazmente desempeñadas por cualquier persona a partir de una formación básica general y de un breve periodo de capacitación en el trabajo.

La gigantesca expansión de la escolaridad a todos los niveles y principalmente a nivel superior, característica de la sociedad norteamericana desde la posguerra hasta finales de la década de los sesenta, estuvo acompañada de una profunda diferenciación y estratificación curricular y de sus respectivos títulos o formas de acreditación. De esta manera, la mayor igualdad social esperada de la rápida expansión de las oportunidades educativas nunca se realizó, pues la continua estratificación cualitativa de la oferta educativa sirvió de mecanismo de reproducción legítima de la estructura de clase dominante al comienzo de la expansión escolar. Sin embargo, este proceso de reproducción genera profundas contradicciones sociales que son el germen de su destrucción ulterior. La rápida y vasta expansión de oportunidades educativas genera grandes expectativas de movilidad social y desarrollo personal en amplios sectores de la población, pero estas expectativas se ven crecientemente frustradas en tanto que la estructura del trabajo capitalista ofrece cada vez menos oportunidades de desarrollo personal e intelectual, y la tan esperada movilidad social tan sólo es lograda por unos pocos y a un alto costo personal en términos de conformidad y sumisión a los valores capitalistas dominantes. Esta frustración es conceptualizada por Bowles y Gintis como la condición que propicia la radicalización de la conciencia política de grandes masas de la población, su organización y su actividad revolucionaria en la transformación de la sociedad. Es decir, la relación de correspondencia entre el sistema educativo y la estructura productiva es altamente funcional durante algún tiempo para la reproducción legítima de ésta, hasta el momento en que esta misma correspondencia genera las contradicciones que impiden la reproducción de la estructura de clases dominante. La acreditación educativa desempeña en este proceso dialéctico el doble papel de legitimar, con razones supuestamente meritocráticas, la segmentación ocupacional y su reproducción, y de generar amplias expectativas sociales que luego serían frustradas, tanto por la continua devaluación de la acreditación misma en el mercado de trabajo, como por no poder garantizar el pleno desarrollo personal e intelectual del titulado.

En palabras de los autores:

La expansión de la escolaridad, como la expansión del sistema de trabajo asalariado, ha traído consecuencias no sólo no anticipadas sino además indeseables por los capitalistas y la élite profesional. Las escuelas han sido utilizadas para apaciguar el descontento social. El sistema escolar ha logrado reducir el impacto político de conflictos sociales fundamentales pero la fuente de estos conflictos continúa en las contradicciones intrínsecas de la economía capitalista. Los reformadores educativos han logrado parcialmente desplazar estos conflictos fuera del lugar de trabajo y hacia el salón de clase. Las contradicciones del capitalismo frecuentemente reaparecen bajo la forma de contradicciones dentro del sistema educativo.⁶⁰

⁶⁰ *Idem*, p. 341.

2. Carter y Carnoy

Retomando los conceptos de correspondencia y contradicción, estos dos economistas, también norteamericanos, han formulado un análisis más específico del principio de correspondencia entre el contenido y la organización de la escuela y las características concretas del mercado de trabajo en el capitalismo monopolístico.⁶¹ En particular, su análisis se basa en un conjunto de investigaciones empíricas orientadas a identificar las características ocupacionales de los diferentes segmentos del mercado de trabajo y sus relaciones con las características educativas y adscriptivas de los respectivos trabajadores.⁶²

La esencia de su análisis es la concepción del sistema educativo como una institución social básica, cuya función principal es mediatizar las contradicciones que se derivan de los intereses antagónicos que existen entre el capital y el trabajo. Por una parte, los intereses del capital residen en extraer la mayor tasa posible de plusvalía de los trabajadores; por otra parte, el trabajo busca no sólo la mayor remuneración posible al ejercicio de su fuerza laboral, sino, más fundamentalmente, el establecimiento de condiciones igualitarias de existencia mediante la propiedad y usufructo común de los medios de producción. En su búsqueda de mayor control sobre el valor producido y, en consecuencia, sobre el proceso de trabajo, el capital crea una división social en el proceso de trabajo que refleja y refuerza el dominio de la propiedad privada sobre los medios de producción.

La estratificación ocupacional jerárquica en el proceso de trabajo, comúnmente llamada división técnica del trabajo, representa en realidad la división social fundamental entre capital y trabajo, y al interior de éste entre las esferas del trabajo intelectual y el trabajo manual. Los diversos niveles ocupacionales corresponden, en términos generales, con los procesos de concepción y dirección de la producción, administración y supervisión de ésta, y su ejecución. Procesos éstos que difieren entre sí en términos de su importancia para la producción y, por tanto, para el dueño de ésta. El interés crucial del capital de lograr el máximo grado de control sobre el producto y su valor, necesariamente lo lleva a adoptar las estrategias más conducentes para controlar la fuerza laboral y el proceso de producción. La estrategia de control social más utilizada en la historia ha sido la de “dividir para conquistar”. Esta estrategia ha sido utilizada continuamente por el capital en su conflicto histórico con el trabajo. Así el capital crea, al interior de la unidad productiva, una jerarquía de niveles ocupacionales altamente diferenciados entre sí en términos de remuneración económica, autonomía y responsabilidad organizacional y estatus. Los niveles ocupacionales más privilegiados por el capital son, en primer lugar, aquellos que le permiten obtener un mayor control sobre el conocimiento necesario para la producción y, en segundo lugar, aquellos que le permiten admi-

⁶¹ M. Carter. “Contradiction and correspondence; Analysis of the relation of Schooling to work”, en H. Levin y M. Carnoy (eds.). *The limits of Educational Reform*, McKay, 1976.

⁶² Véase, por ejemplo, M. Carter y M. Carnoy. *Theories of labor markets and worker productivity*, Center for Economic Studies, Palo Alto, California, 1974.

nistrar, controlar y vigilar a la mayoría de la fuerza laboral. La diferenciación económica y organizacional entre los diversos niveles ocupacionales no asume la forma de estratos ocupacionales organizados a lo largo de un *continuum*; éstos aparecen más bien como segmentos claramente definidos, organizados jerárquicamente o aislados entre sí, con escasa posibilidad de movilidad ocupacional entre ellos y con diferencias significativas en lo concerniente al grado de importancia productiva y de control social que le atribuye el capital a cada ocupación en cada segmento. Esta diferente importancia productiva y organizacional es entonces la razón de ser de los diferentes grados de responsabilidad, autonomía y creatividad que se permiten en cada ocupación y a los cuales corresponden grandes diferencias en salarios, estatus, protección en el empleo y ubicación en la organización jerárquica del proceso de trabajo.

Según Carter, todo conjunto de estructuras se considera internamente contradictorio si tiende a producir por su mismo funcionamiento condiciones que obstaculizan su propia reproducción.⁶³ Tal parece ser el caso de la estructura ocupacional jerárquica y segmentada que fomenta los valores de la competencia interpersonal y el logro de objetivos individuales en contra de los valores de la cooperación, la solidaridad y el trabajo en equipo que se considera son necesarios para la ejecución eficiente de las tareas de producción. Pero las contradicciones generan sus propias soluciones, bien por la desaparición de las condiciones que crean las contradicciones en primer lugar, o por la formación de mecanismos mediadores. Así, la escolarización se concibe como uno de esos mecanismos que, con el fin de mediar de una manera eficaz las contradicciones que existen entre la estructura del lugar de trabajo y los valores y conductas de los trabajadores, asume una relación de correspondencia entre los primeros y los últimos. “La correspondencia se define como una relación entre dos procesos que median las contradicciones que existen en el proceso dominante y, por tanto, facilitan la reproducción de las estructuras e instituciones de ese proceso”.⁶⁴

En el desempeño activo de ese papel mediante, las estructuras y contenidos fundamentales del sistema educativo se subordinan a las características de la contradicción social que debe mediatizar; por ejemplo, el sistema educativo internaliza y reproduce paulatinamente los principales contenidos ideológico-culturales que les son necesarios a los estudiantes, futuros trabajadores, para su aceptación de las condiciones de sumisión, segmentación y descalificación del proceso de trabajo. Estas condiciones requieren de los trabajadores una internalización de ciertas figuras y formas de autoridad como legítimas, así como un concepto de sí mismos y un conjunto de expectativas sociales congruentes con su destino ocupacional. Además, el sistema educativo se estratifica internamente —jerarquía de modelos curriculares, de títulos y de instituciones educativas— en correspondencia con la necesidad de legitimar la segmentación ocupacional jerárquica. Mediante esta socialización diferencial por clase social, el sistema educativo selecciona y segmenta social y ocupacionalmente en virtud tanto de los valores y actitudes como de la estructura cognitiva que forma de manera diferencial en la población. Por consiguiente, facilita

⁶³ M. Carter, *op. cit.*, p. 59.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 76.

la distribución de la fuerza laboral en la estructura ocupacional segmentada y desigual al hacer coincidir la conciencia del individuo con su destino ocupacional.

El análisis del contenido y de las formas de enseñanza-aprendizaje, características del sistema educativo para obreros u otros grupos de bajo nivel socioeconómico, permiten validar ampliamente los planteamientos anteriores. En efecto, la experiencia educativa de estos grupos sociales se caracteriza, por una parte, por el énfasis en las formas de disciplina y obediencia a la autoridad. El autoritarismo, la verticalidad y la arbitrariedad de las relaciones maestro-alumno forman parte fundamental del “currículum oculto” de esta educación. Por otra parte, la formación cognitiva es limitada, fragmentada, se enfatiza la memorización y la repetición y se niega así la posibilidad de desarrollar en el alumno la capacidad para el aprendizaje crítico, analítico, experimental e independiente. De esta manera la experiencia educativa de los grupos sociales dominados es el vehículo de reproducción de sus previas limitaciones cognitivas que son un obstáculo fundamental para su liberación como clase y para la movilidad ocupacional individual. Asimismo se reproducen las actitudes y sistemas de valores que han permitido legitimar su destino ocupacional. La experiencia educativa forma en los hijos de la clase dominada la noción de que los bajos ingresos, la inestabilidad en el empleo y los peores trabajos, son el destino al que pueden aspirar y son el resultado del fracaso personal en la escuela.

La falla estructural del sistema en no poder proporcionar un trabajo con sentido y adecuadamente remunerado a un porcentaje significativo de la población, se le presenta al niño, a través de su experiencia escolar, como una falla en su motivación o en sus capacidades.⁶⁵

A su vez, de las ocupaciones profesionales y gerenciales se requiere un alto grado de autonomía, responsabilidad personal, desarrollo cognoscitivo e internalización de los objetivos y las normas de la empresa, y estas demandas son mayores mientras más alta sea la posición que se ocupa dentro de la jerarquía ocupacional. En correspondencia, para los grupos sociales destinados a estas ocupaciones privilegiadas, los contenidos educativos enfatizan la formación de una capacitación analítica que les permite resolver problemas complejos, tomar decisiones y asumir el liderazgo y la responsabilidad. Su creatividad y automotivación y la internalización de las reglas de la empresa ha sido previamente desarrollada a través del sistema de evaluación individual competitiva y de recompensas académicas que prevalece en las instituciones de educación superior de estos grupos sociales. De manera similar, la experiencia educativa en las instituciones de educación técnica y vocacional secundaria e incluso superior, prepara a los empleados administrativos subordinados y al personal de supervisión y control para que asuman su papel intermedio, mediador, dentro de la estructura productiva, papel que requiere niveles más bajos de habilidad, creatividad, autonomía y responsabilidad, y que además requiere una actitud de respeto por la jerarquía y aceptación de las normas organizacionales.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 64.

Para Carter y Carnoy, el papel de la acreditación educativa es eminentemente ideológico y político debido a su importancia en la legitimación del proceso de reproducción de la estructura de clases dominante.

Más en particular, el papel de la educación en la mediación de las contradicciones sociales en el trabajo, depende en gran medida de la eficacia de los títulos educativos como mecanismos legítimos de selección para las escasas ocupaciones privilegiadas en la economía, el acceso a las cuales debe ser presentado a la sociedad como el resultado objetivo y natural de las inevitables diferencias individuales en capacidad y esfuerzo. Sin embargo, este proceso de mediación genera a su vez otras importantes contradicciones sociales. En palabras de los autores:

... El énfasis otorgado a los títulos educativos como señal de una capacidad superior provoca una demanda social masiva por la obtención de dichos títulos, en vez de provocar un mayor esfuerzo por el desarrollo de los conocimientos y habilidades que supuestamente representan.⁶⁶

Así, mientras que la función de mediación de las contradicciones sociales se convierte en proceso determinante del contenido y estructura del sistema educativo, éstos generan a su vez otras contradicciones. Una de las más importantes durante las últimas dos décadas es la enorme y rápida expansión de los niveles superiores de escolaridad, generada por la política del Estado capitalista liberal de prometer la igualdad social mediante la expansión de las oportunidades educativas, y por las teorías de la educación como factor fundamental en el desarrollo económico de una nación. Posteriormente, esta expansión de la escolaridad se vio sometida a la presión política de una gigantesca demanda social por educación, la cual era generada por dos factores básicos: el primero era la demanda de la creciente clase media por más educación superior y a mayores niveles, y el segundo era la continua devaluación de la acreditación educativa en el mercado de trabajo debido al aumento de la oferta de fuerza laboral educada compitiendo por escasas oportunidades de trabajo, y el rápido incremento por parte de los empleados de los niveles mínimos de escolaridad requeridos para la mayoría de las ocupaciones. El resultado de este proceso es la espiral inflacionaria credencialista: a mayor aumento en la oferta laboral educada corresponde una más rápida devaluación de su escolaridad, lo cual genera una mayor demanda por niveles más altos de escolaridad. Para Carter y Carnoy esta situación presenta una importante contradicción entre las expectativas de la población respecto al valor social y económico de su educación y la negación de las mismas por la imposibilidad de la estructura productiva capitalista en generar, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, las oportunidades de trabajo esperadas por la población.

Esta contradicción tiene dos importantes implicaciones, contrarias a la dinámica de reproducción de la estructura de clases dominante. La primera es la pérdida del poder de legitimación social del sistema educativo a partir de su masificación y de la devaluación de la acreditación que otorga. La segunda es la toma de concien-

⁶⁶ *Ibid.*, p. 56.

cia respecto a la naturaleza intrínsecamente alienante y desigual del patrón de desarrollo económico capitalista por parte de grandes masas educadas de la población. Estas contradicciones disminuyen enormemente la función de mediación social del sistema educativo y favorecen su autonomía ideológica y su posición crítica respecto a las relaciones sociales dominantes.

III. Resumen crítico

Las diferentes perspectivas teóricas sobre la funcionalidad social y económica de la acreditación educativa coinciden en atribuirle un papel decisivo en la selección y estratificación ocupacional de las personas, aunque difieren fundamentalmente en sus respectivas explicaciones de las causas y razones.

a) Para la teoría de la función técnica de la educación, la acreditación educativa es el indicador objetivo de los conocimientos y habilidades productivas necesarias para las diversas ocupaciones. El libre funcionamiento del mercado de trabajo es el mecanismo eficaz para lograr el necesario ajuste entre los requerimientos ocupacionales y el perfil educativo de la fuerza laboral. De esta manera, la estratificación ocupacional resultante es el producto natural de los diferentes niveles de complejidad técnica requerida por las diversas ocupaciones. Un buen sistema educativo es aquel que logra el mayor grado posible de ajuste de su oferta de personal educado a continuos cambios en la estructura ocupacional derivados del proceso de desarrollo tecnológico. A nivel individual, la conducta más razonable es tratar de lograr aquel nivel y tipo de acreditación educativa que satisfaga al mismo tiempo los requerimientos técnicos de alguna ocupación, y las expectativas personales respecto a remuneración y estatus social. A nivel societal, la acreditación educativa es el mecanismo objetivo que asegura tanto el ajuste entre la oferta y la demanda de fuerza de trabajo en la estructura ocupacional, como la justa distribución del ingreso y el estatus social. Por tanto, la acreditación educativa desempeña una necesaria función técnica. La jerarquía social de los títulos es el resultado natural de su aporte diferencial a la producción. La estratificación educativa, es decir, la vocacionalización y otras formas de diferenciación curricular y social, es la consecuencia lógica de los diferentes requisitos educativos en la estructura ocupacional.

Es evidente que esta teoría se inscribe dentro del marco conceptual más amplio del funcionalismo, según el cual las sociedades surgen, se mantienen y se desarrollan mediante la búsqueda continua del consenso, la armonía y el equilibrio interno. El papel principal de las diversas actividades humanas —en la economía, la educación, la política— es el que continuamente proporciona a la sociedad las condiciones necesarias para que puedan tener un crecimiento interno equilibrado y armónico. El papel principal de la educación es, por tanto, la socialización de la juventud en el conjunto de valores e ideas predominantes en la sociedad,⁶⁷ y la capacitación continua de los recursos humanos necesarios para asegurar el crecimiento económico y para atender las demandas ocupacionales derivadas del proceso de desarrollo científico y tecnológico.⁶⁸

⁶⁷ T. Parsons. "The School Class as a Social System: Some of its functions in American Society", en *Harvard Educational Review*, 29, 1959.

⁶⁸ B. Clark. *Educating the Expert Society*, Chandler, 1962.

b) La teoría neoweberiana del conflicto por estatus social plantea que el valor de los títulos en el mercado de trabajo está esencialmente determinado por la competencia entre los diferentes “grupos de estatus” en la sociedad por lograr el acceso a las escasas posiciones privilegiadas en la economía y en el sector burocrático, en las que se concentran el ingreso, el poder y el estatus social. Las estrategias de selección y exclusión social, utilizadas por los grupos que controlan estas posiciones con el fin de mantener y reforzar sus privilegios, se expresan preferentemente a través de determinados tipos y niveles de acreditación educativa requeridos para el acceso a estas ocupaciones. Estos requisitos actúan como verdaderas barreras educativas a la movilidad ocupacional, las cuales se conjugan con otros criterios raciales, étnicos, culturales y políticos de selección/exclusión ocupacional, y cumplen la finalidad de limitar y monopolizar el acceso a las oportunidades de poder, riqueza y estatus social. El papel crucial de la acreditación educativa en este proceso de selección social le confiere a ésta un inmenso valor social y económico, el cual genera una rápida expansión de la demanda social por mayores oportunidades de acreditación educativa y, por consiguiente, una mayor competencia por las escasas ocupaciones privilegiadas. La conjugación de estos dos factores produce el fenómeno ya descrito de la “espiral inflacionaria credencialista”.

En esta teoría neoweberiana, la estructura de poder en la sociedad y el conflicto entre “grupos de estatus” competitivos son las fuerzas determinantes que explican la función social de la acreditación educativa. Ésta representa fundamentalmente una “marca de membresía” en determinado grupo de estatus, y una probabilidad de éxito en la competencia por el acceso a las ocupaciones privilegiadas. Esto se refleja en el significado real que asume el contenido educativo: “la actividad principal de las escuelas es enseñar las culturas de determinados grupos de estatus...”⁶⁹ Impartir conocimientos técnicos no es la función principal de la escuela, ya que para quienes controlan el empleo son mucho más importantes las características normativas (actitudes, valores y conducta) de los trabajadores que su desarrollo cognoscitivo y capacitación técnica. La estructura de poder en la sociedad aparece entonces, en esta teoría, como el factor crucial que determina el papel social de la acreditación educativa y las formas que ésta asume.

c) En la teoría de la reproducción cultural de la desigualdad social, la acreditación educativa es el mecanismo socialmente legítimo que permite la reproducción de la estructura de distribución del capital cultural entre las diversas clases sociales. El objetivo principal del sistema educativo es la formación de hábitos, es decir, de conjuntos de predisposiciones (valores, actitudes, habilidades, gustos) que generen conductas sociales adaptadas a las estructuras sociales dominantes y que, por tanto, contribuyen a la reproducción de éstas. En la sociedad dividida en clase, a cada una corresponde un conjunto diferente de hábitos, resultante de la desigual distribución del capital cultural. Así, la estructura de conocimiento, la valoración de formas culturales, los hábitos de lectura, la erudición, la facilidad de comunicación, etc., son formas de capital cultural que se distribuyen desigualmente entre la estruc-

⁶⁹ R. Collins. “Functional and conflict theories of educational stratification”, *op. cit.*, p. 79.

tura de clases sociales, y cuya transmisión desigual a través del sistema educativo crea las condiciones para la legitimación de la reproducción de la desigual estructura de clases. La función real del sistema educativo es la transmisión de los instrumentos de apropiación del capital cultural de las clases dominantes, y en la medida en que no forma en las clases subordinadas ni la capacidad para generar sus propias formas culturales ni para apropiarse de las pertenecientes a la clase dominante, se convierte en monopolio de ésta, e impone como normas absolutas de éxito académico las formas relativas del capital cultural de esta clase. El éxito académico, acreditado socialmente por títulos y diplomas, representa entonces el grado de apropiación logrado de las normas culturales de la clase dominante, presentadas como normas universales y absolutas de conocimiento y la cultura. Pero el fracaso académico es percibido como la falta de capacidades, mérito y esfuerzo del individuo en relación con la apropiación de estas normas. De aquí el papel crucial de la acreditación educativa en el proceso de reproducción social: mientras confiere a los privilegiados sociales la apariencia de sus privilegios son fruto natural y objetivo de sus méritos y esfuerzos, logra convencer a los desheredados de que su situación es producto de sus dotes y capacidades personales.

d) Esta función de la acreditación educativa, de legitimación ideológica de la desigualdad social, es compartida por la teoría de la “correspondencia”, aunque esta última identifica la naturaleza alienante y jerárquica de la división capitalista del trabajo y no la desigual distribución del capital cultural, como el fundamento de la reproducción de la estructura de clases. Los títulos educativos son el instrumento aparentemente neutral y objetivo que legitima los procesos de selección, exclusión y distribución de la fuerza laboral en una estructura ocupacional altamente desigual, jerárquica y segmentada. Como parte integral de la estrategia de reproducción de las relaciones sociales de producción dominantes, a través de sus procesos de socialización diferencial de acuerdo con la clase social del alumno, el sistema educativo tiene como objetivo fundamental moldear las actitudes y normas de conducta de las diferentes clases, para que sean congruentes con los rasgos normativos esperados de ellos según su posición relativa en las relaciones sociales de producción. En la búsqueda de esta correspondencia el sistema educativo asume múltiples formas de estratificación curricular interna, congruentes con la jerarquía de la estructura ocupacional. En este contexto, la acreditación educativa desempeña para el individuo, por una parte, el papel de aumentar sus probabilidades personales de éxito en la competencia por las escasas oportunidades de empleo privilegiado y, por otra parte, explica el fracaso ocupacional en términos de limitaciones individuales. Para el empleador, la acreditación educativa es un medio legítimo de selección y exclusión de la fuerza laboral en función de la correspondencia deseable entre sus rasgos normativos y la posición ocupacional disponible, correspondencia que es garantizada por ciertos niveles y tipos de experiencia educativa socialmente acreditada por el diploma.

Una de las diferencias más fundamentales entre estas diversas perspectivas teóricas reside en la naturaleza de la unidad de análisis empleada por cada una. Para la teoría de la función técnica de la educación la unidad de análisis es el individuo en su relación con el mercado de trabajo. Para esta teoría la acreditación

educativa tiene un valor definido a nivel estrictamente individual, en función de las decisiones personales respecto al costo/beneficio previsible de optar por el logro de determinado nivel educativo en relación con su recompensa en el mercado de trabajo. Por tanto, las decisiones educativas individuales son eminentemente racionales y utilitarias dentro de los parámetros ofrecidos por el mercado de trabajo. Para la teoría neoweberiana del conflicto, la unidad de análisis es el “grupo de estatus”, en su competencia con otros grupos sociales por el acceso y el control sobre las escasas oportunidades de riqueza, poder y estatus en la sociedad. El resultado de esta competencia es el surgimiento de un grupo dominante que impone su “cultura de estatus”, de la que se deriva una ideología educativa y, por tanto, una jerarquía de tipos y niveles de educación, jerarquía que determina el valor económico y social de la acreditación educativa. El grupo de estatus, o grupo de interés, es considerado en esta teoría como el núcleo social básico y primario a partir del cual se conforman otros grupos sociales más generales y diferenciados, los cuales, de acuerdo con diferentes criterios, pueden ser considerados como “clases” o “estamentos” sociales por las teorías marxista y funcionalista, respectivamente.

En la teoría de reproducción cultural de la desigualdad social la unidad de análisis está formada por estratos ocupacionales (profesionales, empleados, comerciantes..., etc.) diferenciados entre sí tanto por el nivel educativo formal como por el capital cultural requerido por cada grupo ocupacional para el acceso y permanencia en él. Aunque en esta teoría se postula la estrecha correspondencia entre la jerarquía ocupacional y la jerarquía de clases sociales, el concepto de clase nunca aparece claramente definido en términos marxistas, sino más bien como una estructura social jerárquica basada en la acumulación de capital físico y que se reproduce mediante el mantenimiento de la estructura de transmisión desigual del capital cultural acumulado respectivamente por cada estrato de la jerarquía social.

En la teoría de “la correspondencia” la unidad de análisis es claramente definida en términos marxistas como la clase social, formada por la diferente posición objetiva de las personas en relación con la estructura de posesión y control sobre los medios de producción.

Estas diversas teorías tienen importantes implicaciones respecto al papel diferencial que se otorga a la acreditación educativa. Ésta puede ser concebida como la certificación social objetiva de las capacidades y habilidades individuales y como garantía de adecuación entre éstas y las necesidades del mercado de trabajo, o puede ser concebida como el mecanismo de selección y exclusión social, preferido por su poder de legitimación de la exclusión por los grupos sociales que controlan y monopolizan las posiciones de riqueza, poder y estatus en la sociedad, o puede ser concebida como el instrumento de reproducción cultural de la estructura de desigualdad social. La acreditación educativa puede además ser concebida como el proceso a través del cual se legitima la correspondencia, necesaria para la reproducción de las relaciones sociales de producción dominantes, entre la jerarquía ocupacional y la jerarquía social.

El común denominador de estas diferentes teorías es el tema del poder, en algunas explícito, como en las teorías del conflicto y de la correspondencia, y en

otras implícito como en la visión funcionalista de la educación. La acreditación educativa es, en última instancia, una relación de poder; ya sea en la acción pedagógica misma como poder de determinación del conocimiento legítimo por parte del Estado o del agente educativo profesional sobre el estudiante, ya sea por la utilización de la acreditación educativa como mecanismo ideológicamente legitimado de selección y exclusión social y ocupacional, por parte de unos grupos o clases sociales sobre otros.

En el campo de las relaciones sociales, ya ha sido ampliamente descrito cómo las diferentes teorías aquí analizadas han planteado las relaciones entre la acreditación educativa y el poder social. Por una parte, la acreditación educativa desempeña la función de legitimación de la reproducción social del privilegio y del estatus, o del capital cultural, o de la estructura jerárquica de las relaciones de producción. Por otra parte, la acreditación educativa ha sido concebida como el proceso meritocrático necesario para la justa distribución y remuneración ocupacional de acuerdo con los conocimientos y capacidades individuales. Una de las limitaciones fundamentales de estas teorías es la ausencia de un análisis específico de las implicaciones del ejercicio del poder de acreditación en el campo estrictamente educativo de la acción pedagógica. Estas teorías intentan especificar en lo educativo las principales corrientes de pensamiento económico y sociológico, pero no alcanzan a interpretar la especificidad de lo educativo, al que se analiza por inferencia o deducción lógica o al que se concibe como variable dependiente, y reactiva a las variables económicas y sociales.

Por consiguiente, es importante complementar estas teorías con algunas reflexiones sobre las implicaciones propiamente educativas de la acreditación.

En la acción pedagógica, el poder social que se expresa en la facultad de acreditar y garantizar socialmente el proceso de aprendizaje es el poder de señalar y delimitar aquella parte del conocimiento aceptada como deseable y legítima por parte de los detentadores del poder social, representados por el Estado y sus instituciones y agentes especializados, detentores del poder educativo, e impuesta al estudiante a través de las estructuras y contenidos de la escolarización, y de la evaluación y acreditación social de éstos. La acreditación educativa representa, pues, el poder social de selección y exclusión sobre el dominio del saber y la cultura. Cada diploma conferido es la ratificación de este poder. Cada título representa una reducción de la libertad para el aprendizaje autónomo. En palabras de Illich:

Los títulos tienen tendencias a reducir la libertad de la educación, transformando el derecho de compartir los conocimientos en un privilegio de libertad académica reservado a los empleados en una escuela.⁷⁰

Al definir y sancionar lo que es conocimiento social legítimo, la acreditación educativa es elemento esencial en el proceso de “capitalización del saber”, es decir, en la apropiación por unos pocos del conocimiento institucionalizado en la estructura escolar, a costa de la ignorancia e incompetencia de la mayoría.

⁷⁰ Citado por Hubert Hannoun. *Ivan Illich o la escuela sin sociedad*, Península, Barcelona, 1976, p. 35.

Al reforzar la institucionalización del saber, la acreditación educativa contribuye significativamente al despojo de la autonomía e iniciativa del individuo respecto al aprendizaje. El individuo es así más fácilmente sometido al poder manipulador de las burocracias, a las que queda irremediablemente dependiente respecto a múltiples necesidades (salud, recreación, educación, tecnología, etc.). En este proceso, el individuo sufre una profunda descalificación pues se niegan sus capacidades de aprendizaje autónomo y, por tanto, de solución a sus necesidades y problemas.⁷¹

En la medida en que la acreditación educativa represente para el individuo un aumento de la probabilidad objetiva de éxito en la competencia por las escasas posiciones privilegiadas de la economía, en esa medida, pues, el logro del nivel educativo necesario se convierte en la principal y dominante motivación para la permanencia en el sistema educativo. De esta manera, la motivación para el aprendizaje como instancia de formación personal desaparece para dar paso a la búsqueda utilitaria y pragmática de la acreditación educativa necesaria.⁷²

Asimismo, a nivel macrosocial se generan altas aspiraciones de movilidad social o de reproducción intergeneracional a través de la titulación educativa, las que se expresan en un continuo aumento de la demanda social por niveles cada vez más altos de escolaridad, al mismo tiempo que se prolonga la permanencia de las personas en el sistema educativo. El resultado es la expansión desigual del sistema educativo, privilegiando los niveles superiores de escolaridad y, por tanto, a los grupos o clases sociales con poder económico y político que son sus demandantes. Con el tiempo, al producirse la devaluación de los títulos en el mercado de trabajo, debido al aumento de la oferta de titulados sobre la oferta de empleos deseados, se genera una espiral creciente por mayores niveles de escolaridad, a expensas de las posibilidades económicas de desarrollo equilibrado e igualitario del sistema educativo. Una consecuencia cada vez más importante es el aumento del desempleo y subempleo de titulados, los cuales al coexistir con la gran masa de personas analfabetas en la población, tipifican el cruel dilema de este patrón de desarrollo educativo: la sobreescolarización de unos pocos y el analfabetismo y la incompetencia de la mayoría.

Finalmente, la estrecha relación existente entre ingreso y nivel educativo, y el valor diferencial otorgado en el mercado de trabajo a los títulos educativos, jerarquizados no sólo por su nivel sino por las características sociales y académicas de la institución que los otorga, crean las condiciones para el rápido crecimiento del sector privado de la educación, el cual satisface las necesidades de movilidad y reproducción intergeneracional de sus usuarios mediante la estrecha correspondencia que busca entre la jerarquía social y ocupacional, sus respectivas normas valorativas y conductuales, y la estructura y contenido de su proceso educativo.

⁷¹ I. Illich. *La sociedad desescolarizada*, Barral, 1974.

⁷² R. Dore. *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*, UCLA Press, 1977.

BIBLIOGRAFÍA

- Bechelloni, Giovanni
1972 “Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio”, Introducción a la edición italiana de *La Reproducción*, Guaraldi (incluida en la edición española de LAIA, 1977).
- Berg, Ivar
1970 “Education and Jobs: The great training robbery”, Praeger, N. Y.
- Bernstein, Basil
“Class and Pedagogies: Visible and Invisible”, en J. Karabel y A. H. Halsey (eds.). *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, N. Y.
-
- Class, Codes and Control*, Schocken Books, N. Y.
- Birnstoeh, J.
1970 “Survival in the American College Industry”, disertación doctoral no publicada, Brandeis University (citada por Bowles y Gintis, *op. cit.*).
- Blaug, M.
1973 “La Educación y el Problema del empleo en los países en desarrollo”, OIT, Ginebra.
- Boudon, R.
“Education and Social Mobility: a structural Model”, en J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *op. cit.*
- Bourdieu, P. *et al.*
1974 “Les Strategies de Reconversion: Les Classes Sociales et Le systeme d’enseignement”, en *Social Science Information*, No. 12.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron
1977 *La reproducción*, LAIA, Barcelona.
- Bourdieu, P.
“Cultural Production and Social Reproduction”, en J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *op. cit.*
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis
1976 *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the contradictions of economic life*, Basic Books.
- Bowles, S.
“Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor”, en J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *op. cit.*
- Calahan, R.
1962 *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago.
- Carter, M.
1976 “Contradiction and Correspondence; Analysis of the relation of schooling to work”, en H. Levin y M. Carnoy (eds.). *The limits of educational reform*, Mackay.
- Clark, B.
1962 “Educating the expert society”, Chandler.
- Cohen, S.
1968 “The industrial education movement. 1906-1917”, en *American Quarterly*, No. 20.
- Collins, R.
1971 “Educational Requirements for Employment: A comparative organizational analysis study”, manuscrito no publicado.

-
- 1977 "Some comparative principles of education stratification", en *Harvard Educational Review*, No. 47.
-
- 1979 "The credential society, an history sociology of education and stratification", Academic Press, N. Y.
-
- "Functional and conflict theories of educational stratification", en J. Karabel y A. H. Halsey, (eds.) *op. cit.*
- Dobson, R. B.
"Social status and inequality of access to higher education in the USSR", en J. Karabel y A.H. Halsey (eds.), *op. cit.*
- Dore, R.
1977 "The diploma disease: Education, Qualification and Development", UCLA Press.
- Edwards, Richard
1979 *Contested terrain. the transformation of the workplace in the twentieth century*, Basic Books, N.Y.
- Freeman, R.
1976 "The over-educated American", Academic Press, N.Y.
- Hannoun, Hubert
1976 *Ivan Illich o la escuela sin sociedad*, Península, Barcelona.
- Illich, Ivan
1974 *La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona.
- Karabel, J.
1972 "Community Colleges and Social Stratification. Submerged class conflict in American higher education", en *Harvard Educational Review*, No. 42.
- Katz, M.
1971 "From Voluntarism to Bureaucracy in American Education", en *Sociology of Education*, No. 44.
- Lawrence, Massachusetts
1977 "A syllabus for the Instructor of Non-English Speaking Pupils in the evening Schools" (1908), citado por D. Cohen y M. Lazerson. "Education and the Corporate order", en J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *op. cit.*
- Muñoz, Carlos *et al.*
1977 *Antecedentes Sociales, Educación y Empleo*, Centro de Estudios Educativos, A. C., México.
- Parsons, T.
1959 "The School class as a Social System: some of its foundations in American Society", en *Harvard Educational Review*, No. 29.
- Ponce Aníbal.
Educación y lucha de clases, Editores Mexicanos Unidos, México.
- Simmons, J.
1977 *The determinants of school achievement: Educational Productions Functions Analysis*, Washington, D.C.
- Swartz, A.
1977 "Pierre Bourdieu: The cultural transmission of social inequality", en *Harvard Educational Review*, No. 47 (4).
- Willis, Paul
1977 "Learning to labor: How working class kids get working class jobs", Lexington, D. C. Heath.
- Zymlelman, Manuel
1970 "The relationship between productivity and the formal education of the labor force in Manufacturing Industries", Occasional Papers in Education and development, No. 5. Graduate School of Education, Harvard.

TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO: EXPOSICIÓN Y CRÍTICA

José Ángel Pescador

I. Introducción

La definición tradicional del capital humano comprende las habilidades, el talento y los conocimientos de un individuo, y desde tiempo atrás los economistas identificaron varios procesos comunes por medio de los cuales se adquiere, como son la educación formal, el entrenamiento en el trabajo y la experiencia laboral. En vista de que es difícil medir las habilidades y el talento de la persona, los economistas han identificado al capital humano analizando solamente sus fuentes de inversión y particularmente la educación. En gran medida, la bibliografía identifica la educación como un capital humano antes que como una fuente del mismo.

Los primeros trabajos que se llevaron a cabo en forma sistemática fueron desarrollados por Schultz, quien al igual que muchos economicistas de su época estaba preocupado por encontrar una explicación más completa del crecimiento de la economía. Schultz analizó la relación entre gasto en educación y formación en capital físico en Estados Unidos en el periodo 1900-1956, medido en dólares constantes, y mostró que los recursos destinados a la educación aumentaron 3.5 veces con respecto al ingreso del consumidor y a la formación bruta de capital físico. En otras palabras, la elasticidad-ingreso de la demanda por educación durante ese periodo fue del 3.5 y, alternativamente, la educación considerada como una inversión resultó 3.5 veces más atractiva que la inversión en capital físico. Aumentó 135 veces: de 81.0 a 10 944 millones de dólares.

El mismo autor trató también de medir el stock total de capital educativo en diferentes puntos en el tiempo, sumando el ingreso posible no devengado por aquellas personas inscritas en las escuelas, colegios o universidades (es decir, el costo de oportunidad de la educación). De esa manera, calculó una cifra para la inversión total anual en educación para Estados Unidos, por décadas, desde 1900 hasta 1956.

Un intento posterior para medir los costos de todos los tipos de educación en Estados Unidos incluyó estimaciones para la educación en el hogar (ingresos no devengados por las madres que permanecen en la casa para educar a sus hijos), entrenamiento en el trabajo, educación en las fuerzas armadas, escuelas especiales, otros gastos federales y costos de las bibliotecas públicas. El costo total para 1956-1957 fue calculado en 60 billones, es decir, el 12.9% del PIB ajustado. Denison, por su parte, después de tomar en consideración todos los factores conocidos que subyacen en la tasa de crecimiento del producto de Estados Unidos, vio que un gran residuo quedaba sin explicación alguna. Esta cantidad residual fue atribuida a una mayor productividad de la fuerza de trabajo causada por mejores

habilidades y conocimientos que, a su vez, eran resultado de una mayor cantidad de educación. El capital humano representaba, por consiguiente, el factor oculto que hasta la fecha no se había tomado en cuenta en la función producción.

Varios economistas han intentado medir la proporción del incremento en el PIB que puede ser atribuido a los insumos cuantificables de capital y trabajo, considerado el “residuo” como una consecuencia de los mejoramientos en la calidad de la fuerza de trabajo que resulta de la educación.

Uno de estos primeros esfuerzos se concentró en determinar el incremento del producto debido al uso mayor del capital, considerando el resto atribuible a cambios tecnológicos. Bajo los supuestos de una función producción lineal homogénea y un cambio tecnológico neutral que no afecta la tasa de sustitución entre el capital y el trabajo, Slow calculó un residuo económico del 87.5% del incremento en la producción por hombre-hora en Estados Unidos entre 1909 y 1949.

Un esfuerzo para determinar en mayor detalle las fuentes de crecimiento en Estados Unidos fue efectuado posteriormente por el mismo autor. Su cálculo del factor residual, descontado para los incrementos en los insumos de trabajo y capital fue menor porque trató de identificar el efecto de la educación sobre la calidad de los insumos de trabajo. El resultado se dividió también en un número de componentes de los que “el avance del conocimiento” y “las economías de escala” eran los más significativos. Las conclusiones de Denison sobre la contribución económica de la educación pueden ser resumidas en sus propias palabras: de 1929 a 1957 la cantidad de educación que cada trabajador había recibido en promedio se incrementó en casi el 2% anual, lo que permitió aumentar la calidad promedio de la fuerza de trabajo en 0.97% anual, contribuyendo en un 0.67% a la tasa de crecimiento del ingreso nacional real, y, por lo tanto, constituyó el origen del 23% del crecimiento del ingreso nacional real total y el 42% del crecimiento del ingreso nacional real por personal ocupada.

Estas conclusiones pueden ser discutidas desde varios puntos de vista, principalmente en términos de los métodos de cálculo utilizados para llegar a una cifra precisa de la contribución de la educación, y por el hecho de que los demás se refieren únicamente a educación formal. Además, estos resultados reflejan el rendimiento privado de la educación como tal y no su contribución social para aumentar la movilidad y el progreso de la tecnología aplicada. Es decir, el efecto de la educación podía estar subestimado. Adicionalmente, no se hace distinción entre la educación formal y la informal o de las diferencias en la calidad o contenido de la educación.

II. El rendimiento para los gastos en educación

El gasto en educación de un individuo consiste de dos componentes: uno de consumo y otro de inversión. Parte del gasto representa una inversión porque la educación produce beneficios pecuniarios en el futuro. La otra parte deberá ser considerada como consumo, porque se asiste a la escuela también por motivos distintos al de aumentar los ingresos futuros. Sin embargo, estudios subsecuentes han ignorado casi completamente el aspecto de consumo de la educación y se

han ocupado únicamente del aspecto de la inversión. Existen varios motivos para este descuido. Primero, existe una preocupación por la medición y la cuantificación y resulta difícil medir el componente del consumo. Segundo, ya existe una teoría bastante bien fundamentada de la inversión en capital físico a la que uno puede recurrir. No sorprende, por lo tanto, encontrarse con que la teoría de la asignación de tiempo de Becker ha cobrado tanta influencia. De hecho, todos los estudios neoclásicos del capital humano y de la educación están basados de manera explícita o implícita en su teoría, la que supone que las familias dividen su tiempo disponible entre el ocio, el trabajo y los quehaceres domésticos, con el fin de acrecentar al máximo su utilidad (típicamente especificada por el ingreso y el consumo), sujetas a restricciones de tiempo y presupuesto. Al hacer referencia a la educación se indica que las personas dividen su tiempo entre la posibilidad de asistir a la escuela o al trabajo, a fin de poder maximizar la corriente de ingresos durante el resto de su vida. Pueden escoger renunciar a sus actuales ingresos con el fin de obtener más educación y una mayor remuneración en el futuro. Por lo tanto, el ingreso no devengado constituirá entonces parte del costo de la inversión en la educación. Alternativamente, pueden escoger trabajar inmediatamente después de haber llegado a cierto nivel de escolaridad. En suma, la teoría neoclásica del capital humano y de la educación se encuentra predominantemente orientada hacia la teoría de la elección. Supone que los individuos gozan de una libre elección al maximizar su utilidad bajo ciertas restricciones. Su conducta está configurada de manera tal “como si” estuviesen adquiriendo educación en forma de inversión de capital humano que les permitirá mejorar al máximo sus ingresos en el resto de su vida.

III. Tasas de rentabilidad a la educación

En vista de que la educación genera beneficios pecuniarios durante el ciclo de vida, podemos relacionar estos beneficios con los costos en que incurrimos y, de esa manera, calculamos la tasa de rentabilidad que constituye, al igual que en los proyectos de inversión, una medida de las ventajas económicas de la educación. Este modelo de inversión en capital humano vía la educación, ha promovido un gran número de estudios empíricos sobre el tema. Uno de los primeros fue efectuado por el mismo Becker, quien calculó las tasas de rentabilidad para diferentes niveles de educación en Estados Unidos. Hanoch realizó un estudio similar usando los perfiles de ingreso por edad con datos más recientes (Hanoch, 1967). Existe también una gran cantidad de estudios de tasa de rentabilidad en muchos países en vías de desarrollo, tales como México (Carnoy, 1967), Tailandia (Blaug, 1970), Kenia (Carnoy y Thias, 1969), etc., Las tasas de rentabilidad privadas se supone que constituyen líneas directrices aproximadas que orientan la decisión individual de invertir en educación. Las tasas sociales proporcionan criterios para la toma de decisiones a nivel del sector público, ya que permiten una asignación más eficiente de recursos y permiten una elección entre inversiones en capital físico o educación.

Sobre el comportamiento de las tasas de retorno, se ha escrito bastante, pero sobre todo acerca de su tendencia a disminuir cuando se expande la educación a

todas las capas de la sociedad. Carlos Muñoz Izquierdo, sintetizando las limitaciones en este aspecto de la teoría del capital humano, afirma que el comportamiento previsto desde el ángulo económico no es suficiente para explicar por qué los individuos demandan más educación. En la medida en que un país va logrando incorporar a un mayor número de capas de su población a un cierto nivel educativo, la tasa de rentabilidad de ese nivel tiende a disminuir. Sin embargo, los resultados de la expansión de cada nivel siguen siendo diferentes para los integrantes de los distintos estratos sociales, lo cual quiere decir que la rentabilidad que reporta un mismo nivel educativo varía con respecto al estrato social, lo cual no predice la teoría del capital humano.

Los efectos producidos por esta disminución en las tasas de rentabilidad suelen ser los contrarios de los que se esperarían a partir de dicha teoría. El costo de oportunidad tiende a disminuir en la medida en que se va extendiendo cada nivel de la educación. De allí que se impone una corrección a la teoría del capital, puesto que los individuos buscan obtener tanta educación como necesiten para mantener una posición de privilegio.

En las grandes ciudades donde la educación secundaria va dejando de ser un privilegio y su rentabilidad baja considerablemente, la demanda de este tipo de educación sigue aumentando.

Podríamos pensar que esto se debe a que la población desea obtener el grado secundario para poder ingresar en otros niveles educativos donde es indispensable la secundaria, pero se ha demostrado que la educación superior es la menos rentable (estudios realizados en varios países) en virtud de sus altos costos.

Sintetizando, lo que la población escolar persigue es obtener un cierto estatus, y no igualar la tasa de rentabilidad de los diferentes niveles de la educación.

El interés por los estudios del capital humano se extiende rápidamente a áreas distintas de las de la educación. Mincer (1962), es el primero que analiza el entrenamiento en el trabajo como forma de capital humano. Más adelante incorpora al modelo la experiencia de trabajo (Mincer, 1972).

De hecho, el sesgo hacia los modelos de inversión es muy fuerte y virtualmente todos los ingresos constituyen exclusivamente rendimientos de la inversión en alguna forma de capital humano. “Desde luego [escribe Becker] todos los ingresos de una persona se atribuyen en última instancia a diferentes clases de inversiones hechas en él” (Becker, 1967).

IV. Distribución del ingreso

La teoría del capital humano proporciona un enfoque coherente del estudio de la determinación de los ingresos, por lo que es natural que ésta sea aplicada en modelos de distribución. Ello coincide con un creciente interés por parte de economistas, educadores y responsables de formular políticas a favor de la distribución del ingreso que disminuya la desigualdad. En otras palabras, lograr la igualdad de oportunidades educativas y su consecuente efecto de redistribución.

Inicialmente, la distribución del ingreso se estudió bajo un enfoque meramente descriptivo por medio de algunas leyes estadísticas tales como la distribución de Pareto, la distribución lognormal, la distribución Gibrat y la distribución de Gram-Charlier tipo A. En todos estos modelos, la formación del ingreso está considerada como el resultado de un cierto proceso estocástico aleatorio y de efectos proporcionales, y por lo mismo existe poca preocupación por los factores sociales y económicos que afectan la distribución entre las personas. A estos modelos estadísticos siguieron los que se pudieran llamar modelos sociológicos, donde el ingreso no se explica como resultado de un proceso aleatorio estocástico, sino que constituye una función de un número de variables socioeconómicas y de factores institucionales tales como la edad, la educación, el sexo, la ubicación, la ocupación y la habilidad. Sin embargo, los factores se añaden a una ecuación básica sólo si producen un efecto sobre el ingreso. Es decir, no existe razón metodológica que los vincule entre sí y es precisamente el enfoque del capital humano el que proporciona esta clase de vínculo teórico. Los ingresos de las personas constituyen así el rendimiento de sus inversiones en capital humano, por lo que su distribución depende de la distribución de la inversión de capital humano y de su tasa de rendimiento correspondiente.

Los primeros modelos de capital humano incluyen a la educación como la única inversión en capital humano. Becker y Chiswick trataron de analizar la distribución del ingreso examinando la distribución de los años de educación entre la población, así como sus tasas de rendimiento (Becker y Chiswick, 1966). Más tarde, se incorporaron al modelo otras formas de inversión en capital humano como son el entrenamiento posescolar y la experiencia de trabajo (Mincer, 1972) y se le hicieron algunas adaptaciones para explicar diferencias interregionales (Chiswick, 1969), así como para adaptarse a datos transversales y series de tiempo (Chiswick y Mincer, 1972).

La intención de explicar la varianza en los ingresos, que puede ser entendida por las diferencias en la cantidad de años de escolaridad y en la experiencia, tuvo un éxito moderado y dejó muchas cosas sin explicación.

Mark Blaug se ha referido a esta correlación entre educación e ingresos con base en tres esquemas:

La explicación económica argumenta que las personas más educadas ganan más en virtud de que tienen mayores conocimientos útiles en el mercado de trabajo donde se presenta una oferta limitada.

La interpretación sociológica señala que la mayor escolaridad está, en sí misma, correlacionada con los orígenes de clase social, ya que la educación difunde valores sociales y modos de conducta que son ampliamente remunerados por la clase dominante o la élite.

La interpretación psicológica sostiene que la educación meramente selecciona a las personas de acuerdo con sus habilidades naturales y, obviamente, las personas más capaces ganan más (estructura productiva y organización burocrática).

Pensando en una combinación de las alternativas económica y psicológica puede argumentarse que el aumento de la escolaridad, por un lado, favorece la existencia de incrementos en la productividad y, por el otro, funciona como un índice de entrenabilidad en el trabajo para los empleadores.

En general, se ha dicho que una persona con más educación gana más, no por sus conocimientos específicos, sino porque es más autosuficiente, está más motivada al éxito, tiene más iniciativa en la solución de problemas, ofrece mayor adaptabilidad a circunstancias cambiantes y tiene una mayor probabilidad de asumir puestos de responsabilidad.

Esta explicación interdisciplinaria supera ampliamente las deficiencias de la explicación economista (capital humano) que sin la presencia de mercados competitivos tiene poca pertinencia y relevancia como teoría científica.

V. Mercado de trabajo

En muchos aspectos, la teoría del capital humano es simplemente una extensión lógica de los supuestos acerca del comportamiento humano en los que se basa la teoría económica neoclásica y según los cuales el hombre es un ser racional que toma sus decisiones siempre en función de cálculos económicos deliberados.

Esta teoría pone especial énfasis en la elección individual y extiende tal concepción para explicar la distribución del ingreso y el desempleo, afirmando que ambos fenómenos son resultado de las diferencias personales en los niveles de educación, los que, a su vez, se explican en función de la decisión individual de invertir o no en sí mismo.

Como se observa, de acuerdo con estos postulados el desempleo de trabajadores menos calificados es un problema de oferta más que de demanda en el mercado de trabajo, ya que la imposibilidad de dichos trabajadores para encontrar y permanecer en una ocupación estable y bien remunerada radica en la insuficiente inversión de su propio capital humano.

Por tanto, la política que se recomienda en este caso es impulsar los programas educativos que eleven la calificación de los trabajadores. ¿Por qué, entonces, la permanencia del desempleo? La razón podría estar en la insuficiencia de la teoría del capital humano para adecuarse a la realidad, ya que parten de supuestos tales como que el mercado de trabajo se da en un marco competitivo y funciona con base en motivaciones económicas individuales. Igualmente, se plantea la hipótesis de la flexibilidad de los salarios relativos y cómo éstos determinan las respuestas de los empresarios y de los trabajadores.

Fue ante supuestos tan heroicos que surgieron como alternativas metodológicas las teorías dualistas y la teoría de la segmentación del mercado de trabajo.

La teoría dualista plantea la hipótesis de que el mercado de trabajo se divide en un sector primario y uno secundario. El primero se caracteriza por los mejores empleos, altos salarios, condiciones de trabajo satisfactorias, estabilidad y amplias posibilidades de promoción. Su antítesis, el sector secundario, agrupa los empleos menos atractivos, los salarios bajos, las condiciones de trabajo menos satisfactorias, etcétera.

Por lo tanto, el desempleo en ambos sectores obedece a causas distintas, pues mientras en el primario es de carácter voluntario y temporal, en el secundario la dificultad de encontrar un nuevo empleo es muy acentuada. Es en este sector donde se ubican las personas que provienen de las clases sociales bajas, las mujeres y quienes tienen menos educación, hábitos de trabajo incorrectos y, por lo

mismo, menos productividad. Y dado que es en ellas donde menos se da el entrenamiento en el trabajo, están más expuestos al despido y a la rescisión de contrato.

Si este esquema es correcto, entonces la efectividad potencial de los programas de inversión en educación que proponen los defensores del capital humano es limitada y de poca aplicabilidad. No obstante ello, y dado que la escuela dualista parte del reconocimiento de la vinculación entre ocupación e ingreso, sugiere la operación de dos programas que obligarían a la modificación del contexto institucional. En primer lugar, la acción del gobierno para imponer las características del sector primario al secundario a través del alza en salarios mínimos, una mayor sindicalización y una legislación laboral y social más favorable. Y en segundo lugar, la adopción de un plan de empleo en el largo plazo que garantice la estabilidad y las tasas crecientes de ocupación. Dos programas que en la situación actual se antojan modestos en resultados y utópicos en sus planteamientos.

Por su parte, la teoría de la segmentación sostiene que la estructura ocupacional en los países desarrollados se caracteriza por su división en segmentos cualitativamente diferentes, persistentes y estables, con poca movilidad entre los mismos, y cada uno de ellos corresponde a divisiones sociales, sexuales y económicas, que ya preexisten en la sociedad. Estos segmentos son el resultado del proceso histórico del desarrollo capitalista basado en el control de la fuerza de trabajo y, en general, del proceso productivo mismo. En términos generales, estos segmentos del mercado laboral han sido conceptualizados como primario independiente, primario subordinado y secundario. El primario corresponde a trabajos profesionales y de gerencia, de alta importancia en la producción y, por tanto, de alta remuneración, prestigio y estabilidad. Éstos son trabajos que permiten el desarrollo de la creatividad y la participación en la toma de decisiones. El segundo segmento está formado por trabajos no manuales, rutinarios, reglamentados, subordinados a los primeros y regidos por los factores de promoción y remuneración del mercado interno de trabajo. Éstos son trabajos técnicos, administrativos y de supervisión. El sector secundario del mercado de trabajo está formado por la mayoría de los trabajos manuales, repetitivos, rutinarios, simples, que requieren poca especialización, los cuales son generados por las dinámicas de la división capitalista del trabajo. Estos puestos reciben bajas remuneraciones, se encuentran en condiciones insalubres, tienen poca estabilidad y están sujetos a la competencia que les plantea el ejército de reserva representado por los desempleados.

En este orden de cosas, y dado que los salarios se determinan no por la cantidad invertida en capital humano, sino por factores exógenos como el sexo, la estructura oligopólica de la economía y el segmento en el que el individuo —como miembro de una clase— se ubica, la educación opera exclusivamente como un mecanismo de control y reproducción social para garantizar la presencia de mano de obra barata, por lo que proponer programas de expansión de la escolaridad sin cambios colaterales en la estructura social, conduce al afianzamiento de fenómenos tan perniciosos como el credencialismo y el subempleo y de recursos humanos de mayor calificación.

VI. Limitaciones metodológicas

En los párrafos anteriores se han revisado brevemente los componentes principales de la teoría del capital humano, así como su aplicación a los estudios de tasas de rentabilidad y de distribución de ingreso. La bibliografía sobre capital humano es voluminosa. Aquí se ha intentado únicamente hacer una breve exposición de aquellos estudios que son pertinentes para el presente ensayo. En esta última sección se plantean algunas preguntas fundamentales sobre la validez de dicha teoría.

Todas las críticas en contra de la teoría neoclásica van dirigidas hacia sus premisas básicas. Señalemos algunas de ellas.

En primer lugar, la teoría neoclásica se basa en la teoría de la productividad marginal de los factores productivos, es decir, en que el trabajo es necesariamente pagado de acuerdo con lo que produce, de la misma manera que al capital corresponde una tasa de ganancia determinada. Es decir, el salario refleja correctamente la capacidad productiva del trabajo. Si tal identidad no tiene base, en este concepto del capital humano pierde su significado económico. Sin embargo, la teoría de la productividad marginal se basa en dos hipótesis más bien restrictivas, a saber: la maximización de la utilidad y la competencia perfecta. Existe amplia evidencia de que éstas no constituyen descripciones razonables de la realidad económica. Desde luego, en un mundo en donde existen elementos de monopolio tanto en el mercado de los productos como en el de factores, y donde existen aspectos institucionales que determinan el empleo, el salario no refleja claramente la productividad marginal del trabajo.

En segundo lugar, la teoría neoclásica considera únicamente el capital humano que se adquiere por medio de actividades deliberadas, tales como la educación y el entrenamiento en el trabajo. En realidad, existen muchas más fuentes de capital humano. Al reducirse todo a un modelo de inversión, el análisis neoclásico se ve obligado a hacer supuestos más bien irreales sobre la conducta humana. Una presunción consiste en que un individuo necesita educación “como si” fuera a tomar una decisión de mercado en materia de inversión para optimizar el ingreso de toda su vida. Y mientras el modelo se adapte de manera bastante razonable a los datos disponibles, existe poca preocupación con respecto a si hay una fuerte relación causal o no.

Una tercera crítica es que los estudios neoclásicos consideran la existencia de variables únicamente por el lado de la oferta. La demanda de servicios y de habilidades de trabajo se supone perfectamente elástica. Esto significa que los trabajadores pueden aumentar su ingreso adquiriendo más educación, y que el mercado de trabajo puede siempre absorberlos. Supone implícitamente que no existe el problema de demanda insuficiente para trabajadores con diferentes niveles de habilidades y de educación. La presencia de una demanda de variables colaterales introduce un serio sesgo en la evaluación del capital humano y en la determinación de los ingresos.

En cuarto lugar, la teoría neoclásica tiene predominantemente las características de la teoría de elección. Implica que un individuo tiene el control y dominio de las decisiones del mercado con respecto a su ingreso. El resultado depende fuer-

temente de la elección que haga. Sin embargo, nuestra percepción del mundo presenta una imagen diferente. La elección abierta para los individuos en sociedades tales como la nuestra se ve circunscrita por muchos factores importantes predeterminados, como son los antecedentes socioeconómicos. Estos factores limitan la gama de elecciones y, de hecho, pueden ejercer una influencia mayor sobre el ingreso que las alternativas disponibles. De ser esto cierto, el ingreso queda entonces determinado principalmente por factores que están más allá del control del individuo. Esta divergencia de puntos de vista ha conducido a percepciones muy distintas. Tomemos el ejemplo de la distribución del ingreso. La teoría neoclásica sugeriría que la forma de la distribución queda principalmente determinada por la manera en que se distribuye el capital humano y se toman las decisiones de inversión, es decir, por medio de la elección. El otro punto de vista sugeriría que la distribución del ingreso se ve condicionada por aquellos factores importantes predeterminados, que pueden ser transmitidos de una generación a la siguiente y controlados por los que poseen el poder dentro de la sociedad.

Desde luego, la teoría neoclásica del capital humano ha suministrado los argumentos intelectuales para muchas decisiones sobre política. Se introduce la educación compensatoria para eliminar la brecha entre los estudiantes que se encuentran en desventaja y los estudiantes normales. Se alega que, en vista de que los padres de los primeros no pueden efectuar la inversión de capital humano a un nivel adecuado, debe invertir el gobierno para encargarse de la misma. Igualmente, en el estudio de la pobreza, teniendo en cuenta que el salario supuestamente debe reflejar la productividad marginal, se argumenta que la gente es pobre porque es menos productiva que otra. Por consiguiente, al luchar en contra de la pobreza, el gobierno debe instituir programas de entrenamiento de trabajo y vocacionales para los pobres, a fin de elevar su nivel de capital humano, lo que les permitirá tornarse más productivos. La lista de proposiciones puede extenderse aún más con base en la teoría de capital humano. Sin embargo, los resultados de muchos de estos programas sugieren que la teoría neoclásica del capital humano no constituye una descripción correcta y completa del mundo.

Bowles y Gintis han expresado al respecto que el error fundamental en el enfoque del capital humano es su visión parcial de la producción y su abstracción de la reproducción social, dentro de la que se incluye la permanencia de una fuerza de trabajo “disciplinada”, del sexismo y el elitismo que aísla a grandes grupos de la población de un supuesto bienestar.

En síntesis, esta teoría, como el resto de la economía neoclásica, proporciona una apología elegante del *statu quo*, ya que no es posible argumentar con solidez científica que algunas de las manifestaciones de injusticia prevalecientes en la sociedad actual sean responsables exclusivas de individuos que no han sabido racionalizar sus decisiones según los cánones de la terna convencional de la elección.

BIBLIOGRAFÍA

- Arrow, Kenneth
1975 "Higher education as a filter", en *Journal of Public Economics*, núm. 2.
- Blaug, Mark
1972 "The correlation between education and earnings: what does it signify?", en *Higher Education*.
- Becker, Gary
1964 *Human capital; a theoretical and empirical analysis with special reference to education*, New York, Columbia University Press.
- Becker, Gary
1967 *Human capital and the personal distribution of income: an analytical approach*, Woytinsky lecture núm. 1, The University of Michigan.
- Bowles, Samuel
1973 "Understanding unequal economic opportunity", en *American Economic Review*.
- Bowles, S. y H. Gintis
1975 "The problem with human capital theory a marxist critique", en *American Economic Review*, vol. 65, núm. 2.
- Carnoy, Martin
1967 "Rates of return to schooling in Latin America", en *Journal of Human Resources*.
- Chiswick, B. y J. Mincer
1972 "Time-series changes in personal income inequality in the United States from 1939 with projections to 1985", en *Journal of Political Economy*.
- Doeringer, P. y M. Piore
1975 "Unemployment and the dual labor market", en *The Public Interest*, núm. 38.
- Hanoch, Giora
1969 "An economic analysis of earnings and schooling", en *Journal of Human Resources*, vol. II.
- Layard, R. Y G. Psacharopoulos
1974 "The screening hypothesis and de returns to education", en *Journal of Political Economy*.
- Mincer, Jacob
1968 "On the job training: costs, returns and some implications", en M. J. Bowman *et al.* (eds.). *Readings in the economics of education*, UNESCO.
- Mincer, Jacob
1970 "The distribution of labor income: a survey with special reference to he human capital approach", en *Journal of Economic Literature*.
- Mincer, Jacob
1974 *Schooling, experience and learnings*, National Bureau of Economic Research, Washington.

Muñoz Izquierdo, Carlos

1975 “Algunos aspectos de la economía de la educación y sus implicaciones para la planificación universitaria”, en *Revista del CEE*, vol. V, núm. 3, México.

Pescador, José Ángel

1977 “Nota bibliografía sobre dos enfoques alternativos en la economía de la educación”, en *Revista del CEE*, núm. 2, vol. VII.

Schultz, Theodore

1961 “Investment in human capital”, en *American Economic Review*.

CAPITALISMO TRANSNACIONAL, CULTURA Y LUCHA POLÍTICA

Martin Carnoy

I. Los enfoques de la “modernidad” y el “conflicto”

Los enfoques más “populares” hoy discutidos por la bibliografía sobre el desarrollo nacional y transnacional, son los de la “modernidad” y el “conflicto”.

En la teoría de la modernidad, derivada del trabajo seminal de Weber y Parsons, el desarrollo individual y social se obtiene a través de cambios particulares de actitud: los valores afectivos tradicionales, basados en las emociones y en la superstición, deben transformarse en una objetividad racional a través de las instituciones sociales tales como escuelas y fábricas (Inkeles y Smith, 1974). Este punto de vista sostiene que la “modernidad” es un elemento esencial en el desarrollo económico, puesto que representa la “socialización de la competencia”, las características individuales básicas, necesarias para la industrialización. En la práctica ocurre que los valores “modernos” de la teoría de la modernidad son, en gran medida, aquellos que caracterizan a las sociedades occidentales industrializadas, y también aquellos que fomentan las empresas transnacionales. Implícitamente, por lo tanto, la teoría defiende la necesidad de transformar o integrar la cultura popular (tradicional) en los valores del mundo industrial (racionalidad, modernidad), con el fin de propiciar el desarrollo.

El punto de vista de la modernidad ve al cambio cultural, por lo tanto, como la clave del desarrollo económico, a la vez que considera que aquél se logrará a través de instituciones que transmitan los valores industriales modernos. Naturalmente, las empresas transnacionales se cuentan entre éstas. En tanto que proveedoras de valores, dichas instituciones pueden ser fundamentales en la promoción del tipo de cambio cultural necesario para acelerar el desarrollo económico más generalizado. El Estado, en tanto educador público, es también un factor fundamental para el cambio de valores necesario para el desarrollo; éste es el Estado objetivo, que representa los máximos intereses del pueblo; éste es también el Estado tecnocrático, que es capaz de definir los intereses más altos en términos de eficiencia social y económica.

Naturalmente, como ocurre a otras teorías sociales, la modernidad está enraizada en una visión normativa de lo que el mundo debiera ser: ésta, en particular, cuenta con las características humanas universales para reunir a toda la gente en un nivel de igualdad. Se admite que habría disparidades en torno a este nivel, pero serían de tipo individual, no social. En este caso, la cultura universal provendría del exterior, pero estaría a la disposición de todos en un plano de igualdad; sería generalizable. Para la teoría de la modernidad, el imperialismo cultural es un con-

cepto vacío puesto que el poder está distribuido igualmente entre todos los individuos. La producción económica es llevada a cabo entre iguales, y la cultura se mide basándose en una escala de funcionalidad. No hay otra importancia adjudicable a una y otra función económica o social, que no sea la de ser más o menos eficiente en la producción del crecimiento económico.

Los teóricos de la modernidad, como Inkeles y Smith llevan esta idea a extremos: argumentan que, tanto bajo el socialismo como bajo el capitalismo, se hace necesario lidiar con la transformación de valores tradicionales en valores modernos, para obtener un alto ritmo de crecimiento económico y, concomitantemente, un alto nivel de productividad. Casi no hay duda acerca de la verdad de esta afirmación. El cambio cultural es necesario, si se ha de lograr una fuerza de trabajo altamente productiva y una sociedad industrial (y aquí incluimos a la agricultura “industrial”, altamente productiva), ya sea que los trabajadores o los capitalistas controlen el poder político. Pero sostendremos a lo largo de este ensayo que no basta con oponer extremos (tradicional *vs* moderno, baja productividad *vs* alta productividad). La cultura es un proceso. Para entender una cultura, es más importante saber cómo una sociedad se vuelve productiva, que el hecho mismo de que sea productiva. Puesto que falla en cuanto a considerar este proceso, la teoría de la modernidad implícitamente supone que la cultura será impuesta. Supone un proceso de desarrollo (y éste es nuestro argumento) que deja a la gran mayoría de la población culturalmente marginada.

Esto nos introduce en la teoría del “conflicto” acerca del desarrollo. Existen investigaciones recientes que pretenden mostrar que el principal obstáculo para el desarrollo de valores autóctonos y auto-concepciones a nivel de Estado-nación, está representado por la capacidad de intervenir que posee la empresa transnacional (Reiffers, *et al.*, 1980). Desde este ángulo, el conflicto básico que se plantea al desarrollo cultural se encuentra entre una cultura transnacional, con su centro en el occidente industrializado, y que se lleva hasta el Tercer Mundo por obra del poder económico de la empresa transnacional, y la cultura popular de los Estados-nación. La discusión se centra, por lo tanto, en la lucha entre la tecnocracia supranacional y las políticas nacionales, económicamente más débiles.

Antes que una insistencia en la integración de la cultura popular a los valores del mundo industrial (modernidad), el enfoque del conflicto entre desarrollo endógeno y cultura transnacional requiere que la cultura nacional se defienda y desarrolle frente al asalto transnacional. La transnacionalización de los valores se ve, si bien no como antidesarrollo, por lo menos como algo que resulta en un desarrollo limitado que margina a las masas populares, tanto económica como socialmente.

El enfoque de conflicto también considera al cambio cultural relacionado con el desarrollo económico, pero argumenta que existen diferentes concepciones de desarrollo económico y, por lo tanto, conceptos diferentes de cambio cultural. Estos conceptos están inevitablemente en conflicto, puesto que la idea de desarrollo de las transnacionales excluye necesariamente, durante un periodo de tiempo prolongado, la participación directa de un gran porcentaje de las masas, tanto en los frutos del desarrollo económico como en la cultura transnacional. Este tipo

de proceso de desarrollo, que hace participar a un número limitado de la población nacional, margina naturalmente a aquella porción de la misma que no está incluida. El desarrollo ocurre dentro de un núcleo limitado y dinámico, todo lo demás es marginal respecto de ese núcleo. Es esto lo que deja a las masas en la periferia del desarrollo, observándolo, incapaces de participar en él. La cultura popular también se ve reducida a un elemento marginal, sin importancia frente a la transnacionalización de los valores nacionales. La música, la forma de vestir, la comida y el consumo mismo, se ven empujados hacia la cultura occidental industrial. La cultura popular, en los casos en que se tolera, se da en forma distorsionada, para ajustarse al consumismo generalizado que es necesario para la venta de los productos occidentales o de estilo occidental.

Ubicado en contra de la influencia que ejerce la empresa transnacional sobre el cambio cultural, se encuentra al Estado-nación como el reflejo (potencial) de las posibilidades que tenga un desarrollo económico endógeno, enraizado en una cultura también endógena. Los elementos de tal desarrollo han sido detallados por Raiffers *et al.* (1980): se trata de un “desarrollo total” con una “unidad y diversidad de campos internos y externos”; es la “consecuencia de un concepto de desarrollo que se ensancha a fin de incluir elementos socioculturales, y también de una noción de cultura que posea una dimensión socioeconómica”.

Es interesante ver cómo tanto el enfoque de modernidad como el de conflicto colocan al Estado-nación en el centro del esfuerzo de desarrollo, y hacen responsable al Estado de la transformación (o del desarrollo) de valores culturales congruentes con una estrategia dada de desarrollo económico. En un caso (modernidad), el Estado-nación suministra las instituciones (escuelas, por ejemplo) que tendrán como cometido integrar a las masas a la racionalidad transnacional, mientras que en el otro (conflicto), el Estado-nación hace las veces de depósito del poder político necesario para producir un desarrollo endógeno, contrario (y enfrentándose) a la aculturación transnacional.

La primera pregunta que debemos formularnos, entonces, es cómo dos enfoques pueden concebir al Estado-nación con funciones tan diametralmente opuestas; una como elemento de transformación de la cultura tradicional en modernidad transnacional, y la otra como elemento de preservación y desarrollo de la cultura tradicional, popular, en contra de la tendencia de transnacionalización.

De hecho, nosotros afirmamos que ambos enfoques consideran incorrectamente que el Estado-nación representa al consenso de la opinión nacional, ya sea en favor de la modernización (del desarrollo económico a través de la industrialización, y de la copia del modo de vida occidental), o en favor de la resistencia a incorporarse a esa estructura de valores orientada al consumismo. Para la teoría de la modernidad, el desarrollo es visto como una transformación de la economía y la sociedad, en términos de valores y normas universales, vale decir, del cambio de tradicional a moderno. El Estado-nación es apenas el vehículo político a través del cual las instituciones se organizan para alcanzar las normas universales. Por otra parte, para la teoría del conflicto, el desarrollo endógeno es particular para cada Estado-nación. El Estado ya no es solamente un vehículo político, sino la encarnación misma de la búsqueda que la nación hace de su identidad cultural.

Pero, ¿qué clase de Estado-nación sería capaz de llevar a cabo un proceso de desarrollo? Solamente uno basado en el consenso, y sólo aquél en el cual el desarrollo se apoyara en la participación popular y en el control a todos los niveles. Pero, ¿en dónde existe tal Estado-nación? ¿Es útil el esfuerzo de construir una entidad “idealizada”, a efectos de oponerla al poder económico/cultural de la empresa transnacional? Pensamos que no. Más bien, y a pesar de las importantes contradicciones que se le crean al Estado-nación por causa del desarrollo transnacional (que discutiremos más adelante), tiene más sentido desarrollar un modelo de conflicto cultural en el cual los Estados-nación no se opongan necesariamente a las transnacionales, sino más bien uno en el cual los grupos económico/culturales del Tercer Mundo y del occidente industrializado que lucran con la actividad económica transnacional, sean oponentes a aquellos grupos que pierden con la misma.

Permítaseme que aclare esta idea poniendo énfasis en dos aspectos: el primero es que la dominación cultural, o los intentos de ésta mediante la dominación económica y política, han existido desde antes de la aparición de las empresas transnacionales (Carnoy, 1974). De este modo, el imperialismo económico, incluso bajo el capitalismo, se caracterizó tanto por la ocupación colonial directa (India, África, Sudeste asiático), en la mayoría de los casos sin inmigración de colonos permanentes, como por el control indirecto a través de la dominación del comercio (Inglaterra y Estados Unidos en América del Sur del siglo XIX y, más recientemente, Inglaterra y Francia en África). La colonización directa dio a la potencia ocupante la posibilidad de estructurar la formación cultural a través de reformas educativas, y el control simultáneo de las más altas jerarquías de la estructura ocupacional.

Los empleados de mayor estatus y mejor remuneración en la colonia, estaban asociados con la administración colonial, y la única forma de obtenerlos era pasar a través del sistema educativo colonial. Aún más, los patrones de consumo y conducta traídos por los colonizadores, pasaron a ser la representación del modelo cultural de más alto estatus (Foster, 1965; Clignet, 1970). La cultura autóctona era despreciada como primitiva, y en aquellos casos en que los colonizadores la valoraban, era a través de sus formas estrictamente primitivas (Fanon, 1968). El tipo de comportamiento autóctono que los colonizadores apoyaban, como lo demostró Memmi (1965), era el que confirmaba las imágenes estereotipadas que tenían ellos: se exigía de la población que fuese pasiva, ignorante, supersticiosa y haragana, lo que constituía una forma de legitimación de la colonización misma. Por lo tanto, la cultura “tradicional” era, en alguna medida, creada por la colonización. La desvalorización que hacía el imperialismo cultural de la cultura nativa se convertía en una profecía autocumplida. La población autóctona era primitiva porque esto era lo que de ella se esperaba dentro de la estructura colonial. Sólo eran consideradas inteligentes y de provecho aquellas personas que aprendían los pormenores del idioma y los conocimientos de los colonizadores, pero incluso éstas nunca lograban alcanzar el estatus de los colonizadores.

En los casos de colonización indirecta, en los cuales los comerciantes de la nación industrial, respaldados por el poder militar, controlaban el intercambio mercantil de un país del Tercer Mundo, fue creada una burguesía local, integrada por

propietarios de plantaciones y comerciantes locales, que provenían de la clase criolla. También ésta, al caer en los manejos de sus homólogos del país industrial, intentaron reproducir la cultura burguesa occidental, inserta en las condiciones no industriales que los rodeaban. Se pueden encontrar ejemplos extremos de lo anterior: una reproducción exacta de La Scala (de Milán) en el corazón del Amazonas: la última moda francesa en la Lima del siglo XIX; los millones gastados en la importación de alimentos enlatados durante el auge del café en Colombia, a principios de la década de 1950. Se trataba, una vez más, de esta cultura burguesa importada, que era dominante, aun sin la presencia real de empresas de países industriales. Fueron los comerciantes locales quienes importaron la cultura occidental industrializada; no se debe dudar de que fueron ellos los que la trajeron a sus países y la desarrollaron dentro del contexto local. El imperialismo cultural se dio como una parte de la división internacional del trabajo, reforzada por los grupos autóctonos que desarrollaron su propia riqueza y hábitos de consumo por medio de la producción y la exportación, para y hacia los países industriales, y por medio de la explotación de la masa de campesinos locales.

La empresa transnacional, por lo tanto, ha sido la última de una serie de formaciones sociales que han caracterizado al desarrollo capitalista en los últimos 200 años y que han afectado al cambio cultural en el Tercer Mundo. La transnacional se diferencia de las formas anteriores en el hecho de que aparece como desconectada del Estado-nación y de que promueve el cambio cultural, no tanto por razones de control físico o militar de la población local (por razones de explotación directa de la mano de obra y los recursos naturales), sino aparentemente para desarrollar un mercado de consumo y para elevar la productividad de la mano de obra local.

Sin embargo, cuando hacemos un corte a través de estas diferencias aparentes, vemos que sólo difieren en la forma, no en la sustancia. Las transnacionales no están separadas de los Estados-nación, aun cuando actúan como si económicamente lo estuviesen. Pero el poder económico se ve enormemente limitado en ausencia de un aparato represivo que lo haga efectivo. Este aparato represivo reside en los Estados-nación, tanto en las leyes internacionales creadas por los Estados industriales dominantes, e impuestas al mundo en su totalidad, como mediante los aparatos militares de los Estados dominantes y su aceptación del uso de ellos contra grupos en otros Estados. Cuando Chile nacionalizó sin la “adecuada compensación” a la ITT y la Anaconda, estas dos gigantes empresas recurrieron en última instancia al uso de una fuerza estatal encubierta (la CIA), para colaborar en el derrocamiento de Allende. Cuando los rebeldes tomaron el control de la provincia de Katanga en Zaire, y amenazaron con hacer caer al gobierno de Mobutu, los preocupados banqueros estadounidenses, entre quienes están algunas de las transnacionales más grandes, pidieron la intervención de su gobierno. Éste les respondió con la ayuda de paracaidistas belgas y legionarios franceses. Sin esta clase de fuerza militar, usada generalmente más implícita que explícitamente, las transnacionales todavía podrían ser extremadamente poderosas (tal como ocurrió en el siglo XIX cuando los comerciantes de los países industriales manejaron el poder económico a través del control de los mercados y sistemas de distribución locales), pero ese poder sería mucho más limitado.

Por lo tanto, las empresas transnacionales dependen en última instancia de los aparatos represivos de los propios Estados-nación, y en la voluntad que éstos tengan de usarlos en favor de las necesidades de las transnacionales.

Generalmente pensamos que las transnacionales están apoyadas por las fuerzas represivas de sus Estados “de origen”, como respaldo de su poder económico. Pero éste no es siempre el caso, pues el aparato militar local también puede estar disponible para hacer efectivo el patrón de desarrollo buscado por las transnacionales. ¿Qué es lo que esto implica? En sus términos más simples significa que los Estados-nación del Tercer Mundo que “alojan” transnacionales pueden muy bien no estar en conflicto con ellas en lo más mínimo, sino estar dispuestas a apoyar su causa en contra de los disidentes, de los elementos antitransnacionales dentro de la nación.

Esto nos conduce al segundo punto: los Estados-nación no pueden por sí mismos ser considerados entidades homogéneas con culturas homogéneas.

Pero ¿qué significa, después de todo, que un Estado-nación del Tercer Mundo suprima el desarrollo endógeno, de masas, en favor de la cultura transnacional? Se pueden dar dos interpretaciones: la primera, congruente con la teoría de la modernidad es que las élites ilustradas y modernas del Estado-nación deben, en ocasiones, suprimir los elementos tradicionales, atávicos, que desean detener el progreso que lleva a una sociedad democrática, de alto consumo, a una cultura moderna y avanzada, sostenida por las empresas transnacionales y por las mismas élites nacionales y modernas. La segunda interpretación es la de que el Estado-nación no es, de ninguna manera, una identidad consensual, sino que representa más bien los intereses del grupo dominante, o de las alianzas de grupos que identifican sus intereses con la expansión de la cultura transnacional y del poder económico en su territorio.

Si analizamos la primera interpretación, veremos que las compañías transnacionales supuestamente contribuyen positivamente al crecimiento económico, y más aún, forman parte de un esfuerzo más generalizado orientado al desarrollo de la sociedad democrática, burguesa, que asegurará la estabilidad imprescindible a un crecimiento económico sostenido. Desde el punto de vista de la modernización, las compañías transnacionales contribuyen a un proceso de desarrollo deseable: tratan de elevar la productividad de la mano de obra local, y defienden los derechos individuales.

A pesar de las presunciones primarias de los teóricos de la dependencia (que discutiremos más adelante), las compañías transnacionales y sus formas específicas de conocimiento técnico, sí elevan, aparentemente, la productividad. En otras palabras, a pesar de la repatriación que hacen de grandes porcentajes de sus ganancias, y de que pueden, como sostienen algunos (Chase-Dunn, 1979), drenar la inversión reduciendo los índices de crecimiento, también es posible que estas empresas contribuyan a una productividad mayor de la mano de obra en algunos sectores de la economía y, consecuentemente, a un aumento en los índices de crecimiento (de Janvry y Crouch, 1980). Por otro lado, su colaboración en el desarrollo de una democracia burguesa no es tan evidente: en última instancia, el negocio de las empresas transnacionales es ganar dinero, y la cultura transnacional es tecnocrática y burocrática, apoyada en los valores jerárquicos y las relacio-

nes de la burocracia. Mientras que por un lado profesan una ideología empresarial de *laissez-faire*, las transnacionales son grandes organizaciones burocráticas que se caracterizan por la ausencia de esa clase de democracia económica (tomas de decisión por parte del dueño de la propiedad individual), que fueron las bases de la filosofía política democrática de los siglos XVII y XVIII (McPherson, 1977). Ambos factores (el objetivo de las ganancias y la estructura burocrática) hacen que las compañías transnacionales se interesen sobre todo en soluciones corporativas (burocráticas) frente a la inestabilidad política. Lo importante para ellas es un arreglo político tecnocráticamente eficiente, que provea estabilidad. Si esta eficiencia se encuentra en el autoritarismo militar, que éste entonces exista. Sin embargo, una autoridad en exceso represiva que podría provocar una reacción violenta, antiestabilizadora, no es tan deseable como una solución menos autoritaria, fundamentalmente porque aquella es menos eficiente a largo plazo.

Si analizamos la segunda interpretación en forma cuidadosa, veremos que lo que implica el conflicto dentro del Estado-nación es una lucha por el poder sobre la cultura (el proceso de desarrollo).

Las empresas transnacionales juegan un papel particularmente importante en esta lucha, a causa del poder económico que detentan, agregado al hecho de que las fuerzas represivas de sus “países de origen” están deseosas de respaldar ese poder, e incluso de fortalecerlo. Las compañías transnacionales son portadoras de recursos financieros y de ciertos tipos de conocimientos, ambos elementos de gran valor en la producción, y que pueden hacer más productiva la mano de obra. Pero, aún más importante, proporcionan la posibilidad de enriquecerse a ciertos grupos dentro de la sociedad (aquellos que son capaces, y están dispuestos, a entregar recursos y fuerzas represivas adicionales a estas compañías). Por todo esto, las transnacionales son inevitablemente atractivas. Prometen fortuna a un grupo limitado. Si éste gana el control del poder político, entonces el cambio cultural se da de un modo en particular.

Sin embargo, hay contradicciones enormes en ese camino de desarrollo. La teoría del conflicto Estado/transnacional centra su atención en las contradicciones que se dan, entre el Estado como administrador/planificador del desarrollo y las empresas transnacionales como inversionistas poderosos cuyos centros de administración y planeación están ubicados fuera de la nación, y cuyas acciones a menudo están en conflicto incluso con sus aliados periféricos:

“... el aparato del Estado, bajo la hegemonía burguesa, opera aparentemente con el propósito de asegurar la integración del sistema capitalista nacional, y que las corporaciones multinacionales sean uno de los factores principales de interdependencia e integración del sistema capitalista internacional. En este aspecto, los Estados y las empresas desempeñan funciones complementarias. De hecho, esto acarrea serias contradicciones y conflictos básicos; las empresas multinacionales no pueden renegar de las funciones tradicionales del Estado, que son necesarias para crear las condiciones favorables para el funcionamiento viable de la economía capitalista, como son promover el consenso y el “lugar social”, garantizar la libre circulación de los factores de producción, defender los derechos de propiedad, etc., mientras que estas mismas empresas representan una seria amenaza a la ejecución de aquellas funciones, a la vez

que vuelven inefectivos muchos instrumentos de política económica. Estas consideraciones más bien obvias, significan que los Estados-nación pueden ejercer solamente una “soberanía limitada” sobre las sucursales locales de las empresas multinacionales. En estos casos, los Estados-nación se enfrentan a una serie de obstáculos y limitaciones en relación con la puesta en práctica de su política económica. Esto es tanto más significativo por cuanto el Estado ha aumentado constantemente su área de intervención, y ésta se ha orientado hacia ciertos “objetivos estándar”, que han sido progresivamente incorporados dentro de indicadores más o menos formalizados y reglas ampliamente reconocidas (Martinelli y Somaini, 1973: 70-71).

La importancia de este tipo de contradicciones es secundaria si se la opone a las contradicciones fundamentales del desarrollo transnacional: solamente un grupo relativamente pequeño puede estar incluido, y junto con esta inclusión limitada debe venir el conflicto, tal como lo demuestra la existencia innegable de represiones severas en los países periféricos. Pero el conflicto no necesariamente es entre los Estados-nación y las compañías transnacionales; más bien, se da generalmente entre ciertos grupos — aquellos que se encuentran excluidos de los frutos del desarrollo transnacional— dentro del Estado-nación, y otros grupos —los que dominan y apoyan la cultura transnacional (el proceso de desarrollo). Cuando se argumenta que las empresas transnacionales limitan las posibilidades que tiene el Estado de alcanzar altos índices de crecimiento económico y un equilibrio de la balanza de pagos con bajos niveles de desempleo (Martinelli y Somaini, 1973), se está perdiendo de vista el aspecto de la contribución positiva y tal vez única de aquellas compañías al crecimiento económico, bajo la hegemonía burguesa. Quiere decir que puede perfectamente ocurrir que una fracción del bloque de poder opte por renunciar a algunas medidas de política económica del Estado, a fin de obtener el aumento en los ingresos que prometen las inversiones de las transnacionales, especialmente el ingreso para esa fracción del bloque de poder y sus aliados. ¿Son entonces las “restricciones” al crecimiento económico, pleno empleo, y equilibrio en la balanza de pagos, una contradicción? ¿O más bien lo es la opción de desarrollo asociada con aquella fracción de la clase gobernante que está dispuesta a promover la inversión de las transnacionales? La contradicción principal, por lo tanto, no se encuentra en el conflicto entre el Estado-nación y las transnacionales, sino en el proceso de desarrollo transnacional mismo, siendo las transnacionales parte del grupo gobernante, dándole al mismo su forma y su cultura.

En segundo término, enfocar las contradicciones que existen en las limitaciones de las transnacionales, a las políticas económicas y sociales del Estado-nación, exige una teoría de poder estatal cuestionado. Está implícito en este argumento el papel del Estado como mediador en la lucha de clases; éste es un elemento importante en el mantenimiento de la hegemonía burguesa. De lo anterior se desprende que hay otra clase que “cuestiona” el control del Estado por parte del grupo dominante. ¿Se encuentran las transnacionales fuera de este cuestionamiento sobre el poder del Estado? Esto implicaría que el grupo dominante que controla el poder doméstico del Estado podría ser capaz de poner en ejecución diferentes medidas económicas y sociales que mediaran en el conflicto de clases, si las transnacionales no estuviesen presentes. Dicho de otra manera, sería posible seguir una política diferente de desarrollo económico estatal, si las transnacionales

no exigiesen o creasen ciertas condiciones económicas. Pero esta es la situación de cualquier grupo gobernante. El proceso de desarrollo (cultura) de ese grupo condiciona las posibilidades del Estado de mediar, y a su tiempo el mismo proceso crea contradicciones en la superestructura (el Estado) que tienen influencia sobre la base misma del conflicto de clases (véase Poulantzas, 1979). Lo que describimos no es una contradicción entre el Estado-nación y las empresas transnacionales, sino más bien una contradicción que nace a partir del proceso mismo de desarrollo transnacional, proceso éste asimilado por el grupo local dominante, y que forma parte de su cultura. El grupo que controla al Estado ha aceptado inexorablemente a las transnacionales en su seno; se encuentran, por lo tanto, con todas las contradicciones que ello significa para el proceso de desarrollo capitalista, siendo parte del Estado y parte de la lucha de clases. Las contradicciones están en el proceso de desarrollo transnacional (la cultura transnacional), lo cual incluye al grupo dominante que gobierna al Estado-nación cuando este grupo es un aliado de las empresas transnacionales, y que incluye a éstas (y sus aliados) en la pelea por el poder cuando no controlan el aparato estatal. Esta lucha es tan significativa para los centros metropolitanos como para las periferias. Las compañías transnacionales forman parte de la lucha por el poder del Estado y, por lo tanto, no pueden ser consideradas como ajenas al mismo. Están en la lucha.

II. Hacia una nueva teoría de la cultura

El análisis anterior puede ser considerado también como una serie de propuestas que dan forma a una alternativa entre la teoría de la modernidad y la del conflicto, entre el Estado-nación y las compañías transnacionales:

1. El Estado-nación no representa un consenso. Es más bien la arena donde se desarrolla un conflicto entre varios grupos insertos en el sistema económico y, hasta cierto punto, definidos por él, que luchan por el proceso de desarrollo. Los distintos caminos de desarrollo implican diferentes distribuciones del ingreso, diferencias en el poder de toma de decisiones y relaciones de producción también distintas.
2. El asunto más importante es el proceso de cambio. Por eso es que podemos concebir algunos de los conflictos que alteran la distribución del ingreso y el poder en la toma de decisiones, pero no los que modifiquen las relaciones de producción y el proceso de cambio. A este último conflicto lo llamamos lucha cultural; la lucha sobre la manera en la cual se toman las decisiones, se producen los bienes y se crea y distribuye el conocimiento.
3. Por lo tanto, la lucha no es entre la cultura de las compañías transnacionales y los grupos “tradicionales” dentro de los Estados-nación (teoría de la modernidad), ni tampoco entre los Estados-nación y las transnacionales mismas. La lucha es entre aquellos grupos dentro del Estado-nación que favorecen el desarrollo de la cultura de masas y, consecuentemente, la participación de éstas, y aquellos otros que apoyan un desarrollo cultural jerárquico y exclusivista, que en el mejor de los casos incorpora sólo de manera gradual a las masas de población al elevado consumo de bienes materiales, pero desde luego nunca a la creación y desarrollo de la cultura misma.

4. La lucha no sólo tiene lugar en el Tercer Mundo sino que también se da en el occidente industrializado, en donde el conflicto acerca del desarrollo doméstico y el papel que los gobiernos occidentales industrializados y las corporaciones juegan en el Tercer Mundo, ocupa un lugar destacado en la escena política. Por eso, la lucha cultural que se da en el Tercer Mundo no puede ser separada de la que se da en el mundo industrializado. Las corporaciones transnacionales, así como los grupos del Tercer Mundo aliados con ellas, tienen que enfrentarse al hecho de que el intento de imponer una forma particular de desarrollo, así como el desarrollo mismo, están siendo cuestionados por grupos que pueden incluso haberse beneficiado con ellos en el pasado. Lo que está en juego es la voluntad o capacidad política de los grupos dominantes del mundo industrial, aliados con las transnacionales y las burguesías locales del Tercer Mundo, para proporcionar apoyo militar en los conflictos que aquí tienen lugar. La ausencia de tal apoyo, disminuye claramente la capacidad de dominio que tenga la cultura transnacional.
5. Por todo esto, el desarrollo cultural no es una cuestión de consenso entre el Estado-nación y la transnacional, ni tampoco una de lucha entre la cultura nacional y otra transnacional importada del occidente industrializado. Más bien, la cultura se desarrolla mediante una lucha de los grupos que tratan de crear la posibilidad de un proceso de cambio endógeno, basado en la masa, participativo, contra aquellos que insisten en que la toma de decisiones sea burocrática, exclusiva, en donde unos pocos dirijan el proceso para las mayorías.
6. No está claro si el proceso de desarrollo transnacional puede o no producir mayores índices de crecimiento económico que los que lograría un desarrollo endógeno. Esto plantea la cuestión del conocimiento técnico de la compañía transnacional y su papel en el desarrollo endógeno. En otras palabras, el asunto no es simplemente que el poder de las transnacionales imponga su cultura en un Estado-nación económica y políticamente débil. Las compañías poseen una experiencia, conocimiento y capacidades técnicas que resultan útiles para la transformación de recursos naturales en productos terminados más valiosos, y son expertas en materia de mercados para exportaciones, de forma muy similar a la que tenían los comerciantes del siglo XIX. Si un país del Tercer Mundo desea desarrollar muchos de sus recursos en forma eficiente, algún modo debe obtener la destreza de las transnacionales, y a menudo su financiamiento. El precio para lograr un desarrollo endógeno, separado por completo de las capacidades técnicas y de organización que monopolizan las empresas transnacionales, puede ser muy alto. Países como China, Cuba, Tanzania y Zimbabwe enfrentan este mismo problema. Aquí mucho depende también de la lucha que los países industrializados sostengan. La relación entre el desarrollo del Tercer Mundo, incluso el acceso al conocimiento técnico monopolizado, y las empresas transnacionales depende en parte de los cambios que ocurren en los procesos de desarrollo (cultura) del capitalismo occidental.

Estas seis proposiciones sugieren una visión del imperialismo cultural, del desarrollo económico endógeno, y de la cultura misma, que difiere de los conceptos propuestos por teorías anteriores. Mi principal diferencia se apoya en una rede-

finición de “endógeno” y una reconceptualización del Estado-nación. Sostendré que “endógeno” no significa necesariamente “dentro del Estado-nación”, a pesar de que las luchas en sí mismas pueden definirse geográficamente por el Estado-nación y de que el “nacionalismo” puede jugar un papel importante en la lucha cultural. También sostendré que el concepto de lucha es un concepto de formación cultural, y que las formaciones culturales a través de la lucha en distintos Estados-nación se encuentran vinculadas entre sí. De la misma forma en que el imperialismo cultural de los grupos dominantes se transmite de uno a otro en los países del Tercer Mundo (o incluso de uno industrializado a otros; véase Poulantzas, 1975), así las luchas contra la cultura transnacional, a pesar de que toman diferentes formas en los distintos Estados-nación, se vinculan unas con otras.

Para poder desarrollar adecuadamente estos conceptos, y pasar de ellos a una estrategia de cambio, debemos definir tres ideas fundamentales: 1) la relación que existe entre el desarrollo económico y el cultural; 2) el concepto de Estado-nación; y 3) la noción de imperialismo/dependencia.

III. Desarrollo económico y cultural

Marx y los marxistas han considerado siempre que la estructura (la producción) y la superestructura (los valores sociales, las normas, la ideología y el aparato estatal) están íntimamente vinculadas, en tanto que esta última ejerce la función de reproducir las relaciones sociales de producción, tanto por caminos represivos como ideológicos. En este sentido, puede pensarse que la cultura es el conjunto de ideas e instituciones que reproduce las relaciones de producción. Pero este concepto de cultura, a pesar de que excluye al conflicto acerca de la ideología y las instituciones (o incluso acerca del aparato represivo) si trae implícito la idea de una única cultura dominante (hegemonía de clase dominante) que permite una reproducción exitosa. La superestructura es el arma represiva e ideológica del grupo dominante. En el caso del capitalismo, este grupo es una forma de la burguesía. Y tal como se da en el capitalismo, con cambios concomitantes en la formación social asociada con las relaciones capitalistas de producción, es posible esperar que la forma de la cultura dominante cambie también, puesto que la reproducción requiere nuevos valores y normas. A pesar de esto, la esencia de la cultura dominante, en el caso en que las relaciones de producción son de explotación, es también (por definición) de la misma naturaleza. La cultura burguesa es represiva por definición; es limitada y exclusiva puesto que reproduce las relaciones de producción que tienen, por un lado, una clase —los dueños del capital— que extrae un excedente de la otra, la masa de trabajadores. Para lograrlo, la cultura de la clase trabajadora debe ser desaprobada y marginalizada: su lenguaje, sus formas de vestir, sus hábitos, todo debe ser considerado indeseable (Bourdieu y Passeron, 1979). La burguesía puede lograr esto gracias a su poder económico, su capacidad de contratar y despedir, de permitir que la gente trabaje o no, y de pagarles salarios más altos o más bajos cuando finalmente trabajan. Así, los mismos trabajadores llegan a creer en el valor del comportamiento burgués y en la inutilidad de su propia cultura.

Este dominio de una cultura sobre otra, con el propósito de que se asuma una forma particular de desarrollo económico, supone que la superestructura es absolutamente dependiente de la estructura, que se deriva totalmente de ésta. Y aun así, existe y se desarrolla una resistencia a la dominación cultural. ¿Cuál es la naturaleza de esta resistencia? Hay por lo menos tres puntos de vista sobre este aspecto. El primero, que se encuentra en Marx y que Engels trata más adelante, afirma que el desarrollo capitalista debe alcanzar un punto en el cual los trabajadores se vean gradualmente empobrecidos, de manera tal que su condición de explotados trascienda al poder de la represión burguesa y la ideología, y los eleve a una comprensión total de la verdadera naturaleza de su condición. La resistencia y la rebelión que surgen de las contradicciones en la estructura, dan la oportunidad de que se exprese la verdadera cultura de la clase trabajadora; la relación es una expresión de la toma de conciencia de la clase trabajadora, y la toma de conciencia, en este caso, debe ser vista como cultura.

El segundo punto de vista se encuentra vagamente en Marx y fue desarrollado por Lenin: considera que la resistencia surge de las contradicciones en la estructura y toma la forma de un partido revolucionario, un partido de vanguardia que en esencia desarrolla la toma de conciencia en los trabajadores, una toma de conciencia elaborada por la vanguardia consciente de la clase obrera. En otras palabras, la cultura revolucionaria (la clase trabajadora) es una cuestión de partido, y éste está dirigido por una élite consciente que conduce a la clase de los trabajadores hacia una cultura revolucionaria.

El tercer punto de vista, que se encuentra en Gramsci (1971), ubica a la resistencia y al conflicto en la misma superestructura. Así, Gramsci considera a la crisis en la hegemonía cultural de la clase dominante como un factor clave en el desarrollo de la resistencia y contrahegemonía. Es entonces la crisis de legitimidad ideológica la que brinda las posibilidades a un partido revolucionario, contrahegemónico, de elevar la conciencia, más que la crisis económica, puesto que en la medida en que el grupo dominante pueda mantener su posición de hegemonía superestructural sin cuestionamiento, puede sobrevivir a cualquier contradicción económica o aumento en la explotación. Dicho de otro modo, Gramsci depende del concepto leninista de partido revolucionario como el vehículo principal del cambio cultural endógeno, pero considera que éste surge como el resultado de una lucha dentro de la superestructura misma; más como una lucha ideológica acerca de la reproducción, que en la producción.

Otra versión de este punto de vista considera que la resistencia se desarrolla en aquellos grupos que se encuentran más alejados de la dominación colonial (Fanon, 1968). Fanon sostiene que los grupos más endógenamente “puros” de los países colonizados son quienes menos interés tienen en permanecer en la órbita colonial (puesto que son los menos dominados por la hegemonía colonial) y, por lo tanto, son los más capaces y quienes más probablemente se levantarán contra los colonizadores y desarrollarán un proceso revolucionario endógeno. En esta versión, la resistencia y la insurrección se genera del choque cultural, del conflicto entre un camino de desarrollo africano tradicional y el colonialismo. Pero lo más interesante de este enfoque es que considera que los elementos menos “explotados” de la sociedad son quienes forman la vanguardia revolucionaria, fundamentalmente por razones culturales.

En todos estos enfoques podemos encontrar elementos comunes en cuanto a la relación entre la estructura económica y la cultura. Lo fundamental para las relaciones entre las diferentes personas, es la manera en que se producen los bienes y servicios, puesto que el trabajo es un elemento básico de la subsistencia (reproducción del trabajo). Las relaciones por sí mismas, así como su reproducción de generación en generación, son la esencia de una cultura social. Pero también observamos que la cultura no es consensual, a menos que las masas participen en su desarrollo. En el caso de la cultura burguesa, la participación está necesariamente limitada, y lo está a causa de que la clase burguesa se encuentra también limitada por la propiedad del capital. En los países del Tercer Mundo, esta propiedad de los medios de producción se encuentra a menudo aún más concentrada que en el occidente industrializado, particularmente a partir del momento en que el cultivo de subsistencia se convierte en un elemento marginal de la economía.

Una participación limitada en la toma de decisiones económicas trae aparejado un acceso limitado al conocimiento, y un conflicto cultural inherente entre el sistema de valores dominante, hegemónico, que sirve a la clase que domina para excluir a los grupos subordinados, y un sistema de valores subordinado, que sirve a las masas para mantener su identidad y autoestima. Un sistema de producción conflictivo significa, por lo tanto, conflictos entre culturas: la diferenciación cultural es una parte de la diferenciación económica y es esta diferenciación inherente y reproducida la que es implícitamente conflictiva cuando la diferenciación también significa dominación.

Sin embargo, también podemos encontrar diferencias importantes entre los distintos puntos de vista, en la relación entre cambio económico y cultural. Gramsci pone mucho más énfasis que Marx o Lenin en la contradicción en la superestructura —en el conflicto entre culturas— como el extremo conductor de un conflicto económico. En una cierta interpretación de Gramsci, las luchas culturales pueden ser el extremo conductor de un esfuerzo global para cambiar el proceso de desarrollo, siempre teniendo en cuenta que la cultura y la naturaleza de la lucha cultural se encuentran enraizadas en las relaciones de producción.

Podemos ser más precisos: no es adecuado ver al cambio cultural como la correspondencia de cambios en la formación social, o ver a la cultura por sí misma como un derivado de las relaciones de producción, o sea que el grupo que domina la producción define —por medio de su hegemonía— la jerarquía de la sociedad entera. Los valores dominantes, así como las costumbres, son ideológicamente importantes en la diferenciación del poder de la mano de obra y en la reproducción de la estructura de clases (relaciones de producción), pero de la misma manera en que hay contradicciones inherentes a la producción capitalista que crean la necesidad de una hegemonía cultural, hay contradicciones que surgen al tratar de imponer una escala de valores culturales dominantes a la población considerada como un todo.

Ya hemos mencionado una de estas contradicciones: la cultura burguesa dominante es inherentemente excluyente (sirve como una base de diferenciación); por lo tanto, la masa de trabajadores y campesinos no puede aprender el lenguaje, o usar la ropa o seguir los modelos de comportamiento del grupo dominante. Deben

permanecer en los umbrales de la cultura burguesa. Como lo hemos sostenido, la burguesía fue la primera clase social en la historia que proclamó que todos (o por lo menos todos los hombres) podrían pertenecer a ella. La necesidad de un trabajo asalariado, sin embargo, excluía esa posibilidad —la clase trabajadora estaba y está naturalmente impedida de alcanzar el conocimiento y comportamiento burgueses—. Por eso la cultura dominante, bajo el sistema de producción capitalista, no puede convertirse en cultura de masas; tan sólo pequeños elementos de los hábitos de consumo burgueses pueden filtrarse hasta las masas, y eso solamente en el occidente industrial o en ciertos países ricos en petróleo. Es a través de esta contradicción que el desarrollo económico (la acumulación de capital) se vincula íntimamente con la aparente universalización de la cultura burguesa, puesto que si bien las masas no pueden convertirse en burguesas a través de la propiedad generalizada de los medios de producción (democracia económica), pueden alcanzar “estatus burgués” mediante una elevación del consumo (hasta los niveles que se consideran de burgueses).

Pero este incremento en el consumo, no se “regala” a las masas. Éstas lo ganan mediante la lucha con la clase dominante. De esta manera, con la acumulación de capital (crecimiento económico), la masa de grupos subordinados puede gradualmente —mediante el conflicto y la lucha por el excedente— lograr aumentos salariales que les abren posibilidades de consumo y que hacen que gradualmente las masas sean admitidas dentro de una parte de la cultura burguesa. A pesar de que en raras ocasiones pueden convertirse en agentes de decisiones (tener acceso al conocimiento y control burgués), los miembros de las clases subordinadas pueden luchar y ganar lentamente algunos de los niveles burgueses de consumo.

Tal “fetichismo de la mercancía”, como la llamó Marx, puede considerarse como una forma “falsa” de comprender la naturaleza de la cultura burguesa: los trabajadores pueden llegar a sentir que han sido incluidos dentro de la burguesía, pero no lo están. Pero, falso o no, los grupos subordinados efectivamente luchan con el propósito de lograr niveles de consumo más altos, y éstos son el principal elemento de inclusión prometido por el crecimiento capitalista. Si el desarrollo capitalista tiene éxito en hacer accesibles los niveles de consumo más altos, entonces serán cada vez más los miembros de las clases subordinadas que se sientan incluidos en la burguesía y, por lo tanto, encuentran difícil luchar contra ésta, identificarse con una contrahegemonía. Es esto, desde un ángulo diferente, exactamente lo que prometen las transnacionales y los grupos burgueses del Tercer Mundo (e incluso del occidente industrializado) aliados a ellas: con el incremento de la técnica y de la experiencia, conocimiento y capacidad que tienen para la organización, las compañías transnacionales pueden elevar rápidamente los niveles de consumo y, de esta forma, incluir una proporción cada vez mayor de personas dentro de los hábitos de consumo de la cultura dominante.

Es como resultado de la lucha de clases que el desarrollo económico se convierte en sinónimo de un estándar de vida mejorado para una parte de las masas, la cual aumenta gradualmente a medida que progresa el desarrollo. Fracasos en el desarrollo económico, o no lograr que llegue a los grupos subordinados el crecimiento económico, puede significar el fracaso de la cultura burguesa: puesto que

esta cultura promete la inclusión, pero es implícitamente excluyente, el único camino por el que puede continuar desarrollándose es mediante algunas formas de inclusión, más específicamente, mediante un aumento en el consumo de bienes. Mientras que los grupos subordinados excluidos de la cultura burguesa puedan creer que en última instancia se les incluirá en ella, aunque sea mediante un aumento en el consumo de bienes, existe la posibilidad de que pospongan su conflicto con dicha cultura. Esto es, a la vez, fetichismo de la mercancía, y respuesta a una demanda real de la clase trabajadora.

Pero el aumento del consumo no es la única forma en que las masas han luchado para obtener el “estatus burgués”. Durante el siglo XIX, en Europa y Estados Unidos la clase trabajadora luchó y obtuvo un poder político mayor mediante el sufragio universal. La burguesía renunció a una parte de su exclusividad cultural (el derecho a determinar quién controlaba el poder estatal) a efectos de preservar su hegemonía cultural global. Para ponerlo en términos marxista-leninistas, el sufragio representa para la clase trabajadora una victoria falsa, puesto que significa su participación en una institución controlada por la burguesía: el Parlamento. Pero, de la misma manera que no debemos estar dispuestos a rechazar la idea de que el aumento en el consumo es una victoria de los trabajadores (y una mejora significativa para los grupos subordinados), no debiéramos rechazar la idea de que participar en la democracia burguesa es también una victoria de los trabajadores. Mientras que ambas implican solamente una inclusión parcial en la cultura burguesa (lo que hará detenerse a los grupos subordinados), una vez obtenidas estas victorias, gracias a haber reclamado, mediante el consumo incrementado y la participación política, una inclusión total, vale decir, todo el consumismo disponible (una distribución mucho más pareja de los ingresos) y el control del proceso de toma de decisiones (a través del control del aparato estatal) — la respuesta es naturalmente, que esto es exactamente a lo que la clase dominante se va a resistir, a menudo violentamente—, no debemos, sin embargo, rechazar como “falsa conciencia” la demanda y obtención, por parte de los grupos subordinados, de un aumento en el consumo y en la participación política, simplemente porque sepamos que la burguesía resistirá en última instancia estas demandas en forma violenta.

Los grupos subordinados deben estar preparados para esta reacción violenta mucho antes de que ocurra. Lo importante aquí es que la cultura burguesa, a efectos de dominar con éxito a los grupos subordinados, debe ser “oficialmente” inclusiva; debe dar la impresión de estar dispuesta a incluir a todo el mundo en “la sociedad”, por lo menos bajo las circunstancias que se dan en el siglo XX. Pero, por ser ideológicamente inclusiva y excluyente, en la práctica surgen contradicciones importantes a nivel ideológico-cultural.

He mencionado dos formas de inclusión parcial de los grupos subordinados dentro de la cultura burguesa: el aumento del consumo de bienes y el aumento de la participación política. Supongamos ahora que hay una crisis económica y que el proceso de acumulación de capital se enlentece. Como sabemos, el desarrollo capitalista se ve frecuentemente marcado por tales crisis. Si la burguesía no puede otorgarles un consumo aumentado a los grupos subordinados, durante un periodo de tiempo sostenido, una de las bases mismas de su legitimidad cultural resulta

cuestionada (en Estados Unidos, la hegemonía burguesa ha sido particularmente exitosa en convencer a los grupos subordinados de la capacidad que tiene la economía capitalista de recuperarse de sus crisis económicas, de solucionarlas). Incluso en el pasado, cuando los niveles de consumo eran más bajos, la burguesía de Estados Unidos fue capaz de mantener el control de las instituciones reproductivas, incluso en medio de crisis extremas.

Por esto las transnacionales pueden convertirse en algo tan importante para las clases dominantes en los países del Tercer Mundo,¹ puesto que prometen un desarrollo económico más rápido y un aumento del consumo *per cápita*, mediante el incremento de los índices de inversión y una mejora en la eficiencia. Y, sin embargo, las compañías transnacionales no pueden prometer evitar las crisis económicas en los países del Tercer Mundo, puesto que éstas se desarrollan en el occidente industrializado y son en gran medida el resultado de fuerzas económicas y sociales de los países desarrollados.² Los esfuerzos de las clases dominantes para elevar el consumo *per cápita*, son parte, por lo tanto, de la lucha por la prosecución del dominio de la cultura burguesa. De la misma manera, la existencia de por lo menos una fachada de democracia política cabe dentro de esta misma categoría. El desarrollo de la cultura burguesa requiere hoy, por lo menos ideológicamente, la participación política de las masas mediante el voto. Esta cuestión jamás ha ido más allá de la noción de inclusión parcial dentro de la burguesía: en un esfuerzo por ganar legitimidad frente a sus grupos subordinados, los gobiernos de los países industrializados han elevado la participación política de las masas y las elecciones en el Tercer Mundo, a la categoría de “derechos humanos”.

¹ Una nota acerca del término “clases locales dominantes”: desde la aparición del libro de Berle y Means sobre la corporación (1933) en Estados Unidos, ha habido una larga discusión acerca de si los capitalistas tienen o no aún el control del capital, y del significado del término “burguesía” (véase Fitch y Oppenheimer, 1970; Sweezy, 1970). El capitalismo monopólico ha sido marcado, sin duda, por el crecimiento de una clase dirigente que tiene una parte cada vez mayor (si no la totalidad) de las decisiones de la sociedad capitalista en sus manos. Como lo señalamos anteriormente, las compañías transnacionales son en gran medida organizaciones burocráticas a una gran distancia de los empresarios individuales del siglo XIX. En algunos países, como Tanzania o Guyana, la burocracia estatal, a todos los efectos prácticos, controla el proceso de toma de decisiones económicas (y “posee” los medios de producción) a pesar de que existen en esos países fracciones pequeñas y políticamente débiles de burguesías productoras y comerciantes. Yo siento que el factor importante es si los grupos dominantes, sean o no capitalistas en la definición tradicional, han incorporado una cultura burguesa, especialmente en el control jerárquico de los excedentes de la extracción y su inversión (control del desarrollo económico) y también en sus hábitos de consumo, en otras palabras, si han mantenido las relaciones burguesas de producción y la exclusividad de la cultura burguesa, y la han aplicado al mantenimiento de su posición en la cúspide de la jerarquía económica y política.

² Incluso esto no es totalmente cierto. Las últimas crisis en los países industrializados han sido atribuidas, en parte, a los acontecimientos ocurridos en el Tercer Mundo, tales como la guerra de Vietnam y la decisión de los países productores de petróleo de tomar el control de su producción y de fijar los precios del crudo.

Se hace necesario, sin embargo, separar estas dos formas de inclusión, según se mire desde el ángulo de las “nuevas” clases dominantes, o desde el de las compañías transnacionales. La participación política es ventajosa para ambas cuando ayuda a promover la estabilidad a largo plazo: vale decir, cuando logra la identificación de una porción cada vez mayor de las masas con la cultura burguesa. Pero la misma participación se vuelve disfuncional para la cultura burguesa cuando puede alterar el equilibrio del poder político (control del Estado), de forma que la cultura de la clase dominante comienza a ser socavada, y empieza a surgir una legítima cultura de masas basada en el cambio económico y en formas alternativas de desarrollo.³ En ese momento debe suspenderse la participación política de las masas, si es que la cultura dominante (la burguesa) va a continuar dominando; así termina esta forma de inclusión. Como hemos mencionado, no hay ninguna incongruencia entre la moderna burocracia transnacional y un sistema político estatal autoritario. El concepto de regímenes militares “progresistas” que trabajan mano a mano con las empresas transnacionales “progresistas” para producir un rápido desarrollo económico según el modelo transnacional, ha sido aplicado en tantos lugares, que se acepta ya como una “nueva forma” de estructura político-económica (Collier, 1979). En realidad, este tipo de autoritarismo deriva de las relaciones burguesas de producción (O’Donnell, 1972), que da origen a la naturaleza represiva de esas relaciones (Poulantzas, 1975).

Por otra parte, la inclusión dentro de la cultura burguesa mediante un aumento del consumo *per cápita* es no sólo esencial para la reproducción capitalista (es la legitimidad de la cultura burguesa por sí misma), sino que es cada vez más esencial para el crecimiento de las transnacionales y otras unidades de producción (tanto estatales como privadas) en el Tercer Mundo. Éste es un fenómeno reciente, que emanó de la industrialización resultante de la sustitución de importaciones que empezó en América Latina y la India en la década de 1930 y se extendió a cierto número de países durante la década de 1950 (ECLA, 1949). Las transnacionales más grandes continúan siendo, desde luego, extractivas (las compañías petroleras), y no dependen para nada de los mercados locales. Sin embargo, la banca transnacional depende cada vez más de las ganancias obtenidas en el Tercer Mundo, y a pesar de que gran parte de sus préstamos son con las compañías transnacionales y las locales que producen para la exportación, también se encuentran involucrados con la producción para el consumo local (automóviles, comestibles e, incluso, productos intermedios importantes como fertilizantes, tractores, acero y productos metálicos). El crecimiento de los mercados del Tercer Mundo es cada vez más importante para el bienestar económico de la clase dominante: la inclusión de las masas en este aspecto de la cultura burguesa ya no es solamente una demanda por parte de elementos de los grupos subordinados; se vuelve cada vez más importante para las clases dominantes mismas.

IV. El concepto de Estado-nación

La hegemonía de la cultura de la clase dominante, en este caso la cultura burguesa, se establece a nivel del Estado-nación. Sin duda, las naciones existían antes de que la burguesía dominase, pero ésta fue capaz de adueñarse de la idea de nacio-

³ Esto era lo que estaba ocurriendo en Chile y Argentina a principios de la década de los setenta.

nalismo, y la usó como un elemento de inclusión/exclusión dentro de la misma cultura burguesa. El Estado-nación vino a representar en Europa y América al estado burgués, y la burguesía intentó definir la historia y la geografía del Estado-nación en términos de historia burguesa, y a las fronteras de los Estados en términos de fronteras de los mercados nacionales. Poulantzas (1979) explica este esfuerzo efectuado por la burguesía, como un intento de reincorporar a la mano de obra, separada de sus herramientas y su producto, dentro de una nueva cultura, una cultura definida por la burguesía. Así, el nacionalismo burgués es un intento de reincorporación de la mano de obra alienada, un intento de inclusión de ésta a una cultura definida por los burgueses. Esta inclusión/exclusión tiene dos elementos: uno es temporal (la historia) y el otro es espacial (el territorio). La burguesía define la historia nacional en términos de su historia, y define al territorio en términos de mercados “nacionales”. Las masas y su cultura están incluidas en la historia nacional tal como la define el enfoque de la historia que tiene la clase dominante (la burguesía), el papel que juegan las masas y su cultura en dar forma a esa historia está definido por la clase dominante. De la misma manera, las fronteras territoriales quedan delimitadas por las nociones que del territorio tiene la clase dominante, y el que una persona o grupo “pertenezca” o no a la nación queda determinado por esa definición.

Pertenecer a la nación significa, para la ley nacional, estar sujeto a sus leyes y costumbres; vale decir, comportarse de acuerdo con los valores de la clase dominante y continuar con el desarrollo histórico de la cultura nacional, de acuerdo con la definición de desarrollo histórico surgida de la clase dominante. Pero al mismo tiempo, la nación y el nacionalismo proporcionan una identificación: permiten que el individuo se ubique a sí mismo en algún contexto social que propicia la integración. Esto es lo que los expertos en ciencia política de Estados Unidos acostumbraban llamar la construcción de la nación (Almond y Powell, 1966), el esfuerzo que realiza la clase dominante en las naciones “nuevas” para establecer la legitimidad del Estado-nación, como una fuerza de unión entre grupos con diferentes historias, que han estado separados del control de su historia y desarrollo.

¿Pero, quién definió este Estado-nación y su desarrollo histórico?

En Europa y Estados Unidos fue/es claramente la burguesía dominante. En América Latina fue, en la mayoría de las naciones, la burguesía mercantil criolla, aliada con los latifundistas criollos. Sin embargo, en África, en muchas áreas de Asia y en algunos países de América Latina (Panamá, las Guyanas y la Española, por ejemplo) fueron una burguesía extranjera y la competencia entre las clases dominantes de los países europeos (y de Estados Unidos) las que definieron los territorios de los Estados-nación.

Si la burguesía extranjera define el territorio y también interviene en la historia nacional de un Estado-nación, los movimientos de independencia que resulten se encuentran ligados a una lucha creada por extranjeros y que tiene lugar dentro del Estado-nación. Y, tal como lo reconoció Fanon, un movimiento independentista, guiado por una élite local creada desde el exterior, generalmente quedaría atado a la definición de cultura de sus creadores. Sin duda, a pesar del carácter claramente anticolonialista de algunos movimientos independentistas africanos y asiáticos,

muchos de los que “triunfaron” y obtuvieron el poder político, lo lograron debido a su voluntad de continuar con la esencia de la cultura burguesa extranjera dentro del contexto del Estado-nación independiente. Cuanto más lejos estuviesen de esta esencia, más difícil era para los movimientos independentistas establecer un nuevo Estado-nación (Argelia, Vietnam, Zimbabwe, Angola, Mozambique, e incluso la India).⁴

Sin embargo, el elemento importante aquí es que los movimientos independentistas, especialmente los de las colonias africanas, se organizaron usualmente dentro de los confines de los Estados-nación que habían sido definidos territorial e históricamente por las burguesías extranjeras, quienes, por una razón u otra, habían encontrado que esas fronteras les convenían. En algunos casos, como los de Ruanda, Nigeria y Zaire, las consecuencias fueron desastrosas. En efecto, hay muy pocos países africanos al sur del Sahara en donde las luchas tribales se hayan solucionado. En casi todos los casos, el control estatal ejercido predominantemente por una tribu, tiene como consecuencia que se intente orientar el desarrollo en favor de la misma. En países del Asia, como Malasia, Corea, Vietnam, India, Pakistán, Indonesia, las definiciones de los Estados-nación estaban todavía en disputa mucho tiempo después de haber obtenido su independencia.

No es necesario llevar este aspecto mucho más allá: el concepto de Estado-nación en el Tercer Mundo, especialmente en términos culturales, sólo puede manejarse (como en el occidente industrializado) en términos de un grupo dominante que intenta imponer su cultura y su concepto de nación a la totalidad de la sociedad nacional. En el Tercer Mundo, debido a su historia colonial, esta dominación se encuentra a menudo seriamente desafiada (a veces el conflicto acerca de la definición del Estado-nación se encuentra promovido por la potencia colonial, ansiosa de derrocar al grupo dominante). En otras palabras, el Estado-nación tal como es concebido en la mayoría de las definiciones de nación prácticamente no existe, no se encuentra aceptada como base de integración por importantes sectores de la población y, en algunos casos, sólo la fuerza represiva en manos de un grupo dominante tiene éxito para garantizar las fronteras territoriales del Estado. La concepción burguesa de Estado-nación como un elemento de cultura (identificación nacional) está presente en algunos países del Tercer Mundo (especialmente de América Latina) en donde la lucha de clases se lleva a cabo dentro de los confines del Estado-nación, una lucha por el poder del Estado y por la cultura nacional (quién define la historia y qué es la historia nacional), pero no sobre la definición territorial. Sin embargo, en muchos países africanos y asiáticos la lucha es a menudo acerca de la definición territorial misma de la nación (quién quiere estar físicamente dentro y quién fuera).

En ambos casos, el Estado-nación es desafiado; en el primero, lo que está en disputa es la definición de historia y cultura nacional y, con ellos, el proceso de desarrollo y el poder estatal. Éstos se encuentran íntimamente ligados. Los apar-

⁴ Desde luego, entraban otros factores dentro de esta fórmula, particularmente la competencia de Estados Unidos, después de la II Guerra Mundial, con las potencias colonialistas decadentes (Gran Bretaña, Holanda y Francia) y la presión resultante que se les ejerció para que se desprendieran de sus colonias.

tos cultural y estatal son la materialización y la condensación de las relaciones de clase (Poulantzas, 1975). Como hemos sostenido, el nacionalismo y la definición del Estado-nación son también una expresión de las relaciones de clase y de la dominación de una en particular. Pero hacer que la nación sea una nación “legítima” y en general aceptable de “inclusión” dentro de la cultura burguesa, significa darle a las clases subordinadas la posibilidad de reclamarla para sí mismas. Si todo el mundo está “incluido” en el concepto de nación de la clase dominante, ¿por qué razón debiera ésta tener más derechos a la historia cultural nacional que la subordinada?

El nacionalismo (la inclusión dentro de un Estado-nación en particular) no sólo “unifica” dentro de la dominación a las clases subordinadas con sus grupos nacionales dominantes, sino que también “nacionaliza” la lucha de clases; esto es, define la lucha de clases en términos nacionales y la llena de características “culturales nacionales”. Del mismo modo en que la burguesía nacional intenta reproducir las relaciones de clases, mediante la evocación exitosa de las metas y logros “nacionales” (“somos todos americanos” (*sic.*), “una nación bajo Dios”, etc.), las clases subordinadas expresan su lucha en términos nacionalistas también. El Estado-nación burgués resulta incorporado a la cultura revolucionaria.

En el segundo caso, esto frecuentemente no es cierto: la definición extranjera del Estado-nación, impuesta a una cantidad de grupos diferentes, con largas, distintas y a menudo antagónicas historias, no resulta incorporada dentro de las luchas de un grupo contra otro. Más bien ocurre que algunos grupos luchan por separarse del Estado-nación que otros definieron para crear el propio. Generalmente, esto toma la forma de una separación directa, como la guerra civil nigeriana, el movimiento de liberación polisario, el movimiento de Eritrea, los kurdos, etc.

Con mucha menor frecuencia, la lucha se centra en el aumento de los derechos de algún grupo “nacional” particular dentro del Estado-nación, grupos éstos que se identifican como miembros de la nación (aceptan la definición de ésta), pero como integrantes de un nivel de membresía significativamente más bajo que otros. Es importante que se distinga este tipo de lucha del primer caso de lucha de “clases”. La “sobreexplotación” de ciertos grupos subordinados particulares dentro de las relaciones de clases generales es, a no dudar, parte importante de estas relaciones (Harris, 1972). Al mismo tiempo, sin embargo, las características de estos grupos subordinados, que permitan que la clase dominante los distinga y sobreexplota (a menudo con la colaboración de elementos del grupo subordinado que pueden, de esa manera, sentirse menos explotados, y también “más incluidos” dentro de la cultura de clase dominante), también los unifica desde el punto de vista cultural. Ya sea que estos rasgos que los distinguen sean el color, el sexo, la tribu o la pertenencia a subgrupos nacionales, es cierto que la identificación que se necesita para sobreexplotarlos es también la que hace posible la resistencia y lucha. Si la cultura del grupo dominante fuese fiel a su palabra de incorporación equitativa al desarrollo “nacional”, sin duda no habría ni explotación ni sobreexplotación, pero desde el momento en que éstas existen, tenemos dos formas de resistencia al poder estatal y a la definición del Estado-nación como tal. Una es una lucha de clases, y la otra son los movimientos que se apoyan en la cultura del subgrupo.

Un aspecto interesante de este tipo de movimientos culturales a nivel de subgrupo dentro de la lucha de clases global, es que tienen lugar en Estados-nación donde el grupo dominante ha sido capaz de legitimar el concepto territorial de la nación y de identificar a aquellos subgrupos con los aparatos estatales que gobiernan la nación. Si falta esta identificación se dan más bien movimientos separatistas, que luchan por mayores derechos (inclusión). Los movimientos negro, femenino, chicano e indígena estadounidenses aceptan al país como la entidad nacional. Buscan, en su mayor parte, organizarse alrededor de una identidad cultural a fin de terminar con la sobreexplotación, de ser incluidos en un plano de igualdad dentro de las clases subordinadas (de ser igualmente explotados). Los marxistas tradicionales, en general, han discutido el apoyo a estos movimientos de subgrupos, sobre la base de que tales movimientos aceptan generalmente la explotación de clases (las relaciones de clases en la producción), mientras que se limitan a luchar por una inclusión igualitaria dentro de esas relaciones.

Pero ésta es una forma incorrecta de entender a la dominación cultural y su relación con la lucha de clases. La sobreexplotación mediante la identificación cultural es parte medular de las relaciones de producción. Las mujeres han sido sobreexplotadas como mano de obra asalariada en el occidente industrializado, porque las burguesías europeas incorporaron las relaciones hombre-mujer precapitalistas a las relaciones sociales capitalistas, a efectos de hacer de las mujeres miembros desiguales de la sociedad burguesa, incluso con menores derechos que los trabajadores varones que no tenían propiedades. Y al mismo tiempo que estas relaciones se dan con complejidad trayendo aparejada la dominación masculina dentro de la unidad productora hogareña, y la desvalorización del trabajo en la casa mediante el incremento de la importancia del trabajo asalariado, también se encuentran interligadas con las relaciones de clase de la producción por salario. Un movimiento de liberación femenina que se proponga lograr iguales salarios e iguales empleos para las mujeres, al tiempo que desee cambiar la relación hombre-mujer en la producción hogareña, no podrá lograrlo sin cambiar la base misma de la sociedad capitalista. Puesto que si el movimiento no demanda incluso cambios en las relaciones de clases de la producción capitalista, o más aún, si el capitalismo es capaz de poner fin a la sobreexplotación, tales movimientos, para alcanzar sus metas, deben alterar profundamente las relaciones culturales (la unidad de producción hogareña, la dominación de los hombres sobre las mujeres, incluso el valor del trabajo en el hogar comparado al trabajo asalariado) que son fundamentales para la reproducción de estas relaciones de clase. También deben cambiar los términos en los cuales se extrae el excedente de la clase trabajadora (véase la bibliografía sobre los mercados de trabajo segmentados, resumidos en Carnoy, 1980). Se pueden hacer análisis similares del movimiento negro, o cualquier otro movimiento “cultural” que busque una mayor inclusión dentro de la sociedad nacional definida por la clase dominante.

Un aspecto importante a reconocer, tanto en la lucha de clases como en la de subclases, es que el Estado-nación, aun cuando sea una entidad geográfica legitimada por un consenso y, por lo tanto, una unidad política que define a un cierto espacio, también define a un ámbito de lucha; sin duda una lucha por su control, y

por las condiciones a reunirse para ser miembro de ella. El reverso de este argumento es que cualquier lucha dentro del territorio nacional tiene ciertas características que las distinguen de otras que ocurren en otros territorios. La identidad nacional, una vez que se ha convertido en parte de una cultura grupal, una vez que se ha convertido en una forma legítima de inclusión cultural, también pasa a definir la resistencia al control de la historia nacional, al desarrollo de las metas nacionales y al significado mismo de nacionalismo. La resistencia o el intento de definir un nuevo significado nacional, se encuentran, por lo tanto, condicionados por el propio nacionalismo, y éste, como forma cultural, no es sino la materialización y la condensación de la lucha de clases.

Lo mismo ocurre para el conflicto del subgrupo cultural, en tanto un intento por redefinir los términos de inclusión en la cultura nacional, tiene básicamente fines económicos expresados como “nacionalismo” cultural. Los subgrupos intentan doblar mediante la identificación cultural al poder político/cultural, con el propósito de lograr una inclusión económica y cultural sobre las mismas bases que los otros grupos. Ya sea que las metas y métodos usados por estos subgrupos conscientemente eleven o no su lucha hasta el nivel de cambiar las relaciones de producción, es un conflicto ubicado en las relaciones de clases y, por lo tanto, debe afectar su reproducción.

El Estado-nación “unificado”, por lo tanto, implica un error de concepto. Aquél simboliza un intento de la clase o grupo dominante por “unificar” culturas dentro del contexto de la dominación, mediante el suministro de un elemento culturalmente unificador (identidad nacional), el cual, en realidad, ostensiblemente, incluye a todos los grupos dentro de una historia común, pero no cede ninguno de los elementos esenciales de control de esa historia. Y, sin embargo, como hemos visto, en muchas sociedades hay una aceptación del hecho de ser miembro de la cultura nacional por parte de la masa de los ciudadanos de la nación, que se identifican con ese nacionalismo. Sin embargo, si los grupos dominantes que dirigen el desarrollo nacional no están dispuestos a hacer de la cultura dominante una de inclusión universal (lo que implica democracia económica y política), el nacionalismo como tal se convierte en una bandera bajo la cual los grupos subordinados pueden hacer sus reclamaciones en el sentido de dirigir el desarrollo nacional. La cultura y su dirección se convierten en un campo de batalla. La legitimidad de la identidad cultural y nacional puede, entonces, cuestionarse, en tanto se acepta como entidad legítima al Estado-nación. Es así que el nacionalismo y la identificación nacional pueden volverse fuerzas desunificadoras, tanto como unificadoras, dependiendo de cuán inclusivo sea el desarrollo cultural nacional bajo la dirección del grupo dominante en el poder.

V. La noción de imperialismo/dependencia

Cardoso y Faletto (1979) definieron la dependencia en la forma siguiente:

Desde el punto de vista económico un sistema es dependiente cuando la acumulación de capital no puede encontrar sus componentes dinámicos esenciales dentro del sistema (p. XX). Lo que afirmamos significa, simplemente, que el sistema de dominación reaparece como una fuerza “interna”, mediante las prácticas de los grupos y clases locales que

tratan de reforzar a intereses extranjeros, no precisamente porque sean extranjeros sino *porque éstos pueden coincidir con los valores e intereses* que aquellos grupos tratan de hacer aparecer como suyos (p. XVI).

A pesar de que los economistas neoclásicos declaran que el comercio internacional convierte a todas las naciones involucradas en dependientes unas de otras (la teoría de la ventaja comparativa), dependencia, en este ensayo, significa que la “dinámica” de la acumulación se encuentra ubicada en algunas economías y no en otras. Esto no es simplemente un hecho que se da en un momento dado; es un proceso histórico. Dependencia, en el sentido que le dan Cardoso y Faletto, es el cambio económico y social cuyo centro dinámico está fuera del Estado-nación, en los casos en que sus manifestaciones más evidentes aparecen como desarrollo “nacional” (“el sistema de dominación reaparece como una fuerza ‘interna’”).

Llegado este punto, se deben señalar dos aspectos: uno tiene que ver con el significado del Estado-nación (y la cultura nacional) una vez que se asume la dependencia, y el segundo tiene que ver con el patrón histórico de la dinámica de la acumulación de capital por parte de países que no pertenecen al Tercer Mundo.

1. Una vez introducida la dependencia (dominación de la economía nacional por las economías extranjeras mediante los grupos internos), el significado de cultura (y de identidad cultural) dentro del Estado-nación ya no es más solamente una lucha entre los grupos dentro de la sociedad en su intento por ganar poder sobre el desarrollo cultural. Puesto que las relaciones de producción (el proceso de acumulación de capital) están dominadas por capital extranjero, la estructura de clases y la lucha obtienen su forma de esa dominación.

Hemos visto que el Estado-nación puede ser a la vez un concepto unificador (el grupo gobernante tiene éxito al incorporar a la masa a la economía/política/cultural nacional), o desunificador (el Estado-nación define el ámbito de la lucha de clases). También hemos visto que elevar el nivel de consumo *per cápita* es el elemento más importante en la legitimación del Estado burgués, especialmente en sus formas más recientes burocrática/tecnocrática/corporativa (en las cuales la participación política democrática ha sido reducida en importancia a causa de su “ineficiencia inherente”; véase Dahl, 1956; Lipset, 1963).

La introducción de un concepto de dominación extranjera del sistema económico del Estado-nación, sostiene que aquellos grupos aliados con el capital extranjero esperan poder usar la dominación que ese capital ejerce, a efectos de legitimar su control sobre el Estado-nación y su desarrollo cultural, un desarrollo que favorece a esos mismos grupos (y al capital extranjero) económicamente, y que reproduce su hegemonía. Al mismo tiempo, el Estado-nación, como concepto unificador y desunificador (como escena de la lucha de clases) termina por incluir también a la economía dominada por extranjeros, en tanto que relaciones de producción de dominación, y en tanto que fuente de las fuerzas ideológicas y represivas necesarias para su reproducción. Por esto, las relaciones de producción dominantes no pueden estar en contradicción con el Estado-nación, puesto que son parte de él; desde el punto de vista de la cultura dominante en el Estado-nación, ellas lo definen.

Cuando la dominación extranjera no aumenta el consumo *per cápita*, o lo produce de forma tal que pauperiza aún más a los grupos de población de por sí pobres o restringe los aumentos *per cápita* a números pequeños de trabajadores de forma tal que las diferencias entre los distintos grupos subordinados se acentúan, entonces la legitimidad de la cultura dominada desde el exterior declina, y la sociedad dependiente se enfrenta a una crisis de hegemonía. Pero el conflicto que surge de esta crisis es entre los movimientos culturales contrahegemónicos y la hegemonía dominada desde el exterior, y no entre el Estado-nación y las potencias extranjeras. El elemento que provoca la confusión en este problema, es que los movimientos contrahegemónicos se ubican a menudo bajo la bandera del nacionalismo, del “verdadero” Estado-nación, en contra de aquellos que se han aliado al capital extranjero, dándole por esta razón la apariencia de una lucha entre la cultura nacional y la extranjera. Sin embargo, como hemos mostrado, éste es más bien un conflicto entre dos conceptos de desarrollo nacional cultural, que se basa en distintos puntos de vista acerca del proceso de inclusión cultural.

2. El segundo aspecto a resaltar es que la formación social que gobierna la dinámica de la acumulación de capital en el mundo industrializado, y domina a las sociedades dependientes, ha cambiado enormemente desde la II Guerra Mundial. El papel del capital extranjero en el Tercer Mundo antes de los años cincuenta, puede ser descrito como fundamentalmente “extractivo”, vale decir, que se encontraba en gran medida interesado en los países no industrializados, como fuentes de materias primas a precios bajos, y productos de la agricultura que no podían ser producidos competitivamente por el sector agropecuario del país industrializado. La dominación extranjera se concentró en el desarrollo de una infraestructura que asegurara el suministro de aquellas materias primas y productos agrícolas, llegando incluso a mantener gobiernos que garantizaran las condiciones favorables para la extracción. La mano de obra que se necesitaba para esta producción dominada desde el exterior, era en gran medida no calificada (a pesar de que en algunos casos, como Argentina, Uruguay y el Sur del Brasil, por ejemplo, las condiciones locales eran de tal naturaleza que los tipos de bienes primarios producidos, como el trigo, la lana, la carne, eran directamente competitivos con los producidos por la agricultura de los países industrializados, lo que propiciaba que se dieran todas las posibilidades como para un proceso de acumulación de capital independiente). Puesto que no había necesidad de que el capital extranjero elevase la productividad y salarios locales, la acumulación de capital permaneció en manos de los propietarios de la tierra y comerciantes locales, quienes, en su mayoría, invertían el dinero en el exterior o lo gastaban en la importación de artículos lujosos.

En los países más grandes, las burguesías industriales locales se desarrollaron en la periferia de esta economía extractiva. México, India, Brasil y Argentina, para mencionar sino unos pocos ejemplos representativos, presentaban ya a principios de este siglo los inicios de burguesías industriales y de acumulación de capital favorecedora del incremento en la productividad doméstica.

Sin embargo, el desarrollo dependiente antes de 1945 era en extremo limitado en cuanto a la población a la que alcanzaba. Mediante la industrialización para sustituir importaciones, tanto por parte del capital local como por parte de las

nuevas transnacionales, la situación cambió en forma radical. Primero que nada, el tamaño de la clase trabajadora industrial se incrementó sustancialmente en los países más grandes del Tercer Mundo, y comenzó a aparecer en los más pequeños. En segundo término, empezó a darse un crecimiento económico que era claramente más inclusivo, pues los cambios rutinarios en el consumo *per cápita* comenzaron a llegar a porciones cada vez mayores de la población. Y tan significativo como esto, lo era el hecho de que los tipos de bienes que esa porción consumía también cambiaron (de ser artículos de mera subsistencia y artesanales, pasaron a ser productos fabricados en masa, productos industriales). Las empresas transnacionales, a la vez que se dedicaban a las actividades extractivas, también invertían en la industria que producía para el consumo local, lo que traía como consecuencia que ahora necesitaran mano de obra calificada y también un aumento en la productividad de la misma. Pero, a pesar de esto, el advenimiento de las nuevas transnacionales también aceleró los aspectos negativos de la dependencia:

... Se habían alcanzado más altos índices promedio de crecimiento económico en la mayoría de los países, pero la naturaleza peculiar de los procesos altamente dinámicos de innovación tecnológica que se encuentran en el corazón de la expansión del capitalismo tecno-industrial oligopólico, había tenido simultáneamente consecuencias en extremo negativas en y por encima de las características de desigualdad del desarrollo capitalista tradicional. En los países subdesarrollados, este nuevo patrón de crecimiento es altamente dependiente de la importación al por mayor de los patrones de consumo, de los procesos de producción, de la tecnología, de las instituciones, de los insumos materiales y de los recursos humanos, agregándole nuevas dimensiones económicas, socioculturales y políticas internas, a los viejos patrones de dependencia externa, y agravando la tendencia estructural hacia el aumento del desequilibrio externo... Dada una alta y creciente intensidad de capital, una distribución del ingreso muy desigual y una relativa escasez de ahorro y mercados, la acumulación de capital tiende a volverse altamente concentrada y dilapidante en la producción de nuevos bienes de consumo y servicios, creando nuevo empleo en pequeña proporción, mientras que las actividades preexistentes se asfixian y estancan o se ven seriamente afectadas. Esto colabora con el masivo desplazamiento de la mano de obra... sumándose a los sectores marginales e informales, al desempleo, a la subocupación, pobreza y desigualdad... (Sunkel y Fuenzalida, en Villamil, 1979: 68).

No voy a detallar las características de esta nueva formación social. Esto ya fue hecho en forma más adecuada por Barnett y Muller (1976), Sunkel y Fuenzalida (1979), y Reiffers y colaboradores (1980). Lo que es importante para nosotros es que esta nueva forma de capital extranjero ha creado en parte, y comparte parcialmente con las burguesías industriales locales, un interés en aumentar la productividad de la mano de obra local y el consumo *per cápita* de bienes, como parte de la expansión de sus mercados del Tercer Mundo, y como parte del desarrollo de la posibilidad de reexportar artículos terminados cada vez más sofisticados a sus mercados de origen, a precios menores que los de producción local. El desarrollo económico local es, bajo ciertas condiciones, una importante meta para las compañías transnacionales.

Pero, ¿toma en cuenta la teoría de la dependencia la realidad de la forma transnacional de dominación? De Janvry y Crouch (1980) sostienen que no, que las formas de dicha teoría que hoy prevalecen postulan que: 1) el cambio social no va a ocurrir en los países del mundo industrializado, porque en ellos las clases trabajadoras han sido comparadas (por el excedente extraído de los países de bajos ingresos), 2) a causa de las “súper-ganancias” extraídas por empresas del país dominante, no les queda otra posibilidad a las economías del Tercer Mundo que el estancamiento, por lo que estas empresas extranjeras deben ser apartadas de la escena a efectos de dar lugar al crecimiento, 3) tomando en cuenta a 1) y 2), y también por causa de la íntima relación existente entre las burguesías locales y el capital extranjero, sólo una revolución socialista puede generar crecimiento económico en la periferia, y es sólo en la periferia donde las revoluciones socialistas podrán darse.

Las críticas de De Janvry y Crouch acerca de esta corriente principal de la teoría, tienen que ver con aquellas suposiciones fundamentales de la dependencia. Argumentan que la realidad observada no apoya esa versión de la teoría de la dependencia. Sostienen, por el contrario, que el crecimiento se ha dado bajo el capitalismo dependiente, que la política interna de los países de la periferia es controlada en última instancia por las clases gobernantes de dentro del país, y que el conflicto social ha tenido lugar en el centro desarrollado, un conflicto social con ramificaciones particulares hacia el cambio en la periferia. Nosotros podemos agregar (y esto no ha sido discutido por De Janvry y Crouch) que las revoluciones socialistas (y las no socialistas, basadas en la religión) han tenido éxito en el Tercer Mundo a pesar del crecimiento económico exitoso orientado por las transnacionales (Irán es el ejemplo más claro), a pesar del poder de éstas y a pesar incluso de la intervención directa de los Estados-nación centrales. Estas revoluciones contra la dependencia han tenido efectos importantes no sólo sobre las condiciones del país en las que ocurrieron sino también en las condiciones político/económicas del centro industrial. Y debemos hacer notar otro fenómeno, también ignorado por la teoría de la dependencia: la lucha cultural entre las diferentes sociedades socialistas, cada una dedicada a su “clase” particular de socialismo, y (más recientemente) la lucha de sociedades revolucionarias no socialistas (Irán), tanto contra los centros socialistas como contra los capitalistas.

Por todo esto, el énfasis que la teoría de la dependencia da al estancamiento, hace perder de vista la realidad del desarrollo de las nuevas empresas transnacionales: el crecimiento de la periferia no sólo se da, sino que existe la intención de que ocurra. Incluso la afirmación de Cardoso y Faletto en 1977 (que se encuentra en el prólogo de su edición inglesa) es incorrecta:

Por lo tanto, la industrialización periférica se basa en productos que en el centro son de consumo de masas, pero que resultan de consumo suntuario en las sociedades dependientes (1979: XXII).

De hecho, los países periféricos como México, Brasil, Argentina, Corea, Taiwán, Filipinas, producen bienes industriales pesados intermedios y compiten con las economías del centro en la construcción naval, equipos estéreo, textiles, etc. El error fundamental cometido por la teoría de la dependencia es que visualiza a la

industrialización de la periferia como un fenómeno nacional, mientras que hoy es un fenómeno transnacional. La industrialización ya no es más simplemente un proceso de sustitución de importaciones, sino más bien una racionalización de la producción efectuada por las compañías transnacionales, que optimizan las ganancias apoyándose en la disponibilidad de recursos baratos (incluyendo la mano de obra) en cualquier lugar del mundo. La falta de tecnología y de experiencia organizativa, que habitualmente ponía un límite a la capacidad de industrialización de un país periférico, ya no es un elemento a tener en cuenta, puesto que la tecnología se trae desde fuera de la economía nacional y, básicamente, se conserva fuera, mientras que el proceso de la mano de obra pasa a ser incluido en el desarrollo nacional.

... la corporación transnacional transfiere bienes intermedios y de capital, finanzas, tecnología, personal e información, a través de fronteras nacionales (transnacionalmente) dentro de los límites de su organización, dejando en gran medida de lado a los mercados locales... (Sunkel y Fuenzalida, 1979: 70).

El efecto de la industrialización es, en algún sentido, el mismo: la productividad de la mano de obra aumenta, los trabajadores son arrastrados a las fábricas y aquellas industrias que suministran artículos de subsistencia a los trabajadores, remplazan por otras las formas tradicionales de abastecimiento de estos bienes. Gradualmente se desarrollan mercados masivos internos, incluso en los casos en que las industrias transnacionales creadas se dediquen fundamentalmente a artículos de exportación o a bienes de consumo “suntuario” (para mercados internos limitados, como los automóviles en Brasil, México, Tailandia, etcétera.).

La realidad observable de crecimiento económico en la periferia no niega el hecho de que el crecimiento es desigual, marcado (tal vez) por una creciente disparidad en la distribución del ingreso, altas tasas de desocupación, etc. Pero hay dos tipos diferentes de efectos que deben ser separados analíticamente: el primero, es el resultado del desarrollo capitalista como tal. La creación de un exceso de mano de obra (desocupación, grandes cinturones de pobreza en las ciudades), los ciclos económicos (alzas y bajas), la explotación de la mano de obra, la concentración de capital, la división jerárquica del conocimiento y un acceso limitado de las masas a las tomas de decisión. Todos éstos son los resultados característicos del desarrollo capitalista, en el centro o en la periferia.

El segundo, es el resultado del control significativo del proceso de desarrollo por parte del capital extranjero. Mediante el aporte de tecnología y organización extranjeras a economías de bajos ingresos y baja productividad, se hace posible incluir tan sólo una pequeña parte del total de la mano de obra dentro del proceso de industrialización avanzado, una parte aún más pequeña que la que se incluyó hace un siglo en el mismo proceso, en los países del centro. Sin embargo, la característica más importante del desarrollo transnacional es que debido a la estructura de tenencia de la tierra en la mayoría de los países del Tercer Mundo, el proceso que acompaña en la agricultura (aumento de productividad en la mano de obra agrícola), que fue un resultado de ceder mano de obra al sector industrial en las metrópolis, no se da. Las diferencias de productividad entre la agricultura de subsistencia de bajos ingresos y el sector industrializado de los países dependien-

tes son tan grandes, que grandes masas de mano de obra emigran a las áreas urbanas en busca de trabajo en la industria, incluso cuando hay muy poco. Más aún, hay enormes diferencias de productividad entre muchas industrias transnacionales y otras locales de producción de bienes en masa. Así, el proceso de extracción del sobrante, controlado originalmente en las metrópolis por los agricultores independientes y capitalistas que producían bienes, se encuentra controlado en la periferia dependiente por las transnacionales y los productores más pequeños de bienes de consumo. Están ausentes los agricultores y el poder político que ellos detentaban durante el siglo XIX y principios del XX en los Estados burgueses centrales.

Por esto, el desarrollo capitalista dependiente es diferente del desarrollo capitalista que se dio en las metrópolis en el pasado, pero la diferencia no radica en las características que son particulares a todos los desarrollos capitalistas, ni tampoco en la falta de crecimiento en la periferia. Hay un argumento teórico que sostiene que a efectos de generar crecimiento económico, la repartición de las ganancias desde las economías dependientes requieren una explotación más intensa de su mano de obra, que la necesaria en los centros metropolitanos, en donde las transnacionales están en condiciones de permitir que los salarios se eleven en relación con las ganancias locales (o que por lo menos no disminuyan). A pesar de que esto implica la necesidad de aumentar la desigualdad del ingreso en la periferia a efectos de generar crecimiento, yo dudo en admitir que el desarrollo dependiente debe generar una desigualdad de ingresos aún mayor. Ciertamente, la distribución del ingreso es cada vez más desigual en muchos países en desarrollo (Adelman y Morris, 1973; Carnoy *et al.*, 1979; Chenery, 1979), pero la aparición de valiosos recursos naturales, como el petróleo en México, controlado por el Estado mexicano, puede cambiar (y aparentemente lo está logrando) la tendencia hacia una mayor desigualdad de ingresos en ese país.

Por otra parte, hay muy fuertes indicios de que la tendencia después de 1973 (crisis del petróleo) en Estados Unidos es hacia una mayor desigualdad invirtiendo la tendencia de los últimos cuarenta años. En gran medida, una mayor igualdad/desigualdad parece estar en función de los poderes políticos relativos de los grupos subordinados contra los de los grupos dominantes en las sociedades capitalistas. Vale decir, que hay varias maneras de generar un excedente (en particular mediante el hecho de gravar, ya sea a grupos de más bajos o a los de más altos ingresos), por lo que el concepto neoclásico de una opción entre igualdad o crecimiento no es estrictamente cierto (Carnoy *et al.*, 1979), especialmente cuando existe una gran variedad de opciones. Por ejemplo, Suecia, Alemania, los Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo han alcanzado un rápido crecimiento económico y una progresiva igualdad en los ingresos desde 1945. A pesar de un alto grado de desigualdad, los índices de crecimiento de Italia, Argentina y Uruguay han sido relativamente bajos en los últimos diez años. Brasil ha tenido un alto crecimiento sin un aumento significativo en la desigualdad durante la década de los años cincuenta, y con una desigualdad en rápido crecimiento a finales de la década de 1960 y principios de los años setenta (a pesar de que hay alguna duda acerca de si el aumento en la desigualdad precedió o acompañó a los altos índices de crecimiento).

Si el poder político de los grupos subordinados es un factor clave en la distribución del ingreso durante el proceso de crecimiento, y los regímenes autoritarios son una característica predominante de las sociedades dependientes, porque la democracia no es compatible con el desarrollo capitalista en situaciones de una incorporación únicamente parcial y gradual a la cultura burguesa, entonces debiéramos esperar (como regla) que una desigualdad mayor acompañase al proceso de crecimiento, solamente porque un régimen burgués autoritario elegirá más probablemente las opciones de generación de excedentes, antes que una disminución en las diferencias entre salarios y productividad para los grupos subordinados. En otras palabras, los regímenes autoritarios tienden más a trasladar el ingreso de una clase urbana trabajadora, a una burguesía y a los miembros de la burocracia transnacional, que a la inversa. Desde luego, esto es algo que también tenderá a reducir la legitimidad del concepto de los regímenes autoritarios del desarrollo nacional, especialmente si el índice de crecimiento no es lo suficientemente rápido como para aumentar el estándar de vida de aquellos cuyos ingresos relativos están disminuyendo.

Como ya hemos indicado, la transnacionalización y la polarización descritas aisladamente, tienen un tercer efecto: la acentuación del carácter represivo y autoritario del Estado, a medida que los grupos sociales hegemónicos se ven paulatinamente más amenazados. Pero hay también otros tipos de reacciones que intentan enfrentarse con las fuerzas causales antes que con sus consecuencias. Éstos son intentos por romper los vínculos de la sociedad con el sistema global, y de reorganizarla internamente de manera menos polarizada, tanto en términos de acción social como de pensamiento (Sunkel y Fuenzalida, 1979: 85).

De tal manera que el aumento (o la existencia ya de un alto grado) de desigualdad en los ingresos y en la desocupación, no es necesariamente una característica que distinga al desarrollo dependiente. Más bien, la más importante de sus características es la incorporación mínima de las masas a la cultura burguesa, en gran medida porque la cultura no es autóctona y nunca lo ha sido. A pesar de que en las últimas décadas ha sido de más interés para las burguesías extranjeras burocráticas incorporar a las masas a los aspectos de consumo de la cultura transnacional, esto sólo es posible hacerlo en forma limitada y gradual. La agricultura capitalista, y una clase campesina independiente, de productividad relativamente alta y altos ingresos, se encuentra significativamente ausente. Esta ausencia, desde luego, se debe en gran medida al desarrollo dependiente bajo las formaciones sociales (capitalistas) anteriores y a la dominación extranjera sobre la acumulación del capital (Frank, 1968; Dos Santos, 1970; Cardoso y Faletto, 1979).

Mientras que pueda admitirse que las compañías transnacionales intentan promover el desarrollo local y corregir las desigualdades previas resultantes de la dominación extranjera, el hecho es que las nuevas formaciones sociales contienen muchos de los mismos elementos de las anteriores, en particular sus relaciones capitalistas de producción, y las instituciones necesarias para reproducirlas. Es todavía una característica fundamental del desarrollo capitalista dependiente, la inclusión limitada dentro de los conocimientos y costumbres de la cultura transnacional. Las políticas usadas para superar las desigualdades anteriores (particularmente la destrucción de cualquier masa, por pequeña que fuese, de cultura (peque-

ño) burguesa rural), tan importantes en el desarrollo de las democracias burguesas del occidente de Europa y de América (la tradicional alianza entre el campesinado independiente y la burguesía urbana, en contra de una clase trabajadora, socialista, urbana, hicieron del sufragio universal un asunto congruente con el control continuado por parte de la burguesía del Estado en las sociedades del occidente industrial), son también limitadas en la medida en que no pueden atacar de frente a los derechos fundamentales de propiedad implícitos en la ley burguesa. Ni tampoco tocan estas políticas al control fundamental de los procesos de desarrollo por parte de los capitalistas y directivos, de por sí un grupo altamente limitado y concentrado en las sociedades dependientes. La cultura transnacional intenta expandir los valores burgueses/tecnocráticos/burocráticos sin alterar la esencia de las relaciones de producción burguesas. Esto implica cualquier rectificación de estructuras previas, que se encuentran enraizadas en las mismas relaciones existentes bajo formaciones sociales anteriores. También les es imposible a las transnacionales cambiar la naturaleza de la acumulación capitalista dinámica, la que permanece inherentemente fuera de la economía doméstica. De esta forma, la innovación tecnológica, la generación de capital financiero y la organización de la distribución y la producción, si bien no se encuentran ausentes de las economías dependientes, no tienen su dinámica en la misma economía dependiente. Tampoco se encuentra centrada localmente la generación de valores y cultura burgueses, si bien es la burguesía/tecnocracia local la que alberga y legitima la dominación extranjera en la formación social directamente poscolonial.

Hay otro aspecto de la dependencia que debe ser aún discutido. En el concepto leninista de imperialismo, adoptado sin reserva por la mayoría de los teóricos de la dependencia, éste es el último y más acabado estadio del desarrollo capitalista, o sea la expansión del capital financiero, en su intento por impedir la inevitable caída de los índices de ganancia de los países industriales (Lenin, 1939). Pero los teóricos de la dependencia también hacen suya una idea que no estaba en la teoría de Lenin: que el incremento de la acumulación de capital en la cultura industrial, promovido por el imperialismo capitalista, impide el conflicto social en aquellos países, y que, por lo tanto, las revoluciones socialistas sólo son posibles en el Tercer Mundo subdesarrollado (en donde las condiciones de sobreexplotación convierten a tales revoluciones en necesarias para el crecimiento económico). Esto deja a los grupos subordinados en los centros metropolitanos fuera de la teoría de la dependencia; los deja fuera de la lucha de clases a nivel mundial que se sostiene en las sociedades dependientes. La clase trabajadora de las metrópolis es un aliado de las empresas transnacionales. Ayuda a extender la cultura metropolitana por el Tercer Mundo, y la usa para explotar a las masas subordinadas de esas regiones.

Uno puede ver con facilidad la evidencia que respalda esta afirmación: durante la década de los años cincuenta y principios de la de los setenta, mientras los sindicatos luchaban por aumentos de salarios en los Estados Unidos, por ejemplo, también apoyaban la intervención americana en el Tercer Mundo, tanto en América Latina como en Asia. Las masas de Estados Unidos y Europa parecían particularmente interesadas en el mantenimiento de los imperios nacionales, ya fuese en nombre de la competencia capitalista nacional (como en Francia), de la gloria pasada (como en Inglaterra), o de la lucha contra el comunismo (como en Estados Unidos).

A pesar de la pasividad de la clase trabajadora de las metrópolis en vista de (o incluso apoyando al imperialismo transnacional) que parecía prevalecer en la década de los años cincuenta y principios de los sesenta, una teoría que ignore la naturaleza de clases del desarrollo capitalista y la contradicción implícita y la lucha de clases características de tal desarrollo, no puede estar en lo cierto. Los acontecimientos de finales de la década de los años sesenta y de la de los años setenta han demostrado que la expansión transnacional no puede mediar en las contradicciones del desarrollo capitalista, ni en la periferia ni en la metrópoli. Después de todo, es la lucha por los excedentes que se da en las metrópolis lo que lleva a las empresas financieras y a las productoras a buscar márgenes de ganancia más altos en la periferia. A pesar de que esto da como resultado que se logre exportar hacia las metrópolis productos de consumo de precio más bajo (lo que subsidia el consumo de las clases trabajadoras), tales “maquiladoras” también provocan desocupación en las metrópolis y presionan hacia abajo los ingresos de las clases trabajadoras. También los capitalistas no transnacionales, que son en gran medida más pequeños, locales y competidores entre sí, a efectos de poder competir con las transnacionales reducen sus costos de mano de obra mediante la contratación de extranjeros que residen ilegalmente, y también inducen a nuevas fuentes de mano de obra local barata, como las mujeres, a que dejen el trabajo del hogar y se unan a quienes lo hacen en la producción, pero con bajos salarios. Estas presiones sobre los salarios generan conflictos tanto en la base como en la superestructura de las metrópolis: las operaciones de las transnacionales se vuelven particularmente “obvias”, lo que paulatinamente las hace objeto de cuestionamientos serios acerca de su poder económico, y este elemento, a su vez, genera una resistencia a la libertad con que las empresas transnacionales destruyen oportunidades de trabajo en las metrópolis. Y, finalmente, las luchas (ya discutidas anteriormente) acerca de la sobreexplotación se acentúan por la intensificación que se hace del uso de mujeres y extranjeros en la fuerza de trabajo.

Pero la resistencia más importante se da en otro nivel: las clases subordinadas de las metrópolis se encuentran cada vez menos dispuestas a pelear y morir por el mantenimiento y expansión de la cultura y la inversión transnacionales, especialmente cuando esa expansión parece cada vez más cargada de dificultades. Fue la resistencia de las clases trabajadoras la que finalmente logró que las transnacionales hicieran presión para que el gobierno estadounidense abandonase la guerra de Vietnam. La legitimidad del Estado y de su orientación transnacional se volvió más importante para las empresas de este tipo, que luchar contra el comunismo en Indochina. Accedieron a exacerbar los conflictos internos a principios de los años de la década de 1970, aumentando la presión sobre el gobierno de Nixon para que se retirara. La intervención norteamericana en Angola también fue impedida por una resistencia masiva a “involucrarse”. Una revolución exitosa fue posible en Nicaragua, dentro del contexto de la política de “derechos humanos” del presidente Carter, una política que, de nuevo, era una respuesta a la deslegitimación que se daba en Estados Unidos acerca de su política exterior.⁵

⁵ Debe, sin embargo, señalarse que los intereses económicos estadounidenses (y transnacionales), tanto en Nicaragua como en Angola, eran extremadamente limitados, agregán-

Estos detalles sirven para ilustrar el hecho de que las transnacionales siguen dependiendo de los aparatos represivos de su Estado-nación metropolitanos, en la obtención del poder militar necesario para reforzar su expansión. Si la predisposición al uso del poder militar de los Estados metropolitanos para apoyar a las compañías transnacionales se ve reducido por la resistencia de las clases trabajadoras dentro de la metrópolis, entonces el poder de las transnacionales para controlar el desarrollo de la periferia también se ve reducido.

La lucha con las transnacionales en las metrópolis es, al igual que en las periferias, de naturaleza cultural. Se lleva a cabo dentro de los Estados-nación y consiste en un conflicto acerca del proceso de desarrollo. Es, por lo tanto, un error creer que las transnacionales representan a la cultura de los países metrópolis como tal. Lo que sí representan es la cultura dominante en la metrópolis, una cultura dominante que está en conflicto con quienes la resisten. La cultura transnacional se encuentra también limitada en la metrópolis; a pesar de que ha surgido de la lucha de clases, es la respuesta de la clase dominante a esa lucha. Todavía representa a la injusticia capitalista, un sistema caracterizado por la desigualdad, la discriminación y el control de unos pocos sobre las mayorías. Y si bien el capitalismo al desarrollarse ha incorporado sin duda con más éxito a las masas metropolitanas que a las periféricas dentro de la cultura burguesa, nunca puede renunciar al control de la producción en beneficio de las masas. En realidad, sólo un pequeño porcentaje (un siete por ciento en Estados Unidos) de los individuos, trabajan por su cuenta en el occidente industrializado (véase Carnoy y Shearer, 1980).

La lucha en la metrópolis, por lo tanto, es también una lucha por el control y desarrollo de la cultura (contrahegemonía vs hegemonía). Hay quienes creen que las transnacionales debieran ser desmanteladas y la economía devuelta a los empresarios individuales (capitalismo comercial). Este punto de vista es el origen del conservadurismo antiburocrático (tanto a nivel de empresas como de gobiernos) en el occidente industrial, un deseo de retornar a una especie de fundamentalismo idealista burgués del siglo XIX: la libertad individual, la familia, la simplicidad pueblerina. Hay otros que sienten que la propiedad públicamente explicable, por parte del gobierno, de las grandes empresas, debiera remplazar a la actividad privada sin deshacer el sistema capitalista. Otros opinan que el gobierno no debiera ser el propietario de la producción, sino solamente redistribuir el ingreso y manejar la economía mediante políticas macroeconómicas, con el objeto de suavizar los peores excesos del desarrollo capitalista.

Sea cuales fueren los puntos de vista opuestos, el hecho es que sí existen tales oposiciones a los actuales gobiernos pro transnacionalistas en los más importantes Estados metrópolis. Hay, sin embargo, diferencias en cuanto a la forma en que estas oposiciones compiten desde el punto de vista político en la metrópolis y en la mayoría de los estados periféricos. Hay una fracción mucho mayor de las masas que puede ser y es incorporada a la cultura consumista y política de la burguesía metropolitana (por lo menos en la medida en que se les permite votar). En general,

dose el hecho de que la ESSO aún opera en Angola, y que la CIA continúa tratando de derrocar a su gobierno comunista, así como también al gobierno popular de Nicaragua.

no se necesitan regímenes autoritarios para reproducir las relaciones de producción dominantes. La clase que domina también se ve obligada a hacer considerables concesiones a la clase trabajadora, a efectos de mantener su hegemonía, puesto que ésta (la hegemonía) ha necesitado del mantenimiento de la democracia como piedra fundamental de la cultura de la clase dominante.

Nos falta ver hasta qué punto la democracia sería mantenida por la burguesía transnacional si perdiese el poder político y su cultura estuviese a punto de ser sustituida por nuevas formas. Nuestro argumento en cuanto a esto es que la cultura transnacional es desafiada en las metrópolis, pero lo es en condiciones diferentes que las que se dan en la periferia; por lo tanto, las formas de lucha en la metrópolis son distintas de las luchas en la periferia. Uno podría incluso llegar a decir que la dominación del transnacionalismo estadounidense afecta a las condiciones de la lucha en otras metrópolis, especialmente en las europeas (Poulantzas, 1975).

Sin embargo, estas luchas están interrelacionadas. Ha sido generalmente observado que las empresas transnacionales han unido a las economías del mundo en un sistema transnacional que se encuentra separado de cada Estado-nación, si bien requiere de éstos para su operación (Villamil, 1979; Reiffers *et al.*, 1980). Ahora podemos agregar a lo anterior otros dos puntos fundamentales: 1) el imperialismo une a las luchas de clases en las metrópolis y en la periferia, sólo que la naturaleza de esta unión cambia en la medida en que cambian también las contradicciones asociadas con las diferentes formaciones sociales en el desarrollo capitalista. La forma de las luchas en las metrópolis y la periferia y su relación han cambiado, por ejemplo, como resultado de que las transnacionales produzcan en la periferia para exportar y para los mismos mercados periféricos. 2) Tanto en la metrópolis como en la periferia, la transnacional forma parte íntimamente de las luchas culturales y de clase en un Estado-nación dado. Ella representa una cultura particular, generalmente dominante, en cada nación, pero ésta es una cultura desafiada, y un tipo de cultura nacional en cada caso. En la metrópolis tiene la característica de ser más incorporativa y, por lo tanto, más “masiva” en su apariencia. También, y puesto que la acumulación dinámica de capital de las transnacionales reside en la metrópolis, puede decirse que la cultura transnacional refleja la lucha de clases de la metrópolis. Sólo en una medida mucho menor la cultura transnacional es responsable de la lucha en la periferia.

Una teoría de la dependencia más amplia, más correcta, reflejaría esta interrelación de luchas, así como las diferentes características que ésta tiene en la metrópolis y en la periferia, y también reflejaría la posibilidad de las compañías transnacionales de generar crecimiento económico (y, por lo tanto, de incorporar algunas de las masas al consumo de bienes), si bien un crecimiento económico (e incorporación) con todas las limitaciones e injusticias de la producción capitalista, y con las especiales características del desarrollo transnacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Adelman, Irma y Cynthia Taft Morris
1973 *Economic Growth and Social Equity in Developing Countries*, Stanford, Stanford University Press.
- Almond, G. y G. B. Powell, Jr.
1966 *Comparative Politics: A Developmental Approach*, Boston, Little, Brown and Company.
- Althusser, Louis
Lenin y la filosofía, México, Editorial ERA.
- Avineri, Shlomo
1968 *Karl Marx on Colonialism and Modernization*, New York, Doubleday.
- Barnet, R. J. y R. E. Muller
1974 *Global Reach*, New York, Simon and Schuster.
- Berle, Adolf y Gardiner Means
1933 *The Modern Corporation and Private Property*, New York, Macmillan Company.
- Bourdieu, Pierre y J. C. Passeron
1977 *La Reproducción*, Barcelona, LAIA.
- Cardoso, Fernando Henrique y Enzo Faletto
1970 *Dependencia y Desarrollo en América Latina*, México, Siglo XXI Editores.
- Carnoy, Martin
1977 *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI Editores.
- Carnoy, Martin y Henry Levin
1976 *The Limits of Educational Reform*, New York, Longman.
- Carnoy, Martin y Derek Shearer
1980 *Economic Democracy*, While Plains, N. Y., Sharpe.
- Carnoy, Martin *et al.*
1979 *Can Educational Policy Equilize Income Distribution in Latin America?* Geneva, ILO.
- Chase-Dunn, Christopher
1979 "The Effects of International Economic Dependence on Development and Inequality", en John Meyer y Michael Hannon (eds.), *National Development and the World System*, Chicago, University of Chicago Press.
- Chenery, H. *et al.*
1974 *Redistribution with Growth*, Oxford, Oxford University Press.
- Clignet, Remi
1970 "Inadequacies of the Notion of Assimilation in African Education", en *Journal of Modern African Studies* 8, No. 3.
- Collier, David
1979 *The New Authoritarianism in Latin America*, Berkeley, University of California Press.

- Dahl, Robert
 1956 *A Preface to Democratic Theory*, Chicago, University of Chicago Press.
- De Janvry, Alain y Luis Crouch
 1980 "Beyond Dependency Theory: New Directions in Latin American Political Economy", University of California at Berkeley (mimeo).
- Dos Santos, Theotonio
 1970 *Dependencia económica y cambio revolucionario*, Caracas, Nueva Izquierda.
- Draper, Hal
 1970 *Karl Marx's Theory of Revolution: State and Bureaucracy*, New York, Monthly Review.
- Economic Commission for Latin America
 1951 *Economic Survey of Latin America, 1949*, New York, United Nations.
-
- 1977 *El Marxismo y el Estado*, Barcelona, Editorial Avance.
- Fanon Franz
 1968 *The Wretched of the Earth*, New York, Grove Press.
- Fitch, Roberto y Mary Oppenheimer
 1970 "Who Rules the Corporations?", en *Socialist Revolution*, Vol. I, Nos. 4-6.
- Foster, Philip
 1965 *Education and Social Change in Ghana*, London, Routledge & Keagan Paul.
- Frank, A. G.
 1969 *Capitalism and Underdevelopment in Latin America*, New York, Monthly Review.
- Gorz, Andre
 1968 *Strategy for Labor*, Boston, Beacon Press.
- Gramsci, Antonio
 1972 *Obras de Antonio Gramsci*, México, Juan Pablos Editor (6 tomos).
- Harris, Donal
 1972 "The Black Ghetto as 'Internal' Colony: A Theoretical Critique and Alternative Formulation", en *Review of Black Political Economy*, 2, No. 4.
- Heyter, Teresa
 1971 *Aid as Imperialism*, London, Penguin Press.
- Inkeles, Alex y David Smith
 1974 *Becoming Modern*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Lenin, V. I.
 s/f *El imperialismo, fase superior del capitalismo*, Moscú, Editorial Progreso, Obras Escogidas, tomo I.
-
- s/f *El Estado y la Revolución*, Moscú, Editorial Progreso, Obras Escogidas, tomo 2.
- Lipset, Seymour Martin
 1963 *Political Man*, New York, Doubleday Anchor Brooks.

- Luxemburg, Rosa
1961 *The Russian Revolution and Leninism or Marxism?*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Macpherson, C. B.
1977 *The Life and Times of Liberal Democracy*, Oxford, Oxford University Press.
- Marcuse, Herber
1964 *El hombre unidimensional*, México, Joaquín Mortiz.
- Martinelli, Alberto y Eugenio Somaini
1973 “Nation-States and Multinational Corporations”, en *Kapitalistate*
- McClelland, David
1961 *The Achieving Society*, New York, Van Nostrad.
- Memmi, Albert
1965 *The Colonizer and the Colonized*, Boston, Beacon Press.
- O’Donnell, G. A.
1972 *Modernización y Autoritarismo*, Buenos Aires, Paidós.
- Papagiannis, George
1977 “Non-Formal Education and National Development”, unpublished Ph. D. Dissertation, Stanford University.
- Parsons, Talcott
1951 *The Social System*, Glencoe, Illinois, The Free Press.
- Poulantzas, Nicos
1975 *Classes in Contemporary Capitalism*, London, New Left Books.
-
- Poder político y clases sociales en el estado capitalista*, México, Siglo XXI Editores.
-
- 1979 *States-Power-Socialism*, London, New Left Books.
- Reiffers, J. L. et al.
1980 *Activities des Societes Transnationales et Development Endogene*, Aix en Provence, CEFL.
- Schumpeter, Joseph
1951 *Imperialism and Social Classes*, New York, Augustus M. Kelley.
- Sunker O. y Edmundo Fuenzalida
“Transnationalization and Its National Consequences”, en Villamil (ed.), *Transnational Capitalism and National Development*, Sussex, Harvester Press.
- Sweezy, Paul
1970 “Response to Who Rules the Corporations?”, en *Socialist Revolution*, Vol. I, Nos. 4-6.
- Villamil, J. J.
1979 *Transnational Capitalism and National Development*, Sussex, Harvester Press.
- Weber, Max
1974 *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Buenos Aires, Díez.

TERCERA PARTE:

AUTORES CONTEMPORÁNEOS



GRAMSCI Y LA EDUCACION

Juan Carlos Portantiero

I. Introducción

Antonio Gramsci no fue de ningún modo especialista en temas de educación, y su formación universitaria transcurrió por otros terrenos. Sin embargo, como dirigente político y como intérprete del materialismo histórico en clave de “filosofía de la *praxis*”, abordó permanentemente el tema de la pedagogía, tanto en su actividad pública, hasta 1926, como en la escritura de los *Cuadernos de la Cárcel* o, de manera más cotidiana, en relación con la educación de sus hijos, en la correspondencia escrita desde la prisión. Es posible, por tanto, legítimamente, acometer un análisis sobre el principio educativo en Gramsci sin forzar la interpretación.

Lo pedagógico, de todos modos, aparecerá en esta nota sesgado hacia otros aspectos del pensamiento gramsciano que, a mi entender, lo envuelven. Esos aspectos serán: 1) la hegemonía como relación educativa; 2) los intelectuales como organizadores de la hegemonía; 3) la educación como proceso formativo del “conformismo social”; 4) el “americanismo” como nueva civilización.

II. La hegemonía como relación educativa

En un pasaje de los *Cuadernos de la Cárcel*, comentando lo que se llama la “fórmula de Guicciardini” acerca de que para la vida de un Estado son necesarias dos cosas: “las armas y la religión”, Gramsci retraduce esa bipolaridad en otras, más generales: fuerza y consenso, coerción y persuasión; Estado e Iglesia; sociedad política y sociedad civil; política y moral; derecho y libertad; orden y disciplina; violencia y engaño. Un Estado es esa combinación, “todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados”. O como dirá en una famosa carta fechada el 9 de septiembre de 1931 cuando aclara que ha arribado a una nueva determinación del concepto de Estado, el que no debe ser considerado como una sociedad política, dictadura o aparato coercitivo sino “como equilibrio de la sociedad política con la sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre la sociedad nacional entera, ejercida a través de las organizaciones llamadas privadas, como la iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.)”.

Es a partir de esta concepción ampliada del Estado que Gramsci coloca al concepto de hegemonía como el eje central para su visión analítica y práctica de la política. Así como no hay dominación sin una dirección ético-cultural que la cohesione y le dé sentido, tampoco existe posibilidad de subvertir esa dominación sin la constitución de una voluntad colectiva que sea capaz de llevar en sí las potencias de una nueva civilización. La hegemonía es una práctica que se constituye en el interior de la sociedad civil y de sus instituciones, por lo que ese espacio es básicamente un lugar de lucha entre hegemonías —y no un residuo cultural de la dominación económica de clase—: el “bloque histórico” estructurado por las prácticas complejas de la clase dominante no es estático sino tendencial y contradictorio, porque para constituirse debe movilizar también fuerzas opuestas a la dominación.

La constitución de la hegemonía implica, por lo tanto, una relación pedagógica por parte de cada uno de los contendientes históricos: tanto quienes ejercen la dominación como quienes procuran subvertirla.

Desde el punto de vista de la dominación, esta constitución compleja aparece nítida con el advenimiento y desarrollo del capitalismo. Gramsci escribe en los *Cuadernos*: “La revolución producida por la clase burguesa en la concepción del derecho y, por ende, en la función del Estado, consiste principalmente en la voluntad de conformismo (y por consiguiente ética del derecho y del Estado). Las clases dominantes precedentes eran en esencia conservadoras, en el sentido de que no tendían a elaborar un acceso orgánico de las otras clases a la suya; vale decir, no tendían ‘técnica’ ni ideológicamente a ampliar su esfera de clase: concepción de casta cerrada. La clase burguesa se considera a sí misma como un organismo en continuo movimiento, capaz de absorber a toda la sociedad asimilándola a su nivel cultural y económico”. Y concluye: “toda la función del Estado es transformada; el Estado se convierte en educador”.

¿Cuál es esta función nueva y principal del Estado? La respuesta aparece recurrentemente en los *Cuadernos*: crear y reproducir un tipo de civilización y de ciudadano. “La escuela, como función educativa positiva, y los tribunales como función educativa represiva y negativa son las actividades estatales más importantes en tal sentido”, señalará en otro momento. Pero ambas instituciones, con ser las fundamentales, pues se trata de las que mejor expresan en su interior la dialéctica entre coerción y consenso, no agotan la función educadora del Estado (entendido en sentido amplio y no como mero “gobierno”): la construcción de la hegemonía como una relación pedagógica. La dimensión y complejidad que Gramsci le daba al aparato de hegemonía política y cultural puede verse en una carta que a propósito de un problema planteado por la educación de sus hijos, le envía a su esposa el 27 de julio de 1931: “... tu (en tanto madre) comprendes bien intelectualmente, teóricamente, que eres un elemento del Estado y que, como tal, tienes el deber de representar y ejercer el poder de coerción, en determinadas esferas, para modificar molecularmente a la sociedad y, en especial, para preparar a la generación naciente para la nueva vida (es decir, el deber de realizar, en determinadas esferas, la acción que el Estado realiza en forma concentrada sobre toda el área social y el esfuerzo molecular no puede liberarse en teoría del esfuerzo concentrado y centralizado)”.

La hegemonía se condensa cuando logra crear un “hombre colectivo”, un “conformismo social” que adecue la moralidad de las masas a las necesidades del aparato económico de producción y, por ende, elabore nuevos tipos de individuos. El objetivo, para cada sociedad, es lograr que “el individuo se incorpore al modelo colectivo”.

Las crisis sociales profundas son aquellas en las que ese lazo orgánico se quiebra, cuando los aparatos hegemónicos se agrietan. “Si la clase dominante — escribe — ha perdido el consenso, entonces no es más dirigente sino únicamente dominante, detentadora de la pura fuerza coercitiva, lo que significa que las grandes masas se han separado de las ideologías tradicionales, no creen más en lo que creían antes”. Se abren así las posibilidades para una confrontación entre dos “conformismos”, es decir, para una lucha de hegemonías.

Este es el punto del discurso gramsciano en el cual el mismo proceso por el que es entendida la función educativa del Estado se aplica analíticamente a la problemática de la constitución política de las clases populares, entendida como la construcción, también cultural e institucional, de una voluntad colectiva nacional-popular. En rigor, la discusión de ese proceso es el eje estratégico del discurso de Gramsci, como dirigente político revolucionario.

Desarrollar ese aspecto, por lo tanto, excede absolutamente los límites de este trabajo porque implicaría la necesidad de internarse en la globalidad de la acción ideológica y política de Gramsci. Es preferible, entonces, limitarse a un solo aspecto, una dimensión de ese proceso de constitución política de las clases populares en el que más claro se ve su concepción de la hegemonía como una relación pedagógica así como, más específicamente, de cuáles serían las bases conceptuales de esa (y de toda) pedagogía: me refiero a la forma en que plantea un tema clásico en las discusiones de la II Internacional y de Lenin: las relaciones entre “conciencia” y “espontaneidad”. Insisto en la importancia del asunto porque a su vez resulta central para examinar luego la filosofía de la educación en Gramsci. El marco de referencia que está presente en Gramsci es la famosa Tercera Tesis de Marx sobre Feuerbach: “La doctrina materialista de que los hombres son el producto del ambiente y que, por lo tanto, los cambios en los hombres son el resultado de otros cambios en el ambiente, no tiene en cuenta que los hombres también pueden modificar el ambiente y que el educador debe ser, a su vez, educado”. Para Gramsci, la espontaneidad pura no existe en la historia: siempre hay una ordenación (que implica una adquisición histórica) y que se expresa en “una concepción tradicional popular del mundo”. La relación entre ésta y la teoría sistemáticamente elaborada no es una relación de oposición sino de complementación: la diferencia es cuantitativa y no cualitativa, lo que hace posible una reducción recíproca. La condición para que esa reciprocidad tenga lugar es que el polo “dirección consciente” no sea abstracto, no consista “en una repetición mecánica de las fórmulas científicas o teóricas”; no confunda a la política con la disquisición teórica. Y agrega: “Esta unidad entre la espontaneidad y la dirección consciente, o sea la disciplina, es precisamente la acción política real de las clases subalternas en cuanto política de masas y no simple aventura de grupos que se limitan a apelar a las masas”.

Sintéticamente, la hegemonía para Gramsci —a diferencia de como planteaba el problema el marxismo anterior— no es un proceso mecánico de alianzas entre clases ya constituidas, una de las cuales tendría el liderazgo de ese bloque, sino un proceso de constitución de lo “popular nacional”, a partir de una dirección ético-cultural de la capacidad para constituir una “voluntad colectiva” que demuestre una clase fundamental. El proceso mismo de constitución implica una relación pedagógica capaz de integrar a los individuos en un nuevo “conformismo”, pero esa relación es dialéctica: en ella el educador debe ser educado.

III. Los intelectuales como organizadores de la hegemonía

Esta categoría social adquiere en Gramsci, por primera vez en el marxismo, una dimensión distinta de la clásica, según la cual eran considerados, o como materia social para una alianza con los trabajadores manuales, o como un problema que remitía a la problemática más global de la relación entre marxismo y cultura moderna.

El lugar que ocupa el concepto de intelectual en la estructura teórica de Gramsci es absolutamente central. Hacia fines de 1931, confirmando lo ya planteado en una carta anterior en la que señalaba que el eje de su trabajo carcelario sería un estudio sobre los intelectuales y, a partir de su función, sobre el Estado, Gramsci inicia la redacción de lo que serán 10 cuadernos, núcleo central de los 33 que contendrán sus materiales de la cárcel. El título que los unifica es el de “Notas dispersas y apuntes para una historia de los intelectuales italianos”.

Gramsci ve su obra como una investigación sobre los intelectuales. Para Gramsci, los intelectuales no constituyen un grupo social autónomo sino que “cada grupo social, naciendo en el terreno originario de una función esencial del mundo de la producción económica, crea conjunta y orgánicamente uno o más rangos de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función no sólo en el campo económico sino también en el social y en el político”.

En este sentido, si bien todos los hombres son intelectuales, no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales. No se puede separar al *homo faber* del *homo sapiens*; no tiene sentido hablar de no intelectuales, pero cuando se distingue entre éstos y los intelectuales se hace referencia a una función social que éstos cumplen como “especialistas”. Las características de esta función cambian con los tiempos: el tipo tradicional sería el literato, el filósofo, el artista. Pero “el modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia, motor exterior y momentáneo de los afectos y las pasiones, sino que el intelectual aparece insertado activamente en la vida práctica como constructor, organizador ‘permanentemente persuasivo’, no como simple orador y sin embargo superior al espíritu matemático-abstracto; a partir de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanista histórica sin la cual se es ‘especialista’ y no se llega a ser ‘dirigente’ (especialista más político)”.

Crear las condiciones para una transformación social es crear un nuevo tipo de intelectual, cuya base en el mundo moderno debe ser la educación técnica, estrechamente ligada al trabajo industrial. Aquí aparece claro lo que será el desarrollo

final de sus *Cuadernos*: la idea del “americanismo” (industrialismo) como pivote de la nueva civilización y la necesidad de ajustar la conformación del “hombre colectivo” a las necesidades de ese desarrollo, que nace de la fábrica.

IV. La educación como proceso formativo del “conformismo social”

“La complejidad de las funciones intelectuales en los diversos estados se puede medir objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por su jerarquización: cuanto más extensa es el área escolar, y cuanto más numerosos son los grados verticales de la escuela, tanto más complejo es el mundo cultural, la civilización de un determinado Estado”. La función de la escuela es organizar la parte principal de la tarea formativa del Estado (y por lo tanto de la elaboración de un consenso hegemónico): “elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel (o tipo) que corresponde a las necesidades del desarrollo de las fuerzas productivas y por consiguiente a los intereses de las clases dominantes”. Esta adecuación no puede ser formal ni se agota en la instrucción referida a alguna “especialidad”: de lo que se trata es de un proceso más complejo de formación de la personalidad.

Éste es el marco en el que se ubican sus apuntes específicos sobre educación, notoriamente influidos por su concepción del hombre como formación histórica, como conjunto de relaciones sociales, como inserción del individuo en la colectividad. La educación es así, para Gramsci, lucha dialéctica contra la naturaleza, del mismo modo que la hegemonía en el plano político es lucha contra la espontaneidad.

El punto de partida pedagógico de Gramsci es el rechazo tanto del determinismo mecánico como del innatismo trascendental. Es decir, su punto de partida es una definición de lo humano y de lo natural y de sus relaciones.

Ni el determinismo ni el innatismo explican al hombre como una producción histórica. No existe una “naturaleza humana” al margen de la historia. Para Gramsci el error de la pedagogía moderna es el de haber caído en un error inverso al de la filosofía de la educación (jesuítica, autoritaria) que quería combatir. Así, el activismo pedagógico se transformó en una “especie de iglesia que ha paralizado los estudios pedagógicos y ha dado lugar a curiosas involuciones”. “La espontaneidad —agrega— es una de esas involuciones: se llega casi a creer que el cerebro del niño es una especie de ovillo que el maestro ayuda a desenredar. En realidad, cada generación educa a la nueva generación, es decir, la conforma, y la educación es una lucha contra la naturaleza para dominarla y crear el hombre adecuado a su época”.

La tarea de la escuela —y dentro de ella el papel activo del maestro como dirigente intelectual— es realizar el nexo entre instrucción y educación. Este proceso, cuyo fin es crear un conformismo social, implica un cierto grado de coacción disciplinaria.

La pregunta es (y así la fórmula Gramsci): “¿cómo logrará el hombre individual incorporarse al hombre colectivo? ¿Cómo se deberá ejercer la presión educativa sobre los individuos, obteniendo de ellos el consentimiento y la colaboración, convirtiendo así en libertad la necesidad y la coacción?”. La respuesta la da en

otro texto, ya citado, y referido al plano más general de la política: la relación entre “espontaneidad” y “dirección consciente” no puede ser mecánica ni abstracta; para ser válido el conformismo debe ser “dinámico”.

V. El “americanismo” como una nueva civilización

El principio educativo en Gramsci gira alrededor de dos conceptos: el industrialismo (o “americanismo”) como característica del mundo moderno y el antiespontaneísmo no abstracto sino dinámico. Ambos quedan a su vez ligados por otro concepto que les dará unidad: el de trabajo. “El hombre moderno —dice en una carta— debería ser una síntesis de lo que ha sido propuesto como carácter nacional: el ingeniero americano, el filósofo alemán, el político francés; recreando, por así decirlo, al hombre italiano del Renacimiento, el tipo moderno de Leonardo Da Vinci, convertido en hombre masa o en hombre colectivo, pero manteniendo su fuerte personalidad y su originalidad individual”.

Enfrentándose tanto a la “escuela humanística” como a la “escuela profesional”, Gramsci apunta su propio ideal de escuela. Propugna así un sistema escolar a partir de “una escuela única inicial de cultura general, humanística, formativa, que conforme el desarrollo de la capacidad de trabajo (técnica e industrialmente) y el desarrollo de la capacidad de trabajo intelectual. De este tipo de escuela única —añade— a través de repetidas experiencias de orientación profesional se pasará a una escuela especializada o al trabajo productivo”. En ese esquema, lo formativo “desinteresado” de la escuela humanística y lo especializado de la escuela profesional, que en el pasado marcaban la separación entre la educación para los ricos y la educación para los pobres, se articulan en una unidad que reconoce la necesidad de vínculos entre cultura y producción, superando la contradicción entre humanismo y técnica.

A manera de apuntes, de notas sueltas muchas veces sin mayor sistematización, Gramsci propone líneas de desarrollo posible, en cuanto a métodos, contenidos y organización escolar, de esta concepción pedagógica. Es casi seguro que buena parte de esas propuestas hayan sido superadas. Lo más importante es, a mi juicio, el interés demostrado por Gramsci, a partir de su teoría de la hegemonía, por explorar el mundo de la pedagogía y de la escuela como el elemento central para la constitución de los sujetos sociales, en el interior de un enfoque dialéctico que trata de superar los riesgos del determinismo mecánico y del innatismo.

ALTHUSSER, LA sociología Y LA EDUCACIÓN*

Felipe Campusano Volpe

I. Contextualización histórica del pensamiento de Louis Althusser

Este ensayo pretende presentar de manera más o menos amplia y general el pensamiento de Louis Althusser, comenzando por un esbozo general de su biografía intelectual y política, para pasar después al análisis de algunos conceptos fundamentales en torno a su concepción de la filosofía, o sea, su concepción epistemológica del marxismo, y de la teoría marxista. Todo ello para llegar al punto central de este escrito que es el tema de la teoría de la ideología desarrollada por Althusser y sus conexiones con el problema de la educación y la sociología educativa.

En cuanto a su ubicación inmediata y personal, habría que señalar que Althusser es un personaje del pensamiento marxista francés que constituye una parte de la generación que madura en el periodo de entre guerras y que logra su madurez intelectual, política y filosófica en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, mientras que su consolidación propiamente teórica aparece entre 1970 y 1975. Otro rasgo fundamental de Althusser, en términos personales, sería su clara afición por un marxismo bastante académico y particularmente filosófico, característica que comparte, en buena medida, con toda su generación. Habría que señalar también que sus intereses provienen de una formación doctoral, la cual se ubica dentro de la corriente epistemológica de Bachelard y de un historiador de la ciencia como Candilef, que constituyen las influencias inmediatas y más fuertes con relación a sus posiciones políticas.

Otro punto importante, es el hecho de que Althusser se radicaliza, o toma partido en términos políticos, a partir de la Guerra Civil Española y, posteriormente, con la ocupación de Francia por los nazis en 1940-44 para llegar a afiliarse al Partido Comunista Francés a los 30 años, en 1948. Es decir, Althusser ingresa al Partido Comunista en un periodo de franca madurez.

Su obra fundamental aparece entre 1962-1965, y marca un gran hito en la teoría marxista; en primer lugar, porque constituye el primer gran sistema teórico que se consolida dentro del contexto marxista francés, el cual contaba con un desarrollo teórico bastante pobre dentro de la corriente marxista.

* Transcripción de la cinta magnetofónica grabada durante la conferencia dictada para el seminario de "Corrientes Contemporáneas en Sociología de la Educación", México, mayo de 1980.

Hay algunas otras características importantes en la aportación teórica del pensamiento de Althusser. Entre ellas, su carácter profundamente polémico, fuertemente controvertido, basado en la radicalidad de su interpretación de la obra de Marx y del movimiento marxista en general. A su vez, el carácter polémico de su obra tiene también raíces en la forma del lenguaje típico que utiliza toda su corriente, la cual se encuentra, por su parte, permeada por una serie de corrientes teóricas que vienen a confundirse dentro de la gran tradición teórica del marxismo; se trata de un lenguaje epistemológico, un lenguaje profundamente filosófico, embebido de las categorías del psicoanálisis.

Por otra parte, un elemento más en que destaca la importancia de su pensamiento, es que Althusser ha tenido una evolución y un desarrollo teórico muy “contrastantes”, es decir, ha pasado de etapas muy agresivas en lo que a la definición de sus tesis principales se refiere, a posiciones autocríticas igualmente radicales; ello hace que su obra esté caracterizada por una serie de etapas y de “zig-zags” más o menos fuertes. Todo ello ha hecho que la obra de Althusser cobre una gran relevancia dentro del desarrollo del marxismo contemporáneo y que se pueda decir que su influencia se registra prácticamente en todos los niveles del pensamiento marxista de los años sesenta a la fecha.

En cuanto a lo que correspondería a una contextualización histórica más amplia, podemos empezar señalando que Althusser representa, de alguna manera, la culminación de una breve, pero muy sustancial corriente teórica en el marxismo que Perry Anderson ha caracterizado en términos muy específicos como el marxismo occidental, tratando de distinguirlo de toda la corriente teórica que viene desde los clásicos hasta nuestros días. De esta manera, se concibe al marxismo occidental—y en especial a la generación de Althusser— como una forma particular y una etapa específica de la teoría marxista.

Quizá los antecedentes inmediatos de esta generación de marxistas, serían precisamente tres grandes pensadores marxistas inmediatamente anteriores: Lukács, Korsch, y Gramsci, quienes no obstante ser sus antecesores, se distinguen radicalmente de los marxistas occidentales en que, al mismo tiempo que eran los grandes teóricos y filósofos marxistas de su tiempo, se encontraban comprometidos e insertos en la práctica política.

A partir de ésta, que constituye ya la 3a. o 4a. generación del pensamiento marxista, se da un proceso de tránsito del marxismo de las zonas germanas y orientales a los países propiamente occidentales de Europa; este giro geográfico del marxismo se da a partir de 1945, en el periodo inmediato posterior a la Segunda Guerra Mundial.

Este giro no sólo constituye un cambio de escenario nacional y cultural, sino que significa un cambio sustancial, cualitativo, de las relaciones entre la teoría marxista y la práctica social y política; cambio que consiste, en lo fundamental, en una ruptura, en una escisión radical entre el desarrollo de la teoría marxista y su práctica social. Es evidente, por ejemplo, que en la generación de Trotsky o en el marxismo austriaco y soviético, la unidad entre teoría y práctica del movimiento marxista y socialista era mucho más estrecha y que, a partir de esta generación que estamos considerando como la que propiamente consolida al marxismo occidental, se da una ruptura cada vez más tajante entre la teoría y la práctica socialista.

Dicha ruptura se genera a partir de 1918 y viene a extenderse por un largo periodo que abarca hasta 1968 (por señalar una fecha convencional) aproximadamente. Esto ha tenido una consecuencia inmediata que afecta el carácter y la naturaleza mismos de la teoría marxista de estas escuelas que se desarrollan: tanto los pensadores de la escuela de Frankfurt con Marcuse y Adorno, como la generación de Althusser, es decir, Lefevre, Sartre, Goldman y hasta Coletti, todos ellos pensadores occidentales, practican un marxismo alejado de la práctica política, enclaustrado en las universidades y centros de estudios y que adquiere un corte académico y filosófico muy particular.

Todo ello, valga la aclaración, no es gratuito, sino que tiene una explicación concreta e histórica cuya base fundamental es, en primer lugar, la derrota de todos los movimientos obreros y de la social democracia occidental europea a partir de 1920. Este grave descalabro del movimiento socialista europeo marca, de forma definitiva, el desarrollo teórico del marxismo occidental. Al mismo tiempo, o como consecuencia de la derrota del movimiento socialista europeo, surgen una serie de regímenes dictatoriales, procedentes del fascismo, que capitalizan las derrotas del movimiento obrero y, por tanto, cambian el panorama político de Europa occidental. Ello tiene como base, también, el tránsito a una nueva etapa del desarrollo capitalista: la etapa propiamente imperialista en la que se consolida el capital monopólico.

A este panorama político que se dibuja en Europa occidental, viene a sumarse otro problema de gran envergadura y que plantea también una grave crisis para el desarrollo de la teoría marxista: la deformación del socialismo soviético en su modalidad stalinista a partir de la muerte de Lenin y el acceso de Stalin al poder. Ello constituye una especie de “camisa de fuerza”, una deformación política inaceptable para muchos regímenes y partidos comunistas europeos.

Las deformaciones que empiezan a consolidarse bajo el mando de Stalin, y que encuentran su punto más álgido en 1934 con las purgas bolcheviques en el interior del partido y del aparato burocrático soviético, pasando por la política de socialización de la producción agrícola, trajeron como consecuencias inevitables las deformaciones subsiguientes de la línea política del socialismo en todos los partidos comunistas occidentales.

Todo esto formó un cuadro sumamente desalentador y crítico para todos aquellos que se formaron precisamente en esta generación; es decir, tanto la escuela de Frankfurt como los pensadores franceses: Sartre, Goldman, Lefevre, además de Coletti, en el pensamiento italiano. Todos ellos nacieron bajo el signo de la derrota de los movimientos ante el fascismo y de la degeneración del régimen soviético.

Esta situación general, además de condicionar lo que ya mencionamos como una transformación del marxismo en una disciplina un tanto académica, fundamentalmente filosófica y enclaustrada en las universidades, también propició la creación de un clima de pesimismo radical, de desesperación política que es una característica de todos los autores arriba mencionados: esto favoreció una situación de tensión constante de las relaciones entre los partidos comunistas y sus intelectuales.

Todo esto constituye un proceso largo que va desde los años veinte (donde se ubica el principio de las derrotas del movimiento obrero) hasta el vigésimo congre-

so en 1956. A partir de esa fecha se produce, tanto en el interior como en el exterior de la Unión Soviética, una reacción contra el stalinismo, una crítica y autocrítica del proceso soviético y, consecuentemente, una ruptura de la hegemonía soviética sobre los movimientos comunistas europeos.

Paralelamente, se produce también la ruptura del bloque socialista, que se constituye fundamentalmente por el fenómeno de la revolución china y su subsecuente revolución cultural (lo que constituye otro elemento en la obra de Althusser). Otro cambio favorable para la apertura y enriquecimiento del campo problemático del marxismo, está marcado por las revueltas estudiantiles, tanto estadounidenses como europeas, de los años sesenta. No obstante, los elementos fundamentales que he destacado persistieron: un pesimismo crónico respecto de la práctica política marxista, un divorcio radical entre teoría y práctica socialistas y un carácter eminentemente académico de la teoría marxista.

Como rasgos positivos, quizá pudieran destacarse el hecho de que todos estos autores se caracterizan, fundamentalmente, por realizar una serie de búsquedas temáticas que habían estado ausentes del pensamiento marxista anterior; que todos estos autores se preocupan por buscar campos complementarios al desarrollo clásico de la economía política marxista, desde Lukács, que se interesa por la estética, Gramsci, que se interesa por los problemas de la superestructura y el Estado, y Korsch, que se interesa por las relaciones entre filosofía y economía. Por otro lado, la escuela de Frankfurt también contempla una diversificación de temas, por ejemplo, Adorno con la música y Marcuse con la teoría psicoanalítica.

De igual manera, podemos localizar en Althusser esta búsqueda de nuevos temas para el desarrollo político e ideológico de la teoría marxista.

Con relación al concepto teórico más específico de Althusser, habría que señalar que el marxismo en Francia se encontraba prácticamente ausente, ya que antes de Althusser podemos encontrar muy pocos elementos teóricos que caracterizaran al pensamiento francés como una fuente de aportes al desarrollo del marxismo.

Se podría decir que hasta antes de 1918 el panorama del pensamiento marxista en Francia era prácticamente nulo (aunque con algunas excepciones); aún más, podría afirmarse que el marxismo en Francia no había tenido ninguna penetración sustancial; la obra de Marx había sido traducida al francés sólo en una mínima parte, y los círculos intelectuales de marxistas que había debían su existencia a la supervivencia de doctrinas premarxistas típicamente francesas y a un jacobinismo de corte burgués que penetraba en las capas proletarias francesas.

A partir de 1918 se produce un primer acercamiento entre los intelectuales y el Partido Comunista Francés; sin embargo, esta aproximación se vería inmediatamente empañada por las deformaciones y los problemas que ocasionó el desarrollo del socialismo soviético. Estas contradicciones desgarraron, en buena medida, a todos los intelectuales franceses de la época, como por ejemplo al mismo Lefevre.

No es sino hasta 1944, después de la ocupación nazi en Francia, durante su liberación, cuando el Partido Comunista Francés resurge y se desarrolla como una gran fuerza política, ya que, a lo largo de la resistencia, había logrado penetrar en

amplias masas de la población. En ese momento se da una verdadera aproximación entre los intelectuales franceses y el marxismo. Althusser constituye uno de los ejemplos típicos de este marxismo occidental y de los intelectuales franceses que a partir de los años cuarenta —y en particular de 1948— se afilian ya de manera definitiva al Partido Comunista Francés.

Althusser es, sin duda, un típico filósofo académico en el sentido de que es todo menos un político y un militante crítico; por otra parte, también en cuanto a su formación intelectual, en Althusser encontramos muchas influencias de corte idealista muy acentuadas: toda la corriente psicoanalista (particularmente Freud mismo) y la lectura lacaniana de Freud, que es quizá una de las fuentes más importantes del pensamiento de Althusser; además —y paradójicamente— aunque muy lejano, Spinoza. Todas ellas consolidan el pensamiento de Althusser quien, como dijimos anteriormente, se sitúa como un gran hito en el pensamiento marxista a partir del periodo 60-65, cuando aparecen sus principales ensayos que son recopilados después (1965) en sus dos obras principales.

En términos generales, podríamos decir que la tarea fundamental que se propone Althusser es lograr una reconstrucción filosófica y epistemológica de la obra de Marx. Althusser propone un retorno a Marx, pero dicho retorno supone un cuestionamiento radical de la obra de Marx que implica una reconstrucción científica del materialismo histórico como ciencia de la historia y como ciencia de las formaciones sociales; su filosofía en particular se ha caracterizado con frecuencia como un antihumanismo en el sentido de que se polemizó sistemáticamente con el humanismo socialista además de elaborar una serie de críticas tajantes con respecto al historicismo y a las versiones historicistas del marxismo.

Por último, otra de las grandes características del pensamiento de Althusser sería la búsqueda y desarrollo de un nuevo tema. Althusser insiste con frecuencia en estas obras iniciales y en el hecho de que Marx, en *El Capital*, desarrolló lo que sería el análisis económico-político del modo de producción capitalista, aunque se considera que la obra de Marx adolece de deficiencias y grandes omisiones y apunta hacia el desarrollo de una filosofía marxista, de una epistemología marxista. Estos temas, sin embargo, habían quedado al margen de la producción del marxismo clásico; a partir de la obra de Althusser se plantea como tarea prioritaria del pensamiento marxista occidental el desarrollo de estos temas. Esta preocupación constituye un denominador común a todo el marxismo occidental, ya que casi todos sus representantes son predominantemente filósofos; epistemólogos dedicados al desarrollo de la teoría política marxista.

Una de las obras paralelas a la de Althusser es la obra de Nicos Poulantzas, que se ocupa precisamente de la teoría del Estado y de la teoría política marxista.

Resumiendo, diremos que el predominio filosófico en el marxismo occidental y la preocupación por una nueva temática plantean, de alguna manera, un enriquecimiento muy grande de la temática marxista, ya que todos sus representantes, como ya se dijo, se ocupan de temas como la estética, la literatura, la música; es decir, incursionan en áreas del saber contemporáneo que habían quedado al margen del

marxismo clásico y que habían sido obstaculizadas por las consecuencias teóricas del dogmatismo stalinista.

Ahora bien, con relación a la bibliografía básica de Althusser, vale la pena mencionar una mínima periodización general para poder ubicar los diferentes cambios o transformaciones de su obra.

En primer lugar, fue entre 1960 y 1965 cuando se publicaron las obras principales de Althusser, que son fundamentalmente: *La revolución teórica de Marx* y *Para leer El capital*. Es importante mencionar una tercera obra: *Problemas estudiantiles* en tanto que es relevante para el tema de la sociología educativa.

A partir de 1967, empieza a operarse un viraje y una transformación en la obra de Althusser, transformación que se encuentra plasmada en tres obras fundamentales: el *Curso de filosofía para científicos*, el texto *Cultura, Lenin y la filosofía* y finalmente el conocido texto titulado, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (1970).

Por último, restaría destacar otra etapa que va de 1973 a la fecha, y que se inaugura con lo que se conoce como la *Respuesta de Lewis* y que continúa con los elementos de autocrítica.

Evidentemente la obra de Althusser es mucho más amplia, pero lo que nos ha interesado es anotar aquellas partes de la misma que marcan los virajes más importantes de su pensamiento.

Ahora bien, hablando de lo que serían algunos conceptos fundamentales de la visión althusseriana del marxismo, hay que plantear el retorno a Marx que Althusser propone. Para él, resulta fundamental la necesidad de realizar una reconstrucción crítica, científica, del pensamiento marxista que, a su modo de ver, se ha visto contaminado de demasiados elementos ideológicos, de distorsiones provocadas por el proceso que ha seguido la práctica socialista. Por ello, el objetivo inaplazable para volver a Marx es plantearse una reconstrucción epistemológica del marxismo que rescate lo realmente científico, lo fundamental de la obra de Marx y que, por lo tanto, defina de manera rigurosa el materialismo histórico como ciencia e historia y el materialismo dialéctico como filosofía.

Lo que Althusser propone es lo que él llama una lectura sintomal de la obra de Marx que se opone, de manera antagónica, a lo que sería una lectura literal. No se trata, pues, de extraer de Marx una serie de pasajes que afirmen o nieguen aspectos, sino, por el contrario, de realizar una lectura estructural de Marx que nos remita, no a la serie de afirmaciones sueltas, yuxtapuestas, que normalmente configuran el sentido general de marxismo, sino que nos defina un nuevo cuerpo sistemático de problemas, donde radican precisamente el descubrimiento y la revolución teórica de Marx.

Esta lectura sintomal trataría de destacar o demostrar lo que Althusser ha llamado, adoptando una terminología bachelardiana, una ruptura epistemológica que se caracteriza por la construcción de un nuevo continente científico y problemático, constituido precisamente por la ciencia de la historia o la ciencia de las formaciones sociales. No se trata, pues, de una evolución continua, sino de una ruptura radical en el desarrollo de las ciencias sociales, lo que lleva a la definición de este nuevo espacio teórico que es el materialismo histórico y que produce un

nuevo objeto de conocimiento: el modelo de producción capitalista y las formaciones sociales capitalistas.

Son dos los puntos centrales para entender en qué sentido habla Althusser de la revolución teórica: en primer lugar, la definición de la dialéctica de Marx y su contraste o diferencia respecto de la dialéctica hegeliana de la cual proviene; es decir, las categorías de la dialéctica y de la contradicción.

El segundo punto (que será tratado más adelante) se refiere a las definiciones que Althusser hace de dos categorías centrales en su obra: la de ciencia y la de ideología y las diferencias que establece entre una y otra.

Con relación al primer punto, la crítica de Althusser a las concepciones convencionales de la dialéctica marxista es muy radical. Apoyándose en lo que él definió como una lectura estructural y problemática de la obra de Marx, Althusser nos enfrenta, de manera radical, con la famosa afirmación de Marx en torno a la inversión de la dialéctica hegeliana (posfácio a la segunda edición de *El Capital*). Marx habla allí de cómo, a través de su obra, se realiza una inversión de la dialéctica hegeliana, despojándola de los elementos idealistas de la filosofía hegeliana y recuperando su núcleo esencial. Althusser se pronuncia radicalmente en contra de esta formulación más bien superficial del mismo Marx y plantea que la dialéctica marxiana no es, de ningún modo, una simple inversión de la dialéctica hegeliana.

Por el contrario, dice Althusser, la dialéctica marxista supone una diferencia radical del método científico y también una definición nueva del objeto de la ciencia y de la filosofía marxista. Entra entonces el análisis de la teoría de la contradicción en Hegel y Marx para afirmar, dicho de manera esquemática, lo siguiente: para Hegel, la contradicción es simple, en el sentido de que se trata de una dialéctica unívoca y bipolar, de contradicciones radicales entre dos polos fundamentales que se dan en términos lógicos en la mayoría de los casos (el ser y el no ser; la plenitud o la determinación, la idea del espíritu y la enajenación). La existencia de dos polos fundamentales constituye la esencia de la dialéctica de Hegel en donde, nos dice Althusser, la totalidad se enajena, se niega en las determinaciones específicas y se recupera como tal de nuevo, haciendo equivalentes el principio y el fin de este proceso dialéctico; se trata, por tanto, de una lógica bipolar y simple.

En el caso de la dialéctica de Marx, por el contrario, se trata de una dialéctica y de una teoría de la contradicción compleja, en el sentido de que ha cambiado radicalmente el objeto de análisis que se proponen; éste no es ya, como en el caso de la filosofía hegeliana, la filosofía de la historia, sino la totalidad social, entendida como una totalidad compleja, articulada de instancias de la práctica social. Fue precisamente con objeto de explicar la dinámica de esa totalidad, que Marx redefinió la dialéctica de la contradicción.

En el centro de todo esto, el aporte más importante de la obra de Althusser consiste quizá en la definición de lo que él mismo ha denominado una “causalidad estructural”, mientras que la causalidad y la dialéctica en Hegel no pasan de ser lineales.

Para Marx, la contradicción y la dialéctica vienen a definir una nueva forma de causalidad, que sería de tipo estructural y que nosotros podemos comprender y ejemplificar si consideramos la forma en que Althusser analiza la articulación de

los diferentes niveles de la totalidad social. Estos niveles, definidos de manera más o menos convencional en términos de estructura económica, estructura política y superestructura ideológica, se relacionan y articulan a través de una causalidad estructural, que Althusser gusta de denominar “causalidad sobredeterminada”.

Se trata, pues, de ver cómo se articulan estos tres niveles de la totalidad social, y para ello Althusser define tres modalidades de esta articulación: en primer lugar, la ya muy conocida “determinación en última instancia” de lo económico (la estructura) sobre la superestructura política e ideológica; una segunda forma de articulación entre las tres instancias sería la que Althusser denomina “posición dominante”, y por último estaría la “posición decisiva o coyuntural”.

Se trata, pues, de abolir una causalidad expresiva lineal para hablar de una causalidad estructural en donde el todo causal es determinado por sus efectos y donde, de alguna manera, existe una determinación articulada de todas estas instancias. Esto constituye, desde el punto de vista de este trabajo, un punto fundamental de la reformulación althusseriana del materialismo histórico.

II. La ideología en Althusser

Con relación a la concepción althusseriana de ideología, debemos referirnos en primer lugar a un elemento fundamental en los antecedentes de Althusser, partiendo de una simplificación de Gramsci. Gramsci se preocupó por desarrollar al máximo un área que estaba muy descuidada dentro del marxismo clásico y aun del posterior. Su obra gira básicamente en torno al análisis y definición del Estado como el conjunto del aparato estatal y la sociedad civil, en el seno del cual se dan fenómenos de gran importancia para lo que constituiría una teoría de la ideología, tales como las relaciones de consenso y hegemonía. Todos estos conceptos, que son fundamentales en el desarrollo del marxismo, son retomados por Althusser y de hecho este nuevo horizonte que le plantea el marxismo en la obra de Gramsci constituye, en cierto sentido, su punto de partida. La teoría de la superestructura, el consenso, la hegemonía, el funcionamiento de la ideología, el funcionamiento del Estado, son los temas centrales que Althusser asimila de Gramsci, y que conforman el punto de partida de su análisis.

El interés de Althusser por temas como la ideología, por otro lado, no es gratuito, sino que se remite a un contexto histórico particular; en primer lugar, porque el fascismo representó un fenómeno que resultó absolutamente inexplicable e irracional para todos los marxistas dentro de la concepción economicista que prevalecía. Parecía inexplicable que dada la madurez que habían logrado los partidos obreros, comunistas y socialdemócratas en Occidente, surgiera de pronto una reacción autoritaria y fascista que echara por tierra los logros de las organizaciones proletarias e incluso invirtiera el sentido del proceso político. En segundo lugar, hay que destacar el hecho de que en el capitalismo contemporáneo se acentúa de manera definitiva la relevancia política de la lucha ideológica en muchas instancias de la totalidad social occidental: la aparición de los medios masivos de comunicación, el papel de la escuela, el papel creciente del Estado, etc. Habría,

pues, una clara evidencia de que la lucha ideológica cobra una mayor relevancia política en el desarrollo de la producción capitalista y de su proyecto histórico; y esto queda aún más claro si tomamos en cuenta que tanto la revuelta estudiantil como la revolución cultural china (elementos que ya hemos mencionado), hacen énfasis particularmente en la crisis y en la relevancia política de los factores ideológicos para el desarrollo de la crítica del capitalismo y el desarrollo consecuente y sólido de una revolución socialista.

Ahora bien, pasando a la propia teoría de la ideología elaborada por Althusser, podemos decir que, en una buena medida, ésta parte de uno de los elementos más criticados de su obra, que es el que se refiere a la radical distinción epistemológica que sustenta, de manera definitiva, entre dos grandes procesos: el de la producción intelectual y el de los fenómenos ideológicos; es decir, distingue por una parte a la ciencia y por otro a la ideología como dos términos radicalmente antagónicos y tajantemente diferenciados en el sentido epistemológico. Esta diferencia está fundamentada en una concepción de la teoría con carácter autónomo (como la construcción de objetos del conocimiento científico), tema que Althusser acentúa particularmente tanto en sus obras iniciales como en sus obras posteriores.

Esta oposición radical, esta diferencia tajante entre ciencia e ideología, se plantea en los términos siguientes: Althusser distingue dos tipos de ideología: las ideologías teóricas y las ideologías prácticas, lo cual hace la diferenciación radical de ciencias e ideología. Por una lado, las primeras vendrían a ser aquel conjunto de cuerpos científicos ya anacrónicos, en los cuales se basa el desarrollo y el trabajo de la ciencia y a partir de los cuales se produce una nueva problemática y un nuevo objeto de conocimiento y, por tanto, una revolución teórica. Es decir, que las ideologías teóricas constituyen el punto de partida de la des-construcción y construcción de una nueva ciencia. Toda ciencia tiene su ideología teórica correspondiente contra la cual debe construir su objeto y su método y desarrollar una nueva concepción. Por otro lado, y de manera diferenciada, estarían las ideologías prácticas, que se definirían como la secreción natural de la vida práctica misma, de la práctica social en todas sus múltiples diferencias: económica, política e ideológica, y que estarían constituidas fundamentalmente por un sistema de representaciones falsas.

Para Althusser, la ideología es, en términos genéricos, una concepción falsa, deformada, primero de la relación científica o del objeto científico propiamente, así como de la realidad social misma. En este sentido, Althusser adopta una definición global genérica de ideología como conciencia falsa, siguiendo algunas de las definiciones principales del concepto marxista de ideología.

Ahora bien, es necesario profundizar en algunos puntos con el fin de aclarar el concepto althusseriano de ideología.

En primer lugar, se podría plantear el problema de cuál es el origen fundamental del fenómeno ideológico: la raíz básica del fenómeno ideológico radica en lo que Althusser ha definido como la opacidad general de las relaciones sociales; es decir, que los mecanismos fundamentales de una totalidad social no se presentan a la intuición inmediata. En general, toda totalidad social, toda formación social, es opaca en una primera observación y, por tanto, los factores fundamentales de su

funcionamiento en lo económico, en lo político y en lo ideológico quedan ocultos. En este sentido, habría que subrayar lo siguiente: esta opacidad general es tanto preclasista como posclasista; es decir, no está condicionada ni determinada, ni tiene su origen en la lucha de clases, sino que es anterior y más fundamental, en el sentido de que es un fenómeno que encontramos antes y después de la constitución de una sociedad dividida en clases. Un segundo elemento que determinaría la definición de ideología sería el fenómeno específico de la lucha de clases, particularmente en el caso del capitalismo, con la definición de las contradicciones fundamentales basadas en el capital y el trabajo. Esto determinaría la aparición de lo que Althusser denomina “fenómeno ideológico” como un conjunto o sistema de representaciones falsas que deforman el conocimiento y la realidad social. La opacidad general y la lucha de clases serían, pues, los elementos fundamentales para la explicación de la ideología en términos generales.

El resultado del fenómeno ideológico es, en primer lugar, un sistema de representaciones que oculta y deforma el conocimiento de la realidad en todas sus instancias; y, por último, su resultado o función básica en todas las sociedades estaría dado por el fenómeno de cohesión general. En efecto, encontramos que la ideología penetra todos los niveles de la realidad social y produce, como fenómeno fundamental, una cohesión general del sistema, que invade, incluso, el proceso productivo mismo, para no hablar de las otras esferas de la realidad social; es un fenómeno de lo que Marx mismo ha denominado como “cemento del edificio social”.

Ahora bien, ¿cómo funciona la ideología en términos más particulares? La ideología, nos dice Althusser, funciona como una interpelación, como una especie de llamado de atención que reclama la atención del sujeto y lo captura de alguna manera; como él mismo ejemplifica, es el simple llamado de una autoridad policiaca, la pura interpelación al individuo, lo que constituye el funcionamiento básico de la ideología. A través de esta interpelación se constituye de manera imaginaria el sujeto.

Resulta pertinente aclarar, en este momento, que Althusser hace una diferenciación entre individuo y sujeto en términos de que el individuo simple se constituye en sujeto a partir de esta interpelación de la ideología, y esto quiere decir que el individuo va a tener aquí ya una representación imaginaria de su relación con su circunstancia social; que se va a constituir en un sujeto libre, un sujeto que cree dominar, controlar, comprender y transformar su circunstancia social, lo que lo rodea en el orden económico, político y social. Así, pues, esta interpretación tiene como consecuencia la constitución imaginaria del sujeto; éste se considera como tal en tanto que se concibe libre y autónomo respecto a su comportamiento y a su dominio sobre las relaciones sociales. Se trata, por tanto, de una constitución imaginaria —y por consiguiente ideológica— del sujeto en tanto que está deformando su verdadera relación con su contexto o con lo que lo rodea socialmente. Es aquí, precisamente, donde tendríamos que considerar el papel tan importante que juega la escuela en la constitución del sujeto. La escuela se ubica detrás de todo este modelo de la ideología de Althusser y es quizá el prototipo del mecanismo ideológico fundamental de la interpelación y constitución imaginaria del sujeto.

Esto conlleva necesariamente la imposición de la ideología dominante, la cual está evidentemente relacionada con la articulación o la diferenciación de las clases sociales y que, por tanto, plantea el dominio ideológico de la clase económicamente dominada, así como el sometimiento del sujeto a esta ideología y a la reproducción ideológica del sistema fundamental del proceso productivo que da lugar a la lucha de clases.

Ahora bien, este sometimiento y el desarrollo de la ideología del sistema se dan en términos materiales, es decir, no constituyen fenómenos espirituales, evanescentes, que no se pueden precisar con detalle, sino que, para Althusser, la ideología tiene una forma de operación material, una realidad sensible, concreta, perceptible que está constituida por el conjunto de aparatos ideológicos de Estado que él mismo ha definido y que son: la familia, la iglesia, la escuela, los medios de comunicación, la alta cultura, y otros; esto representa el aspecto material específico y concreto a través del cual la ideología opera.

Un aspecto más que resulta importante destacar dentro de los aportes de Althusser, es el hecho de que borra la diferencia entre lo público y lo privado, y hace notar que la familia, la iglesia y la escuela, aun cuando aparentemente forman parte del sector privado y están jurídicamente definidos en la esfera de lo privado, en realidad forman parte de lo público y de la reproducción ideológica del modo de producción capitalista, ya que forman parte del escenario de la lucha ideológica.

Todo lo anterior constituye uno de los aportes básicos y fundamentales altamente apreciables en la obra de Althusser, ya que, de alguna manera, este análisis del fenómeno ideológico está en consonancia con una serie de transformaciones reales, concretas y muy importantes del capitalismo contemporáneo; en primer lugar, porque destaca todas las formas sutiles de reproducción y de control ideológico que se dan como parte fundamental de la reproducción general del sistema capitalista, y ello se refiere, de alguna manera, al descubrimiento de cómo se nos introduce ese policía que llevamos en la cabeza y que resulta más importante que la represión típica de los aparatos propiamente represivos del Estado en cuanto tal (la policía, el ejército). En segundo lugar, inaugura todo un campo de análisis (que sería desarrollado paralelamente por otros autores).

Resulta importante, tomando como base todo lo anteriormente expuesto, enunciar brevemente algunas críticas a la obra de Althusser, si bien salvando los elementos críticos y autocríticos que él mismo ha desarrollado.

En primer lugar, me parece que lo más criticable y lo que constituye el centro de las deformaciones generales de las que adolece la obra de Althusser, está en la separación epistemológica radical entre ciencia e ideología, en esa pretendida autonomía de la práctica teórica y la consecuente subordinación sistemática de la práctica política y de la lucha de clases. Es decir, que para Althusser la esfera de la práctica teórica y de la ciencia se define con radical autonomía en su método, en su desarrollo y en su historia respecto de la práctica política de lucha de clases. Sin embargo, esto ha sido rectificado por el mismo Althusser, quien en sus elementos de autocritica ha señalado esta diferencia un tanto metafísica como una deformación teorícista, como una polarización especulativa. Pero no cabe duda de que sigue siendo una de las

coordinadas fundamentales de su obra y que constituye el centro de la crítica que se ha desarrollado ya de manera convencional en Francia, sobre todo con Ranciere, que es quien ha penetrado con mayor agudeza este problema y ha señalado puntos de vista muy importantes respecto de la crítica que anotábamos. Hay que señalar también la obra de Adolfo Sánchez Vázquez, *Ciencia y Revolución*, que constituye un análisis de la obra de Althusser, en la que la crítica se centra, igualmente, en la separación epistemológica radical entre ciencia e ideología.

Habría que señalar, además, que como consecuencia de la separación que mencionábamos (y también como consecuencia del contexto histórico generacional en el que Althusser se desarrolló como marxista occidental) su marxismo está contaminado por la obsesión de hacer de él una ciencia respetable, una ciencia académica “aséptica”, por ello considero excesiva la cantidad de simplificaciones políticas que este cientificismo de Althusser comporta, y esto se manifiesta de una manera explícita precisamente en el texto que se titula *Problemas estudiantiles*, en el que hace una sorprendente defensa del saber académico y sus formas (el respeto al maestro y a su autoridad, las distancias entre “saber” y “no saber”, etc.), pero, al mismo tiempo, su conservadurismo no le permite distinguir entre el contenido y la forma de desarrollo del proceso educativo, ya que para él esta última no tiene importancia, en contraposición con Ranciere, quien había hecho la crítica fundamental de que es el saber —no la ciencia— el que se transmite a través de una serie de ritos, de criterios de autoridad, de formalizaciones, que afectan el contenido mismo del saber académico. Todo ello me parece sustancial porque definitivamente apunta a la crítica del conservadurismo académico de Althusser, el cual constituye un obstáculo para la transformación crítica de la escuela y del saber académico.

Por otra parte, refiriéndonos ya a la crítica en un sentido político más sustancial, habría que anotar que no obstante que la obra inicial de Althusser se define como una intervención política, es decir que no pretende quedarse al margen del curso político de su tiempo, en su obra sólo encontramos una o dos menciones superficiales y banales sobre el stalinismo; éste se ve reducido a un fenómeno de culto a la personalidad, lo cual resulta sorprendente en un autor que ha hecho la crítica del sujeto en la historia y de la importancia de las voluntades individuales en el desarrollo histórico. El stalinismo, a pesar de que constituye uno de los grandes escenarios de su desarrollo teórico, resulta criticado por Althusser apenas en forma superficial y mínima, y esto tiene que ver con su militancia y particular adscripción política al Partido Comunista Francés; no hay en él a lo largo de toda su obra (incluyendo sus etapas críticas y autocríticas) ningún análisis sustancial y crítico del stalinismo y de la burocratización posterior del sistema socialista soviético. Esto me parece sumamente lamentable, porque marca un límite ideológico definitivo en el desarrollo teórico de la obra de Althusser.

Sólo restaría anotar que en la teoría althusseriana de la ideología encontramos una distorsión de la misma en tanto que constituye una versión conservadora y políticamente cuestionable, en el sentido de que la ideología es considerada como un fenómeno ahistórico, preclasista y posclasista, cuyo origen no radica en la lucha de clases sino en la opacidad de las relaciones sociales; todo ello apunta

hacia una visión no política, no clasista del fenómeno ideológico que, desde mi punto de vista, resulta muy cuestionable no sólo por la política ni por las afirmaciones de Althusser, sino precisamente por sus omisiones. El análisis que él propone de los aparatos ideológicos de Estado tiene una fuerte carga reformista en el sentido de que en sus análisis casualmente está ausente, de manera definitiva, el problema fundamental de los aparatos represivos del Estado, que en realidad son los elementos que articulan la totalidad de la gestión política del Estado: los aparatos de represión directa, física y violenta.

Casualmente, este fenómeno es echado a un lado por Althusser, y decimos esto porque en su obra no analiza ni enfatiza con suficiente rigor el papel estructural y articulador de los aparatos represivos del Estado y, en contraposición, todo su interés se centra en el problema de los aparatos ideológicos del Estado. Esto me parece definitivamente reprochable, ya que la instancia que articula la gestión del Estado está constituida, definitivamente, por los elementos represivos del Estado.

Por otro lado, habría que mencionar otra gran omisión en la obra de Althusser: que no plantea nunca, quizá por pesimismo crónico, el proyecto de la extinción del Estado burgués, del Estado clasista. Éste es un problema de gran importancia y que, sin embargo, Althusser soslaya, dando toda la importancia a las formas de sometimiento ideológico de Estado, haciéndonos ver de esta manera que el problema principal de la reproducción del aparato político e ideológico del Estado burgués está en aquéllos y no en el Estado mismo. En tanto no se plantea el problema de la evolución del Estado, no se plantea tampoco el problema de los aparatos represivos, y por ello los aparatos ideológicos aparecen como el frente fundamental de la lucha ideológica, lo cual lleva a una omisión de los problemas teóricos.

III. Althusser y la educación

Finalmente, con respecto a la ideología y sus conexiones con la educación, es menester presentar algunos supuestos e implicaciones generales de esta relación.

La reconstrucción del marxismo propuesta por Althusser y su particular énfasis en el análisis de la ideología tiene una relación estrecha y articulada con respecto al problema de la educación y de la sociología de la educación en particular. La educación y la escuela (haciendo equivalentes escuela y sistema educativo) funcionan en términos de lo que podríamos llamar el proceso de reproducción. En efecto, como un aparato de reproducción ideológica que tiene penetración en el mismo proceso productivo de un sistema dominante (como es el sistema capitalista), fundamentándolo y reproduciéndolo, la escuela funciona como un proceso de introducción ideológica, como un aparato de represión, como una disciplina de normalización y como una relación de poder que se da en el saber frente al no saber con base en el conocimiento científico, en las formas, ritos y ceremonias del proceso educativo. Creo que para analizar el proceso educativo —la institución educativa— es indispensable partir de una concepción global de lo que sería, en términos marxistas, el problema de la ideología, y me parecen demasiado escépticas las posiciones que se niegan a abordar este tema; la relación entre el fenómeno educa-

tivo y el ideológico es evidente, así como la vinculación articulada entre el nivel de análisis de la escuela como aparato de reproducción y como elemento de la relación de poder que normaliza, disciplina e incluso discrimina socialmente.

Siguiendo esta línea de razonamiento, podemos decir que la escuela, en su imagen ideológica dentro de la ideología pequeño burguesa aparenta ser un canal de democratización, un canal de igualitarismo y de movilidad social; considero, pues, que todo esto constituye la ideología de la escuela. Sin embargo, lo que no podemos afirmar es precisamente el hecho de que la escuela es este canal de movilidad e igualitarismo, ya que, por el contrario, es un aparato de poder, de represión ideológica y de una disciplina normalizadora; por otro lado, este aparato no sólo reprime y normaliza ideológicamente, sino que también discrimina socialmente. La ideología no viene a subsanar las diferencias de clase sino que las acentúa y lleva a un extremo mayor; es decir, es precisamente el rendimiento escolar el que finalmente determina esta discriminación social más radical —discriminación que desde luego tiene su base en la diferenciación de las clases sociales—; por lo tanto, a mi modo de ver, esta crítica de la ideología es, a su vez, una crítica de la escuela. Asimismo, sería necesario poner énfasis en las funciones reales de la escuela dentro de este proceso de reproducción del sistema capitalista y de las clases.

Por una parte, con respecto al problema de la escuela y la superestructura ideológica (independientemente que este concepto provenga o no de Marx o de Engels o se haya desarrollado con tales y cuales deformaciones), a pesar de sus limitaciones descriptivas y topológicas, ha tenido una operatividad y un funcionamiento crítico importantes, en el desarrollo de la teoría marxista. En este sentido, la labor de Althusser consistió en enriquecerlo y en darle un contenido específico como instrumento teórico-fundamental para el análisis de los procesos ideológico y estructural; ahora bien, sería posible confirmar o reafirmar la proposición de Althusser en el sentido de que la escuela, en la sociedad burguesa moderna, ha venido a constituir (aunque con menos énfasis en la sociedad tecnológica contemporánea) el aparato ideológico predominante dentro del funcionamiento de reproducción del sistema social.

Sin embargo, hacia los años setenta, esto ha pasado a segundo término en función precisamente de los medios de comunicación masiva y de otros elementos y procedimientos de comunicación que funcionan predominantemente como elementos de transmisión e introducción de la ideología. Pero, de cualquier manera, la escuela actualmente (en el capitalismo monopólico) sigue funcionando como el instrumento básico del proceso ideológico en el sentido de que no sólo actúa en favor de la reproducción ideológica general de la sociedad y de las relaciones de producción, sino más particularmente en favor de la íntima relación entre la escuela y el Estado. Es decir, que la escuela aparece como el instrumento fundamental a través del cual se introduce y se estructura aquello que es considerado el fundamento de la concepción del Estado y de la sociedad civil contemporánea: la división social del trabajo, a través de la cual se diferencia radicalmente el trabajo manual del trabajo intelectual; diferencia que, a su vez, alimenta la posibilidad misma del funcionamiento del Estado y del proceso productivo.

Es en este sentido que la escuela sigue jugando un papel fundamental en cuanto a la reproducción general de las relaciones de producción y en cuanto al funcionamiento del Estado mismo; es decir, nos referimos a la esfera de los intelectuales y del trabajo intelectual en general.

En resumen, es importante destacar el punto de la división social del trabajo y su acción sobre la escuela como base de las relaciones entre Estado y sociedad civil, por un lado, y el proceso de reproducción por otro; más aún, en un sentido general (siguiendo los planteamientos de Santiago Ramírez) habría que destacar el hecho de que sin duda alguna la escuela es también uno de los procesos prototípicos en donde se da una relación de poder entre “saber” y “no saber”, del saber como instrumento de poder coercitivo, discriminatorio, normalizador, que favorece la supervivencia de la ideología dominante; es decir, el análisis de la relación de poder que se encuentra en la escuela (y no sólo en ella, sino también en otros tipos de relación como por ejemplo entre hombre y mujer) y que están al margen de la lucha de clases aunque políticamente articulados a ella.

Al respecto, considero meritorios los análisis de Michel Foucault en torno a las microsituaciones de poder, entre las que se encuentra ubicada la escuela.

Por último, quisiera hacer algunas reflexiones sobre la cuestión de la sociología educativa y el análisis althusseriano del proceso educativo. Si bien es cierto que ni en Marx ni en Althusser podemos localizar de manera explícita y desarrollada una teoría de la educación, y menos aún una sociología de la educación, el hecho de que no exista con claridad teórica una definición del problema de qué es sociología y qué es educación, no obsta para entender y constatar, de manera inmediata, que el proceso educativo es una de las realidades más omnipresentes a lo largo de nuestra vida cotidiana y de la vida tanto de la esfera privada como de la esfera pública; por ello, a partir de las bases teóricas del marxismo y de la visión althusseriana, puede desarrollarse una concepción crítica del proceso educativo. Los elementos centrales para esta concepción partirían de la base de la caracterización del proceso educativo como una institución de poder y de reproducción de una disciplina normalizadora.

Debemos señalar que, independientemente de que en la escuela se transmita el saber científico o de que el contenido de la educación burguesa pueda tener cierta fundamentación científica, es en el problema de la forma del proceso educativo y los ritos y ceremonias de la educación, para llegar, finalmente, al análisis del ejercicio discriminatorio de clase (y de poder) que se ejerce en el interior del proceso educativo.

En conclusión, parece importante analizar esos procesos en la medida en que, a través de este análisis, surge la posibilidad de desarrollar una concepción alternativa del proceso educativo que sienta las bases para la conformación de una contra-ideología, de una concepción revolucionaria de la ciencia y de la transmisión del conocimiento y, por tanto, de una concepción revolucionaria del funcionamiento del proceso educativo o de los aparatos ideológicos del Estado.

ALTHUSSER EN MÉXICO

Santiago Ramírez Castañeda

Para decir algo de Althusser debo empezar, por el principio, estableciendo un principio: Yo no soy althusseriano.

Para explicar este principio cuento con un inestimable aliado, el propio Louis Althusser.

Dice Lecourt que Althusser diría “yo no soy althusseriano” si serlo significa conocer de memoria todas sus obras casi con exactitud. La verdadera forma de ser althusseriano, continuaría Lecourt, consiste en utilizar los conceptos para pensar por uno mismo. Esto dice Marx de sí mismo y bien podríamos decirlo de Althusser: como Marx, quiere lectores que piensen por sí mismos.

No voy a hacer, aquí y ahora, una apreciación del pensamiento de Althusser y sus efectos en Francia, ni puedo dar los antecedentes del pensamiento althusseriano en Francia, si bien son insoslayables Bachelard, Canguilhem y Cavailles. Voy a tomar como punto de partida el punto en donde los ancestros ceden el paso: 1968, pero no el francés sino el mexicano.

Althusser apareció en México después de 1968, confundido o, por así decirlo, “entre las patas” del estructuralismo, Althusser era, así como Lecan era discípulo freudiano, el discípulo marxista de Levi Strauss. Como tal se le atacó. Por entonces todos éramos ortodoxos y Althusser era inaceptable pues ponía en crisis algunas de nuestras concepciones consentidas: el marxismo de los manuales, el marxismo hegeliano (representado básicamente por Revueltas, por el lado militante, y por Sánchez Vázquez por el lado académico), el marxismo ontológico (cuyo producto más destacado habría de ser, en Europa, el inolvidable libro de Kosik y, en México, el tratado efímero de Juan Garzón), etcétera.

Althusser entró por la puerta de atrás, clandestinamente, en un momento en que todas nuestras ilusiones políticas se habían derrumbado. Apareció tras la derrota del 68 mexicano entrando en escena ahí en donde salía de escena una concepción tradicional que, más adelante, habría de entrar en una crisis de la que, en su forma discursiva, Althusser es, en buena medida, sin ser el único, responsable.

Althusser no vino solo. Le acompañaban Fernando Claudin y Rossana Rossanda, el fracaso de la experiencia chilena, el izquierdismo hoy olvidado del PCM, y la crisis de 1971.

Venía con él una categoría nueva (que Gramsci ya había enunciado y de la que el propio Marx ya había hablado): la categoría de ideología. Categoría mudable y cambiante en manos, incluso, del propio Althusser; al lado de ella reapareció el concepto menos cambiante de ciencia.

Ciertamente, al principio, Althusser tematizaba la categoría de ideología en nombre de la científicidad, por ejemplo, del propio marxismo, a la que se contraponía “ideología”.

La diferencia entre “ideología” y ciencia era entonces, y para muchos sigue siendo, una diferencia en cuyo interior se agitaba el famoso, y frecuentemente misterioso, obstáculo epistemológico y su consabida contraparte, la ruptura epistemológica.

La categoría de corte (o ruptura) y de obstáculo epistemológico no eran categorías extraídas de Marx o inventadas por Althusser; tampoco eran, y esto es importante, el nombre francés de las revoluciones científicas de Kuhn. Pertenecían a una tradición, hasta entonces absolutamente desconocida para nosotros, que era la tradición “epistemológica” francesa. El corte y los obstáculos epistemológicos se deben, directamente, a Bachelard.

Bachelard era conocido en algunos medios mexicanos; era conocido por una serie de pequeños libros acerca de la poesía publicados como brevarios del FCE: sus trabajos “epistemológicos” fueron traducidos alrededor de 1972 por Siglo XXI. Y tras Bachelard, Foucault y tras Foucault, Lacan. ¡Extraña confusión cronológica en donde desaparecieron, entre otros, Cavailles y Canguilhem!

Sin embargo, la relación entre ciencia e ideología y el problema de los obstáculos ponían en el centro de la polémica a la historia, al materialismo histórico, y más particularmente a la historia de las ciencias. Es en estas coyunturas donde debían intervenir los científicos si bien todavía no lo hacían. Es, en todo caso, el punto de donde se esperaban “posiciones marxistas acerca de la ciencia” (si es que esta frase tuvo, o tiene todavía, algún sentido).

Leímos ávidamente, primero, *La revolución teórica de Marx* (publicada en México en 1967), después, la polémica con Semprún (1968, Siglo XXI). Luego *Para leer el Capital* (1969).

En 1970, ERA publicó *Lenin y la filosofía* (que había sido publicado, en francés con Marx y Lenin ante Hegel); posteriormente aparecieron, en algún orden, la *Respuesta a John Lewis*, *La filosofía como arma de la revolución*, *Posiciones* y los inefables textos “para leer a Althusser”, notoriamente uno de Karsz, desde entonces agotado y del que una buena parte de los althusserianos, de esos que Althusser no es, han aprendido sus citas y en donde han memorizado sus frases lapidarias, y otro, poco recomendable, de Martha Harnekcer. Hubo después, por supuesto, una lucha interminable por publicar los “inéditos” de Althusser, por obtener el texto pirata y mimeografiado del *Curso de filosofía para científicos*, etc. Yo no soy althusseriano, y no sé, por lo tanto, cuántas ediciones, en qué editoriales, en qué orden, o qué años, se ha publicado a Althusser. En los setenta nadie era althusseriano y la ruptura propuesta entre los *Manuscritos de 1844* y la *Ideología alemana* parecía inexistente. Parecía, sin embargo, muy importante, establecer por qué no había ruptura.

Este punto de resistencia antialthusseriana era de la mayor importancia. No podíamos tener dos Marx. No podíamos, ése era el canon establecido, establecer una línea divisoria entre un Marx joven y un Marx maduro, como no podíamos

hacerlo, tampoco, entre Marx y Engels o entre Marx y Lenin. Incluso, existía un neologismo que permitía escamotear las diferencias: “marxismo-leninismo”. Marx era uno, porque el marxismo era uno. Marx, el único, reencarnaba, periódicamente en un “maestro del marxismo” detentor y heredero de esa verdad única e indiscutible que había sido emitida por Marx, inequívocamente desde sus primeros balbuceos hasta su último aliento.

Althusser puso en crisis esta santísima univocidad de Marx.

Pero así como no hay Marx, tampoco hay un Althusser y no hay, tampoco, una escuela althusseriana. Hoy encontramos intentos por reconocerse como discípulos del maestro, reeditando, reproduciendo y repitiendo la palabra revelada de Althusser. Estos textos o antitextos no dejan de expresar una cierta nostalgia por la palabra del maestro que resuena como un eco del Segundo Imperio o de ultratumba. Repetir lo que Althusser ya no dice no es sino el signo de incapacidad manifiesta de pensar por nosotros mismos a pesar de que en nuestro Segundo Imperio filosófico, todas las segundas partes parecen buenas.

En 1974 Althusser escribió los *Elementos de Autocrítica*. Tirios y troyanos lo hicieron pedazos. Unos porque derruía los cimientos de ese “nuevo marxismo” que había permitido que algunos franceses y muchos mexicanos existieran; otros porque la autocrítica era insuficiente.

¿Qué decía Althusser en su autocrítica?:

1) que no hay teoría marxista, 2) carece de sentido establecer si el marxismo, es o no, una ciencia, 3) que no hay ruptura con Hegel.

La autocrítica permitió a algunos reconsiderar su posición frente a Althusser, si bien, por entonces creíamos que la autocrítica era nuestro triunfo, que después de todo, Lukács, Kosik y Cornu tenían razón y que el marxismo ortodoxo triunfaba, una vez más, contra ésta su última desviación.

Althusser desde 1974, no ha vuelto a publicar textos filosóficos. Ciertamente, no ha estado inactivo. Su intervención es, sin embargo, de otro estilo. Primero nos dio el prólogo al *Lyssenko* de Lecourt, luego *22 Congreso* y, finalmente, “*Lo que no puede durar*”... Nunca ha sido editada, pero aparecieron fragmentos en la prensa europea, de su intervención en el coloquio de Venecia. La intervención de Althusser (*22 Congreso* y *Lo que no puede durar...*) eran intervenciones en torno a una problemática específica; eran textos leídos por militantes y escritos por otro militante. La posición de Althusser era una posición política en el seno de un partido político en torno a problemas políticos. No era filosofía en el sentido tradicional. En *22 Congreso* Althusser creyó que los errores se habían reconocido —como proponía *Lyssenko*— y que habría una nueva forma de hacer política en el PCF. En *Lo que no puede durar...*, tras la derrota de 1968, Althusser reconocía que el *22 Congreso* había sido una ilusión. En *Lo que no puede durar...* reconoció, como nosotros habíamos intuido desde 1968, que la política no podía ser eso que se nos mostraba, que la política era un concepto tras el cual se ocultaban una serie de errores prácticos que ponían en crisis al marxismo mismo. Por eso, en Venecia, Althusser abre la famosa crisis del marxismo.

En Althusser, en fin, y cito a Lecourt, “descubrimos, por primera vez, a un filósofo comunista, que, en lugar de intentar convencernos de que éramos marxistas sin saberlo, nos ayudaba a comprender en qué no lo éramos todavía.

“Perdimos, sin duda, la comodidad de nuestras primeras certezas, nos dábamos cuenta, de pronto, que para ser marxistas no podríamos separar la teoría que era lo propio de nosotros en tanto intelectuales, de la política del movimiento obrero. Descubrimos, repentinamente, que el camino para llegar a ser marxista era duro, pero al menos ganamos, con ello, la ventaja inestimable de saber a dónde íbamos”.

La posición de Lecourt tiene sentido, tiene mucho sentido en Francia. Con ello no quiero decir que lo que tiene sentido en París no lo tenga en México. Lo que quiero decir es que en México aún no hemos descubierto a Althusser, o que por lo menos no lo hemos descubierto en el sentido en que Lecourt lo propone. Hemos descubierto, dependiendo de nuestra posición, una mina de oro (si somos editores), un tema inagotable de enseñanza (si somos profesores), una veta inagotable de inéditos (si publicamos revistas de filosofía), un formulario interminable de recetas y respuestas para todas las preguntas (si somos de esos althusserianos), un catecismo de oposición incluso en contra de la oposición oficial que nos permite soslayar el problema de nuestra militancia política (si somos comunistas sin partido), todo al mismo tiempo o nada de ello, o una racionalización de nuestras neurosis más queridas e íntimas, hemos descubierto en Althusser a la medida de nuestras propias, ocultas y subconscientes necesidades y necesidades, la lista de los Althusser descubiertos, por quienes el propio Althusser llama sus “exégetas tropicales” rebasa todo catálogo de enfermedades mentales. Sin embargo no hemos descubierto al Althusser que requiere primero descubrir quiénes somos y dónde estamos. No hemos descubierto al Althusser que Lecourt quiere revelar: un Althusser que, al citarlo, crea más problemas que soluciones, un Althusser que no sea francés. No hemos hecho de Althusser algo nuestro.

Althusser, dice Lecourt, no nos demostró que éramos marxistas sin saberlo. Nos mostró que no éramos marxistas. Esto debe ser tomado, como dice Marx, radicalmente. No somos marxistas sin saberlo, simplemente no somos marxistas porque todavía no sabemos qué es ser marxista. Éste es un problema planteado por Althusser: ¿Ser marxista es pertenecer a un partido? ¿Ser marxista es “saber” a Marx? ¿Qué es, a fin de cuentas “ser marxista”?

Althusser, sigue Lecourt, nos hizo perder la comodidad de nuestras primeras certezas; la URSS, el carácter reaccionario de la homosexualidad, Stalin y Cuba, los manuales, el hombre nuevo, la obligatoriedad de la lucha contra el “formalismo”, el carácter burgués de Hegel, etcétera.

Entre esas certezas, de manera por demás notable, aparecen, como de la mayor importancia: el materialismo dialéctico, el materialismo histórico, el proletariado, la ciencia y el Partido. Certezas abandonadas o perdidas que ya habíamos perdido o abandonado desde 1968 pero que, discursivamente, aparecen desde, o más bien con Althusser, Bettelheim, Claudín, etc. Certezas sobre cuya pérdida se regodean los “nuevos filósofos”, certezas que para nosotros, científicos, son aquellas, in-conmovibles, como la ciencia proletaria, la historia del progreso de la ciencia, la infalibilidad de la ciencia, la dialéctica de la naturaleza, etcétera.

La única que menciona Lecourt me parece de la mayor importancia: la certeza de la creencia en la existencia de teorías: de la ideología, de la lucha de clases, acerca del discurso, teorías lingüísticas, dialécticas o “del Estado”, etc. En resumi-

das cuentas, perdimos la certeza que nos aseguraba que el marxismo era una teoría y una teoría, además, epistemológicamente verdadera.

Se derrumbó esa certeza que nos cobija del error, de las vacilaciones, de la angustia y de la duda. Perdimos la certeza de la epistemología y la verdad. Perdimos nuestras ilusiones imaginarias y descubrimos que el camino es, como dice Lecourt, difícil. Difícil, sin embargo, de Lecourt cuando afirma que sabemos a dónde vamos. En todo caso, Althusser nos ha mostrado, más bien, por dónde es imposible avanzar, en dónde es imposible que coloquemos nuestras esperanzas.

En Althusser, como en Marx, no hay tal cosa como la verdad. La verdad es un instrumento imaginario cuya aceptación o rechazo permite la legitimación del ejercicio de un poder: del poder por ejemplo, de Stalin, o del poder, por ejemplo, del psicoanalista.

La ideología se monta sobre este supuesto: hay una verdad. Hay un proceso por medio del cual se nos coloca cerca o al alcance de la verdad. Este proceso de formación deviene su contrario y se transforma en un proceso de no formación, es decir, en un proceso de in/formación. Esta información, que niega la formación, es un proceso de deformación cuyo propósito final es la represión de un saber, disciplinar a un sujeto y regular y normar la emisión de todo discurso.

En Althusser, como en Marx, no hay nada que se asemeje a esto.

LA EDUCACIÓN COMO VIOLENCIA SIMBÓLICA: P. BOURDIEU Y J. C. PASSERON

Emilio Tenti Fanfani

I. Introducción

Toda “puesta en texto”, al igual que una “puesta en escena”, opera una intervención en el contenido que se pretende representar. Los riesgos inherentes a todo comentario acerca de un autor y de su obra son mayores cuando se trata de un autor contemporáneo cuya obra no es un *opus operatum*, sino algo que se está haciendo. Sin embargo, consideramos que la relevancia de las aportaciones de Pierre Bourdieu al campo de las ciencias sociales merecen una difusión mayor de la que actualmente poseen en el contexto latinoamericano.

Las notas que siguen sólo pretenden reseñar las categorías que pueden considerarse básicas para la comprensión de la producción sociológica de Bourdieu y su escuela, en especial en aquellas obras que apuntan al análisis y comprensión de las múltiples dimensiones que componen el mundo de la cultura. De ninguna manera pretendemos incluir en este artículo una síntesis teórico-conceptual integral del pensamiento del autor considerado. Sólo presentamos las categorías y presupuestos epistemológicos y teóricos sobre los cuales se monta toda una rica y sugestiva construcción analítica.

Estos objetivos nos obligan, pues, al uso reiterado de la cita, aunque no creemos que mediante este expediente se pueda obviar la ineludible alteración de contenidos que toda puesta en forma trae aparejada. De todas maneras, con este artículo sólo tratamos de interesar al lector para que haga su propia lectura de las obras que aquí comentamos.

II. Consideraciones generales

La producción sociológica de P. Bourdieu es particularmente interesante para el estudio de los fenómenos del campo de la educación y de la cultura. En efecto, creemos no equivocarnos al afirmar que el campo del análisis educativo ha estado dominado por enfoques cuya consistencia teórica dejan mucho que desear. Las llamadas “ciencias de la educación” constituyen un campo científico más bien poco estructurado y más propicio para el ensayismo que para el análisis teórico riguroso. Por una parte, la propia complejidad del fenómeno de la cultura hace difícil y riesgosa la tarea de la explicación y la comprensión científica. Por otra parte, es inevitable que los agentes sociales se doten de una serie de representaciones y de nociones que operan a modo de marcos, para rendir cuentas —en

forma ordinaria— de hechos tan ordinarios como la escuela y la enseñanza, o el aprendizaje. Estas representaciones inmediatas, estas nociones y estas valoraciones, más que ayudar a una adecuada comprensión y explicación del mundo de la escuela y de la cultura, constituyen un verdadero obstáculo a superar. Esta función social, no precisamente neutra, o “científica” de las prenociones es, en última instancia, una función política, en la medida en que toda disimulación, todo ocultamiento, no es un hecho fortuito o inocente, sino que es un hecho objetivamente interesado, o más bien, relacionado con intereses: los intereses de los que tienen interés en ocultar.

Plantear, como lo hace P. Bourdieu, que los asuntos de la educación no son independientes de los procesos de reproducción del orden social, supone colocar estos fenómenos en el interior de un espacio social estratégico. El desconocimiento de la dinámica y estructura de los procesos de reproducción social, se facilita mediante la reducción del fenómeno educativo al campo exclusivo de la cultura. Por esta razón “la sociología de la educación asume su rol específico toda vez que se considera a sí misma como la ciencia de las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social” (Bourdieu, 1978). Así se entiende por qué la institución educativa guarda tan celosamente su secreto, obstaculizando todo intento sistemático por develarlo, y develando, al mismo tiempo, la función social objetiva que cumple respecto del todo social.

La ruptura con las representaciones espontáneas e inmediatas que sugiere el hecho educativo a los agentes, supone un punto de partida epistemológico adecuado para tal fin. Por ello, comenzaremos ubicando toda la producción sociológica de Bourdieu en el interior del campo de las posiciones epistemológicas. Para ello, contamos con toda una serie de reflexiones que el mismo autor ha formulado respecto de esta problemática. Notemos de paso que no se trata de un mérito menor, habida cuenta de la ligereza que se observa en tanta producción sociológica contemporánea respecto de los puntos epistemológicos que sostienen todo su discurso. La posición epistemológica de la sociología de P. Bourdieu es una posición explícita y que se ubica conscientemente en el espacio conflictivo de las epistemologías sociológicas contemporáneas. Este cuidado y preocupación mostrados por el problema de los puntos de partida nos evita tener que ubicar al autor, catalogarlo o etiquetarlo con base en nuestro propio criterio. Si bien las autodefiniciones no son de por sí la última palabra (en la medida en que la racionalidad y sentido objetivo de la obra puede escapar al autor que la produce), las autorreflexiones epistemológicas, cuando existen, se constituyen en puntos de referencia obligados.

La importancia del análisis de los procesos de reproducción cultural, cuando se los ubica dentro de la lógica general de la reproducción social, se hace evidente luego de la constatación del fracaso y la falsedad práctica de la teoría que en el interior del campo del materialismo histórico pregonaba un determinismo económico que relegaba al mundo de los hechos culturales al estatus de los epifenómenos. Aun en sus formas más moderadas, por ejemplo en el caso del determinismo “en última instancia”, la expresión reemplazaba o postergaba lógicamente el análisis de “las primeras instancias”; esto es, de las relaciones y procesos culturales.

Este desinterés no sólo tiene consecuencias en el campo de la teoría y del análisis social. La correspondiente visión del proceso histórico también está permeada de determinismo objetivista. Por lo tanto, los efectos en el campo de la política son inevitables. Si el motor de la historia son los procesos objetivos que transcurren en la “base” de la sociedad, su lógica y la dirección no están determinados por la voluntad humana, o por la *praxis* de ningún sujeto histórico. Como posición antitética, se encuentra toda una variedad de subjetivismos que van desde las teorías del héroe y del carisma, hasta los voluntarismos de clase más modernos. En ninguna de las dos posiciones se logra determinar un espacio adecuado para el análisis y la eficacia propia de los fenómenos culturales. Si el objetivismo peca por desmerecer y desestimar la eficacia propia del mundo de la educación, el subjetivismo sobrevalora y exige de la educación más de lo que ésta efectivamente puede dar.

En términos políticos, ambas posiciones polarizan la ideología y las representaciones inmediatas de los agentes del sistema educativo en las sociedades contemporáneas. Por un lado, la frustración y la negación de toda eficacia propia de los procesos educativos en la marcha de la historia. Por otro lado, una sobreestimación de su fuerza conservadora de integración en las sociedades capitalistas actuales.

Ambas posiciones llevaron a las fuerzas contestatarias del neocapitalismo de los años sesenta a posiciones de rechazo de toda cultura y de toda práctica cultural, por su carácter irreductiblemente burgués. En efecto, o bien la lucha en las instancias culturales es estéril, o bien la capacidad de “integración” y de “recuperación” de los sectores hegemónicos es ilimitada.

Sin embargo, en ciertos sectores teórico-políticos se observa un intento de revisión crítica de las posiciones tradicionales alrededor del problema de las prácticas ideológico-culturales. Al decir de Granese, la misma práctica fue induciendo al “reconocimiento de la autonomía de la cultura y del carácter auténticamente propulsor, no necesariamente mistificado, de la actividad cultural”. Este reconocimiento se debe a que fue posible constatar que “modificaciones importantes del marco político se podían derivar del despertar de aquellas conciencias que los más pesimistas consideraban como destinadas a una completa integración” (Granese, 1976).

De allí la importancia no sólo teórica sino política de la proposición 0 expuesta en el libro de Bourdieu y Passeron, *La reproducción*¹: “todo poder de violencia simbólica, esto es, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuera que constituyen el fundamento de su fuerza, agrega su propia fuerza, esto es, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (1970). En este párrafo, entre otras cosas, se reivindica la autonomía y eficacia específicas de los procesos simbólicos, lo cual permite abrir un espacio para la lucha en el interior de las instancias educativas, descartando así las tesis maximalistas del rechazo a la escuela y de su destrucción.

¹ *La reproducción. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Les Editions du Minuit, 1970, p.18. En adelante se citará esta obra como: *La Reproducción*.

Esta reivindicación de P. Bourdieu acerca su pensamiento a las tesis gramscianas sobre la articulación entre estructura y superestructura en el movimiento histórico. La respuesta de Gramsci lo llevó a plantear la necesidad (especialmente en determinados contextos sociales complejos) de librar una lucha de posiciones en el interior de las múltiples y a veces difusas “trincheras y casamatas de la sociedad civil”, entre ellas, la escuela.

Las “ideologías del rechazo” más bien se inscribirían en lo que Tomás Maldonado (citado por Granese, *op. cit.*: 14) define como “discursos mistificadores donde surge, con toda su crudeza, el odio visceral contra toda modalidad de pensamiento que recurra a la argumentación rigurosa y al análisis de hechos: discursos antidiscursos en los que la mera formulación verbal sustituye la exposición articulada de ideas”.

Los vacíos de estas “teorías incompletas” son colmados por elementos no teóricos o falsamente teóricos, tales como el moralismo profético y la “politización” absoluta y mítica que se transforma en actitud y hecho emocional que tiñe a todas las prácticas y las vacía de sus propias especificidades. Este tipo de discurso es característico de toda una gran variedad de mesianismos modernos y adorna todas las propuestas de los ensayistas con vocación de profetas.

Muchas “pedagogías modernas”, más que teorías aptas para la intervención y transformación de la realidad, son artefactos montados sobre consignas, por lo que

... la conquista o reconquista de un nivel auténticamente teórico en pedagogía es la *condition sine qua non* para la reforma de una pedagogía que, en la mayoría de sus expresiones actuales, es demasiado teórica y no suficientemente teórica, lo cual constituye una de las contradicciones más embarazosas y más agudas de la realidad educativa actual, en la cual sucede que se aborda “prácticamente” la teoría y que se “teoriza” en sentido negativo (esto es, abstracto y desenfocado), en el terreno de la práctica (*idem*).

La condición crítica de cierto discurso pedagógico radica en no encontrar su especificidad. Por ello la facilidad con que se desliza hacia el terreno del idealismo, del sentimentalismo y de la consigna moralista.

Dentro de este marco crítico se explica esta especie de oscilación entre la creencia y la fe míticas en ciertas pedagogías a las que se le adjudican virtudes cuasi mágicas, revolucionarias y liberadoras, y ciertas tendencias pesimistas que expresan sentimientos de impotencia y frustración frente a resultados reales tan alejados de las expectativas iniciales.

Éste es el contexto donde se inscribe la producción teórico-analítica de Pierre Bourdieu y su escuela. La sociología de la educación contenida en *La reproducción* forma parte de una perspectiva sociológica general, como lo demuestra el contenido de la proposición 0, ya citada. Debe ser entendida como tal si se quieren comprender cabalmente todas sus aseveraciones e implicaciones. De igual modo, y al igual que todo objeto cultural, sólo tiene sentido si se la entiende en relación con las otras alternativas teóricas que compiten por el reconocimiento en el interior de los campos disciplinarios de las ciencias sociales contemporáneas.

III. Más allá de las parejas epistemológicas

Ya en *El oficio de sociólogo* (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1979) se retomaban las tesis de Bachelard y se hacía notar el hecho de que las ciencias sociales se caracterizaban por su oscilación alrededor de dos polos epistemológicos: el de la razón y el de la experiencia. Los debates y discusiones generadas por la oposición entre estas dos posiciones tomaron, durante la historia de las ciencias sociales, formas diferentes. Aún hoy, esta oposición constituye la oposición dominante. Positivismo *versus* intuicionismo, razón *versus* experiencia, formalismo y empirismo, subjetivismo y objetivismo, constituyen algunas de las modalidades de expresión de la oposición anotada. Sin embargo, como observan los autores de *El oficio de sociólogo*, las prácticas científicas reales se ubican en una especie de “posición central”, lugar donde se construye la unión dialéctica entre razón y experiencia. Definir este “lugar central” constituirá uno de los objetivos básicos de la epistemología de P. Bourdieu.

Veamos cuáles son los movimientos básicos que se dan hacia esa dirección:

El mundo social puede ser objeto de tres modos de conocimiento teórico (...) El conocimiento que se denominará fenomenológico (o si se quiere hablar en términos de las escuelas actualmente existentes, “interaccionistas” o “etnometodológico”) explicita la verdad de la experiencia primaria del mundo social, es decir, la relación de familiaridad con el ambiente familiar, aprehensión del mundo social como mundo natural y obvio que, por definición, no es posible reflexionar y que excluye la cuestión de sus propias condiciones de posibilidad. El conocimiento que puede denominarse objetivista (y cuya hermenéutica estructuralista constituye un caso particular) construye relaciones objetivas (económicas o lingüísticas) que estructuran las prácticas y las representaciones de las prácticas, es decir, en particular, el conocimiento primario práctico y tácito del mundo familiar, a costa de una ruptura con este conocimiento primario y, por lo tanto, con los presupuestos tácitamente asumidos que confieren al mundo social su carácter evidente y natural... (Bourdieu, 1972).

Por una parte, para el subjetivismo el mundo social es un mundo construido, es pura “experiencia vivida”. La práctica social se concibe como pura creatividad del hombre libre, su conocimiento es un conocimiento práctico, conocimiento por familiarización. Lo social, en este caso, no tiene un estatuto objetivo, como lo quería Durkheim. Entre sujeto y objeto no hay ruptura, y tampoco la hay entre conocimiento “práctico” y conocimiento “científico” de los fenómenos sociales. En todo caso, el conocimiento de los hechos del mundo de la cultura será una especie de “reproducción” de las experiencias vividas, como lo quería Dilthey.

El tipo de conocimiento objetivista supone un sujeto frente a un objeto. Un sujeto cognoscente “liberado de las urgencias de la práctica”, lo cual le permite mantener sus distancias con respecto al objeto, que de todas maneras le es externo. En el caso del etnólogo, éste debe dotarse de una representación “estructural” o “estructurada” para el análisis de objetos que le son extraños y acerca de los

cuales no tiene el conocimiento por familiarización, propio del nativo de esa cultura. A propósito, es significativo que se compare a la cultura con un mapa para orientar al extranjero por senderos que el lugareño “conoce” como la palma de su mano. Como dice Bourdieu, se erige en principio epistemológico lo que no es más que una situación de exterioridad objetiva del etnólogo respecto del objeto.

Subjetivismo y objetivismo constituyen, pues, dos formas polares de rendir cuentas de la economía de las prácticas. Si para la primera posición éstas son el resultado de la creatividad libre de los agentes, para la segunda alternativa son el resultado necesario de condicionamientos objetivos (modelos, estructuras, leyes objetivas, etc.). Al mundo de la necesidad se enfrenta el mundo de la creatividad, de la espontaneidad.

Sin embargo, como bien lo expresa García Canclini, “es necesario buscar un tratamiento distinto para problemas como el de las relaciones entre objetividad y subjetividad, entre historia y estructura, que han quedado paralizadas en la polémica entre estructuralistas y anti estructuralistas” (1979). En efecto, es tan equivocado asimilar el sentido objetivo de una práctica, o un objeto cultural con el sentido o intención subjetiva de los agentes o productores, como imponer al objeto, es decir a las prácticas y obras sociales, los moldes y determinaciones de los modelos, estructuras y leyes “objetivas”.

En *El oficio de sociólogo*, Bourdieu insiste en la necesidad de la ruptura con las representaciones inmediatas y “familiares” de la vida social como condición de posibilidad de una auténtica ciencia social. Más aún, podríamos decir que se alinea en la tradición sociológica que de Marx a Durkheim reivindica la constitución del fenómeno social como realidad objetiva y que trasciende las voluntades y las subjetividades de los agentes. Frente al viejo y persistente intento de reducir las relaciones sociales a la representación que de ellas se hacen los sujetos, se postula el “principio de la no-conciencia”. Esto supone afirmar que “las relaciones sociales no podrían reducirse a relaciones entre subjetividades animadas de intenciones o ‘motivaciones’ porque ellas se establecen entre condiciones y posiciones sociales y tienen al mismo tiempo, más realidad que los sujetos que ligan” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1979: 33).

Por demás está decir que, frente a tanto discurso pedagógico permeado de subjetividad, voluntarismo, nunca será suficiente insistir en la vigencia de este postulado. Su desconocimiento acarrea consecuencias no solamente en el campo de los discursos, sino en el de las prácticas políticas. Reducir por ejemplo la relación pedagógica a una relación interpersonal entre dos sujetos, como lo hacen todos los humanismos ingenuos, desconociendo que se trata de una relación “regulada”, de una relación entre posiciones definidas objetivamente en un espacio social determinado, justifica todas las “buenas intenciones” en materia educativa, y todos los programas de “reforma” y “mejoramiento” centrados sobre “la capacitación” y persuasión de los maestros agentes.

Sin embargo, todos los peligros del subjetivismo, y todos los llamados y advertencias en favor de las operaciones de ruptura epistemológica con las primeras representaciones del sentido común, no implican llevar la explicación sociológica hacia el terreno del objetivismo simple, propio de cierto empirismo armado de “neutralidad ética”. En efecto, .. la

sociología supone por su misma existencia, la superación de la oposición ficticia que subjetivistas y objetivistas hacen surgir arbitrariamente. Si la sociología es posible como ciencia objetiva, es porque existen relaciones exteriores, necesarias, independientes de las voluntades individuales y, si se quiere, inconscientes (en el sentido de que no son objeto de la simple reflexión), que no pueden ser captadas sino por los rodeos de la observación y de la experimentación objetivas (...) Pero, a diferencia de las ciencias naturales, una antropología total no puede detenerse en una construcción de relaciones objetivas, porque la experiencia de las significaciones forma parte de la significación total de la experiencia: la sociología, aun la menos sospechosa de subjetivismo, recurre a conceptos intermediarios y mediadores entre lo subjetivo y lo objetivo, como alineación, actitud o *ethos*. En efecto, le corresponde construir el sistema de relaciones que engloba el sentido objetivo de las conductas organizadas según regularidades mensurables y las relaciones singulares que los sujetos mantienen con las condiciones objetivas de su existencia y con el sentido objetivo de sus conductas, sentido que los posee porque están desposeídos de él. Dicho de otro modo, la descripción de la subjetividad-objetividad remite a la descripción de la interiorización de la objetividad” (Bourdieu, 1970: 18-20).

Este proyecto epistemológico y teórico adquiere perfiles propios y específicos en el libro *Esquisse d'une théorie de la pratique* que Bourdieu publica en 1972. En esa obra, frente a los modos de conocimiento objetivista y subjetivista, propone su alternativa praxiológica. Ésta

... tiene por objeto no sólo el sistema de las relaciones objetivas que construye el modo de conocimiento objetivista, sino también las relaciones dialécticas entre estas estructuras objetivas y las disposiciones estructuradas en las cuales ellas se actualizan y que ellas tienden a reproducir, es decir, al doble proceso de interiorización de la exterioridad y de exteriorización de la interioridad: este conocimiento supone una ruptura con el modo de conocimiento objetivista, es decir, supone una interrogación sobre las condiciones de posibilidad y, mediante ella, sobre los límites del punto de vista objetivo y objetivante que aprehende las prácticas desde fuera, como hecho consumado, en lugar de su efectua- ción (1972: 163).

Si el objetivismo supone un sujeto distanciado de su objeto de conocimiento, este último, práctica o producto, es considerado en su exterioridad como hecho consumado que tiene una “estructura” u obedece a un “modelo”. Pero para no hipostasiar la estructura o el modelo, sacándolos de la historia y convirtiéndolos en artefactos demiurgos de toda la realidad social, es necesario trascender el momento de la objetividad y plantearse el problema de la génesis del “orden” observado. Ésta es la única manera —según Bourdieu— de no quedar atrapado en un objetivismo reductor. En efecto, como observa bien García Canclini, “el carácter reactivo que tuvo el movimiento estructuralista respecto de las filosofías subjetivistas, y sus propios condicionamientos históricos lo llevaron a excluir con la problemática del sujeto el estudio de la constitución singular del mundo humano, la génesis y evolución histórica de las estructuras” (1979: 199). De allí la importancia del enfoque de Bourdieu cuando intenta construir una teoría de la práctica como teoría del “modo de generación de las prácticas”, única manera de entender la articulación entre estructuras y prácticas.

IV. El *habitus* como mediación entre estructura y *praxis*

Entre las estructuras objetivas que constituyen el ambiente, esto es, las llamadas “condiciones materiales de la existencia (...) que pueden ser aprehendidas empíricamente bajo la forma de regularidades asociadas a un ambiente socialmente estructurado”, y las prácticas, se encuentran los *habitus*, que son al mismo tiempo productos y productores de las estructuras. Los *habitus* se definen como

... sistemas de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principio de generación y estructuración de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente “reguladas” y ser “regulares” sin constituir, de ninguna manera, el producto de la obediencia a reglas; estar objetivamente adaptadas a una finalidad sin suponer una propuesta consciente de fines ni el dominio explícito de las operaciones necesarias para alcanzarlos. Todo ello hace que las prácticas y representaciones constituyan un conjunto colectivamente orquestado sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1972: 175).

Trataremos de desagregar el contenido complejo de la definición apuntada: el *habitus* es un sistema de disposiciones. El término disposición, dice Bourdieu, es particularmente apropiado para expresar el contenido del concepto de *habitus* ya que, “en efecto, expresa en primer lugar el resultado de una acción organizadora por lo que posee un sentido próximo al término estructura; designa, además, una manera de ser, un estado habitual (en particular del cuerpo) y una predisposición, una tendencia, una propensión o una inclinación” (*idem*: 247).

El *habitus* como sistema de disposiciones permite reflexionar tanto la interiorización de la exterioridad (en la medida en que es el producto de los condicionamientos objetivos) como la exteriorización de la interioridad (en la medida en que organiza las prácticas y contribuye así a la reproducción de las estructuras). Este concepto mediador hace posible restituir a las prácticas humanas sus ingredientes de libertad y de necesidad. Toda práctica, pues, puede ser entendida articulando su dimensión ritual, esto es, mecánica, previsible, regular y regulada con su dimensión estratégica, es decir consciente, libre, improvisada, original. Siempre están presentes, de alguna manera, estos dos componentes, “aun en el caso de los intercambios más ritualizados, donde los momentos de la acción y su desarrollo están rigurosamente previstos; también puede tener lugar un enfrentamiento de estrategias, en la medida en que los agentes poseen un dominio del intervalo entre los momentos obligados y pueden de esta manera actuar sobre el adversario jugando con el tiempo del intercambio” (*ibid.*: 31).

Las prácticas ya no serán reacciones mecánicas, obligadas y directas a los condicionamientos de las “estructuras”, modelos o leyes del devenir histórico. Estos elementos son efectivos en la medida en que son mediados por las disposiciones que producen en los agentes sociales y que operan como organizadores de las prácticas. La gran variedad y diversidad de estas últimas obligaría a pensar en una multiplicidad de “modelos” explicativos que actuarían como estímulos y catalizadores de la acción. Sin embargo, esta aparente diversidad caótica de las prácti-

cas no puede ser explicada mediante el recurso al sujeto libre y creador espontáneo, porque ello significaría identificar las finalidades objetivas de las prácticas y los productos culturales con las finalidades conscientes de los hombres. El enfoque praxiológico considera la práctica

... al mismo tiempo necesaria y relativamente autónoma con relación a la situación considerada en su inmediatez puntual, porque ella es el producto de la relación dialéctica entre una situación y un *habitus* entendido como sistema de disposiciones durables y transferibles que, al integrar todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver problemas de una misma forma y gracias a las correcciones incessantes de los resultados obtenidos, dialécticamente producidas por estos resultados (*ibid.*: 178).

Las prácticas, pues, no se reducen a las condiciones objetivas que presidieron la génesis del *habitus*, ni a las condiciones presentes que definen la situación coyuntural donde la práctica tiene lugar: la práctica tiene que ver con ambas relaciones a la vez.

Desde el punto de vista dinámico, la génesis de los *habitus*, el proceso de su conformación, los constituyen como “una serie cronológicamente ordenada de estructuras”. Esto es por lo que los *habitus* constituidos en un momento determinado se erigen en factores estructurantes de las experiencias estructurantes posteriores, de manera que, por ejemplo, los *habitus* desarrollados en el seno de la familia presiden la estructuración de las experiencias escolares posteriores. A su vez, los *habitus* resultantes del paso por la escuela funcionan como matriz para la estructuración de las experiencias profesionales, y así sucesivamente.

V. El *habitus* de clase

El *habitus* constituye el concepto necesario para explicar los procesos de reproducción de las estructuras objetivas lingüísticas, económicas, etc. Mediante el trabajo de inculcación y de apropiación, estos niveles estructurales penetran en los agentes individuales, y toman la forma de disposiciones duraderas. De allí que todos los individuos sometidos a las mismas condiciones objetivas de existencia, esto es, sometidos al influjo de configuraciones estructurales análogas, posean también, en consecuencia, sistemas de disposiciones —esto es *habitus*— análogos. De modo que puede definirse al *habitus de clase* como aquel “sistema de disposiciones (parcialmente) común a todos los productos de las mismas estructuras” (*ibid.*: 187).

El elemento de homogeneidad que define a una clase o a un grupo como tal es el resultado de los condicionamientos estructurales idénticos a los que han estado sometidos los individuos que constituyen ese ente colectivo. En los procesos de génesis de las clases intervienen, como se verá más adelante, tanto la pedagogía espontánea como la pedagogía racional. El trabajo específicamente pedagógico, como trabajo racionalmente orientado a la producción de *habitus* en el conjunto de los destinatarios legítimos, contribuye a la integración de los grupos y clases

sociales. Pero no hay que confundir el *habitus* (como sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción) con las prácticas que contribuye a producir (esto es: representaciones, opiniones, valoraciones, obras culturales, etc.). El *habitus* es el principio de producción de las prácticas y el principio de su organización y racionalidad objetiva. Opiniones y estilos diferentes pueden ser generados a partir de esquemas genéticos idénticos. En efecto, ciertos enfoques empíricos analizan las prácticas de los agentes constitutivos de las clases y “descubren” la gran diversidad y multiplicidad que las caracterizan.

Sin embargo, detrás de la multiplicidad se esconden los principios generadores integradores de las clases sociales, los “estilos de vida distintos y distintivos”. Se trata, pues, de “recomponer lo que ha sido descompuesto” mediante la recuperación del “principio unificador y generador de las prácticas, es decir del *habitus* de clase como forma incorporada de la condición de clase y de los condicionamientos que ella impone; por lo tanto (se trata de) construir la clase objetiva como conjunto de agentes ubicados en condiciones de existencia homogéneas, que imponen condicionamientos homogéneos, aptos para engendrar prácticas análogas y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades objetivas, a veces jurídicamente garantizadas (como la posesión de bienes o de poderes) o incorporadas como es el caso de los *habitus* de clase” (Bourdieu, 1979: 112).

El concepto de clase social propuesto por Bourdieu presenta toda una serie de implicaciones novedosas, que no corresponde analizar aquí. Señalemos solamente que dentro del conjunto de determinaciones objetivas, estructurales, que definen una clase objetiva, “la posición en las relaciones de producción comanda las prácticas en particular a través de la intermediación de los mecanismos que controlan el acceso a las posiciones y que producen o seleccionan una clase determinada de *habitus*”. Esta proposición conecta el concepto de clase social con toda la tradición del materialismo histórico, que erige la dimensión económica como determinante de la división de la sociedad de clases. Sin embargo, lo nuevo en el esquema de Bourdieu parece ser el propio concepto de *habitus* como sistema de disposiciones que media entre las determinaciones objetivas y las prácticas. Por otra parte, además de la determinación económica, a la que se le concede una importancia particular y definitoria, Bourdieu enriquece el concepto introduciendo en su análisis todo el conjunto de propiedades secundarias que intervienen en la constitución de las clases sociales. Al respecto, aclara que

los individuos que constituyen una clase construida bajo una relación particular pero particularmente determinante, siempre traen con ellos, además de las propiedades pertinentes que están en el principio de su clasificación, ciertas propiedades secundarias que se incluyen, por así decir, de “contrabando” en el modelo explicativo (...) Es decir que una clase o una fracción de clase se define no solamente por su posición en las relaciones de producción, tal como puede ser identificada a través de indicadores tales como la profesión, los ingresos o el nivel de instrucción, sino también por un cierto *sex-ratio* (...) y por todo un conjunto de características auxiliares (*ibid.*: 113).

Se trata, pues, de un concepto complejo. La clase no es definida únicamente por el lugar que ocupan los individuos en las relaciones de producción; pero

incluir las llamadas “propiedades secundarias” no supone simplemente su adición o la consideración de sus efectos acumulados. La intervención de todos los factores constitutivos de la clase opera mediante lo que Bourdieu denomina “causalidad estructural de una red de factores”. Esto supone que “a través de cada uno de los factores se ejerce la eficacia de todos los otros”.

Son los *habitus* de clase los que le dan unidad y racionalidad a un conjunto de prácticas diversas, cumplidas por individuos que no se proponen conscientemente coordinar sus prácticas en vistas de objetivos, finalidades o intenciones explícitamente planteados. El acuerdo y la coordinación entre las prácticas puede realizarse por distintos medios. Bourdieu recurre a la siguiente cita de Leibniz: “Imagínense dos relojes que marchen perfectamente de acuerdo. Ahora bien, esto puede hacerse de tres maneras. La primera consiste en una influencia mutua; la segunda consiste en poner un operario hábil que los manipule y los ponga de acuerdo en todo momento; la tercera sería fabricar estos dos péndulos con tanto ingenio y precisión que se pueda luego descontar su acuerdo”. Según nuestro autor, generalmente se recurre a la primera o eventualmente a la segunda hipótesis (mediante la intervención del líder carismático, el partido, etc.) para explicar la integración de los grupos. Sin embargo, la tercera, por ser la más disimulada, la más oculta, garantiza la mayoría de las veces la coordinación entre las prácticas que no son realizadas con esa intención. El *habitus* de clase, como realidad operante, más allá de la conciencia de los sujetos, reside en una especie de “inconsciente de clase”. De este modo, la conciencia de clase, o más bien la toma de conciencia, no es un acto originario y generador de la clase (como lo quiere cierto subjetivismo) sino que presupone la clase objetiva y se parece más a un descubrimiento que a un acto creador. Afirmar lo anterior no implica negar lo que Bourdieu denomina “eficiencia de las acciones de refuerzo simbólico”, en especial para constituir una clase objetiva en clase movilizadora, esto es, como un “conjunto de agentes reunidos sobre la base de una homogeneidad en las propiedades objetivas o incorporadas que definen la clase objetiva, en vista de la lucha destinada a salvaguardar o a modificar la estructura de la distribución de las propiedades objetivas” (*ibid.*: 185).

Los individuos, pues, ocupan posiciones sociales o posiciones de clase, y cuando interactúa su interacción no se reduce a sus propias intersubjetividades (como lo pretende la psicología social o la etnometodología). En las interacciones entre individuos están presentes y actuantes sus respectivos *habitus*, que definen posiciones objetivas y distancias en el espacio social.

Las acciones colectivas, por su parte, son el producto de una coyuntura, definida como conjunción entre disposiciones y acontecimientos objetivos. Una coyuntura revolucionaria, una crisis económica, por ejemplo, es percibida en su potencialidad sólo por aquellos individuos o clases dotados de los sistemas de disposiciones adecuadas para percibirlos como tal. En este caso, la toma de conciencia refuerza las disposiciones a través del dominio simbólico de los principios vigentes en estado práctico en el *habitus* de clase. Por ello, “es en la relación dialéctica entre las disposiciones y el acontecimiento donde se constituye la coyuntura capaz de transformar las prácticas objetivamente coordinadas en acción colectiva, en la medida en que están ordenadas en función de necesidades objetivas parcial o totalmente idénticas” (1972: 185).

VI. La génesis de los *habitus*

La teoría de los *habitus*, y en particular de su proceso de generación, entendido como proceso de incorporación de estructuras (interiorización de la exterioridad) constituye, en nuestra opinión, el núcleo más significativo y original de la sociología de P. Bourdieu. Sin su adecuada comprensión no es posible apreciar en todas sus dimensiones el sentido de sus tesis y observaciones en torno al problema de la acción pedagógica.

Toda acción pedagógica se define por su función objetiva de imponer significaciones, e imponerlas como legítimas. Con esta imposición, los condicionamientos objetivos se perpetúan mediante la conformación de esquemas y disposiciones en el interior de los organismos individuales. El *habitus* producido por los procesos de inculcación tiene una función parecida al capital genético, en tanto “información generadora de información análoga”.

Por ello, como lo afirman explícitamente Bourdieu y Passeron,

... sólo una teoría adecuada del *habitus* (...) permite revelar completamente las condiciones sociales del ejercicio de la función de legitimación del orden social que es la más disimulada de todas las funciones ideológicas de la escuela. Por el hecho de que el sistema de enseñanza tradicional logra producir la ilusión de que su acción de inculcación es enteramente responsable de la producción del *habitus* culto, o por una contradicción aparente, que sólo debe su eficiencia diferencial a las aptitudes innatas de los que la sufren y que, por lo tanto, es independiente de todas las determinaciones de clase, cuando en el caso extremo no hace más que confirmar y reforzar un *habitus* de clase que, por estar constituido fuera de la escuela, está en la base de todas las adquisiciones escolares, contribuye de una manera irremplazable a perpetuar la estructura de las relaciones de clase y, al mismo tiempo, a legitimarla disimulando que las jerarquías escolares que produce reproducen las jerarquías sociales (Bourdieu y Passeron, 1970: 246).

Todas las interrogantes acerca de la estructura y función de los procesos pedagógicos, desde la pedagogía familiar hasta la escuela, tienen sentido si se las incluye en la problemática general de la génesis de los *habitus*.

Existen dos modos típicos de constituir los *habitus*. Por un lado, está el aprendizaje por familiarización y, por el otro, el trabajo pedagógico racional. Éstos, en realidad, son dos tipos de pedagogía. Mientras la pedagogía no existe como pedagogía racional, existe de modo espontáneo e implícito. En este caso, el “aprendiz” —si se le puede llamar así— incorpora inconscientemente los principios del “arte de vivir”. A esta educación, infiltrada en todas las prácticas sociales en que participa el niño, Bourdieu la llama también educación primera. Ésta, mediante procesos complejos, reduce los principios, los valores y las representaciones que tienen un estatuto simbólico específico al estado de práctica pura, a conocimiento práctico-práctico. El efecto de este tipo de procesos se sitúa en el plano inconsciente. La lógica de este trabajo pedagógico, como lo indica Bourdieu, consiste en

... sustituir el cuerpo salvaje, y en particular el *Eros asocial* que demanda satisfacción en todo momento y en cualquier lugar, por un cuerpo “habitado”, es decir, temporalmente estructurado: la acción pedagógica y la autoridad pedagógica (...) al ofrecer la promesa de placeres diferidos y diferentes a cambio de un renunciamiento inmediato a los placeres directa o inmediatamente sensibles, y al pagar en moneda de prestigio todas las restricciones y las represiones impuestas, inculcan durablemente, independientemente de los contenidos particulares de la inculcación, las estructuras temporales que introducen los hábitos a la lógica de la prórroga y el repliegue, esto es, a la lógica del cálculo: existe una economía de este placer cultivado, economía que los utilitaristas traducen en fórmulas morales y los econométricos en fórmulas matemáticas (1972: 196-197).

Todo el trabajo que se realiza sobre el cuerpo del niño, con el objeto de cultivarlo e introducirlo a las formas, movimientos y maneras “correctas”, es decir, todo el trabajo de corrección y enderezamiento que se expresa en una variedad de órdenes de conducta (“camina derecho”, “no tomes el lápiz con la mano izquierda”, etc.) trae aparejado el aprendizaje de las maneras, de los estilos donde se expresa la sumisión al orden establecido. Por eso,

... si todas las sociedades (y, cosa significativa, todas las “instituciones totalitarias”, como dice Goffman, que pretenden realizar un trabajo de “deculturación” y de “reculturación”) otorgan tal importancia a los detalles aparentemente más insignificantes de la presentación, del cuidado y de las maneras corporales y verbales, es porque al tratar del cuerpo como una memoria le confían, bajo una forma abreviada y práctica, es decir mnemotécnica, los principios fundamentales del arbitrario cultural (*ibid.*).

Se entiende entonces la fuerza de las experiencias primeras y de los *habitus* que se inculcan de una forma tan disimulada cuanto eficaz y duradera. Tan duradera que toda experiencia pedagógica posterior debe contar con su presencia y su eficacia, aunque los agentes (maestros y aprendices) pedagógicos no lo reconozcan. Agreguemos que esta educación primera, esta pedagogía de la familiarización es tan importante que cuando se dice que alguien que es “bien educado” (o “mal educado”) se quiere significar que posee las maneras y los estilos “adecuados” y no que tiene muchos años de escolaridad o que posee vastos conocimientos. Ya dijimos antes que los *habitus* “aprendidos” en la familia, condicionan y determinan los aprendizajes posteriores. Más aún, la misma productividad específica del trabajo escolar se mide “según el grado en que el sistema de los medios necesarios para el cumplimiento del trabajo pedagógico (...) está objetivamente organizado en función de la distancia existente entre el *habitus* que pretende inculcar y el *habitus* producido por los trabajos pedagógicos anteriores” (Bourdieu y Passeron, 1970: 60).

El desconocimiento de esta relación por parte de muchas pedagogías “modernas” está en la base de sus repetidos fracasos. En la medida en que la vulgarización pedagógica tiende a traducir las teorías e ideologías pedagógicas en recetas, éstas se erigen en fórmulas con pretensiones de validez universal para la inculcación eficaz de cualquier sistema de disposiciones, independientemente de los *habitus* adquiridos por los destinatarios del aprendizaje.

VII. Modos de adquisición de la cultura

Si se tiene en cuenta que en toda sociedad de clases existe un sistema de acciones pedagógicas estructurado, es decir con un conjunto de acciones pedagógicas dominantes, destinadas a reproducir los *habitus* que corresponden con los intereses de las clases dominantes, el trabajo pedagógico escolar tendrá una productividad diferencial en los aprendices según la clase social de origen.

De allí que la educación escolar para algunos (los hijos de las clases dominantes) tenga el sentido de una reeducación, y para otros (los hijos de las clases dominadas) sea más bien una deculturación. En el primer caso, el trabajo pedagógico se constituye como continuidad respecto de la educación primera y presupone ya un dominio práctico-práctico de los principios simbólicos que pretende inculcar. En esta situación, el carácter impositivo de la inculcación no aparece como tal, en la medida en que el aprendiz posee ya, en estado incorporado, el arbitrario cultural que la relación pedagógica vehiculiza. Cuando existe una distancia considerable entre los que podríamos denominar “*habitus* de entrada” del discípulo y los contenidos del currículo escolar, la relación pedagógica, si quiere ser eficaz, debe adquirir formas manifiestamente impositivas, ya que es preciso vencer las resistencias que opone el *habitus* adquirido al arbitrario cultural que se quiere inculcar. La pedagogía integral y vistosamente impositiva del internado (o de las ya citas “instituciones totalitarias”) es requerida en situaciones donde la educación se plantea objetivos similares a la “conversión” (como en el caso de la pedagogía de las instituciones religiosas misioneras o de las “pedagogías carcelarias”). De otra manera, no se ve cómo podrían inculcarse, por ejemplo, los sistemas de disposiciones propios del estilo de vida “occidental y cristiano” a poblaciones dotadas de un *ethos* cultural totalmente distinto, mediante formas pedagógicas “no directivas”, “basadas en la espontaneidad” o “centradas en el alumno”.

La importancia de la educación primera es tal que sus efectos se manifiestan a lo largo de toda la vida de los individuos. Más aun, Bourdieu llega a proponer que el aprendizaje por familiarización y las pedagogías racionales constituyen dos modos de adquisición de la cultura, de manera que toda competencia cultural queda marcada por su origen. Por esto se pueden identificar dos campos pedagógicos con sus respectivos mercados: el de la educación familiar y el de la educación escolar. El capital cultural total del individuo, en lo esencial, puede haber sido adquirido mediante “herencia familiar” o bien en la institución escolar. Esta diversidad de los modos de adquisición tiene efectos fundamentales, no tanto en cuanto a la cantidad de “saber” o “cultura” poseídos, sino en cuanto a que afecta y define modos particulares de relación con la cultura.

Ya señalamos cómo el aprendizaje escolar se monta sobre los *habitus* previamente adquiridos. De modo que no se puede imputar toda la competencia desarrollada por un individuo únicamente a la acción de la escuela. Ésta, mediante la asignación de títulos, ratifica, objetiva y garantiza la competencia. El poseedor de un título no tiene por qué demostrar sus habilidades y saberes para obtener el reconocimiento social. Al igual que el poseedor de un título de nobleza, su autoridad no se deriva directamente de la función que cumple, sino que sus prácticas tienen un valor porque tiene valor quien las ejecuta. Sin embargo, podríamos decir que “la escuela no

hace milagros” y que, en última instancia, exige al aprendiz que posea de alguna manera las competencias que ella se propone desarrollar.

Si lleváramos hasta sus últimas consecuencias las tesis de Bourdieu sobre los modos de adquisición de la cultura, podríamos decir que la escuela, esto es, la pedagogía institucional, tiene una especie de función remedial. En efecto, la educación escolar es tanto más necesaria como estrategia de adquisición de capital cultural, en la medida en que no ha sido posible obtenerlo mediante “herencia familiar”. Esto es lo que los voceros de la ideología de la desescolarización no tienen en cuenta, cuando trasladan la relación que mantienen con la cultura los que tienen el privilegio de la herencia, a todas las clases sociales, incluso las más desposeídas de capital económico y cultural. Para estas últimas, el recurso de la escuela, esto es, de la pedagogía racional y explícita, se constituye en el único camino para apropiarse de los bienes culturales. Lo mismo puede afirmarse de las pedagogías que reivindican el principio de la no-formalidad negándose en última instancia como pedagogía. Estas posiciones pedagógicas son el reflejo, en la escuela, de la relación que las clases dominantes mantienen con la cultura. No hay que olvidar que el desprecio por la cultura escolar y todas sus implicaciones de rigidez, de preciosidad y de pedantería constituyen una característica de aquellos sectores dominantes que “pueden darse el lujo” de prescindir de la escuela y apropiarse de la cultura legítima en la forma más legítima y “natural” de la familiarización.

Por lo tanto,

... el aprendizaje total, precoz e insensible, efectuado desde la primera infancia en el seno de la familia y prolongado por un aprendizaje escolar que lo presupone y lo realiza, se distingue del aprendizaje tardío, metódico y acelerado, no tanto como pretende la ideología de la “untada cultural”, por la profundidad y la durabilidad de sus efectos, cuanto por la modalidad de la relación con la lengua y con la cultura que tiende a inculcar (Bourdieu, 1979: 71).

Mientras que una rica herencia cultural incorpora en los sujetos todo un conjunto de saber práctico-práctico, así como un conjunto de reglas inconscientes que producen las respuestas más adecuadas en los momentos adecuados, el aprendizaje institucionalizado, racionalizado, produce disposiciones que en cada momento no pueden dejar de aparecer como “aprendidas” y que están por ello desposeídas de la “naturalidad” que distingue al hombre culto “por herencia”. La pedagogía racional supone un arbitrario cultural objetivado, formalizado, que constituye en recetas y preceptos lo que “un aprendizaje tradicional transmite bajo la forma de un estilo global directamente aprendido en las prácticas” (*ibid.*: 73).

El *habitus*, como capital cultural incorporado de las generaciones anteriores, en la medida en que su modo de adquisición transcurre de una manera “natural”, puede aparecer él mismo como natural, es decir como innato, oponiéndose así al *habitus* “aprendido”, y por lo tanto artificial. De allí que

... la ideología del gusto natural extrae sus apariencias y su eficacia en el hecho de naturalizar las diferencias reales (al igual que todas las estrategias ideológicas que se

engendran en la lucha de clase cotidiana), convirtiéndose en diferencias de naturaleza a las diferencias en los modos de adquisición de la cultura y reconociendo únicamente como relación legítima a la cultura (o a la lengua) a la que lleve menos visibles las huellas de su génesis, a la que, al no tener nada de “aprendido”, de “preparado”, de “rebuscado”, de “estudiado”, de “escolar” o de “libresco”, manifiesta, a través de la prestancia y la naturalidad, que la verdadera cultura es naturaleza, nuevo misterio de la inmaculada concepción (*ibid.*).

Nada puede servir mejor a los intereses de los privilegiados, que el ocultamiento de las fuentes de sus privilegios.

Lo anterior no debe inducir a creer que entre el aprendizaje por herencia y el aprendizaje escolar se instauran relaciones simples. Si bien el título escolar consagra en cierta manera los aprendizajes anteriores, esta consagración no es automática, ni tampoco está garantizada en igual medida para todos los poseedores de un mismo nivel de herencia cultural familiar. Al mismo tiempo, la estructura del capital cultural global, es decir su composición (dosificación del capital heredado y el aprendido), define un modo particular de relación con la cultura y también los beneficios y convertibilidad económica de ese capital global, aplicado en mercados específicos.

Existe una serie de factores que intervienen en el proceso de conversión desigual del capital heredado en capital escolar. Entre ellos Bourdieu menciona los siguientes: “el peso del *ethos* de clase y de la relación con la escuela y sus sanciones (el cual es una función en lo esencial del grado en que la posición ocupada y su reproducción dependen de la escuela) determina la importancia de la inversión en el juego y las apuestas escolares”; “el *ethos* del sexo, producto de la interiorización de la división del trabajo entre los sexos, tal como se realiza en una clase social determinada”, lo cual también influye en la orientación particular de las inversiones escolares y, por último, “la eficacia propia de la institución escolar que actúa al mismo tiempo sancionando el capital cultural heredado (...) e inculcando un saber escolar más o menos redundante respecto del saber heredado, en un extremo con los estudios científicos más avanzados y en el otro con las escuelas que sin duda tienen como efecto esencial controlar y sancionar una competencia de clase...” (*ibid.*: 89).

El análisis de las relaciones complejas entre el capital cultural heredado y el capital cultural adquirido permite rendir cuentas del hecho de que “los mismos títulos escolares pueden garantizar relaciones muy diferentes con la cultura” (*ibid.*: 88). El sistema escolar, aunque tiene el monopolio de la certificación, no monopoliza la producción del capital cultural global. Este último (incluyendo la propia relación con la cultura) se define básicamente como una relación entre sus componentes (el heredado y el adquirido).

A su vez, el mismo componente escolar puede tener valores desiguales aunque esté formalizado por idénticas certificaciones. Para ponderar adecuadamente el sentido del capital escolar habría que tomar en consideración elementos tales como la relación entre los años de estudio y el título alcanzado, la edad al adquirir el diploma y la edad legítima para hacerlo, etc. Lo que Bourdieu denomina “efecto de conversión desigual del capital cultural adquirido escolarmente” obedece principal-

mente al hecho de la desigualdad temporal de la escolarización. Esto explica los diferentes valores sociales asignados a los mismos títulos otorgados por las mismas instituciones en tiempos diferentes. De modo que las modificaciones que se registran en el estado de las relaciones entre el sistema educativo y la estructura de las clases sociales, afecta tanto el proceso de adquisición de la cultura escolar, como el valor de los títulos alcanzados. En este sentido, la “democratización” y “masificación” de ciertas alternativas curriculares, o bien una modificación sustancial de su *sex-ratio* influencia el valor social asignado al título correspondiente. Por su parte, estas modificaciones serán tenidas en cuenta por las estrategias de inversión cultural escolar, es decir, por las estrategias globales de reproducción de las diferentes clases o fracciones de clase. No está de más agregar que no todas ellas tienen la misma capacidad de adaptación y “rectificación” de sus estrategias de inversión escolar. Al igual que en el campo de la economía, las clases más favorecidas (en capital cultural y económico) tienen un mejor “sentido de oportunidades” en la colocación de sus inversiones. Son ellas las que poseen el *habitus* de la “intuición” que sirve para identificar las alternativas escolares y los títulos más rentables y “con futuro”. En cambio, las clases populares generalmente persisten en valorar y adoptar estrategias escolares tendencialmente desvalorizadas, o bien comienzan a invertir en alternativas declinantes, que comienzan a ser abandonadas por los sectores privilegiados. En el campo escolar, como en los negocios, sucede que los mejor dotados en capital poseen mayores probabilidades objetivas de éxito.

Es necesario recalcar que, también en este caso, si no se recurre a la teoría de los *habitus* (y de su génesis histórica), se corre el riesgo de explicar estas predisposiciones mediante la teoría de las dotes innatas que definen y diferencian la esencia de cada individuo miembro de una sociedad.

Para resumir, digamos que los que poseen una posición favorable en los modelos de distribución de ambos tipos de capital se diferencian tanto de los que poseen en menor grado ambas especies, como de aquellos que poseen un capital cultural heredado equivalente pero obtuvieron un capital escolar inferior y de los que disponen del mismo capital escolar sin haber gozado de un idéntico capital cultural de origen.

El modelo se hace complejo si se tiene en cuenta que

se podría construir un esquema semejante para cada una de las especies de capital poseído en el origen y en el momento de la observación (capital económico, cultural, social) y definir luego el universo de los casos posibles de la relación entre el capital original (definido según su volumen y estructura) y el capital de llegada caracterizado de la misma manera (se tendrían así, por ejemplo, los casos de los individuos que están en decadencia respecto de todas las especies de capital o respecto de una de ellas solamente y en ascenso respecto de las otras: reconversión, etc.). Basta afinar suficientemente el análisis de las especies de capital (por ejemplo, oponiendo en el interior del capital cultural algunas subespecies como el capital literario, científico y jurídico-económico) o el análisis de los niveles para encontrar en toda su complejidad, pero también en toda su multiplicidad casi infinita, cada uno de los campos empíricamente constatados (*ibid.*: 90).

En un artículo reciente, Bourdieu analiza el capital cultural según sus formas típicas. La distinción se hace relevante en la medida en que a cada forma o estado le corresponde una modalidad de adquisición y de transmisión.

El capital cultural puede existir (...) en estado incorporado, es decir bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, que constituyen la huella o la realización de teorías o de críticas a estas teorías, de problemáticas, etc.; y finalmente en *estado* institucionalizado, forma de objetivación que es necesario poner por separado porque, como se observa con el título escolar, confiere ciertas propiedades totalmente originales al capital cultural que supuestamente debe garantizar (Bourdieu, 1979b: 3-6).

El estado incorporado es la forma fundamental del capital cultural, está ligado al cuerpo y supone la incorporación. Este proceso cuenta tiempo y se realiza mediante la pedagogía no racional de la familiarización y no puede ser delegado, esto es, debe realizarse personalmente. El resultado de este trabajo de incorporación, ya lo sabemos, es el *habitus*. En lo que hace a su transmisión, ésta no puede hacerse instantáneamente mediante un acto de donación, compra o intercambio, sino que “puede ser adquirido, en lo esencial, de manera totalmente disimulada e inconsciente, y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede ser acumulado más allá de las capacidades de apropiación de un agente singular; perece y muere con su portador (con sus capacidades biológicas, su memoria, etc.)” (*ibid.*).

Las peculiaridades del proceso de transmisión de esta forma de capital han sido explicitadas más arriba. Digamos, sin embargo, que se trata de una forma disimulada (frente a la forma más abierta de la transmisión de bienes materiales). Su alto grado de disimulación la hace aparecer como adquisición y propiedad innata. Sin embargo, el hecho objetivo es que se trata de un capital adquirido, cuyas características esenciales se derivan de su modo de adquisición.

El capital cultural objetivado tiene su propia lógica de transmisión. Puede ser transmitido en su materialidad, desde el punto de vista jurídico, en forma instantánea. Pero no pueden transferirse al mismo tiempo, ni del mismo modo, las predisposiciones que actúan como condiciones de su apropiación específica. Esto es, que no se transmiten de la misma manera una máquina y las habilidades y reglas que es necesario disponer para operarla. Los bienes culturales (libros, cuadros, máquinas) suponen el capital económico para su apropiación material y el capital cultural incorporado para su apropiación simbólica.

La forma institucional del capital cultural, por decir así, “corrige” ciertas propiedades del estado incorporado, en especial las que se deducen del hecho de estar limitado a las condiciones biológicas del poseedor. En efecto, lo característico del título escolar es que “confiere a su portador un valor convencional, constante y garantizado jurídicamente”. Esta forma de capital cultural “tiene una autonomía relativa con relación a su portador y aun con relación al capital cultural que efectivamente posee en un momento determinado”. Este producto de la institución y la pedagogía escolar homologa, y hace intercambiables, a sus poseedores. Esto posibilita “establecer tasas de convertibilidad

entre el capital cultural y el capital económico, garantizando el valor, en dinero, de un capital escolar determinado”.

La distinción entre las formas incorporadas e institucionalizadas de capital permite extraer no sólo las implicaciones derivadas del hecho de que cada una de ellas exige una modalidad de transmisión (una pedagogía), sino que también permite analizar el proceso complejo de reproducción social que se realiza mediante las estrategias de reconversión de capital. Si el capital económico puede convertirse en capital cultural y el capital cultural (bajo su forma institucionalizada) en capital económico, el peso relativo de una u otra estrategia de reconversión estará determinado por las probabilidades objetivas de beneficio que garantizan las diferentes especies de capital.

VIII. Ejes de un quehacer pedagógico

Pese a la opinión de algunos comentaristas apresurados (y/o interesados), el sistema teórico y el estilo de Bourdieu vienen a llenar un hueco en el terreno de la sociología de los fenómenos de producción y circulación de bienes simbólicos. Más aún, el mundo de los fenómenos del espíritu merecía un tratamiento detenido y sistemático a la altura de su propia eficacia en la estructura y dinámica del todo social. Toda la lógica del sistema teórico que comentamos se inscribe, pues, en la intención de explicitar los intereses específicos propios del campo intelectual, que los intelectuales se empeñan en ocultar (consciente o inconscientemente) bajo el manto de la ideología del desinterés.

El punto de vista de la totalidad orienta todos los desarrollos de este esquema teórico, aun cuando un crítico como Snyders persiste en afirmar que “la sociología escolar de Bourdieu y Passeron se atiene a lo escolar (aisla los factores escolares), se esfuerza por explicar lo escolar por lo escolar y llega a dejar de lado el conjunto de las determinaciones sociales” (Snyders, 1978: 169). ¿Cómo acusar de escolar un enfoque de la escuela atravesando precisamente por las relaciones dialécticas que esta institución mantiene con el resto del todo social? Más bien sería correcto decir que en Bourdieu no hay una sociología escolar, sino que las prácticas e instituciones escolares sólo tienen sentido si se las examina en el interior del sistema total de las acciones pedagógicas como sistema de violencia simbólica, el cual, a su vez, forma parte de un sistema total de dominación. Sociología de la dominación, más que sociología de la educación, es lo que nos propone Bourdieu en sus análisis teóricos y empíricos. El mismo autor confiesa que llegó a la política

... después de constatar que la producción de las representaciones del mundo social, que es una dimensión fundamental de la lucha política, constituye un casi monopolio de los intelectuales: la lucha por las clasificaciones sociales es una dimensión capital de la lucha de clases y es por este intermedio que la producción simbólica interviene en la lucha política. Las clases existen dos veces, una vez objetivamente y una segunda vez en la representación social más o menos explícita que se dan los agentes y que es una cuestión de lucha. Si se le dice a alguien “lo que te pasa obedece a que tienes una relación desgraciada con tu padre”, o si se le dice “lo que te pasa se debe a que eres un proletario a quien le roban la plusvalía”, no es la misma cosa (*La Nouvelle Critique*, 1978).

De allí la importancia del análisis de la génesis e imposición de los discursos y de los símbolos con los que se piensa el mundo, y también de la sospecha acerca del carácter desinteresado de la cultura y de los intelectuales. En tanto que no existe “la fuerza propia de la idea verdadera”, es necesario el trabajo crítico de descubrir detrás de cada discurso el sistema de intereses y de relaciones que los justifican y le dan un sentido objetivo.

Finalmente, digamos que gran parte de las críticas y de las incomprensiones de este enfoque teórico se derivan del hecho de que muchos lectores no pudieron dejar de hacer una lectura moralizante del mismo pese a las advertencias explícitas de los autores de *La reproducción*.

En efecto, decir junto con Snyder que estos análisis de la escuela pecan de “fatalismo” y que están rodeados de “una atmósfera de impotencia y abandono” y que, por último, nos proponen un “proyecto pedagógico” alternativo para mejorar la escuela, implica tanto un desconocimiento de la intención dominante del discurso de Bourdieu, como de la eficiencia propia de todo discurso teórico. Es vana tarea querer encontrar en *La reproducción* recetas pedagógicas, procedimientos y fórmulas para “mejorar” la escuela. Sin embargo, sí es posible encontrar las armas teóricas para justificar y llevar adelante una lucha en el interior de situaciones históricas determinadas.

En palabras de Bourdieu, “el intelectual ‘militante’ debe estar en condiciones de controlarse a sí mismo (...) mediante un análisis de lo que es y debe ser un ‘intelectual’, de lo que significa poseer un monopolio de la producción del discurso sobre el mundo social, de estar comprometido en un espacio de juego, el espacio político, que tiene su lógica y en el cual intervienen intereses particulares, etc. La sociología de los intelectuales es una contribución al socioanálisis de los intelectuales: tiene como función dificultar la relación, a menudo triunfalista, que los intelectuales y dirigentes tienen consigo mismos: recordar que somos manipulados en nuestra categoría pensamiento y en todo aquello que nos permite pensar y hablar del mundo”. En esto consiste el aporte fundamental de la sociología de la cultura de P. Bourdieu. Sin embargo, como todo discurso conceptual, abstracto y universalizante, es necesario y peligroso al mismo tiempo. Es necesario porque toda práctica de transformación social requiere la superación de los particularismos, de las significaciones personales. Todo militante debe trascender la aventura personal para alcanzar (en su lenguaje y en su *praxis*) una relación social más general. Por ello necesita el lenguaje del concepto y de la teoría. El peligro consiste en transformar a los esquemas en palabras muertas que permiten hablar pero no pensar al que las usa. El remedio consiste en operar con un esquema conceptual cuya potencialidad permita o facilite la inclusión del que lo usa dentro del campo de la reflexión crítica.

Por todo lo anterior, sería equivocado extraer de la obra de Bourdieu un recetario pedagógico. Sin embargo, sí es posible sintetizar algunas líneas de fuerza que orientarían una práctica pedagógica militante.

En este sentido, una adecuada comprensión de las relaciones complejas entre los distintos estados del capital cultural y sus modos correspondientes de adqui-

sición, permite plantear la posibilidad de lo que Bourdieu y Passeron denominan “pedagogía racional”.

Ésta se constituiría en un recurso inevitable para todo sistema de enseñanza realmente democrático, es decir, capaz de “permitir al mayor número posible de individuos apropiarse, en el menor tiempo posible, lo más completamente y lo más perfectamente posible, del mayor número posible de aptitudes que constituyen la cultura escolar en un momento determinado” (1964: 114).

En la medida en que los *habitus* adquiridos por familiarización y “en familia” determinan y orientan las experiencias escolares posteriores, esta democratización supone que “se amplíe el dominio de lo que puede ser adquirido racionalmente y técnicamente mediante un aprendizaje metódico, a expensas de lo que está irreduciblemente abandonado a los avatares de los talentos individuales, es decir, en verdad, a la lógica de los privilegios sociales” (*ibid.*: III).

Pese a todas las tentaciones de las ideologías de la educación no directiva y no formal que proclaman las ventajas del espontaneísmo pedagógico, los “aprendices” de las clases culturalmente más desheredadas no deberían caer en la trampa de olvidar que a falta de herencia social sólo pueden tener acceso a la cultura mediante una adquisición laboriosa y esforzada. Por ello, la pedagogía debe desconfiar de los enfoques psicologistas (tanto del carisma profesional como de las “aptitudes” y motivaciones de los aprendices) y montar toda la construcción y valoración de sus procesos e instrumentos sobre el análisis de su adecuación al origen social de los estudiantes. Sólo si se tienen en cuenta estas determinaciones, será posible instaurar una pedagogía apta para romper el círculo de la transformación de las diferencias sociales en diferencias escolares y culturales. De este modo, la reducción de la desigualdad escolar, hecha posible por una pedagogía racional, podrá, a su vez, cooperar en el proceso de construcción de una sociedad más igualitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P.

1970 *Un Art Moyen*, París, Les Editions du Minuit.

1972 *Esquisse d'une Théorie de la pratique*, Geneve, Librairie Droz.

1978 “Reproducción cultural y reproducción social”, en *Política, igualdad social y educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

1979 *La distinction. Critique Sociale du Jugement*, París, Les Editions du Minuit.

1979b “Les trois états du capital culturel”, en *Actes de la Recherche en Sociales*, noviembre, 30.

Bourdieu, P. y J. C. Passeron

1964 *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, París, Les Editions du Minuit.

1970 *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Les Editions du Minuit.

Bordieu, Pierre, J. C. Chamboredon y J. C. Passeron

1979 *El oficio de sociólogo*, México, Siglo XXI.

García Canclini, Néstor

1979 *Epistemología e historia. La dialéctica entre sujeto y estructura en Merleau-Ponty*, México, UNAM.

Granese, A.

1971 *Dialettica dell'educazione*, Roma, Editori Riuniti.

Snyders, Georges

1978 *Escuela, clase y lucha de clases*, Madrid, Comunicación.

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN BAUDELLOT Y ESTABLET

Adriana Puiggrós

I. Introducción

El surgimiento del pensamiento marxista en América Latina, durante la década de 1920, dio origen al desarrollo, polémico por cierto, de la pedagogía marxista latinoamericana. Ese desarrollo siguió los vaivenes de una izquierda cuya dificultad más importante sería la comprensión de su propia realidad y la construcción de teorías específicas para transformarla.

En esa década, José Carlos Mariátegui luchó contra el stalinismo y el evolucionismo y manifestó en su obra pedagógica la intención de construir una teoría de la educación latinoamericana, a partir de una comprensión materialista dialéctica de los procesos educativos. En la época en la cual Sandino creaba en las montañas de Nicaragua las primeras escuelas rurales populares de América Latina, Mariátegui ponía la piedra fundamental de una pedagogía latinoamericanista, nacional y popular.

Las décadas siguientes mostraron una enorme pobreza en el pensamiento pedagógico de la izquierda latinoamericana. Sus proposiciones oscilaron entre la defensa de la pedagogía liberal y los intentos de aplicación del modelo pedagógico soviético en micro o macroexperiencias, sin tener en cuenta la polémica de los mismos pedagogos soviéticos de los años veinte ni tampoco las interpelaciones provenientes de una realidad educativa a la cual las clases dirigentes trataban de imponer modelos importantes.

Décadas después, la reforma educativa cubana no despertó en los pedagogos de otros países latinoamericanos nuevas ansias por el desarrollo de la teoría marxista de la educación, ni el impulso por analizar críticamente aquella reforma para sacar conclusiones válidas (por semejanza o por diferencia) para sus países. En la década de 1960, las miradas de los escasos marxistas se volvieron hacia las nuevas teorías pedagógicas europeas y muchos de ellos consideraron a la obra realizada en ese sentido por Louis Althusser y algunos de sus discípulos como Christian Baudelot y Roger Establet y otros filósofos y pedagogos franceses, como el marco teórico adecuado para realizar análisis específicos sobre la problemática educativa latinoamericana.

En los últimos años, sin embargo, la tendencia mencionada ha mostrado su insuficiencia para la comprensión de nuestros problemas educativos y muchas veces su carácter deformador de los mismos. La crítica se hace, por lo tanto, indispensable, y a ella pretendemos contribuir con este trabajo.

II. Ideología y pedagogía

En la obra de Althusser (y a pesar de la autocrítica de 1969) existe una idea central: la Ideología (Ideología en general, omnipresente, inmutable y eterna) no representa el sistema de relaciones reales que gobiernan la existencia de los individuos, sino la relación imaginaria de esos individuos con las condiciones reales en que viven.

Esta ideología tiene una forma práctica de existencia, según A. Broccoli (1980: 29): ella es la pedagogía. Esta afirmación sobre la cual el autor italiano se cuestiona, duda y finalmente critica es, sin embargo, la mejor síntesis del fundamento de la crítica althusseriana a la pedagogía, que conduce a su identificación con la ideología y, por lo tanto, al anhelo de su desaparición, cuando la ciencia ocupe su lugar¹

Broccoli, sin embargo, hace una pregunta fundamental: “¿El materialismo histórico es incompatible con la pedagogía, o bien lo es con esta pedagogía?” (Broccoli, 1980: 29).

Pregunta que remite al problema de la identificación de la pedagogía con la ideología, y antes aún, al de la extensión del concepto de ideología. El problema de la extensión del concepto de ideología se vincula con la diferencia que establece Althusser entre Ideología en general e ideologías particulares, diferencia en la cual se produce una ruptura entre la teoría y la práctica, a partir de la cual la Ideología en general deja de representar la abstracción de un conjunto de relaciones “que corresponden en mayor o menor medida a todas las formas de sociedad” (Marx, 1977: 66) para convertirse en una categoría general que es utilizada con valor deductivo, y que otorga sus características a las ideologías particulares. En el análisis del concepto aparatos ideológicos del Estado, que haremos más adelante, trataremos de demostrar que, al ser estos últimos considerados como una forma de ser de la ideología (llegando incluso a identificarlos como la materialidad de la ideología), la Ideología solamente expresa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones materiales de existencia impuestas por la clase dominante. No hay lugar para la expresión de formas ideológicas dominadas y “la Ideología, sin más, por el cumplimiento de sus funciones propias está al servicio de la clase dominante” (Sánchez Vázquez, 1978: 36). La crítica de Adolfo Sánchez Vázquez nos parece de gran valor para el esclarecimiento del aspecto pedagógico de este problema. Sostiene el autor que, en la teoría althusseriana:

¹ Debe apuntarse que la posición antipedagógica a ultranza es la que asumen algunos autores que desarrollan el planteo de Althusser, pero el filósofo francés relativiza el concepto negativo de ideología y pedagogía cuando sostiene que ni siquiera en la sociedad comunista se podrá prescindir de la ideología “para formar a los hombres, transformarlos y ponerlos en condiciones de responder a las exigencias de sus condiciones de existencia” (Althusser, *Per Marx*, Roma, Editori Riuniti, 1969: 210, citado por Broccoli, 1980: 30). Consideramos que en esta cita la ideología adquiere una significación política e instrumental que trasciende su definición clásica como conjunto de relaciones imaginarias, y remite al análisis de las múltiples determinaciones que se sintetizan en la ideología como concreto de pensamiento, como totalidad concreta. Esto se nos remite a la *Introducción general a la crítica de la economía política*, de 1857, de Marx. Allí nos reencontraremos con la educación.

1. No hay lugar para una ideología que cumpliera funciones opuestas a las propias de la Ideología en general, a saber:
 - a) dar una presentación adecuada de la estructura social frente a su representación, necesariamente deformada de la realidad, y,
 - b) ser un factor de división o antagonismo en vez de contribuir a la cohesión social.
2. Aquello que aparece como ideología dominada (proletaria) sería una variante de la ideología burguesa dominante. No cabe, pues, hablar de ideología dominante porque no hay otras que dominar.
3. Hay clases dominadas pero sin ideología propia, lo cual determina que sus miembros piensen sus relaciones entre sí y con las otras clases en términos de la ideología dominante.
4. “La ideología de la clase dominante cubre por entero el campo de lo ideológico” (Sánchez Vázquez, 1978: 41).
5. La caracterización althusseriana de la Ideología en general “corresponde a un tipo histórico de sociedad de clases en la que la clase dominada —la clase obrera— sólo conoce la práctica económica, la lucha económica de clase y la ideología proletaria se produce fuera de la práctica de la clase, en la práctica teórica, mientras la clase, chocando contra los límites “determinados por el marco de la ideología burguesa” (Sánchez Vázquez, 1978: 44), está incapacitada para realizar las transformaciones indispensables en su conciencia, durante el proceso de lucha de clases, para realizar el paso necesario de “clase en sí” a “clase para sí”.

La reducción economicista del proletariado coincide con la reducción de la pedagogía a la Ideología dominante, con su identificación como la forma práctica de existencia de aquella Ideología. Como veremos más adelante, el mejor ejemplo de hacia dónde conduce este razonamiento es el trabajo de Baudelot y Establet, que se organiza con base en el presupuesto de que la pedagogía dominante cubre todo el campo de la educación.

Si la tesis de Baudelot y Establet fuera correcta, habría que sostener que marxismo y pedagogía (en todas sus manifestaciones y variantes) son inconciliables y antagónicos (Broccoli, 1980: 28). Surgen entonces dos problemas. El primero de ellos es que esa tesis choca con la pedagogía marxista en toda su tradición y el segundo plantea los límites entre pedagogía y educación y lleva a preguntarse si también la educación es incompatible con el marxismo.

En cuanto a la primera cuestión, debe diferenciarse entre la actitud “pedagógica” (que nosotros llamaremos “educacionista”²) del Marx militante de la izquierda hegeliana, cuya superación —tal como sostiene Broccoli (1980: 29)— marcó profundamente su paso al marxismo, y la concepción pedagógica marxiana, en la cual el

² Educacionista: nos referimos a “esa corriente que asigna a la educación, y concretamente a la educación escolar, un papel socialmente trascendental” (Carmona, 1972: 105, Pérez Rocha, 1976: 6).

proceso de construcción de la pedagogía marxista coincidía con el proceso de concientización³ de las masas, de ruptura de los intelectuales burgueses con su propia cultura, de vinculación de los intelectuales con las masas, de apertura del camino para la apropiación de toda la cultura por parte del proletariado.

El segundo problema, es decir, aquel que plantea la cuestión de la compatibilidad de la educación con el marxismo, nos remite al análisis de la forma como se produce la pedagogía marxista, al proceso de su nacimiento en tanto crítica de la pedagogía idealista y del positivismo pedagógico. Consideramos que esta crítica y este nacimiento (un mismo proceso) son posibles por la existencia antagónica y simultánea de varias pedagogías que expresan ideologías antagónicas y se desarrollan en el marco de la lucha de clases y, en segundo lugar, por las contradicciones que se plantean entre los procesos educativos (incluyendo todos los procesos educativos que se desarrollan en la sociedad y no solamente aquellos que la pedagogía dominante caracteriza como tales) y las pedagogías que intentan explicarlos y dirigirlos.

A condición de que no supongamos que educadores y educandos transitan intelectualmente tan sólo el ámbito de la ideología dominante (o sea, a condición de que renunciemos a considerar que la ideología dominante cubre todo el campo de lo ideológico), descubriremos que toda aquella teoría pedagógica que no expresa los vínculos reales entre los hombres, ni la totalidad de esos vínculos, ni su orden ideológico, ni su direccionalidad política, sino relaciones imaginarias (también en el ámbito educativo; es decir, las relaciones educativas) enfrenta una pedagogía crítica que ha tenido un mayor o menor desarrollo en diferentes momentos de la lucha de clases.

Si consideramos, como Nicos Poulantzas, que la ideología no reside solamente en las ideas, sino que se extiende a los usos, las costumbres, al modo de vida de los “agentes de una formación”, y que la condición de existencia de las ideologías dominantes es la existencia de otras ideologías a las cuales dominar (o subsistemas ideológicos contradictorios referidos a las diversas clases sociales en lucha), descubriremos el nacimiento permanente de gérmenes de una pedagogía liberadora, precisamente en las prácticas educativas de la formación social (Poulantzas, 1978: 356 ss. y 373 ss.), y reconoceremos no solamente el aporte del marxismo para la construcción de una teoría científica de la educación, sino también la urgente necesidad de contribuir en América Latina al desarrollo de esos gérmenes de pedagogía liberadora (y por lo tanto, susceptible de transformarse en ciencia), desde un marco teórico marxista. Éste fue el intento de Mariátegui, el de realizar una interpretación marxista de la problemática educativa latinoamericana, y el de sistematizar los elementos que le llevaban a descubrir que, en Perú, no se podría construir una nueva pedagogía sin la participación del indígena.

³ Nos referimos al “proceso de concientización” en el sentido más profundamente freireano del término, que consideramos coincidente con su significado en la pedagogía gramsciana. Es un vínculo caracterizado por la comunicación horizontal, el intercambio ideológico, la crítica, y reconstrucción conjunta del conocimiento; se trata de un proceso colectivo profundamente político, en el cual el proceso de transformación de la ideología toma la forma de un proceso político pedagógico (véase Freire: 1975; Gramsci, 1975).

Como vemos, el problema del origen y la forma de producción de ideología y pedagogía están muy vinculados. Esta discusión es un aspecto de la problemática del concepto de aparatos ideológicos del Estado.

Lagrange (1973) señala que la cadena de implicaciones del razonamiento althusseriano llega al resultado de que la ideología es producto de los aparatos ideológicos del Estado y que la limitación de dicho razonamiento radica en que no remite la ideología “directamente” a la realidad de las relaciones de producción.⁴

Coincidimos con Lagrange en la afirmación de que Althusser considera que la ideología es producto de los aparatos ideológicos del Estado, aun haciendo la salvedad de que el autor da cuenta en el texto de 1968 y en la “Autocrítica” de 1969 de que la lucha de clases “desborda” los aparatos ideológicos del Estado y, más aún, que llega a decir $\frac{3}{4}$ desdiciéndose $\frac{3}{4}$ que la ideología se produce “en otra parte”. Creemos que el concepto aparatos ideológicos del Estado, con la significación que adquiere en el universo teórico althusseriano, muestra su insuficiencia en el mismo discurso del filósofo francés.

Sin embargo, el reproche de Lagrange respecto a que la Ideología no sea remitida “directamente” a la realidad de las relaciones de producción consiste en un regreso a un marxismo reduccionista y que niega uno de los aportes de Althusser que radica, precisamente, en superar la vieja noción de Ideología como falsa conciencia.

En la misma línea de Lagrange —aunque sosteniendo que su teoría es una aplicación de las ideas de Louis Althusser— Baudelot y Establet sostienen una noción de Ideología prealthusseriana. Una maquiavélica burguesía inventó un cuento de hadas para el proletariado. Los intelectuales de la pequeña burguesía actúan como meros sirvientes conscientes de la clase dominante. El proletariado cree el relato burgués pues el espontaneísmo proveniente de su “instituto de clase” (Baudelot y Establet, 1980: 155-156) es el máximo desarrollo al cual le permite llegar el marco teórico de una subcultura burguesa especialmente fabricada para él por la burguesía. Como veremos, los autores sostendrán que existe una relación refleja entre las clases sociales —definidas desde el punto de vista de sus determinantes estructurales— y las expresiones ideológicas de esas clases, entre ellas la pedagogía. En el trabajo que analizaremos, se reconoce una relación lineal entre la presentación “mítica” de la escuela por parte de la burguesía y la finalidad de esa representación. La alusión permanente de los autores al carácter voluntarístico y consciente del proyecto educativo burgués, oculta la ilusión de la burguesía respecto a su propia ideología, y de la fantasía de omnipotencia que proyecta a su concepción educativa.

Como señala Ernesto Laclau (1978), es necesario diferenciar entre el problema general de la determinación de clase de las superestructuras política e ideológica y

⁴ En un libro anterior (Puiggrós, 1980) expusimos los elementos iniciales del trabajo que hoy desarrollamos. Queremos destacar que consideramos insuficientemente fundamentada la crítica a la teoría althusseriana de la pedagogía a partir de Lagrange, que hacemos en el mencionado trabajo. Esperamos que la lectura de estas líneas contribuya al esclarecimiento de ese problema.

las formas de existencia de las clases a nivel de dichas superestructuras; la identificación de ambos problemas sólo se justifica si se piensa la existencia de las clases sociales a nivel ideológico y político bajo la forma de reducción. Si el comportamiento ideológico de las clases sólo puede definirse $\frac{3}{4}$ como creemos $\frac{3}{4}$ mediante el análisis de la multideterminación específica proveniente de la totalidad social en la que existen (lo cual no significa olvidar la determinación en última instancia de la estructura sobre la superestructura), existe una multideterminación en el comportamiento pedagógico de las clases sociales que hace irreductible la pedagogía a la definición que la caracteriza como una manifestación directa de las características económico-sociales de las clases dominantes. Se hace necesario analizar la articulación que existe en el interior del discurso pedagógico dominante entre las interpelaciones provenientes de las clases subalternas y los requerimientos de las clases dominantes hacia la pedagogía. Pero tanto o más importante resulta el análisis de las formas de reproducción social que el discurso pedagógico dominante intenta eliminar, incorporándolas en forma distorsionada o combatiéndolas desembozadamente.

En cuanto a los problemas que plantea el concepto Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), enumeraremos los aspectos que consideramos más importantes, en relación con la pedagogía.

- a) Como ya hemos mencionado, el mismo Althusser debe recurrir a explicaciones laterales y aclaraciones a su discurso central, para dar cuenta de procesos cuya indiscutible realidad cuestiona la delimitación o recorte que supone el concepto AIE. Por ejemplo, la aclaración que hace en la “Autocrítica” en el sentido de recalcar que la lucha de clases atraviesa los AIE y la afirmación de que la Ideología se origina “en otra parte”, sin más explicación.
- b) En tanto los AIE son considerados como la forma material que toma la Ideología (dominante), en ellos no hay lugar para el desarrollo de la lucha de clases en cualquiera de sus manifestaciones. El campo de lo ideológico —los AIE— está totalmente cubierto por la ideología dominante. El sistema educativo considerado un aparato ideológico del Estado (más aún, el aparato que tiende a ser dominante en la tarea de reproducción ideológica de la sociedad capitalista) está cubierto por la pedagogía dominante; es la forma material que toma esa pedagogía, es La Pedagogía. Por el contrario, consideramos que el concepto AIE está muy lejos de cubrir todo el campo de los procesos educativos y, por lo tanto, todo el campo del cual la teoría de la educación debe dar cuenta. El concepto AIE realiza una fragmentación del objeto que coincide con el que realiza la pedagogía burguesa. Los procesos educativos resultan ser aquellos a los cuales la burguesía ha legalizado como tales: el sistema escolar y los medios de comunicación, y, cada vez con menor importancia, la familia.
- c) El concepto AIE se fundamenta en una teoría de la reproducción evolucionista y no dialéctica. No da cuenta del conjunto de contradicciones que se desarrollan en el interior del proceso educativo escolar, que se gestan como producto de los antagonismos entre la pedagogía dominante y las interpelaciones edu-

cativas que provienen de las clases dominadas: que surgen del carácter excluyente entre procesos educativos dominados por la burguesía (la televisión, programas de educación formal y no formal, etc.) y los procesos educativos que están imbuidos de las ideas que surgen cotidianamente a partir de las condiciones materiales de vida de las clases subalternas. Valga como ejemplo la elección que nos proporcionó hace ya años, un adolescente, desertor escolar, a quien tratábamos de convencer —mediante un discurso pedagógico— de que reingresara a la escuela. “Pero señorita (maestra) dijo Omar que lo que Ud. me enseña, para algo sirve, pero no voy a volver”. Esto ocurrió en Avellaneda, Provincia de Buenos Aires, Argentina, en 1965. Pero, ¿qué verdadero maestro latinoamericano no ha sentido la sensación de que el alumno se quedó fuera de su discurso de muda resistencia, de desconocimiento voluntario del saber instituido? Diversas formas de resistencia se gestan permanentemente en el interior de la educación dominante, en las instituciones educativas y en todas las instituciones de la sociedad. Incluso Baudelot y Establet dan cuenta —como un “desborde” a su propio discurso, creemos nosotros— de que el aparato escolar debe vencer múltiples resistencias para imponer a maestros y alumnos la concepción burguesa (Baudelot y Establet, 1980: 229 ss).

III. *La escuela capitalista*, de Baudelot y Establet

El análisis del trabajo de Baudelot y Establet que desarrollaremos a continuación tiene el objetivo de profundizar las consecuencias a nivel pedagógico de la aplicación de las categorías del universo althusseriano al estudio de la escuela.

A) Las tesis centrales de la obra

Baudelot y Establet consideran que la escuela nació con una finalidad fundamental: dividir la sociedad. Este hecho, según ellos, se contrapone a la idea de que la escuela es unificadora, mito que la burguesía nos ha inculcado. La función de división es consustancial al sistema escolar; más aún, a ella se reduce éste. Desde principios del siglo XIX ya la élite se educaba en los liceos y el pueblo era mantenido fuera de las escuelas. El siglo XIX presenciara el nacimiento de dos sistemas educativos escondidos tras la fachada de la escuela única, bajo la dirección de una burguesía maquiavélica en sus teorías y consciente de sus actos:

“... Hubo una época —no muy lejana— en que la burguesía la instituía (a la división en redes) con el mayor de los cuidados y la reivindicaba sin ninguna pena...” (Baudelot y Establet, 1980: 42).

La ley Ferry es caracterizada como un intento de legalizar la existencia de dos redes de escolarización. La burguesía francesa del siglo XIX, consciente del papel reproductor de la escuela, elaboró una serie de mecanismos pedagógicos que posibilitaran el cumplimiento eficiente de la función divisoria. Entre ellos se señalan:

- a) La organización de la escuela en clases sucesivas por edad, hecho típico de la escuela capitalista, con el objetivo de producir el efecto de la división en redes de escolarización. De esa manera, el sistema se divide internamente con base en una fragmentación aparentemente “natural”. Esta operación se complementa con otra: la utilización del atraso escolar para marginar a los hijos de los proletarios. La pérdida del ritmo impuesto por la escuela y considerado “natural”, posibilitará la ubicación de esos niños en clases especiales, llamadas ficticias, “clases de recuperación”, que en realidad son sectores desvalorizados del aparato escolar que funcionan como canales de salida o como medios para la limitación del grado y tipo de enseñanza. De esa manera, el fenómeno de la deserción escolar o la orientación hacia ramas terminales que se ejerce sobre gran parte de la población escolar se atribuirá a causas individuales, externas al sistema, que influyen sobre los alumnos y les obligan a perder el ritmo de los demás. Los agentes de esta división son los maestros, pese a salvedades que los autores hacen al final del capítulo correspondiente (cap. IV, 4).
- “... Habiendo perdido su correlativo en sexto, los alumnos son colocados en transición para recuperar su atraso; *pero todo está arreglado* en esas clases para que éste aumente, puesto que, reclutados a partir de sus malos resultados escolares, se las ingenian para hacerles trabajar lo menos posible” (p. 125; el subrayado es nuestro).
- b) La orientación escolar que tiende a ubicar a los alumnos en las dos redes opuestas y diferentes aparenta obedecer también a leyes naturales y actuar sobre bases científicas. “... Puede desprenderse una tendencia más general desde 1980 hasta la actualidad: unificar formalmente la institución escolar, es decir *camuflar* cada vez mejor la existencia material de las dos redes (p. 108; el subrayado es nuestro).
- c) El subproducto ideológico “*mal llamado cultura*” que transmite la red primaria-profesional (P-P) ha sido fabricado “*deliberada e intencionalmente*” por personal especializado. En cambio, en la red Secundaria-Superior la inculcación ideológica se realiza mediante aquella forma a la cual la burguesía misma adjudica el carácter de cultura (Exp. 130). El subproducto ideológico de la red P-P es expresión de un saber desvinculado de las presiones directas de la economía y del poder, típica expresión de la democracia republicana. El historiador francés Lavissee es ejemplo de una operación que se produce hasta hoy: la adaptación de la cultura burguesa para las clases populares, mediante su reducción, empobrecimiento y simplificación. La confección de manuales para las capas laboriosas de la población es denunciada por Baudelot y Establet como un hecho típico de esta operación de fragmentación cultural. Mediante la imposición de esa subcultura se logra reproducir la división entre trabajadores manuales y trabajadores intelectuales (p. 131).
- d) En nombre de la psicología del niño se elabora el mito de la infancia, que esconde un proceso tendiente a la infantilización del proletariado. El mismo Durkheim simplificó “injurosamente” la sociología que enseñaba en la Sorbona, para “convertirla en la base de la moral de la escuela primaria” (p. 144).

Varios de los señalamientos de Baudelot y Establet destacan elementos del funcionamiento del proyecto educativo burgués que indudablemente se manifiestan en todos los sistemas escolares del capitalismo, incluso del capitalismo dependiente. Sin embargo, el carácter maquiavélico que le adjudican a la burguesía, la desvalorización de la pedagogía burguesa en su totalidad, la caracterización de todos sus elementos como elementos puramente ideológicos (o falsos, que es el sentido que los autores le otorgan a esta categoría) merecen un análisis más profundo. Los mismos hechos probablemente nos lleven a conclusiones teóricas diferentes.

IV. Clima cultural y explotación social

El siglo XIX francés en el cual se gestó el sistema educativo que los países latinoamericanos adoptaron formalmente —de ahí nuestro interés— estuvo cruzado por el violento desarrollo de la lucha de clases. La burguesía industrial trataba de imponer al conjunto de la sociedad las relaciones capitalistas de producción y el proletariado avanzaba en su configuración como clase social. La aristocracia financiera hacía uso de un poder de Estado que la burguesía industrial no estaba aún en condiciones económicas, políticas e ideológicas de ejercer. Recién en 1848 la república proclamada por el gobierno provisional bajo la presión del proletariado de París expresaría a la burguesía, pues “el proletariado de París no era todavía capaz de salirse del marco de la república burguesa más que en sus ilusiones y en su imaginación” (Marx, 1873: 71).

Esta imposibilidad histórica de establecer en esos momentos el poder del proletariado denota, simultáneamente, la necesidad histórica del desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción en la sociedad capitalista, como marco indispensable para el desarrollo también necesario de las contradicciones de clase. La constitución de la burguesía y del proletariado en clases sociales antagónicas desde el punto de vista político, se realizó en el marco de la lucha contra el viejo bloque histórico. En este proceso, la construcción del poder burgués incluyó el significado contradictorio del progreso y de la instalación de un nuevo orden explotador.

La lucha por una educación gratuita, obligatoria y laica comenzó en el marco de contradicciones que hemos descrito muy sucintamente. Debemos recordar que, hasta entonces, la generalización de la educación había sido una aspiración de los desposeídos representada, entre otras cosas, por la existencia de la supresión del trabajo de los menores y por el derecho a la educación. Pero, como destaca Michel Lobrot (1974: 58) enseñar comenzará a ser, por esa época, una función “comparable a vender, fabricar, transportar y organizar”; es decir, la educación comenzará a ser una tarea necesaria para la burguesía. Proletariado y burguesía coincidieron en algunas de las banderas educacionales; aspiraban a la modernización de la sociedad, a la unidad nacional, al aniquilamiento de los restos de la monarquía y del poder feudal. Su existencia como clases sociales tenía esas condiciones. Pero los objetivos educacionales comenzaron también a diferir en el interior del nuevo bloque histórico.

Si no se analiza este conjunto de contradicciones, es inexplicable el papel histórico que jugó la institucionalización de la educación laica, gratuita y obligatoria y se

reduce a la idea de una escuela construida en forma férrea, rígida, sobre la derrota de la Comuna de París. En este sentido, conviene hacer algunas aclaraciones.

En el análisis de las ideas pedagógicas de Saint-Simon, se descubre que el autor consideraba necesario dividir la educación de acuerdo con los sectores sociales. Más aún, propone un modelo selectivo, en el cual “la igualdad no consiste, como pensaron algunos de los *philosophes*, en la distribución universal de los beneficios de la educación, sino en una distribución equitativa y jerarquizada que se fundamente en las capacidades ‘naturales’ de los diferentes miembros de la sociedad. El concepto de ‘capacidad’ se convierte así en la justificación ideológica de la selección cumpliendo, a la vez, tanto un papel económico como ideológico. A la vez, la escuela es vista como el órgano mediador entre la vocación individual y las ‘previsiones sociales’. En el centro de esta mediación se coloca el concepto de capacidad individual, haciendo aparecer al sistema social como un agente de la desigualdad social” (Quintanilla, 1980: 40).

Tal como sostiene la autora, los elementos fundamentales de la pedagogía burguesa están presentes en Saint-Simon y sus discípulos, aunque en un estado embrionario. También estaban presentes en ellos elementos del socialismo que, aunque utópicos, influirían notablemente en el nacimiento del socialismo científico. Dice al respecto el *Manifiesto Comunista*: “... los sistemas socialistas y comunistas propiamente dichos, los sistemas de Saint-Simon, de Fourier, de Owen, etc., hacen su aparición en el periodo inicial y rudimentario de la lucha entre el proletariado y la burguesía... Los inventores de estos sistemas, por cierto, se dan cuenta del antagonismo de las clases... pero no advierten, del lado del proletariado, ninguna iniciativa histórica... Como el desarrollo del antagonismo de clases va a la par con el desarrollo de la industria, ellos tampoco pueden encontrar las condiciones materiales de la emancipación del proletariado, y se lanzan en busca de una ciencia social, de unas leyes que permitan crear esas condiciones” (Marx-Engels, 1975: 74).

Creo que hemos proporcionado algunos elementos que justifican nuestra resistencia a aceptar la tesis de Baudelot y Establet acerca del carácter consciente del programa educativo burgués, de la existencia de una pedagogía burguesa perfectamente estructurada, que representaba el discurso de esa clase adecuado a uno y otro receptor. Tampoco consideramos suficientemente demostrado por los autores que durante el siglo XIX se haya estructurado un discurso pedagógico del cual estuviera totalmente ausente el proletariado con un conjunto de interpretaciones. Nos inclinamos más a considerar que las necesidades educativas populares fueron incorporadas por la burguesía, deformando su contenido y mitificando su solución. Pero en el siglo XIX las necesidades educativas de la burguesía y proletariado coincidían y diferían simultáneamente. Algunas de ellas, como demostraría la Comuna de París, sólo el proletariado las sabría cumplir (Lenin, s/f: 21). Los mismos principios educativos contenían coincidencias o diferencias, según se aplicaran a la lucha contra el viejo bloque histórico o para la construcción del nuevo sistema educativo. En 1848, la laicidad significaba para burguesía y proletariado una coincidencia en la lucha contra el clero, pero mientras el proletariado buscaba en el sistema de educación pública la democratización de la educación, la

burguesía intentaba desarrollar un sistema de legitimación de la igualdad en la esfera pública y convalidando la desigualdad en la esfera privada. La consolidación del poder burgués en las instituciones a partir de 1871 y la formalización del sistema escolar entre 1881 y 1884 son interpretadas por Baudelot y Establet como la consolidación definitiva de la homogeneización ideológica de la sociedad bajo el poder burgués. Es para ellos el momento de consolidación de la pedagogía, el momento en el cual la ideología dominante, tomando la forma práctica de pedagogía, cubriría por completo el campo ideológico. Al verse obligados a señalar que la escuela es un lugar de múltiples contradicciones y sostener que estas contradicciones son “los efectos visibles de la contradicción fundamental entre clase obrera y burguesía” (Baudelot y Establet, 1980: 230) caracterizan estas contradicciones como un mero reflejo, y en ese sentido adjudican a las actitudes de resistencia de los maestros un carácter que se entiende como meramente economicista o limitado por el marco de la subcultura burguesa en la cual están insertos. Esto, insistimos, es lo central del discurso, pese a aclaraciones marginales de los autores.

Por el contrario, consideramos que la lucha por la generalización de la educación, que compromete conjuntamente a la burguesía y al proletariado, conduce simultáneamente al cumplimiento de la tarea histórica de extensión de la cultura y a crear un nuevo sistema de desigualdades. Esta lucha no se desarrolló fuera de la lucha de clases sino que fue precisamente una manifestación (no un reflejo) de ella. Por eso, la burguesía estableció su dominio sobre las concepciones educativas del proletariado de la época. El laicismo se consolidó como educación burocrática y no como pedagogía comunitaria, como seguramente soñaron Louise Michel y las maestras del 70. Pero el dominio de la pedagogía burguesa no borró las contradicciones del campo pedagógico, sino que cambió la naturaleza de las mismas. La pedagogía burguesa no había nacido en ocultos laboratorios de la Sorbona, sino en el marco de una lucha social que el proletariado había contribuido, con sus propias interpelaciones, a construir. La pedagogía burguesa (como la ciencia burguesa) nació como producto de la apropiación, por parte de la clase dominante, de los elementos culturales elaborados con base en el esfuerzo del conjunto de sectores que participaron del nuevo bloque histórico.

Creemos que la ausencia de análisis histórico juega un papel muy significativo en los resultados de Baudelot y Establet: configura a la escuela como una creación pura de la burguesía para dividir. Creemos, por el contrario, que la escuela capitalista nace con la doble función de dividir y unificar. O sea, unificar a la sociedad capitalista (superando el orden feudal, destruyendo el bloque tradicional) bajo la hegemonía burguesa. El poder de la burguesía no se basó simplemente en la imposición coercitiva de una visión del mundo a través de la escuela, sino que debió incorporar a su propia concepción —también a su concepción educacional— elementos muy importantes que provenían de las luchas del proletariado y, más aún, de las diversas concepciones existentes en el seno de las clases trabajadoras. Pero simultáneamente se realizó la operación a la cual aluden Baudelot y Establet, es decir, reproducir la estructura de privilegios incidiendo en la división social del trabajo mediante todos los instrumentos a su alcance, entre ellos la escuela.

V. Hegemonía burguesa y función unificadora/divisora de la escuela

Entendemos por hegemonía la “dirección política, intelectual y moral de la sociedad, por parte de un sector de ella sobre el conjunto”. La hegemonía consiste entonces en “la capacidad que tiene una clase dominante de articular a sus intereses los de otros grupos, convirtiéndose así en el elemento director de la voluntad colectiva desde el punto de vista político; y, desde el punto de vista ideológico, se trata de que se cumplan las condiciones que hagan posible la construcción de semejante voluntad colectiva, en consonancia con los intereses de la clase hegemónica” (Mouffé, 1980: 9).

Esta definición de hegemonía supone la posibilidad de construcción de una visión del mundo, concebida como “un conjunto ideológico, compuesto que consiste en la articulación al principio hegemónico de la burguesía de toda una serie de elementos ideológicos cuyo carácter de clase... será el resultado de la articulación de estos elementos a un principio hegemónico determinado” (Mouffé, 1980: 9).

Esta visión común del mundo no es una construcción orgánica ni homogénea, sino que se trata de la articulación dialéctica (y por lo tanto de la lucha permanente) de contradicciones que son en su origen contradicciones de clase, o bien que en el proceso de esa articulación van tomando el carácter de contradicciones de clase, es decir, que se van imbuyendo de las determinaciones provenientes de la contradicción fundamental de la sociedad, frente a la cual no simplemente se subordinan mecánicamente sino que se ubican de acuerdo con el desarrollo de la lucha de clases, en el conjunto de la sociedad y en cada espacio específico. La ideología burguesa ³/₄ y esto parece difícil de comprender para Baudelot y Establet ³/₄ no debe luchar solamente contra el espontaneísmo nacido de la lucha económica, sino también contra las contradicciones que se reproducen permanentemente en su interior, y en el interior de los procesos político-sociales, como manifestación del conjunto de la lucha de clases que se desarrolla en la totalidad social.

Baudelot y Establet parecen creer que la escuela burguesa impone una visión del mundo de una vez y para siempre. Aquello que se le opone no es presentado por los autores en términos de contradicciones, sino de impugnaciones que vienen desde fuera del sistema escolar. En ese sentido, invierten el modelo que ellos critican: la escuela —dicen— ha sido rechazada como causa de la división social del trabajo; la escuela no parece tener la culpa, para la pedagogía burguesa, de ninguno de los problemas que causa; éstos pertenecen al orden individual o económico familiar. La escuela no homogeneiza sino que divide, reproduciendo hasta el infinito ³/₄ dado su carácter conservador ³/₄ la operación de ubicar los sectores de origen social semejante en estructuras educativas que corresponderán a categorías ocupacionales-sociales homogéneas internamente. La escuela para Baudelot y Establet es, como para Dewey, un laboratorio de la vida social, capaz de disolver la influencia ideológica de la clase o sector social originario. Dewey consideraba que la escuela ayudaba a la movilidad social y, por lo tanto, era homogeneizadora respecto a la sociedad misma. Baudelot y Establet, por el contrario, consideran que

la escuela convalida las divisiones que preexisten en la sociedad. Pero disolviendo la ideología de clase, ambos coinciden en ubicar las contradicciones en el borde de la escuela, en su intersección con la sociedad. Salvo algunas advertencias que los autores hacen en los márgenes del texto —casi fuera de su discurso— pareciera que la naturaleza de las contradicciones y el destino de su desarrollo dentro de la escuela está prefijado: la escolaridad general y obligatoria “... es un desfiladero” (Baudelot y Establet, 1980): reparte “rigurosamente” a la masa de niños escolarizados (*ibid.*: 22).

El texto que analizamos se complica, puesto que los autores intercalan declaraciones de principios marxistas con un análisis mecanicista que las invalida (*ibid.*: 20).

Donde mejor se advierte este hecho es en la dificultad para explicar el papel unificador que juega la concepción burguesa de la escuela, para la cohesión de la sociedad en términos de hegemonía.

Saint Simon y Durkheim no mentían ni ocultaban maquiavélicamente intenciones de dividir la sociedad cuando consideraban que las ideas morales eran su cemento. Para ambos, pero especialmente para Durkheim, unir la sociedad en torno a una estructura en la cual los diversos grupos y clases sociales funcionaran orgánicamente fue una obsesión. Todo su pensamiento giró en torno a ese objetivo: integrar la sociedad francesa en los marcos del capitalismo moderno. División y unidad eran términos inseparables para Durkheim: aceptaba la primera como natural y aspiraba a la segunda como la mayor conquista de una sociedad superior. Es justamente la capacidad de desarrollar un sistema sociopedagógico en el cual estos dos términos estuvieran presentes lo más peligroso del modelo durkheimiano y el elemento que posibilitó su implantación. Ésa es su mayor contribución a la reproducción de la sociedad capitalista.

La carga que pone Durkheim en el valor de las fuerzas morales nace de su convicción en la imposibilidad de imponer un orden social sin contar con el consenso. Consenso es para Durkheim convencimiento y aceptación acríticos, *internalización* de normas sociales que pasan a constituir orgánicamente al individuo. En ese sentido, consideraba que una nueva fuerza moral debería llenar el hueco dejado por la religión. La ley “restitutiva” debía imponerse a la ley “represiva”: la solidaridad orgánica de una sociedad superior exigía que la ley fuera un mecanismo permanente de encauzamiento de la anormalidad por la vía del dominio moral. La conciencia colectiva era la unidad de lo diverso; lo diverso, elemento naturalmente constitutivo del sistema social. La mayor diversidad del organismo social era síntoma de un mayor nivel de organicidad. La división del trabajo es, por lo tanto, natural y no conflictiva, y aparece despojada “en forma sistemática... de toda relación de dominación y de conflicto, en particular de conflicto de clases” (Zetlin, 1968: 276). Lo normal es, entonces, la unión, la coordinación funcional de lo diverso. Lo patológico es la descoordinación, la falta de armonía entre las partes, la desincronización de las funciones diversas.

Considerar que la pedagogía burguesa tiene como única función dividir, es partir de la idea de que la sociedad capitalista es una sociedad de castas (aunque los autores explícitamente nieguen creerlo). La hegemonía burguesa implica la articulación de lo múltiple en todas las expresiones particulares de la totalidad social.

Pero no debemos confundir términos como unir, sincronizar, establecer lazos orgánicos, con otros como homogeneizar o igualar. La educación para Durkheim tenía por objeto fijar al individuo en un lugar predeterminado del organismo social, diferenciándolo así de los demás, individualizándolo, pero al mismo tiempo eliminando el elemento de arbitrariedad individual, imponiéndole un poder moral superior a él, que lo sujetará a la sociedad. Durkheim no hace otra cosa que plantear las condiciones para la construcción de la única forma posible de voluntad colectiva en el marco del capitalismo: una voluntad colectiva construida por coacción, que legaliza las desigualdades, que desintegra al individuo en la sociedad, que singulariza a la sociedad en el individuo, ocultando así la existencia de vínculos particulares, es decir, vínculos de clase social, como elemento constitutivo fundamental de la sociedad. Pero Durkheim deja clara otra cuestión trascendental: la necesidad de construcción de una visión colectiva de la realidad como condición para la reproducción de la sociedad capitalista. En este pensamiento, Durkheim refleja una serie de problemas. Ellos son la necesidad de la burguesía de asociar a ella políticamente —en forma subordinada— al proletariado, en el combate contra las fuerzas del viejo bloque histórico, y la necesidad de imponer una concepción del mundo para lograr la hegemonía en el nuevo. Pero el método que elige es la eliminación teórica del carácter de clase que toman todas las contradicciones sociales. Ésta es la razón por la cual se encarnizó en discutir a Marx. Ésta es la razón por la cual ocultó el hecho de que la escuela incide en la división social del trabajo y consideró su función en una mayor división técnica de aquél. En este sentido, Baudelot y Establet tienen razón: no cabe duda de que uno de los mitos más dañinos de la escuela es el de su neutralidad respecto de la lucha de clases. Pero lo que hace posible que este mito se sostenga, no es el hecho de que la escuela contribuya desde el punto de vista individual a la sujeción del individuo, sino la forma como se articula con la lucha de clases, el hecho de que efectivamente divide y unifica al mismo tiempo.

VI. La reducción economicista

Como hemos dicho, Baudelot y Establet parten del supuesto de que la división de la sociedad en clases es determinante en el desarrollo de la educación capitalista, supuesto indiscutible para cualquiera que encare el problema desde una perspectiva marxista.

Sin embargo, un viejo vicio izquierdista incide en el hecho de que la sola enunciación de este principio, o bien la mera utilización de la categoría “lucha de clases” en el discurso implique la aceptación de que efectivamente se trata de un análisis marxista, sin tener en cuenta la metodología mediante la cual las categorías cobran uno u otro significado, o bien el contexto teórico en el cual son utilizadas.

Consideramos que en el caso de Baudelot y Establet ellos parten de la categoría *sociedad dividida en clases*, definiéndola exclusivamente a partir de su significado estructural. Según ellos, dado que la sociedad está dividida en dos clases fundamentales, todos los elementos de la totalidad social se alinean de acuerdo con esa división. Existe un Estado burgués que abarca el conjunto de las institu-

ciones sociales y podría deducirse que existe un *no-estado* (lo espontáneo, no organizado, permanentemente disuelto por las instituciones) representativo de las impugnaciones que parten del proletariado. Los procesos desarrollados en las diversas instituciones carecen de especificidad: las formas de conciencia social son un reflejo de la división en dos clases fundamentales. Los procesos ideológicos son una mera apariencia que oculta el eterno proceso de dicotomización de la sociedad en dos sectores inasociables.

En ese sentido, el papel de la escuela es fundamental. Divide a la sociedad en dos redes separadas y herméticas (Baudelot y Establet, 1980: 83). Estas redes corresponden a formas ideológicas también separadas y herméticas: la burguesía inculca una forma de su ideología al proletariado y con la sociedad global, ocultándole su pertenencia a una fracción social determinada, volviendo funcionales las contradicciones económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas. Sin embargo, todas las fracciones de las clases sociales francesas modernas coincidían en la necesidad de sujetar al individuo a la sociedad, de integrarlo aun cuando los objetivos perseguidos en el nivel de la organización social fueran antagónicos. Este carácter antagónico no implica la existencia de una ideología igualada a la noción de conciencia falsa en la burguesía y de una conciencia verdadera (*¿esencial?*) en el proletariado. Ambos participaban y participan de una concepción del mundo dentro de la cual la lucha de clases es permanente. Los intereses del proletariado conducen a la destrucción de los elementos míticos sostenidos por la burguesía en el terreno objetivo del desarrollo histórico. No quiere decir que el proletariado no haya coparticipado en la construcción y reproducción del mito. Las razones para que un mito sea dominante en una época —en este caso aquello que de mítico tiene la escuela— no radican tan simplemente en la voluntad de una maquiavélica clase opresora sino que, además de resultar de la violencia de la opresión, tienen relación con la carencia de concepciones y de la capacidad necesaria como para sustituirlo, lo cual es una manifestación del tipo y grado de desarrollo de la lucha de clases y de la forma como otras contradicciones se han articulado a la contradicción principal, o sea, a la burguesía. No existe una tercera forma ideológica, pues no existe una tercera clase social; para Baudelot y Establet esta acción es función directa de la división permanente de la sociedad en dos clases fundamentales. En ese sentido, las instituciones mismas tomarán la forma correspondiente a su función de división: sólo aparentemente estarán unidas, pero en realidad existirán “redes reservadas a los patrones y redes reservadas a los obreros” (*ibid.*: 93). La sociedad dividida fuera de la escuela, convalidará y acentuará la división en ella. La masa de niños originada en las clases sociales antagónicas es y permanece escolarizada en dos redes opuestas. La vinculación entre estas dos redes será sólo una apariencia. Así como en la sociedad el trabajo manual y el trabajo intelectual no están vinculados, cada red corresponderá a una de esas instancias. Una red preparará solamente para el trabajo intelectual, y la otra red preparará para el trabajo manual (*ibid.*: 109). El resultado de la escolarización será el cumplimiento del “papel directo de la condición de clase” (*ibid.*: 109). Esta “condición de clase” implica “dos mundos y dos tiempos” (*ibid.*: 212), disociados, opuestos, que no comparten una concepción de la realidad.

Sin embargo, en otro capítulo de la obra los autores afirman que la burguesía necesita inculcar a explotadores y explotados la misma ideología, aunque esto parezca contradictorio con la idea de los mundos opuestos y los dos tiempos. La función de sujeción del sistema educativo a la sociedad burguesa es una aparente matriz única, que oculta la existencia de dos matrices perfectamente establecidas.

Para ellos la ideología es una deducción, una consecuencia directa de las clases sociales. En muchos párrafos del trabajo ni siquiera se percibe un intento por buscar las articulaciones entre los niveles económico-social e ideológico típicas del althusserianismo. La ideología es la apariencia de una división anterior, es el telón que la oculta. Todas las acciones de la escuela siguen esta misma regla. La orientación escolar, por ejemplo, produce directamente una división de la sociedad en clases (*ibid.*: 66 y 244).

La función unificadora de la ideología, que en Althusser juega un papel real, en Baudelot y Establet juega un papel aparente. La ideología burguesa simplemente oculta la acción de división y la ausencia de unidad.

La ideología es en sí misma la apariencia de la unidad ficticia. No es entonces la ideología la que asegura —siguiendo la comparación de nuestros autores con el pensamiento althusseriano del cual dicen partir— la reproducción de las relaciones sociales de producción. Ella coadyuva a este proceso ocultando una acción casi automática. En la sociedad capitalista todo se divide en mundos opuestos. Opuestos y no antagonicos. Recordemos que la categoría antagonismo supone la relación dialéctica de negación-afirmación-superación de los términos de la contradicción. Opuesto no es igual a antagonico. Lo opuesto se excluye, no se vincula, *permanece dividido*. Es una categoría aristotélico-tomista y no marxista. Esta categoría refleja la división de una realidad que es adoptada por Durkheim. Para él, la sociedad se dividirá entre lo orgánico y lo no orgánico, que se opondrán entre sí. Lo uno no admite lo otro. Lo inorgánico debe ser incorporado o destruido. Resuelve la dicotomía en la cual considera que se divide la sociedad considerando anómico (patológico) uno de sus términos e intentando eliminarlo. Pero éste es el pensamiento de un Durkheim que, aterrado ante las luchas sociales francesas, influido por la Alemania de Bismark en la cual se educó, cree posible eliminar la lucha de clases, reducirla a uno de sus términos mediante la difusión de una moral; ordenarla autoritariamente. Durkheim creyó —como John Dewey y la mayor parte de los pedagogos burgueses de la época— en la educación como causa eficiente del orden social. Baudelot y Establet creen lo mismo. La diferencia estriba en que los primeros tendrán una confianza ciega en que la escuela disolverá las diferencias sociales, y los segundos en que la escuela repetirá las diferencias preexistentes, ayudando a la castración del pensamiento y de todo orden lógico característico de sectores antagonicos a las clases dominantes.

Pero cabría preguntarse si de acuerdo con los términos de la concepción althusseriana que los autores adoptan, la división originaria de la sociedad en clases se produce “en otra parte”, no en la escuela; ésta convalida dicha división mecánicamente, y ésta es su única función. ¿Para qué es necesaria la escolarización de la población que, según parece, sería tan sólo una necesidad de la burguesía?

Parece, entonces, que no basta con la existencia del proceso de producción material y el proceso de circulación para garantizar la reproducción de las relaciones sociales de producción, con lo cual coincidimos. Sin embargo, aparece aquí un nuevo razonamiento, a nuestra manera de ver incorrecto. Ante la insuficiencia mencionada, aparecen el Estado y sus aparatos ideológicos, según lo cual éstos crearán las condiciones subjetivas para el funcionamiento de los sujetos, interviniendo los aparatos represivos allí donde exista la anomia. La profecía durkheimiana se ha hecho realidad y Baudelot y Establet la describen. La pedagogía burguesa se reduce a una forma simbólica de violencia: allí coinciden con Bourdieu y Passeron. Es coherente que en este punto del análisis retomen una reducción corriente de la teoría leninista del cambio social y consideren necesario destruir no sólo el Estado —como paso previo a la transformación de la sociedad—, sino esa cultura burguesa que queda reducida a una conciencia falsa, a una pura mistificación. La cultura del proletariado se opondrá a la cultura de la burguesía en términos excluyentes, es decir, eliminará todos los elementos de esta última, la destruirá. La pedagogía proletaria deberá eliminar los aparatos que —por su naturaleza capitalista— difunden la cultura que pertenece a un mundo totalmente excluyente para los proletarios. No hay vínculos entre lo uno y lo otro. La escuela, por lo tanto, deberá desaparecer, junto con las clases sociales, dado que está estructuralmente concebida para transmitir un sistema de representaciones que son estrictamente determinadas por los intereses económicos de la burguesía. En este modelo dicotómico, desaparece la historia, y el naturalismo durkheimiano es reemplazado por un naturalismo clasista, en el cual las clases sociales se presentan como esencias, presupuestos, que no adquieren carácter real, mejor aún, que pierden su carácter real en el curso del análisis, al ser utilizadas como hipótesis generales. No se descubre cuáles son los procesos de reproducción que se desarrollan en el conjunto de la totalidad social en cuyo seno se reproduce la sociedad dividida en clases; no se comprende cuál es el papel de la lucha de clases ni qué formas específicas adquiere esta lucha en momentos y espacios sociales diversos. Se pierde de vista la particularidad de los procesos, en pos de mantener una hipótesis general aplicable a un caso singular. Y esta pérdida de la particularidad es grave, pues significa la pérdida del momento concreto que permitiría la reconceptualización fundadora de una nueva pedagogía.

VII. Las redes de escolarización

A esta altura de nuestro ensayo aparecerán claras las razones por las cuales cuestionamos la categoría “redes de escolarización”. Sintetizaremos algunas de estas críticas.

1. Remiten a una concepción dualista, no marxista. Se trata de una relación entre términos opuestos que mantienen una relación lineal y no dialéctica.
2. Remiten a la idea de dos culturas opuestas y excluyentes en el interior de la sociedad capitalista. Su unidad sólo es aparente. Esa apariencia de unidad cultural y política remite al concepto de colonialismo. En ese sentido, plantea-

remos como hipótesis que los autores han revertido sobre la sociedad francesa interpretaciones válidas para las sociedades colonizadas; su lectura remite por momentos a un Fanon o a un Paul Nizan. Sin embargo, Fanon no olvidó nunca que la unidad de la nación francesa fue uno de los factores posibilitantes de la colonización de Argelia, y caracterizó la cultura argeliana a partir de una dualidad interna que reflejaba el enfrentamiento entre dos pueblos y dos culturas diferentes, uno opresor del otro, y, en el interior de este proceso de dominación colonial, la lucha de clases. Este modelo de organización política y social es muy diferente del modelo francés. La lucha colonial se explica a través de un modelo que es intransferible a la lucha de clases desde el interior del capitalismo avanzado.

3. Las redes de escolarización suponen la programación consciente de dos sistemas de escolarización (y solamente dos) por parte de la burguesía. Consideramos que esta última ha tenido varias propuestas diferentes para el sistema escolar, propuestas que toman características diversas según los países; en América Latina el examen de esos sistemas escolares que fueron iguales en el momento inicial (1880), copiados del modelo francés e implantados en naciones nuevas, se configuran hoy en esquemas muy diversos si intentamos aplicar las categorías de Baudelot y Establet. En la actualidad, por otra parte, la burguesía tiene programas de educación no escolarizadas de igual o mayor importancia, no solamente en América Latina sino en Francia también. No nos referimos solamente a los tradicionales programas de penetración mediante los *mass media*, sino particularmente a las tendencias a la sustitución de la escolarización por vías formales (escolares), por sistemas abiertos, de educación a distancia y otros. Las redes escolares —aun en caso de aceptarse esta categoría para el análisis— distarían de constituir exclusivamente dos, desde el punto de vista de las opciones que ofrece el sistema educativo.
4. Desde el punto de vista de Baudelot y Establet, la existencia de más de dos formas de educación sistemática (escolares y no escolares), no rebatiría el hecho de que la educación burguesa divide a la población en dos grupos coincidentes con las clases fundamentales de la sociedad. Nos preguntamos cómo pueden quedar excluidos del análisis los millones de estudiantes que se dirigirán a tareas que no están directamente ligadas a la producción material, pero que tampoco formarán parte de la burguesía propiamente dicha, es decir, que no serán propietarios de medios de producción. En otras palabras, que será de los sectores medios, que para Baudelot y Establet parecen no existir, ni desde el punto de vista material ni desde el punto de vista ideológico-cultural. No estamos cuestionando aquí el carácter subordinado en última instancia de estos sectores a las clases fundamentales, desde el punto de vista político, pero nos parece que restar toda autonomía relativa a dichos sectores es otra forma de realizar un reduccionismo economicista. Su producción cultural no es la *misma* que la de la burguesía ni tampoco lo es su ideología. Más aún, estos sectores —caracterizados como capas escolarizadas, como intelectuales subalternos— deberían ser analizados en su papel de articuladores ideológicos

- contradictorios entre las clases sociales antagónicas. La existencia de dos redes de escolarización que todo lo disuelven niega toda contradicción social excepto la contradicción básica entre burguesía y proletariado. Si sirve mal para explicar la sociedad francesa, y su problema educacional, peor será para explicar los complejos procesos de los países capitalistas tardío-dependientes.
5. Conciben mecánicamente el papel de los maestros a quienes suponen transmisores conscientes de la ideología dominante. Queremos rescatar las contradicciones en las cuales está inmerso el maestro, no simplemente justificar su “mala actuación” a partir de su condición económica, sino hacer una lectura más completa de su problemática y de su concepción de la realidad. Los maestros tienden a construir un factor de impugnación interna del sistema escolar, politizando sus luchas sindicales y exigiendo cada vez más injerencia en los problemas político-pedagógicos. Debe analizárselos con categorías más amplias que la de meros transmisores de la ideología dominante de la cual no podrían escapar.
 6. Respecto a la posibilidad de aplicar esta teoría a nuestros países, consideramos que existen suficientes razones como para considerarlo inadecuado.

REFERENCIAS

- Althusser, Louis
1974 "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en *Filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI.
- Baudelot y Establet
1980 *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI.
- Broccoli, Angelo
1980 *Marxismo y educación*, México, Nueva Imagen.
- Carmona *et al.*
1972 *Reforma educativa y apertura democrática*, México, Nuestro Tiempo.
- Durkheim, Emile
1972 *La educación moral*, Buenos Aires, Shapire.
- Freire, Paulo
1975 *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio
1975 *Los intelectuales y la organización de la cultura*, México, Juan Pablos.
- Laclau, Ernesto
1978 *Política e Ideología en la teoría marxista*, México, Siglo XXI.
- Lagrange, Henri A. *et al.*
1974 "Propósito de la escuela", en Michel Lowy, *Sobre el método marxista*, México, Grijalbo.
- Lenin, V. I.
s/f *La Comuna de París*, Moscú, Editorial Progreso.
- Lobrot, Michel
1974 *Pedagogía Institucional*, Buenos Aires, Humanistas.
- Lowy, Michel
1974 *Sobre el método marxista*, México, Grijalbo.
- Marx, Karl
1977 *Introducción general a la crítica de la economía política (1857)*, México, Cuadernos de Pasado y Presente, Siglo XXI. _____
1973 *Las luchas de clase en Francia*, La Habana, Instituto Cubano del libro.
- Marx, Karl y F. Engels.
1975 *Manifiesto del Partido Comunista*, Pekín, Ediciones de Lenguas Extranjeras.
- Mouffe Chantal
1980 *Hegemony and Ideology in Gramsci*, London, The City University (traducción en mimeo, 1980).

Pérez Rocha, Manuel

1976 “Educacionismo, publicación interna del DIE, CIEA, IPN, México.

Poulantzas, Nicos

1978 *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*, México, Siglo XXI.

1980 *Fascismo y dictadura*, México, Siglo XXI.

Puiggrós, Adriana

1980 *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen.

Quintanilla, Susana

1980 “Sociología y educación en el siglo XXI”, México, Tesis Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Sánchez Vázquez, Adolfo

1978 *Ciencia y Revolución*, Madrid, Alianza Editorial.

Zeitlin, Irving

1968 *Ideología y teoría sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.

ETAPAS DE UN PENSAMIENTO¹

Tomás Amadeo Vasconi

I. Exposición

No sé si feliz o desgraciadamente soy conocido por alguno de mis trabajos. Pero ocurre que a veces los lectores no miran la fecha de la edición, o a veces la edición aparece mucho después de que uno escribió el libro. Uno se hace responsable de sus hijos hasta que se vuelven adultos; después hay que dejar que se arreglen solos. De igual forma, los escritos siguen circulando por ahí, sin que sea posible seguirlos para corregir cada edición.

En esta breve exposición quiero situar mis trabajos a lo largo de lo que podría ser el esbozo de una biografía intelectual, tal vez algo más que intelectual. También quiero decir algunas cosas de lo que pienso ahora acerca de cómo debería hacerse ese trabajo que no se ha hecho todavía.

¿Cómo empezó esta cuestión? No voy a hacer prehistoria, no. Tendría cierto derecho a hacerla por los años que tengo, pero voy a recordar desde la mitad del tiempo hasta ahora.

En rigor, cuando estábamos en Argentina comenzamos a preocuparnos por algunos de los problemas de los que se incluyen en lo que se considera sociología de la educación. En aquel momento tuvimos la oportunidad de organizar, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral, un Instituto de Sociología de la Educación.

Debo decir que yo, por aquel tiempo, no sabía mucho de qué se trataba eso. Mi título es de filosofía, pero claro, los filósofos tenemos la ventaja de que cubrimos campos universales. Por ello nos podemos meter eventualmente en algún campo específico o particular. Lo cierto es que cuando me encargaron organizar este Instituto, realmente me interesé sobre el tema y reconocí que había allí una veta de trabajo importante; sobre todo en un país donde, en ese plano, aún se estaba en una situación muy incipiente.

La primera escuela de sociología no tenía más que 4 años de fundada, y apenas había algunos graduados; por ello pensamos que allí había realmente un amplio campo de trabajo, y empezamos a explorar de qué se trataba esa disciplina.

Para situarnos un poco mejor dentro de los parámetros que supuestamente definían –en términos académicos– a la sociología de la educación, produjimos

¹ Transcripción de la cinta magnetofónica grabada durante la conferencia dictada para el Seminario “Corrientes contemporáneas en sociología de la educación”, México, junio de 1980.

algunos trabajos “pioneros” en cuanto a investigaciones empíricas sobre sociología de la educación. En lo que se refiere a estos trabajos, yo destruyo minuciosamente cuanto ejemplar encuentro por allí, tratando de que mis hijos deformes no me sobrevivan excesivamente. Eran trabajos influidos por un enfoque positivista funcionalista de la sociología.

Por ejemplo, recuerdo que hicimos un amplio trabajo sobre lo que se llamaba *Condiciones de vida y escolaridad* en dos provincias argentinas, que indudablemente concentraba información útil, incluso para algo bastante más importante de lo que nosotros fuimos capaces de hacer en ese momento, con ese trabajo y en ese periodo, encontrándonos insertos dentro del enfoque funcionalista de la sociología de la educación.

Sin embargo, por el acontecimiento de un hecho que podríamos considerar “externo” con relación al Instituto de Sociología de la Educación, e “interno” con relación al país (nos referimos al golpe de Estado ocurrido en mi país en 1966), y por solidaridad con la universidad, renunciamos y marchamos a Chile, donde teníamos un ofrecimiento de la oficina de la UNESCO para trabajar sobre algunos aspectos sociales de la planificación educativa.

La experiencia del golpe de Estado nos politizó bastante y ello tiene mucha importancia, ya que mis antecedentes políticos no eran demasiado importantes hasta ese momento; podría decir, más bien, que de alguna manera me encontraba enrolado en las filas de un desarrollo progresista. Aquel golpe de Estado nos obligó a reflexionar sobre una serie de cosas, y con ello llegamos a Chile, en donde pudimos profundizar sobre ellas por varias razones: por un lado, porque encarábamos una problemática, es decir, nos encontrábamos en un medio de planificadores (hoy diríamos tecnócratas), de gente que suponía la posibilidad de resolver los problemas, no sólo educativos sino casi universales, a través de la racionalización de los procedimientos, de la fijación de metas, de la consideración de objetivos y del uso de ciertos procedimientos.

A través del análisis de esta nueva experiencia y del análisis de América Latina realizado para poner en práctica los procedimientos de que hablábamos, surgió en nosotros la preocupación por los problemas de América Latina. Y aquí habría que enfatizar un dato importante: hasta aquel tiempo, para Argentina y los argentinos, Latinoamérica no existía, es decir, nosotros vivíamos fundamentalmente la influencia europea y América Latina era algo que quedaba a nuestra espalda. Los argentinos siempre miramos hacia el este, es decir, hacia el Atlántico y, eventualmente, al noroeste, es decir, hacia Europa.

Por todo eso, el “descubrimiento” de América Latina fue muy importante; significó el descubrimiento de una problemática para la cual las categorías que habíamos asimilado en el periodo anterior indudablemente servían muy poco, además de que el conocimiento de América Latina que originó ese “descubrimiento” se dio a través de alguna gente que, bien o mal orientados, pero con bastante buena voluntad, querían hacer algo por ella.

Por otro lado, tuvimos la suerte de que en ese momento, en CEPAL-ILPES (Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social) había un grupo

de personas realmente importantes: voy a recordar simplemente algunos nombres como Fernando Henrique Cardoso, Enzo Faletto, Aníbal Quijano Obregón y muchos más, como Marshall Wolff, tal vez menos conocidos.

Todos ellos encaraban una problemática nueva; eran los momentos iniciales, muy iniciales, de lo que luego se llamó la *Teoría de la dependencia*. En ese ámbito, produjimos un primer trabajo que fue publicado internamente por ILPES y que nunca circuló dentro de Naciones Unidas. El trabajo se llamó algo así como “Educación y subdesarrollo”; en él volcamos todo lo que hasta ese momento habíamos asimilado a través de un año de nuestras reflexiones y de la convivencia con las personas que mencionaba, quienes realmente se encontraban encarando una nueva problemática y generando nuevas categorías para su análisis.

Después de ese tiempo, dejamos CEPAL-ILPES y pasamos a la Universidad de Chile, donde tuvimos la enorme suerte de convivir con gente como Teotonio Dos Santos, Vania Bambirra y Rui Mauro Marini en el Centro de Estudios Socioeconómicos (CESO). Todas ellas representan un conjunto de personas con las cuales estoy profundamente agradecido; algunos aproximadamente de mi edad, otros más jóvenes, pero a todos ellos los considero mis padres sociológicos o teóricos.

Junto a ellos, y durante unos cuantos años, elaboramos un conjunto de planteos teóricos; pensamos, repensamos y discutimos la problemática de América Latina, de la dependencia, del Estado, de la dominación imperialista, de la lucha de clases. Debo recordar también a André Gunder-Frank; no quiero olvidarme de alguien que fue tan importante para nosotros y de quien aprendimos mucho a través de las discusiones.

Así fuimos evolucionando, y publicamos algunos otros trabajos, como *Modernización y crisis en la universidad latinoamericana*, *Ideología, aparatos educativos y luchas de clase en América Latina*, y aquel trabajo que se publicó inicialmente en la revista del CESO con el título de *Contra la escuela*, y al que se le ha dado el pretencioso título de “Para una teoría marxista de la educación” al publicarse en la recopilación llamada *La educación burguesa* (Nueva Imagen, México, 1979).

Estos trabajos son producto del periodo 1967-1968, cuando había empezado a difundirse (al menos en el Cono Sur), la obra de Louis Althusser y su grupo. Si bien siempre tuvimos algunas limitaciones con respecto a esa obra, yo creo que la imputación que se me hace de “althusserianismo” no es correcta, ni siquiera para mis trabajos de esa época. Si se leen cuidadosamente, se observa que, aun cuando se utilizan palabras comunes, el significado de ellas es diferente; tal es el caso, por ejemplo, del concepto de “aparatos educativos” y de algunos otros. El uso de esos conceptos se refiere, fundamentalmente, al aporte de Althusser con respecto a la apertura de un nuevo campo, ya que él hizo algunos aportes muy buenos, aunque nosotros disentimos, hoy más que ayer, por sus enfoques ultrarracionalistas, tendencialmente formalistas y estructuralistas.

Althusser, sin embargo, hizo algo muy importante: llamó la atención sobre la necesidad de leer *El capital*, ya que hacía décadas que no se leía y por ello el materialismo histórico se conocía sólo a través de los manuales de la Unión Soviética; el marxismo, entonces, se encontraba demasiado desvirtuado por el stalinis-

mo, y fue muy refrescante que Althusser mandara a la gente a leer *El capital*, dado que había muchas cosas que aprender en él que no sólo se habían olvidado, sino que no se conocían en mi generación y en algunas anteriores.

Esto nos llevó a ampliar y profundizar nuestro campo de estudios teóricos; es decir, entendimos que lo que habíamos elaborado dentro del marco teórico de la dependencia, en la que a mí me tocó la parte de la superestructura, era insuficiente y esta insuficiencia se hizo mucho más evidente en los años siguientes. Hasta el año de 1970, todavía trabajamos en un orden académico, y a pesar de que la lucha de clases en Chile había logrado ya un grado importante de agudización, buena parte de esa lucha se nos introducía por la ventana de la Universidad (a pesar del movimiento estudiantil) o, en todo caso, vivíamos la lucha de clases nacional exclusivamente a través de la experiencia de ese movimiento. Era tan poca nuestra capacidad de previsión en aquel momento, que nunca nos imaginamos la posibilidad de la Unidad Popular: el hecho nos sorprendió. No sólo pensábamos, sino que sabíamos que sería una buena elección, pero jamás pensamos que la U. P. llegaría al gobierno. Sin embargo, la sorpresa no fue sólo nuestra; fue de todos, desde Salvador Allende para abajo.

Pero lo cierto es que llegó al gobierno, y con ello no se abrió, de pronto, un sendero claro por el cual marcháramos con paso firme hacia el socialismo; fue todo lo contrario, ya que el acceso de la Unidad Popular al gobierno y con ella, aunque a veces confuso y contradictorio, un proyecto de tránsito hacia el socialismo abrió una fase de lucha de clases tan compleja, tan aguda, tan variante, tan extraña para nuestros ojos, que nos dimos cuenta de la pobreza de los conceptos que manejábamos: en otros términos, nos dimos cuenta de la incapacidad del enfoque estructuralista para analizar una dinámica histórica que nos superaba por todas partes.

Los años 1970 a 1973 fueron de suma importancia para nosotros, pero no se reflejan en nuestro trabajo de sociología de la educación ya que casi no contábamos con tiempo para escribir. Discutíamos mucho, sí; nos acostumbramos a hacer una reunión por semana para analizar la coyuntura semanal, es decir, qué había pasado con las fuerzas sociales (la clase obrera, los partidos, las fuerzas armadas, el Estado, la presidencia, etc.) en el curso de esa semana; sin embargo, en la medida en que pasaban los meses, en la medida en que pasaron dos años, una reunión por semana empezó a resultar insuficiente, porque la coyuntura (como la entendía Lenin, como el ahora y aquí, como el momento actual) cambiaba cada dos días, y después cada día, y después mañana y noche. Allí nos dimos cuenta de que las críticas de Althusser a Gramsci, cuando lo acusa de historicista, pueden ser pertinentes como acusación al historicismo, pero tienen el riesgo de negar la historia, es decir, de negar el movimiento de las clases, de negar esa dinámica de la “clase sujeto”, la clase que asuma conscientemente un proyecto y lucha por él.

En esos tres años, la lucha de clases estaba presente en las calles, es decir, no era algo que se veía como un largo y pastoso movimiento en el curso de los meses sino que, por el contrario, se veía allí en la calle, sobre todo cuando fue la misma burguesía la que implantó la lucha de clases en la calle, cuando fueron ella y sus hijos quienes empezaron a poner barricadas, quienes empezaron a decir

(curiosamente a diferencia de algunos ideólogos de la Unidad Popular) que la lucha no estaba en el Estado sino en la calle, y el poder no se dirime en los aparatos sino cotidianamente, en la lucha de clases en cualquier parte.

En este contexto, nos vimos obligados a revisar muchas cosas, a repensar, a superar todo lo que habíamos hecho entonces y, consecuentemente, la problemática educativa prácticamente pasó a ser algo secundario, y ello no porque no viviéramos esa problemática, puesto que nos encontrábamos precisamente en un aparato educativo (la Universidad) sino por la razón de que la problemática educativa en la Universidad se había simplificado en función de la lucha de clases. Por ejemplo, en Chile hacia 1972, resultaba absolutamente ocioso hacer una demostración epistemológica de que la ciencia tiene un punto de vista de clase, puesto que ello era tangible, estaba en la calle, y tan era así, que la Universidad se dividió en dos; por un lado estaba la Facultad de Economía, orientada por la Escuela de Chicago y, por otro lado, estaba la Facultad de Economía Política, donde se pretendía desarrollar las ideas contenidas en el materialismo histórico. También había una escuela de medicina de derecha y una de izquierda, así como de agronomía y veterinaria.

Los momentos álgidos de la lucha de clases de alguna manera simplifican las cosas; de alguna manera permiten una visión más clara. Todos los que vivimos en una situación más o menos burguesa-democrática, y que la vivimos sobre todo en tanto intelectuales y, como tales, dentro de los muros de la Universidad, nos acostumbramos a pensar que hay espacios sociales históricos que son casi infinitos; es cierto que algunas veces nos damos la cabeza contra la pared o el pecho contra los palos de la policía, pero es sólo ocasionalmente. Lo cotidiano es acostumbrarnos a pensar que este bello espacio de madera lustrada es algo así como la posibilidad nuestra, intelectual y política de llegar al infinito a través de un proceso de acumulación lento, y llegamos a creer incluso que el conocimiento es un proceso acumulativo y no un proceso sucesivo de rupturas y redefiniciones. Por esto, cuando se dan esos momentos de lucha de clases, de pronto empezamos a ver más claro, de pronto hasta nos volvemos ingeniosos, empezamos a inventar palabras, categorías, es decir, a comprender la limitación de los que escribieron antes que nosotros, porque no veían ese proceso, porque no pudieron vivirlo. Es decir, empezamos a comprender en carne propia el condicionamiento social de los conocimientos, cosa que se lee todos los días en cualquier sociología del conocimiento, pero que no percibimos como nuestro. Leemos que los conocimientos de la ciencia están socialmente condicionados, pero cuando pensamos nos parece que somos libres, parece que el condicionamiento no existiera para nosotros.

Nos parece que podemos pensar cualquier cosa, o que nuestros pensamientos tienen un campo casi ilimitado de acción, pero cuando vivimos aquellos enfrentamientos de clase, nuestro campo está precisado, delimitado, hay fronteras para desarrollar las cosas; nosotros estamos aquí y el enemigo está allá, es fácilmente identificable, lo cual constituye una ventaja extraordinaria no sólo para la acción militar sino también para la producción de conocimientos. Por eso fue que cuando fuimos derrotados y hubimos de salir como derrotados, nuestra reflexión, en aquel momento, no volvió a la educación, sino que intentamos comprender qué

es lo que había pasado, qué estaba pasando y qué perspectivas existían en el momento presente: estudiamos a los militares; nos parecía y nos sigue pareciendo importante comprender que eran los militares, porque nos parecía que los escritos elaborados antes de esta nueva actuación de los militares para describir las dictaduras y caudillismos militares, explicaban muy poco.

Esta nueva formación histórica ³/₄el Estado militar, el Estado de seguridad nacional, el Estado de contrainsurgencias³/₄ debía ser explicada. Nos abocamos a estudiar a los militantes, lo cual nos llevó cuatro años, y nos dimos cuenta de que la comprensión del Estado, del carácter del Estado militar y de la acción del Estado es algo fundamental para poder entender los procesos políticos que se dan en un país.

Cuando pusimos fin al libro sobre el Estado en general y sobre el Estado militar, aunque el estudio de ese tema tiene todavía un largo camino, decidimos seguir trabajando sobre el Estado; en este caso, el Estado venezolano, donde se estaban produciendo algunas reformas importantes bajo la administración de Carlos Andrés Pérez, de Acción Democrática. Esta obra ya está concluida, y en vías de convertirse en un hijo que se aleja de nuestra custodia para vivir su propia vida; con ello dejaré de ser responsable de él.

Me parece, pues, que ahora tengo que volver un poco a la educación para rendir cuentas conmigo mismo y con quienes me leen, sobre todo para poder corregir a quienes me interpretan. Es probable que los próximos meses estén dedicados nuevamente a mis viejos temas, pero vistos, naturalmente, con una perspectiva nueva que para mí, hoy, ya no puede ser otra que la perspectiva de la lucha de clases, pues cada vez me parece más evidente la vieja proporción de que la lucha de clases es realmente el motor de la historia.

II. Respuesta a observaciones del público

Se me han hecho una serie de preguntas, críticas y observaciones a las cuales quiero contestar en conjunto. Respecto a la pregunta de por qué volver a estudiar fenómenos educativos, supongo que hay varias respuestas posibles. Una respuesta, tal vez la más simple, sería que, a lo mejor siendo argentino, influido por los tangos, vuelvo siempre a los viejos amores; la otra respuesta: porque creo que hay un vacío a cubrir. No conozco, en este momento (aunque puede ser que me equivoque por falta de información), gente que esté trabajando sobre educación en forma sistemática, como es el caso de la problemática de los partidos, de los sindicatos, de los que hay una bibliografía cada vez más abundante. El movimiento popular está siendo hoy estudiado por diversos organismos creados en los últimos años en calidad de centros de estudio del movimiento obrero, tales como el Centro de Estudios del Movimiento Obrero en la ciudad de México; sin embargo, no veo aportes nuevos en términos de educación. Me siento un poco en la obligación, por un lado, de decir una cosa diferente de lo que he dicho para que no se sigan utilizando mis viejos trabajos, que yo considero en gran parte inadecuados, como puntos de referencia para analizar la problemática; es decir, vi aquí una responsabilidad que de alguna manera debo cubrir. Por otro lado, es necesario llenar el vacío

que me parece no está siendo llenado por lo menos hasta donde yo conozco. Creo que nosotros necesitamos una nueva interpretación de los procesos educativos, de su papel en este momento en América Latina, después de las experiencias que hemos vivido en la década de los setentas.

Se trata de plantear un nuevo punto de vista frente a ciertas realidades; frente a la realidad de que mis trabajos en este momento tienen más influencia de la que tuvieron en el momento de ser escritos, cuando a mi juicio han perdido vigencia en gran parte, lo cual genera una cierta necesidad de corregir esa situación. Una publicación tardía para mí como es *La educación burguesa* implica que esos trabajos se han difundido en ámbitos bastante más amplios de lo que pretendía la intención original, pero además, es indudable que nosotros asistimos a procesos sociales inéditos, originales, que obligan a una nueva comprensión. El hecho, por ejemplo, de que los Estados militares $\frac{3}{4}$ para señalar casos extremos $\frac{3}{4}$ asuman tan conscientemente la transformación y el control del aparato educativo como uno de los aspectos fundamentales del manejo de la manipulación social o de la imposición social de determinadas categorías, nos revela la importancia que le es asignada a la educación no sólo por nosotros sino por esa extrema derecha, esa corriente contrarrevolucionaria. Importancia que a veces nosotros mismos no le damos.

Sin embargo, lo que pasa es que ya no podremos tratar a la educación con los mismos temas de antes, es decir, si voy a producir algo sobre educación, el hecho de que lo haya dicho públicamente no quiere decir que sea capaz de hacerlo, así que les ruego no esperen el libro ya que probablemente no saldrá nunca. Pero quiero reafirmar el hecho de que tengo interés en volver, por un lado, para corregir aquello ya escrito, y por otro para ver cómo podría producir realmente una interpretación y un conocimiento relativo a la educación como para que ella ya no forme parte del cambio social ni de la modernización de la sociedad, sino que sea un arma más en el proceso de la lucha revolucionaria.

Con respecto a mi opinión sobre la tecnología educativa, lamentablemente no puedo decir lo que pienso en este momento, porque, planteado con tal generalidad, debería hacer una conferencia específica sobre la tecnología educativa o la ideología tecnocrática. Felizmente hemos escrito un trabajo sobre el particular, el cual ha sido reproducido por el CISE y me exime de hablar extensamente en esta ocasión. Sin embargo, podría aquí adelantar algunas impresiones.

A mi juicio, como en tantos otros campos de discusión, a veces suele estar mal planteada la cuestión. El problema no se refiere a uso y no uso de determinadas técnicas, por ejemplo, si voy a dar educación con videocasete o si es mejor una educación socrática donde un señor barbudo se sienta en la orilla de la fuente y dialoga con media docena de tipos, técnica que no sé si se pueda aplicar, aunque sea aspiración de todo pedagogo o pequeño burgués, en una sociedad de 70 millones de habitantes como es México. Creo que el problema es ir ahora hasta el fondo de la tecnología, a los supuestos que ésta tiene, lo cual nos permitiría, además, contemplar un aspecto bastante importante, esto es, si realmente esa tecnología opera por sí misma en un sentido “negativo”, o si éste es resultado del uso de esa tecnología. Porque luchar contra la tecnología a ultranza es como

luchar contra las fuerzas productivas o ultranza, y esto es más populista que revolucionario. Hay quienes luchan contra el capitalismo, contra los monopolios, contra el imperialismo, pero es una lucha reaccionaria, es decir, hay quienes luchan contra los monopolios queriendo restablecer una sociedad de pequeñas empresas, así como hay quienes pretenden luchar contra una tecnología educativa que permita una educación de masas queriendo volver a los sistemas socráticos de transmisión de conocimientos.

Para mí, la cuestión consiste más bien en analizar todo el proceso de la ideología tecnocrática como una forma de concebir, ya no los procesos educativos, sino en general los procesos sociales, y la forma como debieran conducirse o manejarse los mismos. El problema no está solamente en la máquina o el aparato que se usa para transmitir conocimientos. Esto no significa afirmar que los aparatos son neutros (ya que hay ciertos aparatos que por su propio funcionamiento deben ser desechados), pero yo no puedo saberlo *a priori*, sin un análisis más profundo que el que actualmente se está haciendo. En conclusión, entonces, el problema más bien es lo subyacente, es lo que está implícito en el uso de ciertas tecnologías y, por lo tanto, es lo que yo llamo el pensamiento o la ideología tecnocrática.

Con respecto al impacto de los medios de comunicación social en la educación, mi comentario mayor es que, en términos generales, una visión global de los procesos de socialización en una sociedad contemporánea incluye ciertos procedimientos o ciertos medios de socialización que están más allá de la escuela. Sin embargo, yo no creo que sea funcionalista separar la operación de estos aparatos para su estudio, puesto que son aparatos realmente distintos que por cierto operan en condiciones diferentes: en la escuela hay una transmisión de ideologías que operan en un contexto determinado, con una relación maestros/alumnos; la televisión, en cambio, la transmite de otra manera.

Con respecto a este punto, quiero hacer una advertencia que se aplica tanto al caso de la escuela como al caso de los medios masivos de comunicación: a veces se acentúa excesivamente el carácter que se le da a la transmisión del mensaje y a los contenidos del mensaje mismo en detrimento de las formas en que este mensaje es recibido por los receptores y, por lo tanto, decodificado e interpretado por ellos. Hay demasiados estudios que parecieran dar por supuesto que el receptor recibe el mensaje y lo interpreta de la misma manera en que éste es transmitido; yo estoy esperando que los que se dedican a ese tipo de investigaciones profundicen en lo otro, es decir, en el aspecto de cómo impacta en los sectores populares la visión cotidiana del automóvil de lujo, la nevera o la bebida que no se puede tomar. Es decir, qué efecto produce. ¿Produce un efecto de sumisión a la sociedad o produce un efecto de rechazo en función de aquello que se ve y a lo que no se tiene acceso? Creo que nosotros hemos sido también muy antidualécticos en ese tipo de estudios, en tanto que no hemos visto el movimiento y enfatizamos en cambio una especie de agentes transmisores activos con un mensaje más o menos coherente, dejando al receptor como un ente pasivo que recibe, que asimila ese mensaje, dando por supuesta una cierta actitud en el receptor que emana del carácter del mensaje. Si esto fuera así, entonces realmente habría poca cosa que hacer, pero

ocurre que aquí nos olvidamos de un elemento esencial: para la metodología propuesta por el materialismo histórico, en el centro de todo análisis debe estar el estudio de las contradicciones que todo proceso necesariamente suscita: ¿cuáles son las contradicciones que las transmisiones televisivas y los otros medios de comunicación de masas llevan involucradas en ese mismo proceso de transmisión? Creo que nos falta mucho por indagar allí.

Con respecto a qué hacer en sociología de la educación, un paso fundamental, por ejemplo, sería negar la sociología de la educación; es decir, en la actualidad no estoy de acuerdo con las divisiones en sociología, economía o ciencias políticas. Tan es así, que desde hace ya mucho tiempo no uso el término de “sociología de la educación”. En segundo lugar, no cabe duda de que hay mucha pobreza en cuanto a la invención de modelos de análisis. Hay muchos intelectuales, como Germán Rama, que crean y rehacen modelos de análisis y tipologías. Uno de nuestros problemas, a mi juicio, es que no se trata de salir de un modelo para entrar en otro. En la medida en que debamos referirnos a una situación histórico-concreta, si entendemos lo histórico-concreto no como la negación de lo general y abstracto, estaremos en el camino correcto. Esto es, vivimos en sociedades capitalistas que como tales tienen un proletariado del cual se extrae plusvalía; plusvalía que se extrae según formas absolutas y relativas; hay una burguesía, la burguesía pone su interés fundamental en el proceso de valorización de capital; en fin, hay ciertas categorías que son comunes a toda formación social. De lo que se trata es de partir de esas categorías generales para realizar el análisis de las concreciones históricas específicas. En este punto, lo que señalaba Fernando H. Cardoso sigue siendo válido. Cuando le criticaron su teoría de la dependencia, él dijo que no era una teoría, sino que en realidad lo que quería hacer era estudiar situaciones histórico-concretas. Insisto en que se deben estudiar situaciones histórico-concretas y además, hacerlo en coyunturas específicas, dado que si nuestro conocimiento está destinado a la acción, si está destinado a operar sobre la realidad social y, más aún, si está destinado a operar sobre la realidad social para transformarla, la operación siempre se realiza en coyunturas. Uno de los problemas que han vivido o que han leído los movimientos que han intentado estas transformaciones, es que operaban sobre lo general y no sobre la coyuntura, es decir, terminaban haciendo una revolución contra categorías sociales, y no contra realidades social-histórico-concretas; defendían al proletariado y atacaban a la burguesía y no por ejemplo a los obreros metalúrgicos de Villa Constitución en Argentina. En conclusión: es absolutamente necesario que lo histórico-concreto tenga un cierto alcance, pero este alcance debe hacerse a partir de categorías teóricas, cuya solidez dentro del marxismo me parece ya suficientemente demostrada a esta altura.

Finalmente, se me preguntó si tienen vigencia las “universidades militares”. Pienso que no solamente tienen vigencia sino que es una tendencia identificable aún allí donde no están militarizadas; es decir, la ideología de seguridad nacional, la doctrina de seguridad nacional, actualmente, es algo generalizado en América Latina; su aplicación más o menos de fondo depende de la coyuntura particular, pero ya tiene vigencia como tal; además, la presencia de una ideología de esta

naturaleza está impregnando cada vez más los proyectos que se hacen a partir de nuestros Estados. Lo anterior me permite sostener que si la universidad no se militariza, porque no hay necesidad de militarizarla, vamos a suponer en un país como Venezuela donde los grandes partidos burgueses monopolizan el 90% de la votación de la población, y donde, por lo tanto, no tiene absolutamente ningún sentido el golpe militar o la militarización del Estado, la vigencia de la doctrina de seguridad nacional se hace sentir cada vez más. Ya se empieza a difundir, incluso a nivel de la universidad (en este momento se empieza en la Universidad Central de Venezuela), un seminario que inaugura el ministro de Defensa sobre la doctrina de seguridad nacional en una actividad claramente propagandística. De igual modo, la doctrina de seguridad nacional en aquel caso también se va a aplicar a la televisión; es decir, ha salido un reglamento del Ministerio de Comunicaciones por el cual no se pueden transmitir obras ni programas que atenten contra la identidad nacional o contra el espíritu occidental y cristiano; igualmente, no se va a poder transmitir más un programa de entrevistas, si no es previamente presentada una copia al Ministerio de Comunicación; en fin, todo esto muestra que la concepción de seguridad nacional no es un problema de más o menos “uniformes” o de más o menos “sables”; es el problema de una forma de control sobre la sociedad, una modalidad de control cuya hipertrofia o cuya forma más clara, si se quiere, es cuando ya los militares directamente manejan el aparato del Estado y cuando militarizan todas las políticas. Sin embargo, puede ser que esto no ocurra nunca por no ser necesario en situaciones específicas donde la lucha de clases se presenta manejable por la burguesía y sus aparatos políticos tradicionales como para lograr una reproducción permanente de la sociedad.

No obstante, antes de que esto ocurra, o sin necesidad de instaurar un régimen militar, este adoctrinamiento que tanto influye en la universidad militarizada, está presente, a mi juicio, de manera tendencial en toda América Latina.²

² Algunas obras publicadas por el autor: *Educación, integración nacional y marginalidad* (1966); *La planificación de la educación en América Latina* (1966); *Educación y subdesarrollo* (1967); *Educación y cambio social* (1968); *Hacia una crítica de las interpretaciones del desarrollo latinoamericano* (en colaboración con Carlos Lessa), Caracas, 1968; *Dependencia, superestructura y otros ensayos*, Caracas, 1970; “Contra la escuela”, *La educación burguesa*, Nueva Imagen, México, 1977; “Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina”, *La educación burguesa, op. cit.*; *Gran capital y militarización en América Latina*, Editorial ERA, México, 1978.

LA SOCIOLOGÍA DE LA CULTURA Y LA CRÍTICA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

Carlos A. Torres

I. Introducción

En sentido estricto, la obra de Freire no puede ser considerada una obra de sociología de la educación. Sin embargo, muchos de sus planteos pueden contribuir al desarrollo de un análisis sistemático de la educación y la pedagogía en América Latina. En este sentido, es pertinente revisar algunas de sus consideraciones fundamentales que puedan ser útiles a un trabajo que pretende revisar corrientes contemporáneas en sociología de la educación.

Paulo Freire es un pedagogo por excelencia, y como tal el influjo de su pensamiento ha traspasado con mucho los ámbitos de la pedagogía, proyectándose hacia distintos campos. La repercusión de sus planteos sobre la educación liberadora nos exime de presentar una visión global de su pensamiento –cosa imposible en el limitado espacio del que disponemos– y nos exime de justificar su importancia.

De este modo, sólo abordaremos algunos aspectos que puedan ser significativos para una sociología de la educación. Nuestra presentación se dividirá así en dos grandes partes. La primera –que abarca las secciones I y II de este trabajo– pretende resaltar aquellas problemáticas más “específicamente sociológicas” de Freire. Así, abordamos someramente su caracterización y tipología de las sociedades latinoamericanas; en segundo lugar, estudiamos las distinciones que establece entre tipos diferenciales de conciencia –que corresponderán a dichas sociedades– y finalmente caracterizamos su postura frente a la educación y los sistemas educativos.

La segunda parte, bajo el título de Paulo Freire en América Latina –sección IV– pretende hacer un balance, todo lo exhaustivo que sea posible, sobre el conjunto de su obra.

Las notas y referencias, así como la bibliografía consignada, proveen al lector de una fuente de consulta abundante donde profundizar en la materia.

II. Sociedades

Parece ocioso repetirlo, pero el concepto que funda la *praxis* sociológica es el término “sociedad”, el cual ha ocupado la atención de Paulo Freire, fundamentalmente en sus primeras obras, al tratar de describir y caracterizar el tipo de sociedades que existían en América Latina cuando él desarrollaba su tarea pedagógica. En su opinión, existían tres tipos de sociedades: sociedades cerradas, sociedades en transición y sociedades abiertas.

Las primeras son “totalidades en sí mismas” pero al mismo tiempo son “parte de una totalidad más vasta, en la cual se encuentran en una relación de dependencia con respecto a las sociedades centrales que las manipulan”.¹

Esta caracterización nos presenta a la sociedad latinoamericana “clásicamente” dependiente, con sus élites ilustradas orientadas hacia la cultura del país central (una caracterización más rigurosa trataría de catalogar esas élites en función de la estratificación social y surgirían así burguesías industriales, oligarquías agrarias, etc.); sin embargo, esto no sucede porque Freire piensa las relaciones sociales en términos culturales. Desde esta perspectiva, las élites impusieron al pueblo sus propios patrones culturales. Desde esta perspectiva, las élites impusieron al pueblo sus propios patrones culturales, sojuzgaron la conciencia indígena y nativa, e incluso manipularon los procesos independentistas en surgimiento, orientados por el liberalismo ilustrado, hacia una transformación europeizada de las sociedades coloniales. Este proceso, vivido al nivel de los sectores populares –incluso en el desarrollo histórico-social–, generó lo que Freire denomina “cultura del silencio” inspirado evidentemente en los planteos de la “cultura de la pobreza”, de Oscar Lewis. Esta cultura del silencio, en la perspectiva freireana, es la condición necesaria para que no exista la participación popular, por lo cual se comienza a modificar la esfera de dominación y la estructura de clases misma, a partir de la emergencia de las masas y un mayor desarrollo de su conciencia.

Freire lo señala en estos términos:

Las sociedades latinoamericanas son sociedades cerradas, caracterizadas por una estructura social rígidamente jerarquizada, por la falta de mercados internos, ya que la economía está controlada desde fuera, por la exportación de materias primas y la importación de productos manufacturados sin que tenga voz en cualquiera de ambos procesos, por un sistema educacional precario y discriminatorio (selectivo), cuyas escuelas son un instrumento para mantener el *statu quo*, por altos porcentajes de analfabetismo y enfermedad, incluidas las enfermedades ingenuamente llamadas tropicales, que son en realidad enfermedades del subdesarrollo y de la dependencia, por tasas alarmantes de mortalidad infantil, por la desnutrición, a menudo con daños irreparables en las facultades mentales, por una corta esperanza de vida, y por una elevada tasa de criminalidad (1970: 460-461).

En los primeros escritos de Freire, pareciera traslucirse la conocida tipología de Ferdinand Tönnies,² donde el énfasis se pone en dos tipos de relaciones sociales contrapuestas: la urbana y la rural. Tönnies había estudiado las relaciones pertenecientes a lo que denominó sociedad (que tienen lugar en las organizaciones formales preponderantemente industriales), conocida como “*gesellschaftlis-*

¹ Cfr. Paulo Freire, “Cultural Action: a dialectical analysis”, Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), cuaderno 1004, mimeo, 1970, pp. 2-4.

² Su obra fundamental, *Comunidad y Sociedad* fue publicada por primera vez en Alemania en 1877; hay traducción inglesa de 1940: *Fundamental Concepts of Sociology*. Su obra fue difundida en gran medida por Karl Mannheim.

che” y las relaciones pertenecientes a la comunidad, conocidas como “*gemeinschaftliche*”, con preponderancia de las organizaciones y grupos primarios; por consiguiente, el primer tipo de relaciones correspondería más a las sociedades urbanas industriales y el segundo a las sociedades rurales. Ya en América Latina, Gino Germani habría de introducir la lectura parsoniana de Tönnies, las sociedades tradicionales y las sociedades modernas, pareja conceptual que se constituyó en la clave sociológica para articular y fundamentar las teorías cepalinas de la modernización, hacia finales de la década de los cincuenta y principios de los sesenta. Esta literatura sociológica es un lugar común en América Latina. Freire es en parte refractario a esta teoría de la modernización y pareciera adoptar, en cambio, las perspectivas que se abren con la teoría de la dependencia,³ las cuales son referidas, en cierto sentido, hacia el ámbito propiamente educativo. Retomaremos esto en nuestras conclusiones.

Existió un segundo tipo de sociedades, más plástico, no tan rígido como el primero, al cual Freire denominó “sociedad en transición”. Estas sociedades están signadas por cierto tipo de cambios sociales que comenzaron a darse en el último tercio del siglo XIX (por ejemplo, la abolición de la esclavitud en Brasil, la llegada de inmigrantes europeos, de capitales financieros dispuestos a invertir en la incipiente industria latinoamericana, etc.), es decir, cuando comienzan a surgir los diferentes proyectos de Estado-nación en América Latina, particularmente por la consolidación de una organización jurídico-política en los países, por el establecimiento de confederaciones provinciales, el surgimiento de las primeras organizaciones de carácter estatal (donde la creación de un ejército nacional que elimine las guerras civiles es un paso esencial), y en fin, por la consolidación de un mercado interno y el ensamblaje del país en torno a la división internacional del trabajo; es en este marco donde las sociedades se vuelven “sociedades en tránsito”.

Estos cambios sociales, políticos, económicos, culturales, religiosos, determinaron —en la visión de nuestro autor— el fin del control oligárquico absoluto del poder político (aunque no se afecte en realidad la estructuración del poder económico); es la etapa de la división clara entre partidos políticos conservadores y liberales. Comienzan a surgir “masas populares”, acaudilladas por líderes que Freire denomina como “populistas”, y que comienzan a buscar reivindicaciones, primero de sus derechos laborales (nos encontramos aquí con las primeras luchas anarquistas, hacia principios de siglo), con la constitución de partidos laboristas y socialistas, así como los primeros partidos comunistas y las primeras organizaciones sindicales de corte nacional. También encontramos la lucha por reivindicaciones de carácter cívico-social (la lucha por el sufragio universal, por ejemplo). Esta sociedad en transición muestra que “aunque la emergencia de la conciencia popular no implica la eliminación de la cultura del silencio, al menos la presencia de las masas en el proceso histórico logra presionar a las élites” (1970: 76).

³ El Texto quizás más representativo de esta orientación teórica, y verdaderamente “pionero” es el de Fernando Cardoso y Enzo Falleto. *Dependencia y desarrollo en América Latina*, México, Siglo XXI, 2a. ed., 1976, 116 pp. Otro trabajo altamente significativo es de Theotonio Dos Santos, “La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina”, en *La dependencia político-económica de América Latina*, México, Siglo XXI, 8a. ed., 1976. Finalmente, debe señalarse un texto que en su momento fuera muy importante: Aníbal Quijano, *Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica*, Santiago de Chile, ILPES, 1967.

Es decir, estos cambios sociales y políticos, la presencia de líderes populares, la emergencia de las masas, presentan a los sectores tradicionales del poder (las élites oligárquicas) un cuestionamiento de sus privilegios. Su respuesta es el atrincheramiento en sus posiciones y la búsqueda de la destrucción de ese tibio proyecto democrático; por otro lado, muestra que:

Al profundizarse esa transición histórica iluminando las contradicciones inherentes a una sociedad dependiente, grupos de intelectuales y estudiantes pertenecientes a las élites privilegiadas, se empiezan a comprometer con la realidad social, rechazando esquemas importados y soluciones prefabricadas (*ibid.*: 77).

Freire da a su pensamiento un vuelo que trasciende la realidad latinoamericana cuando señala que:

[...] consiste, por una parte, en la emergencia del Tercer Mundo como totalidad y, por otra parte, en la emergencia de los sectores no privilegiados del Tercer Mundo, de su propia realidad (1970b: 72).

Estas sociedades en transición tienen un destino claro: en su avance hacia formas democráticas estables son frenadas por golpes de Estado, tan frecuentes en América Latina.

Existe, sin embargo, una tercera clase o tipo de sociedades, a las cuales Freire denominó “sociedades abiertas”. Estas sociedades abiertas, mencionadas en sus primeros escritos representaban con claridad lo que Alexis de Tocqueville⁴ consideraba como la esencia de la democracia: “construir su propia sociedad con sus propias manos”.

La característica esencial de esta sociedad estaría dada por el cambio. Dice en varias partes de su obra que “los regímenes democráticos se alimentan de situaciones de cambio continuo, son flexibles, inquietos” (*sic*). Posteriormente, Freire revisó críticamente el concepto de sociedad democrática, fuertemente influido por la ideología isebiana,⁵ particularmente por el pensamiento de Karl Mann

⁴ Citado por Freire en *Educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI/Tierra Nueva, p. 60, nota 2.

⁵ El Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB) constituyó la experiencia más importante en Brasil, durante las últimas décadas, para desarrollar y fundamentar una ideología nacionalista y desarrollista que contribuyera al proceso de modernización social impulsado por el gobierno de João Goulard. Freire como tantos otros intelectuales ³4 Helio Jaguaribe, Roland Corbister, Alvaro Vieira Pinto, Vicente Ferrera Da Silva, Guerreiro Ramos, Durmeval Trigueiro Mendez, por citar sólo a los más relevantes³4 participó activamente en los seminarios de discusión y en las publicaciones de ISEB. De hecho, su primera publicación “Educação y actualidade brasileira” (Recife, 1959, mimeo) se produjo en este ámbito teórico y luego, con modificaciones, apareció publicado como *La educación como práctica de la libertad*, en 1965. El autor más importante que constituyó una fuente de reflexión ineludible para los teóricos isebianos fue Karl Mannheim, pero también influyeron la antropología alemana de la década de los treinta ³4 Spengler, Alfred Weber, Max Scheller³4 la filosofía de la existencia ³4 Ortega y Gasset, Sartre, Heidegger, Jaspers³4 y dentro de una perspectiva sociológica, Max Weber, Alfredo Pareto y Arnold Toynbee. Véase al respecto, Caio Navarro de Toledo: *ISEB: fábrica de ideologías*, São Paulo, Ética, 1977.

heim.⁶ En este momento, el Freire que tenemos enfrente es un pensador democrático-liberal de cuño cristiano, que luego transitará hacia un pensamiento humanista cristiano similar al personalismo de Mounier,⁷ según el cual la propiedad privada de los medios de producción debe ser sometida al bien común. Finalmente, en su perspectiva teórica, Freire deviene hacia un planteo democrático radical, presentando ya, en sus escasos escritos de fines de los setenta, una perspectiva de corte socialista donde el arsenal teórico-metodológico del materialismo histórico es claramente perceptible y decisivo.

III. Condicionamiento histórico y niveles de conciencia

Las brevísimas reflexiones del apartado anterior sobre algunos aspectos sobresalientes en la caracterización que hace Freire de las formaciones sociales latinoamericanas, no debe hacernos perder de vista algo que podría leerse entre líneas en toda nuestra argumentación: lo que alimenta decisivamente la perspectiva teórica freireana es una antropología político-educativa, uno de cuyos ejes centrales lo constituye la afirmación de que “hombre y mundo se constituyen mutuamente”, afirmación repetida por Freire hasta la saciedad. En términos sociológicos, una traducción adecuada podría ser la siguiente: conciencia y sociedad son dependientes mutuamente. A partir de esta premisa podemos preguntarnos por el tipo de conciencia que Freire encontrará en cada una de las sociedades antes reseñadas.

Freire denomina al primer tipo de conciencia “semi-intransitiva” y correspondería a la sociedad cerrada. Nos dice que “hay una forma de conciencia que corresponde a la realidad concreta de tales sociedades dependientes. Es una conciencia históricamente condicionada por las estructuras sociales. La principal característica de esta conciencia, tan dependiente como la sociedad que la origina, es su cuasi-adherencia a la realidad. La conciencia dominada no logra una distancia suficiente de la realidad a fin de llegar a objetivarla y conocerla en forma crítica. A este tipo de conciencia se le llama *semi-intransitiva*” (1975:72).

El segundo grado de conciencia que se corresponde con las sociedades en transición se denomina “*transitivo-ingenua*”, la cual “se caracteriza, entre otros aspectos, por la simplicidad en la interpretación de los problemas, por la tendencia

⁶ Sobre la influencia de Mannheim en Freire, véase el excelente artículo de Vanilda Paiva “Sobre a influencia de Mannheim na pedagogia de Paulo Freire”, en *Síntese*, No. 14, Río de Janeiro, 1978, pp. 43-64. En este artículo se destaca la similitud del planteo de la concientización freireana con la producida en los ambientes isebianos y con el *awareness* propuesto por Mannheim, así como toda la discusión sobre la libertad, el planteamiento democrático, la democratización fundamental y la teoría de la personalidad democrática, por citar algunos temas mannheimianos presentes en las primeras obras de Freire.

⁷ Véase Fausto Franco. *El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*, Madrid, Marsiega, 1973, especialmente pp. 13-45; Torres (comp.). *Paulo Freire en América Latina*, México, Gernika, 1979; INODP. *El mensaje de Paulo Freire*, Madrid, Marsiega, 1976, 176 pp.; y Jesús Arroyo. *Paulo Freire: su ideología y su método*, Madrid, EAPSA, 1973, 171 pp.

a juzgar que el tiempo mejor fue el pasado, por la subestimación del hombre común, por una fuerte inclinación al gregarismo, característico de la masificación, por la impermeabilidad a la investigación, a la cual corresponde el gusto acentuado por las explicaciones fabulosas, por la fragilidad en la argumentación, por un fuerte temor emocional, por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica, por las explicaciones mágicas”.⁸

La última fase de conciencia, correspondiente a las sociedades abiertas, es representada por la conciencia transitivo-crítica, que siendo el reverso inmediato de la anterior obtiene una percepción estructural de los problemas, de lo que resultaría su crítica social y su inserción crítica y comprometida por el proceso de transformación social. Aquí, Freire recurre al concepto propuesto por Lucien Goldman (1974) por el cual la conciencia real alcanzaría su opuesto que es la conciencia máxima posible. Nuestro autor piensa que se podría llegar a esta conciencia crítica por medio de una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad política y social. En sus propias palabras:

Por otro lado, la transitividad crítica, a que llegaríamos con una educación dialogal (sic) y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de las explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los “descubrimientos” y estar dispuesto siempre a las revisiones. Por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión, esforzarse por evitar deformaciones. Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por la negación de posiciones quietistas. Por la seguridad de la argumentación. Por la práctica del diálogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la no negación de lo viejo, sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto a su validez. Por inclinarse siempre a la censura. Esta posición transitivamente crítica implica un regreso a la verdadera matriz de la democracia (*ibid.*: 55).

Como se puede apreciar, la nota principal de esta conciencia siguiendo la vertiente del pensamiento existencialista que abona estas primeras etapas freireanas es la capacidad de diálogo. Esta conciencia, por sobre todas sus notas características, avanza hacia la conciencia política –si efectuamos una lectura entre líneas de *La pedagogía del oprimido* y las obras posteriores, lo discerniremos–. Sólo esta conciencia política puede hacer posible el *inédito viable* al enfrentar la conciencia con la *situación límite*. Esta situación límite, en el pensamiento de Freire, no es similar al planteo de Jaspers sino, como lo señala el mismo Freire, siguiendo a un profesor de ISEB, Álvaro Vieira Pinto, el límite entre el ser y el ser más.

Otra de las notas características de esta conciencia es ser una conciencia de la *totalidad*, porque, como señala explícitamente “sólo la conciencia de la totalidad es liberadora. Sin ella es imposible actuar sobre la realidad” (Freire, 1971: 40).

El análisis de Freire sobre la irracionalidad y la conciencia semi-transitiva y transitiva ingenua muestran su deuda con la elaboración de Herbert Marcuse,

⁸ Véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, op. cit., p. 54.

particularmente en el *Hombre unidimensional* (1969). Allí se plantea ³/₄ para decir lo brevemente ³/₄ que en las sociedades altamente industriales se va perdiendo la fuerza negativa de la razón. El individuo se va masificando ³/₄ incluyendo al intelectual, que pasa a convertirse en un tecnócrata y se asimila, en su protesta, a lo tolerable dentro de los límites del sistema ³/₄. La masificación sería la versión contemporánea del fenómeno de la alienación ³/₄ recordando siempre la notable tonalidad cultural en todos los análisis de Freire ³/₄. Convendría brevemente también presentar las peculiaridades características de cada tipo de conciencia: la semi-intransitiva es preponderantemente mágica; la conciencia transitivo-ingenua corre el riesgo de converger hacia el fanatismo, una suerte de irracionalismo fruto del dinamismo propio de las sociedades en transición y tan peligroso como el activismo (la actividad sin control de la reflexión), que también se da en este tipo de sociedades. En las sociedades abiertas, en cambio, la conciencia transitivo-crítica corre el riesgo de reeditar posiciones míticas de la sociedad industrial (Pantoja, 1975: 75).

Gráficamente se puede mostrar así



Estos dos temas (la sociedad como condicionamiento histórico de los niveles de conciencia) son, a nuestro entender, los momentos de la imaginación sociológica freireana. Algunos otros temas más dispersos, es decir, menos ordenados y sistemáticamente tratados en la obra de Freire, quedan en el tintero; existe un sinnúmero de problemáticas específicas de una sociología de la educación que no son tratados por Freire. Antes de terminar este apartado debemos decir al menos dos palabras sobre la caracterización que Freire hace de los sistemas educativos. Esta caracterización subyace permanentemente a todos sus análisis.

A) Conciencia y educación

Hemos explicado hasta el momento tres aspectos fundamentales de la obra de Freire: a) que no es, en ningún sentido, una sociología de la educación sino, por sobre todo, una propuesta de práctica pedagógica; b) que esto no obstante, tiene enfrente como interlocutor histórico la propuesta de la educación como palanca para el desarrollo, es decir, su crítica es una crítica a la teoría de la modernización y, en su aspecto específicamente educativo, a la teoría neoliberal del capital humano,

derivada de las propuestas de la Alianza para el Progreso; c) que su planteo pedagógico básico, la educación como acción cultural –existiendo así dos estilos educativos con acciones culturales de distinto signo, la educación bancaria y la educación liberadora– apunta fundamentalmente a convertirse en una propuesta para la organización política de los oprimidos. De allí que su pedagogía tenga nombre y apellido: es la pedagogía del oprimido.

Para no alargarnos, ya que hay mucha bibliografía sobre el particular,⁹ partamos de dos afirmaciones de Freire para terminar sintetizando los elementos constitutivos de su visión sobre los sistemas educativos.

La mía es una perspectiva dialéctica y fenomenológica. Creo que a partir de ahí hay que buscar la superación de esta relación antagónica que no debe darse al nivel idealista. Basta diagnosticar científicamente este fenómeno para que quede planteada la existencia de la educación como acción cultural de carácter liberador a través de la cual se puede proporcionar la extroyección de la conciencia dominadora que se halla “habitando” la conciencia oprimida. Educación como acción cultural liberadora que sea capaz de permitir que la conciencia oprimida extroyecte la conciencia opresora que en ella habita (1969: 2-23).

Esta asociación entre educación, acción cultural (es decir, la dimensión de *praxis*, permanentemente rescatada en todas sus afirmaciones) y concientización (término cuya ductilidad impregna actualmente todos los ambientes pedagógicos, con orientaciones claramente contrapuestas pero semánticamente similares), merece que nos preguntemos qué significa para Paulo Freire la *concientización*:

El primer nivel de aprehensión de la realidad es la *prise de conscience*. La toma de conciencia de la realidad existe, precisamente, porque como seres situados, fechados, como dijo Gabriel Marcel, los hombres están con y en el mundo, espectándolo. Esta *prise de conscience* no es todavía la concientización. Ésta es la *prise de conscience* que se profundiza. Es el desarrollo crítico de la *prise de conscience*: por esta razón, la concientización implica la superación de la esfera espontánea de aprehensión de la realidad, por una crítica mediante la cual la realidad se da ahora como un objeto cognoscible en que el hombre asume una posición epistemológica, en que el hombre busca conocer. La concientización, así, es el *test* del ambiente, de la realidad: cuanto más se concientiza uno, tanto más desvela la realidad, tanto más penetra la esencia fenoménica del objeto frente al cual se encuentra para analizarlo. Por eso mismo, la concientización no es estar frente a la realidad asumiendo una posición falsamente intelectual, por lo tanto “intelectualista”, es por esto por lo que la concientización no puede existir fuera de la *praxis*; esto es, fuera de la acción reflexión, como unidades dialectizadas permanentemente, constituyendo la forma de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres. Por ello mismo, la concientización es compromiso histórico. No hay concientización sin compromiso histórico. De ahí que la concientización sea también conciencia histórica (...) En último análisis, conciencia de clase, en primer lugar, no

⁹ Revítese la bibliografía contenida en Anne Hartung y John Ohliger, “Bibliografía de referencias sobre Paulo Freire”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. III, primer trimestre de 1973, pp. 98-135.

es conciencia psicológica; en segundo lugar, la conciencia de clase no es tampoco sensibilidad de clase. Conciencia de clase implica práctica de clase y saber de clase. Y es por esta razón que la revolución es un acto de conocimiento también. Y no fue por otra razón que Lenin enfatizó la teoría revolucionaria, sin la cual, él decía, no había revolución. Por último, la conciencia de clase se identifica con conocimiento de clase. Pero lo que pasa es que el conocimiento no se da. Si se define el conocimiento como un hecho acabado, en sí, se pierde la visión dialéctica que explica (solamente ella) la posibilidad de conocer. Conocimiento es proceso que resulta de la *praxis* permanente de los seres humanos sobre la realidad... La existencia individual no explica totalmente la conciencia individual, aun cuando yo tenga rasgos singulares, yo soy existencia social (cfr. Torres, 1980: 19 y 36).

Algunas de las conclusiones que extraeríamos de estos dos pasajes, los cuales reflejan acertadamente los grandes puntos de vista de Freire sobre la educación, serían las siguientes:

- a) La intención última de Freire trasciende claramente una crítica de la educación, es casi una crítica de la cultura y del saber.
- b) Para Freire es claro que los principales problemas de la pedagogía no son problemas pedagógicos sino problemas políticos. Es decir, Freire sostiene, en última instancia, que no es la escuela la que cambia a la sociedad sino la sociedad la que hace a la escuela. De allí infiere, en múltiples ocasiones, que no es posible cambiar radicalmente la práctica pedagógica, la funcionalidad de los sistemas educativos en las formaciones sociales capitalistas, si no se produce un cambio en las relaciones políticas, sociales y económicas. Dentro de la revolución hay un espacio fundamental que es la revolución cultural, donde la escuela tiene un papel decisivo. Sin embargo, no debe olvidarse que para Freire la revolución misma, en la medida en que es liberadora, tiene un carácter pedagógico.
- c) Ahora bien, frente al hecho, común por cierto, de que las revoluciones no se dan todos los días, la pregunta que se plantea Freire es ésta: ¿qué hacer? De allí que su respuesta pedagógica, la cual podría perfectamente ser encuadrada contemporáneamente dentro de las pedagogías socialistas, es una propuesta para que la práctica educativa se constituya en un elemento contributivo hacia la transición social. Es una pedagogía para la transición social fundamentalmente, o si se quiere, para usar una terminología en boga, para el tránsito a la transición.
- d) Es indudable también que la especificidad que nuestro autor rescata, dentro de esta propuesta, es la concientización como desarrollo del saber y la práctica de clase. Es una revaloración del desarrollo de las condiciones subjetivas en el proceso revolucionario.
- e) Es una pedagogía de la toma de conciencia, de allí que enfatice un aspecto fundamental en el proceso de organización política de los sectores oprimidos: la vinculación liderazgo revolucionario-práctica de masas, aunque lo haga en

un plano bastante genérico, próximo a una ética política, sin descender a los problemas y características de una organización y una praxis, es decir, sin contemplar los problemas del Estado y del partido político revolucionario.

- f) Cae de su peso, finalmente, que la propuesta pedagógica freireana es de alto grado de agregación, de carácter cultural, que si bien en ocasiones —quizá por razones de práctica profesional— haya desarrollado aspectos específicos, como el método psicosocial de alfabetización de adultos, no debe olvidarse que este tipo de práctica pedagógica, en razón del sujeto demandante y de las condiciones de organización de esta educación, se encuentra muy cerca de las prácticas político-organizativas en el interior de las comunidades socialmente subordinadas, prácticas que son ejercidas en ocasiones por grupos insertados dentro del aparato del Estado. Debe señalarse, entonces, que en este contexto, las propuestas didácticas y metodológicas presentadas por Freire —no así su intención ideológica global— aparecen como inaplicables en el contexto de la educación primaria, por ejemplo.

Para terminar, queremos resumir todo lo dicho, en términos usados por el propio Freire:

[...] podemos afirmar que un primer aspecto de esta indagación radica en la distinción que debe hacerse entre la educación sistemática que sólo puede transformarse con el poder, y los trabajos educativos, que deben ser realizados con los oprimidos en el proceso de su organización (1975: 73).

En tanto que pedagogía de la conciencia, la pedagogía del oprimido posee dos momentos: en el primero, los oprimidos efectúan un cambio de percepción, salen de la cultura de la dominación. En él se pueden identificar dos movimientos complementarios: a) los oprimidos develan el mundo de la opresión, y b) establecen un compromiso por la *praxis*. En el segundo, una vez expulsados los mitos de la ideología dominante, nos encontramos con que esta pedagogía “deja de ser la pedagogía del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (*ibid.*: 52).

IV. Paulo Freire en América Latina: reflexiones finales

Uno de los supuestos de nuestro análisis es que el pensamiento de Paulo Freire es una síntesis difícil de aprehenderse globalmente, de allí que pretendimos, en la primera parte de nuestro trabajo, concentrarnos sólo en aquellos aspectos que nos parecieron más interesantes para el análisis sociológico. En esta parte, en cambio, y partiendo del supuesto de que Paulo Freire es un autor conocido en los ambientes educativos, pretendemos efectuar un balance crítico de sus aportaciones. Para ello, hemos dividido esta parte en tres grandes acápite. En el primero, nos preguntaremos a qué atribuir el éxito de Paulo Freire en América Latina, después de todo no es usual que un autor con escasos libros publicados tenga más de

20 ediciones de cada uno, y que éstos estén traducidos a diversas lenguas. En el segundo acápite, discutiremos algunos problemas teóricos y conceptuales, presentes en toda la producción teórica de nuestro autor. En el tercero y último, trataremos de estudiar las vinculaciones existentes, y consecuentemente los problemas resultantes, de una práctica pedagógica que se postula como un mecanismo de articulación y colaboración en la organización de sectores sociales subordinados. En esencia, discutiremos las relaciones entre pedagogía y política.

A) Las raíces teóricas de Paulo Freire

Paulo Freire es conocido como pedagogo y, aún más, como representante de una vertiente pedagógica de origen latinoamericano la cual es, todavía hoy, un ineludible punto de partida para aquellos educadores con una perspectiva política claramente definida en su opción por vincularse a las clases socialmente subordinadas, para contribuir a la modificación de los mecanismos de reproducción del modo de producción capitalista. A grandes rasgos, se podría decir que aparece como representante de una pedagogía progresista y aun socialista en América Latina.

Es curioso que, en sus orígenes, Paulo Freire no haya dejado de ser un pensador de cuño liberal, y sin embargo su pensamiento siempre ha sido leído como un pensamiento de izquierda. En nuestra opinión, esto se debe fundamentalmente a tres motivos. En primer lugar, el talento de Freire como escritor, es inusual entre los intelectuales dedicados al estudio científico de la educación, los cuales habitualmente no alcanzan a comunicarse con un público tan amplio como el que lee a Freire. Esto tiene que ver también, por supuesto, con el carácter de su discurso, sobre el cual hablaremos más adelante. En segundo lugar es interesante que el momento histórico en que Freire escribió fue un momento en que bullían un sinnúmero de contradicciones sociales, y la perspectiva política de los movimientos populares parecía tener grandes posibilidades de victoria: los ecos del triunfo de la revolución cubana no se apagaban todavía. Evidentemente, una pedagogía que postulara primero una educación como práctica de la libertad y luego una pedagogía del oprimido, tenía que ser escuchada y experimentada en ese momento en que existía una superestructura jurídico-política democrático-burguesa que permitía, especialmente en el Cono Sur, la organización de actividades políticas de masas, con ciertas defensas constitucionales. Eran democracias raquílicas, pero democracias al fin. En tercer lugar, y quizá como la razón fundamental de que Paulo Freire comience a ser escuchado y leído, y su método psicossocial de alfabetización experimentado en un sinnúmero de lugares y por diversos grupos y agencias, radica en su estrecha asociación con el pensamiento católico y, a su vez, en su correspondencia histórica con una etapa de los sectores eclesiásticos de América Latina, claramente representada por el documento final del II Celam en Medellín. Es la etapa en que la Iglesia católica abandona oficialmente los postulados desarrollistas de inicios de los sesenta y comienza a buscar caminos alternativos.

Veamos un texto del documento de Medellín para comprobar nuestra argumentación:

Sin olvidar las diferencias que existen respecto a los sistemas educativos entre los diversos países del continente, nos parece que el contenido programático es, en

general, demasiado abstracto y formalista. Los métodos didácticos están más preocupados por la transmisión de los conocimientos que por la creación, entre otros valores, de un espíritu crítico. Desde el punto de vista social, los sistemas educativos están orientados al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a su transformación. Es una educación uniforme, cuando la comunidad latinoamericana ha despertado a la riqueza de su pluralismo humano: es pasiva, cuando ha sonado la hora de nuestros pueblos de descubrir su propio ser, plétórico de originalidad, está orientada a sostener una economía basada en el ansia de “tener más” cuando la juventud latinoamericana exige ser más en el gozo de su autorrealización por el servicio y el amor... Nuestra reflexión sobre este panorama nos conduce a proponer una visión de la educación más conforme al desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos la educación liberadora: esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo (Documentos finales de Medellín, 1971: 70-72).

No sólo hay un lenguaje muy similar, también hay una similitud ideológica muy clara con Freire —el cual se declaró en múltiples oportunidades un “hechizado por la teología”¹⁰— e incluso muchas confederaciones episcopales del continente recomendaron *La educación como práctica de la libertad*, libro que se constituyó en un texto básico de consulta para los cristianos, cercanos o no al campo educativo, en un momento en que se bregaba por una transformación profunda de un sistema social y político alienante que contradecía al evangelio profesado. No debe olvidarse, en este sentido, que en 1963 el método psicosocial de Paulo Freire había sido oficialmente aceptado por la Confederación Nacional de Obispos Brasileños, como el método de alfabetización más idóneo para la realidad brasileña, y que había sido adoptado por el movimiento de Comunidades Cristianas de Base, así como por el movimiento de alfabetización sostenido oficialmente por el episcopado como educación por medio de radioescuelas.¹¹

B) *El destino de un discurso*

Una de las preguntas que podríamos hacernos es ¿cuál es el destino del discurso de Freire? ¿a quién se dirige? Justamente ahora que nos encontramos con la situación paradójica de que entre el éxito de sus obras y la continuación práctica de su pensamiento hay una distancia que se hace cada vez mayor.

¹⁰ Toda la producción intelectual de Freire está íntimamente relacionada con su visión religiosa; dice al respecto: “A veces pienso, aunque no sea teólogo sino un ‘hechizado por la teología’, que en muchos aspectos marca lo que pienso, que viene siendo mi pedagogía; tengo la impresión de que el Tercer Mundo, por su naturaleza utópica y profética de mundo emergiendo, puede convertirse en una fuente inspiradora de este resurgir”, véase “Paulo Freire en América Latina”, en *Fichas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Tierra Nueva, Año 1, No. 4, 1974, p. 54.

¹¹ Véanse Emanuel de Kadt. *Catholic Radicals in Brazil*, London, Oxford University Press, Ely House, 1970, 304 pp., y especialmente Thomas G. Sanders. “The Paulo Freire Method: Literacy training and conscientization”, en *South America Series*, Vol. XV, No. 1, 1969, 18 pp.

La siguiente afirmación de Darcy de Oliveira nos parece elocuente:

Los textos de Paulo Freire llegan, sin duda, a un vasto público, pero el pensamiento que toma forma necesita un número determinado de mediaciones para ser asimilado. En consecuencia, cada lector corre el riesgo de retener lo que le concierne directamente o lo que sus marcos propios de referencia le permiten captar. Si es latinoamericano, comprenderá a Freire en función de su experiencia de lucha política o de su práctica de movimiento social tal como ha tenido lugar en el interior de ese cuadro socioeconómico. Si es católico, se identificará en la corriente humanista y se sentirá en un terreno familiar a causa de las manifiestas influencias de los filósofos que han marcado el pensamiento de Paulo Freire. Si es marxista, reconocerá una problemática típica a la que las corrientes contemporáneas de pensamiento (Gramsci, Lukács, Marcuse) le han acostumbrado. Si es pedagogo, encontrará acentos de liberación que caracterizan las tendencias progresistas de la pedagogía contemporánea. Solamente aquellos que son un poco todos estos personajes a la vez, o han pasado por estos diferentes estadios y han sufrido estas diferentes influencias, pueden comprender realmente la intención de Freire y la totalidad de su recorrido intelectual (véase Torres (comp.) 1979: 155-136).

Esto parece posible porque existe una ambigüedad terminológica y una falta de precisión conceptual en todo el discurso freireano. Nos hallamos ante un pensamiento que, al igual que el de Ivan Illich, está profundamente marcado por una filosofía y una teología, pero a diferencia de los de Illich, los planteos freireanos tienen una referencia concreta, si bien tienen una neta tonalidad simbólica y una coloración afectiva. No existen referencias precisas a factores económicos, sociológicos o psicológicos; su discurso se inscribe, en términos generales, en una crítica de la cultura y del saber desde una perspectiva clasicista definida.

Para profundizar en este balance crítico de su discurso, cabe recordar ahora una crítica que durante mucho tiempo se le ha planteado a Paulo Freire,¹² y que se refiere a que en su pensamiento no se explicita claramente el problema de la lucha de clases, lo que provoca que aquél pueda llegar a constituirse en una pedagogía idealista del cambio de las conciencias. Ciertamente, cuando Freire habla de la pedagogía del oprimido, el acento aparece más en la figura del oprimido que en el contexto de la dominación y de la opresión. Así, el oprimido nos dice Freire—siguiendo a Albert Memmi— será: una conciencia dual que tiene sus finalidades impuestas, es mítico, fatalista y mágico.

¹² Véanse Carlos A. Torres (comp.). *Paulo Freire en América Latina, op cit.*, pp. 151-195 y Vanilda Paiva. “Existencialismo cristão e culturalismo: sua presença na obra de Freire”, en *Síntese*, Río de Janeiro, No. 16, Vol. mayo-agosto 1979, pp. 47-110. Del mismo autor “Do problema nacional as clases sociales. Considerações sobre a pedagogia do oprimido e a educação do colonizador” en *Educação & Sociedade*, CEDES, Año I, No. 3, mayo, 1979, pp. 5-14. Véase también nuestro trabajo: “A dialética hegeliana e o pensamento lógico-estrutural de Paulo Freire”, en *Síntese*, No. 7, Vol. III, abril-julio, Río de Janeiro, 1976, pp. 61-78.

Sin embargo, debe señalarse que el punto de partida de la pedagogía freireana es la estructura de dominación en cuanto es una opresión resultante de una sociedad de clases que niega la libertad y la humanidad misma de los hombres, de todos los hombres —este punto Freire lo señala con insistencia, la deshumanización fruto de la opresión y de la explotación alcanza a ambos: tanto a explotados como a explotadores—. De todos modos, la liberación se sitúa en el interior de la lucha de clases, es concebida como victoria de una de las clases antagónicas, y la pedagogía del oprimido se inscribe como un instrumento más de esta lucha. El aporte de esta pedagogía parece enfatizar a) que la revolución implica la participación consciente de las masas, y b) que la pedagogía —como práctica cultural—, rompe los velos ideológicos, lo que hace que la revolución aparezca también como una tarea cultural.

Tenemos aquí un nuevo cuestionamiento. Si bien Freire se ha autocrítico en diversas oportunidades por una falta de precisión terminológica en sus primeras obras al nivel general de la relación educación y política, se echa de menos en Freire un marco de análisis político y social más amplio, algo así como una teoría general de la sociedad y del Estado. Hacen falta, en este sentido, categorías que ayuden a ponderar la fuerza del antagonismo entre opresores y oprimidos en relación con las diversas situaciones, para orientarse acerca del tipo de acción a realizar oportunamente (instrumentos de análisis de fuerzas).

Uno de los aspectos más interesantes de la obra de Freire lo constituyen las indicaciones, tan sugerentes, para estudiar la conciencia campesina, ya que el sustento más profundo de la conciencia de los sectores populares latinoamericanos tiene sus raíces en el campo. Sin embargo, aquí también radica una limitación. No está planteado el modo en que las condiciones de vida urbana, y más específicamente el trabajo industrial, modifican la conciencia y la experiencia de los trabajadores. Juan García Huidobro se pregunta, en torno a este problema si “es ésta una de las razones que han impedido a sus seguidores unir concientización y proposición política concreta” (s/f: 185-223). Es de notar que el método ha tenido sus etapas de mayor aplicación y elaboración teórica en contacto con campesinos, primero en el noroeste brasileño, y después en Chile, en relación con instituciones conectadas con la Reforma Agraria; sin embargo, como observa Silva (*ibid.*) es curioso que en el plano urbano se haya buscado casi sistemáticamente a los más pobres habitantes de poblaciones, callampas, villas miseria, ciudades perdidas, etc. Esta aplicación restrictiva nos aleja de una verdadera dimensión política. En efecto, se trabaja con quienes no tienen sino una escasa posibilidad de organizarse políticamente.

Otro aspecto teóricamente oscuro en el pensamiento de Freire lo constituye la relación dialógica líder-masas, a pesar de ser la pedagogía del oprimido casi un tratado de teoría política del liderazgo revolucionario. Todo el pensamiento de Freire tiene un notable acento en el incremento de la criticidad: “la educación debe ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto” (*sic*) y esta criticidad en ningún momento esta disociada de la praxis, de la acción, de tal modo que la propuesta freireana apunta a establecer pedagógicamente la vinculación entre reflexión-acción. ¿Cómo se establece este proceso tratándose de una práctica colectiva, que apunta a la unión y a la organización de las masas?; en otros

términos, ¿cómo distinguir el momento de la deliberación del momento de la acción? Freire parece proponer una metodología de la deliberación, pero los problemas más importantes de la organización política radican en la acción, una acción disciplinada, regida por un principio de autoridad, enmarcada en una estrategia global.

Otro de los aspectos que merecen una consideración más detenida es el problema de la ideología. En muchas ocasiones, al hablar de criticidad, lo que Freire propugna es desarrollar mecanismos que permitan a los sectores dominados “expulsar los mitos de la ideología dominante”. El término mismo ideología es usado peyorativamente, como falsa conciencia de la realidad, y en este sentido cabría indagar cómo articular, dentro del planteo freireano, el momento de la criticidad y el momento de la difusión de una ideología revolucionaria hacia las masas en el mismo proceso de organización política.

Finalmente, debe señalarse la notable carencia, en todo el contexto de su obra, de una reflexión exhaustiva sobre las vinculaciones entre educación y trabajo productivo. Si bien hay una propuesta antidesarrollista, no hay un estudio sistemático de las vinculaciones entre educación y trabajo, particularmente en aquellos aspectos genéricamente denominados formación de recursos humanos y capacitación para el trabajo.

La extraña combinación de estos aspectos teóricos y semánticos, lejos de haber dificultado la lectura de Freire, la han posibilitado para distintos sectores de orígenes contradictorios.

C) Pedagogía y política

La educación liberadora, en los términos en que la plantea Freire, ¿no es en esencia una educación posrevolucionaria? La crítica a la escuela y a la concepción bancaria de la educación, así como su ataque a la pedagogía que domestica al hombre y lo reduce al rango de objeto social, se aplican a la mayor parte de las sociedades conocidas. Freire, tratando de precisar su pensamiento, ha establecido una distinción entre acción cultural y revolución cultural. Veámosla en sus propias palabras:

La acción cultural para la liberación se desarrolla en oposición a la élite que controla el orden, mientras que la revolución cultural ocurre en armonía con el régimen revolucionario; a pesar de esto, no significa que esté subordinada al poder revolucionario. Los límites de la acción cultural están siempre determinados por la realidad opresiva y también por el silencio impuesto por la élite en el poder. La naturaleza de la opresión determina, en consecuencia, las tácticas necesariamente diferentes a las utilizadas en la revolución cultural. Mientras que la acción cultural para la liberación confronta el silencio como hecho exterior y como realidad interiorizada, la revolución cultural sólo la confronta como realidad interiorizada (1970b: 51).

Otra vez aparece el problema de la falta de precisión en la terminología, pero además hay problemas específicamente pedagógicos sin solución aún. Parece evidente que una propuesta como la freireana no es de fácil adaptación en las

sociedades altamente industrializadas en razón de su complejidad; sin embargo, y tratándose de un pensamiento claramente político, ya que la concientización, como vimos en sus propias palabras, no puede ser considerada como un objeto o un logro estrictamente educativo. Hay problemas sustantivos que podríamos sintetizar en el siguiente interrogante: ¿cuáles son los factores políticos que permiten una educación liberadora? Si bien es una educación política y de clase, tiene debilidades importantes. Hay problemas fundamentales en el nivel estratégico-táctico. La postulación de Freire en América Latina ha caído, frecuentemente, en un discurso liberador que no se pregunta por los medios efectivos de la liberación. Gran parte de esta responsabilidad radica en muchos grupos vinculados al pensamiento cristiano que, movidos por un imperativo ético, han caído en un voluntarismo político, desarrollando experiencias de educación política al margen de organizaciones políticas mayores que podrían darles una cobertura más apropiada. Los costos han sido demasiado altos en términos humanos y organizativos como para omitir un análisis crítico de esas experiencias.

En términos pedagógicos, la pregunta con la cual se enfrentará todo pedagogo que lea a Freire es la siguiente: ¿cuál puede ser, en el interior de los lugares pedagógicos—sean éstos escolares o extraescolares— en la medida en que están determinados por la ideología dominante y controlados políticamente por el Estado, los espacios posibles que determinen el nacimiento de una acción cultural liberadora? ¿Bajo qué condiciones funcionales se pueden prever modificaciones metodológicas didácticas, curriculares e incluso a nivel de organización y administración que permitan el desarrollo de esta acción cultural liberadora? ¿Es necesario renunciar a la práctica pedagógica porque la lucha política es prioritaria? Freire no explicita cómo imagina las iniciativas en el interior de la institución escolar, que tengan por objeto dar al cambio pedagógico una dirección política. Sin embargo, la contribución mayor de Freire, en el ámbito de la pedagogía, parece ser de carácter ideológico. Su distinción entre dos acciones culturales antagonicas—bancaria una, liberadora la otra—provoca una división significativa en el pensamiento pedagógico, cuyo impacto en el interior de los maestros comunes está lejos de haber sido efímero. De alguna manera, la perspectiva pedagógica freireana provoca un verdadero cortocircuito en la ideología de la pedagogía liberal, introduciendo simplemente la discusión de la teoría de la dependencia a los canales de discusión específicamente pedagógicos. Esta inserción crucial en los ambientes pedagógicos, permitió una rediscusión del papel de la educación en el cambio social. Parece, a esta altura del camino y en los medios intelectuales, hartos simple hablar de la opresión; sin embargo, esto no es así en los medios docentes de América Latina. Introducir la noción de opresión y dominación, tanto en su dimensión subjetiva—introyección de parámetros de sumisión en los sectores sociales subordinados, dualidad de conciencia, etc.— como en su dimensión objetiva—como proceso estructural en el modo de producción capitalista— quizá sea el logro más importante en las últimas dos décadas de práctica pedagógica en América Latina.

El problema de la educación y el cambio social, liquidado de un plumazo por los sociólogos de la educación, pero que a menudo es casi un problema existencial en los maestros normalistas, merece ser analizado en detalle.

Partiendo del supuesto de que no se cambia la educación cambiando las relaciones sociales dentro de las instituciones educativas, la filosofía de la educación liberadora sostiene que la educación no provoca el cambio social y sólo contribuye a éste una vez alteradas las relaciones de poder social. Esta argumentación contraviene toda la tradición de formación de los maestros normalistas de América Latina y, a la vez, cuestiona el carácter ingenuo de una “educación para el desarrollo”, reubicando claramente a los actores. Por una parte, aquellos que sostienen que la educación es una palanca para el cambio social, el progreso económico y el desarrollo de los pueblos, en definitivas cuentas –dirá Freire– sólo tratan de hacer más eficaz el carácter reproductor del sistema educativo y limitar las posibilidades de establecer nuevas contradicciones en su seno. A éstos Freire los califica como educadores para la domesticación. Por otro lado, nos encontramos con aquellos que, insertos en el sistema educativo y conscientes de su carácter reproductor, comprenden su propia práctica y sus objetivos trascienden estratégicamente los horizontes inmediatos de ésta. A partir de las premisas freireanas, rescatan el valor de las acciones aisladas, dentro y fuera del sistema educativo, logrando así que muchos de los resultados esperados (en los educandos) sean contradictorios con los objetivos de subordinación y control social. Junto con esto, en los últimos años, ha tomado cuerpo en América Latina algo que podríamos llamar la “filosofía de la educación popular”, donde esta perspectiva de práctica pedagógico-política, de gran relevancia en muchos casos, tiene en Freire a uno de sus inspiradores por excelencia. En este sentido, un aspecto decisivo es la ruptura en la dualidad educador-educando, afectando una de las bases fundamentales de la pedagogía de corte directivo y autoritario.

En términos políticos, y arriesgando quizá una caracterización demasiado ambiciosa podríamos pensar que el proceso concientizador que se abre con la práctica de la alfabetización problematizadora, opera como un mecanismo de contra-hegemonía, que puede ser considerado como un punto de partida –no el único pero sí muy importante, bajo condiciones de mayor organización– para la gestación de una nueva hegemonía social. Es desde esta perspectiva que la idea de una pedagogía política o, si se quiere, de una práctica política en los ambientes pedagógicos toma mayor validez y recibe su encuadre más general. Así, la práctica de la educación problematizadora se sitúa como punto de ruptura y de generación de nuevas contradicciones secundarias en el interior del sistema educativo.

Siendo tan importante el método de alfabetización, o la metodología de la investigación temática, como ha sido llamada, debemos decir dos palabras para evaluar su importancia dentro de una pedagogía como la freireana. Antes que nada, cabe señalar que la investigación temática no se propone estudios de comprobación de hipótesis causales, sino que, en su fase inicial, antes de constituir el círculo de cultura, se ubicaría en el campo de los estudios descriptivos. En segundo lugar, debe señalarse que la puesta a prueba de las hipótesis surgidas del proceso metodológico freireano no pretenden verificarse o falsificarse en términos de creación de un nuevo conocimiento teórico. Por el contrario, la verificación del nuevo conocimiento lo da la *praxis* misma, es una verificación por la *praxis*, pero

a la vez, esta *praxis* –en el sentido materialista del término– no es solamente el recurso para probar la verosimilitud de la hipótesis, sino un proceso permanente de creación y recreación de conocimiento en el marco de los procesos de transformación social y cultural. En tercer lugar, debe señalarse que el método psicosocial de alfabetización de adultos, en términos de sus técnicas centrales (reducción, codificación y decodificación) se asimila bastante a las técnicas proyectivas, en uso en la investigación psicológica y social desde mediados de la década del cuarenta; dichas técnicas pretenden determinar el contenido específico de las actitudes de un individuo hacia algún objeto social. Sin embargo, lo que diferencia la metodología de la investigación temática –y donde radica en gran parte su novedad– es, por una parte, en que nace con una inspiración metodológica para la *praxis* educativa, pero dentro de una práctica educativa determinada en el momento de su aplicación. De esta manera, lejos de ser un método académico o clínico es un método que unifica investigación con educación, es un método eidético-operacional. Por último, renuncia explícitamente a considerar los frutos del proceso educativo en el reducido marco de un grupo de especialistas en tanto producto de investigación, como algo más que un resultado preliminar a ser confrontado en la experiencia educativa práctica, pero también conferido con quienes fueran “objetos” de la investigación.

En sus términos específicamente políticos, la propuesta freireana ha contribuido grandemente a estudiar la ruptura de la dicotomía líder-masa; sobre todo al vincular al portador del conocimiento social cristalizado con los sectores sociales subordinados que por su misma inserción práctica y social carecen de este “conocimiento ilustrado”, pero están en condiciones de generar un proceso de adquisición acelerada de conciencia y conocimiento, al reflexionar sobre su propia situación existencial. De esta manera, y ya en términos de teoría sociológica, el proceso que inaugura la concientización, es el pasaje de la “conciencia de necesidad de clase” (instinto de clase) donde espontáneamente se encuentran los sectores dominados, al nivel de “conciencia de clase” al cual sólo se llega por una acción educativo-política concreta y precisa, donde la revolución en sí misma, pero también el intelectual orgánico de las clases sociales subordinadas, tienen una importancia decisiva.

Para cerrar estas reflexiones sobre la importancia de Paulo Freire en la educación latinoamericana, sólo cabe mencionar la afirmación que un educador anónimo hizo en una de las innumerables reuniones para discutir sobre la educación problematizadora: hoy en día en América Latina se puede estar con Freire o contra Freire pero no sin Freire.

REFERENCIAS

- Arroyo, Jesús
1973 *Paulo Freire: su ideología y su método*, Madrid, EAPSA.
- Cardoso, Fernando y Enzo Faletto
1976 *Dependencia y desarrollo en América Latina*, 11a. ed., México, Siglo XXI Editores, 166 pp.
- De Kadt, Emmanuel
1970 *Catholic Radicals in Brazil*, London, Oxford University Press/Ely House.
- Documentos de Medellín
1971 *Documentos finales de Medellín*, Buenos Aires, Ediciones Paulinas.
- Dos Santos, Theotonio
1976 “La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina”, en *La dependencia político-económica en América Latina*, 8a. ed., México, Siglo XXI Editores.
- Fichas Latinoamericanas
1974 “Paulo Freire en América Latina”, en *Fichas Latinoamericanas*, Año a, No. 4, Buenos Aires.
- Franco, Fausto
1973 *El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*, Madrid, Editorial Marsiega.
- Freire, Paulo
1959 “Educação y actualidad brasileira”, Recife, mimeo.
-
- 1969 “Acción cultural liberadora”, en *Revista Víspera*, Vol. III. No. 10. Montevideo.
-
- 1970 “Cultural Action an Conscientizacion”, en *Harvard Educational Review*, Vol. 40, No. 3.
-
- 1970b “Cultural Action: a dialectical analysis”, Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), cuaderno 1004, mimeo.
-
- 1971 *Sobre la acción cultural*, Santiago de Chile, ICIRA.
-
- 1975 *Pedagogía del oprimido*, 14a. ed., Buenos Aires, Siglo XXI Editores/Tierra Nueva.
- García Huidobro, Juan
s/f “Paulo Freire y la educación de los adultos como acción cultural”, Tesis de doctorado en educación, París, Universidad de la Sorbona, mimeo.

- Goldman, Lucien
 1974 *Las ciencias humanas y la filosofía*, Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.
- Hartung, Anne y John Ohliger
 1973 “Bibliografía de referencias sobre Paulo Freire”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. III, No. 1, 1er. Trimestre.
- INODEP
 1976 *El mensaje de Paulo Freire*, Madrid, Editorial Marsiega.
- Marcuse, Herbert
 1969 *El hombre unidimensional*, México, Editorial Joaquín Mortiz.
- Navarro de Toledo, Caio
 1977 *ISEB: Fábrica de ideologías*, São Paulo, Etica.
- Paiva, Vanilda
 1977 “Sobre a influencia de Mannheim na pedagogia de Paulo Freire”, en *Sintese*, No. 14, Río de Janeiro.
-
- 1979 “Do problema nacional as clases sociales”, en *Educação E Sociedade*, CEDES, A. 1, No. 3.
-
- 1979 “Existencialismo cristao e culturalismo: sua presença na obra de Freire”, en *Sintese*, Vol. VI, No. 16, Río de Janeiro.
- Pantoja Leite, Alvaro
 1975 “Educação e conscientização”, en *Sintese*, Vol. II, No. 5, oct.-dic.
- Quijano, Aníbal
 1967 *Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica*, Santiago de Chile, ILPES.
- Sanders, Thomas G.
 1968 “The Paulo Freire Method”, en *South America Series*, Vol. XV, No. 1.
- Silva, A.
 1977 *L’ecole hors de l’ecole*, París.
- Tönnies, Ferdinand
 1940 *Fundamental Concepts of Sociology (Comunidad y Sociedad)*, Alemania, 1877.
- Torres, Carlos A.
 1976 “A dialética hegeliana e o pensamento logico-estructural de Paulo Freire”, en *Sintese*, Vol. III, No. 7, Río de Janeiro.
-
- 1979 *Paulo Freire en América Latina*, México, Gernika.
-
- 1980 *Educación y concientización*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIAS SOBRE PAULO FREIRE

1. Assman, Hugo: "Apéndice Bibliográfico", en *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI/Tierra Nueva, 8a. ed., septiembre de 1973.
2. Anónimo: *Apuntes bibliográficos sobre Paulo Freire*, Cuadernos de Pedagogía-Publicación Mundial, No. 7/8, julio-agosto de 1975, Barcelona, España, pp. 31-32.
3. Anónimo: *Bibliografía sobre Paulo Freire*, Contacto. Vol. VIII, No. 1, Secretariado Social Mexicano, México, 1971.
4. CIDOC-DOSSIER: Documentos del *Center for Intercultural Documentation*.
5. Grabowski, Stanley (director del ERIC), editor a cargo de "Paulo Freire: A Revolutionary Dilemma for the Adult Educator", publicado por Syracuse University Publications en *Continuing Education*. En este libro se encuentra una "bibliografía de referencias sobre Paulo Freire" preparada por Anne Hartung y John Ohliger. Esta bibliografía apareció en castellano en la *Revista del Centro de Estudios Educativos* (CEE), Vol. III, No. 1, México, 1973, pp. 98-134.
6. Maley, F.: *Libération: Mouvments, analyses, recherches, théologies* Essai Bibliographique. Centre Lebrete "Foi et développement", 9 Rue Guénégaud-París, mayo de 1974, 160 pp, mimeografiado.
7. *Perspectivas de Diálogo*, No. 50, diciembre de 1970, todo un número dedicado a la *Educación Liberadora*, con abundantes referencias bibliográficas sobre Paulo Freire.
8. WORLD COUNCIL OF CHURCHES: *Publications Service* (Paulo Freire es Jefe del Sector Educación, con sede en Ginebra, del Consejo Mundial de las Iglesias desde 1970).

ESCRITOS DE PAULO FREIRE

Se presenta a continuación un listado preliminar de sus obras, aparecidas en distintos idiomas y en numerosos libros, ordenados en forma cronológica aproximada.

1. *Educação e Atualidade Brasileira*, Recife, Brasil, 1959, s/d.
2. “Escola primaria para o Brasil”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 35:82, abril-junio de 1961, pp. 15-33.
3. “Conscintização e Alfabetização: Uma nova visao de Processo”, en *Estudios Universitarios, Revista de Cultura de la Universidad de Recife*, Vol. IV, abril-junio de 1963, pp. 5-24.
4. *Papel de Educação na Humanização*, Paz e Terra, Brasil, No. 9, s/f.
5. “Alfabetización de Adultos y ‘Concientización’”, en *Mensaje*, No. 142, septiembre de 1965, pp. 494-501.
6. *La Educación como práctica de la Libertad*, 1a. ed. en lengua portuguesa, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1967, 150 pp. (con un prefacio a cargo de su yerno, el sociólogo Francisco Weffort). Otras ediciones: Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay, 1969, 179 pp. (con una introducción a cargo de Julio Barreiro); ICIRA, Santiago de Chile, 1970, 136 pp.; *L’education pratique de la Liberté*, Editions Du Cerf, París, 1971, 157 pp.; *Education as the practice of Liberty*, McGraw-Hill, traductor, 1973 (contiene también *Extension or Communication*). La coedición Siglo XXI Tierra Nueva publicó en septiembre de 1973 en Buenos Aires, la 10a. edición de esta obra, contando también con la introducción a cargo de Julio Barreiro.
7. “L’education, praxis de la liberte (synthése)”, en *Archives Internationales de Sociologie de la Coopération et du Développement*, 23 mayo-junio de 1963, pp. 3-29.
8. En Varios: “Contribución al Proceso de la Concientización del hombre en América Latina”, Material reservado para uso interno-edición no comercial, Suplemento de Cristianismo y Sociedad, ISAL. Montevideo, 1968, 103 pp. Contiene los siguientes artículos de Freire, a saber: “El proceso de alfabetización adulta como acción cultural para la libertad”; “Investigación y metodología de la investigación del tema generador”; “A propósito del tema generador y del universo temático”; en colaboración con Raúl Velozo Farias el artículo denominado: “Sugerencias para la aplicación del método en Terreno”; y finalmente, “Consideraciones críticas en torno al acto de educar”. Estos artículos fueron reproducidos en *Paulo Freire en América Latina*, Fichas Latinoamericanas No. 4, Tierra Nueva, Buenos Aires, Diciembre de 1974, 56 pp. Los artículos enunciados se encuentran en las pp. 7-13; 13-33; 33-42; 42-47; 47-51, respectivamente. Además se consignan

- otros artículos de Freire (ver en esta bibliografía los apartados 32 y 37).
9. *Cultural Action and Conscientization*, UNESCO, Santiago de Chile, 1968 s/d.
 10. *La méthode d'alphabétisation des adultes. Communautés*, París, Vol. 23. junio-julio 1968, pp. 13-29. Publicado también en Doc. 69/191 del CIDOC, 16 pp.
 11. *La alfabetización funcional en Chile*, Un documento para la UNESCO, nov. de 1968, s/d.
 12. Junto con Velozo Farías, José Luis Fiori: "Educação e Concientização: Existencionismo Rural", CIDOC, Cuernavaca, Cuaderno 25, 1968, México, 320 pp., 44 en portugués y 376 en castellano. Este libro fue posteriormente publicado en separatas. El trabajo de E. M. Fiori titulado "Aprender a decir su palabra", que posteriormente fuera el prefacio a *Pedagogía del Oprimido* (Cfr. Apartado 24), con 19 pp., se publicó en *Concientización II*, Serie 2, Doc. 8, 1969. El capítulo 1 en portugués, de Paulo Freire, corresponde al capítulo IV "Educación y Concientización" de la *Educación como práctica de la Libertad*. El capítulo 2 corresponde a "La alfabetización de Adultos" en *Concientización III*, Serie 2, Doc. 9, 1969, En este mismo trabajo aparecen la primera parte del capítulo 3 como "La concepción bancaria de la educación y la deshumanización", mientras que la segunda parte del capítulo 3 aparece bajo el título de "La concepción problematizadora de la educación". El capítulo 4, elaborado al parecer durante marzo de 1968, en Santiago de Chile, es el denominado "Investigación y metodología de la investigación del tema generador", fue publicado también en *Concientización IV*, Serie 2, Doc. 10, 1969.

Una digresión puede ubicar al lector. En febrero de 1968, fue creado en Chile el equipo interdisciplinario que, bajo la coordinación de Freire, emprendería, en el área de ICIRA, la investigación sobre los temas generadores, para la Corporación de la Reforma Agraria y con base en un texto provisorio, presentado por Freire, sobre la fundamentación y la metodología de la investigación temática. Se eligió el asentamiento campesino de "El Recurso", próximo a Santiago de Chile, y formaron parte de dicho grupo interdisciplinar, José Luis Fiori, la socióloga María Edy Ferrera, el pedagogo Sergio Villegas; como experto de la FAO, participó Odilio Friedrich, como psicóloga Margarita Depetris, la Sra. María Elena de Jordán, especialista en Teoría de Conjuntos, la lingüista francesa Martine Hugues y Marcela Grardo, especializada en los fundamentos sociológicos de la educación (la cual en 1969, escribiera la introducción que precede a *Sobre la Acción Cultural*); en julio de ese año se comenzó la tarea para estudiar el asentamiento como totalidad cultural. Fruto de esta experiencia son, en gran medida, los artículos enunciados en el citado volumen.

El capítulo 5 aparece también, bajo el título de "A propósito del tema generador y del universo temático", con fecha probable de elaboración de abril de 1968, en *Concientización IV*, Serie e, Doc. 10, 1969.

El capítulo 6 es el trabajo de J. L. Fiori, "Dialéctica y Libertad: dos dimensiones de la investigación temática", incluido también en la cita del

apartado 8 de esta bibliografía y en la parte II de nuestra recopilación.

Los capítulos 7 y 8, fueron confeccionados por Freire en Santiago de Chile durante febrero de 1968.

El capítulo 9, que figura fechado en Santiago de Chile, mayo de 1968, fue traducido al inglés bajo el título "The role of the Social Worker in the Process of change", contando con 29 pp. El capítulo II aparece también fechado en Santiago de Chile, durante marzo de 1968, mientras que el capítulo 12 fue traducido también al inglés bajo el título de "To the Coordinator of a Cultural Cycle", en *Convergence*, Vol. IV, No. 1, 1971, pp. 61-62. Fue reproducido finalmente, en castellano en 1970, en Bolivia como "Sugerencias para el coordinador de un círculo de cultura", mimeografiado.

El capítulo 13, escrito en colaboración con Vellozo Farias, es el trabajo citado en nuestro apartado 8. El capítulo 14, de 102 páginas, ha sido publicado como libro en las siguientes ediciones: *Extensión o Comunicación*, Santiago de Chile 1969; Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay, 1971. Fue editado en 1973 por Siglo XXI/Tierra Nueva, en Buenos Aires, con un prefacio a cargo de Jacques Chonchol, bajo la denominación de "Extensión o Comunicación. La concientización en el Medio Rural", 109 pp. En portugués apareció como "Extensao Comunicação", Río de Janeiro, Brasil, 1971, mientras que fue traducido al inglés por McGraw-Hill. Véase nuestro apartado 6.

Finalmente, una parte del capítulo 14, fue traducido al inglés como "Knowledge is a Critical Appraisal of the World", y publicado bajo ese título en *Ceres*, Vol. IV, No. 3, mayo-junio de 1971, pp. 46-51.

Todo el volumen es un anticipo de *Sobre la Acción Cultural*.

13. "Acción Cultural Liberadora" (Una entrevista con Paulo Freire), en *Vispera*, No. 10, mayo de 1969, pp. 23-28.
14. *Reporte Anual 1968*, Instituto de Capacitación e Investigación en la Reforma Agraria, ICIRA, Santiago de Chile. Fue traducido e incorporado por John J. Dewitt en *An exposition and analysis of Paulo Freire's Radical Psycho-Social Andragogy of Development*, Boston University, School of Education, 1971, 315 pp. (el reporte se encuentra entre pp. 225-262).
15. *Sobre la Acción Cultural*, ICIRA, Santiago de Chile, 1a. ed. 1969, 2a. ed., marzo de 1971, 3a. ed. diciembre de 1972, 117 pp., con una traducción de Marcela Gajardo J.
16. "La Educación de los adultos como acción cultural. Proceso de la acción cultural. Introducción a su comprensión, primera parte". Trabajo monográfico elaborado para el Seminario en el *Center for Studies in Education and Development*, de la Universidad de Harvard, en otoño de 1969. Editado en mimeógrafo en agosto de 1970, contando con una introducción del mismo Freire; 25 pp.
17. *Cultural Action: A dialectic Analysis*, CIDOC, Cuernavaca, 1970, Cuaderno 1004 (Circulación privada, no pública), 41 pp. En la primavera de 1970, Freire dictó unas conferencias en el *Seminario sobre Alternativas en Educación*, dirigido por Everett Reimer, el cual mimeografió y distribuyó entre los participantes este ensayo que representa, en gran medida, los contenidos del artículo citado en el apartado 16.

18. “Testigo de la Liberación. Correspondencia”. Algunos extractos de la correspondencia de Freire; y el trabajo citado, aparecen en el libro colectivo titulado: *Seeing Education Whole*, World Council of Churches, Ginebra, 1970, 126 pp. Surgió de unas jornadas denominadas: “La crisis educativa mundial y la contribución de las Iglesias”, llevada a cabo en Bergen, Holanda, por la Oficina de Educación del WCC, desde el 17 y hasta el 22 de mayo de 1970. Participaron, además de Freire, Tom Paxton, Jacques Prévert, Martín, Conway Charles Hurst y Ellis Nelson, entre otros.
19. “Artículo” en el *World Outlook*, abril-mayo de 1970.
20. “Artículo” en *Rocca*, Italia, junio de 1970.
21. *Método Psico-Social*, Instituto de Pastoral, Río de Janeiro, Brasil, 1970.
22. “Cultural Action for Freedom”, Cambridge, *Harvard Educational Review*, y *Center for the Study of Development and Social Change*, septiembre de 1970, Serie Monografía, No. 1, 55 pp., prefacio a cargo de Joao de Veiga Coutinho. Además de la reimpresión de dos artículos de Freire: “Cultural Action for Freedom”, que aparecieron en *Harvard Educational Review*, en mayo y agosto de 1970, esta monografía contiene un nuevo apéndice y una nueva introducción preparada por Freire.
23. “The ‘real’ meaning of Cultural Action; the possibility of a neutral cultural action. Cultural action for Freedom and Cultural action for ‘domestication’; The Theoretical frame of references of their practices”, CIDOS, Doc. 70/216, enero de 1970, 17 pp.
24. *Pedagogía del Oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay, 243 pp. También fue editado por Siglo XXI/Tierra Nueva, Buenos Aires, septiembre de 1973 (8a. ed.), introducción de Emani M. Fiori titulada: “Aprender a decir su palabra”, 243 pp. y un apéndice bibliográfico preparado por Hugo Hassman. Otras ediciones: Editorial Maspero, París, 1974; *La pedagogía degli oppressi*, Mondadori, Roma, 1971; *Pedagogik der Unterdrückten*, Kreuz-Verlag, Stuttgart, 1971; Ed. Methuen, Canadá, 1973.
25. “Le Processus d’alphabétization politique”, Artículo escrito para la revista alemana *Lutherische Monatshefte*, octubre de 1970, Hannover, Alemania. Denominado también: “The political Literacy Process. An introduction”, en mimeógrafo. Apareció también en IDOC INTERNATIONAL, No. 40, 1971, pp. 47-60.
26. “Notes on Humanization and its Educational Implications”, Documento en mimeógrafo del Seminario: *Education International. Tomorrow Began Yesterday*, Roma, noviembre de 1970, traducción de Luise Bigwood, 8 pp.
27. “Education as Cultural Action”, capítulo del libro: *Conscientisation for Liberation*, editado por Louis M. Colonnese, Washington, Div. for Latin America U.S.C.C., 1971, 305 pp. Dicho capítulo es una recopilación de las conferencias dictadas por Freire en Washington, durante febrero de 1970, denominadas “Nuevas dimensiones en las realidades del hemisferio”, pp. 109-122. La temática de este artículo corresponde, con algunas modificaciones, a la citada en el apartado 23 de esta bibliografía.

28. "Conscientizing as a Way of Liberating", Versión grabada de la conferencia que dio Freire en Roma en 1970. Apareció en castellano en *Contacto*, como "Concientizar paa liberar", Vol. VIII, No. 1, Secretariado Social Mexicano, México, 1971, pp. 42-52; en inglés apareció en LADOC, II, 29a., abril de 1972, 8 pp.
29. "Educación para un despertar de la conciencia. Una charla con Paulo Freire", en *Revista Risk*, Ginebra, Vol. 6, 1970, pp. 7-19; reproducida en Vol. II, No. 1, 1975. Ver apartado 40.
30. "Actes du colloque de Chantilly", INODEP (Instituto Ecuménico al Servicio del Desarrollo de los Pueblos), documento en mimeógrafo de las primeras sesiones de este grupo, durante los días 9 a 17 de diciembre de 1970, del cual Freire es Presidente.
31. "Conscientization. Recherche de Paulo Freire. Documento de Travail", INODEP, París, 1971, 88 pp. Esta obra fue traducida y publicada por la Asociación de Publicaciones Educativas. DEC-CRAR-CIEC, en Bogotá, Colombia, 1972. También fue publicada bajo el título de *Concientización*, Paulo Freire, Búsqueda, Buenos Aires, abril de 1974, 107 pp., con apéndice bibliográfico.
32. "Tercer Mundo y Teología. Carta a un joven teólogo". Apareció inicialmente en *Perspectivas de Diálogo*. Centro Pedro Fabro, año 5, No. 50, Montevideo, Uruguay, 1970, pp. 301-305. Comprende trozos de una carta que enviara Paulo Freire a Rogelio de Alcida Cunha quien, bajo la dirección de J. B. Metz, se encontraba haciendo su tesis doctoral en Teología sobre los trabajos del mismo Freire. Apareció luego en inglés en *Catholic Mind*, América Press 70, septiembre de 1972, pp. 6-8; ver también LADOC II, 29b, abril de 1972, 2 pp.; en castellano apareció también en *Selecciones de Teología*, Facultad de Teología S. Fco. de Borja, España, No. 50, Vol. 13, abril-junio de 1974, pp. 178-180; y finalmente, fue reproducido en "Paulo Freire en América Latina", en *Fichas Latinoamericanas*, Tierra Nueva, Año 1, No. 4, 1974, pp. 54-55.
33. "Desmitificación de la concientización", Versión mecanografiada de la conferencia dictada en CIDOC, enero de 1971, Cuernavaca, Mor., 1971, 12 pp., con una introducción de Luis Llorens Baoz.
34. "Artículo" en *La vie Catholique*, París, primavera de 1971, s/d.
35. "By learning They Can Teach", Conferencia dictada por Freire el 15 de septiembre de 1971 en la Universidad de Dar es Salaam, Tanzania, y publicada bajo ese título en *Studies in Adult Education*, No. 2, 1971, 10 pp. Publicación del Institute of Adult Education, Universidad Dar es Salaam, Tanzania.
36. En colaboración con Fragozo, Antonio y otros: *Una chiesa sulla via della liberazione. Documenti significativi sull' América Latina*, II Regno, 17, 1972, pp. 409-420.
37. "Teología Negra y Teología de la Liberación", Prólogo al libro de James Cone, Ginebra, otoño de 1972. Traducido al inglés por Manuel Mercader y publicado bajo ese título por edit. Carlos Lolh , Buenos Aires, 1973, 180

- pp. –*Cuadernos Latinoamericanos*, No. 12–, el prólogo se encuentra entre pp. 9-11. Reproducido también en *Fichas Latinoamericanas* No. 4, *op. cit.*, pp. 55-56.
38. “La Misión Educadora de las Iglesias en América Latina”. Apareció inicialmente en *Perspectivas de Diálogo*, Centro Pedro Fabro, Montevideo, Uruguay, Año VII, No. 66, agosto de 1972, pp. 172-179 y Año VII, No. 67, septiembre de 1972, pp. 201-209. Fue reproducido en *Contacto*, 9, 5 de octubre de 1972, pp. 11-13; también en *Pastoral Popular*, 22, 130, 1972, pp. 15-31 y 22, 1972, 131, pp. 4-22. Ver también *Servicio Colombiano de Comunicación Social* (Corresponsal de Contacto), 12, 1972, pp. 1-29. Fue reproducido bajo el título de *Las Iglesias, la Educación y el Proceso de Liberación Humana en la Historia*, por la Editorial Aurora, Buenos Aires, mayo de 1974, 46 pp. Finalmente, bajo el título de “Las Iglesias en América Latina: su papel educativo” figura en el libro colectivo denominado: *Educación para el cambio social*, P. Freire; I. Illich; P. Fuerter, Tierra Nueva, Buenos Aires, pp. 117-162.
 39. “El conocimiento nace de una visión crítica del mundo. Un campesino que haya tomado conciencia conoce mejor su papel de hombre”, en *Revista SIC-Centro GUMILLA*, No. 35, Caracas, Venezuela, 1972, pp. 135-144.
 40. “Educación para un despertar de conciencia”, en *Cristianismo y Sociedad*, No. 10, Montevideo, Uruguay, 1972, pp. 75-84, Corresponde al apartado No. 29 de esta bibliografía.
 41. Filmación en videotape de las Conferencia dictadas en Fordham University Forum, durante un seminario sobre educación liberadora los días 26 y 27 de febrero de 1972, y una conferencia dictada el día 29 de febrero de 1972 denominada “Pedagogía del Oprimido”, y, finalmente, una conferencia dictada el 2 de marzo de 1972 denominada “Innovaciones educativas en el mundo desarrollado”.
 42. “Desmitificación de la Concientización. Una charla”, en *Contacto*, Vol. 9, Secretariado Social Mexicano, 1972/2, pp. 38-49.
 43. “Entrevista”: Durante los últimos meses de 1972, Freire visitó Santiago de Chile, donde mantuvo una entrevista con integrantes del Dpto. de Pedagogía de la Universidad Católica de Chile y con miembros del equipo de redacción de la *Revista Cuadernos de Educación* (Serie Orientaciones), que fuera publicado en el No. 26 de dicha revista. Posteriormente, dicho reportaje fue reproducido casi íntegramente, en la *Revista de Ciencias de la Educación* No. 10, Buenos Aires, octubre de 1973, pp. 50-58.
 44. *Alfabetización, Concientización, Educación*, Secrétariat Général du MI-JARC, Louvain, 1972, 40 pp.
 45. “Education, Libération et L’Eglise”, Exposición a cargo de Freire en el simposio teológico sobre “La nueva teología de la liberación en Sudamérica”, organizado por el “Grupo Renovación”, del COE, en Ginebra, desde el 1a. al 4 de mayo de 1973, 20 pp. Reproducido en *Parole et Société*, 61, No. 5/6, 1973, pp. 515-544.

46. "Pedagogy of the oppressed", traducido por M. B. Ramos y aparecido en *Frontier* 16, febrero de 1973, 61 pp.
47. *Education, Liberation and the Church*, Traducción del artículo citado en el apartado 38, por W. Bloom, publicado en *Study Encounter (World Council of Churches)*, Publication's Office, Vol. 9, No. 1, Ginebra, 1973, pp. 1-16. Apareció luego, bajo el mismo título en *Revista Risk*, Vol. 9, No. 2, Ginebra, 1973, pp. 34-48.
48. *Education for critical consciousness*, Seabury (Continuum books), 1973, 164 pp., introducción a cargo de Denis Goulet. Contiene: "Educación como práctica de la Libertad", y "Extensión o Comunicación", con apéndice bibliográfico y notas de pie de página.
49. Universidad de Buenos Aires. "Encuentros sobre experiencias pedagógicas universitarias: Conclusiones del Seminario sobre la Filosofía de la Educación Liberadora y sus aportes para la formulación de una pedagogía universitaria", organizado por el Ministerio de Cultura y Educación durante los días 7, 8 y 9 de noviembre de 1973 y coordinado por Paulo Freire, con participación de representantes de todas las Universidades Nacionales. Actas publicadas en *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, UNBA, No. 1, marzo de 1974, pp. 25-29.
50. "Concientización y Liberación. Una conversación con Paulo Freire", Documento del IDAC (Instituto de Acción Cultural) No. 1, abril de 1973. Este Instituto es un equipo de trabajo que preside Paulo Freire; empezó a editar estos documentos a principios de 1973 y a razón de 4 números por año. Entre sus objetivos está reflexionar sobre "La concientización como instrumento de liberación en el proceso de educación, de desarrollo y cambio social". Fue traducido y publicado, junto con los documentos 2, 3 y 4, bajo el título de *Concientización y Liberación*, Documentos, Ed. Axis, Rosario, Argentina, marzo de 1975, pp. 25-54.
51. *Conscientisation*, aparecido en *Month* (Londres), No. 7, mayo de 1974, pp. 575-578.
52. "La concientización desmitificada por Freire", Ponencia presentada por Paulo Freire en el Seminario celebrado en Ginebra el 6 de septiembre de 1974, denominado: *Invitación a concientizar y desescolarizar; conversación permanente*, Departamento de Educación, WCC publicada en SIC (Caracas) XXVIII/373 (1975) 164-166; traducción de Mauro Barrenechea.

CUARTA PARTE: ANÁLISIS DE SITUACIONES CONCRETAS



LOS MARCOS TEÓRICOS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN EL MEDIO RURAL (MEXICO)

*Félix Cadena **

I. Introducción

En los últimos años se han multiplicado, en México y en otros países de América Latina, los proyectos de educación no formal de adultos que intentan dar solución a la problemática que enfrentan los grupos y comunidades que viven en condiciones de marginalidad.

CEESTEM realiza actualmente una investigación que aspira a la consolidación y sistematización de este tipo de experiencias. Nuestra investigación se limita a los proyectos realizados en el medio rural porque consideramos que es allí donde la problemática social se presenta en una forma más aguda, y porque las labores de investigación educativa se han realizado hasta ahora preferentemente en las zonas cercanas a las ciudades, cuando en el campo existen un gran número de comunidades que carecen del tipo de servicios que pueden marcar las pautas para la resolución de la problemática educativa y social.

El objetivo general del proyecto de investigación es identificar, analizar y afinar las metodologías que emplean los proyectos de campo que trabajan en el medio rural, y que se dedican a la educación no formal de adultos. Más concretamente, el proyecto se propone: 1) elaborar instrumentos adecuados para la comprensión y el análisis de las metodologías empleadas en los proyectos de campo; 2) aplicar esos instrumentos a una muestra de proyectos de campo con el objeto de explicitar y explicar su metodología de trabajo; 3) construir algunos modelos metodológicos fundamentales que posibiliten la clasificación de los proyectos de campo; 4) identificar líneas de investigación que lleven a la afirmación de las metodologías empleadas por los proyectos de campo, y 5) diseñar apoyos que los consoliden.

La investigación se concibe como una secuencia de acercamientos progresivos para llegar a una mejor comprensión de la metodología de trabajo de los proyectos de educación no formal que integran la muestra. Estos acercamientos progresivos se han realizado con la participación y continua crítica de las personas que trabajan directamente en los proyectos de campo. Sin ser en sentido

* El presente artículo fue elaborado en colaboración con el equipo de investigación del proyecto de "Educación no formal de adultos rurales", del Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo. Coordinadores: Félix Cadena y Pablo Latapí; Colaboradores: Guadalupe Aguilar, Jorge Arturo Gámez, Guillermo Michel, Magdalena Rubio, Marcela Tovar y Hermelinda Schultz; Asesores: Gilberto Jiménez; María Homeman y Rubén Aguilar

estricto en un proceso de “investigación-acción”, sí procura el contacto, la crítica y la retroalimentación de quienes están en la acción.

A continuación se describirán las actividades realizadas.

La primera fase del proyecto (cuatro primeros meses) se dedicó a construir una muestra de 26 proyectos de campo, de educación no formal rural en México (ver anexo 2). Estos proyectos fueron seleccionados conforme a criterios claramente establecidos¹ que garantizaran que la muestra, aunque no fuese representativa en sentido estricto, cubriera una gama de experiencias lo más amplia posible desde el punto de vista metodológico.

¹ 1. Estos criterios fueron los siguientes:

a. Obligatorios:

- que fueran proyectos dirigidos a adultos rurales;
- que fueran proyectos promovidos por instituciones serias;
- que tuviesen un cierto nivel de elaboración, en el que se advirtieran claramente, al menos, sus objetivos y métodos;
- que mostraran un grado significativo de avance en su desarrollo, y
- que estuviesen aún en operación o hubiesen terminado, a lo más, un año antes.

b. Para equilibrar la muestra:

1) respecto de la metodología:

- i) se incluyeron equilibradamente proyectos en los cuales el objetivo educativo era la intención principal, y otros en los que dicho objetivo era uno más dentro de un proceso más amplio;
- ii) se incluyeron tanto proyectos en los que la ayuda externa constituía un elemento indispensable y permanente en el proceso de cambio social, como otros en los que se pretendía que la comunidad fuese asumiendo el control del proceso;
- iii) se incluyeron tanto proyectos que se enfocaban a la adquisición de destrezas y habilidades específicas, como otros que pretendían lograr una creciente conciencia de la realidad;
- iv) se incluyeron proyectos con diferentes tipos de promotores.

2) respecto a la población:

- i) se incluyeron proyectos indígenas, cuyos objetivos iban dirigidos a la problemática específica de estos grupos, y también a otros cuyos objetivos no se referían directamente a dicha problemática;
- ii) se incluyeron proyectos dirigidos a usuarios con distintas actividades económicas y diferentes modalidades de tenencia de la tierra;
- iii) se incluyeron proyectos de diferente alcance, tanto geográfico como numérico;
- iv) no se consideró relevante, para equilibrar la muestra, el sexo de los usuarios, pero se procuró que hubiese algún proyecto dirigido específicamente a mujeres.

3) respecto a la institución promotora:

- i) se incluyeron proyectos de instituciones públicas y privadas, pero la proporción de unos y otros quedó subordinada al interés de los métodos que usaban;
- ii) no se incluyeron proyectos realizados como labor de servicio social de universitarios;
- iii) no se consideró relevante, para equilibrar la muestra, la procedencia del financiamiento.

3) respecto a la institución promotora:

Si la problemática con que se enfrentaba algún proyecto resultaba de especial interés, se podría incluirlo en función de esto, aunque no cumpliera alguno de los requisitos señalados.

4) respecto a la concepción del cambio social:

Se buscó que estuviesen representados equilibradamente proyectos con diferentes concepciones de cambio social.

Los datos fundamentales de cada proyecto de campo, obtenidos de documentos y de una primera visita de información, se concentraron en una ficha de sistematización.

Se efectuó un primer seminario con representantes (directivos en su mayoría) de los proyectos seleccionados, para discutir la composición de esta muestra y la orientación general del proyecto.

Durante la segunda fase (dos meses siguientes) se trabajó en dos direcciones: por un lado, se hizo un intento de establecer una primera clasificación de los proyectos a partir de algunas categorías que parecían relevantes para la metodología;² por otro lado, se preparó un “esquema formal de análisis” (EFA) que guiaría el estudio de la metodología de cada proyecto, y las guías de entrevista y observación necesarias. Estos instrumentos se aplicaron a algunos proyectos seleccionados con base en la clasificación hecha, en visitas que oscilaron entre tres y seis días por proyecto.

Tanto los instrumentos como los resultados de estas visitas fueron discutidos en un segundo seminario con los representantes de los proyectos de la muestra.

La tercera fase, en la cual se encuentra actualmente el proyecto, ha consistido en reformular el EFA y las guías de entrevista y observación, y visitar todos los proyectos de la muestra.

A la fecha, se han visitado 13 proyectos de campo, y con los resultados ha sido posible definir los criterios de agrupación de los proyectos para la formulación de modelos metodológicos. Una vez establecidos éstos, se intentará identificar las líneas de investigación que resulten de importancia para la afinación de cada “modelo metodológico fundamental” (MMF), así como el diseño de los apoyos que algunos proyectos específicos requieran, buscando la generalización de resultados de los que pertenezcan al mismo MMF.

Parece conveniente explicar primero cuál ha sido el esquema formal de análisis en que se ha apoyado el examen de cada proyecto de campo. Éste será el objeto de la primera parte de este trabajo; en la segunda se expondrán tanto los criterios que permitieron la primera agrupación en familias de los trece proyectos de campo visitados, como un avance de los MMF resultantes.

II. El esquema formal de análisis

Este esquema tiene como finalidad captar y explicar la metodología de cada nuevo proyecto y su dinámica interna, es decir, sus congruencias e incongruencias, aciertos y errores, favorecedores y obstáculos.

5) respecto a la fecha de terminación:

Quedó abierta la posibilidad de incluir algún proyecto con más de un año de terminado, si se requería para equilibrar la muestra en algún aspecto metodológico, con tal de que aún pudiese obtenerse la información necesaria.

² De hecho, la primera clasificación que se intentó consistió en reducir los 16 proyectos de la muestra a cuatro escuelas o corrientes de pensamiento prevaeciente en la sociología de la educación: modernización pedagógica, estructural-funcionalismo, “incrementalismo” y marxismo. Debe advertirse que esta clasificación no pareció adecuada a los directivos de los proyectos, porque, a su juicio, desvirtuaba la realidad y el dinamismo de los proyectos. Se trabajó entonces en una clasificación de éstos conforme a la concepción de cambio social que sustentaban, que resultó más satisfactoria.

Se pretende que este instrumento, además de servir a los objetivos de proyecto, pueda ser utilizado posteriormente por los propios proyectos y esto de dos maneras: ya sea para el autoanálisis ya también para la planeación de nuevas experiencias.

Convencionalmente definimos metodología como el conjunto de concepciones, principios, estilos organizativos, estrategias y acciones que adopta un proyecto explícita o implícitamente.

El EFA consta de siete categorías: ideología teorizante, estrategia ideológica, estrategia afectiva, ideología práctica, contexto institucional, naturaleza del proyecto y contexto local-nacional. Las cuatro primeras permiten captar la metodología, en tanto que las tres últimas pretenden explicar las congruencias e incongruencias entre el discurso teórico y la práctica real, los obstáculos o favorecedores y los aciertos o errores en cuanto a la concretización de la metodología. En otras palabras, estas últimas categorías pretenden captar las condiciones internas y externas que influyen en la dinámica del proyecto y afectan, en la práctica, su metodología (ver diagrama No. 1).

A) Categorías que se refieren al discurso del proyecto

A continuación se describen los elementos que integran el EFA.³

Las primeras dos categorías que se presentan constituyen el discurso manifestado por los directivos del proyecto, es decir, se refieren a la metodología que pretende desarrollar el proyecto.

Estas categorías se explicitan mediante la realización de entrevistas a los directivos de los proyectos.

I. Ideología teorizante

Una característica distintiva de los proyectos de educación no formal en el medio rural es que proclaman que persiguen transformar la realidad, con un notorio énfasis en lo social. Por esto, la línea fundamental de análisis la constituye la ideología que sustenta el proyecto respecto al cambio social.

Por ideología entendemos cualquier modo de representar o esquematizar la realidad, socialmente procesado, socialmente eficaz e implícito no sólo en el discurso, sino en cualquier tipo de práctica social.

Se designa aquí a la ideología como “teorizante” por cuanto refleja una concepción teórica o preteórica de la sociedad y su funcionamiento.

Los elementos de la ideología que resultan relevantes para explicar la metodología de los proyectos de educación no formal rural que integran la muestra son fundamentalmente tres: la visión de la sociedad actual, que comprende el diagnóstico de la sociedad mexicana, el papel de la educación en la sociedad actual y el papel del Estado; la visión de la sociedad deseable, que está formada por el modelo de sociedad deseable, el tipo de hombre deseable y el papel de los campesinos en

³ En el Anexo I se presenta el cuadro detallado de todos los elementos del EFA.

la sociedad civil, y finalmente la concepción de cambio social, la cual se evidencia a partir de la visión de los obstáculos que se oponen al logro de la sociedad ideal, la definición del cambio social, el papel de la educación en el cambio social, y el papel del Estado en el cambio social. Para nuestros fines, resulta importante evidenciar el esquema de la realidad que se sustenta en el proyecto en cuanto a estos elementos, porque consideramos que, en el trabajo en comunidades concretas y con usuarios reales, se reflejan estas concepciones ideológicas, y en general, subyacen en el planteamiento de la estrategia ideológica.

DIAGRAMA 1



2. Estrategia ideológica

La estrategia ideológica⁴ es un plan elaborado en función de los obstáculos que hay que vencer; es producto de un razonamiento y un diseño de objetivos, de una selección de recursos y procedimientos de acción, y se elabora con objeto de defender o promover un interés, tomando en cuenta los intereses que se le oponen y las posibilidades de defensa y resistencia que tienen los demás intereses. Esta estrategia imaginada puede ser calificada de ideal, no solamente porque se constituye en el plano del discurso, sino porque no contiene consecuencias inmediatas que afecten la realidad.

⁴ Tomamos este número de Pierre Ansart, “Idéologie strategique et stratégie politique”, en *Cahiers Internationales de Sociologie*, Vol. LXVIII, 1977, p. 223, ver p. 213.

En la estrategia ideológica se consideran los objetivos generales y específicos del proyecto, así como los principios tácticos ³/₄pautas de actuación que se aplican al presentarse ciertos momentos coyunturales en el proceso seguido por el proyecto ³/₄ que orientan o reorientan las acciones, principalmente en función de los obstáculos que hay que superar.

Con objeto de alcanzar los objetivos se seleccionarán determinados aspectos de la sociedad actual para modificarlos, determinados procesos sociales que se consideran necesarios para la transformación de la sociedad, y se definirá el papel que la educación, la organización y la promoción desempeñan en el cambio social. Otro elemento importante será la posición que se considera que el proyecto debe guardar frente al Estado.

Además, en todo proceso estratégico se realiza una evaluación de los elementos y fuerzas, tanto de aquellos con los que se cuenta inicialmente, como de los que, proviniendo de fuentes externas, pueden contribuir u oponerse al logro de los objetivos que se persiguen y de los obstáculos que se pretende superar.

El análisis de la estrategia ideológica comprende también la organización del proyecto, o sea la disposición de sus recursos humanos y materiales y la determinación de sus procedimientos y actividades. Es obvio que estos aspectos deberán relacionarse con los objetivos y metas que se proponen, con los aspectos de la realidad social sobre los que pretende incidir, y con los procesos sociales que se consideran necesarios para transformar la realidad.

Una sección más del EFA complementa el análisis de la estrategia ideológica: la que se refiere al modelo de las actividades educativas que el proyecto se propone; es decir, a la representación del proceso educativo atendiendo sólo a sus líneas o caracteres más representativos. Las líneas que se consideran más representativas son: la concepción de lo educativo que sustenta el proyecto, las concepciones de educando y educador, los objetivos educativos que se persiguen, la concepción de la relación entre educando-educador, el ambiente educativo en el cual se desempeña el trabajo, así como los procedimientos y el instrumental necesario.

El conjunto de los elementos descritos constituye la estrategia ideológica.

B) Categorías que se refieren a la práctica del proyecto de campo

La puesta en práctica de lo proclamado por el proyecto se concreta en una estrategia efectiva de la cual se puede inferir una ideología práctica. Para la explicitación de estas dos categorías, resulta indispensable la delimitación de una unidad de análisis.

La unidad de análisis se define convencionalmente como el mínimo espacio geográfico en el cual se llevan a la práctica la mayor proporción de actividades comprendidas en la estrategia ideológica; en este espacio interactúan, frecuentemente, un equipo promotor y uno o varios grupos de usuarios. A la unidad de análisis así definida se la denomina también “proyecto de campo”.

Para la selección de las comunidades en las cuales se observará la metodología que se está llevando a la práctica, se consideran todas aquellas en las que, de acuerdo con los directivos del proyecto, se realizan la mayor proporción de las

actividades. Una vez hecho esto, se clasifican en dos grupos: 1) comunidades en las que las actividades se han visto obstaculizadas por las características del medio en que se desarrollan; es decir, aquellas que se insertan en un contexto desfavorable, y 2) comunidades en las que las actividades son favorecidas por las características del medio en el que se desarrollan, o sea, que se insertan en un contexto favorable. Enseguida se seleccionan, de ser posible, cuatro comunidades, dos del primer grupo en las cuales actúe un equipo promotor diferente en cada comunidad, y dos del segundo en las cuales actúe, de ser posible, el mismo equipo promotor anterior, u otro; esto puede resumirse de la siguiente forma:

EQUIPO PROMOTOR	COMUNIDADES CON	
	CONTEXTO FAVORABLE	CONTEXTO DESFAVORABLE
No.1	USUARIOS (1)	USUARIOS (2)
No. 2	USUARIOS (3)	USUARIOS (4)

Una vez definidos los proyectos de campo y los equipos promotores que llevan a la práctica las actividades del proyecto, se observará la realización cotidiana de las mismas; durante la observación el investigador planteará un conjunto de hipótesis tentativas, en relación con la manera como se está dando la estrategia efectiva y la ideología práctica que subyace en las actividades, y, con base en ellas, orientará el proceso de observación hacia la recolección de información que las valide o las refute. Aquellas que resulten validadas se reportarán como la estrategia efectiva y la ideología práctica del proyecto de campo.

1. Estrategia efectiva

Las categorías utilizadas para analizar la estrategia efectiva corresponden, en general, a las de la estrategia ideológica, aunque conviene hacer algunas aclaraciones.

Como ya fue señalado, de la observación de las actividades realizadas se infiere la estrategia efectiva del proyecto. En primer lugar, las actividades observadas se agrupan en torno a los objetivos generales y específicos y a los principios tácticos. De esta agrupación se infiere la congruencia entre actividades y objetivos generales y específicos, así como también con los principios tácticos. De las actividades observadas se infieren los aspectos de la realidad social sobre los que

inciden los procesos sociales, en los cuales se encuentra inserto el proyecto, el papel de la promoción en el cambio social y la posición que el proyecto guarda frente al Estado, así como los elementos y fuerzas favorables y antagónicas a los propósitos del proyecto. Con esto se persigue, fundamentalmente, perfilar la dinámica del proyecto de campo en la cual se encuentran insertos tanto los usuarios como el equipo promotor.

La detección de la manera como el proyecto de campo organiza sus recursos humanos y sus procedimientos y acciones permite formular inferencias en cuanto a: la incidencia de la organización en el logro de los objetivos; las posibilidades de afectar los aspectos de la realidad social que se desean transformar, a partir de la forma como se da esa organización, y el papel de la organización como facilitador de los procesos sociales que se consideran necesarios para transformar la realidad social.

Un aparato más de la estrategia efectiva lo constituye el modelo de las actividades educativas, el cual será inferido a partir de la observación de las actividades que, con un propósito educativo, realiza el proyecto.

En esta parte educativa se considerarán las actividades que se refieren a lo educativo, las actividades que responden a los objetivos educativos, las concepciones de educando, educador y de la relación educando-educador, el ambiente educativo, los procedimientos y el instrumental.

El investigador orientará sus observaciones a partir de los objetivos educativos proclamados, los cuales le permitirán establecer una correspondencia entre las actividades que se realizan y el logro de aquéllos. Así, quedarán señaladas tanto las actividades que tienden al alcance de los objetivos, como las que se dirigen en un sentido opuesto.

De las actividades educativas observadas se inferirán las concepciones de educando, educador y de la relación educando-educador que sustenta el proyecto en la práctica. Así, también se describirá el ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo, los procedimientos y el instrumental empleados.

2. Ideología práctica

Uno de los supuestos que fundamenta el EFA es aquel que establece que en toda acción subyace una concepción ideológica que le da sentido y que es posible detectar mediante la observación de las actividades de un proyecto.

Puesto que la línea fundamental de análisis de la metodología de los proyectos de campo la constituye la concepción de cambio social, la ideología que nos interesa poner de relieve es la que resulta al aplicar las siguientes categorías de análisis: el modelo social (micro) al que se tiende, el tipo de hombre que se persigue formar, el papel que se asigna a los campesinos en el modelo social al que se tiende, y la concepción de cambio social. Por el hecho de que esta ideología es inferida de la práctica del proyecto de campo, se denomina ideología práctica.

Como ya fue señalado, las actividades que se observan en el proyecto de campo son aquellas que se dan en una, dos, tres o cuatro comunidades concretas, de allí que el modelo social al que se tiende hará referencia al modelo social que se está perfilando en esas comunidades específicas. Para formular dicho modelo, se explica cómo se están dando las relaciones entre los habitantes de la comunidad o de ésta con otras comunidades, los mecanismos de comercialización de la región, la forma como se distribuyen los beneficios sociales, la manera como se distribuye el poder, los mecanismos de control, el tipo de organización y la forma de producción.

Con la explicación del tipo de hombre que se tiende a formar ³/₄ conocimientos, habilidades y valores que está adquiriendo ³/₄ se persigue establecer cuáles serán las características que el proyecto busca plasmar en los individuos.

Resulta importante la ubicación que se da a los campesinos en cuanto al papel que juegan en el modelo social al que se tiende, porque permite formular inferencias acerca de la tendencia de cambio que se da en el proyecto respecto de ese sector concreto de la población.

La concepción de cambio social que subyace en el proyecto de campo se infiere a partir de los obstáculos reales que se están superando, del papel de la educación en el cambio social y de la relación entre el proyecto y el Estado, ya que esto permite captar elementos para delinear la dinámica real del proceso que se da en el proyecto de campo.

Las cuatro categorías anteriormente especificadas permiten describir la metodología empleada por cada uno de los proyectos de campo.

Al cubrir la información en las categorías de la metodología es de gran interés captar también los obstáculos, facilitadores, aciertos y errores que han afectado al desarrollo de las actividades, a fin de ir comprendiendo la dinámica de los proyectos.

C) Categorías explicativas de la metodología

Otro supuesto importante del EFA es que existe la posibilidad de que en la metodología de los proyectos se presenten incongruencias entre lo que se proclama y lo que efectivamente se hace. Se considera, entonces, que la metodología puede ser congruente o incongruente, facilitada u obstaculizada, acertada o errónea, refiriéndonos a la distancia entre lo proclamado y lo efectivo, al desarrollo práctico y a los resultados obtenidos. La siguiente cuestión a resolver sería señalar cuáles son las condiciones en las que se dan estas situaciones.

Hemos incluido en el esquema de análisis tres categorías con carácter explicativo que, para mayor claridad, se desglosan en subcategorías, tres de ellas internas al proyecto y las otras tres externas. La distinción entre lo interno y lo externo se hace por el supuesto de que los factores internos son los que definen la dinámica del proyecto, y los factores externos los que actúan sobre tal dinámica, pero cuya forma de intervención depende de las condiciones internas del momento concreto. Estas categorías explicativas son: naturaleza del proyecto, que incluye la naturale-

za misma del proyecto, las características del equipo promotor y las características de los usuarios; contexto institucional, y contexto local-nacional (ver diagrama No. 2).

1. Naturaleza del proyecto de campo

Comprende aquellas características específicas que se refieren a la forma como se estructuran las diferentes instancias organizativas que posibilitan su existencia como proyecto en una comunidad concreta. Estas características se agrupan de la siguiente forma:

- a) la historia del proyecto de campo se refiere a todos aquellos sucesos que dieron como resultado la existencia de éste en su forma actual y con su dinámica propia: la coyuntura en que se inicia, la concretización inicial, su evolución ideológica y sus perspectivas;
- b) el financiamiento con que cuenta el proyecto de campo se pone de relieve con el objeto de analizar las fuentes de las cuales proviene, la suficiencia o insuficiencia del mismo, la distribución que se hace entre las actividades y los mecanismos de control que introducen quienes lo proporcionan;
- c) la institucionalización del proyecto de campo se dirige a establecer el grado de rigidez o espontaneidad de las acciones, las líneas de control y de autoridad establecidas entre quienes participan en él, y la relación que guardan con el proyecto.

2. Equipo promotor

Uno de los elementos que se consideran básicos para el logro de sus objetivos lo constituye el equipo promotor. Bajo este rubro se reúne información acerca de la forma como se dan las relaciones entre los miembros del equipo, las características personales de los promotores —motivación, procedencia social, calificación, arraigo—, y su cosmovisión y características culturales, pero no de una manera descriptiva, sino en cuanto aportan elementos para interpretar las congruencias o incongruencias, los aciertos o errores, o los facilitadores u obstáculos que presenta la metodología.

3. Usuarios

Otro de los elementos que integran el proyecto de campo lo constituyen los usuarios del mismo. En cuanto a ellos, se persigue delinear sus características, su cosmovisión, sus características culturales, su percepción del proyecto y la manera como establecen las relaciones dentro de la comunidad. Nuevamente el énfasis se hace en estos aspectos, en cuanto pueden resultar variables explicativas de la metodología.

4. Contexto institucional

El proyecto de campo se inscribe, en general, en un proyecto más amplio, del cual se responsabiliza una institución o grupo conformado de una manera determinada, y cuyas características específicas pueden influir en el trabajo que se realiza en el

proyecto de campo. A estas características se les denomina contexto institucional y se refieren a la historia del proyecto: coyuntura en que se inicia, concretización inicial, evolución ideológica y perspectivas; al financiamiento del proyecto en cuanto a las fuentes y suficiencia y a la institucionalización del proyecto, señalando la predeterminación o espontaneidad de las acciones, las líneas de autoridad y de control y las relaciones entre programa y proyecto cuando exista una instancia que marque lineamientos generales para varios proyectos.⁵

5. Contexto local-nacional

El contexto local comprende todas aquellas características que presenta la comunidad en la que se ubica el proyecto, y que siendo externas al proyecto mismo lo influyen determinantemente al interrelacionarlo con los demás actores de la escena local. Interesa captar estas características, principalmente en cuanto aportan una explicación de la dinámica que ha seguido la metodología en la práctica.

Por otra parte, el contexto local tiene que ser relacionado con el contexto nacional para que se capte la repercusión de los problemas nacionales en la localidad.

En concreto se analizarán, en el aspecto político, las correlaciones de fuerzas y la estructura de poder, destacando la ubicación del proyecto ante esas fuerzas; y en el aspecto económico, los mecanismos de explotación, dominación y dependencia que afectan a los campesinos de la localidad. También se hará referencia a los conflictos que hayan surgido en la localidad y que hayan afectado el desarrollo de las actividades del proyecto de campo, y por último la existencia o no de otros proyectos y la relación que se establezca con el proyecto de campo.

III. Las “familias” de proyectos

Uno de los objetivos que se plantearon al inicio de la investigación se relacionaba con la posibilidad de agrupar los proyectos de la muestra en “familias”, es decir, formar grupos de proyectos que estuvieran trabajando con metodologías similares. Para ello, resultaba indispensable la definición de las categorías que podrían permitir dicha agrupación.

La finalidad que perseguía la agrupación de los proyectos en familias era la de generalizar, tanto las líneas futuras de investigación, como los apoyos a ofrecer a los proyectos, por lo que, además de las familias, era necesario abstraer de cada una las características metodológicas más relevantes y representativas, y constituir con ellas modelos metodológicos, los cuales serían en cierta forma “fundamentales”, es decir, de ellos ya no resultaría posible definir otro modelo. A estos últimos los hemos denominado *modelos metodológicos fundamentales*.

⁵ En los casos en que de una institución dependan varios proyectos de campo (ya sea con objetivos diferentes, ya con los mismos pero realizados en distintos lugares), es útil adoptar la distinción entre proyecto y programa. Este último designaría los elementos metodológicos institucionales, que son por lo general meramente discursivos. Es obvio que la unidad de análisis del EFA es el proyecto de campo y no el programa.

A la fecha se ha aplicado el EFA a 12 proyectos, y con base en el análisis del trabajo de campo se han seleccionado aquellas categorías que permiten la formación de familias.

A) Limitaciones del análisis

Los resultados que se presentan constituyen un primer acercamiento para el agrupamiento de los proyectos de campo, ya que falta aún incorporar los resultados de las visitas a 10 proyectos más. Por otra parte, el trabajo realizado hasta ahora presenta las siguientes limitaciones:

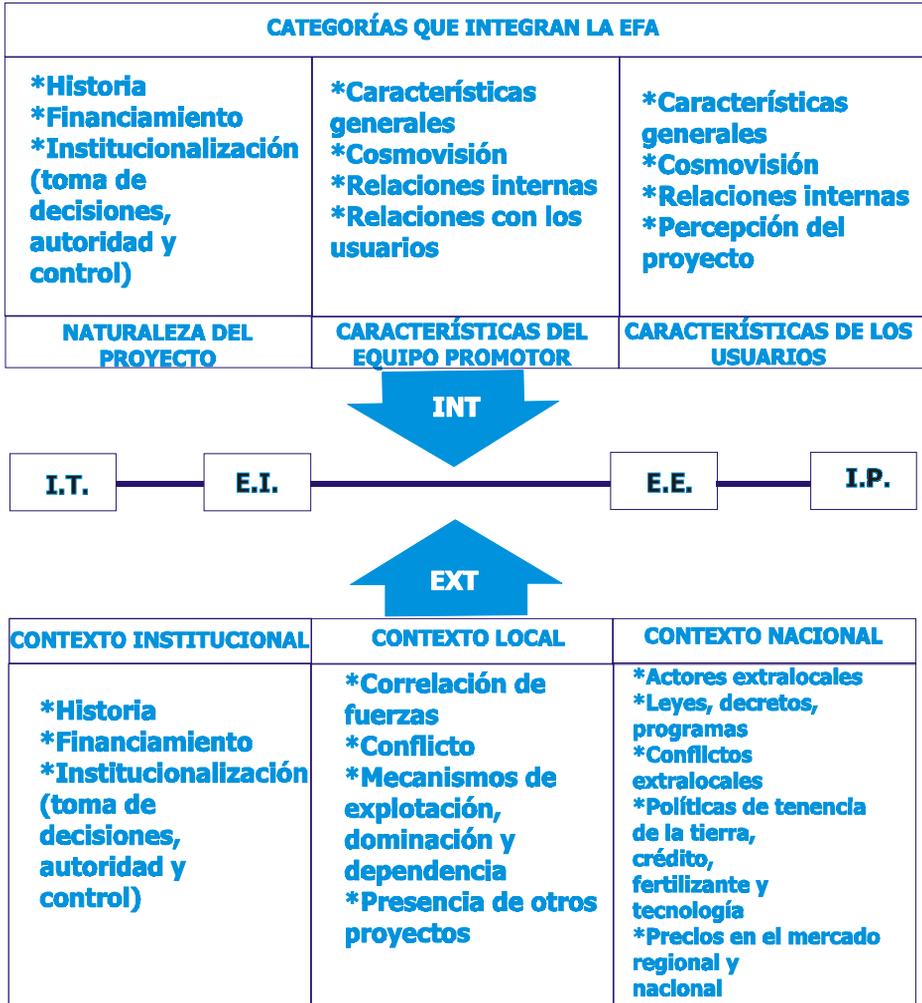
- a) El análisis de la metodología se centró en los resultados de las visitas a los proyectos de campo, por lo que las tendencias inferidas no pueden ser generalizadas a la totalidad del proyecto cuando éste abarca a un gran número de comunidades.
- b) Algunos proyectos se encuentran insertos en procesos contradictorios que no se presentan en este análisis, pero que resulta importante tomar en cuenta para comprender la dinámica de la metodología del proyecto de campo.

B) Las categorías de agrupación de proyectos de campo en familias

Las categorías de análisis que permiten clasificar los proyectos son las siguientes:

- a. Ideología teorizante:
 - i. diagnóstico de la sociedad actual.
- b. Estrategia efectiva:
 - i. obstáculos que se oponen al cambio social,
 - ii. aspectos de la realidad social que se están transformando,
 - iii. procesos en los que se inscribe el proyecto,
 - iv. concepción de lo educativo.
- c. Ideología práctica
 - i. modelo social micro al que se tiende,
 - ii. concepción de cambio social,

Del total de categorías que integran el EFA, se seleccionaron éstas porque permiten identificar elementos muy globales dentro de la metodología del proyecto y reflejan con cierta nitidez la dinámica del mismo. Se prefirió utilizar algunas categorías tanto de la estrategia efectiva como de la ideología práctica en lugar de la estrategia ideológica y la ideología teorizante debido a que es en las primeras donde se reflejan las modificaciones que el contexto institucional, la naturaleza del proyecto, las características del equipo promotor y usuarios y el contexto local-nacional ejercen sobre un diseño metodológico proclamado. Además, se sostiene la hipótesis de que no hay práctica sin teoría; es decir, que subyacente en las acciones emprendidas por un proyecto se encuentra una teoría que le da sentido y coherencia a dichas acciones



C) Las familias de los proyectos de campo

La aplicación de las categorías de análisis enunciadas anteriormente se realizó de la siguiente manera:

El diagnóstico de la sociedad mexicana actual y el modelo social micro al que se tiende constituyeron las bases de la primera clasificación de los proyectos en dos grupos:

1. *Grupo A*: Incluye los proyectos que en su diagnóstico identifican la existencia de una distribución inequitativa del poder político y económico y de los beneficios sociales. Esto significa que la estructura de la sociedad es una pirámide donde unos pocos detentan el poder económico y político para su beneficio. Señalan que la existencia de esta estructura piramidal se debe a que en el sistema social se encuentran elementos o componentes que no funcionan bien, principalmente porque intervienen en ellos individuos o grupos que inducen las fallas. Entonces, para corregirlas, es necesario incidir sobre las personas o sobre los grupos, con lo cual se corregirá indirectamente el sistema social.

Quienes se encuentran ubicados en la cúspide de la pirámide son generalmente individuos cuyos méritos les han permitido ascender, pero no son responsables de la existencia de una base desfavorecida. Por tanto, la estrategia a seguir no es eliminar a quienes se encuentran en la cúspide, sino mejorar las condiciones de vida de quienes se ubican en la base.

Los proyectos de este grupo, al concretar sus acciones, propician la configuración de relaciones en la comunidad con las siguientes características:

- a) refuerzan la estructura de poder existente en la comunidad y no tienden a modificar, sustancialmente, los mecanismos de distribución de los beneficios sociales que se dan en la misma;
- b) no tienden a fortalecer la organización solidaria, y
- c) tienden al reforzamiento de las relaciones de producción existentes en el sistema social actual, aunque desarrollan actividades que les permiten incidir en el nivel de ingresos como una estrategia para mejorar las condiciones de vida.

2. *Grupo B*: El segundo grupo también identifica, en su diagnóstico, una estructura piramidal de la sociedad, y señala que quienes se encuentran en la cúspide detentan el poder y se han apropiado de los medios de producción mediante una relación de dominación y explotación sobre quienes se encuentran en la base y, como consecuencia, la distribución de los beneficios sociales es inequitativa. Todo esto sucede porque el sistema vigente permite y facilita que unos pocos concentren el poder y la toma de decisiones, por lo que la solución consiste en transformar el sistema. Y como las relaciones que se dan entre la cúspide y la base son de dominación y explotación, están basadas en intereses antagónicos, la transformación de la estructura piramidal se dará necesariamente mediante la desaparición de la clase que detenta el poder.

En cuanto al modelo social micro al que se tiende, los proyectos de este grupo presentan las siguientes características:

- a) las actividades que realizan están dirigidas a cambiar las actuales estructuras de poder y los mecanismos de distribución de los beneficios sociales, y
- b) se hace énfasis en las relaciones de dominación y de producción, lo cual implica que se está intentando establecer en la comunidad un sistema social diferente del actual.

Algunos proyectos suscriben el diagnóstico de los proyectos del grupo B, pero el modelo social micro que tratan de plasmar en las comunidades corresponde al del grupo A. En estos casos, los proyectos se integran al grupo A en virtud de que el diagnóstico corresponde al discurso que sustenta el proyecto, y el modelo social se infiere de las actividades que está realizando efectivamente.

A partir de los aspectos de la realidad social sobre los que inciden, de los procesos sociales en los cuales se encuentran insertos los proyectos, de la concepción de lo educativo y de la concepción de cambio social, así como también de los obstáculos que se tienden a superar para lograr el cambio social, es posible definir “familias” en las cuales resulten relevantes las características que, para lectura más fácil, se presentan en los cuadros siguientes.

CUADRO 1 FAMILIA Nº 1 - GRUPO "A" (2 proyectos)	
ASPECTOS	Las actividades que realizan inciden en los conocimientos y habilidades de los usuarios. Uno de los proyectos promueve, además, actividades tendientes a la creación de obras de infraestructura y servicios. Los conocimientos y habilidades en los que inciden son diferentes para cada proyecto. Uno de ellos actúa sobre los conocimientos en cuanto al proceso productivo de los usuarios, y el otro en aspectos de sanidad y alimentación. Esta diferencia se debe a la naturaleza de la institución que se responsabiliza de cada uno de los proyectos.
PROCESOS	Los procesos a través de los cuales se actúa sobre la realidad social son la capacitación y el mejoramiento de las condiciones de vida.
CONCEPCIÓN DE LO EDUCATIVO	El proceso educativo consiste en la transmisión de conocimientos.
CONCEPCIÓN DE CAMBIO SOCIAL	Subyace la idea de que la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades llevarán al mejoramiento de las condiciones de vida de los usuarios.
OBSTÁCULOS A SUPERAR	Los obstáculos que se tiende a superar son la ignorancia y el tradicionalismo.

CUADRO 2 FAMILIA 2 - GRUPO "A" (2 proyectos)	
ASPECTOS	Sus actividades están incidiendo en el nivel de producción, en los conocimientos y habilidades productivas, en las actitudes y valores tradicionales respecto a la producción y en el nivel de ingresos del núcleo familiar.
PROCESOS	Los procesos fundamentales que desarrolla son la diversificación y modernización de las actividades productivas y la constitución de grupos para la obtención de créditos. Uno de los proyectos tiende a la formación de pequeños empresarios.
CONCEPCIÓN DE LO EDUCATIVO	Es posible inferir que el proceso educativo consiste en la transmisión de conocimientos y en el cambio de las actitudes y valores tradicionales que obstaculizan el proceso de modernización.
CONCEPCIÓN DE CAMBIO SOCIAL	Mediante la capacitación en actividades productivas, la modernización de las prácticas agropecuarias a través del uso de insumos, se eleva la producción y por tanto el nivel de ingresos. Esto permitirá el mejoramiento de las condiciones de vida.
OBSTÁCULOS A SUPERAR	Los obstáculos a superar son la ignorancia y el tradicionalismo.

**CUADRO 3
FAMILIA 3 - GRUPO "A"
(1 proyecto)**

ASPECTOS	Inciden en conocimientos, capacidad de abstracción, autoestima, expresividad y comunicación; en las relaciones sociales comunitarias, en la visión religiosa estática de los usuarios, en todas aquellas actitudes sociales negativas que impiden la humanización y en el nivel de ingresos.
PROCESOS	Los procesos en los que se inscribe el proyecto son capacitación, diversificación de la producción, humanización, dinamización de la cultura, formación de grupos de crédito y, en lo que respecta a comercialización, venta grupal de confecciones, colectivización del saber y toma de conciencia en todo lo que impide el proceso de humanización
CONCEPCIÓN DE LO EDUCATIVO	Concibe lo educativo como un proceso de adquisición de conocimientos, capacidades y habilidades, actitudes y valores.
CONCEPCIÓN DE CAMBIO SOCIAL	A través del cambio de actitudes y valores se humanizan las relaciones comunitarias, factor indispensable para mejorar las condiciones de vida.
OBSTÁCULOS A SUPERAR	Los obstáculos a superar son la ignorancia, el tradicionalismo religioso y la deshumanización.

**CUADRO 4
FAMILIA 4 - GRUPO "A"
(3 proyectos)**

ASPECTOS	Los tres proyectos coinciden en los siguientes aspectos: conocimientos y habilidades en lo que respecta a las actividades productivas y nivel de ingresos. Los dos primeros proyectos de esta familia inciden en infraestructura, nivel de producción y participación. El primero y el tercer proyectos coinciden en la comercialización. Sólo el segundo proyecto proporciona cursos específicos para la mujer y asesoría legal en cuestiones agrarias. Por otro lado, sólo el tercer proyecto incide en la propiedad al colectivizar el apiario, y proporciona asesoría legal en cuestiones concretas.
PROCESOS	Los tres proyectos realizan procesos de capacitación, diversificación de la producción y formación de grupos para la obtención de créditos. En dos de ellos se promueve la participación en la determinación de las actividades y la toma de decisiones. En uno de estos dos y en el tercero se promueve la venta organizada de productos y la propiedad colectiva del medio de transporte o de los apiarios. En uno sólo se hace especial énfasis en la introducción de tecnología e insumos modernos para las prácticas agropecuarias.
CONCEPCIÓN DE LO EDUCATIVO	En los tres proyectos el proceso educativo tiende principalmente a la transmisión de conocimientos; en dos de ellos se tiende a promover la participación de los usuarios en la determinación de las actividades y en la toma de decisiones.
CONCEPCIÓN DE CAMBIO SOCIAL	En todos subyace la idea de que el nivel de ingresos conducirá al mejoramiento de las condiciones de vida, pero se distinguen en la forma como tratan de elevar el nivel de ingresos: uno enfatiza la modernización y la diversificación de las prácticas agropecuarias, y los otros dos la comercialización organizada y la diversificación de la producción. Los tres desarrollan la capacitación en actividades de producción como apoyo al proceso de cambio.
OBSTÁCULOS A SUPERAR	Los obstáculos a superar son la ignorancia, el tradicionalismo y la explotación, en lo que respecta a las relaciones de comercialización, además de las condiciones ecológicas desfavorables.

**CUADRO 5
FAMILIA 5 - GRUPO "B"
(3 proyectos)**

ASPECTOS	Actúan sobre los siguientes aspectos: servicios, actitudes y valores, conocimientos y habilidades, rol social de la mujer, relaciones de dominación y relaciones de producción. Uno de los proyectos incide, además, en el nivel de producción; en las relaciones sociales comunitarias y en la cultura indígena. Este mismo proyecto, y otro de esta familia, inciden en la visión religiosa aunque de manera diferente.
PROCESOS	Todos desarrollan procesos de capacitación y de organización. En cuanto a la organización fomentan la participación solidaria, la regionalización y la compra de productos básicos para el consumo familiar. Coinciden, además, en la colectivización del poder, del saber y de la propiedad, esto último a través de la formación de cooperativas. En apoyo a estos procesos promueven la concientización. Dos de los proyectos llevan a cabo actividades para la dinamización de la cultura; además, uno de estos dos proyectos incide en la diversificación y modernización de la producción así como en la venta organizada de sus productos, y fomenta y fortalece los valores y costumbres que considera positivos, tanto de la cultura indígena como de la cultura occidental.
CONCEPCIÓN DE LO EDUCATIVO	Lo educativo está basado fundamentalmente en un proceso de concientización que conlleva la transformación de las relaciones de dominación y de producción. El proceso educativo apoya a la organización solidaria.
CONCEPCIÓN DE CAMBIO SOCIAL	Transformación de las relaciones de producción mediante la propiedad cooperativa de los medios de producción, colectivización del saber, distribución equitativa de los beneficios obtenidos. Se tiende a la eliminación de las relaciones de dominación mediante la participación solidaria y la denuncia y reivindicación, además de que, en un nivel más amplio, se enfatiza el proceso de regionalización como una estrategia para la adquisición de poder.
OBSTÁCULOS A SUPERAR	Relaciones de dominación económicas, políticas y sociales (personas o grupos que detentan el poder político, económico y/o social, y que ven afectados sus intereses).

CUADRO 6 FAMILIA 6 - GRUPO "B" (1 proyecto)	
ASPECTOS	Incide en servicios, conocimientos y habilidades, visión religiosa, rol social de la mujer, y en las relaciones de dominación y producción.
PROCESOS	Desarrolla procesos de capacitación, diversificación y modernización de la producción, sentido comunitario que trata de transmitir a los demás. Orientan el proceso de organización hacia la producción colectiva, la participación solidaria, y la regionalización e intercambio de productos con otros grupos. Las actividades se inscriben en procesos de colectivización del poder, del saber y de la propiedad. Para apoyar lo anterior, desarrollan procesos de concientización, fundamentándose en la reflexión bíblica.
CONCEPCIÓN DE LO EDUCATIVO	Lo educativo está basado fundamentalmente en un proceso de concientización que conlleva la transformación de las relaciones de dominación y de producción. El proceso educativo apoya la organización solidaria.
CONCEPCIÓN DE CAMBIO SOCIAL	Transformación de las relaciones de producción mediante la propiedad cooperativa de los medios de producción, la colectivización del saber, y la distribución de los beneficios obtenidos según las necesidades de los usuarios. Se tiende a la eliminación de las relaciones de dominación mediante la participación solidaria y la denuncia y reivindicación.
OBSTÁCULOS A SUPERAR	Relaciones de dominación económicas, políticas y sociales (personas o grupos que detentan el poder político, económico y/o social, que ven afectados sus intereses).

IV. Conclusiones

Después de haber descrito el proceso que ha seguido esta investigación sobre la educación no formal de adultos rurales, y de señalar los avances que hasta este momento se han alcanzado, presentamos, a manera de conclusiones, las siguientes conjeturas que hacen referencia a diversos aspectos del estudio.

A) Objetivos de la investigación

- a) Con relación al objetivo “elaborar instrumentos adecuados para la comprensión y el análisis de las metodologías empleadas en los proyectos de campo”:
 - i) Las guías de entrevista, observación e inferencia fueron elaboradas a la luz del EFA.
 - ii) Con los instrumentos elaborados se ha podido realizar el análisis de las metodologías empleadas por los proyectos de campo y nos hemos acercado a la comprensión de ellas.
 - iii) Se ha planteado como una perspectiva la posibilidad de que las guías elaboradas para captar la dinámica de las metodologías de los proyectos de campo puedan ser empleadas como instrumentos de evaluación y/o de planeación de experiencias en educación no formal.

- b) En cuanto a “aplicar esos instrumentos en una muestra de proyectos de campo con el objeto de explicitar y explicar su metodología de trabajo”:
 - i) Hemos explicitado la metodología de trabajo de los proyectos de campo visitados mediante los instrumentos surgidos del EFA.
 - ii) Se han inferido, a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, las congruencias e incongruencias que presentan las metodologías empleadas por los proyectos de campo; también se han registrado los obstáculos, facilitadores, aciertos y errores que las afectan.
 - iii) Con las categorías explicativas del EFA nos hemos acercado a la aclaración de la dinámica que presenta la metodología de los proyectos de campo.
 - iv) Una perspectiva con respecto a este objetivo sería la búsqueda de la solidez y la firmeza de las explicaciones sobre las congruencias, incongruencias, aciertos, errores, obstáculos y facilitadores que afectan a las diferentes metodologías.

- c) En relación con “construir algunos modelos metodológicos fundamentales que posibiliten la clasificación de los proyectos de campo”:
 - i) En la etapa actual nos acercamos, mediante la formación de las “familias”, a la abstracción de varias metodologías tendiendo hacia la reducción a un modelo metodológico.
 - ii) Como una perspectiva señalamos que la construcción de estos modelos metodológicos fundamentales podría dar luz sobre las tendencias que presenta la educación no formal en México.

- d) En cuanto a “identificar líneas de investigación que lleven a la afinación de las metodologías empleadas por los proyectos de campo”.

Del contacto con los proyectos ha surgido la idea de que una posible estrategia de afinación de la metodología consistiría en que, una vez explicitadas las congruencias e incongruencias, y contando con la información suficiente para explicarlas, se indujera una etapa de reflexión grupal entre los proyectos de campo y el equipo de investigadores, que conduciría a un proceso de reconstrucción que permita delinear alternativas de acción.

- e) En relación con “diseñar apoyos que consoliden a las metodologías”:
 - i) Un resultado previsto del contacto entre equipo de investigación y proyectos de campo ha sido la realización de intercambios que se han dado entre los diversos proyectos de la muestra.
 - ii) El proceso de investigación ha facilitado la comunicación entre los proyectos de la muestra y se han establecido servicios entre ellos.
 - iii) La incorporación a la práctica de las posibles alternativas de acción que surjan de la reflexión y acompañamiento del proceso de construcción, podría constituirse en un apoyo que consolidara las metodologías.

B) Esquema formal de análisis

- a) En lo referente a su proceso de elaboración:
 - i) Tanto el EFA como las guías de entrevista y observación se han ido afinando en la práctica, de tal manera que algunas de las categorías incluidas han sido sugeridas por la práctica misma. En un primer acercamiento se diseñaron instrumentos para captar información, basados en una visión del equipo de investigación sobre la manera como se daba el proceso de educación no formal y, al aplicarlos, se puso de relieve la necesidad de un análisis más detenido de los proyectos de la muestra. Así, los proyectos han sido visitados por lo menos 3 veces en lapsos de un día, 3 a 5 días, y 15 días. Esto ha permitido que tanto el EFA como las guías, al ser aplicadas, sobrepasen el nivel de información sobre el proceso que se consideró indispensable inicialmente.
 - ii) Sin embargo, tanto el EFA como las guías de entrevistas y observación son susceptibles de ser mejorados.

- b) En cuanto a los resultados de su aplicación:
 - i) Una de las características más interesantes es la inclusión en el EFA de categorías de análisis que capten el discurso y la práctica, porque permiten examinar la posibilidad de que lo proclamado no corresponde exactamente con lo efectivo, dando lugar a incongruencias.
 - ii) Otra aportación del EFA radica en la inclusión de categorías explicativas, distinguiendo los factores internos al proyecto de campo de los externos. En

los 12 proyectos visitados hasta la fecha puede observarse que los factores internos resultan mucho más relevantes para la dinámica del proyecto que los externos.

- iii) En relación con el punto anterior, resulta muy esclarecedora la sistematización de los aciertos, errores, limitantes y favorecedores de la metodología, porque permiten acercarse al análisis y explicación de la incidencia de la realidad sobre un modelo metodológico conceptual.
- iv) Puesto que el énfasis del EFA está en los procesos que se están dando en los proyectos, ha sido posible detectar en los proyectos la coexistencia de procesos contradictorios que, además de permitir comprender la dinámica del proyecto, hacen posible conjeturar las perspectivas de evolución que éste tiene.
- v) La detección de los principios tácticos que sustentan el proyecto permiten captar el proceso de una manera más nítida, ya que posibilitan la comprensión de la actuación del equipo en ciertos momentos específicos.

C) Las familias y su utilidad

La agrupación de los proyectos en familias ha puesto de relieve algunas tendencias importantes en cuanto a los proyectos de campo, mismas que se señalan enseguida.

- a) Dado un diagnóstico de la sociedad mexicana y un modelo social micro al que se tiende, puede emprenderse más de una estrategia para alcanzar dicho modelo. Así, las diferencias más sobresalientes entre varios proyectos de un mismo grupo se dan en la estrategia (aspectos que se considera necesario transformar, procesos en los que se inserta el proyecto, y concepción de lo educativo).
- b) No obstante las diferencias en la estrategia, todos los proyectos de cada uno de los grupos coinciden en el modelo social micro al que tienden.
- c) Todos los proyectos inciden sobre los conocimientos y habilidades de los usuarios.
- d) Ningún proyecto del grupo A tiende a la transformación de las relaciones de producción y/o de dominación, si bien algunos de ellos inciden en ciertos aspectos específicos, tales como la distribución de la riqueza, el énfasis en la participación, mecanismos de comercialización. Sin embargo, todos los proyectos del grupo B intentan transformar las relaciones de producción y suprimir las relaciones de dominación, aunque las estrategias concretas tendientes a ello adoptan diversos matices.
- e) En cuanto a la organización, se presentan varios matices que llevan implícitos diferentes grados de participación solidaria, siendo los del grupo A quienes menor grado manifiestan.
- f) En el grupo B es clara la presencia de lo político, lo cual parece ser una consecuencia del énfasis en la participación solidaria.

- g) Se ha encontrado que a partir de un proceso de reinterpretación de los principios doctrinarios, lo religioso puede constituirse en un elemento conservador de las estructuras sociales, o ser un elemento transformador de las mismas.

D) Posibilidades de la educación para el cambio social

- a) En los proyectos de campo visitados se pudo distinguir que lo educativo presenta tres roles: transmisión de conocimientos e información; cambio y/o reforzamiento de patrones culturales, y concientización para y en la acción.
- b) Estos resultados dan apoyo a la idea de que la educación no formal presenta dos funciones: una como reforzadora del sistema, en cuanto se limite a la transmisión de conocimientos y/o a provocar cambios de actitudes y valores, y otra como transformadora del sistema social actual en cuanto que además de transmitir conocimientos y provocar cambios de actitudes y valores, propicie el desarrollo de procesos de concientización para y en la acción.

E) Teoría y práctica de los proyectos visitados

- a) En determinados proyectos del grupo B puede apreciarse la presencia de personas con conocimientos teórico-sociales, que se constituyen en un eje que guía algunas acciones de los proyectos de campo.
- b) Por otra parte, se ha encontrado que en algunos equipos promotores no siempre existe homogeneidad en cuanto a las concepciones que sustentan los proyectos de campo. Generalmente hay ciertos principios en los cuales coinciden, y que son los que guían la mayoría de las actividades; cuando esto no se da crean tensiones dentro del equipo, lo que puede provocar incongruencias.

V. Anexo I

Elementos del esquema formal de análisis

1. Ideología teorizante
 - 1.1. Visión de la sociedad actual.
 - 1.1.1. Diagnóstico.
 - 1.1.2. Papel de la educación.
 - 1.1.3. Papel del Estado.
 - 1.2. Visión de la sociedad deseable.
 - 1.2.1. Modelo de sociedad deseable.
 - 1.2.2. Tipo de hombre deseable.
 - 1.2.3. Papel de los campesinos en la sociedad ideal.
 - 1.3. Concepción de cambio social.
 - 1.3.1. Visión de los obstáculos a vencer.
 - 1.3.2. Definición de cambio social.
 - 1.3.3. Papel de la educación en el cambio social.
 - 1.3.4. Papel del Estado en el cambio social.
2. Estrategia ideológica
 - 2.1. Objetivos generales y específicos del proyecto.
 - 2.2. Principios tácticos.
 - 2.3. Aspectos, procesos y elementos para alcanzar los objetivos.
 - 2.3.1. Aspectos de la sociedad actual por transformar.
 - 2.3.2. Procesos sociales que se consideran necesarios para transformar la sociedad actual.
 - 2.3.3. Definición del papel de la educación en el cambio social.
 - 2.3.4. Definición del papel de la organización en el cambio social.
 - 2.3.5. Concepción de promoción y su papel en el cambio social.
 - 2.3.6. Posición del proyecto frente al Estado.
 - 2.4. Elementos y fuerzas favorables y antagónicos.
 - 2.5. Organización del proyecto.
 - 2.5.1. Recursos humanos y materiales.
 - 2.5.2. Procedimientos y acciones (pasos, actores, técnicas).
 - 2.6. Modelo de las actividades educativas.

- 2.6.1. Concepción de “lo educativo”.
 - 2.6.2. Objetivos.
 - 2.6.3. Concepción del educando.
 - 2.6.4. Concepción del educador.
 - 2.6.5. Concepción de la relación educando-educador.
 - 2.6.6. Ambiente educativo.
 - 2.6.7. Procedimientos.
 - 2.6.8. Instrumental.
3. Estrategia efectiva
- 3.1. Actividades que responden a los objetivos generales y específicos.
 - 3.2. Actividades que responden a los principios tácticos.
 - 3.3. Aspectos, procesos y elementos para alcanzar los objetivos.
 - 3.3.1. Aspectos de la realidad social sobre los que inciden.
 - 3.3.2. Procesos sociales en los cuales se encuentra inserto el proyecto.
 - 3.3.3. Papel que tiene lo educativo en la estrategia global.
 - 3.3.4. Papel que tiene la organización en la estrategia global.
 - 3.3.5. Concepción y papel de la promoción en el cambio social.
 - 3.3.6. Posición del proyecto frente al Estado.
 - 3.4. Elementos y fuerzas favorables y antagonicos.
 - 3.5. Organización.
 - 3.5.1. Recursos humanos y materiales.
 - 3.5.2. Procedimientos y acciones (pasos, actores, técnicas).
 - 3.6. Modelo de las actividades educativas.
 - 3.6.1. Actividades que se refieren a “lo educativo”.
 - 3.6.2. Actividades que responden a los objetivos educativos.
 - 3.6.3. Concepción del educando.
 - 3.6.4. Concepción del educador.
 - 3.6.5. Concepción de la relación educando-educador.
 - 3.6.6. Ambiente educativo.
 - 3.6.7. Procedimientos.
 - 3.6.8. Instrumental.
4. Ideología práctica
- 4.1. Modelo social (micro) al que se tiende.
 - 4.2. Tipo de hombre que se persigue formar.

- 4.3. Papel de los campesinos en el modelo social al que se tiende.
- 4.4. Concepción del cambio social.
 - 4.4.1. Visión de los obstáculos a vencer.
 - 4.4.2. Definición de cambio social.
 - 4.4.3. Papel de la educación en el cambio social.
 - 4.4.4. Relación del proyecto con el Estado.
5. Contexto institucional
 - 5.1. Historia del proyecto.
 - 5.1.1. Coyuntura en la que se inicia.
 - 5.1.2. Concretización inicial.
 - 5.1.3. Evolución ideológica.
 - 5.1.4. Perspectivas.
 - 5.2. Financiamiento del proyecto.
 - 5.2.1. Fuentes.
 - 5.2.2. Suficiencia.
 - 5.2.3. Líneas de control.
 - 5.2.4. Relaciones entre programa y proyecto.
6. Naturaleza del proyecto de campo
 - 6.1. Historia del proyecto de campo.
 - 6.1.1. Coyuntura en la que se inicia.
 - 6.1.2. Concretización inicial.
 - 6.1.3. Evolución ideológica.
 - 6.1.4. Perspectivas.
 - 6.2. Financiamiento del proyecto de campo.
 - 6.2.1. Fuentes.
 - 6.2.2. Suficiencia.
 - 6.3. Institucionalización del proyecto de campo.
 - 6.3.1. Predeterminación o espontaneidad de las acciones.
 - 6.3.2. Líneas de autoridad.
 - 6.3.3. Líneas de control.
 - 6.3.4. Relación entre programa y proyecto de campo.
 - 6.4. Equipo promotor.

- 6.4.1. Características (motivación, procedencias social, calificación, arraigo, etc.).
- 6.4.2. Cosmovisión.
 - 6.4.2.1. Diagnóstico de la sociedad actual.
 - 6.4.2.2. Visión de la sociedad deseable.
 - 6.4.2.3. Concepción de cambio social.
 - 6.4.2.4. Características culturales.
- 6.4.3. Relaciones internas.
- 6.4.4. Relación equipo promotor-usuarios.
- 6.5. Usuarios.
 - 6.5.1. Características (edad, sexo, características étnicas, tenencia de la tierra, organización, medios de producción).
 - 6.5.2. Cosmovisión.
 - 6.5.2.1. Diagnóstico de la sociedad actual.
 - 6.5.2.2. Visión de la sociedad deseable.
 - 6.5.2.3. Concepción de cambio social.
 - 6.5.2.4. Características culturales.
 - 6.5.3. Relaciones internas.
 - 6.5.4. Percepción del proyecto que tiene el usuario.
- 7. Contexto local-nacional
 - 7.1. Correlación de fuerzas.
 - 7.1.1. Actores relevantes en los principales procesos sociales.
 - 7.1.2. Alianzas y oposiciones.
 - 7.1.3. Situación del proyecto de campo en la correlación de fuerzas.
 - 7.2. Conflictos.
 - 7.3. Mecanismos de explotación, dominación y dependencia.
 - 7.3.1. Organización productiva.
 - 7.3.2. Tenencia de la tierra.
 - 7.3.3. Crédito y tecnología.
 - 7.3.4. Mecanismos de comercialización.
 - 7.3.5. Venta de fuerza de trabajo.
 - 7.4. Presencia de otros proyectos.
 - 7.5. Repercusiones del contexto nacional en el proyecto de campo.

VI. Anexo 2

Lista de los proyectos de campo seleccionados

1. Programa Nacional de Organización y Capacitación de Productores Rurales. Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH).
2. Industrias del Pueblo.
3. Educación para la Salud. Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA).
4. Programa Nacional de Capacitación Agraria. Secretaría de la Reforma Agraria (SRA).
5. Subsecretaría de Planeación. Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH). Programa de Desarrollo Integral de Autogestión de los Ejidos Colectivos de los Valles del Yaqui y Mayo.
6. Programa de Animación y Desarrollo, A. C. (PRADE).
7. Fundación Mexicana para el Desarrollo Rural, A. C. (FMDRAC).
8. Fundación Yucatán para el Desarrollo Rural, A. C. (FYDRAC).
9. Central para el Desarrollo y la Participación Social (CEDEPAS).
10. Asociación Nacional de Equipos de Promoción y Ayuda Rural (ANEPAR).
11. Instituto Nacional de Capacitación Rural.
12. Centro Nacional de Productividad (CENAPRO).
13. Instituto Nacional Indigenista-Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil (INI-CCITT).
14. Cooperativa de Solidaridad Mixteca.
15. Red Móvil Nacional de Promotores Rurales.
16. Centro de Educación de Adultos (CEDA).
17. Montaña de Guerrero SEP.
18. Programa de Desarrollo Rural Integrado del Trópico Húmedo (PRODERITH).
19. Plan Puebla COLEGIO DE POSTGRADUADOS.
20. Camino a Tierra Nueva, S. de S.S.
21. Programa de Desarrollo de los Altos de Chiapas.
22. Alfabetización Laubach Mexicana, A. C. (ALMAC).
23. Instituto de Investigación para la Integración Social de Oaxaca (IIISEO).
24. Centro de Desarrollo Agropecuario, A. C. (CEDESA).
25. Misiones Culturales y Brigadas para el Desarrollo Rural.
26. Centro Conasupo de Capacitación Campesina (CECONCA).

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: EL CASO DE MÉXICO (1930-1980)

Carlos Muñoz Izquierdo

Introducción

Los objetivos de este estudio consisten, por un lado, en identificar las principales políticas educativas que fueron instrumentadas por los gobiernos de México durante el periodo 1930-1980 y, por otro, en interpretar dichas políticas a la luz de un marco teórico que permita distinguir las funciones que el Estado propuso que desempeñara el sistema educativo, a través de las políticas detectadas. Estas funciones son: la de carácter académico, la de carácter sociopolítico, la de carácter distributivo y la de carácter ocupacional. El marco normativo al cual referiremos el análisis partirá de los objetivos manifiestos del sistema educativo que, para cada una de estas áreas, define la legislación vigente del país, especialmente el artículo 5o. de la Ley Federal de Educación.

Para lograr los propósitos de este estudio dividiremos el trabajo en dos partes: en la primera analizaremos la evolución del sistema educativo y señalaremos las acciones representativas de los enfoques que, en distintos momentos, fueron aplicados para orientar el sistema educativo hacia el cumplimiento de sus funciones manifiestas. En la segunda interpretaremos dichas acciones, al referirlas al marco teórico que hemos mencionado.

PRIMERA PARTE: REVISIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

I. Política educativa en el nivel primario

A) Aspectos cuantitativos

Durante el periodo a que se refiere este estudio, la matrícula de la educación primaria se expandió sustancialmente, ya que pasó de 1.3 millones de alumnos en 1930, a 15 millones en 1980. Por tanto, la proporción de niños de 6 a 14 años de edad que, no habiendo terminado todavía su educación primaria, pudieron inscribirse en este nivel educativo llegó al 98.1%. Cincuenta años antes, sólo había sido posible inscribir en las escuelas al 38.1% de esos niños (véase cuadro 1). Según los datos divulgados por el Estado, el sistema educativo fue capaz de ofrecer inscripción, en 1980, a todos aquellos niños comprendidos en estas edades que solicitaron lugar en las escuelas, ya que fueron instrumentadas diversas disposiciones tendientes a asegurar que los habitantes de todas las localidades del país tuvieran acceso a alguna escuela primaria. Con esto, según se dice, ha concluido la primera etapa de un proceso encaminado a garantizar el cumplimiento del precepto constitucional que declara la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria.

Sin embargo, sólo se podría afirmar que ha concluido la primera etapa de este proceso si ya se estuvieran cumpliendo, por lo menos, las siguientes condiciones:

- a) Que todos los niños inscritos tengan las edades necesarias para poder alcanzar el sexto grado antes de rebasar los 14 años de edad.
- b) Que todos los niños inscritos puedan cursar la educación primaria, sin repetir un mayor número de grados del que sea compatible, para cada alumno, con la meta de cursar el sexto grado antes de cumplir los 15 años de edad.
- c) Que todos los niños puedan ingresar a las escuelas primarias y permanecer en ellas el tiempo necesario para acreditar el sexto grado antes de alcanzar la edad arriba señalada.
- d) Que la enseñanza que se imparta en las escuelas alcance efectivamente los objetivos señalados por los planes de estudios de este nivel educativo. Ello exige que los maestros lleven a cabo las actividades propuestas por los programas de estudios y que los alumnos adquieran los conocimientos, las actitudes, los valores y las habilidades necesarios para acreditar esta enseñanza.

En otras palabras, la extensión del nivel primario hasta hacer accesible esta educación a todas las localidades del país, sería suficiente para garantizar la universalidad de esta enseñanza, sólo:

- a) Si ya hubiera sido posible resolver los problemas que —más allá de la escasez de plazas escolares, o de la inadecuada distribución geográfica de las mismas— impiden a los niños el oportuno acceso a esta educación.
- b) Si ya hubiera sido posible reducir la repetición de grados a un nivel que no impida a los alumnos terminar su educación primaria antes de cumplir los 15 años de edad.
- c) Si ya se estuviera haciendo todo lo necesario para eliminar la deserción escolar, así como para asegurar que el aprovechamiento escolar de los alumnos alcance, en promedio, los niveles mínimos exigidos por los planes de estudios respectivos.

Los datos disponibles (SEP, 1979) indican, empero, que ninguna de estas condiciones se está cumpliendo. Se sabe, por ejemplo, que al menos un 22% de los niños que se inscriben en este nivel educativo cursa grados escolares inferiores a los que corresponderían a sus respectivas edades. Este problema se acentúa en el primer grado de primaria, pues afecta a más del 40% de los niños que lo cursan. Por otra parte, alrededor de un 10% de los matriculados repiten algún grado escolar. Esto afecta, por tanto, a un millón y medio de alumnos y, como el problema anterior, se acentúa en el primer grado de primaria. Se estima, además, que cada año, alrededor de un millón de alumnos abandonan las escuelas primarias. Este fenómeno se acentúa, como los anteriores, en el primer grado de primaria. Por esta razón, el sistema educativo adopta una forma piramidal, sensiblemente distinta de la que sería necesaria para retener a los alumnos hasta el sexto grado (la matrícula de dicho grado sólo representa el 50.6% de aquella que, teóricamente, correspondería al mismo). Por tanto, los “coeficientes de satisfacción de la demanda” (o relaciones porcentuales entre los alumnos matriculados y los que tienen derecho a la inscripción), que alcanzan niveles aceptables —cerca del 100%— en las edades comprendidas entre los 7 y los 10 años, descienden bruscamente cuando se refieren a

niños que se encuentran entre los 11 y los 14 años de edad (sólo el 51% de los niños de 14 años que no habían terminado su educación primaria estaban inscritos en el sistema en 1977/78). Correlativamente, la “eficiencia terminal de la educación primaria” sólo representa el 46% de la cohorte que inicia sus estudios (dato de 1978/79). Este coeficiente (de eficiencia terminal) mejoró muy lentamente durante la década pasada. Al ritmo observado, alcanzará el nivel de 75% (que la SEP se fijó como meta para la generación 80/81-85/86) hasta el año de 1995, es decir, cuando termine su primaria la generación que ingrese al sistema educativo en septiembre de 1989. Por último, diversas mediciones que se han hecho para evaluar el aprendizaje de los alumnos de las escuelas primarias, han encontrado que, en promedio, los alumnos promovidos no alcanzan los niveles de aprovechamiento exigidos para acreditar los grados anteriores. Este problema se acentúa dramáticamente en las zonas rurales.

Así, pues, aunque haya sido posible incorporar ya al sistema educativo a todos los niños que solicitaron inscripción en el nivel primario, hay diversas y sólidas indicaciones de que lo que se ha logrado se aleja, considerablemente, de la meta consistente en garantizar que toda la población acredite efectivamente este nivel educativo. El paso que se ha dado ni siquiera significa, necesariamente, que podrá permanecer en la escuela el 75% de los niños que iniciaron su primaria en 1980. Tampoco significa que la mayoría de los niños que acrediten esa educación adquirirán los conocimientos, las habilidades y actitudes que exigen los planes de estudios.

Con todo, lo más importante de este análisis no consiste en detectar que el sistema escolar padece una serie de limitaciones cualitativas, que deberían ser superadas paulatinamente. Esa conclusión sólo podría ser deducida lógicamente de los datos mencionados, si los aspectos cualitativos de la educación fuesen independientes de la expansión del sistema escolar. Disponemos, empero, de evidencias indicativas de que la expansión del sistema está condicionada —entre otras cosas— por la calidad de la educación que se imparte en el mismo. De hecho, los problemas de la reprobación y repetición de cursos, de que algunos alumnos se inscriban en grados correspondientes a edades inferiores de las suyas, y de que los niveles de aprovechamiento no alcancen en general niveles adecuados son las causas más inmediatas de la deserción del sistema educativo. Por tanto, una política —como la que se ha adoptado en México— que se propone resolver, en primer término, los problemas cuantitativos de la educación, para pasar después a otra etapa en la que se haría frente a las deficiencias cualitativas de la misma, no podrá alcanzar su primer objetivo —ya que no garantizará que todos los niños terminen su educación primaria antes de cumplir los 15 años de edad—. Por tanto, dicha política sólo podrá lograr, en el mejor de los casos, una ampliación de la base de la pirámide escolar; pero la calidad de la educación que se imparte en el sistema impedirá —junto con otros factores, de diversa índole— que la pirámide se regularice a través del tiempo.

Es necesario advertir, por otra parte, que los problemas mencionados no afectan en la misma medida a los integrantes de todos los estratos sociales del país. Por esta razón, las oportunidades educativas no se distribuyen equitativa-

mente. Quienes más se benefician de la expansión escolar son los grupos colocados en los niveles intermedio y superior de la escala social, los que viven en comunidades urbanas y, en especial, en las que corresponden a regiones de un mayor grado de desarrollo relativo. Asimismo, los niveles de rendimiento académico tienden a ser directamente proporcionales a la posición que ocupan los alumnos en la estratificación social, o en el *continuum* de urbanización y desarrollo regional. Además de esto, la calidad de los recursos educativos (maestros, sistemas pedagógicos, recursos didácticos, etc.) también está positivamente correlacionada con los niveles socioeconómicos de los alumnos.

Como se ha podido comprobar (Muñoz Izquierdo *et al.*, 1979.), la deserción escolar —y, por tanto, la injusta distribución de oportunidades educativas— ocurre después de que se han presentado diversos problemas de atraso pedagógico. Estos problemas son más frecuentes entre los estudiantes que pertenecen a los niveles socioeconómicos inferiores. Además, la forma en que funcionan las escuelas primarias no les permite amortiguar los desniveles culturales que ya existen desde que los alumnos se inscriben en ellas. Por tanto, la educación primaria no sólo funciona con mayor eficiencia en las zonas urbanas de mayor desarrollo, sino que, al interior de las mismas, beneficia preferentemente a los individuos colocados en las posiciones superiores de la escala de estratificación.

B) Reformas educativas

En el periodo 1930-34 se llevó a cabo una campaña anticlerical, que se relacionó estrechamente con la educación socialista. Para poner en práctica esa campaña, se expidió un reglamento para las escuelas primarias particulares. En él se señalaba, entre otras cosas, que sólo podrían funcionar dichas escuelas cuando contaran con la autorización del Ejecutivo. Éste la otorgaría sólo si las escuelas llenaban ciertos requisitos. Con ello no sólo se trataba de evitar que las escuelas hicieran propaganda religiosa, sino también se procuraba que la explicación de la vida se basara en conceptos y actitudes alejados de toda creencia religiosa.

En el sexenio del Presidente Cárdenas (1934-40) se acentuó la tendencia socialista. Se propuso que la educación primaria tuviera, por tanto, las siguientes características:

Obligatoria. Para que todos los alumnos recibieran los beneficios de la escuela gratuita.

Única. Porque se inspiraba en una sola doctrina social y seguía el mismo método en todos sus grados.

Coeducativa. Ya que pretendía facilitar las relaciones normales entre los hombres y las mujeres, ofreciendo las mismas oportunidades de capacitación a los dos sexos.

Integral. Porque atendía los aspectos físico, intelectual y social del niño.

Vitalista. Porque intentaba armonizar las enseñanzas teóricas con las actividades prácticas.

Científica. Porque quería dar una noción del universo que se basaba en los principios de causalidad y evolución sin recurrir a afirmaciones dogmáticas.

Desfanatizante. Ya que pretendía liberar al pueblo de cualquier superstición e idolatría; y

Emancipadora. Al enaltecer al niño, a la mujer y a las clases productoras y desposeídas.

Durante ese sexenio se trató de organizar el ciclo primario de tal manera que pudieran impartirse todos los grados —ya que, en términos generales, las escuelas rurales sólo abarcaban hasta el cuarto grado—. Se pretendió también que todas las escuelas ofrecieran educación nocturna. Asimismo, se crearon las escuelas primarias fronterizas, para acentuar el sentimiento de nacionalidad, en aquellas zonas en donde la penetración cultural extranjera se presentaba con mayor facilidad.

Es importante mencionar que, según los planes de estudios de la época cardenista, la educación primaria constaba de tres ciclos con dos grados cada uno; los programas de actividades, aun cuando eran uniformes en sus principios normativos, contenían diferencias relacionadas con el medio en que actuaba cada escuela.

En los años posteriores al cardenismo se revirtieron diversas tendencias que en dicho sexenio se había tratado de impulsar. El Presidente Ávila Camacho, por ejemplo, estimuló a la iniciativa privada para que ésta ofreciera educación primaria a través de sus propias escuelas, e introdujo la reforma constitucional que suprimió el carácter socialista de la educación. Sin embargo, en 1946 fue creada la Dirección General de Alfabetización y Educación Extra-escolar, con la cual se pretendía “dar unidad al esfuerzo educativo que realiza el Estado en favor de la población del país que no tuvo la oportunidad de recibir en su tiempo los beneficios de las instituciones formales de la educación, particularmente del nivel primario”.

El Presidente López Mateos, al poner en marcha un plan para el mejoramiento y la expansión de la educación primaria, encomendó al Consejo Nacional Técnico de la Educación la revisión de los programas vigentes hasta entonces. Con ello se pretendía dar a la educación primaria un carácter más activo. Los nuevos programas ordenaron sus contenidos en áreas del conocimiento.

Durante su sexenio de gobierno, el Presidente Díaz Ordaz trató de orientar la educación hacia el trabajo productivo. Por ello introdujo, en el nivel primario, el método pedagógico que se conoce como “aprender haciendo”. Sin embargo, al evaluar estas acciones, un grupo de expertos que coordinó el Instituto Nacional de Pedagogía señaló que “aun cuando (los métodos mencionados) eran altamente convenientes porque unían la teoría con la práctica, fueron insuficientemente experimentados y no se llegó a emplearlos plenamente, debido a la falta de guía y orientación a los maestros, así como a la carencia de recursos suficientes para su aplicación” (Instituto Nacional de Investigaciones Científicas, 1970).

En el sexenio 1970-76 el Presidente Echeverría introdujo importantes reformas que, en el nivel primario, adoptaron los libros de texto como instrumentos de implementación. Los criterios que orientaron estas reformas consisten en que la educación debe fomentar una actitud científica, que desarrolle la capacidad de registrar, examinar y formular juicios ajenos a todo dogmatismo; así como una conciencia histórica y de la relatividad, por lo cual todo debe verse como estando sujeto a revisión y reelaboración. Sin embargo, estas reformas no fueron apoyadas

por los necesarios cambios en la educación normal ni por sistemas efectivos de apoyo al personal docente. Echeverría creó también los Centros de Educación Fundamental, cuyo objetivo consiste en impartir educación primaria acelerada y enseñanza ocupacional a adolescentes de 12 a 15 años. Asimismo, introdujo la Ley Federal de Educación para Adultos, la cual otorga reconocimiento oficial al aprendizaje que se obtiene en forma autodidacta.

Durante el sexenio actual (1976-82) se ha puesto en marcha el “Programa de Educación para Todos”, que pretende, entre otras cosas, ofrecer la educación básica a toda la población del país. Asimismo, fueron introducidos, en los primeros grados de las escuelas primarias, libros de texto que pretenden integrar, en forma coherente, los conocimientos que corresponden a diversas áreas. Por otra parte, se pusieron en marcha diversos proyectos experimentales —basados en investigaciones impulsadas por el Estado durante este mismo sexenio— a través de los cuales se pretende desarrollar sistemas, métodos y procedimientos educativos que contribuyan a superar algunas de las limitaciones cualitativas de la educación, a que aludimos más arriba. Sin embargo, todavía no se dispone de información que permita predecir si las innovaciones que se están desarrollando a través de dichos proyectos serán capaces de cumplir, efectivamente, sus diversos cometidos; y si ellas podrán ser difundidas ampliamente —o si, por el contrario, se presentarán diversos obstáculos para que el sistema educativo sea capaz de adoptarlas efectivamente.

II. Política educativa en el nivel medio

A) La década 1931-40

En 1932, el entonces secretario de Educación, Narciso Bassols, introdujo diversas reformas en la enseñanza media (Bassols, 1964). Éstas partieron del supuesto de que la educación técnica se refiere a aquellas disciplinas científicas o artísticas que se ejercen para realizar obras materiales, cuyo fin es satisfacer diversas necesidades humanas. En contraste con este concepto, la enseñanza universitaria consistía, fundamentalmente, en impartir el conocimiento de las humanidades.

De estas premisas, Bassols derivaba las siguientes conclusiones: los universitarios debían necesariamente convergir en un último escalón. En cambio, los técnicos debían seguir líneas de conocimiento que no se confunden en una síntesis superior. Por tanto, las escuelas técnicas producirían siempre hombres que por necesidad quedarían subordinados al pensamiento director que, a su vez, sería engendrado en el seno de la universidad.

Las implicaciones que estas ideas tuvieron para la política educativa, consistieron en considerar que la universidad necesitaba elaborar en sus educandos un pensamiento filosófico de la generalidad. Por ello se impuso una educación preparatoria de tipo peculiar, pues reclamaba el conocimiento de todas las ciencias. En cambio, según Bassols, las escuelas técnicas no debían someterse a esta necesidad, pues su fin capital no era el de producir hombres de pensamiento general, sino individuos con especialidades concretas y definidas. Por tanto, Bassols consideró que el agrupamiento de las instituciones de enseñanza técnica y de

enseñanza universitaria fue perjudicial tanto para unas como para otras. El error había consistido en querer hacer servir una misma institución —la escuela preparatoria— para todos los fines diversos e igualmente necesarios.

Además de estas consideraciones filosóficas, había otras de carácter económico que también señalaban la necesidad de reformar la enseñanza técnica. Se pensaba, en efecto, que “si la educación industrial y comercial que imparte el Estado no corresponde a las exigencias y necesidades de la vida económica, los recursos gastados en ella significan un despilfarro absoluto”. Por tanto, las escuelas técnicas no debían ser centros que educaran para el consumo de las clases acomodadas, creando necesidades artificiales; pues los recursos del Estado debían emplearse con el fin de que el mayor número posible de mexicanos fuese apto para intervenir en la producción de la riqueza, y no en su consumo superfluo y desorientado. Con fundamento en esas ideas se creó, en 1932, la preparatoria técnica de cuatro años. Para ingresar a ella sólo era necesario haber terminado la educación primaria elemental superior.

Durante el sexenio presidencial del General Lázaro Cárdenas (1934-40) se dio un nuevo impulso a la educación de los campesinos y de los obreros. Unas dos terceras partes de los incrementos que $\frac{3}{4}$ según estimamos $\frac{3}{4}$ experimentó la matrícula en educación media durante la década de 1931-40, fue atribuible al establecimiento de escuelas expresamente destinadas a la educación de los obreros y a la preparación de maestros rurales (véase cuadro 2). A los argumentos filosóficos y económicos que ya había esgrimido Bassols en favor de la educación técnica, el Presidente Cárdenas añadió otro, de naturaleza estrictamente política. Dicho argumento fue claramente expuesto cuando Cárdenas expresó su renuencia a ofrecer educación universitaria a los hijos de los trabajadores:

Cada obrero que pasa a formar parte de las filas universitarias, no es, por lo general, el líder que lleva cultura y orientación a los suyos, sino el hombre que les vuelve la espalda y se entrega sin escrúpulos a la burguesía. En estas condiciones, cada hijo de obrero que penetra en las escuelas de educación superior, es un líder en potencia que pierde el sindicato o la organización campesina, y un técnico más que irá a rendirse al servicio de los poseedores (SEP, 1940: 171).

Por las razones anteriores, el General Cárdenas desarrolló una importante labor, tendiente a consolidar un sistema de enseñanza técnica especialmente destinada a los hijos de los trabajadores. Ello exigió emprender, a partir de 1935, una nueva reorganización del sistema de educación técnica. Como consecuencia de esto, se creó el Instituto Politécnico Nacional, al cual se le encomendó impartir esta educación, dividida en tres ciclos: el pre-vocacional, el vocacional y el correspondiente a la enseñanza superior.

B) El periodo 1941-70

Como es sabido, la llegada del General Manuel Ávila Camacho a la Presidencia de la República trajo consigo importantes cambios en el modelo de sociedad que el Esta

do consideraba deseable y, consecuentemente, en el estilo de desarrollo que el mismo Estado estaba dispuesto a impulsar. Las concepciones de la sociedad y del desarrollo nacional que introdujo el Presidente Ávila Camacho fueron cualitativamente semejantes a las que sirvieron de fundamento a las políticas adoptadas, posteriormente, por los Presidentes Alemán, Ruiz Cortines, López Mateos y Díaz Ordaz.

En contraste con las tesis que habían sido aceptadas durante el régimen cardenista, los gobiernos subsecuentes se caracterizaron por el propósito de lograr la “conciliación nacional”, de manera que “la inevitable oposición de intereses de grupo y de clase se resolviese y superase por el trabajo que crea y la cooperación que enlaza” —según lo interpretó uno de los secretarios de Educación que estuvieron en funciones durante ese periodo— (Ceniceros, 1955: 78). En este contexto se inició un periodo de expansión escolar, orientado a satisfacer las aspiraciones de las clases medias urbanas y las necesidades de un incipiente desarrollo económico del país. Como se puede inferir de los cuadros 3 y 4, durante los sexenios 1940-46 y 1946-52, la enseñanza media creció a una tasa geométrica de 10.1% anual y, durante los sexenios siguientes, lo hizo a tasas de 15.5%, 14.6% y 12.9%, respectivamente. Estas velocidades de crecimiento superaron el ritmo de crecimiento de la población del país que se encontraba entre los 13 y 18 años de edad. Por tanto, aumentaron constantemente los coeficientes de satisfacción de la demanda potencial por educación media (los cuales representan las proporciones de la población de 13 a 18 años que pueden matricularse en este nivel educativo). En 1940, sólo fue posible matricular al 1.7% de dicha cohorte demográfica; y en 1980 se alcanzó un coeficiente de 45.5% (véase cuadro 3). Es importante destacar que este crecimiento no sólo se atribuyó a una ampliación horizontal de la enseñanza media, sino que también fue ocasionado por un crecimiento vertical de la misma, toda vez que las ramas de este nivel educativo que no tienen un carácter terminal, se expandieron con mayor rapidez.

Por otra parte, durante este periodo se dictaron diversas medidas con el objeto de:

- a) mejorar la funcionalidad de la enseñanza media;
- b) diversificar las instituciones que la imparten; y
- c) utilizar tecnologías educativas más intensivas de capital.

1. Funcionalidad del currículo

Las medidas de mayor importancia, en este apartado, correspondieron a las reformas educativas implantadas durante el sexenio 1964-70. En el ciclo inferior de la enseñanza media se intentó introducir las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se conocen como “enseñar produciendo” cuyo propósito consiste, obviamente, en vincular los conocimientos teóricos con la aplicación de los mismos. Sin embargo, a estos métodos también fueron aplicables las observaciones de los expertos que citamos al evaluar el método de “aprender haciendo” en las escuelas primarias, ya que dichos métodos tampoco llegaron a ser plenamente empleados.

Desde el sexenio 1958-64 se tomó la determinación de unificar los *currícula* de las diversas ramas que integran el ciclo básico de la enseñanza media, de tal manera que todas ellas tuviesen al mismo tiempo la calidad de la enseñanza propedéutica y de educación terminal. Sin embargo, tal determinación no fue llevada a la práctica en todo el país. Por eso, varios años después (1974) el Consejo Nacional Técnico de la Educación entregó al Presidente de la República las así llamadas “Resoluciones de Chetumal”, entre las cuales aparecía, una vez más, la insistencia en la necesidad de unificar los planes de estudio vigentes en las distintas ramas que integran este ciclo de enseñanza.

Durante este periodo también se introdujeron reformas en el ciclo superior de la enseñanza media. Desde 1957, casi la totalidad de las escuelas preparatorias adoptaron el plan de estudios propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) con el objeto de implantar el “bachillerato único”. Con él se buscaba eliminar la prematura especialización de estudios. más adelante (durante el sexenio 1964-70) fue propuesta la unificación de los planes de estudio de las escuelas preparatorias técnicas, así como los de las de carácter académico. Sin embargo, sólo se llegó a introducir algunas materias de carácter humanístico en las preparatorias técnicas, y determinadas actividades tecnológicas en las escuelas preparatorias tradicionales.

2. Cambios en la tecnología de la enseñanza

En este aspecto, sobresale la creación de la enseñanza secundaria impartida a través de la televisión. Algunas evaluaciones parciales de este sistema de enseñanza indicaron que ella estaba generando una educación comparable a la que se obtenía por medio de la enseñanza directa, y que funcionaba con mayor efectividad de costos que la enseñanza tradicional (Mayo *et al.*: 1972).

3. Diversificación institucional

A través de estos sexenios se crearon diversas instituciones educativas, que se propusieron mejorar la correspondencia entre las características de los egresados del sistema educativo, y las exigencias del desarrollo económico del país.

En efecto, hacia el fin de la década de los años cuarenta se fundaron los dos primeros Institutos Tecnológicos Regionales. Dichos institutos se proponen preparar y reentrenar trabajadores calificados, impartir la educación secundaria de carácter técnico, la educación vocacional, la enseñanza subprofesional y profesional, así como el desarrollo de actividades de investigación industrial. En 1962 fue creado el Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial, cuyo objetivo consiste en preparar profesores de educación técnica de nivel medio. En 1963 se establecieron los primeros Centros de Capacitación para el Trabajo Agrícola y para el Trabajo Industrial. La función de estos Centros consiste en preparar a jóvenes que han terminado su educación primaria y a trabajadores adultos, para desempeñar trabajos de carácter industrial y agrícola. Finalmente, en 1964 fueron establecidas

las Escuelas Normales para la Capacitación en el Trabajo Industrial y para la Capacitación en el Trabajo Agropecuario, respectivamente.

C) El periodo 71-80

Durante el primer año de la administración del Presidente Echeverría, éste renovó la convocatoria que tres años antes había lanzado el Presidente Díaz Ordaz para analizar el sistema educativo nacional, con el fin de proponer las reformas que se considerasen necesarias. Las propuestas recogidas de este modo por el gobierno de Echeverría dieron lugar a la implantación de diversas medidas, las cuales también se manifestaron en la enseñanza media. La fundamentación jurídica de estas reformas fue proporcionada por la Ley Federal de Educación que se promulgó el 29 de noviembre de 1973 —mediante la cual fue abrogada la Ley Orgánica de la Educación Pública que había sido expedida el 31 de diciembre de 1941.

Los objetivos de las reformas introducidas durante el régimen de Echeverría quedaron definidas en las “Resoluciones de Chetumal” a que ya hemos hecho referencia. A partir de las mismas, se introdujeron nuevas modalidades de educación secundaria de carácter técnico —las secundarias tecnológico-pesqueras y las tecnológico-forestales—, mismas que se sumaron a las secundarias técnicas de carácter industrial, comercial y agropecuario, que ya existían con anterioridad. En el mismo periodo fueron creadas, también, nuevas modalidades en el ciclo superior de la enseñanza media. Las de mayor importancia fueron los Colegios de Ciencias y Humanidades (que estableció la Universidad Nacional Autónoma de México) y el Colegio de Bachilleres (que fue establecido como organismo descentralizado del Estado). También se creó, en el ciclo básico, el Sistema Nacional de Educación de Adultos, que ofrece la posibilidad de acreditar la educación secundaria (así como la primaria) a quienes no pudieron hacerlo a través del sistema de educación regular.

Al finalizar el sexenio de Echeverría la educación nacional reflejaba los efectos generados por el conjunto de reformas e innovaciones que se intentó introducir durante ese periodo. No es posible, sin embargo, determinar con precisión la intensidad con que tales reformas penetraron en el conjunto de instituciones que integran el sistema escolar, o el grado en que cada una de ellas contribuyó a conseguir las metas que se propusieron alcanzar quienes las diseñaron. Ello se debió a dos razones: la primera consiste en que nunca se precisaron los objetivos que concretamente perseguía cada reforma —ya que no se formularon programas específicos que permitieran establecer las relaciones entre las actividades emprendidas, la filosofía a que respondían las mismas, los recursos necesarios para desarrollar las actividades propuestas y las metas que en cada caso se debían alcanzar—. La segunda razón consiste en que tampoco fueron establecidos los mecanismos de evaluación que eran necesarios para medir el alcance efectivo de las reformas implantadas.

III. Política educativa en la enseñanza superior

A) *Expansión de la matrícula*

Durante la década de los años treinta, la matrícula total de la educación superior aumentó a una tasa geométrica de 4% anual; y durante la década siguiente se incrementó a un ritmo de 3.7% anual. Por este motivo, el coeficiente de satisfacción de la demanda potencial (obtenido al relacionar la matrícula con la población total que se encuentra entre las edades de 19 y 24 años) permaneció prácticamente en el mismo nivel (1%) hasta 1950. A partir de 1952, la matrícula se expandió más rápidamente que la población de estas edades. En efecto, entre 1952 y 1958, aquélla creció al 10.1% anual; entre 1959 y 1964 lo hizo al 10.6% anual; entre 1965 y 1970, aumentó al 15.1% anual; entre 1970 y 1976 se expandió al 13.2%, y entre 1976 y 1980 lo ha venido haciendo al 9.6% anual.

Consecuentemente, la satisfacción de la demanda ascendió al 2.1% en 1960; al 6.3% en 1970; al 9.6% en 1976 y al 13.4% en 1980 (véase cuadro 4). Esto significó que las inscripciones totales en este nivel educativo pasaran de 15 600 alumnos en 1930, a 825 500 en 1980.

Por lo que hace a la distribución de la matrícula (*ibid.*) entre las diferentes áreas de estudios, se advierte que, entre 1959 y 1967, las carreras de ingeniería, arquitectura, medicina y odontología cedieron terreno a las que se relacionan con las ciencias sociales y administrativas. Por otra parte, al comparar los datos de 1959 con los de 1975 se observa que la proporción representada por las carreras de medicina y odontología disminuyó casi en la misma medida en que aumentó la que se refiere a las carreras de humanidades; y que la participación de las carreras de ingeniería y de arquitectura disminuyó casi en la misma medida en que aumentó la de las carreras en ciencias sociales y administrativas. Ello se debe, probablemente, a las restricciones que han impuesto las universidades para admitir alumnos en algunas carreras, en tanto que han fijado normas más flexibles al aceptar estudiantes en las áreas de humanidades, derecho y administración.

La expansión de la educación superior se debe, en parte, a que cada vez ha sido más difícil obtener empleos adecuadamente remunerados cuando se adquiere una educación de menor duración, ya que los empleos van siendo cada vez menos adecuados a la preparación que se ha adquirido. De este modo, la educación preuniversitaria difícilmente conduce a categorías ocupacionales que confieran el estatus social a que aspiran, en general, los alumnos. Esto ha provocado una reducción en el costo de oportunidades implícito en la adquisición de determinados grados adicionales de escolaridad, lo que se traduce, obviamente, en mayores demandas de admisión a las universidades y a otros centros de educación superior.

Sin embargo, el crecimiento de la matrícula resultante de este comportamiento no se sujetó a procesos de planificación adecuados. En consecuencia, las universidades e institutos de educación superior no dispusieron oportunamente de los recursos humanos ni de las tecnologías de enseñanza que hubieran sido indispensables para garantizar que la educación, así ofrecida, alcanzara los niveles cualitativos que hubieran sido deseables.

Una vez constatado lo anterior, se generalizó la opinión de que el crecimiento demográfico del país había sido “el causante” del deterioro cualitativo de la enseñanza que imparten algunas universidades, así como del desajuste existente entre el número de egresados de los sistemas educativos y el de las personas que pudieron conseguir la ocupación que buscaban. En realidad, sin embargo, el deterioro cualitativo de la enseñanza debe atribuirse, en todo caso, a que las políticas de expansión educativa no fueron acompañadas de las medidas necesarias para desarrollar y asignar los recursos que hubieran permitido impartir educación de buena calidad. Asimismo, el desajuste observado entre la oferta y la demanda de trabajo con determinados niveles de educación —y, en el caso de la enseñanza superior, entre la oferta y la demanda correspondientes a determinadas profesiones— tampoco puede ser atribuido, simplemente, a la así llamada “explosión demográfica” del país. Dicho problema tiene sus raíces, más bien, en un modelo de desarrollo económico que no ha sido capaz de convertir nuestras necesidades sociales en demandas efectivas, lo cual, a su vez, ha impedido que se desarrolle una demanda de trabajo realmente adecuada al perfil de los recursos humanos de que disponemos.

A pesar de que los problemas planteados por la expansión del sistema escolar tienen causas más profundas, la percepción del impacto que el crecimiento de la enseñanza de nivel superior tuvo sobre la calidad de la educación en algunas instituciones —sumada a la constante observación de que los egresados de las carreras de nivel superior permanecen subempleados, por tener que desempeñar ocupaciones de nivel subprofesional— hizo pensar, a los administradores de la educación, en la necesidad de rectificar las políticas expansionistas que se implantaron durante los últimos años. Por este motivo, se decidió desarrollar escuelas de nivel medio que no ofrezcan a los alumnos oportunidades de realizar estudios superiores, sino que los conduzcan a las llamadas “salidas terminales” de nivel medio superior.

Esta política fomentará el desarrollo de universidades cada vez más elitistas, cuyo funcionamiento acentuará aun más nuestra ya desigual distribución del ingreso. Aunque sabemos que las pautas con que actualmente se distribuyen las oportunidades educativas no bastan para mejorar la distribución del ingreso, podríamos esperar una mayor concentración del mismo, si se opta —con plena conciencia— por una distribución educativa todavía más desigual. Además, esta decisión neutralizaría las escasas posibilidades que ofrece el sistema actualmente para que los alumnos procedentes de las clases proletarias experimenten alguna movilidad intergeneracional en sentido ascendente.

Existen, pues, diversos argumentos en favor de la expansión de la educación superior. Sin embargo, hay que señalar, al respecto, que la justicia social exige ofrecer a todos los mexicanos las mismas oportunidades de terminar la educación elemental (entendiendo por esto una igualdad en los rendimientos académicos), y no sólo reclama ofrecer, a los pocos que alcanzan la educación preparatoria, las mismas oportunidades de ingresar a la enseñanza superior.

De lo anterior se concluye que la fundamentación de una política educativa que verdaderamente contribuya a la justicia, debe partir de otros criterios. Éstos, a su vez, deberán desprenderse de una visión del desarrollo nacional que garantice la

vinculación de las universidades e institutos de educación superior con las necesidades reales de los grupos mayoritarios del país y asegure, también, la igualdad de oportunidades educativas desde el nivel elemental. De no ser así, la política educativa estaría fundamentada en criterios deformados, pues ello implicaría renunciar al propósito de que el país se oriente, efectivamente, hacia una mayor libertad y justicia, ya que el desarrollo educativo se ajustaría a las condiciones que en el corto plazo imponen las características de un sistema económico a todas luces injusto.

B) El problema de la autonomía universitaria

Apenas iniciada la década de los treinta, se suscitaron diversos problemas en la Universidad Nacional ³/₄ a la cual se le había otorgado la autonomía en 1929³/₄. Esto llevó al gobierno a revisar los términos conforme a los cuales se había reconocido este carácter a la Universidad. En 1933, el entonces Secretario de Educación, Narciso Bassols, defendió una nueva iniciativa de Ley Orgánica de la Universidad Nacional. Con este fin, dicho secretario criticó el régimen que había sido creado en la Ley de 1929, por haber mantenido algunos puntos de contacto entre la Universidad y el poder público, los cuales quedaron eliminados mediante la nueva iniciativa.

Hacia 1939, se había extendido el régimen autónomo de la Universidad a las escuelas universitarias particulares que obtuvieran reconocimiento oficial; y en 1942, se dispuso que todas las universidades e institutos universitarios del país se rigieran por sus propias leyes o estatutos, por lo cual quedaron exentos de la aplicación de la Ley Orgánica de la Educación Pública. Esa misma ley preveía, con todo, la expedición de un ordenamiento especial para la enseñanza de tipo universitario, el cual estaría destinado a coordinar esta enseñanza en toda la República y a regular la actividad de la Federación y los estados en esta materia. Sin embargo, cabe advertir que dicho ordenamiento sólo pudo ser promulgado hasta el 31 de diciembre de 1978.

Es necesario señalar que, en virtud de la autonomía absoluta que se le había concedido a la Universidad Nacional en 1933, dicha Institución quedó privada de los recursos indispensables para su propio desarrollo. Tal situación, sumada a otros factores de carácter más propiamente circunstancial, provocó la necesidad de buscar la promulgación de una nueva Ley Orgánica. Ésta se obtuvo en 1945 y todavía se encuentra en vigor. Las características más sobresalientes de esta Ley son dos: por un lado, define la personalidad jurídica de la Universidad en los términos de un organismo descentralizado del Gobierno Federal; por otro, establece una Junta de Gobierno, entre cuyas funciones se encuentra la elección del rector de la propia Universidad. La creación de este organismo ha sido fuertemente objetada por algunos ex-rectores de la Universidad. Según el Dr. Ignacio García Téllez “la Junta va en contra de todas las tendencias democráticas que deben orientar la composición del Consejo Universitario”. Este criterio fue también compartido por el Dr. Mario de la Cueva, quien comparó dicha Junta con el “Supremo Poder Conservador” de las leyes, llamadas constitucionales, de 1836 y con el

conjunto de “Príncipes Electores encargados de designar al Sacro Emperador Romano-Germánico” (CEE, 1969).

En 1962, un especialista opinaba que la actual Ley Orgánica “había impuesto (a la UNAM) ciertamente algunas limitaciones, creando incluso organismos del todo ajenos a nuestra tradición; pero que, a fin de cuentas, se había revelado que el traslado de las funciones electorales de una Junta... contribuyó notablemente a la pacificación de la Universidad” (Muñoz Ledo, 1962: 121).

Sin embargo —como lo observa Castrejón (1976: 23)— a partir de ese mismo año (de 1962) los conflictos que se manifestaron en la Universidad Nacional, y en otras instituciones de enseñanza superior, adquirieron mayor trascendencia y mayores grados de violencia, hasta llegar a su nivel más dramático en 1968. Tales conflictos originaron diversas acciones del Estado —el cual con frecuencia utilizó la fuerza pública para restaurar el orden en las universidades—. Esas acciones fueron consideradas, por algunos, como violatorias de la autonomía universitaria. Para otros sectores, sin embargo, la autonomía sólo se refiere a diversos aspectos de la vida universitaria, considerada ésta en sentido estricto; de lo cual se deduce que esta facultad no concede a los recintos universitarios el carácter de extraterritorialidad que negaría al Estado la posibilidad jurídica de utilizar la fuerza pública en los mismos recintos.

Durante el actual sexenio de gobierno fue aprobada una reforma constitucional, propuesta por el Presidente López Portillo, que eleva la autonomía universitaria al rango constitucional. Cabe anotar, sin embargo, que —según se desprende de los acontecimientos ocurridos en el país durante la última década— los conflictos universitarios son, en el fondo, independientes de las leyes que regulan las relaciones formales entre el Estado y nuestras casas de cultura superior. No es probable, por tanto, que el simple perfeccionamiento de estas regulaciones constituya una condición suficiente para conservar el orden en las instituciones universitarias. Lo que parece, en cambio, más probable es que los conflictos universitarios sólo serán menos frecuentes hasta que ocurran determinados cambios en nuestra organización social y en el régimen interno de las propias universidades e institutos de educación superior. Por un lado, será necesario avanzar hacia la solución de los conflictos sociales que sólo se reflejan $\frac{3}{4}$ pero no se originan $\frac{3}{4}$ en las universidades del país. Por otro lado, será necesario que las mismas universidades logren establecer los sistemas de autogobierno democrático, que les permitan encontrar, en cada caso, las soluciones a diversos conflictos que sí son generados en el seno de las mencionadas instituciones.

Principales acciones encaminadas a cumplir las diversas funciones del sistema educativo

ENSEÑANZA PRIMARIA

	<i>FUNCIÓN DISTRIBUTIVA (Cobertura)</i>	<i>FUNCIÓN ACADÉMICA (Calidad de la Educación)</i>	<i>FUNCIÓN OCUPACIONAL</i>
1930-1934	Se impulsan las escuelas nocturnas (para obreros y campesinos adultos).	La Dirección de Misiones Culturales y Escuelas Normales Rurales asume la tarea de preparar nuevos maestros y de mejorar a los que están en servicio. Esta Dirección controla también los cursos por correspondencia para maestros. La enseñanza normal rural requería 3 años de estudios, consecutivos a la primaria.	
1934-1940	Se pretende que todas las escuelas ofrezcan servicios nocturnos. <ul style="list-style-type: none">• Se establecen 2 calendarios.• Se crean las primarias “Hijos del Ejército”.	Las Escuelas Normales Rurales se vinculan con las Escuelas Prácticas de Agricultura, con lo cual se integran las Escuelas Regionales Campesinas. Estas escuelas preparaban maestros rurales en 4 años: el primero permitía completar la primaria; los dos siguientes se dedicaban a la enseñanza agrícola e industrial y, el último, a la enseñanza normal. <ul style="list-style-type: none">• El currículum de las escuelas primarias considera las diferencias existentes entre las ecologías de las escuelas.	Enseñanza “vitalista” (intenta armonizar las enseñanzas teóricas con las actividades prácticas).
1940-1946	Las primarias originalmente destinadas a los hijos de los miembros del ejército, se convierten en internados para niños muy pobres. Se crea el CAPFCE.	Las Misiones Culturales (que habían sido fundadas en 1926 y suprimidas en 1938) son restablecidas. Dos de ellas se dedican a capacitar maestros en servicio. Otras capacitan “maestros misioneros”.	

***FUNCIÓN
DISTRIBUTIVA
(Cobertura)***

Las Misiones Especiales Agrícolas se convierten en Escuelas Rurales de Organización Completa.

***FUNCIÓN ACADÉMICA
(Calidad de la Educación)***

- A las Normales Rurales se les añaden 2 años de estudios (con lo que éstos llegan a 6), y se organizan en 2 ciclos, como las urbanas. El primer ciclo adopta el plan de estudios de las escuelas secundarias.
- Se sugiere, desde este sexenio, que la enseñanza normal sea de nivel profesional (precedida por el bachillerato).
- Se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, para facilitar la titulación del Magisterio, para facilitar la titulación de los maestros rurales. [En este Instituto quedan incluidas la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral (que hasta entonces funcionaba como Escuela Normal para Maestros no Titulados)].

***FUNCIÓN
OCUPACIONAL***

Se acuerda “revisar... todos los aspectos de la educación Normal”.

El Plan de estudios, en el 5°. y 6°. grados, intensifica las actividades prácticas.

1952-1958

1958-1964

Se aprueba el Plan de Once Años: (aumento en el número de maestros). Se introducen los libros de texto gratuitos.

Se inicia la aplicación de la reforma de los planes y programas de estudio en las normales. Se agrega un “año preparatorio” y otro de “Servicio Social”. Se implanta un nuevo plan de estudios en las escuelas primarias: se pretende que la educación tenga un sentido activo.

***FUNCIÓN
DISTRIBUTIVA
(Cobertura)***

1964-1970 Se restablece el calendario único.

1970-1976 Los internados de primaria se convierten en Centros de Educación Fundamental (Primaria acelerada y enseñanza ocupacional a adolescentes).
Coexisten escuelas de organización completa e incompleta, escuelas de concentración y escuelas unitarias. Se aprueba la Ley Federal de Educación para Adultos, que reconoce formalmente la validez del aprendizaje de los autodidactas.

***FUNCIÓN ACADÉMICA
(Calidad de la Educación)***

El Plan de estudios de enseñanza normal es estructurado en 8 áreas.

El secretario de Educación reconoce la necesidad de introducir la enseñanza preparatoria, como antecedente de la educación normal.

El Plan Nacional de Mejoramiento Profesional del Magisterio comprende cursos sistemáticos para directores de escuelas primarias.

Nuevos planes de estudios y modificación de los libros de texto de las escuelas primarias. Esta vez se pretende, sobre todo, que el alumno sepa pensar en sí mismo y que desarrolle una conciencia crítica de su realidad.

- También se reforman los planes de estudio de las escuelas normales: se reduce el número de materias y se consideran las diferencias existentes entre las regiones del país. Se vuelve a insistir en la necesidad de profesionalizar la educación Normal.
- Se establece la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, “con el fin de ofrecer asesoría permanente a los maestros”. Esta dependencia establece las licenciaturas abiertas en educación preescolar y primaria.

***FUNCIÓN
OCUPACIONAL***

Métodos pedagógicos conocidos como “aprender haciendo” (los internados adoptan la práctica del trabajo productivo).

FUNCIÓN DISTRIBUTIVA
(Cobertura)

1976-1982 Programa de Primaria para todos los Niños: ofrece diversas alternativas para la atención de la demanda (según las características de cada localidad).

FUNCIÓN ACADÉMICA
(Calidad de la Educación)

Se funda la Universidad Pedagógica Nacional, a la cual se trasladan las “licenciaturas abiertas” que había establecido la Dirección General de Mejoramiento Profesional. A través de su “sistema escolarizado”, esta universidad ofrece 5 licenciaturas en Ciencias de la Educación y algunas maestrías. La Comisión de Contenidos y Métodos de la Educación inicia un proceso para modificar, una vez más, los programas de estudios y los libros de texto de las escuelas primarias.

FUNCIÓN
OCUPACIONAL

**Principales acciones encaminadas a cumplir
Las diversas funciones del sistema educativo
ENSEÑANZA MEDIA**

	<i>FUNCIÓN DISTRIBUTIVA (Cobertura)</i>	<i>FUNCIÓN ACADÉMICA (Calidad de la Educación)</i>	<i>FUNCIÓN OCUPACIONAL (Especialidad Laboral)</i>
1930-1934	Se ordena que las escuelas técnicas adapten sus planes de estudios, de tal manera que puedan ofrecer a los trabajadores oportunidades educativas adecuadas a sus respectivas capacidades y posibilidades de estudiar.	Se asigna a la preparatoria general la tarea de elaborar el pensamiento filosófico de la generalidad (acorde con la concepción que establece la diferenciación entre el trabajo intelectual y el manual).	Se ordena que las escuelas técnicas preparen hombres con especialidades concretas y definidas, acordes con las exigencias y necesidades de la economía. Para esto se crea la preparatoria técnica de 4 años y la Escuela de Altos Estudios Técnicos.
1934-1940	Las escuelas vocacionales desempeñan funciones propedéuticas (al mismo tiempo que capacitan para el trabajo). <ul style="list-style-type: none"> • Se establecen los centros nocturnos de 9 años para los sectores proletarios del D.F., así como las secundarias obreras por cooperación, en poblaciones lejanas a las capitales de los estados. • Se establecen los internados mixtos de enseñanza secundaria, para los trabajadores organizados. Se logra matricular al 1.7% de los jóvenes de 13 a 18 años. 	Las escuelas vocacionales se proponen eliminar “el intelectualismo típico” de los bachilleratos. En el ciclo básico se introduce un plan de estudios que intenta conciliar los intereses de la educación obrera con los de la enseñanza técnica y los de las escuelas secundarias. Se funda el Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza.	Se funda el IPN, según el modelo de la “institución politécnica”. La enseñanza media se divide en prevocacional y vocacional. Las vocacionales se diversifican, de acuerdo con las ramas profesionales hacia las que orientaban sus enseñanzas. Al finalizar este sexenio, las ramas del sistema que ofrecían alguna educación vocacional absorbían el 55% del alumnado de la enseñanza media.
1940-1946	La enseñanza media se expande a tasas geométricas de 10.1% anual.	El ciclo prevocacional se extiende a 3 años y se transforma en educación secundaria. La Dirección General de Segunda Enseñanza transforma el plan de estudios de las escuelas secundarias “para crear un tipo único de esta	

***FUNCIÓN DISTRIBUTIVA
(Cobertura)***

***FUNCIÓN ACADÉMICA
(Calidad de la Educación)***

***FUNCIÓN OCUPACIONAL
(Especialidad Laboral)***

blecimiento de segunda enseñanza, que integre las orientaciones teóricas de las secundarias, con las prácticas de las escuelas técnicas”.

El Instituto de Magisterio de Segunda Enseñanza se convierte en Escuela Normal Superior.

1946-1952

Se fundan los dos primeros Institutos Tecnológicos Regionales (en Celaya y Durango, respectivamente).

1952-1958

Casi todas las escuelas preparatorias adoptan el plan de estudios propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), cuyo objetivo consiste en eliminar la prematura especialización de estudios.

1958-1964

Se insiste en la necesidad de uniformar las ramas del ciclo básico, para que todas desempeñen funciones propedéuticas y, simultáneamente, preparen para el trabajo.

Se establecen los “Centros de capacitación para el Trabajo Industrial” y los “Centros de Capacitación para el Trabajo Agropecuario” (CECATI y CECATA). Se crea el Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial, para preparar profesores de educación técnica a nivel medio. Se crean las Escuelas Normales para la Capacitación en el Trabajo Industrial o Agropecuario para preparar al personal docente de los CECATI’S y CECATA’S.

FUNCIÓN DISTRIBUTIVA
(Cobertura)

FUNCIÓN ACADÉMICA
(Calidad de la Educación)

FUNCIÓN OCUPACIONAL
(Especialidad Laboral)

1964-1970 Se establecen las telesecundarias. La unificación de las preparatorias pretende que los egresados de las escuelas técnicas puedan proseguir estudios de nivel superior, y los de las preparatorias generales estén en condiciones de incorporarse al mercado de trabajo.

Se propone unificar también los planes de estudios de las preparatorias técnicas y los de las de carácter académico (aunque sólo se introducen algunas asignaturas de carácter general en las primeras, y de carácter técnico en las segundas).

Se ordena que todas las escuelas que impartan el ciclo básico adopten los planes aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE).

Se cancelan los cursos intensivos que se impartían en las Normales Superiores, “por la desproporción que había entre quienes se inscribían en ellos y quienes acudían regularmente a dichas escuelas”.

En el ciclo básico, se intenta introducir las metodologías de aprendizaje conocidas como “enseñar produciendo”.

Se crean los “Centros de Estudios Tecnológicos” (CET), que no desempeñan funciones propedéuticas.

El plan de estudios de las secundarias propone al mismo número de horas semanales actividades tecnológicas en las escuelas técnicas y en las de carácter general.

FUNCIÓN DISTRIBUTIVA
(Cobertura)

FUNCIÓN ACADÉMICA
(Calidad de la Educación)

FUNCIÓN OCUPACIONAL
(Especialidad Laboral)

1970-1976	Se crea el Sistema Nacional de Educación de Adultos, el cual ofrece oportunidades de acreditar la secundaria a través de la enseñanza abierta.	Resoluciones de Chetumal: una vez más se insiste en la necesidad de unificar los planes de estudio vigentes en ciclo básico (aunque, todavía en 1975, se pudo observar que dicha Resolución no se había plasmado en un currículo realmente comprensivo). Se crean los Colegios de Ciencias y Humanidades y los Colegios de Bachilleres. Se aceptan en las secundarias los planes de estudios por áreas y por asignaturas.	Se introducen nuevas modalidades de educación secundaria (tecnológico-agropecuarias, pesqueras, forestales). Los CCH y los CB ofrecen “opciones terminales” en el ciclo superior de este nivel. La ANUIES recomienda adoptar cursos semestrales en las preparatorias, con salidas laterales a diferentes niveles. Las vocacionales se convierten en CECYT que ofrecen los títulos de bachiller y de técnico profesional de nivel medio.
1976-1982			Se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), que sólo ofrece educación técnica de carácter terminal.

SEGUNDA PARTE: INTERPRETACIÓN DE LAS FUNCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO

En este estudio hemos revisado diversas fuentes de información relacionadas con la evolución del sistema educativo nacional. Nos hemos propuesto, de este modo, identificar las respuestas que dicho sistema ha querido dar a los requerimientos que le fueron planteados por los sistemas político, económico y de estratificación social del país. El cuadro anexo recoge, en forma sumaria, las principales tendencias detectadas a través del análisis, y, al mismo tiempo, las refiere al marco teórico del cual partimos al iniciar la recopilación de los datos.

I. Función sociopolítica del sistema educativo

Los datos recopilados sustentan la hipótesis de que el sistema educativo pretendió responder, en primer lugar, a la necesidad de apoyar la consolidación de los gobiernos posrevolucionarios. Desde aquellos que se establecieron inmediatamente después de la fundación del partido que asumió el poder en 1929, hasta los gobiernos más recientes, mostraron interés en utilizar a la educación para obtener los apoyos políticos indispensables para su propio sostenimiento ³/₄ a través de la distribución de los recursos educativos como instrumentos de negociación política³/₄, y en utilizarla también para combatir ideologías contrarias a las suyas. Al mismo tiempo, en cada momento histórico, se propusieron difundir a través de la educación, las ideologías que consideraron convenientes para obtener la legitimidad para su posición hegemónica. El acopio de datos que se hizo en este capítulo ha dejado ver con claridad, por ejemplo, que durante los primeros años de la década de los treinta los pasos que se dieron para establecer la educación socialista eran un reflejo de la campaña que los regímenes correspondientes al maximato del General Calles emprendieron contra las clases que fueron derrotadas por el movimiento revolucionario. En esa época, el Estado necesitaba asegurar su propia supervivencia. Por tanto, su interés en la educación no tenía, en un primer término al menos, la finalidad de promover el desarrollo nacional ni la igualdad social, sino la de controlar los procesos de socialización, de tal manera que éstos le garantizaran el consenso de las generaciones más jóvenes. Posteriormente, el régimen cardenista logra consolidarse mediante el apoyo de los campesinos y de los obreros organizados. Es entonces cuando se propone abiertamente la tesis de que la educación desempeña una función emancipadora, al enaltecer a las clases

desposeídas.¹ Para ello era necesario que la educación formara a los dirigentes de la clase proletaria, por lo cual el gobierno se declaró opuesto a que los hijos de los trabajadores ingresaran a las universidades. Si lo hicieran, decía Cárdenas, los trabajadores perderían a sus líderes potenciales, ya que los egresados de las universidades “irían a rendirse al servicio de los poseedores”. Al mismo tiempo, el régimen de Lázaro Cárdenas extiende visiblemente los servicios educativos destinados a los obreros y campesinos, con lo cual refuerza la sustentación política que le era indispensable para afianzar su poder y así lograr los objetivos que se había propuesto.

A partir del régimen de Ávila Camacho, el gobierno necesitó contar con el apoyo de las clases sociales cuyos intereses habían sido afectados por las políticas cardenistas, o simplemente habían sido amenazadas por la retórica de dicho régimen. A partir de entonces, el control de los campesinos y de los obreros queda asegurado a través de otras acciones; y la tesis de la *Unidad Nacional*^{3/4} que el Estado propone como alternativa a la lucha de clases^{3/4} es reforzada por el mismo modelo de desarrollo económico que, desde entonces, adoptan los gobiernos y reflejan claramente en sus respectivas retóricas. Por esta razón es modificada la Ley Orgánica de Educación Pública, en cuya exposición de motivos se arguye que el precepto constitucional que declaraba el carácter socialista de la educación del país, no debía generar actitudes que combatieran las actividades religiosas de los mexicanos. En diciembre de 1946 es, finalmente, reformado el aludido precepto. En esa ocasión se sustituye el carácter socialista de la educación del país, por una concepción acorde con el espíritu de colaboración (*Unidad Nacional*) que preside la filosofía educativa de los gobiernos consecutivos al del General Cárdenas. Al mismo tiempo, las pautas de expansión educativa fueron siendo determinadas por la necesidad de satisfacer las aspiraciones de las clases medias urbanas, y los requerimientos del incipiente desarrollo industrial del país.²

II. Función distributiva del sistema educativo

A) Educación primaria

El análisis de las pautas de distribución de la educación primaria a través de estos cincuenta años revela tres tendencias divergentes. La primera de ellas refleja las alianzas que los gobiernos de la década de los años treinta establecieron con los campesinos, los obreros y los militares. La segunda tendencia refleja una especial

¹ Aunque esto ya se había señalado con anterioridad, a partir de este régimen se ubica en un marco de referencia muy distinto del de los gobiernos precedentes. Para Cárdenas, la educación debía contribuir a la consolidación del socialismo, y no sólo debía proponerse “disminuir la ignorancia” de los sectores populares.

El Estado percibió, a partir de 1968, que la funcionalidad de estas políticas, con respecto a su contribución a asegurar la lealtad de las clases medias, mostraba un relativo agotamiento. A partir de 1971, tomó diversas medidas con el objeto de recuperar la lealtad de esos grupos sociales. Un análisis de las mismas puede encontrarse en Latapi, 1980.

preocupación por favorecer la movilidad educativa y social de las clases medias. A esto se atribuye la forma en que fue ejecutado el Plan de Once Años, la cual neutralizó el efecto compensatorio que, en otras condiciones, hubiera podido generar el ofrecimiento generalizado de los libros de texto gratuitos. Por fin, la tercera tendencia —que inicia en 1971— si bien refleja una acentuación de la que se acaba de señalar, estuvo sin embargo acompañada de otra preocupación por extender, aún más, el papel certificador y la cobertura general del sistema educativo. Por esta razón se establecieron las bases para acreditar el aprendizaje de los autodidactas, por una parte, y se instrumentaron diversas modificaciones tecnológicas tendientes a inscribir en las escuelas primarias (de acuerdo con las declaraciones oficiales) a todos los niños del país que efectivamente demanden ese servicio. Esto no quiere decir, sin embargo, que de ese modo se haya podido asegurar que las clases económicamente débiles ingresen en efecto al sistema educativo, o que permanezcan en él hasta la terminación de su educación primaria.

B) Ciclo básico de la enseñanza media

Las pautas conforme a las cuales se pretendió desempeñar la función distributiva de este ciclo de enseñanza reflejan dos tendencias divergentes. La primera de ellas (que corresponde a la década de los treinta) denota la intención de adaptar la morfología del sistema escolar a las posibilidades de las clases trabajadoras, al orientar la educación más directamente hacia el trabajo, aunque esto pudiera limitar la movilidad educativa y social de esos sectores. En cambio, a partir de 1940, las políticas instrumentadas en ese ciclo de enseñanza ³/₄al inspirarse en la concepción de la sociedad que desde entonces asume el Estado ³/₄ se proponen, precisamente, favorecer la movilidad social y educativa de aquellos grupos sociales que están en condiciones de concluir su educación primaria. De ahí la insistencia en buscar la unificación de las diversas ramas de este ciclo, de tal manera que todas ellas desempeñaran funciones propedéuticas, sin abandonar el objetivo de preparar a los alumnos para su inserción eficaz en el mercado de trabajo.

C) Ciclo superior de la enseñanza media

En este ciclo se aprecia, con mayor claridad, la tendencia que señalamos en el epígrafe anterior. Por una parte, se procura extender la cobertura de esta enseñanza de tal manera que sea posible abarcar a los sectores proletarios. Por esto se agrega, a la enseñanza preparatoria tradicional, la enseñanza técnica de nivel subprofesional. Por otra parte, se procura favorecer la movilidad social de los alumnos de las escuelas técnicas de este nivel. Con este objeto se dispone que las instituciones que ofrecen carreras profesionales de nivel medio asuman, también, el desempeño de funciones propedéuticas. Hay que anotar, sin embargo, que en el sexenio 1976-82 el Estado decidió impulsar nuevamente la educación técnica que no desempeña funciones propedéuticas, al crear con este fin un organismo público independiente de los que habían sido establecidos con anterioridad.

III. Función académica del sistema educativo

A) Enseñanza primaria

1. Formación de maestros

Los datos recabados en relación con este tema reflejan, en primer lugar, una constante preocupación por mejorar la calidad de la educación primaria, a partir de la preparación de mejores maestros y de la superación de la calidad de los que ya están en servicio. En este sentido, sin embargo, se advierten dos tendencias que, como las que comentamos anteriormente, también encuentran su punto de inflexión en 1940. En efecto, las políticas de formación de maestros que fueron aplicadas durante los años treinta, partían del criterio de que era necesario preparar, en el menor tiempo posible, al mayor número de profesores, pues sólo así se podrían ejecutar los planes que entonces se habían trazado —en especial, los encaminados a satisfacer la demanda por educación primaria en las zonas rurales—. En cambio, las políticas que se aplicaron a partir del sexenio 1940-46 procuran dar una educación equivalente a los maestros urbanos y a los rurales (sin duda, esto facilitó la migración de maestros de origen rural hacia las zonas urbanas). A partir de ese sexenio, la preocupación central de los responsables de la educación del país consistió en facilitar la titulación de los maestros, en especial de los que trabajan en el campo. Así pues, desde ese momento se empezó a aceptar la validez de la tesis que relaciona la calidad de los maestros, no con la calidad de la educación que ellos recibieron —ni con sus conductas o actitudes ante la docencia—, sino con la escolaridad absoluta que los profesores logran acreditar ante las autoridades correspondientes. Esta tesis tuvo repercusiones, indudablemente, en el escalafón del magisterio; pero, como ya se ha demostrado, la escolaridad acreditada por los maestros no forma parte necesariamente de las variables explicativas de la calidad de los mismos. Esta tendencia que, por tener implicaciones escalafonarias, fue constantemente apoyada por el sindicato de maestros, dio lugar, por una parte, a diversas negociaciones encaminadas a establecer la equivalencia entre la enseñanza normal y la preparatoria; por otra parte, dio lugar a la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional. Sin embargo, el impacto que esto pueda tener en la calidad de la educación primaria está todavía por demostrarse.

Por otra parte, se ha tratado de introducir reformas educativas a través de diversos cursos de capacitación para los maestros. Así por ejemplo, durante el sexenio 1970-76 fueron instrumentadas diversas acciones que pretendían “vigorizar (en los alumnos) los hábitos intelectuales que permiten el análisis objetivo de la realidad”; “desarrollar (en ellos) la capacidad y las aptitudes de los educandos para aprender por sí mismos”; “desarrollar (en ellos) la capacidad de observación, análisis, interrelación y deducción”, así como “promover el ejercicio de la reflexión crítica” (Ley Federal de Educación, arts. 50 y 45). Estos objetivos reflejan una filosofía que no concibe la educación como una simple transmisión de conocimientos y valores, sino como un factor de cambio social, orientado a colaborar con otros procesos tendientes a la transformación de las estructuras determinantes de la organización social del país.

De hecho, y al contrario de lo que se esperaba, se pudo observar que los maestros siguieron utilizando algunos de los métodos educativos que habían empleado tradicionalmente. Más aún, aunque algunos mentores se inclinaron hacia los comportamientos acordes con las reformas mencionadas, ellos siguieron aceptando otros principios y conductas que bien podrían ser considerados como antagónicos a las mismas. Por esta razón se insistió tanto, durante el periodo analizado, en que ninguna reforma educativa podía ser eficaz si no se originaba en los sistemas y procedimientos mediante los cuales se prepara al personal docente. Sin embargo, durante dicho sexenio se aceptó erróneamente el supuesto de que aquellos maestros que habían ejercido su profesión un determinado número de años $\frac{3}{4}$ durante los cuales habían concebido la pedagogía en determinada forma $\frac{3}{4}$ modificarían radicalmente sus conductas y actitudes si se les ofrecían cursos de capacitación de pocas semanas de duración.

Conviene recordar, sin embargo, que varias reformas introducidas en los planes de estudio de las escuelas normales pretendieron proporcionar respuestas de mayor alcance del de los cursos de capacitación. El que no hayan obtenido los resultados esperados obedece, pues, a otros factores que sólo se reflejan en el comportamiento de los docentes y en las políticas de selección de los mismos. Debemos advertir que las deficiencias en la preparación de los maestros no son homogéneas ni se distribuyen aleatoriamente, ya que afectan en mayor grado a los maestros que desempeñan sus labores en las condiciones sociales y ecológicas más hostiles —en las cuales sería necesario contar con profesores mejor calificados, para poder contrarrestar las dificultades que en esas regiones plantea la docencia—. Por otro lado, y en forma paradójica, los maestros que cuentan con mayor experiencia y calificación fueron canalizados hacia localidades que disponen de mayores facilidades para el aprendizaje, ya porque la población en general ha recibido una educación más amplia y de mejor calidad, o bien, porque la población de esas regiones disfruta en general de mejores condiciones de vida.

Por este motivo, puede predecirse que la simple elevación de la enseñanza normal al rango universitario producirá, más bien, una dinámica que, a la larga, seguirá llevando los mejores recursos docentes hacia las clases sociales más favorecidas del país —lo cual también ofrecerá algunas oportunidades al magisterio para ascender en la escala de la estratificación social—. Por tanto, dicha medida sólo contribuirá a consolidar aún más la precaria situación en que se encuentran las escuelas rurales y suburbanas del país.³

Creemos, en consecuencia, que las oportunidades que se están ofreciendo a los maestros para cursar las licenciaturas en educación deberán conciliar dos objetivos que hasta ahora han sido antagónicos, a saber: contribuir a mejorar la calidad de la educación que se ofrece a las clases mayoritarias de la sociedad, y satisfacer las aspiraciones de movilidad social y superación académica que ha expresado el magisterio.

³ Conviene mencionar que la Universidad Pedagógica Nacional, a través de su “Sistema de Educación a Distancia” está ofreciendo oportunidades de cursar la Licenciatura en Educación a un número considerable de maestros rurales. Sin embargo, existen algunas indicaciones, según las cuales el rendimiento académico de dichos maestros no está siendo satisfactorio. Además, subsiste la posibilidad de que dichos maestros decidan solicitar su cambio hacia zonas urbanas o más desarrolladas.

Lo anterior sólo será posible si las instituciones que ofrecen estas oportunidades integran sus acciones en políticas que pretendan remodelar, radicalmente, las estructuras y procedimientos conforme a los cuales se desarrolla en la actualidad la educación del país. Esto exige, por ejemplo, sustituir la “educación artesanal” y “mecanicista” por otra, más compleja, que tendría que ser desarrollada por personas de diferentes niveles y tipos de calificación, las cuales desempeñarían, en forma racionalmente organizada, un conjunto de tareas de diversas clases. Esta complejidad se reflejaría tanto en las categorías ocupacionales, como en las especializaciones profesionales. Así, por ejemplo, se requeriría personal altamente calificado para planificar la docencia en función de las características de cada una de las regiones geográficas y grupos sociales existentes —o bien, para desarrollar, instrumentar y supervisar su aplicación de metodologías adecuadas para el desempeño de esta función—. Asimismo, se necesitaría personal de alto nivel para diseñar procedimientos de evaluación de los resultados obtenidos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para detectar los problemas pedagógicos existentes en cada uno de los grupos escolares. Se requeriría también personal de distintos niveles de calificación para supervisar y dirigir los procesos educativos, y para orientar el desarrollo de los alumnos. Además, se debería contar con personal con una calificación equivalente a aquella que en la actualidad se obtiene en las escuelas primarias, para ejecutar las labores docentes relacionadas con las distintas áreas de los planes de estudio.

Estructuras como la anterior permitirían proporcionar, aun a las escuelas ubicadas en las zonas más remotas, una serie de apoyos técnicos y académicos que son indispensables para que los maestros desempeñen sus tareas en forma adecuada y eficiente. Además de favorecer una mayor especialización en las diversas áreas del currículo, y una mejor adaptación de la enseñanza a las condiciones ambientales y sociales de la educación, dichas estructuras capacitarían al magisterio para desarrollar actividades extracurriculares que, a su vez, incidirían favorablemente en la educación ofrecida en las diversas escuelas.

2. Apoyo a los docentes

Otra de las políticas que se instrumentaron para mejorar la calidad de la educación primaria, consistió en prestar diversos apoyos a los maestros en ejercicio (y, en algunos casos, a los directores de las escuelas). Destacan en este sentido las misiones culturales (que funcionaron entre 1926 y 1938, y fueron restablecidas durante el sexenio del General Ávila Camacho). Sin embargo, estas acciones cedieron ante las presiones de quienes exigían la certificación de la escolaridad de los profesores, hasta el punto de que una dependencia que fue establecida para “ofrecer asesoría permanente” a los maestros, generó posteriormente las licenciaturas abiertas en educación.

3. Planes y programas de estudio

También con el propósito declarado de mejorar la calidad en la educación primaria fueron modificados, en varias ocasiones, los planes, programas y libros de texto de

este nivel educativo. Sin embargo, estas modificaciones no fueron coordinadas con los necesarios cambios en los programas de las escuelas normales, ni fueron gradualmente difundidas, ni tampoco hay constancia de que la introducción de las mismas haya sido evaluada con finalidades formativas.

4. Resumen

De lo anterior se desprende que, si intentásemos aprehender en una hipótesis explicativa (que todavía estaría sujeta a comprobación por medio de investigaciones posteriores), las dinámicas que han determinado la situación en que se encuentra la calidad de la educación primaria del país, tendríamos que considerar la relación dialéctica que ha existido entre los administradores del sistema educativo, por una parte, y el magisterio organizado del país, por la otra. Así tendríamos entonces, por una parte, una Secretaría de Educación que, si bien ha dado a conocer frecuentemente su preocupación por la calidad de la enseñanza que se imparte en el sistema, no siempre ha sido capaz de remunerar el trabajo de los maestros en las condiciones que a éstos les han parecido deseables. Por otra parte, tendríamos un magisterio que constantemente ha exigido el establecimiento y la observación de normas escalafonarias, basadas en criterios tales como la experiencia magisterial y la educación formal de los mentores, los cuales no corresponden realmente a la calidad de la docencia que se imparte. La resolución de esta dialéctica ha estado, muy probablemente, mediatizada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, a través del cual los gobiernos han negociado la distribución de los beneficios que se han otorgado a los maestros, procurando que dicha distribución contribuyera a obtener los apoyos políticos que en cada momento al Estado consideró necesarios. De esto se seguirá que las remuneraciones de los maestros se han administrado, más en función de garantizar el apoyo político que la estructura del Estado ha requerido, que en función de establecer la necesaria correspondencia entre dichas remuneraciones, por una parte, y el comportamiento y la eficiencia de los maestros, por la otra. Parecería, entonces, muy difícil que otras medidas que se dicten en lo futuro, con el fin de mejorar la calidad de la docencia, resulten efectivas, mientras éstas no puedan escapar del círculo vicioso al que estamos haciendo referencia. Indudablemente, sigue siendo necesario mejorar las condiciones de trabajo de los maestros; pero aun si esto no se logra, no se reflejará en la calidad de la enseñanza, si las remuneraciones se siguen basando en criterios tradicionales, y si la docencia se sigue desarrollando a partir del esquema artesanal y mecanicista que hasta ahora le ha servido de base.

B) Enseñanza media

El análisis de las medidas de carácter académico que fueron adoptadas por los responsables del desarrollo de la enseñanza media, durante el periodo analizado, revelan la existencia de frecuentes desacuerdos sobre los fines que debe perseguir este nivel educativo. A ello se debe que con relativa insistencia se haya tratado de revisar la estructura morfológica de esta enseñanza, así como los modelos curriculares que en diversos momentos se consideraron adecuados para lograr los fines que se trataba de alcanzar.

Hasta 1940 se aceptó la validez de una estructura morfológica, plenamente compatible con la concepción de la división del trabajo que polariza las actividades intelectuales, en un extremo, y las manuales, en el otro. Por esta razón, se impulsó el desarrollo de escuelas preparatorias que, presumiblemente, se especializarían en el pensamiento filosófico —de carácter general—, al mismo tiempo que se creaban las escuelas vocacionales, tendientes a eliminar el “intelectualismo típico” de las primeras. Sin embargo, a través del tiempo, las escuelas preparatorias se fueron orientando hacia la educación propedéutica que era necesaria para cursar estudios profesionales de diversos géneros.

Por lo anterior, las escuelas preparatorias perdieron su carácter de instituciones dedicadas a la “educación general” que se les quiso imprimir durante los años treinta y, poco a poco, se dedicaron a impartir una educación que también se orientaba hacia la preparación para el trabajo. Ya en la década de los cincuenta la educación media superior se dividía en dos ramas que impartían, simultáneamente, algún tipo de educación de naturaleza ocupacional. Una de dichas ramas —a la cual corresponden las preparatorias técnicas— formaba técnicos de nivel medio; y la otra preparaba a quienes más tarde cursarían estudios profesionales de nivel superior.

El hecho de que paulatinamente se haya gestado un sistema educativo de nivel medio superior, compuesto por dos ramas que perseguían el mismo objetivo general —como es la formación profesional— y sólo se distinguían entre sí en lo que hace a sus objetivos específicos ya que la formación que ofrecían dichas ramas estaba dirigida a niveles ocupacionales diferentes, planteó, más adelante, la conveniencia de fusionar ambos tipos de educación en uno solo. De ese modo, aquellos estudiantes que aspiraran a ingresar a la universidad, y que por diversos motivos se vieran impedidos para hacerlo, adquirirían una preparación para el trabajo profesional de nivel medio. Al mismo tiempo, quienes desde el momento de ingresar a la enseñanza media superior tuvieran la necesidad de adquirir una formación profesional de ese nivel, podrían, posteriormente, ingresar a alguna institución de nivel superior. Con ello se esperaba, entonces, mejorar la distribución de oportunidades de ingresar a la enseñanza superior, y contribuir a elevar la eficiencia extrema de la enseñanza media superior.

Por otro lado, los responsables del desarrollo del ciclo básico de esta enseñanza, mostraron, desde la década de los treinta, su preocupación por lograr que dicho ciclo conciliara los intereses de la educación para el trabajo, con los fines propedéuticos de la enseñanza secundaria. Por esta razón, con frecuencia insistieron en la necesidad de que las escuelas secundarias generales ofrecieran algún tipo de precapacitación para el trabajo, sin que ello impidiera a los alumnos continuar sus estudios en el nivel medio superior. Al mismo tiempo, se proponía que las escuelas vocacionales impartieran, también, los conocimientos y habilidades necesarios para ingresar al ciclo superior del nivel medio.

Después de varios señalamientos que se hicieron en este sentido, dicha inquietud dio lugar a las “Resoluciones de Chetumal” (de 1974), las cuales sirvieron de base a la creación de un conjunto de escuelas secundarias técnicas orientadas hacia diversas actividades productivas. Por otra parte, los currícula de las escuelas secundarias fueron revisados; como consecuencia de ello, se propuso

hacerlos más congruentes con los de la enseñanza primaria. Así se procuraba que en el país funcionara una “enseñanza básica” de nueve grados, similar a la que existe en varios países del Norte del Atlántico y de América del Sur. Por tanto, se intentó reemplazar el currículo de la enseñanza secundaria que se dividía en asignaturas, por otro que se estructuraba a partir de áreas del conocimiento.

Resulta interesante advertir que, si bien es cierto que todas estas medidas estaban sólidamente fundamentadas en criterios aceptables, como son el de obtener currícula desarrollados con mayor eficiencia, una distribución más justa de las oportunidades educativas, y una mayor eficiencia externa de la enseñanza media, también es cierto que el resultado neto de tales medidas consistió en generar un sistema educativo que sólo sincréticamente introdujo algunas de esas reformas. En primer lugar, se puede observar que un considerable número de instituciones educativas siguieron funcionando de acuerdo con los modelos que trataban de superar las medidas propuestas —ya que no desaparecieron las secundarias por asignaturas ni las preparatorias generales—. En segundo lugar, las escuelas que hasta entonces sólo habían impartido educación de carácter propedéutico, y que intentaron responder a las nuevas exigencias curriculares, introdujeron en sus planes de estudios un cierto número de actividades tecnológicas, pero no lograron vincular funcionalmente sus diversas asignaturas (o áreas) con la precapacitación para el trabajo. En tercer lugar, las escuelas que ofrecían alguna educación directamente orientada hacia el trabajo, sólo yuxtapusieron a las asignaturas que ya se encontraban en sus planes de estudio algunas otras que pretendían tener un carácter humanístico. No lograron, sin embargo, que la preparación para el trabajo sirviera de eje a la reflexión científica y filosófica que subyace en el modelo curricular que, supuestamente, dichas escuelas estaban tratando de aplicar.

De todo lo anterior se deduce que las reformas propuestas produjeron resultados bastante distintos del esperado. A ello se debe, en cierta medida, que durante el actual sexenio se haya optado por impulsar nuevamente el desarrollo de escuelas técnicas que no persiguen finalidades propedéuticas. Esto significa, sin embargo, que en lugar de revisar a fondo las causas a las que pudieron haberse atribuido los resultados obtenidos, se prefirió retroceder en el tiempo, al insistir, tardíamente, en el desarrollo de un modelo curricular que por diversas razones se había procurado abandonar desde la década de los sesenta. El análisis que no se hizo sobre los factores que determinaron los resultados obtenidos, soslayó algunos hechos que, a simple vista, hubiera sido posible detectar. Entre ellos se encuentra, por ejemplo, el que las medidas paulatinamente adoptadas fueron propuestas, introducidas e instrumentadas al margen de un verdadero plan que, a su vez, hubiese permitido articular un conjunto de programas —como los de formación de profesores y de investigación educativa— que eran indispensables para que las medidas mencionadas penetraran eficiente y eficazmente en el sistema educativo del país.

IV. Función ocupacional del sistema educativo

Durante el periodo analizado, se hicieron diversos intentos con el objeto de vincular la enseñanza que se imparte en el sistema educativo, con las actividades

productivas del país. Por eso se insistió en que, desde el nivel primario, la educación armonizara la teoría con la práctica y, posteriormente, en que los educandos obtuvieran sus aprendizajes a partir de las mismas actividades productivas. En el nivel medio, también se advierte una temprana preocupación por introducir la enseñanza técnica de diversos niveles, la cual originó la creación de una “institución politécnica” similar a las que ya existían en otros países. Posteriormente, como lo señalamos en el epígrafe anterior, se trató de introducir una educación comprensiva que fuese propedéutica y terminal al mismo tiempo. Por último, se dio un nuevo impulso al modelo de enseñanza técnica que no ofrece a los estudiantes la oportunidad de ingresar al nivel superior del sistema educativo.

Las medidas anteriores se apoyaron, indudablemente, en la teoría económica del capital humano y en la corriente estructural-funcionalista de la sociología. Diversas investigaciones llevadas a cabo en varias partes del mundo fueron proporcionando evidencias que, aparentemente, apoyaban la validez de dichas teorías, ya que interpretaban en una forma de causalidad directa, las relaciones que se observaban entre la escolaridad de la fuerza de trabajo, las categorías ocupacionales a que tienen acceso los trabajadores que adquieren distintas dosis de escolaridad, y los niveles salariales correspondientes. Esta interpretación se derivó, a su vez, de la comprobación de que el crecimiento económico no podía ser explicado exclusivamente por los aumentos en las inversiones de capital físico, ya que también interviene, en el mismo proceso, el así llamado “factor residual”—que debe su nombre a la forma en que fue descubierto.

El caso de México fue también investigado en diversas ocasiones. Al respecto, se publicaron trabajos efectuados por Martin Carnoy (1963) sobre las “tasas de rendimiento” de las inversiones educativas; por Marcelo Selowsky (1967), sobre la contribución de la educación al crecimiento económico; por Jorge Balán y otros investigadores de las Universidades de Texas y de Nuevo León (1967-1968), sobre la relación existente entre la escolaridad, la ocupación y la movilidad social; por Clara Jusidman (1970) quien examinó la escolaridad de la población económicamente activa, según las ocupaciones y grupos de edades de la misma; por Leopoldo Solís (1970) y por Aurelio Montemayor (1980) quienes aplicaron este enfoque al relacionar la desigualdad en la distribución de la educación con la desigualdad en la distribución del ingreso. Asimismo, desde el punto de vista del criterio aplicado al interpretar la relación entre la educación formal y la ocupación—por cuanto se señala que escasas dosis de escolaridad sólo permiten acceder a ocupaciones de baja productividad— también puede incluirse en este grupo la investigación publicada por la Dirección General del Servicio Público del Empleo, de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, que fue llevada a cabo por investigadores adscritos al Proyecto Regional del Empleo para América Latina y El Caribe (1976).

Esta interpretación de las relaciones señaladas dio lugar, en segundo término, a una preocupación por obtener un balance cuantitativo y cualitativo entre los flujos de egresos del sistema escolar y el perfil de los requerimientos de personal que plantearía el desarrollo económico del país. Por eso se hicieron otros trabajos, con el fin de estimar dichas necesidades, mediante la aplicación de métodos desarrollados por la Organización para la Cooperación Económica del Desarrollo. Algunos

de esos intentos tuvieron un alcance nacional (como el de Ramírez Izquierdo, 1970) y otros se refirieron a determinadas regiones del país (Cfr. Universidad Autónoma de Nuevo León, 1970).

Otros estudios se propusieron, a su vez, examinar el desempeño de diversas ocupaciones existentes en el mercado laboral, con el fin de identificar las necesidades de capacitación y entrenamiento que deberían ser satisfechas, para una adecuada ejecución de las funciones exigidas por dichas ocupaciones. Esto exigió, como prerequisite, revisar las calificaciones ocupacionales que habían sido desarrolladas en otros países, para generar clasificaciones más adecuadas a la realidad de México. Estas líneas de investigación fueron seguidas, por ejemplo, por la Unidad Coordinadora del Empleo y la Capacitación, de la Secretaría del Trabajo.

La interpretación teórica a que estamos aludiendo parte del supuesto de que los problemas de concentración del ingreso, desempleo y subempleo, podrían corregirse eventualmente mediante una expansión más rápida (y/o más adecuada) del sistema educativo. Sin embargo, se ha podido constatar que las relaciones entre la escolaridad, la ocupación y el salario no tienen un carácter directamente causal, pues entre ellas interviene un conjunto de factores de diversos géneros que se asocian, por una parte, con diversas características de la organización del mercado laboral y, por otra, con la distribución asimétrica del poder entre los diversos grupos sociales.

Si las relaciones a que nos estamos refiriendo fuesen directamente causales, no se hubieran observado fenómenos como los siguientes:

a) Si bien es cierto que quienes adquieren más escolaridad perciben, en promedio, mayores salarios, también lo es que no todos los egresados del sistema escolar tienen las mismas probabilidades de obtener empleos adecuadamente remunerados, y que esto no sólo es atribuible a desajustes cualitativos entre los contenidos de la capacitación y los requerimientos del mercado laboral. En efecto, las relaciones existentes entre la educación formal y las categorías ocupacionales no son constantes, sino que se modifican a través del tiempo en función de las relaciones existentes entre las características de la fuerza de trabajo y la demanda del mismo. Esto se pudo comprobar cuando la hipótesis que atribuye causalidad a la relación ocupación-salario fue examinada con mayor profundidad. Los cortes metodológicos de naturaleza sincrónica cedieron el turno a las primeras exploraciones longitudinales (o diacrónicas) que se hicieron sobre el mismo tema. Asimismo, las investigaciones centraron su atención en todos aquellos que egresan del sistema escolar, y no sólo en quienes lograban incorporarse productivamente al mercado de trabajo (Muñoz-Lobo, 1974).

b) Por lo anterior, si bien es cierto que las nuevas generaciones de mexicanos están recibiendo más educación que la que adquirieron las generaciones anteriores, esta educación permite obtener empleos que desempeñaron, con una menor escolaridad, los padres de quienes ahora egresan del sistema educativo (Muñoz Izquierdo, 1973; Muñoz Izquierdo *et al.*, 1978).

c) También se ha observado que México atravesó por periodos de rápido crecimiento económico, sin haber preparado con anterioridad —mediante sistemas escolarizados o de capacitación extraescolar— los recursos humanos que

“hubieran sido indispensables” para lograr tal crecimiento. No es probable, por ejemplo, que un sistema de educación primaria —desarrollado conforme a las pautas que estuvieron en vigor con anterioridad a las que introdujo el Plan de Once Años— ni que un sistema de educación superior que, de hecho, se empezó a desarrollar en 1960, hayan podido preparar al personal que se incorporó a la economía entre 1939 y 1959. Por otra parte, el país pasó por etapas de crecimiento acelerado, sin aprovechar más que una fracción de los recursos humanos que egresaron del sistema escolar. Mientras la tasa de crecimiento del sistema escolar fue del 6%, entre 1960 y 1970, la del crecimiento de la mano de obra fue inferior al 2% anual. Esto provocó una concentración del ingreso contraria a lo que predice la teoría del capital humano (Muñoz-Lobo, *op. cit.*).

d) El fenómeno anterior no afectó por igual a todos los grupos sociales, ni a las personas de distinto sexo. Así, por ejemplo, dentro del segmento de la población económicamente activa que cursó educación superior se desarrolló, durante la década del sesenta, una élite que no representa más del 3% de dicho segmento. Por otra parte, las personas de sexo femenino tienen, con la misma educación, diferentes oportunidades ocupacionales de las que tienen las personas del sexo opuesto (Muñoz *et al.*, 1978).

e) Algunas mediciones directas que se hicieron de la productividad generada por personas que ocupan los mismos puestos, pero que obtuvieron diferente escolaridad, no encontraron diferencias en favor de quienes cursaron un mayor número de grados escolares (Brook, 1978).

f) Se comprobó también que después de controlar la cantidad y tipo de educación adquirida, la edad, el sexo y la clase social de los sujetos, el ingreso que éstos obtienen depende del segmento del mercado ocupacional en que se insertan (Muñoz Rodríguez, 1980).

g) Por último, se comprobó que, en igualdad de condiciones (en cuanto a los antecedentes sociales, la edad, el sexo y la educación adquirida), los ingresos y las oportunidades están asociados con características actitudinales que no son compatibles con los objetivos manifiestos del sistema educativo (Muñoz *et al.*, 1978).

Todas estas evidencias fueron generando la necesidad de desarrollar otras teorías, que fueran capaces de interpretar correctamente las relaciones a que nos estamos refiriendo. Entre las que se hicieron en México se encuentran las que atribuyen la correlación existente entre la escolaridad y el salario, a factores subjetivos o actitudinales de la fuerza de trabajo; otras, que atribuyen dicha correlación al credencialismo, y otras, en fin, que la atribuyen a la segmentación estructural de los mercados de trabajo. Así, por ejemplo, los factores subjetivos —en la oferta de mano de obra— fueron analizados en una investigación que publicamos en 1978 (Muñoz Izquierdo *et al.*, 1978). Otro estudio, realizado por Nigel Brooke (1978) examinó los mismos factores subjetivos, pero del lado de la demanda laboral, pues se basó en una encuesta entre los patrones y quienes deciden sobre la admisión de los trabajadores a las empresas. La hipótesis del credencialismo fue también examinada por el propio Brooke; y la de la segmentación de los mercados (en diversas versiones de la misma) fue también corroborada por los estudios que publicamos en 1978, pues en ellos detectamos el importante peso que tiene —en

igualdad de condiciones— la primera ocupación de los individuos, como determinante del puesto que ellos desempeñan actualmente. La segmentación de los mercados fue también confirmada en un trabajo que dio a conocer la Fundación Javier Barros Sierra en 1980 (véase Gómez y Munguía, 1980), y por otro más que publicamos nosotros en ese mismo año (Muñoz Izquierdo y Rodríguez, 1980).

Así, pues, podemos concluir, en primer lugar, que los intentos hechos a través del tiempo con el objeto de impulsar el desarrollo económico y la movilidad social a través del desarrollo educativo, se apoyaron en una errónea interpretación de las relaciones existentes entre el sistema educativo y la estructura económica del país. De hecho, tales relaciones son de una naturaleza sociopolítica y no pueden caracterizarse —ni ser controladas— como si tuvieran un carácter meramente técnico.

El crecimiento y la configuración de la demanda educativa sólo pueden ser interpretados a la luz de la teoría del “bien posicional”. Cada individuo adquiere la mayor escolaridad que sea compatible con las condiciones sociales y económicas que lo rodean, con el fin de tener acceso al empleo que le ofrezca la remuneración más alta que pueda alcanzar. Así, cada grupo social procura maximizar la escolaridad que adquiere, tomando en cuenta el conjunto de restricciones impuesto por el contexto socioeconómico en que se encuentra inmerso. A su vez, los demandantes de trabajo prefieren asignar los diversos puestos a quienes, habiendo recibido las mayores dosis de escolaridad disponibles en el mercado, demuestren contar con determinadas características complementarias. Por tanto, la demanda laboral puede ser representada mediante una función, en la cual los patrones tratan de maximizar la escolaridad de quienes desempeñan las ocupaciones existentes. En otras palabras, mientras cada persona trata de obtener la mayor escolaridad que sea compatible con el ingreso de que disponga y con sus posibilidades de aprender, el mercado de trabajo funciona de tal manera que los puestos son asignados a quienes, en cada situación histórica, alcanzaron la escolaridad más alta —y no la que sería técnicamente necesaria para desempeñar cada puesto.

En segundo lugar, podemos concluir que, si bien es cierto que la educación formal no puede proponerse el desarrollo de habilidades ocupacionales en sentido estricto, sí debería vincularse con el mundo del trabajo en diversas formas. Por un lado, la educación debería desarrollar actitudes favorables para el trabajo (tales como la disciplina, la austeridad, la disposición para postergar la gratificación correspondiente al esfuerzo realizado, la solidaridad, la creatividad, la valoración del propio trabajo, etc.). Por otro lado, las experiencias educativas deberían recurrir continuamente a las actividades productivas (especialmente las más cercanas a los educandos), con la finalidad de demostrar principios y de aplicar las habilidades adquiridas, en el análisis y la solución de los problemas cotidianos, así como en la transformación de las condiciones sociales, económicas y políticas que no sean deseables. De ese modo, el sistema escolar no sólo contribuiría a la preparación de los recursos humanos que el país necesita, pues también proporcionaría a los alumnos los medios que les permitirían aprovechar dialécticamente sus intercambios con el ambiente, para que así los estudiantes pudieran sacar provecho de los estímulos que les ofrece el propio ambiente, y dominar los obstáculos que en él encuentren al tratar de realizar sus propios fines. Sin embargo, como lo hicimos

notar en este estudio, las reformas educativas que se intentó introducir durante el periodo analizado, no fueron capaces de lograr —y tal vez ni siquiera se llegaron a plantear— estos objetivos. Mientras tanto, la “educación general” siguió funcionando al margen de la “educación técnica”; y ésta, a su vez, se propuso preparar trabajadores para ocupar puestos que, de hecho, desempeñan quienes han obtenido una escolaridad de mayor duración que aquella que se adquiere en las escuelas que ofrecen educación de carácter terminal.

V. Conclusiones

A) En relación con la función sociopolítica del sistema educativo

Como lo hicimos notar, al desempeñar su función sociopolítica, el sistema educativo ha contribuido a lograr la relativa estabilidad que ha caracterizado a los gobiernos posrevolucionarios. Sin embargo, en términos más generales, dicho sistema ha sido utilizado —como en todos los países del mundo— para garantizar la cohesión social que es necesaria para el funcionamiento del Estado. Entre los canales que han hecho posible el desempeño de esta función se encuentran las formas en que se enseña y se estudia la Historia, así como las interpretaciones que se hacen de los fenómenos artísticos y culturales.

Como ya ha sido demostrado (Vázquez de Knauth, 1970), a través de la enseñanza de la historia se difunden tesis e interpretaciones del pasado que tienden a fomentar el sentimiento de la nacionalidad. Esto implica, sin embargo, recuperar sólo los procesos que han permitido el desarrollo de la formación social dominante, sin considerar en forma adecuada otras corrientes que, bajo circunstancias históricas distintas, podrían modificar las condiciones existentes.

En realidad, si se quiere promover las condiciones que favorezcan la gestación de una sociedad más justa —como lo exige nuestra Legislación—, es necesario impulsar la educación histórica de tal manera que, a través de ella, los distintos grupos sociales descubran su pasado, y sean así capaces de explicarse su presente. Para esto, se debe procurar que las distintas capas de la población adquieran una conciencia crítica, que lleve al reconocimiento de las posibilidades que cada grupo social tiene, en las distintas circunstancias, para el desempeño de roles encaminados a transformar la naturaleza y la realidad social. Esta conciencia debe, por tanto, conducir a que cada grupo social sobrepase los límites de la individualidad para que, al identificarse como una colectividad social, sea capaz de articular sus propias demandas frente al resto del sistema social. Esto exige revisar críticamente los contenidos y métodos de enseñanza que se utilizan en esta área, y utilizar otros recursos (de naturaleza extraescolar) con el objeto de que los distintos grupos sociales recuperen y hagan propios los elementos que determinaron las condiciones políticas, económicas y sociales en que se encuentran actualmente.

En el ámbito cultural, esto significa que el sistema escolar difunde los valores de algunos grupos sociales que detentan el poder, como si tales valores tuviesen un carácter universal. Con ello se busca que los diferentes grupos sociales asuman los papeles que, según la cultura dominante, les corresponden.

Es necesario, en cambio, que $\frac{3}{4}$ reconociendo que “la cultura” no existe como tal, sino que es un conjunto de objetos, ideas, creencias, artes, técnicas, etc., derivados de la particular visión del mundo que tiene cada grupo social $\frac{3}{4}$ se elaboren proyectos educativos adecuados a las distintas circunstancias en que se desarrollan los procesos educativos.

B) En relación con la función académica del sistema educativo

En este estudio pudo apreciarse que las principales medidas que se instrumentaron con el objeto de que el sistema educativo cumpliera con mayor efectividad su función académica, se relacionan con la formación de los docentes. Se ha partido, como ya dijimos, de la tesis que señala una estrecha relación entre la escolaridad de los maestros y la probabilidad de que las reformas educativas penetren eficazmente en el sistema escolar. Con este propósito, se extendió la duración de los planes de estudio de las escuelas normales y, más recientemente, se ha ofrecido a los maestros la oportunidad de realizar estudios de nivel superior. Con estas medidas, sin embargo, sólo se ha favorecido la movilidad social de los maestros—ya que, a través de la emigración de los mentores mejor preparados hacia zonas geográficas más desarrolladas— se refuerza la correlación existente entre la calidad de los insumos escolares y las capacidades de los respectivos educandos. Estas capacidades están condicionadas—como se sabe—por la educabilidad de las familias; y este factor, a su vez, está directamente correlacionado con las posiciones sociales que aquéllas ocupan.

Lo anterior ocurre, desde luego, porque los estratos sociales a que corresponden mayoritariamente las poblaciones de las localidades menos desarrolladas, no tienen la capacidad de orden político, económico, social y cultural que se requiere para retener a los maestros mejor preparados en las localidades señaladas. Por esta razón—entre otras— las innovaciones educativas que, potencialmente, podrían elevar los rendimientos escolares en dichas localidades, no han podido penetrar en sus escuelas.

En consecuencia, es necesario desarrollar sistemas de formación de maestros que permitan instrumentar modelos pedagógicos tales, que sean capaces de conciliar la superación social del magisterio con las aportaciones que este sector haga a la educación de aquellos grupos sociales que han permanecido al margen de los beneficios del desarrollo del país. Esto exige que los maestros estén en condiciones de adaptar los contenidos y métodos de la educación a las condiciones sociales, psicológicas y económicas de los diversos grupos de educandos. Y esta exigencia sólo podrá ser satisfecha cuando las instituciones de enseñanza superior y las escuelas normales preparen—a través de un conjunto de acciones racionalmente coordinadas— diversos tipos de docentes con los cuales se establezcan las condiciones de factibilidad que siguen siendo necesarias, para instrumentar sistemas de enseñanza diseñados con el objeto de transferir tecnologías didácticas hacia los maestros ubicados en las regiones más apartadas.

Estos sistemas podrían funcionar a través de mecanismos de asesoría permanente, o de equipos de docentes, académicamente complementarios, que faciliten la adaptabilidad de la educación a las condiciones de las diversas regiones e instituciones que integran el sistema educativo del país.

C) En relación con la función distributiva del sistema educativo

A través de este estudio se hizo notar que la función distributiva del sistema se está llevando a cabo, fundamentalmente, por medio de la generalización del acceso a la educación primaria, sin que se hayan introducido otras medidas tendientes a asegurar la permanencia de los alumnos en el propio sistema, hasta que ellos concluyan, por lo menos, su educación elemental. Por tanto, la acreditación de la educación obligatoria —así como el acceso y la permanencia en los niveles educativos subsecuentes— siguen estando correlacionados con los antecedentes sociales y geográficos de los alumnos.

De este modo, el sistema educativo desempeña dos funciones importantes. Por un lado, canaliza hacia el Estado el apoyo de los sectores sociales que se benefician de las oportunidades educativas. Por otro, selecciona a quienes potencialmente son más útiles al sistema económico; para lo cual estimula y retiene a aquellos alumnos que, por las circunstancias culturales en que se encuentran, pueden ser socializados más fácilmente para el desempeño de determinados roles. Éstos, por lo general, son, predeterminados por la posición social que ocupan las distintas familias. Por tanto, el sistema educativo genera —y no contrarresta— diversas desigualdades en el aprendizaje de los alumnos. Como lo hicimos notar, dichas desigualdades intervienen en la determinación de la deserción escolar. De ese modo, ellas contribuyen funcionalmente al proceso de selectividad social a que estamos aludiendo.

De lo anterior se deduce que el sistema educativo sólo contribuirá al logro de una vida social justa —como lo exige la Ley Federal de Educación— cuando sea posible reducir la heterogeneidad en los rendimientos académicos. Con ello no sólo aumentarían las probabilidades de que los alumnos adquirieran —en promedio— los conocimientos, habilidades y actitudes que contemplan los planes de estudio existentes, sino que también se lograría elevar las tasas de permanencia en el sistema.

Lo anterior requiere, por supuesto, instrumentar diversas medidas tendientes a alterar, en lo fundamental, la forma en que funciona actualmente el sistema educativo del país.

D) En relación con la función ocupacional del sistema educativo

Las principales observaciones que hicimos al analizar la forma en que el sistema educativo desempeña esta función son las siguientes:

a) Las pautas de expansión del sistema escolar provocan una elevación de los requerimientos educativos que deben ser satisfechos para desempeñar las

distintas ocupaciones (este fenómeno contribuye, entre otras cosas, a impulsar la selectividad social a que nos referimos en el epígrafe anterior).

b) Proporciones significativas de los egresados de las enseñanzas subprofesionales se canalizan hacia ocupaciones correspondientes al “sector informal” del sistema económico. Como las características de este sector no están consideradas en los planes de estudio de este tipo de escuelas, el desplazamiento de los egresados hacia las empresas que integran dicho sector no permite que la educación subprofesional contribuya al desarrollo de tales empresas. Por tanto, este fenómeno indica que el “sector informal” sólo constituye un área de refugio en la que los egresados se protegen contra el desempleo abierto.

c) El subempleo profesional de los egresados de la educación superior no está siendo corregido, precisamente, a través de una expansión más acelerada de la demanda laboral correspondiente, sino por medio de una regulación del crecimiento de la educación superior, basado en la expansión de las enseñanzas de nivel subprofesional.

Estos fenómenos se están desarrollando a través de diversos mecanismos. Entre ellos, podemos mencionar los siguientes:

a) La expansión del sistema escolar se ha basado en las aspiraciones y expectativas de algunos grupos sociales —especialmente las de las clases medias urbanas—. Estas expectativas han entrado en conflicto con los intereses de quienes regulan el crecimiento y la configuración del sistema económico, ya que las tasas de ahorro de estos últimos —que son compatibles con los estándares de consumo que ellos mismos se han fijado— no permiten una expansión de la demanda laboral como la que sería necesaria para satisfacer las expectativas de las clases medias. Por otra parte, las pautas de inversión —y, por ende, la configuración cualitativa de la demanda de trabajo— están también condicionadas por los intereses de los sectores dominantes, y, por tanto, son incompatibles con la necesidad de ampliar el mercado en la medida requerida por las clases medias.

b) Los egresados de la enseñanza subprofesional no adquieren una formación adecuada a los requerimientos del desarrollo tecnológico de aquellos sectores de la economía que se encuentran subordinados a los de mayor desarrollo.

Para que el sistema educativo sea capaz de satisfacer los requerimientos de una sociedad menos injusta sería, entonces, necesario:

i) Desarrollar un sistema de educación media que desempeñe simultánea —y no alternativamente— las funciones propedéuticas y las de capacitación para el trabajo, de una manera tal que se facilite la movilidad educativa de la población y se impulsen procesos tendientes a homogeneizar el sistema productivo, mediante la contribución de la educación media a la difusión de un cambio tecnológico más acorde con las necesidades y posibilidades del país.

ii) Desarrollar un sistema de enseñanza superior que responda a diversas necesidades económicas y sociales tomando en cuenta la heterogeneidad y polarización tecnológica del sistema productivo, y que sea capaz, por tanto, de apoyar un proceso de desarrollo autónomo (o menos dependiente que el actual), y así

contribuir a formar una sociedad internamente más homogénea. Paulatinamente, dicho sistema educativo contribuiría a avanzar en la línea en que iría siendo posible satisfacer necesidades no directamente derivadas del aparato productivo, sino de naturaleza distinta, como son las necesidades de salud y bienestar social.

Cuadro 1
SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

<i>Años</i>	<i>Demanda Satisfecha</i>		<i>Demanda no Satisfecha</i>		
	<i>Demanda</i>	<i>Abs.</i>	<i>%</i>	<i>Abs.</i>	<i>%</i>
1930	3 413.9	1 299.9	38.1	2 114.0	61.9
1940	4 501.8	2 111.5	46.9	2 390.3	53.1
1950	6 501.1	3 030.4	46.6	3 470.7	53.4
1960	8 056.4	4 762.1	59.1	3 294.4	40.9
1970-1971	12 041.2	9 248.2	76.8	2 793.0	23.2
1976-1977	13 985.9	12 223.3	87.4	1 762.6	12.6
1980-1981	15 285.4	14 995.0	98.1	290.4	1.9

Fuente: SEP: Síntesis de Diagnóstico para el Programa Quinquenal (1979).
Para 1980/81: Estimaciones del Programa de Primaria para Todos los Niños.

Cuadro 2

ESTIMACIÓN DEL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN MEDIA DURANTE LA DÉCADA 1930-1940

	<i>Secundarias generales (sólo Federales)</i>	<i>Secundarias nocturnas (Trabajadores)</i>	<i>Centros Nocturnos de 9 años</i>	<i>Secundarias obras por cooperación</i>	<i>Internados mixtos de enseñanza secundaria</i>	<i>Escuelas técnicas</i>	<i>Escuelas preparatorias (UNAM)</i>	<i>Escuela Nacional de Maestros</i>	<i>Escuelas regionales o campesinas (Normales Rurales)</i>	<i>Totales</i>
1931	10, 432a	—	—	—	—	15, 500*	1, 438h	700*	—	28, 070
1932	10, 345a	—	—	—	—	15, 795a	1, 462h	ND	—	
1934	14, 070b	—	—	—	—	ND	1, 649h	ND	—	
1935	11, 255c	—	—	—	—	ND	3, 481h	1, 068f	796g	
1936	ND	—	—	—	—	14, 370c	3, 936h	1, 068f	1, 396g	
1937	ND	2, 477c	—	—	—	17, 638c	4, 501h	1, 068f	2, 124g	
1938	ND	2, 071c	—	200c	—	18, 068c	4, 808h	1, 068f	1, 896g	
1939	9, 774c	2, 381c	1, 390c	500c	—	18, 768e	4, 525h	1, 068f	3, 264g	
1940	8, 434c	2, 583c	1, 543c	740c	2 752c	20, 988e	4, 465h	1, 068f	3, 172g	45 745

Fuentes: a) SEP: 1932; b) SEP: 1934; c) SEP: 1940; d) Estimación basada en la fuente c), en el supuesto de que las 1 376 familias de trabajadores que se benefician de estos internados, hayan tenido dos hijos, como promedio, en estas instituciones; e) Estimación basada en fuente h), en el supuesto de que la matrícula nacional haya representado el doble de la que correspondió a las escuelas de nivel medio, del Instituto Politécnico Nacional; f) Estimación basada en la fuente c), en el supuesto de que los 267 maestros que se graduaron anualmente (como promedio) hayan correspondido a una matrícula de cuatro veces dicha cifra, ya que la Normal constaba de cuatro grados; g) Estimación basada en la fuente c), aceptando *mutatis mutandis* el mismo supuesto a que se refiere la nota f); h) NAFINSA, 1978.

* Dato estimado.

- No hubo matrícula, pues estas escuelas fueron fundadas posteriormente.

Cuadro 3
SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA POTENCIAL POR EDUCACIÓN MEDIA

Años	Matrícula total*	% de Satisfacción
1940	45.7	1.7
1950	125.5	3.8
1960	490.5	10.8
1970	1 471.5	20.9
1980	4 534.5	45.5

* Miles de individuos.

Fuentes: Para 1940, véase cuadro 1. Para 1950 y 1960: Estimaciones basadas en datos publicados por Nacional Financiera, S.A. Para 1970 y 1980: Estimaciones basadas en datos de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.

N.B. La demanda potencial se estimó a partir de: El Colegio de México. "Dinámica de la Población de México, y Proyección de la Población por Edades y Entidades Federativas", mimeo.

Cuadro 4
SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA POTENCIAL
POR EDUCACIÓN SUPERIOR

Años	Matrícula total*	% de Satisfacción
1940	23.1	1.2
1950	29.9	1.1
1960	77.1	2.1
1970	271.3	6.3
1980	825.5	13.4

Fuentes: Para 1948 y 1950: Estimaciones basadas en datos de Nacional Financiera, S.A. Para 1960 y 1970: Estimaciones basadas en datos de la ANUIES. Para 1980: Estimaciones basadas en datos de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.

N.B. La demanda potencial se estimó a partir de datos de El Colegio de México, *op. cit.*

REFERENCIAS

- Bialostozky, Clara J. de,
1970 “Tabulaciones con base en una muestra del Censo de población de 1960”, México, El Colegio de México, mimeo.
- Brooke, Nigel
1978 “Actitudes de los empleadores mexicanos respecto a la educación”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VIII, No. 4.
- Carnoy, Martín
1963 “The Cost and Return to Schooling in Mexico”, Tesis doctoral no publicada, Universidad de Chicago.
- Castrejón Díez, Jaime
1969 *La educación Superior en México*, México, SEP.
CEE (Centro de Estudios Educativos)
1969 *Noticias y Comentarios*, No. 26 (junio-julio).
- Ceniceros, José Angel
1955 *Nuestra Constitución Política y la Educación Mexicana*, México, Ediciones Botas.
- García Sancho, Francisco y Leoncio Hernández
1977 *Educación Superior, Ciencia y Tecnología en México*, México, SEP.
- Gómez, Víctor Manuel y Jorge Munguía
1980 “Educación y Mercados de Trabajo: Políticas de Selección y Promoción de la Fuerza Laboral”, México, Fundación Javier Barrios Sierra, mimeo.
- Instituto Nacional de Investigación Científica
1970 “Datos para contribuir a la evaluación del sistema educativo mexicano como base formativa en la preparación de investigadores”, Informe preparado por el grupo de trabajo coordinado por el Instituto Nacional de Pedagogía. Ciencia y Tecnología, Programa Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Documento No. 2, mimeo.
- Latapí, Pablo
1980 *Análisis de un Sexenio de Educación en México, 1970-76*, México, Editorial Nueva Imagen.
- Mayo, John *et al.*
1972 “An evaluation of the Mexican Telesecundaria”, Stanford, Institute for Communication Research, mimeo.
- Montemayor, Aurelio H.
1980 “Educación y Distribución del Ingreso en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. X, No. 2.

- Muñoz Izquierdo, Carlos
 1973 “Evaluación del Desarrollo Escolar y Factores que lo han determinado”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. III, No. 3.
- Muñoz Izquierdo, C., Alberto Hernández y P. G. Rodríguez
 1978 “Educación y Mercado de Trabajo”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VIII, No. 2.
- Muñoz Izquierdo, C. y José Lobo
 1974 “Expansión Escolar, Mercado de Trabajo y Distribución del Ingreso en México”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. IV, No. 1.
- Muñoz Izquierdo, C. y P. G. Rodríguez
 1980 “Enseñanza Técnica: ¿Un canal de movilidad social para los trabajadores?”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. X, No. 3.
- Muñoz Izquierdo, C., P. G. Rodríguez, P. Restrepo y C. Doriani
 1979 “El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del sistema Educativo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 3.
- Muñoz Ledo, Porfirio
 1962 “La Educación Superior”, en Jaime Torres Bodet (comp.). *México: 50 años de Revolución, IV, La Cultura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Programa Regional de Empleo para América Latina y el Caribe
 1976 *Bases para una política del Empleo hacia el Sector Informal o Marginal Urbano*, México, STPS, Dirección General de Servicio Público del Empleo.
- Ramírez Izquierdo, Víctor
 1970 “Capacidad de Absorción de Mano de Obra: Políticas de Empleo y Educación Superior”, Documento presentado en el Seminario sobre Aplicación de Métodos de Previsión de la Oferta y la Demanda de Recursos Humanos de Nivel Superior, México, El Colegio de México.
- Secretaría de Educación Pública
 1932 *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública*, Tomo I, México, Talleres Gráficos de la Nación.
-
- 1934 *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública*, Tomo I, México, Talleres Gráficos de la Nación.
-
- 1940 *La Educación Pública en México* (Del 1o. de Dic. de 1934 al 30 de noviembre de 1940), Tomo I, México, SEP.
-
- 1964 *Obra Educativa en el Sexenio 1958/1964*, México, SEP.
-
- 1970 *La Educación Pública en México 1964/1970*, Tomos I y II, México, SEP.
-
- 1975 *Política Educativa*, México, SEP, Dirección General de Planeación.
-
- 1979 “Síntesis de Diagnóstico para el Programa Quinquenal” (Programa de Primaria para Todos los Niños), mimeo.

Selowsky, Marcelo

1967 "Education and Economic Growth: Some International Comparisons", Cambridge, Mass., Center of International Affairs, Harvard University, mimeo.

Solís, Leopoldo

1970 *La Realidad Económica Mexicana: Retrovisión y Prospectivas*, México, Siglo XXI.

Vázquez de Knauth, Josefina

1970 *Nacionalismo y Educación en México*, México, El Colegio de México.

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

FELIX CADENA

Licenciado en Derecho por la Universidad de Guanajuato. Graduado en Ciencias Sociales del Trabajo y postulante al doctorado en Derecho Social en Lovaina, Bélgica. Coordinador del proyecto “Consolidación metodológica, sistematización y apoyos a la educación no formal de adultos rurales” en el CEESTEM. Director del proyecto “Capacitación y organización para el desarrollo rural” SARH, INCA-rural, PNUD, FAO. Coordinador del proyecto de elaboración de la metodología y textos de la primaria intensiva para adultos en CEMPAE. Asesor del proyecto “Dorama” en Tanzania. Docente y conferencista.

FELIPE CAMPUSANO VOLPE

Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestro en Ciencias Políticas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede en México; profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Actualmente se encuentra realizando estudios para optar por el título de PhD en Ciencias Políticas en la London School of Economics.

MARTIN CARNOY

Doctor en Economía por la Universidad de Chicago. Ha sido investigador de la Brookings Institution y de la división sobre Educación y Desarrollo de la Universidad de Stanford, California. También es director del Programa de Becarios Latinoamericanos de SIDEC en la misma Universidad de Stanford.

VÍCTOR MANUEL GÓMEZ C.

Obtuvo la Licenciatura en Sociología Social en la Universidad de Tulane, Nueva Orleans, 1971; posteriormente obtuvo el Doctorado, Ph. D., en Educación y Desarrollo en la Universidad de Massachusetts en Amherst en 1975; trabajó como investigador en educación no formal en la Universidad del Valle, Colombia; actualmente es investigador en la Fundación Barros Sierra.

MARÍA DE IBARROLA DE SOLÍS

Maestría en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales, Económicas y Políticas de la Universidad de Montreal, Canadá. Ha hecho investigaciones para el Centro de Estudios Educativos y el Instituto de Investigaciones Sociales. Ha dictado cursos y conferencias en diversas instituciones y universidades del país. Desde 1971 ha desarrollado actividades administrativas y de dirección académica en varias instituciones.

EDGAR JIMÉNEZ CABRERA

Doctor en Ciencias Políticas por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Ha tomado varios cursos en la Universidad Católica de Chile y en la Universidad Católica de Lovaina. Ha sido profesor en la Facultad de Economía Política de la Universidad de Chile, en la Universidad Centroamericana en San Salvador, en la Universidad Autónoma de Honduras, Tegucigalpa y en la Universidad Iberoamericana, México. Ha publicado varios libros, y algunos de sus artículos se encuentran en la *Revista de Estudios Centroamericanos* y en el boletín de Ciencias Económicas y Sociales. Ha asistido como ponente a seminarios y encuentros internacionales.

CARLOS MUÑOZ IZQUIERDO

Licenciado en Economía, por el Instituto Tecnológico Autónomo de México. Cursó el Doctorado en Planificación Educativa, en la Universidad de Stanford, California. Desde 1964 es investigador del Centro de Estudios Educativos, A. C., y desde 1970 ha ocupado el puesto de Director Técnico de este Centro. En varias ocasiones ha sido consultor y asesor de organismos y centros de investigación nacionales e internacionales. Dicta varios cursos en las maestrías en educación que imparten tres instituciones mexicanas de educación superior. Los resultados de sus investigaciones se encuentran, principalmente, en la *Revista del Centro de Estudios Educativos*, y algunos de sus trabajos aparecen en libros que recogen estudios de diversos autores latinoamericanos.

CARLOS ORNELAS

Obtuvo el doctorado en Filosofía y la maestría en Educación en la Universidad de Stanford. Actualmente es investigador en la Coordinación de Investigaciones Educativas de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

JOSÉ ÁNGEL PESCADOR OSUNA

Licenciado en Economía; realizó estudios de postgrado en Economía de la Educación en la Universidad de Stanford. Ha asistido a varios cursos sobre educación y economía, tanto en el país como en el extranjero. Actualmente es presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Sus publicaciones se encuentran en diferentes revistas especializadas del país.

JUAN CARLOS PORTANTIERO

Egresado de la carrera de Sociología en la Universidad Nacional de Buenos Aires. Fue profesor de la Universidad Nacional de Buenos Aires hasta 1975. Actualmente es profesor-investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México. Publicó, entre otros, los siguientes libros: *Estudios sobre orígenes del peronismo* (en colaboración con Miguel Murmis), Buenos Aires, 1971; *Los usos de Gramsci*, México, 1977; *Estudiantes y política en América Latina*, México, 1978.

ADRIANA PUIGGRÓS

Cursó la maestría en Ciencias de la Especialidad de Educación en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Ha participado en varios seminarios y conferencias. Fue directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Nacional de Buenos Aires. Ha desempeñado actividad docente en universidades e institutos de enseñanza superior y en escuelas primarias. Ha publicado varios libros y algunos de sus artículos se encuentran en revistas especializadas.

SANTIAGO RAMÍREZ C.

Licenciado en matemáticas por la Universidad Nacional Autónoma de México; maestro en Filosofía y doctor en Matemáticas por la misma universidad. Profesor de la Facultad de Ciencias de la UNAM. Coautor de *El silencio del saber y Ajuste de Cuentas*.

EMILIO TENTI FANFANI

Obtuvo el Diploma Superior de Investigaciones y Estudios Políticos en la Fondation Nationale de Sciences Politiques de París. Fue profesor universitario en Argentina y Colombia. Actualmente es investigador asociado en la Fundación Barros Sierra y maestro en la Universidad Pedagógica Nacional.

CARLOS ALBERTO TORRES

Licenciado en Sociología por la Universidad del Salvador (Buenos Aires); profesor de Sociología en la Universidad del Salvador (Buenos Aires); maestro en Ciencias Políticas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México. Actualmente es candidato a doctorado en Educación en la Universidad de Stanford.

TOMÁS AMADEO VASCONI

Profesor en la Escuela Normal de Paraná; director del Instituto de Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Litoral. Investigador asociado y jefe del Departamento Docente del Centro de Estudios Socioeconómicos (CESO) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Chile y profesor de la Universidad Central de Venezuela.

Índice analítico

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN

Reproducción, resistencia y transformación: perspectivas recientes en sociología de la educación, <i>Carlos Alberto Torres</i>	7
PRÓLOGO, <i>Guillermo González Rivera-Carlos Alberto Torres</i>	13

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

ENFOQUES SOCIOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN

María de Ibarrola

I. Introducción	17
II. Características de la sociología dominante	18
<i>A) La sociología dominante en la metrópoli</i>	18
<i>B) La sociología dominante en los países dependientes</i>	22
III. Caracterización de la sociología crítica	26
IV. Características de la sociología emergente	30
V. Características de un enfoque necesario	31

PERSPECTIVAS LATINOAMERICANAS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Edgar Jiménez C.

I. Introducción	34
II. El enfoque humanista de la educación	36
III. El análisis tecnocrático-economicista	36
IV. La sociología funcionalista de la educación	39
V. El enfoque marxista	43
VI. Situación actual y perspectivas	45

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: ¿CONSENSO O CONFLICTO?

Carlos Ornelas

I. Introducción	50
II. Enfoques funcionalistas de la educación y la sociedad	51
<i>A) El punto de vista consensual sobre la educación</i>	51
<i>B) Puntos de vista funcionalistas que enfatizan el conflicto en las relaciones entre la educación y la sociedad</i>	55

III. Enfoques marxistas de la educación y la sociedad	57
IV. Comparación de las dos visiones del universo	61
V. Correspondencia o contradicción	63

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

Carlos A. Torres

I. Los clásicos de la sociología y la herencia durkheimiana	71
II. La tradición académica norteamericana y la sociología de la educación	75
III. Los orígenes de la sociología de la educación en América Latina	80
A) <i>José Medina Echavarría</i>	81
B) <i>Tomás Amadeo Vasconi</i>	82
C) <i>Perspectivas actuales</i>	83

SEGUNDA PARTE: EDUCACIÓN Y TEORÍA SOCIOLÓGICA

ACREDITACIÓN EDUCATIVA Y REPRODUCCIÓN SOCIAL

Víctor Manuel Gómez

I. Introducción	99
II. El papel de la educación en la estructura ocupacional	105
A) <i>La teoría de la funcionalidad técnica de la educación</i>	106
B) <i>La teoría neoweberiana de la estratificación ocupacional o teoría de la competencia por estatus social</i>	107
C) <i>La teoría de la reproducción cultural de la desigualdad social</i>	114
D) <i>La teoría de “la correspondencia” entre el sistema educativo y el sistema productivo</i>	120
1. <i>Bowles y Gintis</i>	122
2. <i>Carter y Carnoy</i>	129
III. Resumen crítico	133

TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO: EXPOSICIÓN Y CRÍTICA

José Ángel Pescador

I. Introducción	141
II. El rendimiento para los gastos en educación	142
III. Tasas de rentabilidad a la educación	143
IV. Distribución del ingreso	144
V. Mercado de trabajo	146
VI. Limitaciones metodológicas	148
	381

CAPITALISMO TRANSNACIONAL, CULTURA
Y LUCHA POLÍTICA

Martin Carnoy

I. Los enfoques de la “modernidad” y el “conflicto”	152
II. Hacia una nueva teoría de la cultura	160
III. Desarrollo económico y cultural	162
IV. El concepto de Estado-nación	168
V. La noción de imperialismo/dependencia	173

TERCERA PARTE:
AUTORES CONTEMPORÁNEOS
GRAMSCI Y LA EDUCACION

Juan Carlos Portantiero

I. Introducción	191
II. La hegemonía como relación educativa	191
III. Los intelectuales como organizadores de la hegemonía	194
IV. La educación como proceso formativo del “conformismo social” ..	195
V. El “americanismo” como una nueva civilización	196

ALTHUSSER, LA SOCIOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Felipe Campusano Volpe

I. Contextualización histórica del pensamiento de Louis Althusser	197
II. La ideología en Althusser	204
III. Althusser y la educación	209

ALTHUSSER EN MÉXICO

Santiago Ramírez Castañeda

LA EDUCACIÓN COMO VIOLENCIA
SIMBÓLICA: P. BOURDIEU Y J. C. PASSERON

Emilio Tenti Fanfani

I. Introducción	217
II. Consideraciones generales	217
III. Más allá de las parejas epistemológicas	221
IV. El habitus como mediación entre estructura y praxis	224
V. El habitus de clase	225
VI. La génesis de los habitus	228
VII. Modos de adquisición de la cultura	230
VIII. Ejes de un quehacer pedagógico	235

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN BAUDELLOT Y ESTABLET

Adriana Puiggrós

I. Introducción	239
II. Ideología y pedagogía	240
III. La escuela capitalista, de Baudelot y Establet	245
<i>A) Las tesis centrales de la obra</i>	245
IV. Clima cultural y explotación social	247
V. Hegemonía burguesa y función unificadora/divisora	250
de la escuela	250
VI. La reducción economicista	252
VII. Las redes de escolarización	255

ETAPAS DE UN PENSAMIENTO

Tomás Amadeo Vasconi

I. Exposición	260
II. Respuesta a observaciones del público	265

LA SOCIOLOGÍA DE LA CULTURA Y LA CRÍTICA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

Carlos A. Torres

I. Introducción	270
II. Sociedades	270
III. Condicionamiento histórico y niveles de conciencia	274
<i>A) Conciencia y educación</i>	276
IV. Paulo Freire en América Latina: reflexiones finales	279
<i>A) Las raíces teóricas de Paulo Freire</i>	280
<i>B) El destino de un discurso</i>	281
<i>C) Pedagogía y política</i>	284

CUARTA PARTE: ANÁLISIS DE SITUACIONES CONCRETAS

LOS MARCOS TEÓRICOS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN EL MEDIO RURAL (MEXICO)

Félix Cadena

I. Introducción	301
II. El esquema formal de análisis	303
<i>A) Categorías que se refieren al discurso del proyecto</i>	304
<i>I. Ideología teorizante</i>	304

2. <i>Estrategia ideológica</i>	305
B) <i>Categorías que se refieren a la práctica del proyecto de campo</i>	306
1. <i>Estrategia efectiva</i>	307
2. <i>Ideología práctica</i>	308
C) <i>Categorías explicativas de la metodología</i>	309
1. <i>Naturaleza del proyecto de campo</i>	310
2. <i>Equipo promotor</i>	310
3. <i>Usuarios</i>	310
4. <i>Contexto institucional</i>	310
5. <i>Contexto local-nacional</i>	311
III. <i>Las “familias” de proyectos</i>	311
A) <i>Limitaciones del análisis</i>	312
B) <i>Las categorías de agrupación de proyectos de campo en familias</i>	312
C) <i>Las familias de los proyectos de campo</i>	313
IV. <i>Conclusiones</i>	321
A) <i>Objetivos de la investigación</i>	321
B) <i>Esquema formal de análisis</i>	322
C) <i>Las familias y su utilidad</i>	323
D) <i>Posibilidades de la educación para el cambio social</i>	324
V. <i>Anexo I</i>	325
VI. <i>Anexo 2</i>	329

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS:
EL CASO DE MÉXICO (1930-1980)

Carlos Muñoz Izquierdo

Introducción	331
I. <i>Política educativa en el nivel primario</i>	331
A) <i>Aspectos cuantitativos</i>	331
B) <i>Reformas educativas</i>	334
II. <i>Política educativa en el nivel medio</i>	336
A) <i>La década 1931-40</i>	336
B) <i>El periodo 1941-70</i>	337
1. <i>Funcionalidad del currículo</i>	338
2. <i>Cambios en la tecnología de la enseñanza</i>	339
3. <i>Diversificación institucional</i>	339
C) <i>El periodo 71-80</i>	340
III. <i>Política educativa en la enseñanza superior</i>	341
A) <i>Expansión de la matrícula</i>	341
B) <i>El problema de la autonomía universitaria</i>	343

SEGUNDA PARTE: INTERPRETACIÓN DE LAS FUNCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO

I. Función sociopolítica del sistema educativo	353
II. Función distributiva del sistema educativo	354
<i>A) Educación primaria</i>	354
<i>B) Ciclo básico de la enseñanza media</i>	355
<i>C) Ciclo superior de la enseñanza media</i>	355
III. Función académica del sistema educativo	356
<i>A) Enseñanza primaria</i>	356
1. <i>Formación de maestros</i>	356
2. <i>Apoyo a los docentes</i>	358
3. <i>Planes y programas de estudio</i>	358
4. <i>Resumen</i>	359
<i>B) Enseñanza media</i>	359
IV. Función ocupacional del sistema educativo	361
V. Conclusiones	366
<i>A) En relación con la función sociopolítica del sistema educativo</i>	366
<i>B) En relación con la función académica del sistema educativo</i>	367
<i>C) En relación con la función distributiva del sistema educativo</i>	368
<i>D) En relación con la función ocupacional del sistema educativo</i>	368

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

FELIX CADENA	376
FELIPE CAMPUSANO VOLPE	376
MARTIN CARNOY	376
VÍCTOR MANUEL GÓMEZ C.	376
MARÍA DE IBARROLA DE SOLÍS	376
EDGAR JIMÉNEZ CABRERA	377
CARLOS MUÑOZ IZQUIERDO	377
CARLOS ORNELAS	377
JOSÉ ÁNGEL PESCADOR OSUNA	377
JUAN CARLOS PORTANTIERO	377
ADRIANA PUIGGRÓS	378
SANTIAGO RAMÍREZ C.	378
EMILIO TENTI FANFANI	378
CARLOS ALBERTO TORRES	378
TOMÁS AMADEO VASCONI	379