

INTRODUCCIÓN A LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.

Dr. ANTONIO BLANCO PÉREZ

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO ENRIQUE JOSÉ VARONA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CIUDAD DE LA HABANA

1997

INTRODUCCIÓN A LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

ÍNDICE

PREFACIO

I. Bases teóricas y metodológicas de la Sociología de la Educación

1.1 Sociología General

1.2 Sociología de la Educación

1.3 Lugar de la Sociología de la Educación dentro de las Ciencias de la Educación

1.4 Objeto de estudio

Notas

II. La Educación como factor de la práctica social

2.1 Esencia y carácter de la Educación

2.2 Socialización e individualización

2.3 Teorías de la socialización y el control social

Notas

III. La Educación como función de la sociedad

3.1 Funciones sociales de la Educación

3.1.1 Función general de la Sociedad

3.1.2 Función parcial de la superestructura

3.1.3 Función finalista de una organización

3.1.4 Función profesional de grupos y personalidades

3.2 Los modelos educativos

3.3 Papel y funciones del maestro. Tareas básicas

Notas

IV. La Educación como institución social

4.1 Estructura y funciones del Sistema de Educación

- 4.1.1 Los objetivos del sistema
- 4.1.2 Principios y estructura
- 4.1.3 Funciones específicas del Sistema de Educación
- 4.2 Las relaciones sociales en el Sistema de Educación
- 4.3 La Escuela como centro de las relaciones sociales
- 4.3.1 El Colectivo Pedagógico
- 4.3.2 El Colectivo Escolar

Notas

V. Factores extraescolares de la Educación

- 5.1 La familia
- 5.1.1 La familia como institución social
- 5.1.2 Funciones de la familia
- 5.1.3 Tipos de familia. Incidencia en la educación
- 5.2 La comunidad
- 5.2.1 Problemas para la conceptualización
- 5.2.2 Tipos de comunidad
- 5.2.3 Factores que intervienen en el desarrollo de las comunidades
- 5.2.4 Particularidades del trabajo comunitario en Cuba
- 5.2.5 Indicadores para la caracterización de la comunidad
- 5.2.6 Potencialidades educativas de la comunidad
- 5.3 Las organizaciones sociales
- 5.3.1 Tipos de organizaciones sociales
- 5.3.2 Conciencia social y organización social
- 5.3.3 Las relaciones entre la escuela y las organizaciones sociales
- 5.3.4 Los colectivos laborales
- 5.4 Medios masivos de comunicación
- 5.4.1 Funciones de la comunicación masiva.
- 5.4.2 La industria de la comunicación masiva. La cultura de masas.

Notas

VI. Acerca de la investigación sociológica aplicada a la Educación.

Notas

Bibliografía

PREFACIO

Este libro intenta satisfacer una necesidad de los maestros y profesores en ejercicio, de los técnicos y cuadros de dirección de la Educación, de los estudiantes de las especialidades pedagógicas y en general, de todas las personas interesadas en los problemas de la Educación y la enseñanza.

El perfeccionamiento continuo de los Planes y Programas de Enseñanza en las especialidades pedagógicas permitió la inclusión en el curriculum de la Disciplina de Formación Pedagógica de una nueva asignatura: Maestro y Sociedad, cuyo contenido es eminentemente Sociología de la Educación. El trabajo con esta asignatura nos demostró la necesidad de un texto que de manera clara y sistemática expusiera los problemas fundamentales de esta Ciencia, superando la dispersión y diversidad de criterios que los estudiantes encontraban en la literatura especializada, por demás escasa y de difícil acceso.

La experiencia de impartir los cursos de Sociología de la Educación incluidos dentro de las Maestrías en Educación y Psicopedagogía que se ofrecen en el ISPEJV sirvió para que descubriéramos la magnitud real de la necesidad antes apuntada. Durante largos años la preparación de maestros y profesores en nuestro país prescindió de este componente esencial de las Ciencias de la Educación. Las carencias teóricas y metodológicas que de ello se derivan son claramente perceptibles en la práctica pedagógica y la labor investigativa de nuestros colegas. Parece llegado el momento de iniciar la solución de esas limitaciones, tarea en que pretendemos colaborar mediante este libro.

En cuanto al contenido del libro debemos realizar dos aclaraciones preliminares. En primer lugar hemos creído oportuno no abordar los aspectos concernientes a la Dirección del Trabajo Educativo, tema que otros autores incluyen en los textos de Sociología de la Educación, pero que puede ser abordado desde otra ciencia específica: la Dirección Científica del Trabajo. Por una razón similar no incluimos los contenidos referentes a la Metodología de la Investigación Educativa. Sobre ambos temas existe una amplia bibliografía de autores nacionales y extranjeros, que puede ser consultada con relativa facilidad tanto por maestros y profesores como por los estudiantes de las especialidades pedagógicas.

En segundo lugar este libro no pretende brindar respuestas definitivas a los innumerables y complejos problemas de la Educación. Por el contrario, en cada uno de los asuntos abordados tratamos de presentar la mayor diversidad de opiniones de los especialistas y los aspectos que consideramos aún no resueltos en el plano teórico y práctico, pero dejamos abierta la posibilidad de que cada lector asuma su propia posición, sin intentar por nuestra parte someterlo a verdades absolutas, que la vida se encarga de desvirtuar con mucha facilidad. No es este por tanto, un libro de tesis, sino un documento para la discusión y reflexión.

Guiados por esa intención pretendemos contribuir a la actualización y perfeccionamiento del trabajo de todos los que están relacionados con la Educación y la enseñanza, no desde posturas definitivas, sino exhortando a la reflexión, el intercambio de ideas y la elaboración de propuestas y alternativas personales.

Un trabajo como este no puede eludir los defectos. El lector podrá sentirse insatisfecho con el tratamiento de algunos temas que considere requieren mayor profundidad, o con la no inclusión de algún criterio que estime importante, o con el propio orden en que se presentan los temas. Debe tenerse en cuenta que nuestro interés se circunscribe a la presentación de una introducción al estudio de la Sociología de la Educación, lo que presupone limitaciones tanto en la amplitud como en la profundidad del tratamiento de los asuntos, que deberán ser complementados mediante la consulta y estudio individual de la bibliografía que proponemos, así como la que pueda incorporar el interesado.

En cuanto a la bibliografía hemos preferido indicar aquella que resulta de más fácil acceso para nuestros posibles lectores de Cuba y Latinoamérica, disponible en las bibliotecas y centros de documentación y publicada en español. Por esta razón el listado bibliográfico incluye solo los textos fundamentales, que pueden ampliarse mediante los artículos indicados en las notas de cada capítulo.

Somos conscientes de que este trabajo deberá perfeccionarse; para eso nada mejor que someterlo a la crítica de las personas que participan, de una manera u otra, en el proceso de Educación y enseñanza. Si este libro contribuye a motivar al lector hacia los estudios de Sociología de la Educación consideramos que tiempo y energías dedicados a él quedarán bien recompensados.

Por último, es justo agradecer a todos los compañeros de la Facultad de Ciencias de la Educación del ISPEJV de la Habana que de una manera u otra contribuyeron a la elaboración del libro que ponemos a su disposición.

Sin su estímulo y apoyo no hubiera sido posible llegar hasta aquí.

El autor

Ciudad de La Habana, junio, 1995

BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La Educación, entendida como fenómeno de carácter social refleja, de manera más o menos explícita, el grado de desarrollo económico, político y social alcanzado por la humanidad en un período histórico concreto. La Educación, según A. Meier "constituye, por tanto, un fenómeno social que se manifiesta en múltiples formas, como praxis social, y a niveles sociales totalmente distintos. No se limita a determinada época de la vida ni a una única esfera de la vida. Se manifiesta tanto de forma espontánea como (en creciente medida) de forma institucionalizada y organizada".(1) De aquí que cualquier análisis sobre la Educación debe partir, necesariamente, del estudio y caracterización de la sociedad en que ella se desarrolla, de sus problemas y contradicciones esenciales, que dan lugar y constituyen el fundamento de todo el sistema de educación social.

Tradicionalmente se consideró la educación desde la perspectiva individual. Esta concepción, prácticamente única hasta mediados del s. XIX, establecía como objetivo de la educación el perfeccionamiento de la persona y la posibilidad del logro de su plenitud humana, a través del éxito en la vida. El desarrollo de las corrientes filosóficas de finales del s. XIX dirigió el estudio de los fenómenos de la educación hacia su relación con los procesos de socialización e individualización del hombre. "La Pedagogía acusó la nueva dirección y se interesó por la socialización del individuo, tratando de contribuir a la implantación de una sociedad más justa y promover el desarrollo social"(2) Aún cuando no puede considerarse que la educación sea el factor determinante del desarrollo social, hoy se reconoce su influencia en todos los procesos de cambio. Como señala Pablo Carreño "... la educación es un hecho social...la educación dada por cada pueblo es hija de sus circunstancias sociales, hallándose vinculada a las necesidades a que él se ve sometido y a la idea que se forja de la vida y las personas...(3)

"En consecuencia -señala A. Meier- "la educación y la enseñanza pueden considerarse manifestaciones específicas de la vida del hombre en todas las esferas de la sociedad, como parte integrante de su verdadero proceso vital, sin que por ello deba considerarse que la educación abarca todas las formas de la mutua influencia de los hombres"(4). Siendo entonces la educación una forma determinada del comportamiento social y por tanto un tipo específico de relación social, su estudio no puede realizarse sino a partir de las condiciones sociales que le dan origen, que constituyen el marco histórico concreto de su existencia y desarrollo.

Las relaciones entre la Educación y la Sociedad deben analizarse en dos planos diferentes entre sí: en primer lugar la influencia de la sociedad como base objetiva del proceso de educación del individuo, con el fin de lograr su integración al contexto social; en segundo lugar la influencia de la Educación en el proceso de desarrollo de la sociedad, entendiendo a la primera tanto como factor del progreso económico y científico-técnico de la sociedad, como también factor de desarrollo de la cultura, de los valores éticos y en definitiva, del crecimiento espiritual de la misma sociedad. Como señala P. Carreño "... la educación es a la vez producto de la sociedad y productora de esa misma sociedad"(5) De esta manera, las influencias entre la sociedad y la Educación sólo pueden entenderse como una interacción recíproca, una interdependencia que se manifiesta compleja y diversa.

El reconocimiento de esta interdependencia ha permitido el surgimiento y desarrollo de una ciencia especial encargada de su estudio: la Sociología de la Educación.

Esta ciencia permite el análisis de las relaciones sociales que influyen y participan en el proceso de educación, así como las influencias de esta última en el desarrollo de la sociedad.

Aún cuando a primera vista pareciera que el terreno de la Sociología de la Educación está bien delimitado, no puede obviarse el hecho de que existen diversas opiniones en cuanto a su objeto de estudio, su sistema categorial y su metodología de investigación, lo que ha dado lugar a diferentes denominaciones, entre las que pueden citarse "Sociología Pedagógica", "Sociología Educativa", "Sociología de la enseñanza" y otras. Semejante diversidad, a veces no muy convincente para el profano, complica los estudios sobre el tema, por lo que se hace necesaria una definición que contribuya a esclarecer el conjunto de problemas que abarca la ciencia y la diferencia, tanto de las restantes Ciencias de la Educación como de la Sociología General y sus otras ramas.

En el terreno de la Educación, como es hoy universalmente reconocido, intervienen muy diversos factores: alumnos y maestros, padres y familiares en general, instituciones y organizaciones de carácter estatal y social, medios de difusión masiva y comunicadores, además de las condiciones sociales propiamente dichas. Todo esto confiere a la Educación un carácter eminentemente social. El estudio de la Educación en general, o del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, debe tener en cuenta la incidencia de cada uno de ellos, tanto aisladamente como en conjunto. El desarrollo de campos del conocimiento científico de la Educación refleja el estado de los estudios sobre estos factores y sus influencias: en el plano psicológico (componentes individuales), en el plano pedagógico (metodología y tecnología de la enseñanza), en el plano epistemológico (teoría del conocimiento), en el plano social (componente sociológico). Estos se convierten en fuentes para la formulación de los currículos escolares, en los cuales se observa el predominio de unos sobre otros, en dependencia de la orientación de quienes los elaboran. Como señala D. Fernández, la tendencia histórica ha sido la de sobrevalorar los aspectos psicológicos y pedagógicos en detrimento de lo sociológico y lo epistemológico.(6)

De la combinación de factores anteriormente mencionados se deriva la complejidad del fenómeno educativo y la existencia de diversas ciencias que abordan la Educación desde una posición específica, entre las que podemos citar, p. ej. la Psicología Pedagógica, las Metodologías de la Enseñanza (general y específicas) y, por supuesto, la Sociología de la Educación. Sin embargo, el desarrollo de estas ciencias, como hemos citado, no ha ocurrido al mismo ritmo, sino por el contrario, desigualmente. Si bien en los grandes pedagogos de la

Antigüedad, Platón y Aristóteles, la Pedagogía tenía una filiación y proyección eminentemente social, el desarrollo posterior del pensamiento y las teorías pedagógicas hizo mayor énfasis en los aspectos psicológicos y técnicos de la Educación, favoreciendo el carácter individual de la enseñanza-aprendizaje con evidente detrimento de los análisis de tipo sociológico. Esta desviación, que sólo ha comenzado a corregirse en fecha relativamente reciente, pudo tener su causa fundamental en las particularidades del desarrollo de la ciencia básica, que debía servir de sustento teórico y metodológico a los estudios sociológicos de la Educación: La Sociología General.

1.1. LA SOCIOLOGÍA GENERAL

Siendo la Sociología de la Educación una ciencia derivada de otra mucho más general, no puede pensarse en el desarrollo de la teoría aplicada a un campo particular (en este caso la Educación) sin la existencia de una teoría general suficientemente argumentada y demostrada en la práctica, que en el caso concreto de la Sociología significa elaborar una visión científica de la sociedad y sus leyes de desarrollo.

El primer problema que se le presenta a la Sociología es el referente a la diversidad de definiciones sobre su objeto de estudio. Un breve recorrido por la literatura especializada nos llevará a encontrar desde formulaciones excesivamente simples, p.ej. "Doctrina acerca de la sociedad y las leyes de su desarrollo.(7) hasta las que promueven la confusión, p. ej. "comportamiento grupal, costumbres y disposiciones sociales perdurables que se derivan de ese comportamiento".(8) En ese periplo hallaríamos reflejadas todas las tendencias filosóficas conocidas, los más diversos criterios políticos e ideológicos, así como intereses de clase evidentemente contrapuestos. Los sociólogos marxistas, a partir de la concepción dialéctico-materialista de la sociedad, elaboraron sus propias definiciones, entre las que cabe destacar la de los este-alemanes G. Assmann y R. Stollberg, que identificaron a la Sociología como "ciencia social que investiga el desarrollo y estructura de la sociedad, como sistema de relaciones sociales; el desarrollo y estructura de esas relaciones y sus campos particulares, así como las fuerzas sociales impulsoras de la actividad social de las clases y grupos de individuos".(9)

Muy similar a esta definición es la del sociólogo soviético G. Osipov, aunque en su formulación concede mayor interés a la determinación de las leyes del desarrollo social: "ciencia acerca de las leyes específicas y generales del desarrollo y funcionamiento de los tipos de sociedad históricamente establecidos, de las formaciones económico-sociales".(10)

En ambos casos se destaca la intención de examinar la sociedad como un organismo social único, cuyo funcionamiento y desarrollo se realiza mediante la interacción de los aspectos o factores económicos, sociales, políticos e ideológicos, tanto al nivel individual como colectivo, de la actividad vital de todos los miembros de la sociedad. Por esta razón tomamos estas definiciones como principios teóricos para la fundamentación del lugar y objeto de estudio de la Sociología de la Educación.

El surgimiento de la Sociología en el vocabulario científico está bien definido. Augusto Comte, (1798-1857) filósofo francés que fuera secretario personal y colaborador del socialista utópico Saint-Simon, introdujo el término en 1839, para referirse al "estudio profundo de la

sociedad." Comte, que tiene un lugar dentro de la Historia de la Filosofía como creador de la llamada "Filosofía Positiva", partía de concebir a las ciencias como recolectoras de datos que permitieran una descripción lo más exacta posible del objeto de estudio. En este sentido la Sociología, como "ciencia positiva" debía limitarse a la descripción, pero nunca a la explicación de la sociedad. El pensamiento político de Comte, que derivó hacia la derecha hasta convertirse en defensor de las teorías sobre la inutilidad de la transformación revolucionaria de la sociedad, lo condujo a considerar que el orden burgués representaba la culminación de la evolución de la humanidad. Semejante posición tuvo mucho que ver con el desarrollo posterior de la Sociología burguesa y sus aplicaciones, de lo que no pudo substraerse la Sociología de la Educación.(11)

El verdadero despegue de la Sociología como ciencia independiente se encuentra en los trabajos de Carlos Marx del período comprendido entre 1844-1847, entre los que resaltan los "Manuscritos Económico-Filosóficos", "La Sagrada Familia", "La Ideología Alemana" y "Miseria de la Filosofía". Al decir de Lenin tal creación científica de Marx, contenida en estas y otras obras, permitió elevar la Sociología por primera vez al rango de ciencia, librándola de toda la especulación anterior.(12)

En los trabajos citados Marx expuso brillantemente los fundamentos de la concepción materialista de la Historia, formuló el concepto de formación económico-social, que resultaría esencial para toda la Historiografía, y demostró, con la aplicación del método dialéctico, la sujeción del progreso histórico-social a leyes objetivas que regulan la transición de un régimen social a otro, a partir de la contradicción entre el grado de desarrollo de las fuerzas productivas materiales de la sociedad y las relaciones sociales de producción que se establecen entre los hombres. Con los aportes de Marx la Sociología se separó definitivamente de la Economía, la Filosofía, la Antropología y la Historia, quedando abierto el espacio para el estudio específico y detallado de los fenómenos sociales, de las relaciones que los originan y las leyes que los rigen. Como es natural, la revolución que Marx originó en el terreno de las Ciencias Sociales abarcó a todas las ramas que se derivaron de la Sociología General, en especial a la Sociología de la Educación.

Un resumen de la concepción dialéctico-materialista aparece en la célebre carta de Marx a P.V. Annenkov, fechada el 28 de diciembre de 1846, en la que escribe: "¿Qué es la sociedad, cualquiera que sea su forma? El producto de la acción recíproca de los hombres. ¿Pueden los hombres elegir libremente esta o aquella forma social? Nada de eso. A un determinado nivel de desarrollo de las facultades productivas de los hombres corresponde una determinada forma de comercio y de consumo. A determinadas fases de desarrollo de la producción, del comercio, del consumo, corresponden determinadas formas de constitución social, una determinada organización de la familia, de los estamentos o de las clases; en una palabra una determinada sociedad civil. A una determinada sociedad civil, corresponde un determinado orden político (état politique) que no es más que la expresión social de la sociedad civil".(13)

Para el investigador polaco B. Suchodolski, el origen de la Sociología de la Educación Marxista reside en los trabajos citados, particularmente en "La Ideología Alemana". donde identifica lo que considera como tesis cardinales de la pedagogía marxista:

1. La relación entre la Educación y la transformación de la Sociedad.
2. El papel del educador como protagonista del proceso de transformación social.

3. La fundamentación científica de la Pedagogía como elemento de la transformación revolucionaria de la sociedad.(14)

Sin embargo, es un hecho que Marx nunca mencionó a la concepción científica elaborada por él con el término de "Sociología", posiblemente para evitar confusiones con el que ya era utilizado por Comte y sus seguidores. Algo similar ocurrió con sus aportes en el terreno de la Lógica Dialéctica, que dieron lugar a una nueva metodología sin que hubiera escrito una obra bajo este título. Lo que para un genio como Marx no tenía mayor importancia se convirtió en un problema de difícil solución para sus continuadores menos dotados. El enfoque dogmático que primó entre los teóricos del marxismo promovió una separación artificial entre el Materialismo Dialéctico y el Histórico, terminando por considerar a este último como la "Sociología del Marxismo".(15) Con esto se acuñaba un error que tendrá graves repercusiones en el desarrollo posterior de la teoría de Marx: primero, confundir la concepción teórico-metodológica general con una de sus esferas de aplicación; segundo, elevar la teoría al rango de doctrina acabada, sin posibilidades de adecuación y renovación, lo que reducía sus alcances en el terreno de la investigación y la búsqueda de soluciones a los problemas del desarrollo social en condiciones concretas. Ya en 1969 el sociólogo soviético I. Iadov, en un artículo particularmente polémico, había advertido "... aquellos científicos que afirman que la Sociología Marxista es idéntica al Materialismo Histórico reducen las investigaciones sociológicas concretas, ya sea a la ilustración de determinadas teorías, ya sea un burdo empirismo. Entre los principios más generales del Materialismo Histórico, como teoría Sociológica General, y el análisis de los problemas sociales concretos se extiende una "cadena" de eslabones teóricos intermedios".(16) Con estos errores se desvirtuaba el elemento central del Marxismo; La Dialéctica Materialista.

A partir de Marx la teoría y la investigación Sociológica quedaron envueltas en la lucha entre el Materialismo y el Idealismo, que abarcaba a la Filosofía desde su propio origen, y que naturalmente, se extendía a todas las Ciencias Sociales. De las teorías sociológicas basadas en la concepción idealista se derivaron escuelas y corrientes que marcaron épocas dentro de la Historia de la Sociología, entre las más conocidas la Sociología Empírica, la Sociología Naturalista, la Microsociología y la Sociometría, la Teoría Estructural-Funcionalista, la Sociología Crítica, etc.(17)

Entre tantas corrientes y escuelas puede hacerse una diferenciación en dos vertientes fundamentales: la Sociología Europea y la Norteamericana. La primera se caracteriza por una elaboración eminentemente teórica, abstracta y globalizadora, que se dirige al estudio de la totalidad social, en particular los mecanismos del cambio y desarrollo de la sociedad. La segunda, más interesada en el trabajo experimental, de carácter empírico y descriptivo, se orienta preferentemente a la solución de tareas concretas y el estudio de grupos seleccionados, con abundante uso de técnicas e instrumentos de medición cuantitativa. Ambas vertientes tienen una notoria influencia en la Sociología de la Educación, a la que trasladan sus generalizaciones teóricas y metodológicas de investigación.

Por su parte la Sociología Marxista no disfrutó, en el período posterior a Lenin, de las mejores condiciones para su desarrollo, a pesar de que el mismo V.I.Lenin fue un eminente investigador y teórico en el terreno de los problemas sociológicos (de lo que es ejemplo la metodología utilizada para elaborar el libro " El desarrollo del capitalismo en Rusia". Salvo muy contadas excepciones la sociología marxista estuvo dominada por cierto dogmatismo que le llevó

a rechazar los aportes teóricos y metodológicos de sus colegas "occidentales", en especial se puso en duda la utilidad de las investigaciones aplicadas y la fiabilidad de métodos estadísticos, encuestas de opinión, surveys, etc. Si bien en el plano teórico es excepcional el trabajo del dirigente comunista italiano A. Gramsci (1891-1937) su contribución, realizada en las difíciles condiciones de la cárcel fascista, no fue suficientemente divulgada hasta hace poco tiempo.(18)

En América Latina se distinguen tres etapas del desarrollo de la Sociología: la inicial, desde finales del s. XIX hasta los años 30, con gran influencia del Positivismo y aparición de grandes pensadores marxistas; la segunda, que abarca la postguerra hasta los años 60, con énfasis en las investigaciones empíricas; y la tercera, llamada de "Sociología crítica", en que aparecen las muy difundidas teorías de la "dependencia" y del "desarrollismo", que cubrieron todo el horizonte científico hasta bien avanzados los años 80, en que se produce la crisis del "socialismo real".(19)

En sentido general la Sociología Marxista en los antiguos países socialistas (Europa del Este y la URSS) sufrió un evidente estancamiento teórico y práctico, que sólo empezó a resolverse ya avanzados los años 70 con los trabajos del citado Iadov, G. Osipov, G. Andreieva, A. Zdravomislov, V. Shubkin, todos soviéticos; los este alemanes W. Friedrich, G. Assman y R. Stollberg y algunos otros.

La renovación dentro de la Sociología marxista alcanzó también al terreno de la Sociología de la Educación, que encontró las condiciones propicias para su despegue, particularmente en la RDA y otros países de Europa Central, como tendremos oportunidad de ver más adelante. Asimismo en Europa occidental, EEUU y América Latina investigadores y teóricos han realizado en los últimos años importantes estudios y reflexiones sobre los problemas sociales de la Educación a partir de presupuestos teóricos marxistas y la utilización del método dialéctico-materialista.

Un aspecto importante de la relación entre la Sociología General y la Sociología de la Educación es el que concierne al esquema de su elaboración teórica y práctica, que se constituyen en formas (o direcciones) del trabajo de la ciencia. En ambas podemos distinguir la elaboración de **GENERALIZACIONES TEÓRICAS**, esto es el descubrimiento y exposición de leyes del desarrollo, generales en el caso de la Sociología, específicas en la Sociología de la Educación; **CLASIFICACIONES**, que corresponden a períodos históricos, grupos de fenómenos y procesos, modelos, etc; **CONCEPTUALIZACIONES**, que constituyen el Sistema categorial de la ciencia y permiten la formulación de las hipótesis y teorías, y por último **TEORÍAS EXPLICATIVAS**, que establecen la argumentación lógica y ordenada de la concepción sobre el fenómeno o proceso estudiado y se convierten en el elemento distintivo de la escuela o corriente de pensamiento sociológico, entre las que podemos situar, como ejemplo la Positivista, la Estructural-Funcionalista, la Dialéctico-Materialista, etc.

De esta forma puede resumirse que la Sociología General actúa como base teórica y metodológica de la Sociología de la Educación. A su vez la teoría general está definida por la base filosófica general en que se sustenta, en nuestro caso el Materialismo Dialéctico e Histórico, lo que determina su enfoque histórico-crítico y su compromiso con la transformación social.

De la teoría sociológica general se derivan otras ramas de la Sociología, como p.ej. la Sociología Industrial, la Sociología Urbana o Rural, la Sociología del Turismo, la Sociología del Deporte, etc, cada una de ellas con un terreno específico de investigación. Aunque cada una de esas ramas disfruta hoy de una relativa independencia y reconocimiento, no resulta excepcional

la superposición de formulaciones de carácter general a alguna de las ramas particulares, con el evidente prejuicio de la objetividad y cientificidad de los resultados. Semejante práctica trae aparejados, entre otros, los siguientes errores:

1. la generalización de conceptos, válidos para una rama específica, hacia otras en las que no tienen el mismo valor.
2. la generalización de resultados de investigaciones empíricas de una rama hacia otra.
3. la generalización de conceptos, regularidades y resultados empíricos de una rama, obtenidos en un contexto específico, hacia otros contextos diferentes.

En relación con estos errores resulta necesario esclarecer lo referente a las denominaciones con las que se ha pretendido abordar el universo de las relaciones entre la Sociedad y la Educación, puesto que constituye un ejemplo de cómo la transposición de términos desvirtúa el contenido y los fines de la investigación y de la práctica educativa. A esta cuestión dedicamos el segundo epígrafe de este capítulo.

1.2 LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Del encuentro que se produce entre la Sociología y la Pedagogía al abordar un terreno común, la Educación, surge una nueva rama del conocimiento científico: la Sociología de la Educación. Es un hecho que esta ciencia ha tenido diferentes denominaciones, en dependencia del aspecto concreto que los especialistas desean subrayar de su investigación teórica o su acción práctica. Así, por ejemplo. además del término que ya conocemos, son comunes en la literatura especializada los de Sociología Pedagógica, Pedagogía Social, Pedagogía Sociológica, Sociología de la enseñanza y otros. Urge entonces aclarar las diferencias, a veces poco significativas, entre estas denominaciones.

La Sociología Pedagógica, también llamada Sociología Educativa o Educacional, constituye un tipo particular de Sociología de la Educación, espúreo según P. Carreño,(20) que se desarrolló en las primeras décadas del siglo XX, con notable éxito entre los pedagogos y algunos aportes inobjetables para el desarrollo posterior de los estudios sociológicos de la educación. La Sociología Pedagógica se entendía como el estudio de los problemas sociales de la Educación, no desde la Sociología, sino a partir de la Pedagogía y para la enseñanza.(21) Desarrollada fundamentalmente por pedagogos, busca mejorar la calidad de la educación (escolarizada) y comprender los problemas sociales que la afectan, por lo que profundiza en los factores familiares y comunitarios de la educación. En esta dirección se pronuncia también el movimiento de la "educational sociology" norteamericana, muy en boga en los años 20 y 30, que tuvo una enorme influencia en toda América Latina y particularmente en Cuba a partir de la difusión de las obras de D. Snedden y W.R. Smith.

La Pedagogía Social (o sociológica) es una rama de la Pedagogía que se dedica a la educación social, o sea a la integración del individuo a la sociedad. Entre sus propios cultivadores existen discrepancias en cuanto a su contenido; así por ejemplo los investigadores

oeste alemanes Kriek y Kerschensteiner la entienden como doctrina de la formación política y nacionalista del sujeto, en tanto que el italiano Agazzi la concibe como teoría de la acción educadora de la sociedad. Por su parte Mollenhauer y otros autores eurooccidentales consideran que la Pedagogía Social es una doctrina de beneficencia en favor de la infancia y la juventud.(22)

Otra forma de expresar el contenido de la Pedagogía Social es la de P. Natorp, que consideraba como único objeto de la educación el logro de la socialización del individuo. El único medio para lograrlo sería la sociedad y el único contenido las ideas sociales. Desde este punto de vista la Pedagogía queda subordinada a la Sociología en cuanto a la concepción de los fines, las normas y valores de la educación. En esta dirección se pronunciaban tanto el citado P. Natorp. como E. Durkheim, Bergermann y otros.(23)

En cuanto a la Sociología de la Educación esta debe entenderse no como "sociología aplicada", sino como una Sociología Especial, al igual que cualquiera de las otras ramas de la Sociología. Aún cuando para algunos especialistas la investigación y el estudio de los problemas sociales de la educación sólo debiera ser abordado por sociólogos,(24) entendemos que el pedagogo tiene aquí un amplio campo de trabajo, donde su experiencia y la vinculación directa con el objeto de estudio (del cual él mismo forma parte) es de vital importancia. Naturalmente, los maestros y profesores que se introducen en este universo de problemas, motivados por la necesidad de conocer mejor la realidad educativa para actuar sobre ella, deberán disponer de los conocimientos teóricos y del instrumental para efectuar investigaciones y elaborar alternativas verdaderamente científicas, lo que no siempre se ha asegurado durante su preparación profesional y debe, por tanto, resolverse, bien mediante la superación postgraduada, bien mediante el trabajo en equipos multidisciplinarios en que se combinen los conocimientos y habilidades de diferentes especialistas: pedagogos, sociólogos, psicólogos, etc.

La definición de sociología de la Educación es abordada por el teórico inglés Ottaway como "el estudio de las relaciones entre educación y sociedad", ocupándose por tanto del origen social de la educación, de sus manifestaciones y contenidos, sus instituciones y condicionamientos, sus repercusiones, funciones y objetivos, sus posibilidades y los agentes sociales que en ella participan. H. Janne, por su parte, la define como el "estudio de las instituciones y las relaciones sociales referentes a la educación", en tanto W.B. Brookower la caracteriza como "análisis científico de los procesos y regularidades sociales inherentes al sistema educativo". El brasileño F. de Azevedo, autor del primer texto latinoamericano de Sociología de la Educación (1940) define esta ciencia como el "estudio sociológico de los hechos y las instituciones de la educación", en tanto el español V. García Hoz prefiere identificarla como el "estudio científico de los factores sociales de la educación". En todos los casos es fácil observar la preocupación de los autores por remarcar el vínculo y la interdependencia entre sociedad y educación como cuestión esencial a la que se dirigen sus estudios.(25)

De cualquier modo, hoy resulta indiscutible el lugar que la Sociología de la Educación ocupa dentro del sistema de las Ciencias de la Educación(o Pedagógicas). Si bien es cierto que aún sus investigaciones y aportes se encuentran en un estado embrionario (sobre todo en países del Tercer Mundo) cada día es mayor el reclamo de estudios sociológicos que contribuyan a elevar la eficiencia de la educación, y a resolver los muy diversos problemas que esta confronta en todo el mundo.

Fue el francés Emilio Durkheim (1858-1917) quien en 1902, con su discurso "Pedagogie et Sociologie", elaboró el primer trabajo dedicado a la Sociología de la Educación. En 1922 Durkheim publicó la obra en que exponía sus ideas sobre este tema, bajo el título "Education et Sociologie". Sin embargo, los antecedentes de esta ciencia ya aparecen en los trabajos del filósofo, sociólogo y pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952) que en 1899 había publicado "Escuela y Sociedad", donde presentaba sus reflexiones acerca de la relación entre el medio social y la escuela en la educación de la niñez y la juventud. Dewey, fundador de la llamada "Pedagogía Experimental" y defensor de los conceptos de "libertad regulada" e "igualdad de oportunidades" que según él brindaba la educación, rechazaba cualquier forma de transformación revolucionaria de la sociedad, a la que contraponía el mejoramiento social mediante las reformas pedagógicas. Así en sus concepciones pedagógicas hacía énfasis en el desarrollo de la destreza individual, la iniciativa y el espíritu emprendedor, incluso por encima de los conocimientos científicos.

La influencia de Dewey en el desarrollo posterior de la Sociología de la Educación es notoria, particularmente en los EE.UU, donde dio origen a la corriente llamada "Educational Sociology", traducida al español como "Sociología pedagógica", cuyos principales representantes fueron H. Suzalle, D. Snedden y W.R. Smith. Como ya mencionamos, esta corriente es la que llegó a Cuba, y las obras clásicas de estos autores sirvieron de base a R. Martínez Vivanco para la redacción del primer texto de "Introducción a la Sociología Pedagógica (en 1937) para cumplimentar la docencia de esta asignatura en la Escuela de Educación de la Universidad de La Habana.(26) Dicho texto se mantuvo vigente en los programas de estudio de la carrera de Pedagogía hasta la Reforma Universitaria de 1962.

En la actualidad el panorama de la Sociología de la Educación se caracteriza por la gran cantidad de autores e investigadores que participan en los estudios, oficiales o privados, sobre los problemas sociales de la educación, así como por la diversidad de corrientes que ellos representan.

En EEUU, p. ej. se destacan, entre otros W.A. Brookower, P.H. Combs y P. Goodman. En Europa occidental son muy conocidos los trabajos de los oestealemanes H. Schelsky, C. Weiss y K. Mollenhauer (a los autores de la ex RDA nos referiremos más adelante). Entre los ingleses se destacan Musgrave, Ottaway, Elvin, Vaizey y Bottomore, entre los italianos A. Ardigó, V. Cesareo, E. Cerquetti y A. Merler.

En Francia sobresalen los trabajos de investigadores de formación marxista: P. Bordieu y J.C. Passeron, Ch. Baudelot y R. Establet, autores estos últimos de una demoledora crítica del sistema escolar francés, con el título de "La escuela capitalista en Francia" (publicado en 1976).

En España, donde la Sociología de la Educación tuvo un despegue algo más tardío, han aparecido autores muy divulgados en los últimos años, como p. ej, J. López Medel, C. Aguila, A. de Miguel, J. Paredes, Pablo Carreño, José M. Quintana-Cabanas, Dino Salinas, Francisco Fernández y el más conocido entre ellos: Mariano Fernández Enguita. En toda Europa, como en EEUU y algunos países de América Latina, existen hoy revistas especializadas que abordan temas de la Sociología de la Educación, con un buen nivel científico, donde se recogen tanto los últimos trabajos teóricos como las experiencias de avanzada en los más diversos terrenos de la investigación socio-educativa.

En nuestro continente la Sociología de la Educación estuvo, durante muchos años, condicionada a la influencia exterior, primero norteamericana y más tarde este europea, cuestión

que aún no ha sido resuelta completamente. Desde el texto de Introducción a la Sociología Pedagógica del cubano Martínez Vivanco (1937) y el de Sociología de la Educación del brasileño de Azevedo (1940) no hay muchos libros dedicados específicamente a esta ciencia en nuestro contexto educativo. En los últimos años, coincidiendo con la 3ra etapa del desarrollo de la sociología latinoamericana (véase epígrafe 1.1.) y muy cercanos a la "sociología crítica" un gran número de pedagogos e investigadores han incursionado en temas de la Sociología de la Educación, dando lugar a una gran profusión de artículos, ponencias en eventos científicos y documentos que han servido de base a diversos proyectos pedagógicos.

La variedad de enfoques y la riqueza de las propuestas caracteriza esta última producción científica en nuestro continente, que contrasta con la difícil situación que atraviesa el sistema educacional latinoamericano, reflejo de la crisis estructural de la sociedad. En estos trabajos convergen tanto autores procedentes de la Educación Popular: Paulo Freire, Jorge Osorio y Carlos Núñez, como también los promotores de nuevos modelos de escolarización: Enrique Pérez Luna, Pablo González, José Tamarit y José A. Huergo entre otros.

Por último hay que señalar en este mismo contexto los trabajos auspiciados por la UNESCO y la CEPAL, encaminados al análisis de los problemas de la política educativa en el continente, que tuvieron como principal resultado la publicación en 1962 del libro "La Sociedad y la Educación en América Latina", redactado por un equipo bajo la dirección del catedrático norteamericano R.J. Havighurst.⁽²⁷⁾ Más recientemente la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), y particularmente quien fuera su director J.C. Tedesco, ha venido realizando un sistemático estudio de la realidad educativa latinoamericana, que se expresa en los documentos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Entre las muchas publicaciones de nuestra área que abordan con frecuencia los problemas de la Sociología de la Educación no pueden dejar de citarse la revista chilena "La Piragua", la mejicana "Educar" y las argentinas "Integración Educativa" y "Revista Argentina de Educación", de amplia divulgación en el continente.

1.3. LUGAR DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DENTRO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Para establecer con claridad el lugar de la Sociología de la Educación es preciso resolver previamente una cuestión esencial, que se resume en lo siguiente ¿son Ciencias de la Educación o Ciencias Pedagógicas? El asunto es en extremo polémico, dada la gran variedad de opiniones contrapuestas y la solidez de los argumentos que manejan los defensores de uno u otro criterio.

El término de "Ciencias Pedagógicas", a nuestro modo de ver, parece más relacionado con el ejercicio de la docencia, con la tarea de enseñar propia de maestros y profesores, partiendo de la connotación que usualmente se da al término de Pedagogía. Quiere esto decir que cuando utilizamos el concepto de "Ciencias Pedagógicas" nos dirigimos concretamente hacia los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del sistema escolarizado, centramos la atención en las estrategias, métodos y técnicas que se utilizan en la escuela y, por tanto, en la relación maestro-alumno. Por supuesto que puede realizarse un estudio de los factores sociales

que influyen en esa relación y esto es lo que da argumentos a los partidarios de la Sociología Pedagógica.

Por otro parte el término de "Ciencias de la Educación" parte de una concepción más amplia y generalizadora, que abarca no sólo el aspecto concreto de la enseñanza-aprendizaje, ni se limita al sistema escolarizado, sino que se extiende a todo el sistema de influencias e interdependencias que se establecen en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad de los sujetos, encaminado a la socialización plena del hombre. En este sentido la educación sobrepasa el marco de la escuela, del maestro y los alumnos, para abordar, como una extensión natural y necesaria, a la familia, la comunidad, las organizaciones sociales y políticas, los medios masivos de difusión, la sociedad civil en general, por lo que el espectro de agentes, factores, y medios de acción se multiplican tanto cuantitativa como cualitativamente, dando lugar a la aparición e intervención de diversas ciencias especializadas, entre ellas la Sociología de la Educación.

Naturalmente, adscribirse a una u otra definición es el resultado de asumir una u otra dimensión del fenómeno educacional: o circunscribirse a lo estrictamente pedagógico, o abrirse a una perspectiva más general, lo educativo.

Otro asunto en discusión es lo referente al contenido de este sistema de ciencias, en lo que también existen opiniones divergentes.(28) Un intento de conceptualización del contenido de estas Ciencias (llámense Pedagógicas o de la Educación) nos llevaría a formular el siguiente cuadro:

CRITERIOS DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS:

1. **Concepción "Parceladora":** considera a las ciencias (pedagógicas o de la educación) como una serie de disciplinas derivadas de otras generales, que atienden desde su objeto de estudio específico el comportamiento de una clase de fenómenos en situaciones educativas o implicados en ellas. Como resultado de esta concepción aparecen la Psicología Pedagógica, la Historia de la Pedagogía, la Sociología Pedagógica o de la Educación, etc. Dentro de estas concepciones se ubican tres posiciones en cuanto a la definición de la Pedagogía como ciencia:
 - a) aquellos que la consideran como ciencia general de la educación: p. ej. Ricardo Nassif.(29)
 - b) los que consideran que es la única ciencia de la educación, con ramas derivadas de ella: E. Planchard.(30)
 - c) los que niegan el carácter de ciencia de la Pedagogía: p. ej. E. Milaret y R. Dobero.(31)
2. **La concepción "teórica":** prefiere utilizar el término de Ciencia en singular (no como sistema de ciencias interrelacionadas) con lo que se propone, según Brezinka "entender los fenómenos educacionales y establecer las relaciones entre ellos, descubrir las leyes que los rigen".

Según A. Van Dalen la "Ciencia de la Educación" es "ciencia social que emplea su propia metodología sin derivar jamás hacia el campo filosófico o hacia la pedagogía práctica". De acuerdo con esta definición la "Ciencia de la Educación" (o "Educología", como algunos pretenden nombrarla) tiene como fin elaborar aportes teóricos y formulaciones explicativas, pero nunca dirigir la práctica educativa.

3. **La concepción "tecnológica":** muy ligada al positivismo filosófico tradicional considera que la ciencia es saber analítico-causal (la relación entre los medios disponibles y los fines propuestos) por lo que en última instancia se transforma en tecnología, o sea, en sistemas de técnicas para indagar y explicar la realidad.

Según esta concepción la Pedagogía se encuentra a mitad del camino entre la Ciencia y el Arte (el arte de enseñar, en lo que coinciden con cierta expresión muy utilizada por algunos maestros). Su tarea entonces no es generar teorías, sino utilizar los aportes teóricos de otras ciencias, como la Psicología, la Sociología, la Historia, la Economía, etc, en la práctica escolar. Cercanos a esta posición, aunque con diversos matices, se encuentran O. Williams y el conocido E. Durkheim.

4. **La concepción "integradora":** de más reciente formulación, considera que todos los fenómenos del proceso educativo son susceptibles de estudio y análisis científico por la vía investigativa, y por tanto accesibles a las acciones transformadoras. Para arribar a esta conclusión los defensores de la concepción integrada parten de tres presupuestos esenciales:

- a) el reconocimiento de la existencia de obstáculos que impiden la solución de los problemas: estos son los que se definen como Problemas Educativos o Problemas científicos.
- b) las soluciones son formulables y aplicables, siempre que se tomen en cuenta todos los factores que intervienen en el mismo problema: esto es el estudio integral del problema.
- c) el estudio integral de los factores de un problema requiere del concurso de ciencias particulares, que aportan sus enfoques y metodologías al análisis y solución del problema.

Esta concepción ha ganado innumerables adeptos entre los especialistas del Diseño Curricular, o sea los encargados de la elaboración de planes de estudio y programas de asignaturas en los diferentes niveles de enseñanza.(32) En los últimos años, y sobre todo en América Latina y España, los defensores de la concepción integradora la han complementado con la metodología de la investigación acción, que amplía el espectro de los participantes en los proyectos investigativos otorgándoles el rango de expertos o especialistas, a la vez que reducen la utilización de los métodos cuantitativos en beneficio de los cualitativos.(33)

La polémica sobre el asunto, como vemos, es muy amplia y no puede darse por resuelta. La cuestión de si la Pedagogía es una ciencia general que contiene a otras, o si por el contrario es sólo una ciencia particular dentro de un conjunto de ciencias de la Educación, no es asunto novedoso.

El origen se encuentra en la ubicación, por E. Durkheim, de la Pedagogía dentro de las Ciencias de la Educación, con lo que le daba la posibilidad de convertirse en "ciencia positiva" o lo que es lo mismo, recopiladora de datos para la elaboración de teorías explicativas de la realidad. Esta ubicación se oponía por completo al criterio que consideraba a la Pedagogía como "Ciencia normativa", definición establecida por el filósofo y pedagogo francés J.F. Herbart

(1776-1843), para muchos considerado el padre de la Pedagogía Moderna(34), cuya opinión había sido dominante hasta entonces.

Durkheim, en su diferenciación entre Educación y Pedagogía, considera a la primera como sistema de acciones prácticas y generales para la transmisión de valores y normas a las nuevas generaciones (socialización del individuo), la segunda entonces es "una determinada forma de pensar respecto a los elementos de la educación".(35) Concibiendo a la Educación como un fenómeno social, Durkheim identificó en ella tres "dimensiones":

1. La **Acción** de educar
2. El **Proceso** de educación
3. La **Institución** encargada de regular la educación, a esta última dimensión corresponde la Sociología de la Educación, como elemento integrante de las Ciencias de la Educación. Colocando en primer término la posibilidad de clasificar los datos obtenidos en las investigaciones empíricas Durkheim diferenció las Teorías educativas de las Teorías pedagógicas; con las primeras alude al ser de la educación esto es las descripciones explicativas de la realidad pasada y presente; con las segundas relaciona a las aserciones teóricas especulativas que apuntan a lo que hay que hacer, así mientras las Ciencias de la Educación descansan, según este autor, en la investigación histórico-comparativa, la Pedagogía se dirige hacia la práctica educativa, como citamos a continuación: *"... Una vez establecidos - los tipos de educación - todavía quedaría explicarlos, es decir, averiguar de qué condiciones dependen las propiedades y características de cada uno de ellos, y cómo han derivado los unos de los otros. Así se obtendrán las leyes que rigen la evolución de los sistemas educacionales".*(36)

El enfoque de E. Durkheim representó una ruptura con el pensamiento pedagógico de la época, dominado por la herencia de Herbart. Este último había subrayado el supuesto carácter Normativo de la Pedagogía, entendido por tal su sentido teórico-generalizador, desvinculado de la práctica. Semejante separación, originada en la esencia idealista de la filosofía Herbartiana, fue criticada por algunos de sus contemporáneos y más aún en los inicios del siglo XX, en que se hizo evidente la inconsistencia (para cualquier ciencia) del divorcio entre la teoría y la práctica. La formulación de Durkheim, mucho más coherente, pasó a ocupar, al menos en el marco de la Pedagogía occidental, el lugar preferencial. Debe tomarse en consideración que a pesar de las diferencias sustanciales entre ambas concepciones, tanto el punto de vista de Durkheim como el de Herbart adolecían de una insuficiencia común: ambos rehuyeron el análisis del origen y la connotación clasista de la educación, y por tanto del carácter ideológico de la Pedagogía, cuestión que sólo fue resuelta por los investigadores que partieron desde una concepción dialéctico-materialista de la sociedad.

De todo lo antes expuesto es necesario realizar algunas conclusiones.

En primer lugar, admitir la existencia de la Sociología de la Educación como ciencia particular, con un objeto de estudio definido y un sistema conceptual propio, como es hoy una realidad aceptada por la inmensa mayoría de los teóricos de la Educación, significa, admitir la existencia de un conjunto o sistema de Ciencias de la Educación, que incluye también a la Pedagogía. Dentro de este sistema la Sociología de la Educación es un apartado, no menos

importante que cualquiera de los otros componentes, sean estos psicológicos, epistemológicos o puramente pedagógicos.

En segundo lugar, resulta imposible admitir, para ninguna de las Ciencias de la Educación, el calificativo de "normativa" o "práctica". Es un principio elemental de la Ciencia el que la teoría debe asumirse desde, en y para la práctica, de no cumplirse así todo el trabajo se convierte en especulación sin sentido y carente de significado social. En este ámbito de articulación entre teoría y práctica deben abordarse los estudios de Sociología de la Educación, no como la asimilación de contenidos ni la recopilación fría de datos sobre la realidad educativa, ni siquiera como el intento de explicar esa misma realidad, sino mucho más allá: trabajar para la formulación de alternativas y soluciones a los problemas educativos, experimentar de manera creadora. Y esto sólo puede lograrse a partir de una identificación acertada de las causas y factores que inciden en el problema y de la acción científicamente argumentada sobre ellos hasta alcanzar el resultado esperado.

En el tercer lugar, las diferentes posiciones acerca de la conceptualización de Ciencias Pedagógicas o de la Educación requieren de un análisis crítico, que nos permita reconocer cada uno de sus aspectos positivos y sus limitaciones. En cualquier caso, e independientemente de que nos adscribamos a uno u otra concepción, no debe cometerse el error de extrapolar lo que es una concepción sobre el terreno de la práctica pedagógica cotidiana, a la docencia. Existe una notable diferencia entre Ciencia y Asignatura; esta última es sólo un arreglo metodológico que resume los contenidos de una ciencia particular, pero que no la abarca en su totalidad.

Esta cuestión es de suma importancia en cuanto al diseño curricular de los planes de estudio de cualquier nivel de enseñanza, grado o carrera. Particularmente la concepción "integradora" nos puede inducir al error de reformular disciplinas incluyendo esquemas de integración de asignaturas que resultan sino imposibles al menos muy difíciles de realizar en la práctica escolar, porque en última instancia quienes deben integrar los conocimientos son los maestros y alumnos, y no siempre existen las mejores condiciones para lograrlo. Una concepción "parceladora" nos llevaría, por el contrario a formular curriculums escolares muy amplios y profundos, pero con muy poca o ninguna articulación entre sus componentes, con evidente detrimento de la comprensión integral de la realidad. Valgan estos ejemplos para comprender la importancia de conocer en detalle las particularidades de cada eslabón específico del proceso de enseñanza- aprendizaje y de educación en general, de manera que podamos elaborar la estrategia más adecuada para cada momento, sea este la enseñanza elemental, la técnico-profesional, la de nivel superior o la de postgrado.

Por último, no pretendemos aquí dar por terminada una discusión que continúa en los círculos de especialistas de diversos países, sino únicamente estimular el sentido crítico del lector, de manera que completa su información con todas las fuentes posibles antes de adscribirse a una u otra posición. En tal sentido es válido recordar las palabras del eminente pedagogo venezolano Luis A. Bigott, que fuera presidente de la Asociación de Educadores de América Latina y el Caribe (AELAC); "... Para muchos epistemólogos la Educación -ese conjunto complejo y variable- es el objeto real de la Pedagogía, para otros constituye el campo epistémico de las Ciencias de la Educación, con sus expresiones disciplinares: Historia de la Educación, Sociología de la Educación, psicología de la Educación, Economía y Antropología de la Educación, etcétera. A su lado, como estructura más que disciplinar, metacientífica: la filosofía de la Educación. Yo, desde acá me atrevo a decir que en los actuales momentos no

existe una Pedagogía constituida como ciencia, acepto que puede encontrarse en vías de constitución."(37)

1.4 OBJETO DE ESTUDIO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

En los epígrafes correspondientes a la relación entre la Sociología General y la Sociología de la Educación ya quedó esbozada una idea general acerca del objeto de estudio de esta ciencia. Sin embargo consideramos necesario hacer algunas precisiones en cuanto a los problemas que constituyen su campo de investigación y acción, lo que contribuye a definir con exactitud qué pueden esperar los estudiantes de las especialidades pedagógicas y los maestros y profesores en ejercicio cuando inician sus estudios de Sociología de la Educación.

La cuestión de la diversidad de denominaciones de la ciencia, con muy poca diferencia en cuanto al objeto de estudio declarado, no fue una cuestión privativa de la Sociología de la Educación "occidental", "burguesa" o "capitalista". En la Sociología de la Educación que se desarrolló en los antiguos países socialistas (Europa del Este y la ex- URSS) se manifestaba un fenómeno muy parecido. Como señala A. Meier, tan sólo en la ex- RDA, se encontraban autores que utilizaban el término de Sociología Pedagógica (G. Rosenfeld), el de Sociología de la Enseñanza y la Educación (R. Braü, H. Dolecek, O.Rühle), Sociología de la enseñanza (E. Fliegner, G. Wenzke) e incluso el de Sociología Docente (H. Köning, G. Neuner). Los investigadores soviéticos utilizaron el término, muy ambiguo, de "Cuestiones sociológicas de la Educación" (F.Koroljov) o bien establecían una diferenciación entre la Sociología de la Educación y la Sociología Pedagógica (R.Gurova), en lo que coincidían con sus colegas rumanos (L.Topa, T.Truter, A.Cosacu), los especialistas checoslovacos veían en estas dos denominaciones otras tantas fases del desarrollo de una ciencia única (F.Kahuda). En resumen, el comité especializado de la Asociación Internacional de Sociología, a la cual pertenecían la mayoría de estos especialistas del bloque socialista, se autodenominaba Comité de Sociología de la Educación,(38) lo que no producía ningún rechazo entre sus integrantes.

Como el mismo Meier declara, mucho más importante que la denominación en sí, es la definición del objeto de estudio de la ciencia. Aunque existía en continuo intercambio de información entre estos especialistas no era posible esperar que se hubiera elaborado una definición única, aceptable para todos, debido a que "en esta esfera intermedia entre la Sociología y la Pedagogía la definición del objeto de estudio se dificulta por la deficiente comprensión del objeto por parte de estas dos ciencias", (39) con lo que Meier deja claro que si no se había logrado un criterio común en cuanto al objeto de estudio de la Sociología de la Educación no se debía tanto a insuficiencias de los propios investigadores, sino principalmente, a las insuficiencias de la Sociología General y la Pedagogía en el abordaje de los factores sociales de la educación.

Así, p. ej. para R.G. Gurova, el objeto de la Sociología Pedagógica se inscribe en la investigación de las influencias sociales extraescolares sobre el desarrollo de la personalidad de los niños, que se hace extensible a los adolescentes y jóvenes. Esta misma autora entiende la Sociología de la Educación como ciencia que estudia los problemas macrosociopedagógicos y

señala: "su objeto es poner al descubierto las exigencias que la sociedad plantea a la educación, buscar posibilidades óptimas para la realización de estas exigencias, así como el carácter de la influencia que la educación ejerce en el progreso social..... concretar tareas educativas generales, teniendo en cuenta el sistema de relaciones económicas, ideológicas y sociales que imperan en el país en el momento dado".(40) Como vemos Gurova establece diferencias muy claras entre ambas denominaciones, que para ella constituyen ciencias diferentes entre sí.

F. Kahuda, por su parte, coincide en diferenciar la Sociología Pedagógica de la Sociología de la Educación; el objeto de esta última lo define como sigue: "concebimos a la Sociología de la Educación como ciencia teórica de la función social de la educación, de una elemental (espontánea) influencia educativa formativa de la sociedad, de una conformación funcional mutua y recíproca de sus miembros e instituciones".(41)

Coinciden en separar ambas ciencias los rumanos Topa y Truter cuando plantean que la Sociología Pedagógica es una rama de la Pedagogía, en tanto que la Sociología de la Educación se deriva de la Sociología General. Como tal, señalan que esta última "investiga tanto los problemas educativos espontáneos, no organizados, como los intencionales y organizados, en todas las sociedades y órdenes, contemplándolos bajo el aspecto de funcionalidad e integralidad social".(42) Un aporte sustancial de estos investigadores rumanos reside en la diferenciación entre la investigación macro- sociopedagógica, encargada de la determinación del papel de la educación y la enseñanza en el desarrollo social, y la micro- sociopedagógica, dedicada a investigar la influencia de las interacciones sociales en el desarrollo de la educación del escolar.(43)

Arthur Meier, uno de los más reconocidos autores en el campo de la Sociología de la Educación, elabora su propia visión del objeto de estudio de la ciencia, en la que trata de distinguir entre lo general y lo particular; o como él denomina, lo central y lo periférico, de los objetivos en los que se relacionan la Sociología y la Pedagogía para dar lugar a una nueva disciplina científica. Paralelamente Meier pretende destruir lo que considera barreras artificiales creadas entre ambas ciencias generales, que perjudican la comprensión cabal de las dimensiones sociales de la Educación.

Para Meier "una Sociología de la Educación marxista en un sentido amplio - tiene por objeto la investigación sociológica de las regularidades de la educación como proceso social, como fenómeno y como función social en todos los niveles en el contexto de los efectos del conjunto de la sociedad..... en un sentido más estrecho tiene por objeto la investigación sociológica de la enseñanza, en tanto que organismo social consecuente, de sus fenómenos sociales, sus estructuras y condiciones sociales, y de aquí pasa al análisis sociológico de los procesos educativos periféricos en las demás esferas de la vida social".(44)

Es muy interesante y útil contrastar esta definición, elaborada por un acucioso investigador de reconocido prestigio, con la de otro especialista de no menos valía, el soviético G. Osipov, que identifica como objeto de estudio de la Sociología de la Educación las regularidades del funcionamiento y desarrollo del sistema de educación como institución social, la interacción de sus subsistemas entre sí y con la sociedad en su conjunto y, sobre todo, con la estructura social y con la producción y las relaciones políticas e ideológicas de una sociedad."(45)

Resaltan las diferencias tanto en el contenido como en el orden de prioridades que establecen uno y otro autor. Esta cuestión, que a primera vista puede parecer preciosista, no lo es en realidad. Para el estudiante de las especialidades pedagógicas, para el maestro en ejercicio y aún para el investigador profesional el manejo de una definición suficientemente clara y sólida es asunto de vital importancia, de ella depende tanto su apreciación general del fenómeno educativo y los factores que sobre él actúan, como la determinación de las posibilidades reales de cada uno de los agentes participantes en la educación en las acciones encaminadas a la transformación cualitativa de la institución escolar, de la enseñanza y la educación.

En resumen, cuanto más se amplía el objeto de estudio de la Sociología de la Educación mayor es la cantidad de los agentes, factores y medios que caen dentro de su actividad investigativa y crítica, más complejo es el universo de interrelaciones a estudiar y más integral, por tanto, el enfoque que puede brindar sobre la educación. Si se reduce su objeto de estudio a la enseñanza (la instrucción) o a la institución encargada de ella se reduce también el número de agentes y factores concomitantes y las apreciaciones del fenómeno educativo sólo podrán resultar parciales y fragmentadas.

Obviando las diferencias entre las definiciones expuestas, es necesario señalar algunos aspectos comunes en ellas, en primer lugar la intención de identificar y exponer las leyes objetivas que rigen el proceso de educación del individuo; en segundo lugar, el reconocimiento del carácter recíproco de las influencias entre la sociedad y la educación y, por último, el énfasis en el análisis de las funciones de la educación, vista en diferentes planos, que apuntan directamente hacia su fin último: la socialización del hombre.

Otros detalles de las semejanzas y diferencias entre estas definiciones del objeto de estudio de la Sociología de la Educación pueden aparecer mediante un estudio más profundo de la bibliografía sobre el tema, en la medida en que las necesidades del trabajo así lo exijan.

Por supuesto, ninguna definición del objeto de estudio de una ciencia puede abarcar explícitamente todo el conjunto de fenómenos y procesos que en ella se incluyen. Así la Sociología de la Educación, tal como nosotros la entendemos, no se limita a las relaciones e influencias recíprocas sociedad- educación en el proceso de socialización del individuo, sino que abarca también lo que constituye su contrapartida, la individualización del sujeto. Por esta razón la Sociología de la Educación debe atender al estudio de los mecanismos de control social, de la identificación de valores a nivel social e individual, de la reproducción de normas y valores en el marco escolar y extraescolar, de movilidad social, etc. Tal amplitud obliga a articular tanto el contenido como la metodología de investigación de la Sociología de la Educación con los contenidos y metodologías de otras ciencias de la Educación, e incluso de otras ajenas a este Sistema de Ciencias, como es, p. ej. la Psicología, la Filosofía, la Historia, la Economía, etc.

Tal diversidad de nexos es lo que hace tan complejo el terreno de las Ciencias de la Educación y dentro de ellas, el de la Sociología de la Educación, lo que, en última instancia, es reflejo de la complejidad y riqueza del mismo fenómeno educativo.

En cualquier caso el desarrollo de las investigaciones de terreno y del sistema teórico de la ciencia no debe esperar a que exista un acuerdo general en cuanto al objeto de estudio, eso sólo sería una pérdida de tiempo injustificable, dada la urgencia de aportar soluciones a los problemas que afectan a la educación en todo el mundo. Como señala A. Meier "debe preguntarse si resulta justificado - dado el estado actual de la investigación empírica y teórica - exigir a esta disciplina (la Sociología de la Educación) tal definición". Y continúa: "No faltan

ejemplos de que tal empresa ha dado lugar en otras disciplinas científicas a estériles tecnicismos académicos e, incluso, a graves malentendidos, que habrían podido evitarse si se hubiera decidido simplemente una convención de definición, para esperar el ulterior desarrollo de las investigaciones".(46)

En lo que sí no cabe duda es en lo concerniente a la necesidad de profundizar en el estudio de los factores sociales que influyen en la educación, en las interdependencias que se establecen entre la sociedad y la educación y en las vías y métodos disponibles para actuar sobre ellas en interés de elevar la calidad de la educación.

Notas

CAPÍTULO I

1. Meier, A. Sociología de la Educación. La Habana, Ciencias Sociales, 1984, p.10.
2. Carreño, P. Sociología de la Educación. Madrid. UNED-MEC. 1977, p.37.
3. Ibid.
4. Meier, A. ob. cit., p. 11.
5. Carreño, P. ob. cit. p.38.
6. Fernández, D. Fuente Sociológica o función social del Curriculum. en: Cuadernos de Pedagogía N.190. Madrid, marzo 1991, pp. 8 al 10.
7. Iudin, P., M. Rosenthal. Diccionario Filosófico. La Habana, Editora Política. 1981, p. 434.
8. Carreño, P. ob. cit., p.9.
9. Assman, G., R. Stollberg. Principios de Sociología Marxista. La Habana, Ciencias Sociales, 1989, p. 113.
10. Osipov, G. Libro de trabajo del Sociólogo. Moscú, Progreso, 1988, p. 9.
11. Un breve estudio sobre la obra de A. Comte y sus seguidores en la línea del Positivismo puede encontrarse en muchos textos de Filosofía y Sociología. Véase de Gómez Jara, F. Sociología. México, Porrúa, 1992; Iovchuk, M.T. Compendio de Historia de la Filosofía, La Habana, Pueblo y Educación, 1979; Iudin, P. y M. Rosenthal, Diccionario Filosófico, ed. cit., p. 72.
12. Lenin, V.I. Carlos Marx en: Obras Escogidas en tres tomos. Moscú, Progreso, 1975, tomo I, p. 33.
13. Marx, C. Carta a P.V. Annenkov en: C. Marx y F. Engels, Obras escogidas en dos tomos. Moscú, Progreso, 1973, tomo I, p. 532.
14. Suchodolski, B. Teoría Marxista de la Educación. La Habana, Pueblo y Educación, 1974, p. 25 a 27.
15. Véase como ejemplo de este error la definición que ofrecen Iudin, P. y M. Rosenthal en el Diccionario Filosófico, ed. cit., p. 434.
16. Se cita según Meier, A. ob. cit., p. 329.
17. Un estudio detallado de estas corrientes y su estado actual puede encontrarse en Gómez Jara, F. Sociología, ed. cit. y en Andreieva G. M. Estudio crítico de la sociología burguesa contemporánea. La Habana, Ciencias Sociales, 1975.
18. Para mayor conocimiento de la obra de A. Gramsci véase el Diccionario Filosófico, ed. cit., p. 206.
19. El pensamiento marxista latinoamericano en esta primera etapa tiene sus mejores exponentes en hombres que combinaron su labor teórica con la militancia política activa, como Carlos Baliño, Julio E. Recabarren, Aníbal Ponce, Julio A. Mella, Rubén Martínez Villena y José C.

Mariátegui. Particularmente interesante es el trabajo del mejicano Ponce en el terreno de la Filosofía, la Historia y la Sociología de la Educación, recogido en "Educación y lucha de clases". Véase sobre el pensamiento sociológico latinoamericano; Rojas, I., J. Hernández, Balance crítico de la Sociología latinoamericana actual. La Habana, Ciencias Sociales, 1987, pp. 72 a 90, y sobre el desarrollo de la Sociología en Cuba el artículo de Espina. M. Tropiezos y oportunidades de la Sociología Cubana, en Temas, n.1, ene-mar 1995, pp. 36-49.

20.Carreño, P. ob.cit., p.18.

21.Ibid., p.19.

22.Para ampliar sobre la Historia de la Sociología de la Educación y sus denominaciones, véase Aguila, J.C. Sociología de la Educación. Buenos Aires, Paidós, 1967.

23.Quintana Cabanas, J.M. Pedagogía Social y Sociología de la Educación. en: Perspecticas Pedagógicas, Madrid 1976, pp. 37 y 38.

24.Se resumen según los criterios de Aguila,J.C. en: Sociología de a Educación, ed. cit.

25.Los estudios de Sociología Pedagógica se iniciaron en la Univ. de La Habana en 1934, cuando se constituyó esta cátedra en la Escuela de Educación. El texto de Martin Rodríguez Vivanco "Introducción a la Sociología Pedagógica se imprimió en 1937. (N. del A.).

26.El libro de R.J. Havighurst, a pesar del tiempo transcurrido desde su redacción y las evidentes limitaciones teóricas y metodológicas, sobre todo en cuanto a la estructura clasista de la sociedad latinoamericana, sigue siendo para muchos especialistas poco menos que un clásico, al que continuamente se refieren. Véase: Havighurst, R.J. La Sociedad y la Educación en América Latina. Buenos Aires, Eudeba, 1962.

27.Véase p. ej. los criterios recogidos en el folleto "La Planificación Pedagógica en la Enseñanza", publicado por el Centro de Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Univ. de La Habana, 1990, en especial el epígrafe 4.4. "Globalización del curriculum".

28.Para este cuadro hemos utilizado como fuente a Moreno, M. G. Ciencias de la Educación, una propuesta de conceptualización, en: Educar, año 2, núm.5. Guadalajara, enero-marzo 1994, pp. 93 a 97.

29.Véase: Nassif, R. Pedagogía General. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.

30.Véase: Planchard, E. La Pedagogía Contemporánea. Madrid, RIALP, 1966, 1ra parte, cap. III.

31.Se cita según Moreno, M.G. op.cit., p.95.

32.En esta opinión parecen coincidir los investigadores del CEPES. Véase el documento citado.

33.En el Congreso Internacional de Pedagogía efectuado en de La Habana en feb. 1995 (Pedagogía 95) se puso de manifiesto esta tendencia, con la presentación de gran número de trabajos que articulaban los problemas del diseño curricular con los de matodología de la investigación-acción. Véase: Resúmenes de Pedagogía 95. La Habana, MINED, feb 1995.

34.Sobre la oposición entre las concepciones de Durkheim y Herbart véase de Navarro, B. y C. Castelar ¿Pedagogía o Ciencias de la Educación?, en: Educar, año 2, núm.5, Guadalajara, enero-marzo 1994, pp. 95 a 105.

35.Se cita según Navarro, B. y C. Castelar, op. cit., p.101.

- 36.Véase: Durkheim, E. Educación y Sociología. Barcelona, Península, 1979.
- 37.Biggot, L.A. Eso que llamamos pedagogía en: Educación para transformar. Caracas, Abre-Brecha, 1991, pp. 7 a 16.
- 38.Meier, A. ob. cit., p. 308.
- 39.Ibid., p. 319.
- 40.Véase: Gurova, R.G. Sobre cuestiones de los estudios socio-pedagógicos concretos, en: Pedagogía Soviética. n.2, Moscú, 1966 (en ruso).
- 41.Véase: Kahuda, F. La Pedagogía y sus problemas en relación con la Sociología. Praga, 1966 (en checo).
- 42.Topa, L., T. Truter. Sociología Pedagógica. Bucarest. Editorial Universitaria, 1971, p.13 (en rumano).
- 43.Ibid, p. 65.
- 44.Meier, . ob.cit., pp.323 y 324.
- 45.Osipov, G. ob. cit., p. 94.
- 46.Meier, A. ob.cit., p.317.

LA EDUCACIÓN COMO FACTOR DE LA PRÁCTICA SOCIAL

Es una verdad universalmente reconocida que la Educación constituye una de las funciones más importantes de la sociedad. De hecho no es posible concebir el desarrollo de la humanidad, ni su propia historia, si no se hubiera asegurado, de una u otra forma, la transmisión de la experiencia anterior a las nuevas generaciones, si no se hubieran encontrado los medios y las vías para trasladar, de ancianos o jóvenes, de padres a hijos, la herencia cultural contenida en los instrumentos de trabajo, las técnicas y habilidades, las tradiciones y conocimientos. A partir de lo adquirido se logró el crecimiento económico y cultural de la sociedad y se aseguraron las bases para la continuidad del progreso social.

La educación es por tanto un fenómeno complejo que se manifiesta en múltiples formas, como praxis social y como actividad diversa de todos los miembros de la sociedad, tanto de forma organizada (el sistema escolarizado) como espontánea, tanto directamente (la acción de maestros y educadores) como indirectamente, a todo lo largo de la vida.

La educación constituye siempre una forma determinada de comportamiento social (puesto que todos participan en ella) y es, al mismo tiempo una relación social entre los individuos, en la que alternativamente se asume el papel de educador o educando, pero siempre a partir de una posición concreta del sujeto dentro de la sociedad, o sea, dentro de la estructura de clases, grupos y sectores sociales históricamente establecida.

Pero mantener la explicación en este nivel general no contribuiría a aclarar la esencia de la Educación. Semejante tarea implica, en 1er lugar, establecer la magnitud real del fenómeno que estudiamos, mucho más cuando existen diversos criterios al respecto.

2.1 ESENCIA Y CARÁCTER DE LA EDUCACIÓN

En un sentido amplio podemos entender la Educación como el conjunto de influencias recíprocas que se establecen entre el individuo y la sociedad, con el fin de lograr su inserción plena en ella, o sea la socialización del sujeto. Nos referimos, por tanto, a un "fenómeno social complejo, encaminado a la transmisión y apropiación de la herencia cultural y los valores, normas y patrones socialmente aceptados".(1) Por su contenido tiene un marcado carácter histórico y clasista, mientras que su esencia se manifiesta en la socialización del individuo, mediante el desarrollo armónico y multifacético de la personalidad.

Esta definición, evidentemente amplia y generalizadora, puede tener también una lectura más estrecha y concreta, cuando nos referimos a su aspecto exclusivamente pedagógico, encaminado a la formación y desarrollo de las cualidades de la personalidad. En esta discusión más limitada cabría definirla como "fenómeno históricamente condicionado dirigido a la formación y desarrollo de la personalidad a través de la transmisión y apropiación de la herencia cultural de la humanidad".(2)

Un breve recorrido por la literatura pedagógica nos llevaría a conocer la diversidad de definiciones acerca de la Educación elaboradas en distintas épocas y a partir de concepciones filosóficas y sociológicas divergentes.

Para el francés A. Comte la educación es "la manera de aprender a vivir para otros" por el hábito de hacer prevalecer la sociabilidad sobre la personalidad".(3) Según E. Durkheim "la Educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social a que está destinado". Para John Dewey "la Educación es la suma de procesos por medio de los cuales una comunidad o un grupo social, pequeño o grande, transmite su capacidad adquirida y sus propósitos con el fin de asegurar la continuidad de su propia existencia y desarrollo". Como vemos en estas definiciones, si bien se subraya el carácter social de la Educación y el fin último que se persigue con ella, el papel del sujeto en ese proceso es reducido al mínimo, limitándolo a la asimilación de las influencias sociales sin que existan posibilidades del procesamiento y recreación a nivel personal.

La concepción materialista de Marx permitió la presentación de puntos de vista novedosos en cuanto a la formulación del concepto de Educación. Al respecto podemos mencionar la posición de A.K. Kovaliov, que señala. " ... se denomina Educación a la influencia orientada y sistemática sobre el desarrollo de la persona, con el objeto de prepararlo para cumplir una determinada función social, para que desempeñe un papel en el sistema de relaciones sociales.(4) Es decir, se educa al hombre no para que pierda su esencia individual, sino para que la manifieste de la mejor manera posible en el contexto social en que debe vivir. Pablo M. Hernández aborda más en esta misma idea cuando señala "es el desarrollo integral y multilateral que prepara al individuo para que enfrente responsablemente los problemas que se le presenten en la sociedad. La educación en tal sentido prepara al individuo para la vida del trabajo y lo hace útil socialmente "(5)

Por su parte, el eminente teórico de la pedagogía marxista B. Suchodolski resumía su definición de la Educación como sigue "... es la actividad que tiende a modelar al hombre a medida de la civilización, interpretada a su vez como el producto histórico del hombre".(6) Con esta última frase se establece definitivamente el papel del sujeto individual dentro de un proceso que, aunque define sus contenidos esenciales a partir de las necesidades y exigencias sociales, no puede obviar la participación activa del mismo individuo creador de la historia.

La definición de Educación elaborada por A. Meier aborda el problema en su totalidad cuando expresa "entendemos por educación, de forma generalizada, la influencia de unas personas sobre otras, con ayuda de la cual se logra o pretende encauzar, con un determinado fin, la asimilación de contenidos sociales seleccionados en interés de las clases sociales. En su calidad de proceso social que se orienta por metas socialmente establecidas y llevado a la práctica con determinados contenidos sociales, la educación se desarrolla siempre en condiciones históricas concretas dadas".(7) Hemos subrayado en esta definición dos aspectos que

consideramos de primera importancia: el carácter de clase y el carácter histórico de la Educación.(8) Toda influencia educativa se realiza desde y a favor de una posición de clase, reflejando los intereses, necesidades y puntos de vista de una clase social específica, que brinda su visión del mundo a las otras clases y grupos sociales, incluso la impone mediante el poder y la autoridad. Asimismo la Educación es un fenómeno histórico, diferente en cuanto a contenidos, métodos y formas en cada época histórica concreta, desde la comunidad gentilicia hasta nuestros días.

El planteamiento marxista original acerca del carácter clasista de la Educación se encuentra en el Manifiesto Comunista, "... la historia de toda sociedad hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases."(9) Y esta lucha se manifiesta tanto al nivel de la base económica de la sociedad como en todas las expresiones de la superestructura política, ideológica, cultural y moral. "¿Acaso -preguntan Marx y Engels- se necesita una gran perspicacia para comprender que con toda modificación en las condiciones de vida, en las relaciones sociales, en la existencia social, cambian también las ideas, las nociones y las concepciones, en una palabra, la conciencia del hombre...", y más adelante sentencia "Las ideas predominantes de una época han sido siempre las ideas de la clase dominante".(10)

En efecto, la clase que ejerce el poder político en un momento histórico concreto acude a todos los medios posibles, entre ellos la Educación, para asegurar su predominio ideológico y cultural sobre las otras clases de la sociedad. Pero las ideas pedagógicas, en definitiva, ya representan de por sí la concepción del mundo, los fines y aspiraciones de esa clase, lo que facilita la conjunción entre objetivos y contenidos de la educación, con los intereses y necesidades de la clase social dominante.

En tal sentido, apuntaba el pedagogo mexicano A. Ponce, "... Ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales la educación no puede ser en cada momento histórico sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases.(11) Esto explica que, al mismo tiempo, existan dos modelos educativos; el de las clases dominantes y el de las clases dominadas; uno actuando desde el poder y otro desde la situación discriminada que se le impone. Abunda en el tema Ponce cuando explica "... la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia", de donde concluye más adelante que "ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que le reclama".(12) La experiencia histórica ha demostrado la validez de este juicio. Marx, con la agudeza que lo caracterizaba preguntó a los teóricos burgueses: "¿No está también vuestra educación determinada por la sociedad?.(13) Ponce brindó una respuesta también aguda: "Si alguna vez parece que no es así es porque la palabra de los teóricos oculta, a sabiendas o no, las exigencias de la clase que representa".(14)

Por lo tanto, la Educación se refiere tanto a la asimilación y reproducción de los contenidos humanos esenciales como a toda la práctica social en su conjunto, desde una posición de clase y en un marco histórico concreto. En el sentido marxista, como señala A. Meier, la asimilación no es un proceso únicamente receptivo, sino que debe entenderse como productivo, o sea como objetivación de lo asimilado subjetivamente.(15) Siendo éstos procesos de carácter y dimensión social, su estudio no puede circunscribirse a la interacción individual o de un grupo de personas (la relación maestro-alumno, o maestro-grupo escolar) que reducirá la educación al marco escolar y a la influencia generacional de los adultos sobre los más jóvenes, dejando muy poco espacio a la acción de los factores sociales de la Educación. Desde una perspectiva

sociológica la Educación debe entenderse entonces como proceso de comunicación e intercambio personal -que pudiéramos llamar interacción personal- y como proceso de comunicación e intercambio masivo, que podemos denominar interacción social.

Considerando este doble carácter la Educación no puede limitarse al aprendizaje de contenidos socialmente válidos, sino extenderse a la actividad práctica del individuo como miembro de un grupo o clase social, donde se materializa en hechos concretos el aprendizaje anterior. Tanto la asimilación como la objetivación de los contenidos humanos son, en sentido amplio, proceso en los cuales el ser humano se enfrenta a su medio social y natural, que expresan una relación histórica entre los hombres y entre ellos y la naturaleza.(16) En la actividad humana coinciden la asimilación y la objetivación, no exenta de contradicciones. La asimilación no se limita a la recepción o interiorización de los contenidos, sino que es también desprendimiento de contenidos humanos individuales, que permiten al sujeto variar sus puntos de vista, modificar sus criterios, revalorar la experiencia personal a partir de lo colectivo. La objetivación de los contenidos es imposible sin la asimilación previa, pero esta última resulta exclusivamente formal cuando no se traduce en hechos y acciones concretas, cuando no se manifiesta en la praxis social, cuando no se objetiviza en el sujeto.

La dialéctica de lo social y lo individual en la Educación, que es también referente a la relación entre la asimilación y la objetivación de sus contenidos, tiene su mejor explicación en el planteamiento de Marx "... en cada uno de sus niveles (de la Historia, N.A.) se da un resultado material, una suma de fuerzas productivas, una relación histórica con la naturaleza y entre los individuos, transmitida a cada generación por la precedente: una masa de fuerzas productivas, capitales y circunstancias que, si bien son modificadas por la nueva generación, por otra parte también le impone sus propias condiciones de vida y le confiere en determinado desarrollo, un carácter especial, y por consiguiente, las circunstancias hacen a los hombres en la misma medida en que los hombres hacen las circunstancias.(17)

La cuestión de las interdependencias entre sociedad-individuo en la asimilación y objetivación de los contenidos socialmente válidos es, indudablemente, el aspecto por el que se define la base filosófica de las concepciones pedagógicas, como veremos más adelante. Como señalara Marx en sus famosas "Tesis sobre Feuerbach", si bien es cierto que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, no puede olvidarse "que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado".(18) Muchas definiciones actuales sobre la Educación adolecen precisamente de esas limitaciones que tan acertadamente criticó Marx en su época.

2.2 SOCIALIZACIÓN E INDIVIDUALIZACIÓN DEL SUJETO

Desde el punto de vista sociológico el objetivo general de la Educación se resume en el proceso de socialización del individuo, esto es en la apropiación por el sujeto de los contenidos sociales válidos y su objetivación, expresada en formas de conductas aceptables por la sociedad. Paralelamente a esta socialización se realiza la individualización del sujeto, por cuanto la objetivación de los contenidos sociales es un proceso netamente individualizado, de carácter

personal, en el que cada sujeto procesa la realidad de manera muy particular, aportando los resultados de su propia re-creación, como ente social activo.

Así, como señala A. Meier, desde una perspectiva social "el desarrollo de la personalidad significa asimilar y objetivar los contenidos humanos en la praxis social, ante todo en la actividad productiva".(19) Aunque pudiera parecer que ambos procesos son similares, en realidad socialización e individualización resultan distintos entre sí, aunque coincidentes en el fin último: lograr la plena inserción del hombre en el contexto social concreto mediante la realización de su personalidad.

El estudio de la relación individuo-sociedad, o lo que es su expresión: individualización y socialización, ha sido terreno para ampliar discusiones teóricas, con efectos muy visibles en la formulación de modelos educativos. En algunos casos se establece que el desarrollo de la personalidad es producto de la educación y el medio social, en otros casos se argumenta acerca de la independencia de los factores personales con relación a influencias ajenas al propio sujeto, concediéndole entonces relevancia a la autoeducación. En ambas posiciones, la absolutización de unos u otros factores conduce a errores muy costosos.

Si bien es cierto que la educación es una función social, con objetivos y metas bien definidas (conservar y reproducir las condiciones sociales de existencia) también resulta un componente del desarrollo de cada individuo aislado, tal como entendieron Marx y Engels, "un individuo especial" y precisamente esa particularidad lo convierte en un individuo y en el verdadero ser comunitario individual.(20) Por lo tanto el desarrollo del sujeto hasta convertirse en una personalidad, bajo la influencia de la educación y el medio sólo puede describirse como una relación entre lo singular, lo general y lo particular, como una relación del hombre individual con la sociedad y sus clases.(21)

Marx y Engels pusieron en claro que esta dialéctica individuo-sociedad no puede simplificarse, "La sociedad no es una abstracción frente al individuo... sino la acción recíproca de las vidas que la componen".(22) Desde este punto de vista la Educación debe entenderse en su doble aspecto: como sistema de influencias ejercidas por la sociedad y como componente de los procesos de formación y desarrollo de la personalidad, encaminados a la socialización del sujeto. En este sentido, la personalidad puede expresarse como la **MEDIDA** individual de la asimilación y objetivación de los contenidos sociales válidos, que se logra en el transcurso de la praxis social.(23)

Para los teóricos no marxistas el problema de la socialización adquiere diversas connotaciones, en dependencia del tipo de factor que colocan en primer lugar. Así, por ej., dentro de las teorías psicologistas podemos encontrar el punto de vista **GENÉTICO-HISTÓRICO-CRÍTICO**, que muestra la socialización como sucesión de etapas de maduración y desarrollo que proceden al desarrollo intelectual (J. Piaget) o el enfoque **EDUCATIVO**, que lo expresa como conjunto de procesos de aprendizaje. La teoría psicoanalítica subraya la existencia de los conflictos entre el individuo y la sociedad, entre el yo individual y el Super-Yo que encarna las exigencias sociales; las teorías sociologistas ponen en primer plano la captación e interiorización de expectativas de un rol (papel) que debe desempeñar el sujeto en la sociedad,(24) de donde se deriva la teoría del Rol, tan extendida dentro de la Psicología Social y la Sociología burguesa.

Como puede verse estas teorías manejan, junto con argumentos objetivos indiscutibles, otros que no lo son tanto. Es cierto que el proceso de socialización es largo, difícil y escalonado,

pero esto no puede llevarnos a la absolutización de ninguno de estos aspectos; hacerlo así nos conduce a generalizaciones de dudoso valor científico.

Un ejemplo de este tipo de formulaciones es la de P. Carreño, cuando expresa "El individuo nace con tendencias incompatibles con la vida social, tales como el egocentrismo y la agresividad. Su socialización, por consiguiente, no resulta un proceso armónico y tranquilo, sino lleno de tensiones que deben ser superados por una equilibrada adaptación a la que puede y debe ayudar una oportuna educación.(25) Con esta apreciación en extremo negativa sobre la infancia del hombre coincide Durkheim, cuando escribe "es necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer superponga la educación otro, capaz de llevar una vida moral y social. Esta es en esencia la labor de la Educación".(26)

Otro punto de vista acerca de la socialización, por suerte menos trágico y pesimista, es el de los norteamericanos P.B. y R.L. Horten, que señalan "El proceso de socialización es continuo y permanente, somos objeto de un proceso constante de re-socialización respecto a nuevas situaciones de la vida (los niños, la adolescencia, el matrimonio, la paternidad, las nuevas ocupaciones y finalmente la jubilación y la vejez). Cada etapa de la vida impone cierto aprendizaje de nuevos roles y pautas de vida."(27)

Por supuesto que no es posible admitir, desde una posición verdaderamente científica, que el hombre nace con determinadas disposiciones hacia el individualismo o hacia el colectivismo. Ateniéndonos a Marx, el hombre es resultado de las circunstancias sociales en que vive, y son éstas las que determinan el sesgo general que asume la configuración de su personalidad, en lo que se combinarán los factores biológicos, psicológicos y sociales, para dar lugar a un ser único e irrepetible.

Los sociólogos marxistas, frente a esta diversidad de criterios, proponen una conceptualización que establezca las diferencias en los niveles de articulación hombre-sociedad, especificando los conceptos de **INDIVIDUO**, **PERSONALIDAD** e **INDIVIDUALIDAD**.

- a) **INDIVIDUO**: concepto que hace referencia al hombre como ente biológico, como miembro de la especie.
- b) **PERSONALIDAD**: concepto que identifica un tipo social particular, resultado de la asimilación de contenidos sociales, y por tanto representante de una clase o grupo social determinado.
- c) **INDIVIDUALIDAD**: concepto que se refiere a la combinación única de disposiciones de comportamiento de un individuo, o sea, la estructura única e irrepetible, condicionada por los factores biológicos y sociales que lo hacen exclusivo.

Debe distinguirse que para la Psicología resulta común utilizar el concepto de **PERSONALIDAD** en el sentido que aquí expresamos **INDIVIDUALIDAD**, cuestión que, bien manejada, no representa una dificultad insalvable para la realización de trabajos conjuntos entre especialistas de ambas ciencias.

El estudio de la socialización debe incluir tanto los aspectos sociológicos como los psicológicos. la Sociología no puede permitirse la negación de los aspectos individuales de la personalidad (lo que la llevaría de nuevo a las especulaciones "sociologistas" de inicios de siglo) ni tampoco dedicarse al estudio individualizado de las conductas (lo que la llevaría a introducirse en el terreno de la Psicología). Aquí es necesario recordar la advertencia de V.I.Lenin, "el sociólogo materialista, que convierte determinadas relaciones sociales de los hombres en objeto de sus estudios, también investiga con ello las personalidades reales de cuyos actos nacen precisamente esas relaciones".(28)

Quiere esto decir que la Sociología Marxista concibe a la personalidad como representante de una clase o grupo social determinado, como "individuo de clase".(29) Para la Sociología de la Educación esto es de importancia vital: el maestro debe entender que sus alumnos proceden de diversas clases y capas de la sociedad y actúan como representantes de ellas; se forman en consecuencia con el lugar que ocupan en la estructura clasista y traducen los intereses y aspiraciones de ese grupo social al que pertenecen. Y esto, que es válido para sus alumnos lo es también para el colectivo pedagógico de la escuela y aún más, para todo el sistema educativo, diseñado y puesto en funcionamiento para representar, conservar y reproducir los intereses esenciales de una clase social determinada.

Por supuesto que una apreciación adecuada de la estratificación social del aula, del colectivo pedagógico, de las familias de nuestros alumnos y de la comunidad en que se asienta la escuela solo puede realizarse a partir de un concepto científico de la estructura clasista de la sociedad. Aquí la definición elaborada por Lenin sigue siendo un auxiliar metodológico imprescindible para la indagación sociológica.(30)

De acuerdo con ella, las clases sociales se definen como "grandes grupos sociales", que se distinguen entre sí por:

- a) el lugar que ocupan en un sistema de producción social históricamente determinado,
- b) por las relaciones en que se encuentran con respecto a los medios de producción, relaciones que las leyes refrendan y formulan en gran parte.
- c) por el papel que desempeñan en la organización social del trabajo y, consiguientemente,
- d) por el modo y la proporción en que perciben la parte de la riqueza social de que disponen.

A partir de estos elementos, y teniendo en cuenta que dentro de cada clase se da una compleja subdivisión de grupos, sectores y capas sociales es posible realizar el estudio de la personalidad como "individuo de clase", o sea como representante de cierta parte de la sociedad claramente identificada. Pero el estudio de los "individuos de clase" no puede limitarse a la ubicación de los sujetos en una u otra capa o grupo social, sin determinar la medida en que la personalidad asume los criterios y puntos de vista de "su clase", o sea, cómo representa a nivel individual los contenidos sociales que le vienen determinados por su origen de clase. Como señala Meier "la sociología pregunta, por tanto, por el individuo social y sus particularidades, en cierto sentido pregunta por caracteres típicos en circunstancias típicas. Al contemplar el desarrollo de la personalidad estudia hasta qué grado los individuos han asimilado y realizado en sus acciones el contenido social de determinadas clases y otros agrupamientos sociales."(31)

El proceso de socialización, como puede suponerse, resulta en extremo complejo, por cuanto ocurre a través del prisma de la personalidad, lo que le otorga un sello particular. Para Meier, en lo que coincidimos plenamente "el carácter único y social son igualmente fundamentales y esenciales para todo individuo. El desarrollo de su individualidad....tiene lugar por la asimilación activa del carácter social, por su socialización. La individualidad no se produce a pesar del carácter social, sino a causa de él."(32) Debemos reconocer que el simple hecho de pertenecer, por origen, a una u otra clase social no significa que el sujeto represente fielmente la concepción del mundo, los intereses y necesidades de "su" clase. Por el contrario, sobran los ejemplos de sujetos que asumen posiciones y conductas correspondientes a otras clases y no a la propia, en evidente contradicción con lo que una lectura esquemática del Marxismo pudiera presentárnoslo como ley absoluta. De no existir esta independencia relativa entre lo social y lo individual (entre la pertenencia a una clase y la manera en que ello se refleja en el sujeto) sería inexplicable el hecho, tantas veces comprobado en la historia, del hombre que procediendo de clases explotadoras, abraza los ideales de los desposeídos, arriesga su fortuna y posición y comparte la miseria de los menos favorecidos, como su antítesis: individuos provenientes de las clases y sectores más humildes que asumen estereotipos, valores y normas de conducta propios de los grupos de mejor situación económica. En esto, naturalmente, la educación puede jugar un papel muy importante, puesto que una influencia constante que enfatiza en los valores del humanismo, la solidaridad y las virtudes morales puede contribuir al desarrollo de una personalidad caracterizada por el desprendimiento personal, la justicia y la defensa de los más necesitados, como así mismo la inculcación de patrones consumistas y de estilos de vida aparentemente "superiores" puede conducir a la asunción de actitudes y valores pequeño-burgueses entre sectores de la clase obrera y el campesinado.

En resumen (y vale tener en cuenta que los casos anteriores sólo pueden analizarse como excepciones), el interés de la clase dominante reside en generalizar su sistema de normas y valores a todas las clases sociales, para lograr su aceptación general como modelo válido de conducta social.

Para alcanzar semejante objetivo las clases dominantes utilizan en primer lugar a la Educación, como medio idóneo para formular y promover la aceptación de un "modelo de hombre" que resulta el resumen de los contenidos sociales válidos para esta clase. De esto pueden servirnos de ejemplo los "modelos" que preconizaban las sociedades de Esparta y Atenas, acuciosamente estudiados por A. Ponce.(33) Si bien ambas ciudades-estados se encontraban en similar etapa del desarrollo histórico (el régimen esclavista) las particularidades de sus economías y el sistema de gobierno que de ellas se desprendía produjeron dos modelos de "ciudadanos" diferentes entre sí y por tanto dos sistemas de educación distintos: para los jóvenes espartanos la preparación militar, con evidente desprecio de todo lo que pudiera alejarlos de ella; para los atenienses, junto con el indispensable uso de las armas, el desarrollo de habilidades del intelecto necesarias para el comercio, la navegación y la usura.(34)

La elaboración de "modelos de hombre" no ha sido cuestión ajena a la Pedagogía Socialista. Por el contrario, casi todos los teóricos del antiguo campo socialista elaboraron sus propuestas acerca del ideal de ciudadano que debía formarse en el seno de la sociedad socialista. El decursar de los acontecimientos, que culminó con el derrumbamiento del socialismo en Europa del Este y la URSS a finales de los 80 demostró, entre otros errores, la inconsistencia de aquellos modelos educativos que se basaban en un enfoque burocrático y dogmático de la realidad social. En todos los esquemas propuestos resaltaban los términos dirigidos a "la

formación" de una personalidad rica, armónica y polifacéticamente desarrollada" en tanto la práctica educativa y pedagógica resultaba en extremo dominante, centralizada y limitadora de las búsquedas personales. La absolutización del factor social se tradujo en el prejuicio (y la consiguiente limitación) de los aspectos individuales de la formación de la personalidad, conduciendo al divorcio entre los objetivos planteados al nivel del sistema de educación y lo que en realidad se materializaba en la conducta de los sujetos. En la medida en que la realidad social se modificaba, el ideal educativo, que permaneció estático, se hizo cada vez más formal y carente de significado real para los individuos.

Por supuesto que estos errores en cuanto al modelo del hombre y del sistema de educación respondían a desviaciones mucho más serias en lo referente a los medios, las vías y los plazos para la construcción del socialismo, que no pueden ser objeto de este libro. En el estricto terreno de la Educación, en el que estamos obligados a mantenernos, no faltaron quienes, oportunamente, señalaron los peligros que tal enfoque burocrático podía acarrear. Con relación a la formación de la personalidad L. Mitrojin escribía en 1972 "... la formación de una personalidad **RICHA, ARMÓNICA y POLIFACÉTICAMENTE DESARROLLADA** que se apropia de la riqueza social no debe entenderse como la organización de un sistema para la distribución de diversos valores éticos, culturales y de otro tipo entre los hombres, a quienes sólo les bastaría asimilarlos del modo más completo posible El carácter social del hombre sólo puede ser asimilado en la gestión activa de éste, sólo en la participación directa en el proceso social del trabajo, sólo de esta forma se va conformando un determinado tipo social de personalidad."(35)

A partir de aquí podemos establecer que la Educación, como medio fundamental de la socialización no puede proponerse "modelos", metas o tareas que estén por delante de la propia realidad social en que se producirá la individualización del sujeto. Al respecto señala B. Suchodolski "... la creencia en el poder de la educación para crear nuevas condiciones de convivencia humana prescinde de la realidad, que la educación misma es resultado de las anteriores relaciones humanas..." y continúa más adelante "... Por esta razón el papel social de la educación no debe fundamentarse en algo utópico y ajeno a la realidad, como formación de un nuevo hombre que debe constuir un nuevo sistema social, sino exacta y científicamente, como formación del hombre adecuada a las necesidades y tareas de la sociedad socialista que se constituye y desarrolla".(36) Pero, -cabría preguntarse hoy- ¿acaso aquellas naciones habían culminado realmente las tareas de la transición del capitalismo al socialismo, de tal forma que se pudiera hablar de "sociedad socialista" y en consecuencia de un "modelo de hombre" ajustado a las exigencias de ese tipo de sociedad?

Para conducir este aspecto es oportuno remitirnos a las ideas de E. Guevara, sin dudas uno de las personalidades revolucionarias del siglo más interesados en los problemas de la formación del hombre nuevo que viviría en el socialismo. Aunque el Che fue un incansable defensor de la educación como factor en la transformación del hombre (aspecto que en algunos de sus analistas ha sido subrayado exageradamente) no por esto dejó de reconocer la inseparable unidad entre el desarrollo económico de la sociedad y los procesos de transformación de la conciencia individual: "La técnica es la base para que la industria se desarrolle, y la industria, que hace la producción, es la base del socialismo. El socialismo es un fenómeno económico y también un fenómeno de conciencia, pero debe realizarse sobre la base de la producción. Sin una producción importante no hay socialismo".(37) Sobre la armonía necesaria entre las condiciones reales de la sociedad y la educación es válido recordar su expresión. " No es sólo trabajo la

construcción del socialismo, no es solo conciencia... es trabajo y conciencia, desarrollo de la producción, desarrollo de los bienes materiales mediante el trabajo y desarrollo de la conciencia".(38)

A modo de resumen podemos señalar, en primer lugar, que la educación constituye el mecanismo esencial para la socialización del individuo. En segundo lugar: la socialización es inseparable del proceso de individualización, de su articulación dialéctica se logra tanto la inserción del hombre en el contexto histórico-social concreto, como su identificación como ser individualizado, dotado de características personales que lo hacen diferente a sus coetáneos. En tercer lugar: la contradicción entre socialización e individualización se manifiesta durante la práctica social, en la que el trabajo constituye un elemento esencial para la educación del sujeto. El trabajo, siendo factor de la praxis social, vital para la socialización del sujeto, se efectúa bajo las condiciones de la División Social históricamente condicionada, que establece la especialización de los hombres en unas y otras funciones de la praxis. De aquí que la actividad productiva, laboral, sea a la misma vez factor de la socialización (puesto que todos los hombres participan de una u otra forma en ella y se relacionan entre sí por su intermedio) como también de la individualización (puesto que la especialización los separa en las diferentes formas de actividad existentes: el trabajo manual o intelectual, la agricultura o la industria, la producción o los servicios, etc.) Como señalara Marx, el hombre es, en sentido literal, un "zoom politikon", no sólo un animal social, sino un animal que sólo estando en sociedad puede individualizarse.(39)

2.3. TEORÍAS DE LA SOCIALIZACIÓN Y EL CONTROL SOCIAL

Siempre resulta interesante una comparación, por breve que sea, entre la teoría marxista de la socialización y sus correspondientes dentro de la Sociología Burguesa. Algunos teóricos limitan las socialización a la infancia y la adolescencia, en tanto otros la extienden a cualquier forma de integración a grupos, instituciones u organismos sociales.

En cuanto a las esferas de la aplicación también difieren los sociólogos "occidentales"; o bien la limitan a la asimilación de normas y valores del grupo al que pertenece el sujeto, o bien la amplían hasta considerar todo el proceso de asimilación de la cultura mediante el aprendizaje o la adaptación a ello bajo la influencia de los mecanismos de control social, denominando a este proceso "inculturación". Si bien estas teorías responden a diversos puntos de partida, todas tienen en común el desconocimiento de la relación dialéctica entre socialización e individualización, insuficiencia que tiene su origen en las concepciones de E. Durkheim.

Para Durkheim el hombre vive continuamente acosado por los impulsos, que sólo a través del sistema de normas y valores sociales son encauzados por la sociedad hacia las más aceptables. El sistema de normas y valores ha de ser aprendido por todos los miembros de la sociedad, este sistema adopta entonces la forma de una conciencia colectiva. La educación, por lo tanto, no es otra cosa que un proceso de socialización metódica donde "los padres y maestros sólo actúan como representantes y mediadores del medio social".(40)

El sociólogo norteamericano Talcott Parsons, creador de la teoría estructural-funcionalista, presenta el proceso de socialización como el aprendizaje de los complementos necesarios para el desempeño de Roles, imprescindibles para la conservación de un sistema social dado.(41) Según esta muy divulgada teoría de los ROLES, la socialización se convierte en un acto de despersonalización, en el que la individualidad queda bajo el control y la generalidad de los diversos roles sociales. La despersonalización llega al extremo de ser considerada como el segundo nacimiento del hombre, ahora en calidad de "Homo Sociologicus". (Hombre sociológico) según Dahrendorf,(42) lo que se logra mediante la asimilación de normas existentes fuera del individuo -y podemos deducir que incluso no deseadas por él- o lo que es lo mismo, la mediatización de la individualidad aplastada por el condicionamiento social.

Las teorías de la socialización basadas en la teoría de los Roles -como apunta A. Meier- muestran al hombre como un objeto más o menos indefenso(43) y desconocen el papel de la individualidad. El Marxismo, por el contrario, reconoce que la sociedad es "el producto de los actos recíprocos del hombre" (44) que son expresión de las relaciones sociales en que vive, y que por tanto tienen un carácter activo y creador. El hombre es no sólo parte de la realidad, sino que él mismo la crea continuamente.

Las teorías burguesas de la socialización se complementan con la explicación de los mecanismos de control social, que intentan demostrar las causas de la sumisión del individuo a las condicionantes sociales, para establecer el conformismo como normas del comportamiento aceptable de los sujetos y grupos.

Algunos sociólogos dedican mucha atención a estos mecanismos de control social como medios de socialización que se combinan entre sí para asegurar tanto la educación del sujeto como su "reajuste" en caso necesario.(45) La acción de estos mecanismos se manifiesta a través de agencias y agentes conocidos, cuyo mayor o menor peso en el proceso general depende de la combinación de muy diversas variables.

CUADRO 1. Mecanismos de control social.

	Agencias	Agentes
Mecanismos	• Ciencia oficial	Teorías aceptadas y divulgadas mediante el sistema educativo Teóricos Oficiales
	• Legislación	Derecho civil, penal, etc. Abogados Jueces Fiscales
	• Instituciones sociales	Familia Escuela Organizaciones Padres Maestros Líderes
	• Medios de comunicación	Radio, TV, Cine, Prensa escrita Comunicadores
	• Órganos de represión	Cuerpos policiales Tribunales, cárceles Agentes del orden

Estos mecanismos han sido largamente estudiados por la sociología, de lo que existe abundante bibliografía. Ya desde 1927 el sociólogo y pedagogo norteamericano W.R. Smith había intentado una definición del control social como sigue "... interrelación activa de aquellas cualidades personales y fuerzas institucionales que estimulan y restringen la conducta humana", (46) en lo que incluía al sistema de Derecho, la Religión, la Opinión Pública, etc. Como puede verse los mecanismos del control social sirven para "controlar" aquellas manifestaciones individuales que se alejan de lo que se considera socialmente aceptable, así como estimular las que se ajusten al sistema de normas y valores preestablecido. Desde este punto de vista el individuo "bien" socializado es aquel que responde a todas las expectativas de la sociedad (que ya sabemos han sido determinados por la clase dominante). El comportamiento que difiere de esta "norma" se interpreta como un "defecto" en el desarrollo de la personalidad que debe ser

rechazado, corregido o excluido, mediante las agencias socializadoras, que ejercen el control social.(47)

La diferenciación entre los mecanismos del control social y las agencias que lo ejercen no está muy bien definidas en la literatura sociológica. Así por ejemplo, M. Rodríguez Vivanco establece una diferencia entre las agencias que realizan la socialización y el control: aquellas que lo hacen mediante la coerción (el estado, a través de las guerras: el capital, mediante la propiedad) y las que lo hacen a través de la educación: la familia, la escuela, la religión, el lugar de trabajo, los centros y organizaciones de recreación y los medios de comunicación.(48)

La discusión en cuanto al papel de la educación, y particularmente la escuela, en el ejercicio del control social parte de la posición que se asume en cuanto a la relación entre conocimiento y poder. En el terreno de la Educación esta es una polémica aguda que tiene su nudo central en la utilización del "saber" como arma o instrumento de lucha de las clases.(49)

Para el norteamericano Parsons, p. ej. "el poder es, en general, la capacidad del asegurarse el cumplimiento de obligaciones por parte de las unidades de un sistema de organización colectiva, en el cual las obligaciones son legítimas en base a su relevancia para el logro de los objetivos", (50) en lo que hace evidente abstracción de las contradicciones de clases y grupos sociales. Su coterráneo W. Mills era mucho más coherente cuando expresaba "... el poder no es una ventaja para el desarrollo de una función dentro y a favor de la sociedad como sistema.... sino un medio para el logro de lo que desea un grupo...(51)

Para un teórico de indiscutible filiación marxista como Paulantzas el asunto asume otra connotación muy diferente, dado el reconocimiento de intereses y necesidades contrapuestas, y hasta antagónicos dentro de la sociedad. Según este autor "... se designará por poder la capacidad de una clase social para realizar sus intereses objetivos específicos... y más adelante ... "en consecuencia su poder de clase depende de la capacidad del adversario, por lo tanto, del poder del adversario.(52) Entre Parsons y Poulantzas se encuentran, como vemos, dos extremos de la interpretación, el primero se concentra en los mecanismos del orden teóricamente aceptables para todos, el segundo subraya las manifestaciones del conflicto, inevitables en la sociedad dividida en clases.

En cualquier caso la escuela no permanece al margen de esta lucha por el poder, en este caso de índole cultural e ideológico, que se hace palpable tanto en la selección del contenido, los métodos y objetivos de la educación como en los mecanismos utilizados para ejercer el control social.

Como vemos existe coincidencia en situar a la escuela (y esto es extensible a todo el sistema escolar) como un importante agente socializador y, a la vez, mecanismo del control social. En efecto, la escuela, que reproduce en pequeña escala toda la dinámica de las relaciones sociales, es un importante instrumento del proceso de socialización de los niños, adolescentes y jóvenes, y regula, a través de la represión o el estímulo, la asimilación por el sujeto del sistema de normas y valores sociales.

Si bien la Pedagogía Socialista criticó con vehemencia el papel regulador (de control social) de la escuela burguesa, poniendo al descubierto su acción mediatizadora sobre la individualidad, no podemos pasar por alto que los fenómenos del control social no son exclusivos de ese tipo de escuela, aún cuando se declarase lo contrario. Todo hace suponer que hasta tanto no se suprima la división de la sociedad en clases, y por tanto, mientras una de ellas ejerza el poder sobre las otras, no será posible imaginar un sistema educativo (o escolar) ajeno al

mecanismo de control social, tendiente a asegurar la transmisión de los valores y normas de la clase dominante, a proteger sus intereses y darle continuidad a su proyecto de sociedad. Pensar de otra forma sería muestra de ingenuidad o de hipocresía.

La imposibilidad de un reflejo homogéneo de la realidad en una sociedad caracterizada por la heterogeneidad de clases (como lo es necesariamente la transición del capitalismo al socialismo) nos lleva a reconocer en ella la existencia de diferentes tipos de conducta, que denotan rangos diversos de aceptación del sistema de normas y valores sociales. Si admitimos la existencia de diversos tipos de conducta, derivados de las diferentes posiciones de clase, estamos obligados a reconocer la necesidad de agencias y mecanismos de control social, muchos de los cuales ya existen y funcionan en la sociedad capitalista y en su modelo de educación.

El psicólogo social norteamericano Becker(53) estableció un cuadro sintético de estas conductas, que resumimos a continuación:

CUADRO 2. Conducta social

- **Conformista:** sinónimo de obediente, adaptado a las normas y valores vigentes.
- **Acusada falsamente:** sujeto que obedece las reglas, pero es percibida como desobediente.

Tipología de la conducta social

- **Desviada secreta:** no respeta las normas. Pero se le percibe como obediente.
 - **Desviada pura:** incumple las normas, es percibida como tal y, por tanto, reprimida.
-

La tipología de Becker nos brinda abundante material para identificar toda una variedad de conductas que expresan el nivel de socialización del sujeto y las formas en que los mecanismos del control social actúan sobre él. Tendremos aquí desde el individuo plena y conscientemente integrado al medio social o grupal, y por tanto exento de conflictos, hasta el sujeto totalmente desajustado, incapaz de adaptarse, conflictivo y blanco de las más diversas formas de represión, pasando por el incomprendido, que recibe un tratamiento no correspondiente con su verdadera conducta; o el típico representante de la doble moral, oportunista que medra con la aceptación formal y la violación real de las normas. Para el educador resulta imprescindible lograr la adecuada identificación de los tipos de conducta que manifiestan sus alumnos, porque de ello dependerá la calidad de su trabajo y los resultados reales

de la educación, traducidos en la interiorización y objetivación de las normas y valores que pretende desarrollar en cada uno de ellos.

Nos queda aún un asunto muy importante, relacionado con el proceso de socialización del sujeto y es el que se refiere a los medios a través de los que el individuo (ser biológico) se transforma en personalidad. (representante de una clase o grupo social). Existen dos criterios opuestos sobre esta cuestión: los pedagogos y psicólogos marxistas pusieron en primer plano los mecanismos de la **ACTIVIDAD** y la **COMUNICACIÓN** (54) de los que se derivan la aparición del lenguaje, las formas de organización grupal y las relaciones sociales basadas en la comunidad de intereses y necesidades. Ambos mecanismos, en definitiva, proceden de la praxis social, que condiciona la vida del hombre. Los teóricos occidentales conceden mucha importancia al mecanismo de la **COMPETENCIA**, entendiendo como tal al aseguramiento de los conocimientos, hábitos y habilidades necesarias para cumplir el rol social con eficiencia. Entre ambas opiniones se abre un espacio prácticamente insalvable, puesto que la Pedagogía desarrollada en los países ex-socialistas rechazaba absolutamente este último término, vinculándolo a sus connotaciones económicas en la sociedad capitalista.

A nuestro modo de ver el mecanismo de la competencia (en el sentido que ya explicamos) no tiene por qué ser rechazado en nuestra apreciación sobre el proceso de socialización, de hecho existe aún por encima de nuestra voluntad, y no está enmarcado en las condiciones de existencia de la Propiedad Privada Capitalista. Todo lo contrario, existe competencia aún antes de cualquier forma de apropiación individual. ¿Acaso no tenía que competir el hombre primitivo con las fieras, e incluso con la propia naturaleza, para sobrevivir en medio de las más adversas condiciones? ¿No tuvieron que demostrar su competencia para desarrollar la agricultura las comunidades que se asentaron en los valles del Nilo? La admisión de los mecanismos de competencia como factor objetivo en la socialización, en contraposición dialéctica con la cooperación, refuerza la comprensión del carácter complejo y contradictorio de la socialización del individuo, nos demuestra toda su riqueza y las múltiples variantes personales que de hecho, se manifiestan en esta apropiación de los contenidos sociales. Este enfoque necesario no debe confundirse con el término de competitividad, que tanto daño ha hecho en el diseño de las instituciones escolares que se rigen por las leyes del mercado.

Por otra parte el desconocimiento de la competencia ha sido factor importante en el hoy evidente fracaso de los modelos educativos que se pusieron en práctica en los llamados países socialistas del este europeo. Pese a los esfuerzos realizados allí, en verdad nunca pudo eliminarse por completo la diferenciación económica entre grupos y sectores de la sociedad, y esto tenía su origen en el propio grado de desarrollo alcanzado por la producción material, que obligaba a utilizar un principio de distribución basado en la diferenciación según los resultados del trabajo. Cuando este principio de distribución socialista se aplica consecuentemente (cosa que nunca ocurrió) el individuo percibe la necesidad de ser competente en el marco que le corresponde (los estudios, el trabajo, la vida social). Pero cuando este principio se vulnera mediante la aplicación de prácticas igualitaristas, paternalistas y sobreprotectoras, el nivel de las exigencias en todos los sentidos decae sustancialmente, el individuo no se siente estimulado a desarrollar sus potenciales, y su competencia para el desempeño de cualquier tarea desciende, lo que en definitiva perjudica a toda la sociedad.

Como hemos visto, el problema de la socialización-individualización del sujeto es sumamente complejo y está sujeto a las más encontradas interpretaciones. Creemos necesario

establecer entonces algunas consideraciones finales que sintetizen nuestro punto de vista sobre el tema:

- 1ro. El desarrollo del individuo, bajo la influencia de la Educación y el medio social, tiene lugar como unidad dialéctica de la **asimilación y objetivación** de los contenidos socialmente válidos.
- 2do. Los individuos se constituyen en **PERSONALIDADES**, que establecen relaciones sociales concretas entre sí, y con los objetos, medios y resultados del trabajo, mediante la **actividad práctica**.
- 3ro. El individuo es tanto más socializado **cuanto más completa es la asimilación y objetivación de los contenidos sociales**: su personalidad es más rica y desarrollada. Una sociedad es tanto más rica **cuanta más originalidad permite en cada uno de sus individuos**, cuanto más reconoce las diferencias personales y asegura las condiciones para su expresión.

NOTAS

CAPÍTULO II

1. Definición elaborada por la Comisión de Disciplina de la Facultad de Pedagogía del ISPEJV, mayo 1995.
2. Ibidem.
3. Las citas incluidas en este párrafo proceden de la compilación publicada en: Educar, año 2, núm.5, enero-marzo, 1994, Guadalajara.
4. Véase: Kovaliov, A.K. Cuestiones generales de la Pedagogía. Bogotá. Sudamericana, 1965.
5. Hernández, P.M. Fundamentos de una Pedagogía Científica Univ. Autónoma de Sto. Domingo. 1985, p.32.
6. Suchodolski, B. Fundamentos de la Pedagogía Socialista. Barcelona, LAIA, 1974 (prólogo).
7. Meier, A. Sociología de la Educación. La Habana, Ciencias Sociales, 1984, p.11.
8. Para ampliar sobre el carácter histórico y clasista de la Educación véase de Cañas, T. La Educación como fenómeno social, en: Sociología de la Educación, su lugar en la formación de profesores (mim,) Fac. de Pedagogía. ISPEJV 1994, pp. 13 a 27.
9. Marx, C., F. Engels. Manifiesto del Partido Comunista en: C. Marx y F. Engels, Obras Escogidas en dos tomos, Moscú, Progreso, 1973, tomo I, pág. 111.
10. Ibid., p. 107.
11. Ponce, A. Educación y lucha de clases. La Habana, Pueblo y Educación, 1976, p.209.
12. Ibid, p. 210.
13. Marx, C, F. Engels, ob.cit., p. 126.
14. Ponce, A, ob.cit. p. 210.
15. Meier, A. ob.cit, p. 11
16. Ibid, p. 12.
17. Marx, C., F. Engels. La Ideología Alemana, Cap.I, en: Obras Escogidas en dos tomos, ed. cit., Tomo II. p.39.
18. Marx, C. Tesis sobre Feuerbach. En: C. Marx y F. Engels. Obras Escogidas en dos tomos, ed. cit. Tomo I y II.
19. Meier, A. ob.cit., p.43.
20. Ibid, p.44.
21. Marx, C., F. Engels. La Ideología Alemana, ed. cit., p. 39.
22. Marx, C., F. Engels. Tesis sobre Feuerbach, ed, cit., p. 8.
23. Meier, A. ob.cit., p. 44.
24. Romero, J.f., González, J. Sociología para educadores. Madrid, Cincel, 1975, p. 121.

- 25.Carreño, T. Sociología de la Educación. Madrid, UNED-MEC. 1977, p.48.
- 26.Durkheim, E. Educación y Sociología. Barcelona, Península, 1975, p.54.
- 27.Horton, P.B., R.L. Horton. Introducción a la Sociología. Buenos Aires. Ateneo, 1973, p. 21.
- 28.28.Lenin, V.I. Quiénes son los amigos del pueblo y cómo luchan contra la social democracia, en: Obras Completas, 5ta edición, Moscú. Politizdat, 1962, tomo 20, p. 157 y ss.
- 29.Marx, C. F. Engels. La Ideología Alemana, ed. cit., p.67.
- 30.Lenin, V.I. Una gran iniciativa en: Obras Escogidas en tres tomos, Moscú, Progreso, 1966, tomo III, p. 208.
- 31.Meier, A. ob.cit. p. 47.
- 32.Ibid, p. 49.
- 33.Ponce, A. ob.cit, p. 34 y ss.
- 34.Sobre el tema de los modelos educativos consúltese el trabajo de Cañas, T. "La Educación como fenómeno social" y de Linares, M. "Los procesos de socialización e individualización de la personalidad" en: Sociología de la Educación, su lugar en la formación de profesores. ed. cit., pp. 41 a 56.
- 35.Mitrojin, L.N. Problemas metodológicos de la formación de la Personalidad en: La Personalidad en el Socialismo, Berlín, 1972, p. 31.
- 36.Suchodolski, B. Teoría Marxista de la Educación. México, Grijalbo, 1966, prólogo, p.2.
- 37.Guevara, E. Discurso pronunciado el 3.1.1962 en: Escritos y Discursos. La Habana, Ciencias Sociales, 1977, tomo 6, p.3.
- 38.Guevara, E. Discurso pronunciado el 9.2.1963. en: Escritos y Discursos, ed. cit., p.15-16.
- 39.Marx, C., F. Engels. La Ideología Alemana, ed. cit., págs. 65 y 66.
- 40.Durkheim, E. Las Reglas del Método Sociológico. Berlín, Neowied, 1961, p.109 (en alemán).
- 41.Parsons, T. The Social Sistem. Illinois, Glenclos, 1952. pp. 16 y 122 (en inglés).
- 42.Dahrendorf, R. Homo Sociologicus. (4ta edición) Kohn-Opladen, pp. 16 y 122 (en alemán).
- 43.Meier, A. ob.cit, p.53.
- 44.Marx, C. Carta a P.V. Annenkov. en C. Marx, F. Engels, Obras Escogidas en dos tomos, ed. cit., p. 532.
- 45.Gómez Jara, F. Sociología. México, Porrúa, 1992, p. 427.
- 46.Veáse: Smith W.R. Principles of Educational Sociology. New York, Houghton - Mifflin Co, 1927 (en inglés).
- 47.Meier, A. ob.cit, p. 54.
- 48.Rodríguez Vivanco, M. Introducción a la Sociología Pedagógica. La Habana, Cultural, 1943, pp. 258 y 259.
- 49.Veáse: Tamarit, J. ¿Qué es el poder? en: Educar al soberano. Buenos Aires, Muiño y Dávila, 1994, pp. 12 a 23.

50.Parsons T. Sociología del Poder. Buenos Aires, CEAL, 1978, p. 64.

51.Ibid,m p. 66.

52.Poulantzas, N. Clases sociales y poder político en el estado capitalista. México, Siglo XXI, 1967, pp. 124 y 136.

53.Se cita según la versión de Gómez Jara, F., Sociología. ed. cit. pp. 426 y 427.

54.Veáse sobre este tema: Meier, A. ob.cit., pp. 75 a 78.

LA EDUCACIÓN COMO FUNCIÓN DE LA SOCIEDAD

Entendida en su sentido más amplio, la Educación, como hemos visto en el capítulo II, constituye un sistema complejo de influencias, en las que participa toda la sociedad. Estas influencias, que se ejercen con el objetivo de asegurar la asimilación y reproducción de toda la herencia cultural anterior, así como de las relaciones sociales existentes, por regla general actúan como procesos de cooperación y comunicación social, en que los hombres desempeñan el papel de sujetos activos y creadores.(1)

Los procesos educativos (de asimilación) pueden ser clasificados desde muy diversos puntos de vista. Una clasificación sencilla pudiera ser la siguiente:

- a) Como influencias **INTENCIONALES** o no intencionales
- b) Como influencias **SISTEMATIZADAS** (a través de la escuela) o no sistematizadas (a través de otras agencias socializadoras).
- c) Como influencias **ESPECIALIZADAS** (maestros , instructores) o no especializadas. (las que provienen de padres, amigos, vecinos, colegas, conciudadanos, etc)

En cualquier caso estos procesos (o influencias) constituyen una unidad dialéctica muy específica, matizada por sus contradicciones. Desde su carácter clasista la educación puede contribuir a la asimilación de contenidos sociales que coinciden con las metas elegidas por la clase dominante y por las instituciones que la representan (el Estado, el Derecho, la Escuela). Esta concordancia es lo que permitiría calificarla como Educación Funcional.(2) Cuando no se logra esta concordancia nos encontramos ante una educación disfuncionada que no conduce la asimilación en el sentido deseado por la clase que regula el proceso educativo.

Para la sociedad en general (y para la clase dominante en particular) resulta de vital importancia la definición de los fines y objetivos de la educación, su identificación como función de la sociedad, que al decir de F. Castro Ruz se resumen en "preparar al hombre, desde que empieza a tener conciencia, para cumplir los más elementales deberes sociales, para producir los bienes materiales y los bienes espirituales que la sociedad necesita".(3)

Un problema a tomar en consideración es la identificación de las necesidades reales que una sociedad demanda a la educación. Para algunos teóricos el incremento cuantitativo y cualitativo de las exigencias sociales a la educación "se debe tanto a las exigencias del mundo del trabajo moderno como a aquel proceso de democratización en virtud del cual los estratos de la población antes fuera de la sociedad, fueron admitidas en la misma como ciudadanos".(4) En efecto, tanto los cambios en la producción, resultado de la Revolución Científico-Técnica, como los cambios en el panorama de las luchas político-sociales de muchos países han generado nuevas NECESIDADES educativas para sectores cada vez más amplios de la sociedad, lo que no significa que se satisfagan a plenitud.

La satisfacción de estas necesidades está en estrecha relación con los RECURSOS, que son tanto financieros como materiales y humanos. Particularmente difícil es esta relación entre necesidades y recursos en aquellos países económicamente atrasados, donde se conjugan, junto con los problemas educativos, los de salud pública, empleo, vivienda, infraestructura productiva, etc. La escasez de recursos conduce, en muchos casos, a posiciones derrotistas que pretenden demostrar la imposibilidad de atender, por la vía institucional, a las necesidades educativas, por lo que recomiendan la ampliación de la iniciativa privada y las vías no institucionalizadas.(5)

Por último la definición de las funciones de la educación, además de considerar las necesidades sociales y los recursos disponibles debe atender también a los MEDIOS a través de los que se podrán atender aquellas exigencias. Dentro de los medios se incluyen tanto los de carácter didáctico (las técnicas y métodos para la realización de las influencias educativas) como los materiales (el equipamiento material de que se dispone: edificaciones, medios de comunicación, infraestructura editorial, etc). Necesidades, recursos y medios constituyen una tríada insoslayable en el estudio de la educación como función social.

3.1 FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

En sentido general se entiende el término "función" como sinónimo de "utilidad para algo", en el caso que nos interesa cabría decir "utilidad de la educación para la sociedad".(6)

Las funciones pueden clasificarse, según la terminología sociológica, en **MANIFIESTAS** (el fin último y esperado) o **LATENTES** (las que aparecen en el transcurso de la acción, como consecuencias secundarias). Además del cumplimiento de estas funciones se pueden producir, como hemos visto, disfunciones, cuando el fenómeno u objeto en cuestión no cumple efectivamente con las funciones esperadas de él.

En cuanto a cuáles son las funciones que la sociedad espera y exige de la Educación existe diversidad de criterios entre los especialistas. Para P. Carreño(7) p.ej. las funciones de la Educación se resumen en:

1. **Estabilidad y Cambio:** incluye tanto la transmisión de la herencia cultural como la de innovación, o sea, tanto recoger el pasado histórico como preparar a los sujetos para el futuro.

2. **Política:** incluye las influencias dirigidas a la formulación de consensos, la aceptación de normas de convivencia, la promoción de líderes y dirigentes, la identificación de programas políticos, etc.
3. **Selección:** considera aquí las influencias y acciones de la educación para diferenciar a los sujetos, mediante mecanismos de barrera o de estímulo.
4. **Económica:** encaminada a contribuir al desarrollo económico de la sociedad mediante la calificación de las fuerza de trabajo, la distribución de ésta en las diversas ramas de la economía, la educación del consumidor, etc.

Esta clasificación que en principio resulta aceptable puede, no obstante, inducir a posteriores confusiones, ya que las funciones aquí expuestas pueden entenderse también como funciones específicas de la Educación como sistema organizado, cuestión que, a nuestro modo de ver, debe quedar bien diferenciada.

Analizada como función de la sociedad, la Educación constituye el medio fundamental para la socialización del sujeto. A través de ella la sociedad logra la asimilación y objetivación, en cada individuo, de los contenidos socialmente válidos, expresados en los sistemas de normas y valores aceptados por la misma sociedad. Como quiera que la socialización abarca todos los aspectos de la vida de la sociedad se deben distinguir cuatro niveles en que la Educación cumple su cometido social.

1. Como función **GENERAL** del proceso de reproducción de la sociedad.
2. Como función **PARCIAL** de instituciones de la superestructura de la sociedad.
3. Como función **FINALISTA** de una organización especial de la sociedad (el sistema de enseñanza, que a su vez cumple otras funciones sociales).
4. Como función **PROFESIONAL** de grupos y personalidades (maestros, instructores, etc) que se complementan con la función de los alumnos.

El esquema propuesto no se refiere a funciones diferentes entre sí, si no a niveles en que se manifiesta la Educación como función general de la sociedad.(8) En los cuatro niveles expuestos la educación está determinada socialmente, es decir sus contenidos responden al carácter histórico y clasista; los cuatro niveles mantienen una relación que va de lo general (la reproducción de la sociedad) a lo particular (el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela) incluyéndose y reflejándose uno dentro de los otros. El aspecto que define la unidad de estos niveles es, sin lugar a dudas, el origen material de los procesos de asimilación y objetivación de los contenidos sociales, puesto que el hombre solo puede realizarlos en la práctica social, mediante el establecimiento de relaciones sociales objetivas, que reflejan las condiciones reales de existencia.

3.1.1 LA EDUCACIÓN COMO FUNCIÓN GENERAL DE LA SOCIEDAD

Desde esa perspectiva general referida al proceso de reproducción de la vida y la cultura, la educación (y dentro de ella la enseñanza) cumple dos tareas:

1. la motivación de procesos de asimilación tendientes a la adopción de contenidos esenciales objetivados en el pasado (función de conservar la tradición).
2. la motivación de procesos de asimilación tendientes a la transformación y ampliación de las fuerzas productivas y las relaciones de producción actuales (función de estimular el desarrollo y el cambio).

Estas dos tareas pueden resultar contradictorias entre sí, puesto que en determinadas circunstancias la tradición puede actuar, bien como base sólida para los procesos de desarrollo individual y colectivo, o por el contrario como freno a cualquier intento de modificación de la realidad presente. En estas últimas circunstancias, cuando predomina la tradición sobre las necesidades del cambio, la educación asume un carácter reaccionario y retrógrado. Por otra parte no es concebible ninguna transformación verdaderamente útil y desarrolladora que no reconozca y retome los valores culturales, éticos y estéticos del pasado. La negación absoluta de la tradición, que en el terreno filosófico no tiene ningún sentido revolucionario en el terreno práctico conduce a divorciarse de la realidad y, por lo tanto se convierte en obstáculo para el desarrollo.

La Educación, como función general de la sociedad se manifiesta en dos formas relacionadas entre sí:

1. Como **FUNCIÓN CONCOMITANTE** de la cooperación general de la sociedad, o sea como complemento de procesos e instituciones sociales muy diversas, pero implicadas de una u otra forma en la educación. (p.ej. los medios de difusión, las organizaciones políticas, etc).
2. Como **FUNCIÓN FINALISTA** de instituciones sociales específicas, o sea como actividad fundamental de una organización social dedicada expresamente a la educación y la enseñanza (p. ej. el sistema nacional de enseñanza, la escuela, etc).

3.1.2 LA EDUCACIÓN COMO FUNCIÓN PARCIAL DE LA SUPERESTRUCTURA

Todos los elementos de la superestructura de la Sociedad (el Estado, el Derecho, la Ideología, la Moral, la Religión, el Arte y la Cultura, la Ciencia, etc) participan, de una u otra

forma, en la Educación, a través de la compleja red de organizaciones e instituciones en que se proyecta cada una de las formas de la Conciencia Social.

Un breve recuento de estas instituciones incluiría, entre otras a:

- instituciones oficiales (del aparato estatal)
- organizaciones políticas y de masas.
- instituciones científicas
- organizaciones e instituciones religiosas.
- asociaciones fraternales, recreativas, comunitarias, etc.
- medios de comunicación
- grupos informales, etc.

Cada una de estas instituciones y organizaciones representa los intereses y necesidades de una o más clases sociales, en correspondencia con las condiciones reales de existencia de cada una de ellas. Como señala Marx "... en la producción social de su vida los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción... el conjunto de estas relaciones forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a las que corresponden determinadas formas de conciencia social." (9) Así, p.ej. podremos encontrar partidos políticos que se presentan como representantes y defensores de los campesinos, los propietarios o las "clases medias"; organizaciones culturales que agrupan a determinados sectores de la población, etc. Aún cuando estas organizaciones no declaren su carácter de clase o pretendan negarlo, el estudio de sus reglamentos, programas o acciones concretas nos permite identificar su origen y filiación clasista.

En el caso de la Educación no ocurre de la misma manera. Siendo esta una función de la sociedad controlada por el Estado (aunque existan instituciones educativas privadas) la Educación manifiesta los intereses y necesidades de la clase dominante, que ejerce el poder político y procura mantener la hegemonía ideológica sobre el resto de las clases sociales, para lo que se vale de la Educación y, particularmente de la institución escolar.

Desde este aspecto puede señalarse que la Educación tiene como tarea fundamental la reelaboración, difusión y afianzamiento de la ideología dominante, poniendo en función de esta tarea tanto los programas y planes de estudio del sistema escolar, como los medios de difusión masiva, las agencias de propaganda o las diversas agencias de control social (el sistema de derecho, los tribunales, los órganos represivos, etc.).

Sin embargo, no puede entenderse esta función desde un punto de vista simplista. En primer lugar, junto con la ideología de la clase dominante funciona también la de las clases y grupos sociales marginados, que luchan con mayor o menor éxito por el reconocimiento social. Junto a la educación oficial, regulada por la clase en el poder existe, la educación de los sectores desfavorecidos, donde se manifiestan todos los conflictos de su existencia. De hecho coexisten, en las sociedades divididas en clases antagónicas, dos variantes de educación: la que prepara a los miembros de la clase dominante para continuar ejerciendo ese dominio, y la que busca mantener a las clases dominadas en su triste situación; contra esta discriminación se han

realizado las más violentas críticas, llegando incluso a rechazar por completo la utilidad de una educación elitista y diferenciada, que se expresa tanto dentro de la institución escolar (en el diseño de escuelas "especiales" para los "elegidos") como en cualquiera de las vías no escolarizadas (cuando p.ej. se elaboran mensajes propagandísticos diferenciados). Al respecto es útil recordar la expresión de N. Krupskaja, refiriéndose a la educación en la Rusia Zarista: "la burguesía supo hacer de la instrucción un instrumento de esclavización espiritual del proletariado".(10)

Un aspecto interesante y polémico de la función educativa de la superestructura es el que se refiere a la relación entre la Hegemonía Ideológica y el Poder, que como veremos no siempre resultan coincidentes en tiempo y espacio. Este asunto fue tratado profundamente por el eminente marxista italiano A. Gramsci. Desde el punto de vista del movimiento general de la sociedad la hegemonía, para Gramsci, consiste en el logro y mantenimiento del consenso activo de las clases subordinadas a favor de un proyecto "nacional". Esta situación la define como el ejercicio de la "dirección moral e intelectual de la sociedad". En este sentido la hegemonía se construye y se mantiene mediante la acción de organismos públicos y privados (aparato de hegemonía según Gramsci), centros de poder ideológico, etc. La Educación (y quienes están personalmente relacionados con ella) participa de esta construcción de la hegemonía, que refuerza y legitima el poder de una clase social. Señala Gramsci: " en realidad todo elemento social homogéneo es "ESTADO", representa al estado, en cuanto se adhiere a su programa, de otra manera se confunde al estado con la burocracia estatal. Cada ciudadano es "funcionario" si en la vida social es activo en la dirección trazada por el estatuto-gobierno y es tanto más funcionario cuanto más se adhiere al programa estatal y lo elabora inteligentemente".(11)

A partir de las ideas de Gramsci resulta evidente el papel que desempeña la Educación en la creación de ese consenso activo. Cuanto mayor es este consenso más fuerte y consolidado es el poder de la clase dominante tal como lo entiende N. Poulantzas: "se designará por poder la capacidad de una clase social para realizar sus intereses y objetivos específicos".(12) Según esto, el poder se manifiesta en lo económico, lo político y lo ideológico, sin que necesariamente coincidan al mismo tiempo. Las instituciones y organizaciones de la sociedad, tanto públicas como privadas, son centros de poder, que operan bien en alguna de estas esferas o bien en más de una. Algunos centros de poder son más proclives a admitir "desplazamientos" en la titularidad de la hegemonía, o sea, aceptan ampliar sus discursos y programas para extender sus simpatizantes entre diversos grupos y sectores de la sociedad. En tanto, otros centros son reacios o cualquier tipo de desplazamiento, mediante estrictos requisitos de entrada, como p. ej. la Iglesia o los Ejércitos burgueses.

El sistema educativo, tanto público como privado, constituye un importante centro de poder ideológico, es parte de la superestructura de la sociedad y se manifiesta en todas las otras formas superestructurales dado que cada una de ella ejerce también funciones educativas, en representación y beneficio de los intereses de la clase dominante, que ejerce el poder a partir de la hegemonía ideológica. Señala el pedagogo y sociólogo argentino José Tamarit: "Cuando las clases dominantes impulsan con mayor o menor oportunidad, el desarrollo de la instrucción pública, tienen bien claro para qué lo hacen. Hegemonía mediante la educación pasa a ser un fundamental instrumento de control político"(13)

3.1.3. FUNCIÓN FINALISTA DE UNA ORGANIZACIÓN ESPECÍFICA

Para la realización de la educación sistemática mediante la enseñanza se constituye un organismo social específico: el sistema de instrucción pública.(14) Este organismo social, como parte integrante de la superestructura y elemento del poder estatal es un instrumento de la clase dominante, que lo emplea para la consecución de sus fines, extendiéndolo también al sistema privado de instrucción.

El concepto de organización social, aplicado al sistema de instrucción expresa la existencia de grupos de individuos que colaboran en las tareas de la instrucción, bajo una determinada forma de división social del trabajo, con objetivos y metas específicas.

El criterio de organización social se entiende tanto en el sentido limitado, como célula aislada perteneciente a un sistema más complejo, o en un sentido más amplio, como un conjunto de células que constituyen un sistema.(15) Así, por ejemplo, utilizamos el término tanto al referirnos a todo el sistema de instrucción como cuando lo limitamos a una escuela, un jardín de infantes, un internado, etc.

El sistema de instrucción dispone de las características típicas de una organización social compleja(16) que se resumen en las siguientes:

1. Creada conscientemente, para alcanzar fines y cumplir objetivos racionales, por lo que manifiesta un carácter instrumental como medio para la realización de intereses sociales y de clase.
2. En su interior se establecen relaciones sociales -sistemas de cooperación social- que abarcan a grupos definidos de individuos y que poseen diversas formas de estructura: clasista, de actividad, de grupos y de dirección.
3. Constituyen aspectos parciales de la vida social, relacionadas con las restantes esferas de la actividad humana y subordinadas a la sociedad, aún cuando disfrutan de cierta autonomía relativa. En ellas se manifiesta la División Social del Trabajo (especialización) y su eficacia se establece por el grado en que participan en la realización de los objetivos sociales programados.

La organización del sistema de instrucción pública responde a la política educativa que se determina en cada nación, pudiendo abarcar diversas formas y tipos: estatal o privado; laica o religiosa, centralizado o descentralizado, etc. Mediante la organización de los procesos de asimilación prepara a los alumnos para el trabajo, la vida sociopolítica y cultural en el seno de la sociedad, con las implicaciones ideológicas y las definiciones metodológicas y de contenido derivadas de su carácter clasista. Mediante esta función formativa finalista, el sistema de instrucción actúa como factor del desarrollo económico (como calificador de la fuerza de trabajo), como factor de movilidad social (favoreciendo o frenando el tránsito del sujeto de una clase social a otra), como institución cultural (preservando y reproduciendo la cultura oficial) y

como medio de dominación política (promoviendo la ideología y el sistema de normas y valores de la clase dominante).

La función finalista del sistema de instrucción pública fue subrayada por Lenin, que exigió del sistema soviético "... llevar a feliz término la obra iniciada con la Revolución, ... transformar la escuela, instrumento de dominación de clase de la burguesía, para convertirla en una herramienta destinada a la destrucción de esta dominación y a la total supresión de la división de la sociedad en clases".(17)

3.1.4. LA EDUCACIÓN COMO FUNCIÓN PROFESIONAL DE GRUPOS Y PERSONALIDADES

Como organización social específica el sistema nacional de educación constituye un proceso social estructurada según la División Social del Trabajo, que establece tanto los niveles de especialización de sus componentes como las relaciones entre ellos. Junto con la División del Trabajo y la cooperación que de ella se deriva aparecen dentro del sistema de Educación y de enseñanza otras características que lo definen como proceso social encaminado a la realización de funciones sociales muy particulares. Entre estas características caben citar la racionalidad, la regularidad, el control del rendimiento y los resultados, la selección de los objetos de su acción, la elaboración de estrategias especializadas, las condiciones de organización, los métodos, etc. Tales características, que distinguen al sistema de Educación de otros procesos sociales, se realizan en un contexto social que determina tanto los objetivos como las funciones que desempeñan las instituciones, grupos y personas involucradas en la Educación y la enseñanza.

En el marco de la instrucción pública los procesos de educación y enseñanza socialmente institucionalizadas son, por consiguiente "influencias socialmente organizadas que se ejercen sobre los procesos de asimilación".(18) A este sistema de influencias entendidas como de carácter intencional, sistemático y especializado es a lo que A. Meier denomina, en un sentido estrecho, Proceso Pedagógico.

Como actividad organizada según la División Social del Trabajo la Educación es una función profesional altamente especializada y profesionalizada, que incluye a muchas personas, cada una de las cuales ejerce una tarea específica que requiere de conocimientos y habilidades bien determinadas. Así p. ej. es muy diferente el trabajo de un maestro de enseñanza primaria al de un profesor de nivel universitario, el de un instructor de deportes o el de un auxiliar pedagógico, etc, con independencia de que existen rasgos generales que nos permitan calificarlos a todos como trabajadores de la Educación o pedagogos. En cualquier caso, la función social del maestro o pedagogo responde a las condiciones histórico-sociales concretas en que se desarrolla la Educación, o sea que la pertenencia a este sector profesional (que puede ubicarse según la División del Trabajo dentro del sector social de los intelectuales o profesionales) confiere determinada posición de clase de los individuos, que en su accionar reproducen esas condiciones sociales de existencia, así como el grado de desarrollo económico-social de la sociedad en que viven en última instancia define tanto los objetivos como el contenido y los métodos de la educación y la enseñanza, y por tanto, las funciones que desempeña este personal.

Es necesario hacer aquí una diferenciación entre los procesos educativos generales y los procesos pedagógicos particulares, puesto que al hablar de las funciones específicas de los grupos y personalidades estamos refiriéndonos, obviamente, a maestros, profesores, instructores, etc, que trabajan en el sistema de instrucción (sea este público o privado).

Los procesos pedagógicos se distinguen del conjunto de los procesos educativos por las siguientes propiedades:

1. Siguen un sistema de fines graduales, que habitualmente se definen a partir de las necesidades más inmediatas de la sociedad.
2. Son procesos rectores, organizados según la División Social del Trabajo, que responden a un programa de estrategias para actuar sobre los procesos de asimilación y controlan los resultados de las influencias.
3. Persiguen y consiguen la asimilación sistemática de determinados contenidos sociales considerados valiosos, y por tanto previamente seleccionados.
4. Constituyen influencias ejercidas sobre los procesos de asimilación organizados con propósitos educativos (esto es formativos y socializadores).

El problema de la especificidad de los procesos pedagógicos dentro de las influencias educativas más generales no es asunto resuelto entre los especialistas. Al respecto es muy oportuno conocer algunas de las posiciones sobre la relación sociedad-educación-proceso pedagógico.

Según el parecer de los teóricos de la desaparecida comunidad socialista, la cualidad específica de los procesos pedagógicos consiste en su "orientación sobre supuestos socio-pedagógicos dirigidos, que encauzan la asimilación del medio social de la cultura por parte del hombre, mediante una estructura de condiciones de tipo organizativo y metódico, conscientemente creada e influida y potencian con ello de forma cualitativa y cuantitativa el efecto ejercido por dicha asimilación sobre el desarrollo"(19)

Tal definición, que puede parecer sumamente compleja, se puede resumir en el papel preponderante que concede el autor a la relación objetivo-contenido-métodos, o sea al aspecto teórico-organizativo de los procesos pedagógicos. Pero esta concepción no está libre de objeciones, por cuanto no incluye un elemento importante de todos los procesos pedagógicos: la medición de los resultados, cuestión esencial para categorizar los efectos sociales de la enseñanza. El teórico alemán P. Klimpel realizaba una importante contribución a la definición de los procesos pedagógicos cuando describía: "De las condiciones sociales se derivan al individuo determinadas exigencias... estas se manifiestan en los objetivos de la enseñanza y la educación... de acuerdo con los citados objetivos se determinan luego los contenidos... para poder realizar los contenidos y objetivos la sociedad crea determinadas instituciones, formas de organización y un instrumental de métodos y medios y encarga a los educadores la educación de determinados grupos".(20) Esta concepción, que ha primado hasta el día de hoy, puede caer en el error de aislar al sujeto de la educación (niños, adolescentes y jóvenes) de la propia existencia social que comparten. Para otro teórico alemán, K.H. Gunther el peligro señalado solo puede evitarse si se comprende que "de nuestras condiciones sociales se derivan las exigencias a los alumnos de las

futuras necesidades en la era de la revolución científico-técnica... La sobreactuación de la autonomía relativa de la enseñanza y la educación se encuentra, a causa de su reducción a los "procesos escolares", en contradicción con los procesos objetivos..."(21) y esta contradicción resulta más que evidente cuando los sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades, las normas y valores que pretendemos trasladar a los sujetos del proceso de enseñanza no le resultan válidos para la vida, bien porque respondan a condiciones históricamente superadas o porque se adelanten excesivamente a las condiciones reales de existencia de los sujetos.

El énfasis en las cuestiones teóricas de la enseñanza es una constante en la literatura pedagógica de los años 60, 70 y 80, donde no es difícil encontrar expresiones que hoy nos parecen excesivamente formales, incluso dogmáticas en cuanto a las funciones de los componentes personales del proceso pedagógico. Vale como ejemplo la del soviético A.K. Kovaliov: "se entiende (como enseñanza) la organización pedagógicamente orientada del proceso de suministro de conocimientos a los estudiantes, de experiencias y hábitos, que aseguran un nivel adecuado y una dirección ideológica de la instrucción y la educación. La médula de este proceso es la correlación entre la actividad dirigente (enseñanza) y la acción dinámica y consciente de los alumnos (aprendizaje)"(22)

Las concepciones más modernas sobre el proceso de enseñanza han superado esta separación de funciones asumiendo el trabajo pedagógico desde una perspectiva mucho más democrática y enriquecedora, que rechaza los conceptos de "suministro de conocimientos" o los de diferenciación absoluta entre los roles de educador-educando, otorgándole una posición activa, dinámica y crítica tanto a los maestros como a los alumnos.

Este tema nos lleva al análisis de los diferentes modelos de Educación y, por lo tanto, de enseñanza, donde se confieren diversos papeles y funciones tanto a la institución escolar como a los maestros, profesores y alumnos. A esta cuestión dedicaremos el próximo apartado.

3.2. LOS MODELOS EDUCATIVOS

Como se ha visto la educación es una función social caracterizada, en primer lugar, por su esencia clasista. Cada sociedad se impone la formación de un "modelo de hombre" que asimila y reproduce al nivel individual las normas y patrones socialmente válidos, que vienen dispuestos por la clase dominante en un momento histórico concreto, pero que tienen su origen en las condiciones específicas del desarrollo económico-social alcanzado.

Como es natural, la institución escolar, el sistema de instrucción socialmente organizado refleja este modelo educativo y lo traduce, de manera concreta, en el proceso pedagógico, en el trabajo de la escuela. La Pedagogía tradicional consideraba la escuela como una institución situada por encima de los conflictos sociales, desvinculada del entorno socio-político y, por lo tanto, ideológicamente neutral. Así, por ejemplo, se consideraba a la enseñanza pública gratuita como un logro de la sociedad moderna que permitía superar cualquier diferencia de clases y aseguraba la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad.

En realidad ni la educación, ni la enseñanza o la escuela han sido jamás instituciones "despolitizadas" sino todo lo contrario. A modo de ejemplo la enseñanza gratuita no es resultado de la benevolencia de los sectores más favorecidos ni del desarrollo del humanismo burgués, sino la respuesta a las necesidades de fuerza de trabajo calificada generadas por el propio régimen capitalista basado en la industrialización. Los representantes de la misma clase social que en un momento consideraba como peligrosa y perjudicial la instrucción de las grandes masas se convirtieron, después de la Revolución Industrial, en los promotores de la escuela pública que asegurara, por una parte el relevo de los obreros capaces para el trabajo con las máquinas y por otro, que atenuara las demandas de educación que ya realizaban estos sectores desfavorecidos, interesados en mejorar su condición social y económica.

En el terreno de la teoría de la Educación se ha manifestado una constante confrontación entre los promotores de unos u otros "modelos" que, a su modo de ver, cumplirían con mayor eficacia las funciones sociales conferidas a la educación en general y a la enseñanza en particular.

La elaboración de los modelos educativos parte de una serie de presupuestos teóricos y metodológicos que pueden resumirse en los siguientes:

- a) Las concepciones o teorías filosóficas y sociológicas que les sirven de base general.
- b) Las teorías psicológicas que les sirven para abordar el papel y funciones de los componentes personales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) Las teorías pedagógicas que les permiten estructurar las relaciones objetivos-contenido-métodos-medios y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

Naturalmente en cualquiera de los modelos educativos propuestos pueden encontrarse con mayor o menor claridad los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos en que se asientan, como también pueden realizarse generalizaciones donde se hace abstracción de las diferencias no esenciales entre unos y otros para agruparlos según sus aspectos más generales. En este último sentido es posible elaborar una caracterización de dichos modelos, que nos distinguiría dos grandes grupos: ubicados en la llamada concepción "tradicionalista" o en la concepción "Humanista". Dentro de cada uno de los grupos nos quedarán ubicadas las muy diversas variantes de modelos educativos y pedagógicos conocidos.

Para la concepción tradicionalista, también llamada "externalista", la personalidad es el resultado de la influencia de factores externos al sujeto; el maestro, la familia, el medio social, el grupo, etcétera. El sujeto tiene un papel pasivo, como asimilador y reproductor de esas influencias positivas o negativas, por lo que la enseñanza debe seleccionar aquellas de carácter beneficioso y organizar a todos los agentes socializadores para la acción sobre el sujeto, de lo que cabe esperar un resultado positivo, medible en cuanto al grado en que el sujeto reproduce las influencias recibidas.

Para la concepción Humanista, también llamada "desarrolladora",⁽²³⁾ el sujeto ocupa el primer plano dentro de todo el fenómeno educativo y del proceso pedagógico. Los factores internos de la personalidad se reconocen como elementos activos de la educación del sujeto, en particular sus motivaciones, a la vez que se admite la variedad de respuestas posibles ante las mismas influencias externas. Desde esta concepción el sujeto se autoeduca mediante la recreación de la realidad, participa en ella y la transforma. Por esta razón la enseñanza-aprendizaje debe ponerse en función de las necesidades individuales y no puede aspirar a la reproducción de un modelo único de individuo, sino a la combinación de la socialización y la individualización del sujeto de la manera más plena posible.

Tratando de resumir estas ideas en un cuadro comparativo pudieran señalarse tres aspectos en los que se diferencian notablemente la concepción tradicionalista y la humanista:

CUADRO NO. 3. Concepciones sobre la educación

Aspectos	Concp. Tradicionalista	Concp. Humanista
Concepción de la enseñanza	• absolutización del aspecto externo • estandarización • métodos directivos y autoritarios	• énfasis en los componentes personales • flexibilidad • métodos no directivos, dinámicos y participativos
Concepción del papel del maestro	• ejecutor de directivas preestablecidas • limitación de la individualidad y creatividad	• papel activo, creador, investigador y experimentador • estímulo a la individualidad

	• autoritario, rígido, controlador	• flexible, espontáneo, orientador
Concepción del papel del alumno	• sujeto pasivo, reproductor del conocimiento • poca iniciativa, inseguridad, escaso interés personal • no implicado en el proceso	• sujeto activo, constructor del conocimiento • creatividad, reflexión, intereses cognoscitivos propios • implicación y compromiso

Dentro de la concepción tradicionalista o externalista se pueden ubicar todos los modelos educativos y pedagógicos que, partiendo de una base filosófica idealista asumen los métodos de la escolástica medieval, perceptibles en muchas de las prácticas pedagógicas que aún subsisten en las escuelas. También pueden incluirse en este grupo las teorías pedagógicas conductistas, encaminadas a "formar al sujeto" según el deseo del maestro, o las derivadas del pragmatismo, preocupadas esencialmente del resultado final de la enseñanza como reproducción del conocimiento considerado valioso. En la concepción Humanista o desarrolladora pueden ubicarse varias propuestas pedagógicas de carácter renovador como el proyecto Reconstructivista de José A. Huergo, denominado también Pedagogía de la Emancipación(24), la Pedagogía Insurgente de Enrique Pérez Luna,(25) o la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freyre.(26)

Según ha expresado el eminente pedagogo cubano G. Torroella lo que se debate actualmente es el paso de la "Pedagogía del Saber" -expresión de la concepción tradicionalista- hacia la "Pedagogía del Ser", que constituirá el resumen de la mejor tradición humanista en el campo de la educación y la enseñanza.(27) Dicha Pedagogía del ser tiene como objetivo la felicidad del hombre, su educación para la vida plena, su integración armónica al contexto social desde una perspectiva personal y creadora, en oposición a una Pedagogía del saber aún dominante, que se preocupa por asegurar la repetición de las normas creadas, de los saberes acuñados por otros, de la enajenación del sujeto individual en función de supuestos intereses sociales o grupales que no siempre tienen igual significación para los individuos, puesto que, en última instancia no han sido elaborados por ellos mismos.

El investigador dominicano Pablo M. Fernández ha elaborado una detallada comparación entre tres modelos pedagógicos ubicados históricamente en las fases del capitalismo premonopolista (hasta el siglo XX), el período imperialista hasta la 2da. Guerra Mundial (1900-1945) en que florece la llamada "Escuela Nueva" y el período actual, en que se produce una crítica muy profunda de todos los modelos educativos y pedagógicos anteriormente conocidos, crítica en la que coincidieron tanto los especialistas de formación marxista como de otras filiaciones filosóficas ajenas al marxismo, pero que descubrieron las insuficiencias de la pedagogía burguesa de inicios de siglo. La periodización de Hernández, coincide en lo general con la de los "paradigmas educativos" propuesta por J.C Tedesco y que él califica como: 1ro: de la educación sistemática cívica, 2do. del capital humano y 3ro. de la ciudadanía y

competencia.(28) Con relación a los principios que debe asumir una pedagogía humanista y desarrolladora P. Hernández señala los siguientes.(29)

- * **el educando:** elemento activo del aprendizaje, personalidad que se desarrolla a partir de las posibilidades personales y para la interacción con otros.
- * **el educador:** Coordinador de la actividad educativa, guía y orientador activo del proceso.
- * **los contenidos:** Principios generales, campos del saber interrelacionados en sistemas y estructuras para afrontar el conocimiento como proceso de cambio y crecimiento.
- * **los objetivos:** Dirigidos al desarrollo integral de la personalidad, a la adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades reconocidos como necesarios por el sujeto.
- * **el aprendizaje:** Proceso en que interviene activamente el educando y en el que influyen la madurez, la experiencia y las relaciones sociales que desarrolla.
- * **la enseñanza:** Dirección del proceso con el uso de las técnicas apropiadas para el aprendizaje grupal e individual.
- * **los métodos:** No existe un método único, sino la combinación de técnicas diseñadas y utilizadas en función de los objetivos, contenidos y sujetos del aprendizaje.
- * **los fundamentos:** La autodeterminación, el desarrollo de la personalidad individual integrada al contexto social, la movilidad social, el crecimiento y la transformación.

Sin lugar a dudas uno de los críticos más vigorosos de los modelos de educación tradicionalista es el brasileño P. Freyre, fundador de un movimiento que en su época representó una renovación total de la práctica educativa y pedagógica, contando hoy con muchos seguidores en todo el mundo: la Educación Popular. Para Freyre "la concepción tradicional o "bancaria" no supera la contradicción educador-educando, de donde resulta que el educador es siempre quien educa, el educando es quién resulta educado; el educador disciplina y el educando es disciplinado; el educador habla y el educando escucha; el educador prescribe y el educando sigue la prescripción; el educador elige el contenido y el educando lo recibe como "depósito"; el educador es siempre quien sabe y el educando el que no sabe, el educador es sujeto del proceso y el educando es objeto"... para más adelante concluir "... la modificación de esta concepción a través de la liberación significa 1ro:que nadie educa a nadie; 2do. que tampoco nadie se educa solo y 3ro. que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo".(30) En esta ideas se resume lo que a nuestro modo de ver constituye la esencia del proceso de educación y la dirección fundamental que deben asumir los modelos educativos y pedagógicos que pretendan una verdadera articulación entre la socialización y la individualización del sujeto.

De lo expuesto es sencillo concluir que la práctica pedagógica actual arrastra mucho de la herencia tradicionalista, incluyendo aquí no solamente a los modelos pedagógicos occidentales, sino también a las propuestas y prácticas de la pedagogía socialista, que al nivel teórico declaraba su oposición a aquellos. El autoritarismo, la unidireccionalidad, la rigidez, la ausencia

de creatividad, la inseguridad, el escaso interés y participación personal son males que pueden detectarse aún en la práctica de muchas escuelas en nuestro propio país, lo que nos indica que es un fenómeno que no está directamente relacionado con el régimen social imperante, como alguna literatura de los años 50 y 60 pretendía demostrar. Entre los pedagogos que trabajan en países capitalistas han surgido prácticas y modelos pedagógicos de carácter netamente humanista y transformador, como también dentro de la pedagogía supuestamente marxista se conservaron prácticas autoritarias y directivas, mucho más emparentadas con el escolasticismo medieval que con la Dialéctica de Marx. Esto es notable sobre todo en aquellos países donde el proyecto social asumió un carácter estatizante y burocrático, muy apegados a los modelos únicos, los productos homogéneos y las recetas universales, donde, por supuesto la iniciativa y la creatividad pedagógica no encontraba muchas posibilidades de desarrollo,

Desde el punto de vista estrictamente sociológico, o sea, lo referente a la socialización del sujeto, los modelos pedagógicos pueden clasificarse según el énfasis que ponen en la educación para el reforzamiento de la individualidad o de la integración al contexto social. Este intento de clasificación, elaborado por el pedagogo E. Planchard, que transcribimos a continuación, sólo tomó en cuenta los modelos o sistemas experimentales aplicados en EE.UU y Europa Occidental, lo que constituye una carencia significativa .(31) Pese a esto resulta interesante por cuanto establece cierto nivel de generalización muy importante para cualquier estudio comparativo de los modelos y sistemas pedagógicos.

CUADRO NO. 4 Clasificación de los Modelos Pedagógicos

(según el enfoque de la socialización)

1. Soluciones que refuerzan la individualidad (más interesadas en las cuestiones del aprendizaje)	a) Por grupos homogéneos	* sist de Bruselas
		* sist de Manheim
		* sist de Oakland
		* clases de ajuste, Los Angeles
		* sist de Trinidad (Colorado)
		* sist de Ginebra
	b) Por grupos heterogéneos	* Plan Dalton (Massachusetts)
		* sist de Wanetka (Chicago)
		* sist de Morrison (Chicago)

- * sist de fichas individuales
- * Cursos de elección
- * Trabajo por equipos

2. Soluciones que refuerzan la socialización

- * Dacroly(Bélgica)
- * sist de Gary (Chicago)
- * sist de pelotones (Detroit)
- * método de proyectos (Dewey; Kilpatrick)
- * trabajo por equipos (Francia)
- * Cooperativas escolares (Francia, España, Italia)
- * Plan Jena
- * Escuela duplicada
- * Expriencias de readaptación (Flanagan, EE.UU., América, Portugal)
- * Enseñanza social (García Hoz; España)

3.3. Papel y funciones del maestro. Tareas básicas

Como hemos visto una de las funciones de la Educación como factor de la Práctica Social es precisamente la función profesional que desempeñan grupos de personas y personalidades aisladas, como resultado de la División Social del Trabajo. Nos referimos, por supuesto, al personal que trabaja en la educación, o más concretamente en la enseñanza, donde se incluyen maestros, profesores, cuadros de dirección, instructores, auxiliares pedagógicos, educadoras de

círculos infantiles, siendo también extensible al personal administrativo y de servicios que trabaja en contacto directo con los educandos.

Uno de los más difíciles problemas de la educación es el delimitar con precisión las tareas básicas y las esferas de actuación de este personal especializado y más concretamente, de los maestros y profesores. A primera vista la contradicción entre las exigencias que plantean los sistemas nacionales de educación a sus maestros y las posibilidades reales de estos últimos para cumplirlas resulta insoluble y es fuente de continuos conflictos laborales y existenciales, los primeros debido al incremento de las exigencias sin un conveniente reconocimiento económico o de condiciones de trabajo, los segundos por la insatisfacción y la frustración que provoca la incapacidad de asumir todas las funciones establecidas, lo que conduce al cumplimiento parcial de unas en detrimento de otras, la pérdida de autoestima y en el peor de los casos el abandono de la profesión. A modo de ejemplo el MINED establecía en 1985 ocho direcciones fundamentales del trabajo del maestro, a las que sucesivamente se han agregado otras adicionales.(32)

Consideramos que la delimitación de las tareas básicas del maestro está en estrecha relación con la extensión que damos al concepto de educación de Educación. En el sentido amplio que hemos utilizado en otros momentos de la exposición, educar implica necesariamente "salir" del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto del marco escolar, extendiendo las influencias educativas a otros contextos y niveles de participación. Un concepto más estrecho, por el contrario, reducirá el trabajo del maestro al contexto escolar y a la transmisión de contenidos y normas preelaborados, o sea a la instrucción.

Una concepción amplia de la Educación, de la que somos partícipes nos llevará obligatoriamente a la ampliación de las esferas de acción del maestro, sin que por ello tenga que asumir las funciones y tareas de otros agentes educativos, como pueden ser la familia, el grupo social, las instituciones estatales, etcétera; cuestión que obviamente sería no sólo irrealizable sino también contraproducente. Quiere esto decir que la influencia educativa del maestro debe extenderse a las familias de sus educandos y a la comunidad en que se asienta la escuela, por lo que tendremos nuevos contextos de actuación profesional donde la labor del maestro puede ser extraordinariamente útil y de un beneficio social inmediato.

En lo que respecta a las tareas básicas parece que la elaboración de un listado detallado de misiones u obligaciones sólo conduce a agotar el personal docente recargándolo con tareas que corresponden en la mayoría de los casos al personal administrativo o de servicios o incluso al personal de dirección de las escuelas o instancias superiores, a la familia o a las instituciones y organizaciones sociales.

Un enfoque más racional del problema recomienda centralizar las tareas básicas del maestro en dos grandes campos: instruir y educar, dentro de las que se incluyen acciones concretas que resultan imprescindibles para el desempeño exitoso de la función profesional: la orientación y la investigación.

En este sentido es importante recordar que el concepto de educar implica la formación de la personalidad del sujeto, su preparación para la inserción en el contexto social, por lo que no se limita a la instrucción. De aquí que el maestro deba ser ante todo un ejemplo de conducta personal y de responsabilidad ciudadana y que su influencia educativa se manifieste precisamente por la vía del ejemplo y la imitación. De esta forma el maestro debe convertirse en un orientador del desarrollo de sus educandos, contribuyendo a que en cada uno de ellos se manifiesten todas las potencialidades positivas de su personalidad. Para poder realizar esta

función educativa el maestro debe ser un permanente investigador, estudioso incansable de su asignatura, de la metodología de la enseñanza y de los contextos en que desempeña su labor profesional, lo que en definitiva le permitirá ubicarse adecuadamente en los diversos y complejos problemas del proceso pedagógico en particular y del educativo en general.

De esta manera la propuesta de las tareas básicas y de las esferas de actuación del maestro del maestro puede establecerse mediante el esquema que sigue: (33)

CUADRO NO. 5. Tareas Básicas y Esferas de Actuación del Maestro			
Tareas básicas	Educación:	mediante el ejemplo	Esferas de actuación
	formación de valores	personal en el sentido amplio de la formación de la personalidad de los estudiantes	
			Profesional:
			la escuela
			la familia
			la comunidad
	Instruir:	mediante los contenidos básicos, los hábitos y las habilidades de la asignatura que imparte	
	transmisión de conocimientos		

En dicho esquema se subraya que entre ambas funciones existe una interdependencia recíproca que no es difícil de comprender. El éxito de las tareas del educador reside en primera instancia en el conocimiento real que tenga de los problemas que afectan a sus educando, y que no siempre tienen su origen en el proceso de enseñanza, ni se circunscriben al medio escolar. De aquí que la investigación es una tarea insoslayable para la proyección del trabajo educativo tanto grupal como individual. Por otra parte nadie está mejor preparado para realizar esta investigación que el mismo maestro, que está personalmente comprometido con los problemas pedagógicos y educativos de sus alumnos, de su escuela y de la comunidad. Cualquier intento de introducirse en esas realidades "desde fuera" corre el riesgo de elaborar apreciaciones válidas en el plano teórico

pero de escasa significación en lo práctico. El maestro investigador está en contacto directo con el problema por lo que sufre y le afecta, la motivación para encontrar soluciones y alternativas surge de su práctica cotidiana y le permite ponerlas en práctica de inmediato.

Naturalmente la delimitación de estas tareas básicas y contextos de actuación, y lo que es más importante, el convencimiento íntimo y la autopreparación para enfrentarlas debe iniciarse desde la etapa de formación del personal docente en las Universidades y Facultades Pedagógicas, en las escuelas de maestros o en los cursos de calificación, puesto que una práctica viciada por enfoques burocráticos y esquemáticos hace que muchos maestros en ejercicio rechacen las nuevas concepciones, escudándose en las deficiencias de su preparación profesional, el exceso de tareas secundarias, la escasez de tiempo, etcétera. Para resolver esta dificultad es necesario instrumentar en los currículums de formación y recalificación de maestros y profesores aquellos contenidos y sistemas de habilidades que les permitan cumplir las tareas de educador y de investigador con un adecuado nivel de eficiencia, a la vez que estos mismos centros formadores deben constituirse en ejemplos de articulación de lo educativo y lo investigativo, única forma de demostrar y convencer a los futuros maestros acerca de la necesidad y posibilidad real de cumplir exitosamente con estas tareas.

Vale citar al respecto la propuesta de E. Planchard, cuando refiriéndose a la formación de maestros escribía "... un programa que me parece apropiado debería incluir las siguientes asignaturas teóricas: un curso de principios de la Educación, nociones de psicología pedagógica y demás ciencias relativas al niño y al adolescente, el estudio de la sociología y la historia en sus relaciones con la educación y un conocimiento razonable de la pedagogía experimental y la didáctica. Todas estas enseñanzas deberían obedecer ante todo a un criterio educativo y práctico y no a preocupaciones de erudición".(34) He aquí un buen ejemplo de cómo ir asegurando, desde la formación del personal docente las condiciones mínimas para el desempeño feliz de las tareas básicas en los diversos contextos de actuación profesional.

NOTAS

CAPÍTULO III

- 1) Véase lo referente a la dialéctica de la individualización y la socialización en el epígrafe 2.2.
- 2) Meier, A. Sociología de la Educación. La Habana, Ciencias Sociales, 1984, p. 15.
- 3) Colectivo de autores. La Educación en la Revolución. la Habana, Pueblo y Educación. s/f. p. 124.
- 4) Mayntz, R. Sociología de la Organización. Madrid, Alianza, 1972, p. 16.
- 5) "Paradójicamente la educación es más cara en los países pobres. Cuesta más, pues hay que tener en cuenta la serie de necesidades vitales que dejan de atenderse para organizar y estructurar un sistema educativo moderno". Véase: Romero J.L. Investigaciones sobre los condicionamientos sociales y aspectos económicos de la Educación. Seminario Iberoamericano de Investigación Educativa. MEC, Madrid, 1970 p.80.
- 6) Según Mayntz se entiende por función "la acción dentro del sistema de la sociedad que la abarca, o sea la contribución que presta aquella a una situación determinada, considerada como deseable y fijada como norma..." véase: Mayntz, R, ob. cit. p. 76.
- 7) Carreño, P. Sociología de la Educación. Madrid, UNED-MEC, 1977, pp. 113 a 115.
- 8) Véase: Meier, A. ob. cit., cap.I.
- 9) Marx, C. Prólogo de la Contribución a la crítica de la Economía Política en: C. Marx y F. Engels. Obras Escogidas en dos tomos, Moscú, Progreso, 1973, Tomo I, pp. 517 y 518.
- 10) Krupskaja, N. Obras Pedagógicas. Moscú. Pedagógica, s/f. Tomo 7, p.58 (en ruso).
- 11) Gramsci, A. Notas sobre Maquiavelo, la política y el estado. Buenos Aires, Moderna, 1972, p. 193.
- 12) Poulantzas, N. Clases sociales y poder político en el Estado Capitalista. México, Siglo XXI, 1969, pp. 124 a 136.
- 13) Tamarit, J. La función de la escuela, conocimiento y poder en: Revista Argentina de Educación, n.10. Buenos Aires, mayo 1988, p.24.
- 14) El sistema de instrucción pública responde a denominaciones particulares en cada país. En Cuba, p. ej. se denomina Sistema Nacional de Educación.
- 15) Véase: Lenin, V.I. Un paso adelante, dos pasos atrás, en: Obras Escogidas en tres tomos, Moscú, Progreso, 1975, Tomo I, p. 327.
- 16) Meier, A. ob.cit, p. 34.
- 17) Lenin. V.I. Proyecto de Programa del Partido. en: Obras Completas. 4ta edic. Moscú, Politizdat, 1961, tomo 29, p. 616.
- 18) Meier, A. ob.cit, p.36.
- 19) Neuner, G. Sobre la teoría de la Educación Socialista. Berlín, 1973, p. 88 (en alemán).
- 20) Klimpel, P. Formación y desarrollo de la personalidad. Berlín, 1969, p. 190 (en alemán).

- 21) Véase Gunther, K.H. Problemas teóricos fundamentales de la Pedagogía Marxista-Leninista en: Pedagogía, n.12, Berlín, 1967 (en alemán).
- 22) Kovaliov, A.K. Cuestiones generales de Pedagogía. Bogotá, Sudamérica, 1965, pp. 59 y 62.
- 23) Aunque la denominación de "Humanista" presupone que la concepción del proceso educativo toma como referente el humanismo filosófico no debe confundirse con él. En los modelos que se ubican dentro de esta concepción se asumen los elementos más positivos del humanismo en todas sus variantes históricas, esencialmente su preocupación por el destino del hombre y su felicidad individual y colectiva. Véase: Iudin P, M. Rosenthal, Diccionario Filosófico. La Habana, Editora Política, 1981. p. 223.
- 24) Véase: Huergo, J.A. El Modelo tecnocrático y la Educación en: Revista Argentina de Educación. n.17. Buenos Aires, Abril 1992.
- 25) Véase: Pérez Luna E. Algunos elementos para una propuesta sobre la Pedagogía Insurgente. En: Pedagogía, dominación e Insurgencia. Caracas, Abre-Brecha, 1992.
- 26) Véase: Freyre, P. Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.
- 27) Torroella, G. Intervención en la Mesa Redonda "Direcciones de la investigación sobre Adolescencia". 1er Taller Nacional de la Adolescencia. ISPEJV. ExpoCuba. La Habana, 25 y 26 de mayo, 1995.
- 28) Tedesco, J.C. Estrategias de Desarrollo y Educación. En: Proyecto Principal para la Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 25. Stgo. de Chile, ago, 1991, pp. 7 a 20.
- 29) Hernández, P.M. Fundamentos de una Pedagogía Científica. UASO. Sto. Domingo, 1985. pp. 203 a 205.
- 30) Freyre, P. La concepción bancaria de la educación y la deshumanización. En: la educación como práctica de libertad. Buenos Aires, Siglo XXI, 1985, pp. 17 y 18.
- 31) Planchard, E. La Pedagogía Contemporánea. Madrid, RIALP, 1966, p. 324.
- 32) Las direcciones principales del trabajo del profesor guía son las sgtes: Conocimiento individual de los estudiantes; organización y educación del colectivo estudiantil; atención a la formación moral; elevación de la calidad del aprovechamiento docente del grupo; coordinación de las influencias educativas del colectivo docente; atención a las actividades extraescolares; trabajo conjunto con las organizaciones estudiantiles; relaciones con la familia. En la práctica todos los maestros primarios y la mayoría de los de nivel secundario desempeñan la función de guías de grupo. A partir de 1994 se agregaron tareas referentes al trabajo comunitario y la investigación. Véase: Pedagogía. La Habana, Pueblo y Educación, 1984, pp. 341 y 55.
- 33) Para una mayor argumentación acerca de las tareas básicas del maestro véase p.ej. de F. Castro Ruz el discurso en la inauguración del curso escolar 1997-98. En: Granma, 4.9.1997, p.5, y de E. J. Varona. Trabajos sobre Educación y Enseñanza, La Habana, Comisión Nacional de la UNESCO, 1981, p. 96.
- 34) Planchard, E. La Pedagogía Contemporánea, Madrid, RIALP. 1966, p. 324.

LA EDUCACIÓN COMO INSTITUCIÓN SOCIAL

4.1 ESTRUCTURA Y FUNCIONES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN

La Educación, entendida como institución social, se caracteriza por la existencia de un sistema de objetivos que regulan tanto su estructura como su funcionamiento. Es costumbre considerar que el grado de definición de los objetivos es mucho más preciso en aquellos países donde la educación es de carácter estatal y el sistema educacional responde a una dirección única y centralizada, así como suponer que la educación privada es consustancial con la heterogeneidad de objetivos y la diversidad de conflictos y contradicciones sin solución posible. El análisis crítico de uno y otro sistema ha demostrado que la estatización no es sinónimo de claridad y precisión de los objetivos del sistema, como tampoco la existencia de educación privada es sinónimo de anarquía o indefinición. Por tal razón es comprensible que en los últimos años pedagogos de muchos países, incluyendo del Tercer Mundo, se pronuncien por la coexistencia de ambos sistemas, con el fin por una parte, de asegurar la educación para las grandes mayorías, cosas que sólo puede garantizar la educación pública financiada por el Estado; y la atención a las preferencias individuales, para lo que el sistema privado parece ofrecer mayor diversidad de opciones.⁽¹⁾

Pese a esa última posición, que pudiéramos considerar conciliadora, el debate acerca de quién debe formular los objetivos generales del sistema educacional aún no está cerrado. Para la concepción pedagógica más tradicionalista el Estado no debe intervenir en la definición de los objetivos de la educación, tratando con esto de proteger un supuesto "apoliticismo" de la institución educacional. En tal sentido el Estado solo debe asegurar el financiamiento de la actividad educativa, otorgándole el máximo posible de autonomía tanto en el plano administrativo como en el estrictamente pedagógico.

Esta concepción oculta el hecho de que, implícita o explícitamente, el sistema de objetivos por el que se regula la institución educacional refleja los intereses de la clase dominante, que utiliza todas las estructuras del sistema educacional para asegurar su hegemonía política y cultural sobre el resto de la sociedad. En estas circunstancias el Estado es sólo un intermediario que mediatiza la relación Sociedad-Educación, expresada en un contexto de relaciones de clases históricamente determinado. Desde esta posición analizaremos dicho sistema.

4.1.1 LOS OBJETIVOS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN

El Sistema de Educación (de instrucción, de enseñanza, etc) actúa como una forma específica de organización de las fuerzas productivas de la sociedad y como un elemento de la superestructura social, cuyo fin es el asegurar la formación de personalidades de acuerdo con el sistema de normas y valores socialmente aceptados que, como generalidad, corresponden a los de la clase que ejerce el poder económico, político e ideológico en la sociedad.

Sin embargo la expresión de los intereses de la clase dominante en los objetivos del sistema de educación no puede entenderse de manera simplista. "Las instituciones estatales, las estructuras políticas y de derecho, los organismos culturales y educacionales no resultan directamente del desarrollo de las fuerzas productivas, sino de las relaciones de producción como estructura económica y de clases de una sociedad", señalan los teóricos alemanes Eichhorn y Kosin,(2) refiriéndose a la relación entre los elementos de la superestructura y la estructura socio-clasista, para más adelante aclarar "Los diversos factores y relaciones de la superestructura son mediatizados en primera línea en las relaciones políticas con el conjunto de la superestructura", (3) donde esta armazón política no es otra cosa que el conjunto dinámico de las formas de organización de la clase gobernante. Esta derivación y mediatización hace difícil distinguir el carácter clasista de los objetivos del sistema educativo aplicado en uno u otro país, sobre todo cuando, de manera intencional se pretende situar a ese sistema por encima de las contradicciones de clase y ajeno a cualquier filiación ideo-política o partidista.

De lo expuesto se deriva que la determinación de los objetivos del Sistema de Educación y aún más, su estructura organizativa, debe estar precedida de un detallado análisis de la sociedad en su conjunto, unido a criterios eficaces acerca de su selección y concreción en la práctica.

El pedagogo alemán Neuner ha definido dos "estilos" en cuanto a la determinación de los objetivos del sistema de educación.(4) La "pedagogía finalista" unilateral se centra en la derivación de los objetivos y contenidos de la enseñanza a partir de las exigencias sociales, que en el caso de la RDA y los antiguos países socialistas se entendía bajo el concepto de la "formación de la personalidad polifacética y armónicamente desarrollada", en tanto la "pedagogía procesal" se dirige a puntualizar los objetivos referidos a la configuración de la clase y la organización de la praxis pedagógica. Para Neuner tanto uno como otro "estilo" resultan incompletos puesto que absolutizan un aspecto de la educación, por lo que recomendaba la unificación de ambos enfoques en un nuevo estilo de pensamiento pedagógico que incluyera tanto "la amplitud del horizonte teórico-social y pedagógico-conceptual como el enfoque concreto del proceso de enseñanza y las leyes que en él actúan".(5)

Siguiendo esta reflexión A. Meier establece la importancia de los estudios sociológicos como medio indispensable para la determinación, de manera científica y objetiva, de las exigencias sociales. "Por ser la educación una función social sus objetivos no pueden obtenerse a partir de una lógica pedagógica estricta"(6) sino que requieren del auxilio de otras ciencias sociales, particularmente la Sociología General y la Sociología de la Educación. Dichas investigaciones permitirán definir con claridad tanto las necesidades educativas de la sociedad (entendidas tanto a nivel de indicadores cuantitativos como cualitativos) que constituirán las exigencias sociales a la educación, como las posibilidades reales de satisfacerlas, mediante los recursos y medios disponibles para atender esas exigencias. Con esto se evitará el error frecuente de trazar objetivos y metas que el sistema no puede asumir con un nivel razonable de eficiencia.

El análisis de la realidad social, premisa inevitable para la formulación de los objetivos del sistema de educación debe reconocer las particularidades del momento histórico que vive la humanidad en general, y la sociedad de cada país en particular. La transición hacia una nueva etapa del desarrollo social, que algunos denominan post-moderna, es objeto de las más disímiles lecturas y formulaciones, que complican extraordinariamente todos los intentos de generalización. Tan solo como ejemplo abordemos cuatro características que distinguen a la sociedad de fin de siglo y que, a nuestro modo de ver resultan muy importantes para la educación:

1. **LA PLURALIDAD:** Expresión de su complejidad, la sociedad postmoderna se destaca por su carácter pluricultural, multirracial, policlasiista, formada por grupos humanos que viven, construyen y manifiestan concepciones del mundo diferentes y practican estilos de interacción diversas y muchas veces contradictorias.
2. **COMPETENCIA y DISCRIMINACIÓN SOCIO-ECONÓMICA:** la sociedad actual es producto de la combinación e interacción jerarquizada de agregados humanos, situados desigualmente en el sistema de relaciones de producción y por tanto diferenciados en cuanto al acceso a los medios de producción y la participación en la distribución de la riqueza de la sociedad. Los procesos de marginación socio-económica se apoyan en estereotipos legitimadores de la diferencia, que dan racionalidad a la exclusión de los sujetos descalificando y autoculpando a los desfavorecidos y marginales.
3. **CONTRADICCIÓN Y AMBIVALENCIA:** En la sociedad se generaliza el discurso basado en los ideales del universalismo democrático, la tolerancia y el humanismo, aceptados de manera formal; en tanto la práctica cotidiana se manifiesta en sentido contrario; con exaltación

del pragmatismo utilitario, la individualización y el egoísmo, el racismo, las conductas sexistas, etc.

4. **TRANSITORIEDAD Y CRISIS:** Se manifiestan enormes dificultades para reproducir el sistema vigente (en lo económico, lo político, ideológico, cultura, etc.) Las instituciones actuales se revelan incompetentes para asegurar la continuidad; se abren espacios para otros sistemas de relaciones y estructuras que intentan nuevas soluciones. Las normas y valores no se corresponden con las condiciones de existencia, lo que genera inseguridad, escepticismo y frustración.

Cada una de estas características de la sociedad finisecular tiene sus manifestaciones muy concretas en el universo de la educación, como ha demostrado el investigador español José E. Abajo, que también propone algunas alternativas mediante las cuales el sistema educacional podría enfrentar los retos que le plantea este tránsito hacia una sociedad de la que aún nuestra idea es muy primitiva.(7) Tales alternativas implican, según su autor:

1. **LA REFLEXIÓN Y EL SENTIDO CRÍTICO;** sobre toda la teoría y la práctica educativa y pedagógica anterior.
2. **EL COMPROMISO CON LOS VALORES INTERCULTURALES Y DEMOCRÁTICOS;** lo que equivale a ubicarse en el terreno de una práctica educativa y pedagógica humanista y universal.
3. **LA COHERENCIA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA**
4. **LA COHERENCIA ENTRE EL FIN Y LOS MEDIOS;** promoviendo el trabajo cooperativo y la interacción con los educandos, la construcción del conocimiento y la profesionalización del maestro.
5. Énfasis en la **EDUCACIÓN DE LOS VALORES;** contemplando en ello su triple dimensión: **CONCEPTUAL, AFECTIVA Y VIVENCIAL.**

Estudios realizados durante 10 años en la antigua RDA y la URSS condujeron a la determinación de las exigencias sociales a la Educación, en particular al nivel de la enseñanza general.(8) Dicho estudio, culminado en 1971, definió como necesidades sociales fundamentales las siguientes:

1. Proporcionar a los estudiantes una imagen más realista de la vida en el socialismo, en particular lo referente a las condiciones de trabajo.
2. Preparar a los jóvenes para la superación de los conflictos reales que se manifestaban en la sociedad.
3. Educar la conducta de los jóvenes como miembros de la clase obrera, desarrollando la combatividad y el optimismo.
4. Desarrollar la capacidad crítica para estimular su ejercicio ilimitado.

5. Incrementar la responsabilidad personal y la independencia en la toma de decisiones.
6. Incrementar la disposición a participar en la defensa del país.
7. Desarrollar la capacidad para refutar el diversionismo ideológico.
8. Educar en los jóvenes el amor al trabajo y la mentalidad de productores.

Estas consideraciones generales se ampliaban también a necesidades más concretas, como desarrollar la capacidad física, combinar la educación colectiva con el afianzamiento de la individualidad, desarrollar la educación estética y el uso del tiempo libre y contribuir a la preparación para la vida familiar. Como vemos el listado de exigencias era extremadamente ambicioso y se incluían en él tantos aspectos en que el sistema de educación podía ejercer una influencia directa como otros en que su acción está muy mediatizada y condicionada por factores e influencias ajenas al sistema.

El curso de los acontecimientos parece demostrarnos que los sistemas de educación en ambos países no fueron capaces de cumplir con todas las exigencias que los expertos le habían expresado. Ciertamente dichas exigencias no se correspondían exactamente con la realidad social, sino con el "ideal de hombre socialista" esbozado teóricamente, por lo que resultaba virtualmente imposible que la institución escolar pudiera cumplimentar los objetivos que se le asignaban. Tan sólo como ejemplo imaginemos que difícil podía resultar desarrollar en los jóvenes el amor al trabajo y la mentalidad de productores cuando a nivel de la sociedad era claramente perceptible el derroche de recursos, la ineficiencia económica, la violación del principio de distribución con arreglo al trabajo, o la generalización de patrones consumistas basados en el paternalismo estatal y el parasitismo social.

Hasta aquí podemos concluir que los objetivos del sistema nacional de educación no pueden establecerse a partir de la imagen ideal del hombre, aunque puedan tomar esta imagen como meta a largo plazo. Los objetivos de la educación y la enseñanza deben definirse a partir de las condiciones reales de existencia de la sociedad, y de las posibilidades reales para satisfacerlas. Esto no significa renunciar a la idea de la transformación de la sociedad y del propio sujeto, sino adecuar su educación a las condiciones del contexto en que deberá ejercer su acción transformadora, prepararlo -como diría J. Martí- para la vida, pero no para un futuro hipotético del que sólo tenemos un referente teórico y una imagen muy poco definida, sino para el presente inmediato, que le presentará innumerables contradicciones a las que debe encontrar solución por sí mismo.

La práctica pedagógica ha seguido dos vías fundamentales para la formulación de los objetivos del sistema educacional:

1. **la investigación curricular:** característica de los países capitalistas, se dirige a la formulación de objetivos y contenidos para cada una de los niveles del sistema de enseñanza, sin que se determine una línea general de política social y educativa.
2. **la definición centralizada:** que se basa en la definición de la línea de política social y educativa general, a partir de ella se derivan tanto los objetivos como los contenidos de cada tipo de enseñanza y nivel. Este proceder es el que se utilizó en los países socialistas, y alcanzó mayor desarrollo entre los pedagogos de la RDA.

Según esta última concepción, que nos parece más adecuada para establecer una relación de continuidad entre los tipos y niveles de enseñanza, es posible distinguir una serie de objetivos generales, válidos para el sistema nacional de educación, que serán objeto de una derivación lógica en cada uno de los subsistemas secundarios.

De acuerdo con la propuesta elaborada por los pedagogos alemanes(9) los objetivos generales de la enseñanza media serían:

1. **Objetivo Político-educacional:** Encaminado ala difusión de la cultural general, como resultado de la democratización y modificación de la educación.
2. **Objetivo Teórico-educacional:** Referido a la selección y organización del contenido de la cultura general, en el que se toma en cuenta la relevancia ideológica y el valor práctico del material escogido.
3. **Objetivo Teórico-personal:** Encaminado a enfatizar en la relación entre el saber y el saber hacer, o sea el desarrollo de conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades.
4. **Objetivo Teórico-organizativo:** Dirigido a la capacitación del sujeto para la vida y el aprendizaje permanente mediante la conjugación de las actividades docentes y extradocentes.

Como vemos la propuesta de objetivos generales para la enseñanza media abarca los componentes básicos del proceso de educación y enseñanza: el sociológico, expresado en la transmisión de la herencia cultural; el de teoría de la educación, que se manifiesta en la selectividad y estructuración del contenido; el de teoría de la personalidad, expuesto en la articulación de lo motivacional afectivo con lo cognitivo- instrumental; y por último el de teoría de la organización, que se manifiesta en la conjugación de las actividades escolares y extraescolares.

Se subraya en este sistema de objetivos el carácter clasista de la Educación y sus fines netamente ideológicos, que se trasladan al sistema de enseñanza mediante la selección del contenido. Esta cuestión, que para algunos pedagogos burgueses es la principal limitación de la enseñanza socialista, no constituye un patrimonio exclusivo de los sistemas de enseñanza que aplicaron estos países, sino, por el contrario una constante en todos los sistemas de enseñanza, aún cuando declaren su neutralidad.

Así, p.ej. R. Quirós señala "Cuando el maestro se encuentra con los programas que debe impartir está ante algo dado... en tales programas se expresa la valoración de qué conocimiento es legítimo para aquellos que participaron en su elaboración... no existe razón para que el maestro forzosamente coincida con los programas en su definición del saber legítimo. Al final de cuentas cada maestro lleva al aula lo que cree que es digno de enseñar; lo que importa como problema fundamental es el cómo se constituye en cada maestro la valoración de lo que es digno y de lo que no vale la pena enseñarse"(10)

En efecto el maestro puede disponer, hasta cierto punto de una relativa libertad para escoger, dentro del programa oficial, aquellos contenidos que considera necesarios y válidos. Pero esta libertad es, repetimos, muy relativa, puesto que en primer lugar, debe responder a través de sus alumnos por el cumplimiento de los objetivos generales que no han sido definidos por él, en segundo lugar el maestro es en sí mismo resultado de un proceso de formación e interiorización de contenidos sociales considerados válidos por otros; y por último, aún en el caso de que este maestro supere todas las barreras anteriores y se convierta en una amenaza real contra el mismo sistema de enseñanza que considera inadecuado, queda aún el recurso de reprimir sus intentos renovadores o, en el peor de los casos, impedir su acceso a las aulas, práctica que se ha aplicado en repetidas ocasiones contra los maestros y profesores animados del espíritu experimentador y creativo, del enfoque crítico y transformador, de la preocupación por los problemas políticos y sociales, etc.

4.1.2. PRINCIPIOS Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EDUCACION

a) Principios del Sistema

Estrechamente relacionada con los objetivos del sistema se encuentran los principios básicos que lo rigen, que obviamente responden a la política educacional del estado, a su régimen político y a su grado de desarrollo económico-social, que incluye las particularidades de la cultura y la psicología social de cada país.

Por esta razón resulta difícil establecer un modelo o sistema único de principios que resulte igualmente válido y aceptable para países con distintos niveles de desarrollo económico-social, diferentes tradiciones culturales y religiosas, regímenes políticos, etc. En nuestro trabajo, por lo tanto, nos limitaremos al análisis de los principios y la estructura del sistema nacional de educación de Cuba, sin que esto suponga que deba ser considerado como la única alternativa para otros países, aunque es un hecho que muchos de los logros alcanzados por la Educación Cubana constituyen el paradigma al que se refieren otras naciones del Tercer Mundo, particularmente en América Latina.

Los principios por los que se rige el Sistema Nacional de Educación cubano tienen su fundamentación en la Resolución sobre Política Educacional aprobada en el 1er Congreso del PCC y ratificada en los Congresos posteriores, que declaraba como propósito esencial de la política educacional cubana "la formación multilateral y armónica del individuo mediante la conjunción integral de una educación intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, estética, politécnico-laboral y patriótico-militar",⁽¹¹⁾ de donde se derivaban las exigencias que se le planteaban a la Educación.

De acuerdo con esta política la educación es una función del Estado, que garantiza la educación de niños y jóvenes y brinda las facilidades para continuar los estudios especializados y superiores con el fin de asegurar la universalización de la enseñanza. De tal forma se establecen exigencias únicas para todos los beneficiarios del sistema, con independencia de su lugar de origen o residencia o su pertenencia a clases o grupos sociales. Por otra parte los servicios educacionales generales son gratuitos y se extienden a todas las regiones y capas de la población, sin distinción de sexo o raza, lo que le confiere al sistema su carácter estatal y democrático, principio básico de todo el sistema nacional de Educación y enseñanza.(12)

Constituyen además principios del sistema los siguientes:

- * **la combinación del estudio con el trabajo:** principio que tiene su fundamento teórico en las ideas pedagógicas de Marx(13) y Martí(14) y que resulta de excepcional importancia tanto para la formación integral del hombre como para la reducción de los costos de la educación masiva.
- * **la enseñanza del marxismo-leninismo** como disciplina en los subsistemas y niveles correspondientes y como fundamento de todas las materias de enseñanza, lo que le confiere carácter científico a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- * **la correspondencia entre la planificación del desarrollo del Sistema Nacional de Educación con el desarrollo económico social del país;** lo que determina el establecimiento de prioridades sociales en la distribución y utilización de los recursos educativos, la asignación de plazas para la continuidad de estudios por especialidades y regiones del país, etc.
- * **la coeducación:** que posibilita la igualdad de acceso a la educación con independencia del sexo y promueve el desarrollo de relaciones adecuados entre ambos sexos.

La política educacional cubana se sustenta en el reconocimiento de la escuela como institución a la que se confiere la tarea de organizar y dirigir el proceso docente-educativo y coordinar la acción de las restantes influencias educativas. Según este concepto, en la Educación participan tanto la escuela como la sociedad en su conjunto, los padres, la familia, las organizaciones políticas y de masa, los medios de difusión masiva, las asociaciones y grupos informales, la comunidad, etc., como agentes socializadores cuyos esfuerzos e influencias deben conjugarse en un propósito único.

Pese a esta última declaración, no podemos pasar por alto que en el funcionamiento de estos agentes socializadores no siempre existe la necesaria coordinación, tanto entre ellos mismos como en su relación con la institución escolar, lo que evidentemente afecta el cumplimiento exitoso de los objetivos de la Educación.

Las influencias del medio social, sean provenientes de la familia, de la comunidad, de los grupos informales o de los medios de difusión (por sólo citar algunos) pueden ser factores decisivos en el reforzamiento de las normas y valores promovidos por la escuela, como también pueden subvertir totalmente el esfuerzo educativo de la institución escolar si promueven influencias contrarias a ella. De ahí la importancia de la integración e interacción del Sistema Nacional de Educación y enseñanza con todos los agentes educativos, en la elaboración de estrategias y acciones comunes tendientes a asegurar la preparación del individuo para su vida plena en sociedad.

b) La estructura del Sistema

La estructura del Sistema Nacional de Educación Cubano responde a una serie de principios organizativos(15) que pueden resumirse en:

1. **el enfoque de sistema:** el sistema nacional constituye un conjunto de elementos (subsistemas), integrados en un todo mediante el objetivo general que deben cumplir.
2. **la planificación:** de acuerdo con las necesidades del desarrollo económico-social se determinan las demandas de personal calificado para cada rama.
3. **la racionalización económica:** correspondencia entre los costos del sistema y su eficiencia.
4. **la correlación entre economía y educación:** establece la correspondencia entre los ritmos de desarrollo de la economía nacional y los del sistema de educación.
5. **la escuela única:** que asegura el tránsito del estudiante por los distintos subsistemas.
6. **la combinación estudio-trabajo:** como elemento formativo de la personalidad para desarrollar la mentalidad de productores.
7. **la relación rendimiento-extensión:** precisar los contenidos necesarios para obtener la mejor preparación en un período de tiempo razonable.
8. **la función social de la escuela:** definir el papel que corresponde a cada tipo de educación (subsistema) dentro de toda la sociedad.

Desde estos principios el Sistema Nacional de Educación de Cuba asume la siguiente estructura:

CUADRO 6a. ESTRUCTURA DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Subsistemas	Niveles	Instancias de Dirección
1. Educación Preescolar		
* Círculos Infantiles (0-5 años)	Primario	
* Preescolar (un curso)		Nacional
2. Educación General, Politécnica y Laboral		
* Primaria (seis grados)		
* General Media		
-Básica (tres grados)		
-Preuniversitario (tres grados)		
3. Educación Técnica y Profesional	Medio	Provincial
* Escuelas de Oficios		
* Institutos Politécnicos		
4. Educación de Adultos		
* Escuela de Idiomas		
* Secundaria Obrera		
* Facultad Obrera		
5. Educación Especial		Municipal
* de sordos e hipoacústicos	Primario	
* de ciegos y débiles visuales	y	
* de impedidos físicos	Medio	
* de retraso y problemas de conducta		
6. Formación y		

**Perfeccionamiento del
Personal Pedagógico**

Escuela

- * Escuela de Educadoras
- * Institutos Pedagógicos

Superior

7. Educación Superior

- * Universidad e Institutos
- * Sistema de Postgrado

8. Educación Extraescolar: incluye todos los subsistemas

En lo que se refiere a la estructura del Sistema Nacional de Educación y Enseñanza resulta válido profundizar en algunas cuestiones que deben incluirse en cualquier propuesta de perfeccionamiento. Un diseño racional deberá cumplir, entre otros requisitos, los siguientes:

1. **Sobre el enfoque sistémico:** que todos los elementos del sistema estén perfectamente articulados entre sí, de manera que el estudiante pueda transitar de uno a otro tanto en sentido lineal como en el transversal sin que ello signifique retroceso o pérdida de años de estudio, así como que cada subsistema se abra al mayor número de opciones de seguimiento posibles.
2. **Sobre la eficiencia del sistema:** que se conjugue la eficiencia económica (relación entre costos y resultados) con la eficiencia al nivel personal, o sea el desarrollo de competencias que permitan una inserción positiva en la esfera laboral y la adecuación a las necesidades conocidas de fuerza de trabajo que aseguren la ubicación laboral de cada egresado de los subsistemas.
3. **Sobre la vinculación estudio-trabajo:** que su concepción y aplicación vincule su significado formativo, como medio para la educación de valores, con el significado práctico de la adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades propias de oficios concretos que permitan una rápida inserción en la vida laboral.

De tal manera, un esquema hipotético del sistema de Educación y enseñanza, atendiendo esencialmente a los requisitos que hemos expuesto pudiera representarse así:

CUADRO 6b. ESQUEMA HIPOTÉTICO DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN.

EDAD	NIVELES	GRADOS O CURSOS
25	ESPECIALIZAC IÓN	3°
24		2°
23		1°
22	SUPERIO R	V
21		IV
20		III
19		TÉCNICOS II
18		I
17	PREUNIVERSIT ARIO	12°
16		OFICIOS 11°
15		10°
14	SECUNDA RIA	9°
13		8°
12		7°
11		PRIMARI A 6°
10	VOCACION AL	5°
9		4°
8		3°
7		ESPECIA L 2°
6		1°
5	PREESCOLAR	

De acuerdo con este esquema la edad promedio para el término de la enseñanza obligatoria estaría entre los 15 y 16 años y el ingreso a la vida laboral fluctuaría entre los 17- 18 años (obreros); 19-20 (Técnicos medios) y 23-24 años (graduados de nivel superior), con una duración de la instrucción de 12, 14 y 18 años para cada una de estas categorías, que pudieran extenderse 1 ó 2 años más en interés de cumplir otras obligaciones sociales (p. ej. servicio militar para los varones). La diferencia en la duración de los estudios de preuniversitario, enseñanza técnica y de oficios, que responde a las necesidades propias de cada uno de los subsistemas evita la coincidencia de grandes masas de jóvenes en la misma cohorte de egresados, y por lo tanto permite una mejor distribución de las capacidades para la continuidad de estudios o la integración a la vida laboral según las ofertas de puestos de trabajo disponibles.

4.1.3 FUNCIONES ESPECIFICAS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN

Como vimos con anterioridad la Educación, entendida como factor de la práctica social, desempeña una función social finalista, caracterizada por el cumplimiento de tareas específicas asignadas por la sociedad. Esta función finalista se despliega en lo que podemos calificar como funciones particulares del Sistema Nacional de Educación y enseñanza:

- 1. la función socioeconómica**
- 2. la función política**
- 3. la función cultural**

Procedamos a una breve caracterización de cada una:

1. Función socioeconómica:

Consiste esencialmente en la preparación de los niños, adolescentes y jóvenes para su futura inserción en la vida laboral en la condición de productores. Esta preparación está regulada mediante la División Social del Trabajo que condiciona tanto los niveles de enseñanza por los que transcurre la instrucción como la especialización del personal que trabaja en cada nivel y la estructura de especialidades que se enseñan dentro de cada subsistema y nivel. Puede entonces

definirse una caracterización en tres niveles de enseñanza atendiendo a cómo cumplimentan esta función socioeconómica:

- a) **Enseñanza general:** constituye el nivel básico de apropiación de conocimientos y capacidades necesarias para la continuidad de cualquier instrucción profesional posterior. Por esta razón debe ser de carácter obligatoria y general, a la vez que etapa de formación de la orientación vocacional futura.
- b) **Enseñanza Técnico-Profesional (o politécnica).** Debe asegurar la continuidad de la formación cultural general y brindar los elementos de la formación profesional básica en dos categorías: obreros calificados y técnicos medios de acuerdo con las especialidades que integran el subsistema.
- c) **Enseñanza Superior (especializada):** Debe asegurar la profundización de la formación cultural en áreas específicas relacionadas con el perfil profesional del estudiante así como garantizar la preparación profesional especializada en el perfil concreto de la carrera, de acuerdo con el desarrollo alcanzado por la ciencia y la técnica de la rama en cuestión, así como desarrollar las habilidades y hábitos para la actualización y superación del profesional desde su puesto de trabajo.

Los indicadores fundamentales para medir el cumplimiento de la función socioeconómica del sistema serán, en 1er lugar, el porcentaje de estudiantes que transitan de un nivel a otro cumpliendo con los requisitos de calidad exigidos (continuidad) y, en 2do lugar, el coeficiente de éxito que logran estos continuantes en el nivel hacia donde fueron promovidos (permanencia). Desde esta valoración los tradicionalmente bajos resultados de los primeros cursos de cada nivel no se explican como reflejo de problemas propios, sino más bien como expresión de la insuficiente preparación de los estudiantes para el salto de nivel, o sea que "arrastran" carencias de contenido y de habilidades que no fueron suficientemente atendidas y desarrolladas en el nivel precedente, y no pocas veces se utiliza como justificación de los errores propios.

En el cumplimiento de la función socioeconómica aparece un grupo de problemas de enorme significación teórica y práctica. Entre los más importantes cabe citar lo referente a la extensión óptima de los niveles de enseñanza, la relación entre la estructura de especialidades y las necesidades reales de la economía, el aseguramiento de la calidad de los egresados de cada nivel, el incremento de las competencias individuales de los obreros, técnicos y profesionales de cada especialidad, la correspondencia entre la enseñanza dentro del sistema y las condiciones reales dentro de la producción, etc.

El incremento en los niveles absolutos de escolarización, fenómeno que viene manifestándose en todos los países desde la década del 60 hacia acá, aunque no signifique una mejoría sustancial del porcentaje de individuos escolarizados dentro de toda la población mundial sí representa modificaciones importantes en otros indicadores socio-económicos, en particular de los niveles de productividad del trabajo.

En efecto, el incremento de la escolaridad implica la posibilidad de emplear herramientas, procedimientos y tecnología de mayor productividad, de aquí que el desarrollo de programas de industrialización y modernización tecnológica estén directamente relacionados con la atención y recursos que se dedican a la Educación. Sin embargo, no debe tomarse este razonamiento general como una regularidad, puesto que el incremento de la productividad del trabajo obedece a una gran variedad de factores concomitantes, de los cuales la calificación de la fuerza de trabajo es sólo uno de tantos. La práctica demuestra que, a pesar de los notables incrementos en la tasa de escolaridad de la población y en la calificación de los trabajadores a escala global, la productividad del trabajo a escala ramal puede disminuir como resultado de otros factores organizativos, estructurales, de carácter extralaboral, etc.(16)

Para algunos teóricos de la Sociología del Trabajo, el incremento de la escolarización y calificación profesional debe producir un crecimiento del nivel de satisfacción del individuo con el trabajo que realiza.(17) Pero algunas investigaciones demuestran que esto sólo es válido cuando el individuo realiza aquel trabajo por el que realmente siente una motivación personal muy alta. Así p. ej. el investigador alemán R.Stollberg en una investigación realizada en 1968 determinó un 38 % de insatisfacción entre los sujetos que habían terminado el 8vo grado de instrucción, contra un 60 % entre los que habían terminado el 12º grado, en lo que cabe suponer que el nivel de exigencias personales y, por tanto, de aspiraciones con relación al trabajo aumenta en correspondencia con el mayor nivel de instrucción. (18) Otro elemento importante en los estudios sobre la escolarización es el que se refiere a sus efectos sobre la movilidad social, o sea como factor de la reproducción y transformación de la estructura socio-clasista.(19) En los años 60 y 70 se desarrollaron investigaciones tendientes a comprobar el efecto de la escolaridad en el paso de los sujetos de un estrato o capa social a otra; por ejemplo de las clases obreras y

campesina a los sectores de la intelectualidad, profesionales, funcionarios, etc, que arrojaron importantes conclusiones que ratifican la influencia de la escolarización en el cambio de status social de los sujetos.(20)

2) Función Política:

Se resume en la preparación de los estudiantes para el cumplimiento de sus derechos y deberes como ciudadanos. Dicha función se realiza de manera implícita a través de los contenidos de diversas asignaturas generales, donde el mensaje educativo está atenuado por las particularidades técnicas de la asignatura; y de manera explícita, mediante los contenidos de asignaturas de carácter socio-político como la Historia y Ciencias Sociales, Moral y Cívica, Filosofía, Economía Política, etc, en las que los mensajes educativos y las proyecciones de carácter ideo-político resultan muy evidentes. También las normas disciplinarias del sistema educacional, su estructura organizativa y los diversos mecanismos de participación pueden, de hecho, actuar como vehículos de la función política, puesto que contribuyen a educar a los niños, adolescentes y jóvenes en el sistema de relaciones sociales vigentes, dándoles una visión de primera mano acerca de las estructuras jerárquicas de la sociedad, la proyección y solución de conflictos y contradicciones, etc.

La función política del sistema educacional, reconocida por la Pedagogía Marxista y negada por la pedagogía burguesa más tradicional, se concentra en la inculcación y adquisición consciente y planificada de la ideología, la política y la moral de la clase dominante (en nuestro caso de las masas trabajadoras), así como la disposición y capacidad para la acción social activa y consciente de las jóvenes generaciones, bajo la forma de convicciones, actitudes y acciones concretas, que demuestran la identificación del individuo con las leyes y condiciones sociales de existencia. En la literatura más reciente estos contenidos aparecen rotulados bajo el concepto de "educación para la ciudadanía".(21)

No es un secreto que los niños, adolescentes y jóvenes constituyen sectores especialmente vulnerables de la sociedad. Los efectos de las crisis económicas, de los conflictos sociales y de la depauperación moral de la sociedad los afectan quizás más que a otros grupos, en razón precisamente de que se encuentran aún en una situación de formación de convicciones y de la visión personal del mundo, a la vez que la dependencia económica y emocional es aún muy grande.

Por esto no es de extrañar que en la sociedad actual se produzcan tantas manifestaciones de alienación, desarraigo, pérdida de identidad, desesperanza y rechazo entre los sectores mencionados, tanto en los países de mayor desarrollo económico como entre aquellos de la periferia subdesarrollada. Estos fenómenos han sido objeto de investigaciones sociológicas que, en su mayoría, coinciden en la crítica de los proyectos "modernizantes" que excluyen o discriminan las necesidades y aspiraciones de las generaciones futuras, apostando en cambio por soluciones a corto plazo con un doloroso impacto en los sectores sociales más vulnerables.

Así, entre los propios pedagogos burgueses es común encontrar muy ácidas críticas a los modelos educativos que limitan la educación a la preparación para el trabajo y desdeñan la preparación para el ejercicio de la ciudadanía.

En los antiguos países socialistas, particularmente en la RDA, se realizaron estudios para valorar los resultados de la educación político-ideológica, que si bien estaban metodológicamente bien articulados no pudieron sustraerse a un enfoque excesivamente benévolo en cuanto a la interiorización de normas y valores de carácter socialista entre los egresados de los diversos niveles de enseñanza.(22) En dichas investigaciones, resumidas por A. Meier, se presentaban algunas generalizaciones que hoy resultarán sumamente discutibles, como por ejemplo suponerse que cuanto mayor es el nivel de instrucción general mayor es el interés político de los estudiantes, o que cuanto mayor es el nivel de formación cultural y profesional del sujeto mayor es el peso de los motivos de utilidad social del trabajo por sobre los motivos de utilidad personal.

Y no es el caso que la investigación no pueda presentar ejemplos de estas conductas y actitudes que evidencian la interiorización de valores de tipo socialista, sino que es difícil admitir que hubieran alcanzado el nivel de generalización necesario para establecerlas como regularidades, los que nos lleva a suponer que los instrumentos aplicados para la constatación empírica no disponían de la confiabilidad requerida.

No está aún bien definido qué tipo de educación ha logrado cumplir mejor con los fines político-ideológicos propuestos. La educación burguesa típica, encaminada a desarrollar en el sujeto los valores del individualismo, la competitividad, el conformismo social, el consumismo y el pragmatismo; junto con valores de la moral burguesa que llegan hasta nosotros, consigue la formación de un sujeto "adaptado" a la sociedad de consumo, que conoce y admite las leyes de esta sociedad, lo que no significa que se libere de traumas y frustraciones que lo conducen a la desesperación, a la enajenación y a la autodestrucción cuando no logra esta adaptabilidad esperada. La educación socialista, que promueve el colectivismo, y la solidaridad, el amor al trabajo, el humanismo y al patriotismo, entre otros valores de indudable estima, no pudo erradicar los fenómenos de doble moral, oportunismo, egoísmo, hipocresía y enajenación que si bien no le eran propios, adquirirían nuevos matices en el contexto de las relaciones socialistas de producción. De tal manera no es aún visible, al menos de manera generalizada, el prototipo de "hombre nuevo" que aspiraba formar la educación socialista, lo que no niega que existen ejemplos individuales de esa nueva actitud ante la vida. Ya Martí había advertido el peligro de sobrevalorar las posibilidades de transformación de la sociedad y del individuo cuando escribiera con relación a Marx "... anduvo de prisa y un tanto a la sombra, sin ver que no nacen viables, ni de seno de pueblo en la historia, ni de seno de mujer en el hogar los hijos que no han tenido gestación natural y laboriosa".(23)

El desmantelamiento del socialismo en Europa del Este y la ex-URSS parece demostrar que la educación por sí misma no puede resolver la formación de un nuevo tipo de ciudadano, de moral y conducta socialista, cuando el desarrollo de la sociedad no ha superado aún las contradicciones inherentes a la transición del capitalismo al socialismo. En aquellos países como Cuba, en que es preciso atenuar el ritmo de las transformaciones sociales para consolidar la base económica mediante procesos de reestructuración, se hace inevitable el deterioro de los valores y conductas colectivistas y la reaparición de fenómenos inherentes al régimen social precedente: la desigualdad social, el individualismo, los comportamientos antisociales, etc. y no puede suponerse que la educación y la enseñanza, por sí solas, puedan revertir estas tendencias regresivas, que tienen su origen tanto en los efectos de la crisis económica como en las mismas transformaciones que se realizan dentro de la estructura de las relaciones de propiedad, cuyo fin último es precisamente resolver la crisis.(24)

3) La función cultural:

El contenido de la función cultural del sistema de educación y enseñanza se resume en las tareas y actividades encaminadas a asegurar la preparación del ciudadano para una vida más plena y útil, a partir de mayores posibilidades personales para el disfrute del patrimonio cultural de la humanidad. Por supuesto que se incluye aquí todo lo referente a la educación estética, y artística, como también cobran cada día más importancia en este terreno la educación ambiental, la cultura en la utilización del tiempo libre y la preparación para la vida familiar.

En el estudio de esta función cultural deben tomarse en consideración la influencia que sobre el comportamiento cultural de los individuos ejercen factores objetivos tales como las condiciones materiales de vida del sujeto, la cantidad y calidad de la oferta cultural disponible y por último el carácter de la educación cultural que se recibe, en particular si se realiza de manera homogénea y generalizada para todos los sectores de la sociedad, como factor contribuyente a la nivelación social, o si por el contrario se realiza de manera selectiva y diferenciada, contribuyendo entonces a reforzar la hegemonía de las clases y grupos dominantes.

Las investigaciones que se desarrollaron en algunos países de Europa del Este y la URSS durante los años 70 permitieron formular una serie de generalizaciones que si bien a resultan aceptables como hipótesis, requieren de una constatación empírica que demuestre su validez actual y su carácter general para los diversos contextos nacionales.(25) Entre estas generalizaciones podemos citar las siguientes:

- a) La existencia de mayor interés por la cultura entre los individuos que realizaron estudios universitarios que entre los obreros; mayor interés entre los que culminaron la enseñanza media que entre los que no culminaron ese nivel.(26)
- b) Drástica reducción del interés y la participación en las actividades culturales y deportivas al culminar los estudios y comenzar la vida laboral.(27)
- c) Incremento de las formas "pasivas" de recreación y utilización del tiempo libre, especialmente la televisión.(28)
- d) Relación directamente proporcional entre el nivel de preparación cultural general o especializada y el interés por incrementar la calificación personal y el acceso a fuentes de información.(29)

En estas generalizaciones se observa la incidencia de factores de origen socio-económico, como la disponibilidad de tiempo de cada uno de los sectores sociales (trabajadores, estudiantes, profesionales) la variedad de intereses personales, estrechamente ligado a la actividad que desempeña cada sujeto; las posibilidades de comprensión de la oferta cultural, lo que influye en la selección personal dentro de la variedad; las necesidades personales establecidas por el contenido de la actividad que realizan los sujetos (laboral o de otro tipo) etc.

En Cuba se han realizado estudios sobre algunos de los elementos componentes de la función cultural del sistema de enseñanza, pero nunca desde el punto de vista de la Sociología de

la Educación. Concretamente, se ha estudiado lo referente al presupuesto de tiempo (ICIODI, 1975 y 1979) pero adolecían de limitaciones en cuanto a la información utilizada: ausencia de datos concebidos según categorías de la estructura socioclasista, no inclusión de datos sobre la población rural, insuficiencias en el tratamiento estadístico, etc, que unidas a los cambios socioeconómicos ocurridos en los últimos años invalidan los resultados obtenidos entonces.(30) En aquellos estudios se determinó, entre otros datos, el alto porcentaje del fondo de tiempo utilizado por las mujeres para la realización de trabajo doméstico, 32 % entre las mujeres amas de casa y 20 % entre las trabajadoras; y la escasa disponibilidad de tiempo libre, 15 % del fondo total, que representaba menos de la mitad del tiempo libre disponible para el sector de los estudiantes, establecido en el 32 % del fondo de tiempo total.(31)

Esta distribución desigual del tiempo libre perjudicaba su utilización común por la familia, lo que afecta tanto el cumplimiento de las funciones de la familia como la complementación necesaria a la función cultural del sistema de enseñanza. No cabe duda que en ésta, como en las restantes funciones específicas del sistema resulta necesario instrumentar investigaciones que constaten el grado de eficiencia con que la institución educacional cumple los objetivos y tareas que le han sido asignados, que permitan detectar las insuficiencias actuales y, en consecuencia, elaborar estrategias para la elevación de la efectividad de la educación en los aspectos socioeconómicos, político-ideológicos y culturales.

4.2 LAS RELACIONES SOCIALES DENTRO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN

La estructura socioclasista general de la sociedad se manifiesta en todas las esferas de la actividad humana, incluyendo por supuesto al Sistema de Educación. Para la Sociología de la Educación resulta particularmente interesante el estudio de la composición socioclasista del personal docente (que incluye a todas las categorías de trabajadores del sistema educacional) y de la población escolar (que incluye a los educandos en todos los niveles y subsistemas de la enseñanza).

En los estudios sociológicos sobre este tema deben diferenciarse dos aspectos que no siempre resultan bien delimitados:

- a) la estructura socio-clasista propiamente dicha, que es reflejo de la estructura social general.
- b) la estructura social específica del sistema, que viene determinada por la División Social del Trabajo y se manifiesta en las estructuras de organización y de decisión del sistema de enseñanza.

Para nuestros fines nos concretaremos al primer aspecto, por cuanto las estructuras de dirección y decisión parecen ser objeto de estudio de la ciencia particular que trata los problemas de la Dirección Científica.

El estudio de la estructura socioclasista del sistema de educación implica, en primer lugar, asumir una posición definida en cuanto al problema de las relaciones sociales entre los

individuos. Adscribiéndonos a la teoría marxista de la estructura de la sociedad asumimos su estratificación en clases sociales que se distinguen por el lugar que ocupan dentro del Modo de Producción existente, concretamente por la relación que tienen con los medios de producción.(32) Junto con esta estratificación clasista existen también grupos y capas sociales dentro de cada una de las clases conformados por individuos provenientes de ellas, así como estamentos y castas, diferenciadas por factores de índole sociocultural, religiosa, étnica o de otro tipo.

Entre las clases sociales se establecen relaciones que pueden asumir carácter antagónico o no antagónico, de colaboración o de enfrentamiento, según la posición que ellas ocupan en el sistema de relaciones sociales de producción históricamente establecido.

Naturalmente, las teorías sociológicas burguesas no admiten la teoría marxista de las clases, ni mucho menos la lucha entre ellas. En el mejor de los casos utilizan el término "clase social" para identificar a grupos sociales heterogéneos e imprecisos, con lo que se desvirtúa cualquier posibilidad de establecer la posición real de los sujetos dentro de la estructura social. Así, por ej. se utilizan los conceptos de "clases cultas", "clases vivas", "clases productivas", "clases políticas"; o se elabora una estratificación social ambigua de "clases altas, medias y bajas", o se confunde intencionalmente el término utilizándolo como sinónimo de pertenencia a grupos profesionales p. ej. "clase artística", "clase intelectual, etc. Semejante mezcla no carece de sentido; con ella se pretende evitar el reconocimiento de intereses y polos contrapuestos entre las clases, justificar las diferencias económicas y sociales a partir de factores ajenos al régimen socio-económico y establecer las bases para una pretendida "conciliación de intereses" entre las clases sociales.

Como hemos visto las relaciones entre las clases sociales pueden ser de carácter antagónico, cuando sus intereses resultan irreconciliables (p.ej. entre esclavos y esclavistas) o no antagónicas, cuando los intereses de una y otra clase no resultan absolutamente opuestos entre sí (p. ej. entre obreros y campesinos). El sociólogo mexicano F. Gómez Jara ha elaborado un esquema donde resume la forma que pueden asumir las relaciones entre los sujetos con independencia de su posición de clase, a lo que denomina "Formas de Sociabilidad".(33)

CUADRO 7. FORMAS DE SOCIABILIDAD

A Formas:

1. **Relaciones interpersonales:** basadas en los sentimientos de los individuos.
2. **Relaciones colectivas:** según las funciones que desempeñan los sujetos en el grupo.

Que pueden manifestarse como:

1. **Relaciones organizadas:** reguladas por normas, leyes o reglamentos.
2. **Relaciones no organizadas:** basadas en la libre incorporación, permanencia y disolución de la relación.

B Contenido de la Sociabilidad:

1. **de Fusión o Interpenetración:** típicas de los grupos comunitarios, predomina el sentimiento de *nosotros*, la solidaridad y cooperación.
 2. **Pasivas:** determinadas por la coincidencia en los estilos de vida, p.ej. los grupos religiosos.
 3. **Activas:** definidas por la realización de la actividad común, p.ej. las brigadas de trabajo.
 4. **de Dominación:** basadas en la autoridad de unos sobre otros, p.ej. entre el jefe y sus subordinados.
 5. **de Colaboración:** determinadas por la igualdad de los sujetos en una tarea común, p.ej. el Club de Amigos.
-

La utilización de estos esquemas de sociabilidad puede ser útil para la caracterización de las relaciones sociales que funcionan en el sistema de educación, tanto a nivel de toda la institución como de cada uno de sus elementos; universidades, institutos, escuelas, guarderías infantiles, etc. Pero esta caracterización no puede substituir a la metodología general para el estudio de la estructura socioclasista, que está determinada por el sistema de relaciones sociales de producción, aspecto que en definitiva determina tanto sobre la posición de cada clase social como el carácter y contenido de las relaciones entre ellas.

A la Sociología de la Educación le interesan los asuntos de la composición clasista del personal docente y de la población estudiantil, como también la incidencia de la Educación y la enseñanza en la movilidad social y los diversos factores sociales que influyen en los cambios de la composición clasista del personal docente y la población escolar.

La composición social del personal docente.

Hoy día la profesión del magisterio es una de las más extendidas en el mundo, tan sólo en Cuba trabajan en esta esfera 287 mil maestros y profesores, sin incluir los trabajadores no docentes.(34) Sin embargo la estructura clasista de este sector no se corresponde exactamente con la estructura a nivel social, sino que se corresponde con patrones propios, constatados en diversas investigaciones.

Sólo a partir de la descomposición del régimen feudal y el tránsito hacia el capitalismo la Educación pasó a manos de personal especializado y organizado según la División Social del Trabajo. Hasta ese momento la educación y la enseñanza habían sido controladas por la Iglesia y la familia y no constituía una institución social específica.(35)

Si bien es cierto que en la antigüedad existieron tutores y preceptores, encargados de la educación de los hijos de las clases dominantes, estos no constituyen ejemplos de maestros profesionales, puesto que eran principalmente filósofos, pensadores o eruditos que asumían esta función de manera individualizada y con carácter temporal. El proceso de separación de la profesión no culminó hasta entrado el siglo XIX, en que se independiza de la Iglesia para convertirse en una institución social atendida y subvencionada por el Estado.(36)

Una de las particularidades del personal docente es que, procediendo de diversas clases y capas de la sociedad representa, transmiten y promueven los valores, normas y estereotipos de la clase dominantes, que vienen expresados en el currículum escolar, en las formas de organización de la actividad educativa y pedagógica y en la fundamentación ideológica de todo el Sistema de Educación. Refiriéndose a esto señala E. Pérez Luna "en el desarrollo de sus funciones se convierte en un elemento importante, ya que en su aparición pedagógica esconde una matriz política, parte del proyecto de sociedad ... El currículum en definitiva es la expresión de una tendencia ideológica que se desarrolla en un contexto socio-cultural con elementos de dependencia."(37) Por su parte G. Meza Cortez abunda en el tema. "El currículum responde y representa los recursos ideológicos y culturales que surgen de alguna parte. Las visiones de todos los grupos sociales no están representados, ni tampoco se responde a los significados de todos los grupos."(38)

Semejante contradicción puede dar lugar (y de hecho así ocurre) a innumerables conflictos que atrapan al personal docente, tanto a nivel individual como colectivo, puesto que el sistema de enseñanza y el currículum le imponen contenidos y métodos que no coinciden con la opinión del maestro. Las posibilidades de invertir esta relación de subordinación, como vimos en otro momento, son muy limitadas y no carentes de riesgos.

Resultan muy interesantes las investigaciones que tratan de establecer las relaciones entre el origen social y los procesos de reclutamiento, calificación actuación real y prestigio social del maestro, teniendo en cuenta que la profesión docente se subdivide, como resultado de la especialización, en varios subgrupos: de enseñanza superior, de enseñanza media general, de primaria, etc. Sería útil, p. ej. establecer el origen social de los profesores universitarios y el porcentaje de maestros de origen obrero y campesino que logran ingresar en aquel grupo, sin lugar a dudas el que mejores condiciones de trabajo, retribución y prestigio social disfruta.

Sin embargo la mayor o menor coincidencia entre la composición social general y la del personal de educación no debe entenderse como un factor que, por sí mismo, comprometa el cumplimiento de las funciones del sistema de enseñanza. Con independencia de la procedencia social no podemos pasar por alto que el trabajo del maestro implica para el sujeto la incorporación a un sector específico de la sociedad, a veces difícil de establecer claramente puesto que indistintamente se le califica como profesionales o intelectuales.

Según constataron las investigaciones sobre este tema efectuadas en la ex-RDA el 70 % del personal docente en ejercicio procedía de familias de obreros y empleados, lo que se correspondía con la estructura clasista de la sociedad. Se consideraba como un éxito que sólo el 0,5 % de ese personal procediera de las antiguas clases de terratenientes y propietarios expropiados. De aquí se infería "per se" que dicha composición social aseguraba la orientación ideológica de la educación.(39) Semejante conclusión, además de arriesgada, pasaba por alto el hecho de que la extracción social del sujeto no determina exactamente su posición ideológica o política, al menos en lo individual; como que esa posición puede modificarse sustancialmente en

el tiempo, resultado de su inserción en uno u otro sector o grupo de la sociedad, del propio contenido de su actividad educativa y el contexto en que la realice, o de los procesos políticos, económicos y sociales que ocurren a nivel de toda la sociedad, y que lo afectan a nivel personal.

De lo anterior se desprende que la selección y reclutamiento del personal docente no puede basarse en la extracción social de los candidatos (práctica nociva que se aplicó en algunos países) sino esencialmente en la identificación de una determinada actitud hacia la profesión, de características de la personalidad que favorezcan el trabajo con niños, adolescentes y jóvenes y de capacidades para la comunicación y el autocontrol, entre otras. Por otra parte los estudios sobre este grupo social no pueden limitarse exclusivamente a su composición clasista, sino complementarse con estudios de psicología social y de sociología del trabajo, que abarquen las particularidades del trabajo del maestro. Así por ejemplo, las investigaciones realizadas entre 1964-1970 en Rostock (ex-RDA) incluían, entre otros indicadores, los siguientes:

- vías de acceso a la profesión
- nivel de satisfacción personal con el trabajo
- valoración personal sobre la formación profesional
- opinión sobre el primer encuentro con la profesión
- aspectos positivos y negativos de la profesión.

Como resultado de estos estudios los investigadores alemanes Grassell y Klinker determinaron que el cumplimiento del deseo profesional favorece la aparición de una actitud positiva hacia la profesión.(40)

Entre los factores que parecen tener mayor incidencia en la actitud de los maestros hacia la profesión podemos citar los siguientes:

- 1) actitudes político-ideológicas de los sujetos
- 2) actitudes personales hacia las tareas del maestro
- 3) actitud hacia la juventud y los niños
- 4) actitud hacia los problemas educativos
- 5) actitud hacia sí mismo

Entre los estudios realizados por Müller y Mülhausen,(41) entre estudiantes de la profesión magisterial pudieron constatar que el índice de satisfacción con la profesión era sustancialmente mayor en las hembras que en los varones (92 y 71 % respectivamente) siendo mayor también entre los estudiantes que no declaraban otros objetivos profesionales en comparación con los que declaraban objetivos profesionales distintos al magisterio (91 y 76 % en cada caso).

Una investigación realizada en 1992 entre estudiantes del Instituto Superior Pedagógico de La Habana arrojó resultados muy significativos en cuanto a los problemas anteriores. De la muestra analizada el 75 % de los casos no manifestaban atracción previa por la profesión, dato que se correspondía con los que deseaban estudiar otra especialidad no pedagógica. El 44 % se sentía totalmente decepcionado con su elección y el 81 % se manifestaba inconforme con la idea de dedicar toda su vida al magisterio. El índice de conformidad con esta idea era sumamente bajo, apenas 6 % del total, en tanto el 73 % admitían que tratarían de encontrar otro trabajo cuando se graduaran. El 36 % de los encuestados desconocía si reunía las condiciones para trabajar con niños y adolescentes. Por último, el 78 % consideraba que la profesión les exigiría sacrificios personales insoportables.(42) Los datos recopilados demostraban un estado generalizado de insatisfacción, desmotivación profesional y desorientación que afectaba a gran parte de los estudiantes aún antes de graduarse.

Los datos respecto a la escasa motivación profesional entre los estudiantes de magisterio no pueden entenderse como un fenómeno exclusivo de Cuba. Ya en 1970 los investigadores checos habían establecido que sólo el 20 % de los estudiantes habían seleccionado esta profesión como resultado de un verdadero interés y motivación.(43) En la ex-RDA se había verificado que sólo el 75 % de los graduados en los estudios de magisterio ejercían esta profesión, lo que significaba una pérdida neta del 25 % del personal de nueva promoción.(44)

Los problemas en cuanto a la composición social del personal docente han sido largamente estudiados. El norteamericano W. Walter, ya en la década del 30, definió una serie de criterios que a su entender intervenían en la selección de la profesión(45)

- 1) el estandard económico-social
- 2) las posibilidades de ascenso
- 3) el carácter del trabajo
- 4) el nivel de entrada exigido
- 5) las posibilidades de expresarse como profesional

De acuerdo con estos criterios se establece la preferencia de determinados sectores sociales por la profesión de maestro como medio de vida. Así Brookover, Brimm y el mismo Waller consideran que la profesión se devalúa socialmente al ser percibida como típica de las "clases medias", que no pueden costear largas carreras universitarias; de segunda opción, para aquellos que no tienen medios monetarios o calificaciones para optar por otras más atractivas, medio para que los sujetos de las clases inferiores asciendan en la escala social. Por esta vía explican los citados autores el fenómeno de creciente feminización del magisterio y su consideración como profesión -puente hasta el matrimonio. Ciertamente la imagen social de la profesión sufre un deterioro continuo debido en parte a la reducción de los requisitos para el reclutamiento de personal y a la escasa retribución que reciben los maestros en casi todo el mundo, lo que los obliga a desempeñar otros trabajos, con evidente deterioro de sus tareas profesionales. En muchos países del mundo, triste es reconocerlo, la elección de la profesión de maestro ha quedado como el último recurso para que los estudiantes provenientes de familias obreras, campesinas, de empleados y pequeño-burgueses puedan acceder a la educación superior,

para que representantes de las minorías étnicas ingresen a las universidades, no precisamente por una motivación profesional definida sino por una simple decantación de oportunidades que obedecen al status social del individuo. Es evidente que las políticas de selección del personal para el ejercicio del magisterio deben ser objeto de una reevaluación constante que tome en consideración los fenómenos antes señalados.

La Procedencia social de los alumnos:

Aún cuando en la gran mayoría de los países la enseñanza primaria tiene carácter obligatorio, lo que supondría una igualdad en cuanto a la instrucción que deben recibir los niños en este nivel, no podemos obviar el hecho de que el origen social de los estudiantes influye decisivamente en los problemas de asistencia, rendimiento escolar, disciplina, retención y promoción. Pese a que la escuela es, al menos teóricamente, un recinto donde todos los estudiantes deben recibir las mismas influencias educativas de sus maestros, el mismo sistema de normas y patrones, el mismo código de valores, no puede discutirse que no todos los niños o adolescentes están en igualdad de condiciones para percibir y procesar esa información. Por el contrario el ambiente escolar puede contribuir a acrecentar y profundizar los fenómenos de diferenciación económica mediante la diferenciación cultural e intelectual, puede agravar la discriminación mediante el elitismo, puede legalizar la polarización de la sociedad reforzándola con la hegemonía cultural de los privilegiados sobre los desfavorecidos.

En la literatura sociológica más actual se utiliza con frecuencia el término de sectores, grupos o clases "desfavorecidos" para referirse a las capas de la población que perciben menores ingresos, a las minorías étnicas y las comunidades marginales de la periferia urbana o del campo, que hoy superan los 3 mil 200 millones de personas en el mundo.(46) En el término se intenta reagrupar a sectores de la clase obrera y el campesinado, elementos del subproletariado y el lumpenproletariado, desempleados, ancianos desvalidos, emigrantes, etc. Los niños y adolescentes que provienen de familias "desfavorecidas" tienen un acceso muy restringido a la educación, aunque esta haya sido declarada obligatoria y gratuita, por cuanto por lo general o deben trabajar desde muy temprana edad, o no disponen de los recursos mínimos para asistir a la escuela, o simplemente no existen en sus lugares de residencia las instituciones escolares para atenderlos sistemáticamente y con la calidad requerida.

Las diferencias económicas, que no han sido creadas por la institución escolar, se reproducen y amplifican dentro de ella, desde el momento en que el niño de origen social "desfavorecido" no dispone de las mismas condiciones de alimentación, vestuario y calzado, acceso a los materiales escolares y asistencia familiar que sus compañeros de escuela. En estos casos es corriente el ausentismo, los problemas disciplinarios, el bajo rendimiento, el retraso escolar, que casi siempre culminan con la deserción definitiva. El maestro contribuye no pocas veces a subrayar la diferencia cuando acosa al alumno que no es capaz de cumplir las exigencias curriculares o disciplinarias, lo que acentúa su posición inferior ante el grupo de condiscípulos y provoca la pérdida de la autoestima y confianza en sí mismo. Entre esos niños y adolescentes apenas el 30 % supera los objetivos de la escuela primaria.(47)

Aun en el caso de que algunos de esos alumnos provenientes de los sectores "desfavorecidos" logren vencer los programas escolares de la enseñanza sus posibilidades de acceso a otro nivel de estudios se reducen considerablemente por dos factores: primero el incremento de las necesidades y presiones económicas que lo impulsan a buscar medios de subsistencia, segundo el hecho de que por lo general la preparación que ha recibido es muy deficitaria, puesto que transcurrió en escuelas también "desfavorecidas". Si, por añadidura, no existe un sistema educativo que asegure la gratuidad de los estudios para los niveles medio y superior entonces las posibilidades de estos jóvenes de acceder a la educación superior resultan prácticamente nulas.

Aún en los países donde existía un sólido sistema nacional de enseñanza de carácter general y obligatorio y donde las diferencias sociales no eran tan abismales se constataban importantes brechas en el rendimiento escolar de los niños procedentes de una u otra clase social. Así en 1971 los investigadores estealemanes comprobaron que el 76,8 % de los alumnos de enseñanza general que no obtenían buenos resultados académicos correspondían a niños y adolescentes que provenían de familias obreras, que sólo representaban el 64 % de toda la población escolar.(48)

Un estudio a escala reducida realizado por el autor dentro del Instituto Superior Pedagógico de Lenguas Extranjeras entre 1980 y 1985 permitió comprobar la relación existente entre la procedencia social de los estudiantes, la preferencia por determinadas profesiones que se ofrecían en aquella institución y el nivel de rendimiento escolar. Así se pudo determinar una concentración de alumnos provenientes de familias de mayores ingresos y más alto nivel cultural y profesional en la especialidad de Traducción e Interpretación de Lengua Inglesa, con relación a las especialidades de profesor del mismo idioma, de traductor de Ruso y de Profesor de Ruso, en ese orden coincidente con los resultados académicos de estos estudiantes.(49)

Naturalmente que ninguno de los estudios mencionados puede servir para elaborar conclusiones definitivas sobre la relación entre la composición social de la población escolar y el desarrollo de los diversos procesos educativos y pedagógicos. Esto debe ser objeto de un estudio concreto que abarque todos los factores participantes, tanto los inherentes al sistema de educación como los ajenos a él. Los intentos de políticas "selectivas" que buscaban la correspondencia estadística entre la estructura clasista de la sociedad y la composición de las matrículas, particularmente en la Educación Superior, han tenido resultados no sólo dudosos desde el punto de vista pedagógico, sino cuestionables desde el punto de vista ético, puesto que en esencia significan substituir una forma de discriminación o selección por otra. Así, p.ej. en la ex-RDA se aplicaron criterios de este tipo para asegurar mayor ingreso de jóvenes procedentes de familias obreras y campesinas a las universidades, buscando la "proletarización" de la intelectualidad socialista.(50) En la India se han realizado algunos intentos de asignación de plazas en las universidades para jóvenes procedentes de la antigua casta intocable, generando graves manifestaciones de rechazo; en EEUU se puso en práctica, como medida para combatir la segregación racial, el método de asignación de plazas para estudiantes negros, lo que de hecho establecía un límite a su acceso a los centros de estudios superiores y perjudicaba a los estudiantes blancos de bajos ingresos que no podían ocuparlas aunque obtuvieran mejores resultados académicos que los solicitantes de raza negra. Como se ve, el problema es delicado y no admite soluciones parciales. La escuela no puede eliminar las diferencias sociales, pero debe trabajar para que la educación y la enseñanza no las reproduzcan mediante mecanismos de selección y diferenciación injustos que legalizan la discriminación por el origen social, la procedencia étnica, el sexo a la raza, la religión o el idioma. Por el contrario una educación y enseñanza desarrolladoras deberán contribuir a que los sujetos forjen convicciones y capacidades que les permitieran superar las barreras que su origen socioeconómico o su pertenencia a grupos sociales desfavorecidos le pudieran representar para su plena y feliz inserción en la vida social. Solo así sería posible cumplir con la función "niveladora" de la escuela, que algunos teóricos han intentado defender sin mucho éxito. En la práctica la escuela continúa siendo un medio de reproducción de las diferencias socioeconómicas y culturales y sólo una transformación radical de los fundamentos del sistema de educación puede modificar esta realidad.

4.3 LA ESCUELA COMO CENTRO DE LAS RELACIONES SOCIALES

La escuela constituye el eslabón primario de toda la institución educacional. En el sentido más amplio la escuela es el centro donde se desarrolla el proceso docente-educativo (de enseñanza-aprendizaje) y se establecen las relaciones directas y organizadas entre los participantes del proceso de educación.

La escuela tiene el encargo social de centralizar y dirigir las influencias educativas intencionales que caracterizan sus funciones de carácter profesional y especializado dentro de la

formación de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes, que puede incluso extenderse directo o indirectamente a los adultos y a la comunidad.

Para Pablo M. Hernández la escuela constituye una comunidad educativa encargada de impartir la educación sistemática, donde las influencias educativas asumen un carácter ordenado encaminadas a la preparación del sujeto para el cumplimiento de roles y funciones sociales.(51) En este sentido la escuela se convierte en una salvaguarda de la cultura nacional y de los valores más esenciales, que ella se encarga de transmitir y desarrollar en los escolares.

La importancia de la escuela dentro del proceso de educación del individuo reside en que sus influencias se producen en la época de la vida caracterizada por la máxima receptividad y plasticidad del sujeto. Dichas influencias, realizadas de manera sistemática por un personal especialmente preparado para ello cuentan además con el auxilio de técnicas, procedimientos y medios adecuados a sus fines. Semejantes ventajas han sido en muchos casos el argumento básico para suponer que la escuela puede substituir las influencias nocivas o contraproducentes de otros agentes socializadores,(52) cuestión que por supuesto es sumamente discutible.

Desde el punto de vista sociológico la escuela puede definirse como:

- a) **institución social:** componente del sistema educativo
- b) **comunidad de trabajo:** conformadas por el colectivo pedagógico y el colectivo escolar.
- c) **sistema de relaciones sociales:** que incluye tanto las que se establecen entre sus miembros como los que funcionan entre ellos y el resto de la sociedad: familia, comunidad, organizaciones sociales, etc.

Como señala el investigador brasileño De Mello y Souza "la estructura administrativa de la escuela expresa su organización en el plano consciente y corresponde a una ordenación racional decretada por el poder público. La estructura total de la escuela es algo más amplio, pues comprende no sólo las relaciones ordenadas conscientemente, sino también aquellas que derivan de su existencia en cuanto grupo social".(53) Esta diferenciación ha sido constatada también por los investigadores españoles, que establecen dos tipos de relaciones dentro del marco escolar, las VERTICALES, determinadas por la jerarquía administrativa que establecen, por ej. la autoridad del maestro sobre los alumnos, y las HORIZONTALES, determinadas por la afinidad libre y espontánea de los sujetos, que sirven de base a la conformación de grupos informales.(54)

Como institución y colectivo de trabajo la escuela posee una estructura organizativa que establece, a partir de la División Social del Trabajo; un organigrama que define el orden de jerarquías y subordinaciones y que puede resumirse en el esquema hipotético siguiente:

CUADRO 8. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA ESCUELA

Consejo de Dirección

(Director)

Consejo Técnico

(Subdirector docente)

Consejo de Padres

(Presidente)

Departamentos

Cátedras o Colectivos

(Jefes o Profesor Principal)

Grupos o clases escolares

(Delegados)

El problema de la jerarquía-subordinación dentro de la escuela ha sido ampliamente abordado en la literatura pedagógica. A partir del reconocimiento de una excesiva autoridad de los cuadros de dirección escolar sobre los maestros y profesores, y de éstos sobre sus alumnos, que genera innumerables actitudes de rechazo, algunos teóricos de la Educación promueven las ideas de la escuela autogestionada, el maestro compañero, etc., tendientes a reducir el autoritarismo que aún prevalece en la mayoría de las escuelas. Para J.R. Schmidt la experiencia del maestro compañero confunde los términos: "El rasgo más característico de su actitud es el que se relaciona con el problema de la autoridad. El maestro compañero no quiere jamás usar de la autoridad, le niega todo valor educativo".(55) Para E. Cabaleiro la autoridad del maestro es deseable, por cuanto hace al otro crecer y desarrollarse. Según este autor los pedagogos más razonables no disimulan la superioridad natural sobre sus pequeños camaradas, pero no le confieren ninguna importancia oficial ni la utilizan como medio de coacción.(56) Desde nuestro punto de vista es inconcebible el funcionamiento de la institución escolar sin la combinación dialéctica de la autoridad y la democracia. Como señala Musgrave "las premisas básicas de un sistema democrático exigen un alto nivel de formación política. Las más importantes son el respeto a la minorías por parte de la mayoría que ejerce el poder en un momento determinado, y la aceptación por parte de las minorías del poder de la mayoría como legítimo".(57) La escuela es el lugar donde los niños y adolescentes se educan en el reconocimiento de la autoridad legítima del maestro, siempre que esta sirva como medio educativo de crecimiento y por tanto

facilite el ejercicio de la democracia. Aquí cobra gran importancia el razonamiento de Ottaway: "lo que se quiere es un proceso gradual. Con el fin de preparar a los niños para las formas de la sociedad adulta debería dárseles gradualmente una independencia cada vez mayor".

La armonía entre autoridad y democracia en las relaciones entre maestros y alumnos ha sido resumida por el profesor Quintana Cabanas cuando expresa con relación al maestro "no puede ni debe mandarles (a los alumnos) en todo cuanto ellos puedan resolver por sí solos con eficiencia. El dar a los alumnos la posibilidad de que sean ellos quienes regulen este último sector es introducir la democracia en la escuela".(58) Pero eso sería también válido y necesario generalizarlo en las relaciones entre los maestros y los cuadros de dirección, entre estos y las instancias superiores del sistema educativo, entre los consejos de dirección y los consejos de padres, etc. Pese a todo lo dicho no resultaría difícil constatar cuánto predominan aún los estilos de dirección autoritarios y poco democráticos, que establecen líneas de subordinación unidireccionales y limitan las vías de retroalimentación que deben funcionar entre todos los eslabones y participantes del sistema educacional y de la actividad de la escuela.

Como hemos visto la escuela también constituye una compleja red de relaciones sociales, expresadas en la estructura grupal que funciona dentro de ella. El estudio sociológico de la institución escolar obliga a detenerse en esa estructura grupal, sin que ello signifique renunciar al enfoque clasista que ya expusimos anteriormente. (Véase el epígrafe 4,2 de este mismo capítulo).

Como señala A. Meier "el grupo social es considerado como importante factor inmediato de determinación del individuo.... la existencia y repercusión de la sociedad. Todo estriba en no absolutizar la inmediatez, que llevaría al idealismo y al empirismo, como tampoco absolutizar la mediación, que desembocaría en el dogmatismo y el esquematismo".(59) Con esto el investigador alemán previene de los errores sociologistas o psicologistas en que corrientemente caen los teóricos de la Sociología de la Educación al enfocar los problemas de la estructura clasista y grupal de la escuela.

En la literatura de Sociología y Psicología Social se ha tratado mucho el concepto de grupo. De manera general entendemos como grupo la unión de dos o más personas que interactúan entre sí por un tiempo determinado, sobre la base de una actividad común. En esta definición se destacan dos aspectos que consideramos esenciales:

- 1) La interacción de los miembros: (comunicación) mediada por:
 - a) la estructura funcional, o sea los roles o papeles que desempeñan los miembros dentro del grupo.
 - b) la estructura de relaciones interpersonales: que puede ser de carácter formal (correspondiente con los roles) o informal (de carácter afectivo)
- 2) La actividad común de los miembros (cooperación) que determina la formación de objetivos y metas comunes, el logro de cohesión grupal basado en un sistema de normas y valores admitidos por todos los miembros del grupo.

Existen muchas clasificaciones de grupos, que abordan con mayor o menor especificidad las múltiples formas de interacción y actividad común que asumen los sujetos, que a su vez se

organizan y funcionan dentro de la escuela. Sin pretender que sea la más completa asumimos la del sociólogo N. Anderson, muy difundida entre los especialistas latinoamericanos.(60)

CUADRO 9. CLASIFICACIÓN DE LOS GRUPOS

1. Por la forma de constitución:	Primarios (psicogrupos) conformados de manera espontánea, a partir del afecto o parentesco, generan vínculos no contractuales. Secundarios (sociogrupos) organización formal, creada con fines y objetivos concretos, que se atienen a reglas de ingreso, normas de disciplina, etc.
2. Por la forma interna de organizarse:	organizados (con jerarquía y orden establecidos) no organizados (sin jerarquía internas)
3. Por la función que desempeñan:	de valores: políticos, sociales, religiosos utilitarios: para un fin concreto y momentáneo
4. Por su estilo:	democráticos autocráticos: paternalistas o dictatoriales
5. Por el modo de acceso:	abiertos: sin requisitos de ingreso cerrados: con requisitos para la admisión de los miembros

Desde esta clasificación es fácil distinguir la existencia en la escuela de diferentes grupos, tanto de carácter primario como secundario, que se superponen y mezclan entre sí, produciéndose tanto puntos de contacto como áreas de conflicto entre unos y otros. Así p. ej. constituyen grupos el consejo de dirección y cada uno de los colectivos o cátedras de la escuela, los grupos o clases escolares organizados según el grado o el tipo de curso, etc. Estos grupos de carácter secundario y formal no coinciden necesariamente con los grupos primarios formados según las relaciones afectivas de sus integrantes. De hecho en cada clase escolar existe una estructura grupal muy compleja, que el maestro debe conocer profundamente, para determinar los roles que desempeñan cada uno de sus alumnos.

La experiencia de los maestros y profesores ha recogido como muy generalizada la contradicción entre la estructura funcional del grupo (los roles asignados a sus miembros) y la estructura determinada por las relaciones interpersonales. Así por ej. en muchos grupos formales se eligen representantes o responsables que no ejercen ningún liderazgo real dentro del colectivo. En otros casos el desconocimiento de la estructura grupal y de liderazgo de la clase es causa de no pocos errores en la práctica del maestro, cuando desarrolla estrategias que no forman en consideración la existencia de "islas", sujetos "aislados". líderes "positivos" o "negativos", etc.

De la misma forma el trabajo de los cuadros de dirección en la escuela debe tener en cuenta estas especificidades de la estructura grupal del colectivo pedagógico en particular y de toda la comunidad escolar en general, para elaborar su estilo de dirección y encauzar las potencialidades de cada uno de los grupos y sujetos en el cumplimiento de los objetivos y funciones generales de la escuela.

4.3.1. EL COLECTIVO PEDAGÓGICO

Las funciones sociales de la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan dentro de la institución escolar atendiendo a la estructura de grupos primarios o secundarios, formales o informales que allí funcionan. Desde este punto de vista la relación profesor-alumno no es, en primera instancia una relación funcional entre el colectivo pedagógico y el colectivo estudiantil (o escolar si se prefiere este término). Para Meier ambos colectivos constituyen las "unidades estructurales más importantes del organismo social de la enseñanza".(61)

El Colectivo Pedagógico es un grupo social organizado que actúa según la División Social del Trabajo, lo que determina su especialización y categoría dentro de todo el sistema de enseñanza. Dotado de un carácter generalmente estable representa a la organización social de la educación frente a la otra parte del sistema, mucho más fluctuante y heterogéneo: los colectivos estudiantiles.

Como grupo social el colectivo pedagógico es mediador tanto entre los estudiantes y la sociedad como entre sus propios miembros y ella. Las responsabilidades, tareas y funciones sociales de la educación se asignan en primera instancia a los colectivos pedagógicos de las diversas instituciones escolares, antes de convertirse en tareas y responsabilidades individuales, de la misma forma que las opiniones, puntos de vista y actitudes de los maestros y profesores, a título individual conforman un criterio y acción colectivo que caracteriza a una escuela y la diferencia de cualquier otra.

Un aspecto a tener en cuenta en el estudio de los colectivos pedagógicos es el hecho de que la estructura grupal no se corresponde exactamente con la estructura y composición social (de clases) del personal, ni con la estructura funcional (organizativa) de la escuela. las investigaciones han constatado, junto con el incremento de la masa femenina dentro de la profesión, particularmente en los niveles primarios y de enseñanza media,(62) una procedencia mayoritaria de la clase obrera y la pequeña burguesía urbana y rural.(63) Según señala P. Carreño el magisterio "se ha surtido de la clase media-media como recurso, sea por la falta de medios económicos o la baja inteligencia de sus aspirantes, o de la clase media-baja como promoción, principalmente en el ambiente rural".(64) Lo cierto es que proviniendo de diversos estratos y capas sociales los maestros establecen, dentro del colectivo pedagógico, relaciones de

carácter interpersonal que sirven de base a la conformación de grupos, liderazgos y jerarquías que tienen un peso significativo dentro de la escuela.

Una de las cuestiones más importantes para el funcionamiento adecuado de la escuela será lograr la conformación de un colectivo pedagógico de éxito, con sólida preparación teórica y metodológica y un alto sentimiento de identificación con su profesión. El investigador estealemán A. Türmer elaboró, a partir de estudios realizados en los años 60, un inventario de "puntos esenciales",⁽⁶⁵⁾ que aseguran el éxito del colectivo pedagógico:

1. la alta conciencia del colectivo y sus miembros, que se manifiesta en la realización común de los objetivos y tareas sociales.
2. el rendimiento elevado de los miembros, que se manifiesta en los rendimientos de los escolares.
3. el amor y la confianza en los niños y jóvenes, unido a la capacidad de actuar como ejemplo de cualquier circunstancia.
4. la elevada educación y autoeducación del colectivo encaminado al desarrollo constante de sus miembros.
5. la favorable atmósfera laboral y de vida, que se expresa en el trabajo común, la disciplina y responsabilidad conscientes, la ayuda y el apoyo a todos los miembros.
6. relación estrecha con los restantes portadores sociales de la Educación, que se manifiesta en la solución de tareas comunes de la enseñanza y la educación.

Indudablemente el éxito del colectivo pedagógico depende de muchos factores además de los mencionados. Cabrían destacar aquí las características personales de los maestros y profesores como uno de los elementos básicos que determinan tanto la composición del colectivo como las relaciones que dentro de él se establecen y el grado de eficiencia con que realizarán las tareas asignadas. En la literatura pedagógica este ha sido un tema ampliamente abordado, así por ejemplo Grasell elaboró el modelo del "profesor de éxito",⁽⁶⁶⁾; M.A. Danilov definió las cualidades del maestro;⁽⁶⁷⁾ y Babanski propuso un programa para el estudio de la actividad del maestro, donde distinguía sus cualidades personales, los conocimientos profesionales y las habilidades necesarias para el trabajo educativo, etc.⁽⁶⁸⁾ El psicólogo ruso A.V. Petrovski definió también las cualidades profesionales esperadas en los maestros;⁽⁶⁹⁾ como V.G. Kusienko formuló los rasgos determinantes de la Maestría Pedagógica.⁽⁷⁰⁾ En Cuba el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas definió las cualidades de la personalidad del maestro y sus capacidades pedagógicas.⁽⁷¹⁾ En la literatura "occidental" es interesante la propuesta de E. Planchard, que las denominó capacidades necesarias en el maestro.⁽⁷²⁾

En cualquier caso lo común en estas propuestas y modelos es el altísimo nivel de las exigencias planteadas al maestro, tanto en lo personal como en lo profesional, lo que conduce a una idealización que no se corresponde con la realidad. Las propuestas citadas parecen preocuparse más por satisfacer las necesidades de la sociedad que por reflejar las características actuales del personal docente, y por lo general no toman en cuenta las condiciones reales de trabajo, la multiplicidad de roles asignados a los maestros y los evidentes defectos en la

selección, formación y recalificación del personal docente, que erosionan la calidad del trabajo de los colectivos pedagógicos.

Sin que nos adscribamos a criterios tan pesimistas no podemos pasar por alto las opiniones de investigadores muy respetados, que han señalado lo siguiente "el profesorado en su conjunto vive hoy una situación de crisis de identidad y sentido, faltos de una imagen coherente y precisa de sí mismo. Dentro del sistema educativo su rol es difuso y ambiguo, y su posición dentro de la estructura social es contradictoria.(73) Mucho peor es lo que señala Carreño... "la profesión docente, si bien se le señala como fundamental, imprescindible... la realidad es que está abandonada, desprestigiada, mal pagada y poco agradecida; por ello no son de extrañar los abandonos o trasvases a otras ramas."(74)

Otro aspecto importante en el funcionamiento del colectivo pedagógico es el de las estructuras, estilos y métodos de dirección, tanto al nivel de todo el sistema educativo como de la escuela en particular. Pese a que reconocemos que los problemas de la dirección son en muchos casos determinantes para el cumplimiento exitoso de las tareas y funciones asignados a la escuela preferimos no abordarlos en esta ocasión puesto que existen ramas específicas del conocimiento que abordan estos problemas, como la Teoría de la Dirección Científica, la Sociología de la Dirección y otras. Aún así los interesados en el tema pueden consultar una interesante bibliografía sobre los aspectos sociológicos de la dirección del proceso de enseñanza en el epígrafe "Estructura de dirección en el sistema educacional" de "Sociología de la Educación" de A. Meier. La Habana. Edit. Ciencias Sociales, 1984 y en "Optimización del Proceso de Enseñanza," de Y. Babanski. La Habana. Pueblo y Educación, 1982, así como en el texto de P. Carreño "Sociología de la Educación". ME.C. - U.N.E.D. Madrid, 1977.

4.3.2 EL COLECTIVO ESCOLAR

Para el maestro resulta imprescindible el conocimiento de la estructura real del sistema de relaciones interpersonales en su clase, de donde podía elaborar estrategias educativas adecuadas tanto para la dinámica grupal como a la atención individual de sus alumnos o aulas.

Las clases (en Cuba reciben el nombre de grupos) son las unidades estructurales más pequeñas e inestables del sistema de enseñanza, donde se materializan los objetivos finalistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y hacia las que se dirigen las estrategias educativas generales.

Estas clases o colectivos escolares constituyen la contrapartida dialéctica del colectivo pedagógico, la unidad de ambos constituye a su vez la comunidad pedagógica o escolar que sirve de marco concreto al proceso educativo escolarizado.

Sin embargo la estructura en grupos de clases de la escuela no puede confundirse con la estructura grupal real.(75) Es necesario reconocer que las clases escolares constituyen el paradigma del grupo organizado que se distingue por:

- a) participación obligatoria
- b) acatamiento de normas y valores impuestos, entre los que se incluyen la competencia y la meritocracia.

c) cumplimiento de exigencias establecidas por el sistema y no por sus integrantes.

En contraposición la estructura orgánica de grupos dentro de la escuela y en cada clase responde al tipo de grupo no organizado o informal, basado en las relaciones de tipo personal, afectivas, donde el liderazgo y la autoridad no resultan impuestos desde fuera, sino establecido y aceptado por los integrantes, y cuyos objetivos y fines no deben transcurrir, necesariamente, en la misma dirección que los de la clase escolar.

Como grupos organizado la clase escolar manifiesta rasgos especiales, que el maestro debe tener siempre en consideración:

1. las clases siempre son dirigidas con autoridad, los integrantes no participan en la formulación de objetivos y tareas, las metas les resultan impersonales.
 - A partir de esto el maestro debe encontrar la forma y los medios para integrar a los escolares en la tarea, pasando del papel de "receptores" al de creadores activos del propio conocimiento, a partir de intereses personales creados.
2. el aprendizaje, como no es parte del proceso de producción no constituye expresión de la División del Trabajo, de aquí resulta que es común, general e indiferenciado.
 - Por tanto el maestro tendrá que atender a las particularidades de cada alumno, estimulando las potencialidades de unos y solucionando las insuficiencias de otros dentro del marco general establecido por el currículum.
3. la dirección de las clases está en manos del maestro, que no es miembro de ninguno de los grupos afectivos creados en ella.
 - En consecuencia el maestro debe asegurar su autoridad a partir del ejemplo personal y no de la coacción, mediante el respeto y la confianza mutuas que establezcan la comunicación recíproca sin violentar la diferenciación necesaria.
4. las clases se constituyen en grupos políticos organizados que eligen sus jefes y representantes propios.
 - Teniendo en cuenta que esa elección puede no coincidir con la autoridad y el liderazgo "naturales" del grupo el maestro debe establecer sus estrategias educativas en interés de cumplir satisfactoriamente con los objetivos educativos propuestos mediante el logro de la cohesión grupal.

La complejidad que asumen estas estructuras grupales demuestra la necesidad de que cada maestro domine las técnicas de investigación psicométricas y sociométricas, que le permitirán conocer la composición real del sistema de relaciones interpersonales de su clase.(76) A partir de ese conocimiento de la situación y el rol social que desempeñan sus alumnos dentro del grupo puede establecerse una estrategia educativa que combine armónicamente los intereses del desarrollo grupal con los individuales, lo que en última instancia redundará en beneficio del proceso educativo en general.

Sin embargo el maestro no puede conceder excesiva importancia a estas técnicas de caracterización del grupo, puesto que ellas sólo reflejan la situación en un momento dado y para una situación específica: el estudio, el juego, la diversión, el trabajo, etc.(77) Por su propia naturaleza las selecciones de los niños y adolescentes resultan muy cambiantes, el papel que desempeñan dentro del grupo puede variar en breve tiempo, su situación puede pasar de "aislado" a "estrella" o viceversa con suma rapidez, por lo que los datos obtenidos en una medición no pueden entenderse como válidos para todo el curso escolar, sino que deben verificarse en diversos momentos y circunstancias.

En cualquier caso el estudio y caracterización de la estructura grupal de las clases es un instrumento de trabajo vital para el maestro, en cualquiera de los niveles de enseñanza. Unido a la composición clasista le permitirá una imagen muy clara de los intereses, necesidades y puntos de vista que coexisten en su clase, de donde podrá elaborar una estrategia educativa más coherente y abarcadora.

Para los maestros ha sido de sumo interés asegurar la cohesión del grupo escolar en cuanto a dos tareas que ellos consideran esenciales: la disciplina y el estudio, entendida la primera como la aceptación y cumplimiento de las normas establecidas; y la segunda, como la obtención de resultados positivos en los ejercicios y requisitos de evaluación. Así se realizaron muchas investigaciones en los países de Europa del Este y la URSS, donde se enfocaban tanto la cohesión grupal como las relaciones interpersonales y los criterios de eficiencia del funcionamiento de los grupos de escolares a partir del cumplimiento de estos indicadores.(78)

Semejante apreciación no tomaba en cuenta que para los escolares los grupos no constituyen exclusivamente colectivos encaminados a la solución de las tareas escolares, sino que en muchos casos cumplen funciones muy importantes para la socialización e individualización de los sujetos, pero totalmente ajenas a la dinámica y los objetivos concretos de la escuela. De aquí que paralelamente a la estructura de grupos escolares (clases, aulas, cursos), constituida por la administración escolar, se establecen otros grupos no oficiales, espontáneos, que en muchos casos adquieren mayor significación para el sujeto que aquel otro organizado formalmente, hacia el que el maestro dirige sus estrategias educativas.

Este problema fue correctamente expuesto por R.J. Havighurst y sus colaboradores,(79) que elaboraron un esquema de las formas de agrupamiento que se establecen en el marco escolar; que definieron como la estructura sociológica interna de la escuela.

CUADRO 10. FORMAS DE AGRUPAMIENTO: (GRUPOS)

1. **de Edad:** los veteranos, los novatos, etc.
2. **de Sexo**
3. **Asociativos:** (establecidos según intereses concretos: culturales, deportivos, investigativos, etc.)
4. **de Status** (que pueden obedecer a factores internos o externos)

5. **de enseñanza y aprendizaje:** (clases, aulas, etc. establecidos por vía administrativa)

Los mismos autores establecen los diversos mecanismos de sustentación de los agrupamientos, donde se destacan elementos esenciales de su funcionamiento interno:

CUADRO 11. MECANISMOS DE SUSTENTACIÓN DEL GRUPO

- | | |
|----------------------|--|
| 1. Liderazgo: | a) ejercido por el educador
b) ejercido por el educando |
| 2. Normas: | a) que rigen el comportamiento del educador
b) que rigen el comportamiento del educando
* que a su vez pueden ser:
1) administrativas
2) elaboradas por el grupo |
| 3. Sanciones: | a) administrativas
b) pedagógicas
c) del grupo |
| 4. Símbolos: | a) de la escuela: himno, bandera, uniforme
b) de los grupos: lemas, contraseñas, etc. |
-

El maestro que se preocupa consecuentemente por los problemas sociológicos de la educación y la enseñanza tendrá en cuenta estas contradicciones inobjetables, que son fácilmente verificadas mediante las más sencillas técnicas sociométricas. Reconociendo esa realidad los maestros y profesores, los educadores en general indagarán en las preocupaciones, intereses y necesidades de sus alumnos, tanto a nivel grupal como individual, aún cuando éstas, a primera vista, no estén directamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En última instancia estas necesidades, así como las vías para canalizarlas y resolverlas constituyen elementos fundamentales de un proceso más general, la Educación, que se extiende

más allá de las paredes de la Escuela y abarca mucho más que el contenido de los textos escolares, para imbricarse con la realidad del contexto familiar, comunitario y social. El maestro, como agente socializador no es ajeno a ello y debe actuar en consecuencia, de manera crítica y creadora, lo que únicamente es posible a partir de que disponga de los conocimientos y habilidades, junto con la vocación necesaria para el ejercicio de su rol profesional.

NOTAS

CAPÍTULO IV

1. Véase un estudio de las tendencias actuales en la polémica entre enseñanza pública y privada. En: Pavigliano, M. Crisis del Estado de Bienestar y su repercusión en las políticas educativas. En: Revista de Integración Educativa, n.1, Buenos Aires, nov. 1993, pp. 9-13.
2. Erchhorn, IW., H. Kosin. Acerca de la Dialéctica de la Base y la Superestructura en: Revista Alemana de Filosofía, n.5 Berlín, 1969. pp. 593 y ss. (en alemán).
3. Ibid, p. 597.
4. Neuner, G. Acerca de la teoría de la formación general socialista Berlín, 1973, p. 185 (en alemán).
5. Ibid, p. 85.
6. Meier, A. Sociología de la Educación. La Habana, Ciencias Sociales, 1984, p. 88.
7. Abajo, J.A. La Pluralidad y el conflicto en la escuela: hacia una educación intercultural en: Boletín Informativo de Acción Educativa. no.80, Madrid, oct, 1993, pp. 13-18.
8. Meier, A. ob. cit., pp. 88-90.
9. Ibid, p. 92.
10. Quirós, R. El maestro y la legitimación del conocimiento. México, Seo, 1985, pp. 30-31.
11. Resolución sobre Política Educacional en: Tesis y Resoluciones Primer Congreso del PCC. La Habana, Ciencias Sociales, 1978, pp. 413 y ss.
12. Colectivo de Autores. Pedagogía. La Habana, Pueblo y Educación, 1984, pp. 16-17.
13. Marx, C., F. Engels. Manifiesto del Partido Comunista en: C. Marx y F. Engels, Obras Escogidas en dos tomos, Moscú, Progreso, 1973, tomo I, p. 129.
14. Martí, J. Obras Completas. La Habana. Ciencias Sociales, tomo VIII. p. 285.
15. Pedagogía. ob.cit. pp. 18-19.
16. Aunque en Cuba no se han efectuado investigaciones sobre el tema puede establecerse hipotéticamente la no correspondencia entre el incremento de la calificación laboral y el nivel de productividad del trabajo, tanto a escala social como de ramas específicas de la economía.
17. Iadov, VA, VP Roschin, H.G. Zdravomislov. El hombre y su trabajo. Berlín, 1971, pp. 289 y ss. (en alemán).
18. Stollberg, R. Satisfacción con el trabajo. Problemas teóricos y prácticos, Berlín, 1968, p. 83 (en alemán).
19. Véase: Shubkin, V.N. La elección de la profesión en: Pedagogía Soviética, no.2. Moscú, 1968 (en ruso).
20. Rostkovich, M.N. La enseñanza en la URSS como factor de movilidad social en: Sociología e Ideología, Moscú, 1969, pp. 91 y ss (en ruso).

- 21.Véase: Barcellos, C: Fundamentos sociológicos de la educación para la ciudadanía, en: Educando para la ciudadanía, los derechos humanos en el curriculum escolar. Porto Alegre, Sao Paulo, Pallotl, 1992, pp. 15 a 20.
- 22.Friedrich, W. La Juventud hoy, Berlín, 1966, p. 117 (en alemán).
- 23.Véase además Meier, A. ob. cit. pp. 129 a 131. Martí, J. Carlos Marx., Obras Completas. Ciencias Sociales, La Habana, 1983 tomo 9, p.388.
- 24.Aunque nuestra reflexión se refiere a Cuba puede aplicarse igualmente a China o VietNam, donde las reformas económicas han producido fenómenos sociales regresivos similares a los aquí expuestos. Véase de Elejalde, R.M. El loto sobre el fango. Juventud Rebelde, La Habana, 28 V. 1995, p. 6.
- 25.Véase una recopilación de estas investigaciones en Meier, A. ob. cit, pp. 138 y 139.
- 26.La confirmación de graduados escolares en la vida social. Informe de la 2da etapa de la investigación. Academia de Ciencias Pedagógicas de la RDA. Berlín, 1973, p. 75 (en alemán)
- 27.Ibid, p. 98.
- 28.Hager, K. En torno a cuestiones de la política cultural del PSUA. Neues Deutschland, Berlín, 8, VIII, 1972, p.4 (en alemán)
- 29.Iadov, VA y otros, ob. cit. p. 285.
- 30.Colectivo de autores. Análisis de las investigaciones sobre la familia cubana 1970-1987. La Habana. Ciencias Sociales, 1990, p. 136.
- 31.Véase: ICIODI. Estudio sobre el presupuesto de tiempo de la población cubana. La Habana, Acad, de Ciencias, 1979.
- 32.Véase la definición de clase social expuesta en el epígrafe 2.2 de este trabajo: Socialización e individualización.
- 33.Gómez Jara, F. Sociología. México. Porrúa, 1992, p. 330.
- 34.Véase: Cuba, Programa Nacional de Acción para la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia. La Habana, dic. 1991. Cap. IV.
- 35.Véase: Cañas, T. La Educación como fenómeno social, en: Sociología de la Educación, su papel en la formación de profesores. ISPEJV. La Habana, 1994, pp. 13 o 27.
- 36.Véase: Ponce A. Educación y lucha de clases. La Habana, Pueblo y Educación, 1976.
- 37.Véase: Pérez Luna, E. Pedagogía. Dominación e Insurgencia. Caracas, Abre-Brecha, 1992, pp. 15 y ss.
- 38.Meza Cortez, G. Algunas consideraciones sobre el curriculum escolar. Caracas, Biosfera s/f. p. 122.
- 39.Meier, A. ob. cit. pp. 227 y ss.
- 40.Grassell, H., E.M. Klinker. Formación y encuentro con la profesión en: Revista Científica de la Univ. de Postock. Serie Ciencias Sociales y Lingüísticas. Rostock, 1971 p. 227.
- 41.Véase: Mullhausen, A. Investigaciones empíricas sobre actitudes profesionales relevantes de los futuros maestros. Leipzig, 1967.

42. Blanco Pérez, A. y otros. Diagnóstico de la opinión y la situación político-ideológica de los estudiantes y trabajadores del ISPLE. Reporte Final de Investigación. La Habana, junio 1992, anexo 3, p. 15 (mim).
43. Haas, U. Sobre los problemas de la educación de la actitud hacia la vida. en: Nueva Escuela, n. 2, Praga, 1968, (en checo).
44. Neues Deutschland. Berlín, 10.I.1979.
45. Véase: Waller, W. Sociology of Teaching. (3ra. ed.) New York, 1967, pp. 377 y 378.
46. Mejía M. Fundamentos para una nueva agenda latinoamericana. en: La Piragua, n. 7. Stgo. de Chile, 1993, pp. 7 a 21.
47. UNESCO-OREALC. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. en: Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, PROMEDLAC IV. Boletín 31, Stgo. de Chile, mayo-agosto, 1993, p.11.
48. Löwe. H. Problemas del fracaso en el rendimiento escolar. (2da. ed.) Berlín, 1971, p.53.
49. Blanco Pérez, A. y otros. Estudio de los principales factores que influyen en la educación político-ideológica de los estudiantes. Reporte Final de Investigación. La Habana, dic. 1985, p. 124. (inéd.).
50. Lo que incluso aparecía legislado en la Ley de Educación Socialista Unificada de 1965. art. 22. y en la Constitución de la RDA de 1968, art. 26. Véase al respecto la argumentación de Meier, A. en ob. cit., p. 173 y 174.
51. Hernández, P. Fundamentos de una Pedagogía Científica. U.A.S.O. Sto. Domingo, 1985, p. 194.
52. Ibid., p. 195.
53. De mello y Souza, A. Estructura de la Escuela. en: Havighurst, R.J. La Sociedad y la Educación en América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Eudeba, 1962, p. 290.
54. Carreño, P. Sociología de la Educación. Madrid, UNED. MEC. 1977, tema XIX, p. 24.
55. Véase: Schmidt, J.R. El maestro compañero y la Pedagogía Libertaria. Barcelona, Fontanella, 1973, p. 230.
56. Caballero L. Poder y autoridad en el oficio de educar. Se cita según Carreño, P. ob. cit., p. 25.
57. Musgrave, P.W. Sociología de la Educación. Barcelona, Herder, 1972, cap. X. La función política, p. 186.
58. Ottaway, A.K. Educación y Sociedad. Buenos Aires, Kapelusz, 1973, p. 172.
59. Meier, A. ob. cit., p. 205.
60. Anderson, N. Sociología de la Comunidad Urbana, págs. 319 a 326. Se cita según Gómez Jara. F. ob. cit., pág. 320.
61. Meier, A. ob. cit., p. 204.
62. Véase: España. panorámica social: la Enseñanza. Madrid, Instituto Nacional de Estadísticas, 1974; Brookover, W.B. Sociology of Education, New York, 1955 (en inglés) y Brimm, O.G. Socialization after childhood, New York, 1966 (en inglés).

- 63.Ottaway, A.K. ob. cit., p. 38.
- 64.Carreño, P. ob. cit., tema XIX, p. 38.
- 65.Türmer, A. Sobre la importancia de los colectivos pedagógicos socialistas para el cumplimiento exitoso de las tareas de la instrucción y la educación, en: Pedagogía n. 1, (sup). Berlín, 1968, pp. 31-32 (en alemán).
- 66.Grassell, H., L. Stopperam. El buen maestro en la experiencia de los alumnos. en: Pedagogía. n.3. Berlín, 1967, pp. 3 y 22. (en alemán).
- 67.Danilov, MA, Skatkin MN. Didáctica de la Escuela Media. La Habana, Pueblo y Educación, 1978, pp. 360 y 361.
- 68.Babanski, V. Optimización del proceso de enseñanza. La Habana, Pueblo y Educación, 1982, pp. 101 a 103.
- 69.Petrovski, A.V. Psicología Pedagógica y de las edades. La Habana. Pueblo y Educación, 1980, pp. 394 y 395.
- 70.Kusienko V.G. La Maestría Pedagógica. en: Schúkina, G.I. Teoría y Metodología de la Educación Comunista. La Habana, Pueblo y Educación. 1980, p. 289.
- 71.Colectivo de Autores. Pedagogía . ob. cit. pp. 365 a 367.
- 72.Planchard, E. La Pedagogía Contemporánea. Madrid, RIALP, 1966, p. 316.
- 73.Romero, J.L., González, J. Sociología para educadores, Madrid, Cincel, 1975, p. 194.
- 74.Carreño, P. ob. cit. p. 39.
- 75.Homans, G.C. Teoría de los grupos sociales. Koln-Opladen, 1960, citado por Meier, A. ob. cit., p. 227.
- 76.Sobre las técnicas sociométricas véase: Best, J.W. Cómo investigar en Educación. Madrid, Morata, 1967. cap. VIII. pp. 132-142.
- 77.Sobre las ventajas y desventajas de las técnicas sociométricas véase: Shubkin, V.N. Cuestiones metodológicas de Sociología Aplicada. La Habana, Ciencias Sociales, 1978, cap. III. pp. 119 a 163.
- 78.Véase la recopilación elaborada por Meier A. ob. cit. pp. 231 a 233.
- 79.Havighurst, R.J. La Sociedad y la Educación en América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Eudeba, 1962, pp. 292 y ss

FACTORES EXTRAESCOLARES DE LA EDUCACIÓN

Todas las relaciones sociales que se establecen entre los individuos pueden considerarse, y de hecho lo son, condiciones para la educación de la personalidad, para la socialización del sujeto.

Como hemos expuesto con anterioridad, la Educación, entendida en su sentido amplio, recibe las influencias procedentes tanto de la Base Económica de la Sociedad como de todas las instituciones de la superestructura política, ideológica y cultural. A su vez la Educación ejerce su propia influencia sobre todas las esferas de la vida social, contribuyendo al progreso económico, político-ideológico y cultural de la sociedad.

Dada esta interacción recíproca resulta sumamente difícil, e incluso arriesgado, el análisis por separado de cada uno de los factores sociales que intervienen en la Educación, puesto que nunca actúan aisladamente, sino superponiéndose unas a otras, a veces de manera contradictoria. La abstracción a que nos vemos obligados por una causa metodológica no puede, bajo ninguna circunstancia, olvidar que cada uno de los factores, agencias y agentes socializadores ejerce su función educativo en relación con los otros, como engranajes de un sistema, que condiciona el éxito de su funcionamiento a la articulación entre los objetivos y tareas específicas de cada uno de sus componentes.

El sistema de enseñanza, y dentro de él la escuela, han logrado identificar aquellas agencias y agentes socializadores que ejercen influencias educativas relevantes y que por tanto debieran estar incluidas, por derechos propio en cualquier estrategia o proyecto educativo.

Ciertamente todo lo que rodea al hombre lo educa, incluso la propia naturaleza. Sin embargo, debemos distinguir aquellos factores indispensables para el cumplimiento de las funciones asignadas a la escuela, sin los cuales el proceso educativo y de enseñanza resultaría incompleto e incoherente. En nuestra exposición denominaremos a estas agencias socializadoras con el término de factores extraescolares de la educación; en el siguiente orden :

1. La Familia
2. La Comunidad
3. Las instituciones, organizaciones, asociaciones y grupos informales.
4. Los Medios Masivos de Comunicación.

Asumir este enfoque integral implica ampliar todo lo referente a las teorías educativas tradicionales, que circunscriben la Educación a las influencias que realizan la escuela y el maestro dentro del sistema de enseñanza escolarizada. Operar con una concepción más amplia del fenómeno educativo significa acercarnos al planteamiento del brasileño P. Freyre: "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, todos participan en la educación de todos"(1) lo que no

reduce el papel del sistema escolarizado, de la escuela o del maestro, sino que establece una nueva dimensión del proceso educativo y le confiere nuevas responsabilidades a cada uno de sus participantes.

Muy coincidente con este enfoque es el R. Nassif,(2) que propone una clasificación de educadores caracterizada por la amplitud de sus integrantes.

CUADRO 12. TIPOS DE EDUCADOR

1. Educadores primarios:

- que persiguen directamente un fin pedagógico	a) individuales	-maestros -padres
	b) institucionales	-familia -escuela -iglesia -estado -organizaciones

2. Educadores secundarios:

- que no persiguen un fin pedagógico directo	a) individuales	-parientes, amigos, compañeros, vecinos, obreros, comerciantes, empleados, personajes públicos, etc.
	b) institucionales	-Medios de difusión -Literatura.

5.1 LA FAMILIA

La concepción pedagógica humanista reconoce a la familia como uno de los factores de mayor incidencia en la educación de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes. La influencia de la educación familiar, esencial durante los primeros años de vida, trasciende ese marco inicial y se manifiesta, con mayor o menor fuerza, a lo largo de toda la vida.

Si se intenta resumir la importancia del entorno familiar en la formación de la personalidad habría que apuntar los siguientes aspectos:

- *es el medio donde el niño recibe la primera información acerca del mundo.
- *donde se establecen las primeras relaciones afectivas.
- * donde el niño se introduce en un sistema de normas de vida elementales y se establecen las primeras regulaciones a la conducta.
- *donde se establecen los patrones éticos y estéticos elementales.

Esta influencia familiar debe ser completada y ampliada por los restantes factores extraescolares, en la medida en que el niño se incorpora a otras tantas esferas de la vida social, como miembro de una comunidad vecinal, como miembro de grupos de coetáneos, como usuario de los medios de difusión, etc. Paralelamente a esta formación el niño inicia, a partir de los 5-6 años, su vida escolar, donde recibirá influencias intencionales que responden a objetivos bien definidos que otorgan una nueva dimensión a la educación del sujeto.

En principio todas las influencias, cualquiera sea su origen, debieran ser coincidentes en cuanto al fin propuesto. Sin embargo sabemos que esto no siempre resulta así. En todo caso debemos reconocer que si la influencia de la educación familiar es decisiva, ello no puede conducirnos a una consideración mecanicista. En efecto, el sujeto procedente de un medio familiar desfavorable no tiene necesariamente que reproducir conductas negativas, como también sobran ejemplos de sujetos procedentes de medios familiares muy favorables que asumen conductas socialmente rechazables. Podemos suponer que lo verdaderamente importante no es el medio familiar en sí mismo, sino la educación que se recibe dentro de él; es esta influencia educativa la que asume una significación valedera para el resto de la vida, aún cuando puede sufrir importantes modificaciones a lo largo de la experiencia vital del sujeto y su inserción en los diversos contextos sociales.

Durante largo tiempo se ha discutido, entre pedagogos sociólogos y psicólogos acerca de este problema. Indistintamente especialistas de cada una de estas ramas han argumentado, unos a favor de la familia, otros de la escuela, en cuanto a la mayor influencia en la educación del sujeto. Nosotros preferimos abordar la polémica desde otro punto de vista, proponiendo las siguientes preguntas:

1. ¿Qué debe aportar cada una de estas instituciones a la formación de la personalidad?
2. ¿Cómo pueden conjugarse sus influencias de manera que se eviten los conflictos entre ellas?

En un sentido lo más general posible pudiéramos establecer que la familia debe asumir la responsabilidad por la educación inicial del niño y continuar después apoyando afectiva, moral y materialmente el proceso de educación que continúa a través de la escuela. Por su parte la escuela debe asumir la responsabilidad de continuar la educación iniciada en el marco familiar y encauzarla hacia la asimilación de contenidos seleccionados y la adquisición de habilidades y capacidades concretas; así como contribuir a la propia educación de los padres, mediante la orientación para el adecuado cumplimiento de sus funciones. Como vemos, entre ambas instituciones deben establecerse relaciones de interdependencia y colaboración, que no significa la solución de todas las contradicciones entre ambas, pero sí permite la coordinación de las influencias educativas en una misma dirección.

La escuela y, naturalmente, el maestro pueden y deben contribuir a desarrollar los aspectos positivos de la educación familiar, reforzar los valores positivos adquiridos en su seno. En caso contrario la escuela puede contribuir a reducir e incluso erradicar los efectos de una educación familiar deficiente, la influencia de un medio familiar adverso. Ahora bien, de manera general y dejando aparte las posibles excepciones, la escuela no puede substituir el papel de la familia, no puede suplantar las necesidades afectivas de los niños y adolescentes; aún cuando cubra todas las carencias materiales y las demandas cognoscitivas de los educandos la institución escolar no está preparada ni diseñada para ocupar el lugar de los padres, hermanos, abuelos, etc. y los efectos en la personalidad de los sujetos carentes de este vínculo afectivo son siempre perceptibles, a pesar de que el sistema escolar les haya brindado la mejor atención posible.

En esencia podemos concluir que Escuela y Familia se complementan, pero no se substituyen, puesto que son instituciones sociales asociadas en el mismo fin (la educación y socialización de los individuos) pero diferentes en cuanto a su origen, composición y formas de cohesión interna.

En la Constitución de la República de Cuba se establece con claridad las responsabilidades de la familia y el Estado en la Educación, lo que ha sido resultado tanto de los cambios económico-sociales ocurridos en el país, como de una comprensión cabal del papel de cada una de las instituciones sociales en el proceso de educación.(3) Así se establece que "la familia es la célula básica de la sociedad y se le atribuyen responsabilidades y funciones esenciales en la educación y formación de nuevas generaciones", (4) Con relación al Estado se declara que "la enseñanza es función del Estado", (5) para concluir que "la familia, la escuela, los órganos estatales y las organizaciones de masas y sociales tienen el deber de prestar especial atención a la formación integral de la niñez y la juventud". (6)

5.1.1. LA FAMILIA COMO INSTITUCIÓN SOCIAL

La familia constituye la célula básica de la sociedad, o sea su institución más simple, basada en los lazos de parentesco conyugal y consanguíneo, que se establecen por la vía del matrimonio y la procreación de los hijos.(7)

La vida de la familia, se caracteriza tanto por el desarrollo de procesos materiales, que incluyen las relaciones biológicas naturales, económicas y de consumo que aseguran la subsistencia de sus miembros, como por procesos espirituales, que incluyen elementos de carácter psicológico: procesos afectivos, ideas y sentimientos de cada uno de sus miembros.

Desde el punto de vista filosófico la familia es una categoría histórica, su vida y forma concreta de organización están condicionados por el régimen económico social imperante y por el carácter de las relaciones sociales en su conjunto.(8) Esta conclusión, que hoy resulta indiscutible, es uno de los más grandes aportes del Materialismo al estudio de las relaciones familiares y humanas en general, resultado de las investigaciones iniciadas por el etnólogo norteamericano L Morgan y culminadas por F. Engels en su célebre obra "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado".

En este ensayo, publicado en 1844, F. Engels demostró la relación dialéctica entre el grado de desarrollo de las fuerzas productivas de la sociedad y el tipo de relaciones sociales de producción con los tipos de familia, la forma de matrimonio y la organización social que asumen las comunidades primitivas. Basándose en los datos recopilados por Morgan entre los pueblos iroqueses y de la comparación con las formas de matrimonio y de organización social de otros pueblos de Asia y Europa, Engels realizó un extraordinario aporte a la teoría marxista de la familia, poniendo en claro las leyes que rigen su evolución histórica.(9)

De manera muy resumida podemos exponer las conclusiones de Engels en cuanto a la evolución histórica de los tipos de familia en el siguiente orden:

Tipo de matrimonio	Tipo de familia	Tipo de organización social
1. Endogámico (dentro del mismo grupo)	Consanguínea	Hordas
2. Exogámico por grupos (fuera del grupo)	Punalúa (matriarcal)	Gens
3. Exogámico individual (poligámico o poliándrico)	Sindiásmica	Tribus
4. Monogámico	Patriarcal	Pueblos

Es con este último escalón del desarrollo de la familia, resultado de la aparición de la propiedad privada sobre los medios de producción, que aparecen también los rasgos de la transmisión de la herencia por vía paterna, pasando el hombre (padre) a ocupar el lugar dominante dentro de la familia y relegando a la mujer a un plano secundario, aspectos que aún hoy se manifiestan en la familia contemporánea.

De lo expuesto por Engels se comprueba el carácter histórico de la institución familiar, cuyos rasgos y atributos están determinados por la base económica de la sociedad.

Así, para los fines de la investigación resulta importante destacar los elementos esenciales que distinguen a la familia de otras instituciones sociales. Estas serán:

a) ***la configuración***: a partir de lazos de parentesco

b) ***la diferenciación de funciones***: materiales y espirituales.

c) ***el carácter histórico, normativo y activo***.

- **histórico**: por cuanto su configuración obedece a las condiciones del desarrollo económico-social.
- **normativo**: por cuanto la familia establece normas de conducta para todos sus miembros, regula su actividad y relaciones con los otros.
- **activo**: por cuanto las relaciones familiares se modifican, el papel de sus miembros cambia con el tiempo (p. ej. los hijos que se casan).

Un problema específico de la investigación sociológica sobre la familia es el de la elaboración de definiciones operativas, esto es aquellas que se utilizan para la realización de investigaciones de terreno, donde debe quedar bien esclarecido el grupo de personas que se entienden como miembros de la familia.

La complejidad de la elaboración de estas definiciones se explica en las particularidades de la familia como grupo social, establecidos por Assman y Stollberg:(10)

1. la diferencia de edades entre sus miembros, que conduce a peculiares relaciones de dependencia.
2. la intimidad de las relaciones, que responde a una determinación emocional (afectiva) que abarca a la individualidad de los miembros y condiciona el carácter cerrado de la familia.
3. la responsabilidad de los miembros de la familia por otros miembros.
4. para un parte del grupo (los hijos) su pertenencia no es asunto de libre elección.

Teniendo en cuenta estas particularidades los investigadores elaboran sus propias definiciones, en las que enfatizan los aspectos afectivos o los económicos según sea su interés. p. ej.

a) Definición fundamentalmente afectiva:

- Grupo social pequeño o primario, en el que se configura un sistema de interacción entre las personas que lo integran, en el que los individuos tienen sus primeras experiencias sociales, al que están vinculados de modo intenso y durante largo tiempo.(11)

b) Definición fundamentalmente económica:

- Grupo de dos o más personas, emparentados entre sí hasta el 4° grado de consaguinidad y el 2° grado de afinidad, que conviven de forma habitual en una vivienda o parte de ella, tienen un presupuesto común y cocinan para el conjunto.(12)

La utilización de una o otra responde, en última instancia, a los objetivos concretos de la investigación, a la naturaleza de problema científico que se intenta resolver y a la hipótesis de trabajo, elementos que constituyen los pilares del trabajo científico.

5.1.2. FUNCIONES DE LA FAMILIA

La familia ocupa un lugar insustituible en la sociedad, pues a través de ella se asegura la reproducción de la población. En cuanto a sus miembros la familia es responsable no sólo de alimentarlos y protegerlos, sino también de brindarles la educación inicial de acuerdo a los patrones y normas morales aceptados, a la vez que asegurar las condiciones para la continuidad de la educación por otras vías. Tales obligaciones aparecen recogidas y reguladas en los Códigos Legales de la mayoría de los países, en el caso concreto de Cuba en la Constitución de la República, en el Código de Familia y en el Código de la Niñez y la Juventud.

Sin embargo el cumplimiento de estas obligaciones no está determinado exclusivamente porque aparezca regulado por la ley. Así p. ej. en muchos países de Latinoamérica se establece la enseñanza obligatoria hasta determinada edad o grado escolar, pero la realidad económica obliga a miles de niños a abandonar la escuela para contribuir al sustento familiar mediante su trabajo.

La influencia (positiva o negativa) que ejerce la familia en la educación de sus miembros está condicionada entonces al cumplimiento de una serie de funciones básicas, que abarcan los procesos materiales y espirituales que ocurren en su interior. Estas funciones se definen como las actividades diferenciadas realizadas por los miembros de la familia, que transcurren dentro de ella y que se relacionan con:

- a) la procreación, cuidado y educación de sus miembros.
- b) el desarrollo de la personalidad de sus integrantes.
- c) las acciones indispensables para el mantenimiento de la familia y la reproducción de la fuerza de trabajo.

En la literatura sociológica especializada es común la identificación de tres funciones básicas,(13) que exponemos a continuación:

1. **Función Biosocial:** comprende la realización de la necesidad de procrear hijos y vivir con ellos en familia. Desde el punto de vista social la conducta reproductiva es considerada como reproducción de la población Incluye las relaciones sexuales de pareja que constituyen elemento de estabilidad para ella y para toda la familia.
2. **Función Económica:** Comprende las actividades de abastecimiento y consumo tendientes a la satisfacción de las necesidades individuales y familiares, y las actividades de mantenimiento que incluyen el trabajo realizado por los miembros en el marco del hogar (tareas domésticas), así como las relaciones intrafamiliares que se establecen con tal fin. Esta función determina sobre el nivel de vida familiar.

3. **Función Cultural - Espiritual:** comprende todas las actividades y relaciones familiares a través de las cuales la familia participa en la reproducción de la vida cultural-espiritual de la sociedad y de sus miembros. Empleando sus medios y posibilidades la familia realiza aspectos específicos del desarrollo de la personalidad de sus miembros, especialmente en la educación y socialización de los miembros más jóvenes.

Sin embargo el cumplimiento exitoso del papel educativo de la familia no puede verse mediante el cumplimiento de una u otra de las funciones, sino de la combinación efectiva del cumplimiento de todas. Así, p. ej. es posible encontrar con relativa frecuencia familias donde todas las necesidades de tipo económico están resueltas de manera muy satisfactoria y, sin embargo, existen graves carencias en el plano espiritual y afectivo que dificultan la adecuada formación del niño o el adolescente.

En cada una de las funciones señaladas existen una serie de aspectos que asumen gran relevancia para los investigadores. En el terreno de la función Biosocial son objeto de estudio los fenómenos de reducción de las tasas de nupcialidad y natalidad en los países de mayor desarrollo, con el consiguiente envejecimiento de la población y la reducción de las disponibilidades de fuerza de trabajo para los próximos años. Resulta también preocupante el incremento de las tasas de natalidad y el crecimiento general de la población en los países del Tercer Mundo, que trae como consecuencia exceso de fuerza de trabajo e incremento en las demandas de empleo, educación, salud y servicios de todo tipo que no son solucionables por sus propias economías.

En cuanto a la función económica existen problemas de estudio en las siguientes áreas: el incremento de trabajo infantil como resultado de la crisis económica global; el incremento de los jubilados y pensionados dentro del total de la población, con las afectaciones que esto trae para la economía familiar y sus relaciones internas; la distribución de las tareas domésticas entre los miembros de la familia, por la incidencia que esto tiene en la educación de los miembros más jóvenes; las prioridades en la utilización del presupuesto familiar; la devaluación del papel de los padres en la obtención de los recursos para la familia, etc.

En lo que se refiere a la función cultural-espiritual existen también un grupo de problemas que exigen estudio detallado para su adecuada valoración, entre ellos el nivel cultural de la familia, los intereses y hábitos culturales dominantes, la disponibilidad de tiempo libre de la familia y el presupuesto para su utilización, la cantidad, calidad y variedad de la oferta cultural disponible, las posibilidades reales para el uso en común del tiempo libre, etc. Cada uno de esos elementos, por separado y en conjunto, determinan sobre la forma real en que la familia puede ejercer su función cultural-espiritual, encaminada al crecimiento ético y estético de sus miembros.

5.1.3 TIPOS DE FAMILIA. INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN

El cumplimiento de las funciones de la familia también está relacionado con su estructura interna, o sea por la relación existente entre sus miembros, la cantidad de estos y el status económico, social, cultural y profesional de cada uno de ellos. De acuerdo con estos elementos la familia dispone de mejores o peores condiciones para el cumplimiento de las funciones básicas, su correspondencia con un determinado nivel socioeconómico y cultural y de un estilo de vida que le resulta propia y generalmente estable.

Desde estos parámetros las familias pueden ser clasificadas así:

1. Según su extensión

- a) Nuclear: compuesta por padre, madre e hijos solteros.
- b) extendida: cuando se agrega algún otro miembro consanguíneo o no.

1. Según su composición

- a) Completa: cuando padre y madre están presentes y viven con los hijos.
- b) Incompleta: cuando falta uno de los cónyuges.

1. Según su status

- a) Homogénea: cuando padre y madre disfrutan del mismo status.
- b) Heterogénea: cuando entre padre y madre existen diferencias de status.

El status a que hacemos referencia incluye lo referente a:

- nivel cultural de los cónyuges: elemental, media o superior.
- ingresos monetarios: según los grupos establecidos por la estadística económica.
- nivel profesional: obreros, empleados, profesionales, artistas, etc.
- procedencia de clase: obrera, campesina, pequeña, media o alta burguesía, etc.

La caracterización de la familia del escolar constituye un elemento importante para el trabajo del maestro, por cuanto le permite ubicar al alumno dentro de un contexto concreto, del que se derivan importantes influencias educativas que pueden ser aprovechadas por el docente para potenciar su propio trabajo. En el caso de que existan problemas familiares que afectan al escolar el conocimiento de éstos por el maestro le permite elaborar estrategias individualizadas que compensen en lo posible las carencias materiales o afectivas del niño o el adolescente y le faciliten ubicarse en un mismo plano con relación a sus coetáneos del grupo escolar.

Los estudios de caracterización de la familia realizados periódicamente por sociólogos, economistas y etnógrafos no siempre resultan de validez para el trabajo del maestro, por cuanto tratan de presentar imágenes generales de la sociedad, p. ej. la "familia tipo", "familia promedio," etc, en tanto el maestro debe trabajar con familias y sujetos concretos. Sin embargo el conocimiento de lo típico social es importante por cuanto permite reconocer la distancia entre la generalidad y el caso concreto, así como la representatividad del caso (o los casos) dentro del contexto social general. En nuestro caso los últimos estudios sobre la estructura y composición

de la familia cubana datan de finales de los años 80,(14) que establecían una mayoría de familias nucleares -53,4 %- sobre las extendidas(15) y de familias completas - 73 %- sobre las incompletas.(16) Sin embargo los autores constataron una tendencia al incremento de las familias extendidas, que se presumía del crecimiento de la población, la reducción de la edad de los matrimonios y las limitaciones en las construcciones de viviendas. Por otra parte también establecieron la tendencia al incremento de las familias incompletas, debido presumiblemente al incremento de la tasa de divorcialidad y de los fenómenos de emigraciones internas y externas.

El cualquier caso dichos estudios, calificados por los propios autores como incompletos, requieren de actualización y sólo pueden utilizarse como referencia histórica. Por esta razón resulta muy importante promover la realización de estudios de terreno que permitan la caracterización de la familia cubana actual y del grado de cumplimiento de sus funciones básicas, lo que será un auxiliar importante para la elaboración de estrategias educativas adecuadas.

Aunque, como hemos dicho, la pertenencia a uno y otro tipo de familia no condiciona exactamente la conducta individual del sujeto (los ejemplos sobrarán para demostrarlo) no podemos obviar la existencia de regularidades generales comprobadas por las investigaciones psicológicas y sociológicas en lo que se refiere a la influencia del medio familiar en aspectos concretos del proceso educativo en general y de la enseñanza-aprendizaje en particular, como p. ej. en cuanto al éxito o fracaso escolar (relacionado con problemas de asistencia, disciplina y rendimiento escolar, etc); las vías formativas y profesionales (motivaciones para la selección de estudios y futura profesión) y la formulación de los planes de vida (que incluyen en primer lugar las orientaciones de valor, las normas morales, los patrones de conducta, etc.)

Así, p. ej. A. Meier ha sintetizado de los resultados de gran número de investigaciones un grupo de condiciones familiares que influyen (positiva o negativamente) sobre los aspectos señalados con anterioridad.(17) Según este autor las condiciones fundamentales son:

1. Las funciones sociales profesionales que desempeñan los padres y que condicionan la posición social de la familia.
2. El tamaño y estructura de la familia
3. Las relaciones intra y extrafamiliares.
4. El régimen doméstico y el modo de vida.
5. El nivel cultural-ideológico de la familia.
6. El presupuesto de tiempo.

Partiendo de estas condiciones los estealemanes Schmidt-Kolmer en 1961, Guldner en 1962 y Rossler en 1963 determinaron la relación entre el rendimiento escolar de los estudiantes y la extensión de la familia, particularmente el número de hermanos, llegando a la conclusión de que los niños hijos únicos o con un máximo de 1-2 hermanos obtenían mejores resultados que los niños que tenían 3 o más hermanos, lo que parece relacionado con la atención que reciben de los padres y el nivel cultural de éstos.(18) Walter y Grassell, en 1968, establecieron la relación entre los rendimientos y el tipo de familia, concluyendo que el 50 % de los niños provenientes de

familias incompletas obtenían bajos resultados académicos, mientras entre los niños provenientes de familias completas el valor descendía a 26 %.(19) Por su parte estudios realizados en 1966 determinaron la relación entre el tiempo dedicado por los padres a la atención de sus hijos (tiempo libre consumido en común) y los rendimientos escolares de los hijos, cuyos resultados resumimos en la tabla siguiente:

CUADRO 13. PROMEDIO DE TIEMPO SEMANAL DEDICADO A LOS HIJOS (SEGÚN LA PROCEDENCIA SOCIAL DE LOS PADRES). HORAS

Sectores	Padre		Madre	
	RB	RD	RB	RD
obreros	6,61	5,77	8,95	7,88
campesinos	5,63	5,26	7,73	6,92
empleados	6,75	6,i8	9,24	9,30
funcionarios	6,87	6,13	10,62	8,26
intelectuales	6,28	7,18	9,11	9,77
total	6,53	5,85	9,09	7,87

RB: resultados buenos

RD: resultados deficientes

Fuente: Dpto. de Sociología de la Enseñanza del Instituto Central de Pedagogía de la RDA, 1966 p. 49

De los datos compilados se derivaban entre otras las siguientes conclusiones: como regla general los padres dedican menos tiempo a la atención de los hijos que las madres; los padres y madres de los niños con rendimientos deficientes (RD) dedican menos tiempo a sus hijos que los padres y madres del grupo de Buenos Rendimientos; por último, los padres y madres de los sectores de mayor nivel cultural y profesional dedican más tiempo a sus hijos que los de sectores de menor calificación y nivel.

Otras investigaciones resumen importantes aspectos de la influencia de la familia sobre la selección de la profesión,(20) estableciendo que entre los hijos de profesionales se produce una mayor inclinación por los estudios superiores que entre los hijos de familias que no poseen instrucción superior (68 % contra 39 % en los grupos de estudiantes de buenos resultados). Estos índices se reducen sensiblemente entre los estudiantes de bajos resultados, aumentando la diferencia entre los dos grupos de procedencia familiar (49 % contra 9 %).

Es muy interesante el estudio de los patrones educativos internos de la familia. Así por ej. Kruger caracterizó el papel de las madres destacándose en ellas un mayor grado de actividad y relación afectiva con los hijos, mayor interés por los problemas escolares de los hijos y en consecuencia una mejor disposición de los hijos hacia las madres en aspectos esenciales como la confianza, el cariño, las muestras de afecto, etc. Como efecto contrario este investigador constató que las madres dedican menos tiempo a la superación profesional, entre ella la lectura, y participan menos que los padres en la vida social.(21)

En la cuestión de los patrones educativos resulta también interesante la constatación de que el porcentaje de niños que cumplen obligaciones hogareñas es mayor entre las familias de mayor nivel cultural que entre las de bajo nivel, lo que indica una mayor preocupación por la formación de hábitos de vida y responsabilidad en el primer grupo.(22) Así mismo era sustancialmente mayor el índice de participación en las actividades de la escuela de las familias de mayor nivel cultural y profesional (80 %) en relación con las familias de menor nivel (50 %), lo que puede ser reflejo de una diferente valoración del papel de la escuela en la formación de sus hijos, sin tomar en cuenta otros factores que pueden influir en esto, como p. ej. disponibilidad de tiempo libre y otras.(23)

Para la sociedad en general y para la escuela en particular resulta imprescindible que los padres y familiares en general reconozcan el rol tan importante que desempeñan en la educación de los niños, adolescentes y jóvenes. Como señalara el eminente pedagogo cubano Enrique J.Varona "en la sociedad todo educa y todos educamos... lo existente en la idea de la generalidad de los padres de que su papel de educadores se limita a enviar a sus hijos a la escuela, y de que en ésta se ha de verificar el milagro de que el niño desprenda todos los malos hábitos engendrados en él por el descuido de los que le rodean, y aprenda todo lo que luego a de serle útil en la vida".(24) Semejante idea debe ser combatida mediante la persuasión y la orientación del maestro sobre la familia, que logre atraerla y vertebrarla con el proyecto educativo de la escuela.

Sin embargo el investigador no puede pasar por alto los fenómenos sociales que perjudican el desarrollo de la labor educativa de la familia, algunos de los cuales ya han sido mencionados. Es evidente que el medio social y familiar adverso, regido por la incultura y las carencias materiales de todo tipo, dominado por la agresividad y la violencia, que obliga a una feroz competencia por la sobrevivencia e incluso impulsa al niño a abandonar la escuela para contribuir al sustento de sus hermanos y aún de sus propios padres no es buen terreno para desarrollar esa preocupación por la enseñanza. En América Latina sólo el 83 % de los alumnos ingresa oportunamente a la escuela. En los grupos de menores ingresos prevalece la deserción temporal o definitiva, el alumno permanece muchos años en la escuela y su aprendizaje es mínimo. De hecho, según datos de la UNESCO el alumno promedio pasa 7 años en la escuela y sólo logra aprobar 4,2 grados. Como promedio sólo el 47,2 % de los alumnos vence los seis grados de la enseñanza elemental, pero solo el 25 % lo hace sin retraso "y casi todos ellos provienen de los niveles socioeconómicos medios y altos", (25) que como bien se sabe constituyen una exigua minoría dentro de nuestro continente. En estas difíciles condiciones bien poco pueden hacer por la educación de sus hijos las familias de los sectores marginales y desfavorecidos, para los cuales la lucha contra el desempleo y el hambre tiene un carácter más perentorio que cualquier otra aspiración. En algunos casos el esfuerzo de los maestros y la buena intención de la escuela tropieza contra la lógica feroz de los padres que preguntan al maestro ¿para qué debe ir el niño a la escuela? si después no tendrá oportunidades reales de continuar sus estudios o de encontrar un trabajo correspondiente con la instrucción recibida. Esta realidad es particularmente dolorosa en el medio rural, donde la escasez de recursos obliga a los niños a trabajar desde muy temprana edad para ayudar a la alimentación de la familia. Semejante fenómeno se extiende cada vez más hacia las ciudades, deteriorando no sólo el papel de la escuela, sino también los fundamentos de la institución familiar.

La lucha por la supervivencia que obliga a ambos padres a dedicarse al trabajo (incluso a trabajar horas extraordinarias) perjudica el cumplimiento de las funciones afectivas y culturales de la familia, y deja el asunto de la educación de los niños en manos de otros parientes (hermanos, abuelos) al de guarderías (profesionales o no) o, en el peor de los casos a la influencia de la calle. La incorporación masiva de la mujer al trabajo y la vida social, en sí misma un incuestionable logro en la lucha por su emancipación, se hace cuestionable cuando trae aparejada la drástica reducción de sus posibilidades de actuación en la educación de sus hijos,(26) cuestión en la que los hombres ya estaban relegados por la generalización de un modelo de sociedad patriarcal que impone consustancialmente una familia de ese mismo carácter. Como vemos son muchos y muy diversos los factores que conspiran actualmente contra el ejercicio del papel educativo de la familia y es tarea ardua del educador encontrar las vías para atenuarlos.

5.2 LA COMUNIDAD

Una de las conclusiones más importantes de la sociología Marxista estriba en la solución al problema de la relación entre el ser social y la conciencia social. Como señalara F. Engels "Así como Darwin descubrió la ley del desarrollo de la naturaleza orgánica, Marx descubrió la ley del desarrollo de la historia humana, el hecho tan sencillo.... de que el hombre necesita, en primer lugar, comer, beber, tener un techo y vestirse antes de poder hacer política, ciencia, arte, religión, etc..."(27) Todas estas actividades, en última instancia, se derivan del grado de desarrollo económico alcanzado por la sociedad, o lo que es lo mismo el desarrollo de sus fuerzas productivas, que determinan en el establecimiento de un tipo específico de relaciones de producción. Todas estas actividades, sean de carácter material o espiritual, se realizan en colectivo, presuponen la pertenencia del hombre a un grupo humano, constituido inicialmente a partir de lazos de parentesco que con el tiempo se diluyen; cuya esencia es la actividad común para la satisfacción de las necesidades vitales del grupo.

De esta forma la teoría sociológica marxista parte del principio materialista de reconocer al hombre como un ser social, esto es que vive y trabaja en comunidad; la pertenencia a ese grupo humano es consustancial a su existencia, de tal forma que resulta inconcebible la supervivencia del sujeto totalmente aislado de sus semejantes, y de hecho haría imposible la continuidad de la especie.

El grupo humano puede asumir diversas formas (la familia es una de ellas) en consonancia con su forma de integración, sus objetivos, su durabilidad, etc. En este apartado nos dedicaremos al estudio de un tipo específico de grupo social: la comunidad

5.2.1. PROBLEMAS PARA LA CONCEPTUALIZACION DE LA COMUNIDAD

La comunidad constituye el entorno social más concreto de existencia, actividad y desarrollo del hombre. En sentido general se entiende como comunidad tanto al lugar donde el individuo fija su residencia como a las personas que conviven en ese lugar y a las relaciones que se establecen entre todos ellos.

La pertenencia a una colectividad definida como comunidad (en este caso vecinal) no excluye que, al mismo tiempo, el individuo pertenece a una clase social determinada, que se define por el lugar que ocupa dentro del sistema de relaciones de producción establecido; como también pertenece a un grupo social más pequeño y estable, la familia, al que está unido por lazos de parentesco. Esta diversidad de pertenencias implica un serio problema para la investigación sociológica, por cuanto los intereses de unos y otros grupos no siempre resultan coincidentes, como tampoco los sentimientos de pertenencia e identificación se manifiestan con igual intensidad.

Pese a esto la Sociología de la Educación reconoce el extraordinario papel que desempeña la comunidad en el proceso de socialización de los niños, adolescentes y jóvenes, lo que se puede resumir en que:

1. A través de ella se reciben, simultánea y sistemáticamente las influencias sociales inmediatas.
2. En su seno el sujeto actúa tanto individual como colectivamente, asimilando y reflejando los condicionamientos sociales más generales.
3. En su entorno se encuentran grandes potencialidades educativas en cuanto a la autotransformación y el desarrollo de los sujetos.

La conceptualización de la comunidad es un problema difícil, por cuanto en el lenguaje cotidiano se utiliza el término con las más diversas connotaciones; p. ej. connotación religiosa (comunidad hebrea de Cuba), racial (comunidad afrikaneer de Sudáfrica); étnica (comunidad tamil de Sri Lanka) o profesional (comunidad financiera de Wall Street). Pese a la ambivalencia con que se utiliza el término en todas las acepciones se observan aspectos comunes: la ubicación de los miembros en un espacio determinado y la existencia de un interés común, que se refleja en una forma de actividad identificatoria, sea esta la práctica religiosa, el idioma común, la actividad laboral, u otra.

Estos elementos han servido para los intentos de definición de la comunidad. Así por ejemplo F. Violich establece el siguiente:

"Grupo de personas que vive en un área específica cuyos miembros comparten tareas, intereses y actividades comunes, que pueden cooperar o no entre sí".(28)

Como vemos esta es una definición donde predominan los factores de carácter objetivo. Otra definición muy conocida es la propuesta en la Conferencia Mundial de Desarrollo Comunitario (Ginebra, 1989).

"Sentimiento de bien común, que los ciudadanos pueden llegar a alcanzar"(29)

Aquí se ponen en primer plano factores de carácter subjetivo, entendidos incluso de manera hipotética, que implica que la residencia en un lugar no expresa, por sí misma la existencia de una entidad comunitaria.

Otras definiciones un tanto más elaboradas no resuelven del todo las insuficiencias anteriores, como vemos en la del investigador ruso G. Osipov:

"Conjunto de personas que se caracterizan por presentar una comunidad de relaciones respecto a determinado territorio económico y sistema de vínculos económicos, políticos, sociales y otros, que lo distinguen como una unidad de la organización espacial, relativamente independiente, de la actividad vital de la población."(30)

El mismo Osipov diferencia este concepto de "comunidad territorial" del de "comunidad social", que no contribuye a esclarecer definitivamente los términos.

La formulación de un concepto de comunidad que facilite la identificación de esos agrupamientos humanos requiere de una serie de consideraciones iniciales que exponemos a continuación.

En primer lugar debe tomarse en consideración que la vida del sujeto se desarrolla en dos contextos diferentes, aunque relacionados entre sí:

- a) el entorno comunitario propiamente dicho: que comprende las condiciones de la infraestructura social donde los individuos satisfacen sus necesidades vitales; p. ej. edificaciones, vías de comunicación, servicios de agua potable y electricidad, comercios, lugares de recreo, etc.
- b) el entorno familiar: entendido como substrato del entorno comunitario incluye las condiciones que permiten al sujeto resguardarse del medio social para proteger su individualidad; p. ej. la vivienda propia, los artículos y bienes personales, las relaciones filiales, etc.

Entre estas dos esferas de la vida del sujeto existe una indisoluble relación, no exenta de contradicciones. Cuanto mayor es la articulación entre ambos contextos se establece de manera más sólida y estable el sentimiento de pertenencia del sujeto al contexto comunitario, la identificación con los intereses comunes y la participación en las actividades de beneficio colectivo. Así. p. ej. es común la existencia de sólidos sentimientos de identidad en las comunidades vecinales constituidas alrededor de centros fabriles, como los centrales azucareros,

en que la mayoría de los residentes están también unidos por relaciones de trabajo. Como ejemplo contrapuesto nos sirve el de las "ciudades dormitorios", aglomeraciones de edificios de viviendas donde los vecinos no tienen otra relación que no sea la de residencia.

En segundo lugar debe tenerse en cuenta que la vida del sujeto se desarrolla en dos planos diferentes de socialización, en que se establece su pertenencia a diversos grupos, cada uno de ellos distinto en cuanto a su composición, objetivos y forma de organización.(31)

El primero de estos planos, que denominamos horizontal, refleja el tránsito del sujeto, desde la niñez hasta la vejez, por diversos grupos de socialización, cada uno de los cuales constituye una comunidad específica, o grupo secundario según la terminología de R. Mack y K. Young.(32) En cada uno de estos grupos o comunidades el sujeto desempeña un rol particular, a la vez que establece un tipo específico de relaciones con sus semejantes. El tránsito por estos grupos comunitarios no es necesariamente continuo, sino que el mismo sujeto puede estar interactuando en varios de ellos a la vez, desempeñando roles diferentes en cada uno, lo que en la práctica es lo más común.

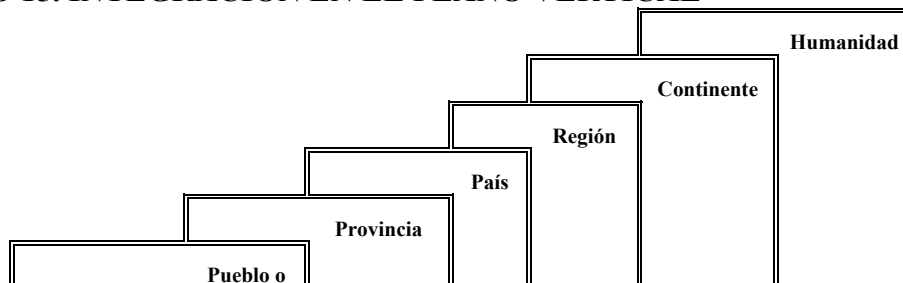
En un esquema simple este plano horizontal puede representarse como una serie de círculos interconectados entre sí, con un eje central, el sujeto:

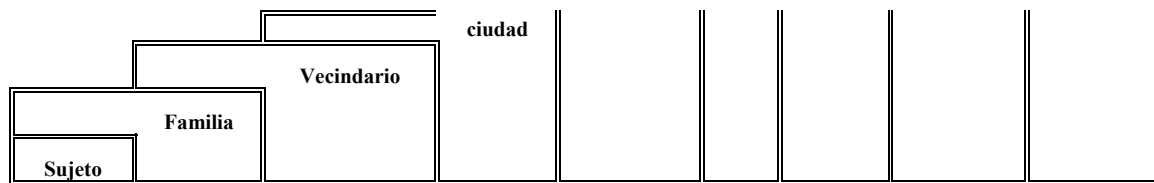
CUADRO 14. INTEGRACIÓN EN EL PLANO HORIZONTAL

colegas, amigos	ASOCIACIONES	SUJETO	FAMILIA	parientes
correligionarios	ORGANIZACIONES SOCIALES		VECINDARIO	vecinos
compañeros	TRABAJO		ESCUELA	condiscípulos

El segundo plano, que denominamos vertical, se refiere a las dimensiones que asume el concepto de comunidad, lo que define también la magnitud de los intereses que se reflejan en él, y que varían desde los de la comunidad vecinal, muy simple, concretos e inmediatos hasta los de carácter universal, vinculados a los llamados problemas globales de la humanidad. En un esquema simple este plano quedaría representado como una escala ascendente, donde las dimensiones más generales incluyen a las más simples:

CUADRO 15. INTEGRACIÓN EN EL PLANO VERTICAL





Cada uno de los niveles en este plano vertical se caracteriza por una forma específica de integración e identificación del sujeto, que se traduce en interés, motivos, actitudes y acciones comunes que lo identifican como miembro de esa comunidad y lo diferencian de otros. Así, p. ej. somos habaneros - cubanos- caribeños-latinoamericanos al mismo tiempo, pero cada uno de esos vocablos implica la pertenencia a un entorno sociopsicológico concreto, a un tipo de comunidad humana muy bien caracterizado.

Como vemos, la superposición de planes y contextos hace muy difícil no sólo la elaboración del concepto de comunidad sino aún más, identificar con exactitud la existencia de sentimientos de identidad comunitaria en un grupo humano.

Para los fines del trabajo comunitario y concretamente para la elaboración de proyectos de trabajo conjunto entre la escuela y la comunidad es muy útil la definición siguiente:

" Grupos de personas que poseen:

- a) territorialidad común, donde se identifican los sistemas de relaciones grupales.
- b) necesidades e intereses afines en torno a esferas de la vida cotidiana.
- c) acciones y metas comunes que se acompañan de sentimientos de pertenencia, valores compartidos y conductas semejantes que los reflejan.”(33)

Pese a la ventaja de ubicar el concepto a partir de la territorialidad común no puede obviarse que, en muchos casos, esta no se acompaña de sentimientos de pertenencia o valores compartidos, sobre todo en comunidades creadas como resultado de reasentimientos, corrientes migratorias, progresos acelerados de urbanización, etc.

5.2.2 TIPOS DE COMUNIDAD

El establecimiento de los tipos de comunidad depende, en primer lugar, del criterio que utilice el investigador. De manera general es posible tipificar a las comunidades según los siguientes puntos de vista:

1. por la forma de agrupación de la población:
 - urbana (ciudades)
 - suburbana (periférica)
 - rural (aldeana)

2. por la actividad fundamental que la sustenta:

- industriales
- agroindustriales
- agrícolas
- comerciales o de servicios
- residenciales
- otros

3. por la composición de la población:

- permanente o temporal
 - autóctona o de inmigrantes.

Esta clasificación no incluye criterios aún más específicos, que pueden hallarse en la literatura sociológica especializada. A los fines de nuestro trabajo utilizaremos el primer criterio, que se atiene a la definición de la comunidad vecinal o residencial.

- Comunidades urbanas, suburbanas y rurales.

Se entiende como comunidad urbana la que se establece en las grandes ciudades, como resultado del desarrollo de los procesos de urbanización. La concentración urbana, que tiene su génesis en los burgos del Medioevo, inicia su generalización en el período de la Revolución Industrial, cuando se produce el éxodo masivo de los campesinos hacia las ciudades para cubrir las demandas de fuerza de trabajo de los talleres, lo que favoreció el crecimiento de muchas de las mayores ciudades que hoy conocemos.

La ciudad en sí misma constituye una agrupación de comunidades más pequeñas, denominadas Barrios en Cuba, comunes en Francia, wards en Inglaterra, Towns en los EEUU, etc. Cada una de estas entidades tiene una caracterización propia en razón de su historia, su composición socio-demográfica, su actividad económica fundamental, etc.

Por lo general las comunidades urbanas se caracterizan por una alta densidad de población, cierto grado de heterogeneidad en la procedencia de sus habitantes y una gran diversidad de intereses y necesidades, en lo que pueden encontrarse abismales diferencias entre un lugar y otro de la misma ciudad, p. ej. entre los barrios exclusivos donde residen las clases más favorecidas y los barrios marginales donde se concentran las familias obreras y del subproletariado. De aquí que resulta más sencillo definir sentimientos de pertenencia y acciones comunes al nivel de las pequeñas unidades comunitarias (Barrios) que al nivel de toda la ciudad.

Las comunidades suburbanas constituyen los llamados barrios periféricos, ciudades dormitorio o satélites, que se encuentran ubicadas en las proximidades del casco urbano y que

sirven para el establecimiento de viviendas de quienes trabajan en la ciudad. Por lo general estas comunidades periféricas adolecen de escasez de servicios públicos, incluyendo las educacionales, como de centros de trabajo importantes, por lo que la población pasa la mayor parte del día en otras áreas de la ciudad. Como resultado, el sentimiento de pertenencia a la comunidad es muy bajo. En algunos países estas comunidades suburbanas no han sido completamente incorporadas a la urbanización, por lo que se puede observar una simbiosis de formas de vida urbana y semi rural. Estas comunidades no pueden confundirse con las zonas residenciales de la alta burguesía, que rehuye vivir en las grandes aglomeraciones urbanas, por lo que se construyen barrios exclusivos, cada vez más lejos del centro, pero con todas las comodidades y servicios necesarios.

La comunidad rural, como su nombre indica incluye a las pequeñas poblaciones, villas y aldeas, algunas establecidas alrededor de un centro agroindustrial (central azucarero, procesadora de café, aserraderos, etc) o en un lugar que reúne ciertas condiciones geográficas y económicas particulares (cruces de caminos, fuentes de agua, empalmes ferroviario, etc) De baja densidad de población sus habitantes mantienen sólidos lazos de pertenencia, que en muchos casos se refuerzan por la vía del matrimonio, y es muy común la conservación de tradiciones y hábitos que le confieren identidad propia.

Como vemos cada tipo de comunidad vecinal responde a características particulares. De hecho la comunidad urbana y la rural están interconectadas entre sí, formando parte de una misma realidad social como resultado de la División Social del Trabajo y la generalización de las relaciones mercantiles la comunidad rural abastece de alimentos y materias primas a la ciudad, en tanto ésta provee al campo de los bienes terminados: herramientas, maquinarias, artículos de uso y consumo de todo tipo y servicios que éste necesita.

En el caso de las ciudades tercer mundistas, en su mayoría resultado de la implantación de modelos económicos extranjeros traídos con el colonialismo, se convierten en ejemplos del desarrollo desigual de estas sociedades. Las grandes aglomeraciones urbanas expresan dentro de sí mismas las enormes diferencias económicas y culturales entre las clases y grupos sociales, como también manifiestan una diferenciación notable con las condiciones de vida en el campo, donde vive la mayoría de la población.

Si tratáramos de resumir los elementos que pueden diferenciar a las comunidades urbanas de las rurales deberíamos tomar en cuenta los señalados por F. Gómez Jara,(34) que resultan válidos para nuestro contexto:

1. Cantidad y densidad de la población (hab. por Km²)
2. Actividad económica fundamental (agrícola o industrial)
3. Tipo de economía dominante (auto consumo o intercambio)
4. División Social del Trabajo (indiferenciado o especializado)
5. Formas de vida: conservadurismo y estabilidad o movilidad y dinamismo.
6. Relaciones personales e impersonales; conocimiento directo y familiarizado o impersonalidad y formalismo.

7. Presión colectiva y control social: muy alta en las comunidades rurales, menor en las urbanas.
8. Dinámica de la estructura social: muy baja en el campo, gran movilidad social en la ciudad.
9. Permanencia: mayor en el campo: cuando se emigra no se retorna; menor en la ciudad. La emigración al campo es sólo temporal.
10. Influencia de la tradición: reguladora en el campo, muy poco influyente en la ciudad.
11. Niveles de Salud y Morbilidad: más favorables en la ciudad que en el campo.
12. Ritmos y tiempos de vida: en el campo según períodos y estaciones del año, en la ciudad más flexibles y continuos.
13. Dinámica demográfica: mayores tasas de nupcialidad y nacimientos en el campo, altas tasas de emigración, bajo crecimiento de la población rural.
14. Papel de la familia: Mayor cohesión familiar y autoridad de los padres en el medio rural; mayor independencia y más rápida desintegración en el medio urbano.

5.2.3 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DE LAS COMUNIDADES

En la sociedad actual asistimos a un proceso de desintegración de la comunidad, determinado por la acción de factores económicos y sociales muy diversos, que estimulan la actuación individual de los sujetos y tienden a desvincularlos del entorno comunitario en que viven. Sólo en el campo persisten aún condiciones de vida y trabajo que favorecen la supervivencia de fuertes lazos comunitarios, como p. ej. el relativo aislamiento, la necesidad de utilizar formas de colaboración basadas en el trabajo colectivo y una cierta autonomía de los poderes centrales, que obliga a tomar decisiones y movilizar recursos sin otra ayuda exterior.

Los procesos de industrialización y urbanización inherentes al capitalismo estimularon la movilidad social mediante el éxodo masivo del campesinado a la ciudad, lo que significa, entre otras cosas, la disgregación de las familias campesinas. Tanto la industria como la agricultura manejadas con los criterios de máxima rentabilidad del capital, contribuyen a crear polos de atracción para la fuerza de trabajo disponible en un lugar, o a liquidar las posibilidades de empleo en otro, promoviendo con esto las oleadas migratorias que aseguran ejércitos de desempleados dispuestos a trabajar bajo cualquier condición. Los conflictos sociales, las crisis económicas, las persecuciones políticas y religiosas, las guerras; de las que la historia moderna tiene ejemplos sobrados, son factores que también contribuyen a la disgregación de la comunidad. Por último el énfasis en la obtención del beneficio personal, la educación del sujeto para la lucha competitiva contra sus semejantes, la exigencia del éxito a toda costa, la

exacerbación del bienestar individual como fin último de la vida contribuye, de manera no menos importante, a debilitar los sentimientos de pertenencia a la comunidad, aislando al individuo de su entorno social más inmediato.

A partir de los años 50 diversas organizaciones internacionales, en particular la ONU y algunas de sus dependencias como al UNESCO, UNICEF, FAO y otras, iniciaron programas de asistencia a las comunidades, poniendo el acento en la necesidad de proteger las formas de vida de las comunidades rurales del Tercer Mundo, como vía para frenar el éxodo masivo a las ciudades, con los evidentes peligros de la superpoblación, el desempleo masivo y el abandono de las actividades económicas tradicionales, en primer lugar la agricultura.

Entre las intenciones de estos proyectos se pueden destacar, en primer lugar la búsqueda de soluciones a los problemas esenciales de las comunidades, mediante la movilización de los recursos y medios de los mismos interesados. En segundo lugar, atenuar la carga del estado, imposibilitado en muchos casos de atender esas necesidades por la escasez de recursos, buscando la cooperación de organismos e instituciones promocionales, fueran estas de carácter público o privado.

En estas direcciones principales los programas de asistencia y desarrollo comunitario coincidían en gran medida con las propuestas educativas del Movimiento de Educación Popular, surgido en Brasil por esa misma época y rápidamente extendido al resto del continente latinoamericano y algo después a Africa y Asia.(35) En efecto, la Educación Popular presupone una concepción del acto de educar, del educador y de su metodología que parte del reconocimiento de los potenciales del sujeto y su contexto social, tornándolo partícipe de su propia autoeducación y admitiendo el valor íntegro de su cultura, hasta entonces desconocida o marginada.(36)

Los programas de desarrollo comunitario, que en muchos casos iban acompañados de proyectos educativos para la comunidad, han derivado en los finales de los 90 hacia una concepción filantrópica y paternalista, convirtiéndose en no pocos casos en escudo para la implantación de programas de ajuste neoliberal y proyectos de descentralización que, con el pretexto de "aligerar" la carga financiera del estado y elevar la eficiencia en el uso de los recursos trasladan obligaciones históricas de la administración central hacia las comunidades, siendo estas últimas las encargadas de resolver las innumerables demandas de los pobladores.

Como señala M.T. Sirvent el concepto de "participación social", exigencia de los movimientos populares de los años 60 y 70, es ahora reutilizado en los documentos oficiales como instrumento de las políticas encaminadas a la reducción de los beneficios sociales, en primer lugar la Educación y la Salud, cuyo costo se pretende trasladar a las comunidades y, en definitiva al ciudadano. Dice Sirvent "lo que se reforma es una versión falsa, folclórica, centrada en la movilización de recursos comunitarios y el uso de mano de obra barata, sin que ello signifique modificación del sistema de poder".(37)

Los presupuestos ideológicos de esa nueva conceptualización están bien esclarecidos ... "las propuestas de participación comunitaria en varios documentos internacionales se apoyan en una noción de comunidad que esconde la diferenciación de clases, grupos sociales, intereses y necesidades colectivas diferenciadas. De manera general se entiende por comunidad un espacio para la convergencia de grupos....oscureciéndose así las relaciones sociales características de una sociedad polarizada...."(38)

La hegemonía alcanzada por la ola neoliberal ha permitido que el discurso acerca de la supuesta libertad del mercado como paradigma de la democracia se entronice también en la esfera de la educación y la enseñanza, ahora abajo el manto de la descentralización del sistema, que supone según sus defensores la autonomía de las comunidades para decidir en cuanto a sus políticas y sistemas de educación. En un sentido más concreto el Estado neoliberal se desentiende de esta obligación y lo deja en manos de instancias incapacitadas para sostenerla, tanto profesional como financieramente.

En estas circunstancias es obvio que los sistemas educativos son en mayor o menor medida entregados a la privatización, lo que únicamente puede conducir a un incremento de las diferencias ya existentes.

Como señala el investigador chileno D. Palma, "algunos estudiosos han llamado la atención acerca del hecho -producto de la moda- que hoy se emplea el término "desarrollo local" en distintos discursos teórico-políticos, pero llenándolo de significados diversos. De esta manera nos quieren advertir en contra de la lógica mentirosa del neoliberalismo y mostrarnos que no toda iniciativa de descentralización persigue ni coincide con desarrollo local".(39)

Para este investigador las propuestas de desarrollo local (que aquí entendemos como comunitario) "tendrán que ser discutidas y peleadas en la práctica, con orientaciones distintas, más que bien a favor de otros sectores de cada sociedad".(40)

Existe un gran número de interrogantes con relación a las posibilidades reales de los modelos de descentralización y desarrollo local que se promueven en la actualidad, en especial en cuanto a la Educación. La Argentina S. Vior., p. ej. considera que estas políticas lejos de elevar la eficiencia de los sistemas "acentuaría las desigualdades entre los diferentes grupo sociales y las regiones del país.(41) Por su parte la chilena T. López ha formulado una serie de preguntas que momentáneamente no tienen respuestas adecuadas.(42) Veamos algunas:

- - ¿Es posible promover desarrollo local al interior del modelo de libre mercado?
- - ¿Existe una sola forma de concebir el desarrollo local?
- - ¿De qué desarrollo nos ocupamos: del de las cosas y los objetos o del de las personas y su calidad de vida?
- - ¿La descentralización asegura el desarrollo con equidad y la participación social?
- - ¿El tema de la Diversidad es sólo aplicable al medio ambiente, con exclusión del ser humano en sus relaciones con otros?
- - Si el tema se aplicara a las formaciones sociales ¿implica aceptar las diferencias de clase como necesarias e inmodificables?.

Como vemos son estas cuestiones tan sumamente importantes, que merecen la más honda reflexión, con independencia de que su autor las haya planteado a partir de un contexto socio-económico diferente al nuestro. De las posibles respuestas que elaboremos podremos establecer una plataforma para la formulación de nuestras estrategias de trabajo comunitario y, muy especialmente para la articulación de las influencias educativas de la escuela y la comunidad.

5.2.4. LAS PARTICULARIDADES DEL TRABAJO COMUNITARIO EN CUBA

El triunfo de la Revolución Cubana el 1ro. de enero de 1959 inició una etapa de radicales cambios tanto en la base económica de la sociedad cubana como en todos los elementos de la superestructura política, ideológica y cultural, la estructura de clases y grupos sociales y las relaciones entre éstos, así como los factores que influían en los procesos de configuración y desarrollo de las comunidades.

Las transformaciones económicas encaminadas a la industrialización del país estimularon una fuente emigración hacia las ciudades, con el consiguiente debilitamiento de las comunidades rurales, particularmente en las montañas, a la vez que incrementó la densidad de las poblaciones urbanas, cuestión que solo pudo ser atendida de manera parcial. La construcción de viviendas asumió el modelo europeo de ciudades satélites, dando lugar a grandes aglomeraciones suburbanas con escasas condiciones para el desarrollo de sentimientos de pertenencia (p. ej. Alamar, Altahabana, etc)

En un corto período de tiempo se produjo un profundo proceso de movilidad social, resultado de la elevación del nivel cultural y profesional de la población, de la apertura de nuevos puestos de trabajo de alta calificación y de las continuas migraciones territoriales. De tal forma se produjo un acelerado deterioro de las comunidades históricas, que modificaban su composición socio-económica, perdiendo y asimilando nuevos miembros con mucha rapidez.

La aplicación de un modelo económico excesivamente centralizado limitó las posibilidades de autonomía y autogestión de las comunidades, que pasaron a depender absolutamente del Estado. El centralismo estuvo acompañado de políticas paternalistas e igualitarias, que no tomaban en cuenta las particularidades de las comunidades sino, esencialmente, liquidar el atraso el campo con relación a la ciudad y equiparar los niveles de consumo de las clases y grupos sociales.

Como resultado de las difíciles condiciones en que se desarrollaba la Revolución, lo que obligaba a métodos de dirección centralizados, se generalizó una concepción burocrática que limitaba las posibilidades de conservación de las tradiciones comunitarias o la búsqueda de soluciones propias a los problemas de índole local, prefiriéndose las soluciones de carácter global, las propuestas únicas y los proyectos de alcance macrosocial antes que las alternativas que estimularan la diversidad.

Así, p. ej. fueron desechadas importantes fiestas tradicionales y substituidas por grandes espectáculos de escaso significado comunitario; no se estimulaban el funcionamiento de las asociaciones de vecinos y se promovía el reasentamiento de pobladores de diversas regiones del país en otras donde se abrían proyectos de desarrollo agrícola o industrial.

Las necesidades de la remodelación de la economía, imprescindible después e la desintegración del bloque socialista y la ex-URSS, determinan no sólo en la reformulación del modelo y los estilos de dirección, sino también en reconsiderar el papel de la comunidad como factor del desarrollo local, tanto económico como social. Algunos investigadores cubanos se ocupan actualmente en la formulación de estrategias de investigación y definición de intenciones y dimensiones del trabajo como también en la realización de proyectos concretos que articulan el trabajo de la escuela con el de los agentes socializadores comunitarios.(43)

De inmediato se han determinado las tareas fundamentales para la revitalización de las comunidades como agencias socializadoras:

- rescate de las tradiciones e identidad local.
- participación en la educación de los niños adolescentes y jóvenes.
- atención a los grupos más desfavorecidos: ancianos, enfermos, madres solteras, etc.
- participación en la solución de las necesidades básicas de la comunidad: servicios de higiene, construcción de viviendas y servicios sociales, atención a la recreación, creación de fuentes de trabajo, etc.
- mejoramiento de la convivencia social: prevención del delito, educación ambiental, orientación familiar, etc.

Las investigaciones realizadas sobre el tema definen cuales son las mayores dificultades para el trabajo comunitario en Cuba que se sintetizan en:

- a) escaso sentimiento de pertenencia
- b) poca percepción individual de los problemas colectivos
- c) reducida participación en la solución de los problemas.

Junto con estos problemas de carácter subjetivo pueden señalarse otros de carácter organizativo que representan obstáculos al desarrollo de proyectos comunitarios:

1. la superposición de estructuras: p. ej. la división político-administrativo no es coincidente con la configuración histórica de los barrios.
2. la multiplicidad de tareas, acciones y esfuerzos de distintas agencias: p. ej. la escuela, el sectorial de salud, las organizaciones políticas, etc.
3. las limitadas posibilidades de autogestión comunitaria: originada tanto en la escasez de recursos como en la supervivencia de mecanismos burocráticos de dirección

5.2.5.INDICADORES PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD

Por supuesto que cualquier proyecto de desarrollo comunitario debe partir necesariamente de la caracterización de la comunidad.(44) A modo de sugerencia proponemos el siguiente sistema de indicadores que pueden ser modificados o seleccionados según los intereses concretos de la investigación:

CUADRO No.16. INDICADORES PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD

Dimensiones (ítems)	Indicadores
1. Geográficos	ubicación, extensión, límites, vías de acceso
2. Históricos	-condiciones de establecimiento -hechos y personajes
3. Culturales	-costumbres y tradiciones -cantos y bailes típicos

	-instituciones e instalaciones
4. Económicos	-actividad económica fundamental -categorías ocupacionales y de salarios -instalaciones y servicios
5. Sociales	-estructura socioclasista -composición étnica -movilidad social
6. Demográficos	-Tipo de población, grupos de edad y sexo -escolaridad -tasa de nupcialidad, natalidad, mortalidad, crecimiento, etc.
7. Religiosos	-cultos que se practican -composición social de los practicantes -representatividad
8. Políticos	-estructura de las organizaciones -composición de la militancia -representatividad
9. Salud	-cuadro epidemiológico -factores de riesgo -tasa de morbilidad -instalaciones y servicios
10.Espirituales	-preocupaciones y expectativas -necesidades colectivas -sentimientos de pertenencia, grado de participación

5.2.6. LAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DE LA COMUNIDAD

La escuela contemporánea está obligada a la más estrecha vinculación con la comunidad en que se asienta, que constituye su entorno social concreto.

Durante mucho tiempo la escuela constituyó expresión del grado de desarrollo económico y cultural de la comunidad, como también el maestro representaba una autoridad

moral y cultural indiscutida. Esta valoración de la escuela y el maestro, que aún subsiste en las comunidades rurales aisladas, ha sido substituida en las grandes ciudades por una evidente devaluación del papel de la institución y sus representantes, a la que contribuyen algunas de estas situaciones:

- a) en una misma comunidad funcionan varias escuelas, con grandes diferencias entre unas y otras.
- b) una escuela acoge a niños procedentes de diversas comunidades, y el maestro no puede atender eficientemente esta heterogeneidad.
- c) los niños de una comunidad asisten a escuelas ubicadas en otras, por lo que no existe correspondencia entre el contexto escolar y el comunitario.

Para algunos autores resulta más conveniente tomando en consideración estas realidades, formular un concepto especial: COMUNIDAD ESCOLAR o PEDAGÓGICA, en el que incluyen a los maestros y trabajadores, alumnos y padres, así como las personalidades representativas de la comunidad residencial en que se asienta la escuela.(45)

En cualquier caso, ateniéndonos a una u otra connotación, será de suma utilidad reconocer los factores que impulsan la interrelación entre la escuela y la comunidad, que parten de explotar las potencialidades educativas de la comunidad.(46) Estos factores son:

1. Factores didáctico-organizativos:

- a) la búsqueda de nuevos ambientes para el trabajo autónomo de los estudiantes.
- b) la búsqueda de coherencia entre la labor de la escuela y la acción educativa de la comunidad.
- c) la necesidad de desarrollar aspectos de la personalidad del estudiante no incluidos en el currículum escolar.

2. Factores sociopedagógicos:

- a) la lucha contra el fracaso escolar por causas de origen sociocultural.
- b) la tendencia al desarrollo de la educación permanente.

3. Factores económicos:

- a) la subutilización de las instalaciones escolares o la insuficiencia de éstas.
- b) el incremento de las demandas de instalaciones sociales, o la subutilización de éstas.

4. Factores demográficos:

- a) la reducción de las matrículas o su incremento por encima de las capacidades de la escuela.
- b) el incremento de las necesidades de espacio para otras instalaciones y servicios sociales.

La interrelación óptima entre la escuela y la comunidad tomaría como punto de arranque un esquema básico en el que la comunidad actúa como CONTEXTO SOCIAL, ENTORNO

FÍSICO y FACTOR PARTICIPANTE del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje, en tanto la escuela actúa como AGENTE DE TRANSFORMACIÓN y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD.(47)

Cabe preguntar ¿qué puede ofrecer la comunidad a la escuela? Un breve listado nos llevaría a enumerar entre otras potencialidades:

- * - la historia, tradiciones y costumbres.
- * - el apoyo material, humano y financiero
- * - el trabajo de las instituciones comunitarias en las investigaciones y proyectos educativos de la escuela.
- * - las instalaciones sociales
- * - los servicios que se prestan a la comunidad.

A cambio ¿qué puede ofrecer la escuela a la comunidad? Veamos a continuación:

- * - servicios de formación y reciclaje del personal (mediante vías escolarizadas o no escolarizadas).
- * - orientación para la transformación de valores y conductas (mediante los servicios de escuelas de padres, orientación vocacional de adolescentes y jóvenes, etc).
- * - condiciones para el enriquecimiento cultural de los vecinos (mediante círculos de interés y grupos culturales atendidos por el personal de la escuela).
- * - servicios educativos (mediante la utilización de las instalaciones de la escuela: biblioteca, teatro, salas deportivas, etc).

Una solución mutuamente ventajosa consiste en la conversión de la escuela en el centro cultural de la comunidad, a los maestros en promotores y a los estudiantes y sus familias en participantes de los proyectos de desarrollo comunitario.

Atendiendo a estos supuestos la investigadora española Q. Martín-Moreno ha propuesto una tipología de modelos de integración escuela-comunidad que transcribimos como ejemplo(48)

TIPOS DE INTEGRACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD

1. Centros que comparten el establecimiento con otros usuarios: educación de adultos, enseñanza a distancia, aulas-taller, centros vocacionales, escuela de padres, etc.
2. Centros que utilizan recursos educativos de la comunidad:
 - a) recursos materiales
 - b) recursos humanos.
3. Centros Bidireccionales: que combinan las variantes 1 y 2.
4. Centros que integran algunas instalaciones para prestar servicios a la comunidad: comedores, teatro, salones deportivos, etc.
5. Complejos Educativos Comunitarios: que combinan diversos servicios: escuela-guardería-centro de tercera edad.
6. Redes Educativas Comunales: complejos contruidos exprofeso para combinar los servicios educacionales, deportivos y culturales.

5.3 LAS ORGANIZACIONES SOCIALES

5.3.1. TIPOS DE ORGANIZACIONES SOCIALES

En la vida social se manifiesta una compleja red de organizaciones sociales a través de las cuales funcionan esferas concretas de la actividad y la comunicación de los individuos. Cada una de esas instancias es una agencia socializadora, por cuanto contribuyen a la educación de sus miembros y a la coordinación de sus acciones individuales en función de determinados intereses colectivos.

La existencia y funcionamiento de esta red de instituciones y organizaciones no puede desligarse absolutamente de la estructura clasista de la sociedad, como tampoco identificarse plenamente con ella. Si bien algunas formas de organización social, como p. ej. los partidos políticos, tienen un marcado carácter de clase, que expresan a través de sus estatutos y programas, en otras organizaciones o asociaciones esto no resulta tan claramente perceptible, como p. ej. en las de carácter cultural o recreativo. Aún cuando un estudio detallado de éstas últimas siempre nos permitirá identificar los intereses de clase que defienden, es cierto que la extracción social de sus miembros no siempre es homogénea, cuestión que depende precisamente del grado en que dichos intereses vitales se reflejan en la actividad de la organización a asociación.

Por tanto, no es posible establecer una relación directa entre la estructura de clases de la sociedad y la estructura de organizaciones sociales. Por el contrario, la práctica demuestra que muchas de estas organizaciones, particularmente las políticas y religiosas, buscan, mediante la propaganda y el proselitismo, extender su influencia y membresía entre diversas clases y grupos sociales, con lo que ganan en cuanto a representatividad y fuerza a escala social.

En otros casos es el mismo desarrollo social el que impulsa a algunas asociaciones y organizaciones de carácter profesional, deportivo o cultural a ser más flexibles y menos exclusivistas en cuanto a la admisión de nuevos miembros, diluyendo así su carácter clasista.

La clasificación de las formas de organización social es un asunto en el que los especialistas no tienen una opinión única. Sin intentar resolver la polémica proponemos la siguiente:

1. **Instituciones:** entendiéndose como tales a las entidades oficiales de carácter estatal o para-estatal. p. ej. ministerios y sus dependencias, fundaciones, etc.
2. **Organizaciones:** se refiere a entidades con objetivos ideo-políticos definidos, que responden a normas estrictas de ingreso y disciplina interna y que abarcan sectores específicos de la población, p. ej. partidos políticos, sindicatos, organizaciones estudiantiles, de mujeres, religiosas, etc.
3. **Asociaciones:** comprende a entidades de carácter voluntario y normas flexibles, con objetivos concretos y tareas especializadas. p. ej: culturales, deportivas, profesionales, recreativas, etc.
4. **Colectivos:** según Assman y Stollberg constituye un tipo especial de grupo social que expresa el carácter y contenido socialistas de las relaciones que se establecen entre sus miembros,(49) por los que sólo se analizan en el marco de la sociedad socialista.

También las organizaciones sociales pueden ser considerados, de manera general, como grupo sociales. Resulta necesario distinguir el concepto de "grupo" utilizado en el lenguaje cotidiano, del concepto de "grupo social" admitido por la Sociología, que no se reduce al conjunto de individuos reunidos casualmente (p. ej. en un medio de transporte) ni al de conjunto de características afines (válido para las determinaciones estadísticas o demográficas). Para la Sociología, al igual que la Pedagogía y la Psicología, la definición de grupo está determinada por la existencia de relaciones sociales entre sus miembros. Tales relaciones permiten el surgimiento de vínculos estables, intereses y acciones comunes que caracterizan tanto la configuración como la identidad del grupo. Sin embargo la literatura sociológica establece una diferenciación entre los conceptos de "grupo" y "organización social" que no siempre resulta suficientemente clara.(50) De manera muy simple podemos decir que toda organización social constituye un grupo (o conjunto de grupos), en tanto no todos los grupos sociales se convierten en organizaciones sociales.

A. Meier define a las organizaciones sociales como sistemas cooperativos creados y organizados de manera consciente, para el logro planificado y racional de metas sociales, con un grupo de miembros definido y sustituible y una estructura interna de actividad, comunicación, información y de grupo, que se orientan al cumplimiento de funciones sociales.(51) En

circunstancias concretas algunas organizaciones asumen directamente funciones de carácter estatal (como p. ej. ocurría con las empresas industriales, el sector de la salud o el sistema de enseñanza en los países socialistas) por lo que entrarían en el concepto de instituciones oficiales, que hemos expuesto con anterioridad. Otras organizaciones sociales tienen un marco de acción más restringido y una estructura interna más dinámica, lo que nos sirve de base para distinguirlas como asociaciones.

Como vemos, estas agencias socializadoras se diferencian entre sí por:

- a) el grado de organización
- b) las formas de participación y la disciplina interna.
- c) los intereses de sus miembros.
- d) intencionalidad de los fines.
- e) identificación con los objetivos de la Educación.

Es de destacar que las organizaciones políticas y religiosas se caracterizan por una gran identificación con los objetivos de la Educación, (en tanto que socialización) a la vez que establecen sus propios objetivos educativos con relación a sus miembros.

En la configuración de las organizaciones intervienen diversos factores que determinan en la forma concreta que asumen, pero que pueden variar de acuerdo con las condiciones sociales. Así p. ej. es corriente que una asociación, inicialmente constituida con un carácter profesional o cultural derive, mediante la incorporación de nuevos miembros y la ampliación de sus objetivos y tareas, hasta convertirse en una institución oficial o en un partido político. Tal es el origen, p. ej. del Partido Obrero Social-demócrata Ruso-P.O.S.D.R- que realizó la revolución de 1917, surgido a partir de grupos de estudio del Marxismo; o del primer Partido Comunista de Cuba, fundado en 1925, que se organizó a partir de la fusión de diversas asociaciones fraternales obreras.

Teniendo en cuenta las particularidades de la psicología social que se manifiestan en las formas de organización social es posible adelantar una diferenciación entre ellas y los grupos sociales.

***. los grupos sociales:** reflejan la tendencia instintiva del individuo a agruparse con sus semejantes, como medio de reafirmación de la independencia personal (que sólo se logra a través del colectivo) y de satisfacción de las necesidades afectivas del sujeto, muy poderosas en las etapas de la niñez, adolescencia y juventud.

*. **las asociaciones:** satisfacen las necesidades e intereses comunes a un grupo de personas, se encaminan a la realización de tareas concretas, que permiten la realización personal a través del colectivo.

*. **las organizaciones:** aseguran la educación, disciplina y control de sus miembros a partir de concepciones filosóficas, ideológicas y políticas, sentimientos e intereses de clase o grupo social, aspiraciones de hegemonía y poder, etc. por lo que sirven como instrumento de la realización a nivel de clase social.

5.3.2. CONCIENCIA SOCIAL Y ORGANIZACIÓN SOCIAL

En el estudio de estas formas de organización social resulta una cuestión importante definir su relación con las formas de la Conciencia Social; lo que se puede resumir en dos preguntas esenciales: ¿Por qué aparecen estas asociaciones, organizaciones y grupos?, ¿Qué representan dentro de la estructura social?.

En última instancia las instituciones, organizaciones, asociaciones y colectivos constituyen el medio a través del cual se expresan, de forma más o menos directa, las diversas formas de la conciencia social.

De acuerdo con la teoría marxista la conciencia social es el reflejo del SER SOCIAL, o sea de la base económica de la sociedad.(52) Como señalara C. Marx "no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia(53) Por su carácter de reflejo de la base económica la conciencia social se manifiesta en la superestructura política, ideológica y cultural de la sociedad, que abarca todas las manifestaciones de la actividad humana organizada (en formas específicas de la conciencia social: la ideología política, la ideología jurídica, la moral, la religión, el arte, la ciencia y la filosofía.(54) Dichas formas se diferencian entre sí por :

- a) el objeto que reflejan: el aspecto concreto del ser social que tratan, p. ej. la ideología política refleja las relaciones entre las clases sociales.
- b) el modo como lo reflejan: cada forma de la conciencia social utiliza un lenguaje y estilo propio, un sistema categorial específico, p. ej. la filosofía mediante leyes y categorías filosóficas, el arte mediante imágenes artísticas.
- c) el carácter de su vinculación con la base económica: algunas formas de la conciencia social reflejan de manera muy clara y directa el sistema de relaciones económicas de la sociedad, p. ej. la política, el derecho, etc. Otras, como el arte y la filosofía reflejan indirectamente la base económica, a través de códigos más específicos.
- d) por las funciones sociales que desempeñan: cada forma de la conciencia social desempeña una función específica, de suma importancia para la vida de la sociedad. Así p. ej. las ideas políticas formulan las tareas sociales de las clases y determinan la actividad de las organizaciones políticas, en tanto la ética establece las cualidades

morales necesarias a las personas, para una adecuada convivencia social y los mecanismos para su conservación a través de la opinión pública.

Cada una de las formas de Conciencia Social posee instrumentos y medios propios para expresar su reflejo del ser social. Tales son las instituciones, organizaciones, asociaciones y colectivos. Las instituciones estatales son el medio de expresión del Estado, órgano de poder de la clase dominante; los partidos políticos constituyen el medio de expresión de las ideas políticas de una clase social, o lo que es lo mismo, la manera en que esta clase refleja la realidad social. Las organizaciones sindicales expresan el punto de vista de los sectores laborales, en tanto las asociaciones culturales o recreativas también expresan el reflejo de la sociedad, pero atendándose a estos marcos específicos de su actividad. De hecho todas las formas de conciencia social generan formas de organización social, sin que esto permita establecer en esquema rígido. Muchas organizaciones o asociaciones cumplen más de una tarea social, sirviendo a fines que resultarían identificables bien con la ideología y con el arte, la cultura y la ciencia, por lo que no puede establecerse una derivación estricta. Así p. ej. una organización sindical puede asumir funciones de expresión de la ideología política cuando se adscribe a un programa político determinado, y a la misma vez desempeñar funciones como expresión del Arte y la Cultura cuando promueve estas manifestaciones entre sus miembros. En todas las circunstancias mencionadas estará cumpliendo funciones educativas claramente identificables.

Particular atención merece la religión como forma de la conciencia social y los tipos de organización que de ella se derivan. Por su carácter y contenido la religión expresa la base económica (el ser social) de manera muy indirecta. Las ideas religiosas constituyen un sistema de interpretaciones ideales de la realidad, basadas no en el conocimiento científico sino en creencias y mitos sobrenaturales y por tanto no verificables. Como señalara el célebre teórico socialdemócrata ruso J. Plejánov "la religión se puede definir como un sistema más o menos ordenado de ideas, sentimientos y acciones... las ideas forman el elemento mitológico, los sentimientos pertenecen al dominio de las sensaciones religiosas y las acciones a la esfera de la adoración, o sea del culto".(55) La base mitológica le confiere a la religión una gran independencia relativa respecto al ser social, puesto que sus explicaciones parten de la fe religiosa, de la disposición del sujeto a creer en ellas y no del poder demostrativo que posean. Si bien en su origen la religión reflejaba la impotencia del hombre contra los elementos de la naturaleza hoy su extensión e influencia no responde a estas limitaciones. La división de la sociedad en clases y el antagonismo entre ellas agregó nuevas causales al temor, el desconocimiento y la indefensión del hombre. Actualmente la fe religiosa se nutre de los conflictos sociales que abruman al hombre: la inseguridad económica, la inconformidad con el régimen social y con su condición personal, la insatisfacción con el presente que le toca vivir y con el futuro que no puede modificar, la desorientación dentro de una sociedad caracterizada por la ambivalencia, la hipocresía, el egoísmo, la intolerancia y la discriminación. En esas condiciones la religión encuentra terreno para la prédica religiosa, que lleva consuelo y resignación a los desafortunados a la vez que promueve la esperanza en un mundo mejor y exhorta a la misericordia y la caridad de los que disfrutan de mejor situación.

Desde esta posición sobrehumana la religión se convierte en autoridad acerca de los fenómenos y procesos terrenales, particularmente de la moral y la ideología. Es en este sentido que la religión, a través de sus formas de organización se convierte en importantísima agencia de socialización. Tanto como institución oficial, como organización (la iglesia propiamente dicha) o como asociaciones la religión ejerce una incuestionable influencia educativa, que incluye no sólo aspectos de la formación moral de los sujetos, sino también de su concepción del mundo, la naturaleza y la sociedad, que puede llegar a la adopción de posiciones políticas muy definidas. Como señalara V.I.Lenin "la protesta política con ropaje religioso es un fenómeno propio de todos los pueblos, a un grado determinado de su desarrollo"(56)

La discusión acerca de si la enseñanza religiosa debe o no estar incluida dentro del sistema general de educación fue aparentemente resuelta mucho tiempo atrás, cuando la mayor parte de los países del mundo determinó la separación del Estado y la Iglesia, por lo que la enseñanza de religión quedaba excluida del sistema de educación pública, no así del privado. Sin embargo de tiempo en tiempo aparecen nuevas voces que reclaman el regreso de este tipo de enseñanza a las escuelas,(57) e incluso se ha llegado a instrumentar en algunos países de América Latina.(58)

El problema de la enseñanza religiosa implica una cuestión de carácter ético muy importante. Cuando se decide qué religión asume carácter oficial de hecho se está discriminando a todos los credos y cultos que no reciben este beneficio, por el hecho de que sus practicantes no constituyen mayoría (cosa no siempre cierta) a la vez que se discrimina también a los sujetos que practican esos cultos, o a los que no practican ninguno. De hecho la política más humanista e inteligente sería mantener la enseñanza religiosa como un derecho personal, sujeto a la libre elección de los interesados, y por tanto, no comprometer a la escuela con una enseñanza que, desde su inicio, sería sectaria y antidemocrática.

En definitiva los individuos deben tener el derecho de recibir la enseñanza que deseen, pero la escuela no debe adscribirse a una u otra religión. Para el maestro interesado en desarrollar una educación científica esto no debe ser obstáculo ni fuente de prejuicios. Como señalar V.I.Lenin "la unidad de la verdadera lucha revolucionaria de la clase oprimida por crear el paraíso en la tierra tiene para nosotros más importancia que la unidad de criterio de los proletarios acerca del paraíso en el cielo".(59) En la práctica social el hecho de profesar creencias religiosas (o no profesar ninguna) es un asunto de conciencia y libre elección, que no determina en la adopción de actitudes políticas de corte reaccionario o liberal, como muchos han supuesto. En el tratamiento de la cuestión religiosa en la escuela debe hacerse distinción entre el creyente y su actitud personal y la posición que adopta la Iglesia como institución y organización ante los problemas de la sociedad, del país, de la comunidad y del propio individuo.(60) Y ambas posiciones no son necesariamente coincidentes. Incluso dentro de la propia Iglesia (y aquí nos referimos en general, sin distinción de culto) se manifiestan divergencias. Así, al menos en América Latina sobran los ejemplos de movimientos religiosos populares muy vinculados a la lucha por mejoras sociales, a la defensa de la democracia y la justicia social, a la protección del medio ambiente y de las minorías, a la solidaridad internacional e incluso que apoyan al proyecto político socialista. Tales con los casos de los Movimientos Eclesiales de Base del Brasil, los Pastores por la Paz de EEUU y las iglesias y pastores que colaboran con el Centro Memorial Martín Luther King en Cuba.

5.3.3 LAS RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y LAS ORGANIZACIONES SOCIALES

Los educadores, la escuela, la familia y las diversas organizaciones sociales deben actuar de común acuerdo para la educación de las nuevas generaciones.(61) Esto es particularmente importante para una sociedad que esté realmente interesada en la educación para la ciudadanía, o sea para la integración plena y creadora del individuo al contexto social.

La eficacia en la acción de los factores extraescolares, concretamente las organizaciones sociales, depende de la estructuración coherente de los objetivos generales de la educación con los objetivos específicos de cada una de ellas.

Estas organizaciones sociales, como medios de acción de las diversas formas de conciencia social, tienen importancia propia como "elementos de la educación política e ideológica del individuo y en la formación de las cualidades morales de la personalidad, mediante el desarrollo de actividades encaminadas a dicho fin."(62)

En la relación de la escuela con las diversas organizaciones sociales (políticas, religiosas, culturales o de otro tipo) debe tenerse en cuenta que la educación debe adaptarse a las características de las etapas de la vida y a las diferencias individuales, determinadas estas últimas por las condiciones sociales que rodean a los sujetos. De acuerdo con esto cada organización social elabora sus intenciones educativas (influencias) en relación con el sector o grupo de la población sobre el que ejercen una acción directa, sean estos los niños, los jóvenes, las mujeres, campesinos o profesionales, etc. De esta adecuada diferenciación depende en gran medida el éxito del trabajo educativo que realizan estas organizaciones sociales.

En nuestro país existe un sistema de organizaciones sociales que abarca prácticamente el 100 % de la población. Dichas organizaciones, que ejercen su influencia educativa en la comunidad, desempeñan una significativa labor en el apoyo al trabajo educativo de la escuela y la familia, sin que esto quiera decir que todas las contradicciones estén resueltas.

Aún resulta muy insuficiente el trabajo de los Consejos de Padres, que deben constituir el punto de referencia del trabajo conjunto de la escuela con las organizaciones sociales que funcionan en el contexto comunitario. Las organizaciones política (Partido y UJC) funcionan tanto en el contexto comunitario como en el propio centro escolar y en cada uno de los colectivos laborales que están ubicados en el territorio. Sin embargo no siempre se coordinan los esfuerzos y las acciones para la solución de los problemas de trabajo educativo en la escuela y en la propia comunidad. Las organizaciones de masas (CDR, CTC, FMC, UPM, FEEM, FEU, ANAP) se distinguen por el carácter no selectivo de su membresía, lo que les confiere mayor capacidad de convocatoria dentro del sector de la población en que concentran su influencia. Cada una de estas organizaciones, en su marco concreto, puede contribuir al desarrollo de la educación de los ciudadanos a lo largo de toda la vida y en las diferentes esferas en que se manifiesta. A estos esfuerzos se deben unir, de manera armónica y natural todas las asociaciones creadas sobre la base de intereses más específicos: culturales, deportivas, profesionales, recreativas, etc, puesto que ellas también cubren necesidades importantes de los sujetos y cumplen funciones educativas específicas.

De la conjugación de esfuerzos en una política educativa coherente, que supere las discrepancias en los mensajes y establezca escalas de valores socialmente aceptables para todos depende en gran medida la solución de muchos problemas educativos que afectan a la escuela, a la familia y la comunidad y a la sociedad en general.

Con relación al papel de las organizaciones políticos en la Educación existe una polémica histórica que no podemos obviar. De un lado se ubican los pedagogos que pretenden defender una supuesta "neutralidad" de la escuela, del otro los que consideran que la escuela, al ser una institución regulada por la clase dominante ya está de hecho politizada.

El origen de dicha polémica parte del reconocimiento o no del carácter clasista de la Educación, y por tanto del carácter político de la escuela y del maestro.

Desde nuestro punto de vista la escuela capitalista, aún cuando intenta desesperadamente demostrar su neutralidad, no puede substraerse al condicionamiento político que le impone la clase dominante. De esto sobrarían los ejemplos, que pueden encontrarse tanto en la formulación de los objetivos de la educación y la enseñanza (pragmáticos y conductistas), en la definición de los métodos (autoritarios y directivos) en la selección del contenido (a través de currículums marcadamente ideologizados) y en la determinación de los sistemas de evaluación (encaminados a reforzar la competencia y la selectividad).

Los pedagogos que parten de la concepción marxista reconocen explícitamente el carácter clasista de la Educación y la enseñanza, como la función política de la escuela y del trabajo del maestro. Sin embargo esta declaración no supone que los intereses de clase puedan imponerse arbitrariamente a los fines e intereses objetivos del conocimiento.

Así para un pedagogo honesto los intereses de clase no pueden llevarlo a seleccionar el contenido evitando aquellos aspectos de la realidad social que le resultan "críticos" para su posición, como tampoco resulta ética la manipulación de los objetivos y tareas de la escuela para convertirlas en "instrumentos" de la política oficial, por muy justa que esta fuere.

En el terreno de la investigación educativa es particularmente importante la defensa de estas posiciones éticas (lo que es también aplicable para la investigación en cualquier otra esfera de las ciencias sociales). La defensa de los intereses de clase o sector, de la posición política personal del investigador o de la postura oficial de la institución escolar no puede ser un elemento que se imponga a la objetividad científica, a la veracidad de los datos, a la seriedad de las conclusiones. Negar estos aspectos, o reducirlos en alguna medida es no sólo manifestación de deshonestidad profesional, sino además violar el principio de la objetividad, clave del método científico de Marx.(63)

5.3.4. LOS COLECTIVOS LABORALES

En la literatura sociológica marxista se dedica especial interés al estudio de los colectivos laborales como medio de la educación de los niños, adolescentes y jóvenes. Se distingue en la empresa socialista un doble carácter (que a nuestro modo de ver puede ser extensivo a cualquier tipo de entidad económica):

- a) factor educativo para sus miembros.
- b) factor educativo para la escuela.

El primer aspecto es objeto de estudio de la Sociología Industrial o del Trabajo y por lo tanto no lo analizaremos aquí. En cuanto al segundo debemos tener en cuenta que se manifiesta en dos formas:

1. como colaboración de la empresa en el funcionamiento de la escuela, mediante el apoyo material al proceso docente-educativo.
2. como influencia educativa directa, cuando sirve de marco para la formación politécnico-laboral de los escolares.

Esta última se refiere a las posibilidades que presenta el colectivo laboral (instalaciones, medios y personal) tanto para la realización de actividades del currículum escolar como para la materialización del principio de vinculación estudio-trabajo.

Un asunto importante, aunque menos tratado, es el que se refiere a la orientación vocacional de los escolares durante su tránsito por la enseñanza general. Tradicionalmente es la escuela la que organiza y desarrolla este trabajo, sin que, en la mayoría de los casos, disponga de la información, los medios y el personal requerido para una adecuada orientación. En muchos casos dicha tarea es asignada a maestros ya de por sí abrumados por otras muy diferentes, por lo que asumen esta última con desgano y no le dedican el tiempo y la atención necesarias.

En realidad es la sociedad la máxima interesada en que se efectúe una eficiente orientación vocacional de los niños y adolescentes, lo que redundaría en menores índices de fracaso escolar y deserción, a la vez que facilitaría la coordinación entre las necesidades sociales (de determinados especialistas y operarios) y los intereses personales de los estudiantes. Por esta razón la sociedad debiera exigir a las empresas y colectivos laborales una participación directa y activa en la orientación vocacional de los escolares, como vía fundamental para atraer a los futuros trabajadores hacia aquellos oficios y profesiones de mayor importancia social.

Según constataron los investigadores estealemanes la orientación vocacional a través de las empresas sólo representaba entre el 18 y el 24 % de los factores que influyen en la elección de la profesión por los estudiantes que culminan la enseñanza general.(64) Aunque en Cuba no se han realizado estudios tendientes a determinar este indicador, el conocimiento de las serias insuficiencias de la orientación vocacional nos lleva a suponer que los valores posibles pueden ser aún menores.

La información previa sobre la futura profesión, y de ser posible, su inclusión en la práctica escolar de los estudiantes, se convierte en un factor decisivo para la elección más acertada, que toma en consideración tanto las particularidades del trabajo al que se aspira como las condiciones personales del individuo.

Dicha elección debe ser más consciente y realista en la medida en que aumenta el nivel escolar del estudiante y por lo tanto las posibilidades de evaluar con más objetividad sus aptitudes, conocimientos y habilidades, a la vez que conocer con mayor exactitud el contenido real de cada profesión u oficio. Objetividad y conocimiento en el momento de elegir la profesión permitirán tanto un tránsito feliz por el período de preparación profesional como una vida laboral más agradable y productiva.

Por supuesto que la orientación vocacional tiene que responder a las necesidades de fuerza de trabajo planteadas por la economía nacional. De no hacerlo así se producen enormes desbalances entre la cantidad de solicitantes, y la disponibilidad de plazas para continuar estudios en una u otra profesión, que más tarde se convierte en desbalance entre la cantidad de graduados y la oferta de puestos de trabajo, cuestiones que gravitan adicionalmente sobre la economía de la educación a escala de toda la sociedad. Por esto las empresas y los colectivos laborales deben ocupar el primer plano en la orientación vocacional, puesto que es aquí donde se conoce con mayor exactitud las necesidades reales de fuerza de trabajo a mediano y corto plazo, y se pueden desarrollar estrategias para motivar a los estudiantes hacia aquellas profesiones y oficios que realmente se necesitan y que pueden resolverse en el contexto de la propia comunidad en que coexisten el colectivo laboral, la escuela y los estudiantes.

Por otra parte es indiscutible que la participación de los estudiantes en el trabajo, como aspecto integrante de su formación politécnico-laboral, es un factor esencial para el logro de los objetivos de la socialización. El trabajo, sea en empresas industriales, agrícolas o de servicios se convierte en elemento para la educación en los valores de la disciplina, el compañerismo y la solidaridad, la responsabilidad, la honestidad, etc.(65) El colectivo laboral que participa en la orientación vocacional debe servir para el reforzamiento de estos valores, brindando a los escolares ejemplos positivos de organización y disciplina, buenas relaciones humanas, interés por el trabajo y la calidad de lo que realizan, etc. De esta forma el colectivo laboral puede convertirse no sólo en un factor educativo para sus propios trabajadores (cosa que de hecho ya es) sino en factor educativo de los escolares, que trabaje en conjunto con la escuela en la solución de los diversos problemas inherentes a la socialización de los niños, adolescentes y jóvenes.

Por último, no podemos olvidar que la motivación hacia una u otra profesión, si bien es un asunto individual no está exenta de condicionantes sociales. Existen profesiones y oficios que, circunstancialmente, se hacen sumamente atractivos por disímiles razones, y por tanto atraen a los jóvenes, aún por encima de las capacidades reales de empleo. Cuando las circunstancias sociales se modifican se produce un vuelco en la escala de interés de las profesiones y oficios, y así un oficio considerada de 2da categoría (camarero, taxista, etc) puede resultar más atractivo que una profesión universitaria que requiere largos años de estudio pero cuya estabilidad laboral es dudosa o su salario poco gratificante.

En definitiva ningún fenómeno social es independiente de los otros; la educación y la enseñanza, la escuela y el trabajo son elementos de un mismo proceso, de cuyas condiciones concretas no podemos abstraernos.

5.4. LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN

En la sociedad contemporánea se ha desarrollado un amplio sistema de medios de comunicación masiva que refleja por un lado el crecimiento cuantitativo y cualitativo de los canales de información (radio y TV; cine, prensa escrita, publicaciones de todo tipo, video, medios computadorizados, etc) y por otro lado el incremento de los recursos económicos dedicados a esta esfera de la comunicación.

El desarrollo de los medios masivos influye en la educación, unas veces de manera directa, cuando son utilizados con fines propiamente educativos (enseñanza a distancia, divulgación científica, programas educativos, etc) y otras de manera indirecta, porque siempre resultan ser vehículos para la transmisión de patrones culturales, de mensajes que influyen en la conducta de los consumidores de la información.

La primera cuestión que debiéramos aclarar es la diversidad de términos que se utilizan para nombrar a los Medios Masivos de Comunicación. En la literatura especializada es común encontrar este concepto bajo los títulos de medios de comunicación, de información o de propaganda, sin que las diferencias entre uno y otro resulten sustanciales. También es común que al referirse a los medios masivos se utilice el término derivado del inglés "mass-media", que por extensión se aplica también a los consumidores de este tipo de información.

En el estudio de los medios masivos, debemos reconocer tres aspectos diferentes de su funcionamiento: (66)

- a) como sistema: los medios masivos constituyen una institución profesional que asegura la recopilación, procesamiento y difusión de la información a escala masiva. Así están bajo el control de importantes empresas que monopolizan la información a escala mundial.
- b) como actividad: consiste en asegurar el intercambio de información entre grandes grupos de individuos, mediante organizaciones, personal y medios técnicos especializados en la compilación, procesamiento y difusión de la información.
- c) como agente socializador: los medios masivos ejercen una indiscutible influencia en todas las esferas de la vida social. La eficiencia del trabajo de los medios se establece mediante la correlación, entre los fines de una campaña propagandística o de las intervenciones sobre un tema y el logro real de los objetivos propuestos.

Sobre este último aspecto debemos aclarar que en contra de lo que se supone la información que brindan los medios masivos siempre tiene un objetivo concreto y nunca es "informar por informar", sino crear un estado de opinión acerca de un asunto o tema concreto. En este sentido la efectividad de su papel socializador se puede establecer en dos sentidos:

- a) **al nivel individual:** mediante los procesos que se generan en la actividad cognoscitiva del sujeto, expresados en los conocimientos obtenidos, las convicciones y actitudes que se adoptan y que se traducirán en conductas y modos de actuación.
- b) **Al nivel social:** mediante la conformación de una tendencia social que se genera a partir de los grupos más pequeños (familia, colectivos laborales, comunidades, etc) y se extiende en la forma de "opinión pública".

5.4.1. FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN MASIVA

El sistema de información, difusión o comunicación masiva se basa en la utilización de técnicas, medios y métodos propios de la comunicación, así como en el cumplimiento de funciones específicas.

Según el criterio del sociólogo mejicano F. Gómez Jara la comunicación constituye un proceso de la actividad humana que consiste en la transmisión de significados de una persona a otra.(67) La comunicación masiva se distingue entonces por la transmisión de significados hacia el público masivo, heterogéneo y anónimo, mediante mensajes públicos, continuos y estandariza-

dos a través de medios técnicos diversos: las ondas de radio, las imágenes de cine y TV, la prensa plana, etc.

Una representación esquemática del proceso de comunicación personal contiene los siguientes elementos:



Sin embargo en la comunicación masiva el esquema debe incluir otros elementos que lo modifican sustancialmente.(68) Veamos entre ellos:

- a) **la Fuente:** entidad que genera los mensajes, después de seleccionados y procesados, pueden ser empresas públicas o privadas, locales o transnacionales.
- b) **el Transmisor:** el especialista que codifica y transmite el mensaje al público: locutores, comentaristas, publicistas, actores, etc.
- c) **el Canal:** medio técnico utilizado para la transmisión del mensaje: ondas, imágenes, cintas magnéticas, papel, etc.
- d) **la Reacción:** (feed back) que incluye no sólo la retroalimentación al transmisor y la fuente sino también la introyección del mensaje y su conversión en conducta y acciones del sujeto receptor.

En cuanto a las funciones que desempeñan los medios masivos podemos establecer las siguientes:

1. Recolección y distribución de la información: referida a sucesos internos (locales) y externos, sobre todas las esferas de la vida.
2. Interpretación y crítica de la información: a través de editoriales, comentarios, crítica especializada, etc.

3. Transmisión de patrones culturales: mediante la presentación de situaciones y personajes y la valoración que de estos se realiza, la propuesta de estilos de vida, normas de conducta, criterios éticos y estéticos, etc.
4. Entretenimiento: relacionado directamente con el nivel cultural y los intereses del consumidor, edad, sexo, posición social, etc, así como con la calidad intrínseca del producto, sea este de contenido político, económico, religioso, cultural, científico o exclusivamente recreativo.

De acuerdo con la prominencia que asume una u otra función dentro del funcionamiento general de los medios masivos estos pueden llegar a convertirse en eficaces medios para la educación de los individuos en un sistema de valores socialmente aceptables, o por el contrario introducir mensajes no coincidentes con las necesidades educativas de la sociedad, que pueden llegar a ser francamente contrapuestos.

5.4.2 LA INDUSTRIA DE LA COMUNICACIÓN MASIVA

Como vemos la concepción de los medios de comunicación masiva supera la simple transmisión de información. Concebidos como "industria de la información" los Medios Masivos no se limitan a transmitirla a los sujetos, sino a "producirla" mediante el seguimiento, evaluación, comentario y pronóstico de los hechos (que no resulta de ninguna manera criticable) unido a la creación de un determinado estado de opinión entre los receptores (lo que abre el camino a la manipulación interesada de los hechos, al ocultamiento o sobrevaloración de información y, en peor de los casos a la desinformación).

La organización de la comunicación masiva como gran industria altamente especializada implica cambios sustanciales en los mecanismos de transmisión de la información, entre ellos:

- a) el producto informativo resulta impersonal, dada la gran cantidad de especialistas que participan en su elaboración.
- b) la información se ajusta a las necesidades del mercado, se desarrollan campañas informativas momentáneas substituidas de inmediato por otros asuntos que resultan de mayor interés.
- c) la información que se transmite responde, en sentido general, a la percepción clasista del "fabricante" lo que excluye a otros puntos de vista.
- d) al igual que en cualquier otra actividad económica, el nivel de concentración monopolista permite el control del mercado de la comunicación social, limitando las posibilidades de acceso del público a fuentes alternativas de información.

En las sociedades modernas los mass-media han ejercido una acción general consistente en moldear a los individuos según un patrón común. Reconociendo esta acción algunos sociólogos, entre ellos el norteamericano K. Young, establecen la aparición de un "hombre-masa", fruto de la sugestión que sobre él ejercen estos poderosos medios de configuración de la opinión pública. Para este investigador el resultado de ésta influencia es el reforzamiento de sentimientos de inseguridad personal, aislamiento, despersonalización y -en consecuencia- deseos de autoafirmación.(69)

Como señala P. Carreño los medios masivos llevan siempre una carga ideológica más o menos intencional que los convierte en agentes de socialización colectiva(70)

Según este autor será necesario desarrollar en los individuos una capacidad crítica que les permitiera resistir el bombardeo de opiniones que le llegan a través de estos medios, que resulta difícil contrarrestar por cuanto actúan en la esfera afectiva a través de la sugestión.

La cuestión acerca de la objetividad y la ideologización de los mass-media es objeto de profunda polémica. Para algunos teóricos y propagandistas la privatización de los medios masivos es condición indispensable para asegurar el funcionamiento de un supuesto paradigma de libertad de información, diversidad de opciones, etc. Desde esta posición critican la socialización de los mass-media, acusándola de antidemocrática, ideologizada y estatizante.

En este asunto se nos presenta una evidente tergiversación intencionada. Es innegable que los medios de comunicación, sean privados o estatales responden a un carácter de clase bien definido, que determina su función esencial: contribuir al mantenimiento y reproducción del régimen social existente, que determina el poder político de una clase sobre las otras. Los medios transmiten, divulgan y contribuyen a la conformación de un consenso social alrededor de los puntos de vista y programas de la clase que ejerce el poder económico, que la hace propietaria de los medios de comunicación fundamentales y le permite el mantenimiento del poder político. No resulta festiva la frase que popularmente denomina a la prensa como "el cuarto poder", como complemento de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial en que se organizan los sistemas estatales modernos.

Cualquier estudio sobre la estructura de la propiedad de los medios masivos nos demuestra el enorme nivel de concentración monopolista que predomina en el sector. Tan solo en EEUU la transnacional norteamericana RCA Victor es propietaria de 200 estaciones de TV y 4 cadenas de difusión internacional. En Méjico el grupo Azcárraga y O'Farril controla la cadena Televisa, de lo que resulta la propiedad de tres de los diarios de mayor circulación en el país, 27 revistas, el estadio Azteca de fútbol, 3 equipos profesionales de este deporte, empresas ensambladoras de aparatos de radio y TV, y participación en la empresa Chrysler de Méjico, los estudios de cine Churubusco, estaciones de TV en español en San Antonio y New York y la representación de las cadenas NBC y ABC en el país.(71) A través de otro grupo financiero mejicano, el de Monterrey y a otras empresas de propiedad norteamericana y de cubano-americanos (Miguel Alemán) participan en el negocio de las emisoras de radio, la publicidad comercial y el montaje de equipos de comunicación.(72)

El gigantesco consorcio de la información Hearts publica, sólo en América Latina revistas de tiradas millonarias dirigidas a vastos sectores de la población; Citas, Selenia, Mecánica Popular, Romances, Vanidades, Buen Hogar, Corín Tellado y otras, así como veinte tiras cómicas con los personajes de Walt Disney. Esta transnacional norteamericana es propietaria de más de 100 periódicos en los EEUU, así como de intereses en la producción de

series televisivas.(73) Los grandes grupos financieros están sólidamente insertados a la industria de la comunicación; el grupo Morgan p.ej. accionista principal de IBM y General Electric, lo es también de la transnacional de las comunicaciones ITT, y a través de ella, de la cadena televisiva CBS y la empresa editorial Bussiness Week. El grupo Rockefeller es el principal accionista de la conocida Westinghouse y a través de ella controla un importante número de acciones de la IBM y la KODAK. Como vemos estas complicadas redes financieras permiten que un reducido número de personas controle no sólo la industria de la información en sí misma, sino también la tecnología de la comunicación y de los aparatos domésticos para su consumo.(74)

Entre los distintos medios de comunicación existe también una concentración muy fuerte. Los intereses financieros que controlan a las grandes compañías de cine son a la vez propietarios de cadenas de televisión, y radio, empresas editoriales y agencias periodísticas y publicitarias. Así ocurre por.ej. con la Metro Goldwyn Mayer (M.G.M) y el consorcio editorial Time-Life, con los estudios Paramount y la cadena ABC.(75) No es casual que los grupos financieros japoneses estuvieran tan interesados en comprar partes de estas empresas cinematográficas, como vía de acceso a los medios de difusión masiva, con la intención de mejorar la imagen del Japón en previsión de los conflictos económicos que surgirán con los EEUU como resultados de la lucha por la redistribución de los mercados.

La monopolización de los medios masivos de comunicación puede convertirse en un eficaz instrumento para la consecución de objetivos políticos. Tal es el caso de Silvio Berlusconi, propietario de 3 de las 4 cadenas nacionales de Televisión que funcionan en Italia (la otra es el sistema RAI, estatal). En medio de la aguda crisis política provocada por el descubrimiento de graves casos de corrupción que comprometían a los partidos tradicionales, el magnate italiano utilizó inteligentemente su imperio informativo para desacreditar el sistema político de su país, desmoralizar a sus contrarios y lograr, con inusitada rapidez, convertir a su partido en una fuerza política dominante, lo que le permitió ocupar el cargo de primer ministro en 1995.

Ejemplos de la tergiversación intencionada en los medios masivos son harto conocidos. Los pretextos para la invasión norteamericana a Panamá en 1989, la cobertura de la Guerra del Golfo, el tratamiento del tema sobre el cultivo de la hoja de coca en Bolivia y Perú y sus implicaciones con el narcotráfico, las valoraciones acerca del papel de la ONU en los conflictos locales como Somalia y la ex Yugoslavia, por solo citar los más recientes. Igualmente tendenciosa ha sido la imagen que por más de 30 años se ha presentado acerca de la Revolución Cubana y de las causas del diferendo con los EEUU.(76) Con tales ejemplos no queda mucho espacio para una interpretación ingenua de los conceptos de objetividad y desideologización con que se pretende adornar a los medios masivos de comunicación.

La industria de la comunicación elabora un subproducto cultural, la llamada "cultura de masas", encaminada a la satisfacción de un consumidor promedio sin grandes pretensiones de carácter estético.(77) Este tipo de producto, estereotipado y consumista, ha sido denominado como "cultura camp" o "kitchens".

Características de este producto son, entre otras:

- - se elabora en serie, a partir de prototipos comprobados.

- - promueve la formación de criterios éticos y estéticos únicos, sin oportunidad a la confrontación de alternativas.
- - interés excesivo por el aspecto mercantil del producto, por lo que tienden a la vulgarización del arte y la comercialización del folclore.
- - se extiende a todos los lugares y sectores del país con propuestas únicas, sin tomar en consideración las diferencias socio-culturales.
- - atrae la atención mediante la explotación de lo externo e intrascendente, los aspectos superficiales y sensacionalistas, sin profundizar en las causas y efectos sociales.

Como norma los productos que responden a estas características se distinguen por una preocupación por la agilidad del estilo y la utilización de la tecnología (que pueden llegar a ser de muy buena calidad) en detrimento de la seriedad y profundidad del contenido, de la validez social del mensaje que transmiten. Esto es fácilmente verificable en gran parte de la producción cinematográfica, televisiva, radial o escrita, desde los "filmes de acción" hasta las telenovelas y comics, las menciones publicitarias que acompañan a los programas de todo tipo, las imágenes de millares de video-clips o la profusión de pseudoliteratura que promueve el escapismo y la alienación por la vía del sexo, la droga y la violencia.

La imitación, como señalan muchos pedagogos y psicológicos es un instinto humano particularmente movilizador en las etapas iniciales de la vida.(78) Por esta razón aumenta el temor acerca del incremento de las escenas de violencia, pornografía, vandalismo, lenguaje soez, etc, en gran parte de la producción cinematográfica, televisiva, radial y escrita. Aunque las investigaciones al respecto no han establecido una clara relación entre el consumo de estos productos y la conducta de los sujetos, como señala el inglés Ottaway,(79) no es menos cierto que estos mensajes refuerzan el conjunto de influencias sociales negativas que gravitan alrededor del sujeto. Es indudable que las conductas agresivas y antisociales se derivan del contexto y la situación social del individuo, pero los ejemplos que recibe a través de los medios masivos pueden exacerbar o atenuar los conflictos y las formas de solución personal que se adoptan.

Particularmente importante resulta este asunto en lo referente a la televisión, convertida en los últimos años en un miembro más de la familia, y quizás en algunos hogares el más influyente. Según investigaciones citadas por A. Meier el escolar estealemán consumía como promedio 15 horas semanales ante el televisor, lo que en comparación con otros países desarrollados puede parecer insignificante. Sin embargo para Meier resultaba preocupante que sólo el 29 % de los escolares recibiera orientación de sus padres acerca de la selección de los programas.(80) Por esta razón Meier recomendaba un mejor uso del tiempo libre de los niños y adolescentes, dirigiéndolos hacia actividades que los reportaran más desarrollo cultural, físico y espiritual.

Según un estudio realizado en Méjico el 55 % de la programación de TV se dedica a los anuncios comerciales, el 25 % a los programas norteamericanos doblados, conocidos como "enlatados" (seriales policíacos y de aventuras, cómicos, etc) el 10 % a las telenovelas, el 7 % a programas musicales y apenas el 3 % a programas informativos, noticieros y culturales. Es obvio que no puede esperarse mucho del valor educativo de esta programación.(81)

Una interesante investigación realizada en España por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Fundación Pablo VI arrojó importantes conclusiones acerca del papel de la televisión en el rendimiento escolar de los niños, en el que se tomaron las opiniones de los escolares, sus padres y sus maestros.(82) Llama la atención que en cuestiones como la influencia de la TV sobre la actividad de los niños el 91,5 % de los maestros considera que estimula la pereza; en cuanto a la comunicación con la familia el 85,5 % considera que la perjudica; en cuanto al rendimiento escolar la cifra se ubica en el 82,4 % que la considera perjudicial. Aún cuando entre los padres las opiniones resultan coincidentes con las de los maestros los valores para cada indicador eran sustancialmente inferiores (82, 57 y 66 % respectivamente). En el caso de los escolares no existía por supuesto una opinión definida sobre la influencia de la TV en los indicadores propuestos, predominando las respuestas que la califican como "indiferente". La diversidad de opiniones nos demuestra la inexistencia de un consenso, necesario, al menos entre padres y maestros en cuanto a la incidencia de la TV en la educación de los niños y en la propia vida familiar.

Otras investigaciones han comprobado que el lenguaje de los hijos de obreros y empleados está mucho más influido por la TV que el de niño y adolescentes provenientes de familias de mejor posición social, lo que aparece relacionado con el mayor "consumo" de la TV en el primer grupo.(83)

En todas las investigaciones que hemos podido consultar se observa una regularidad: cuanto mayor es el nivel de calificación profesional y cultural de la familia mayor es la selectividad y variedad de los medios de comunicación que emplean sus miembros como también es mayor la diversidad de formas de utilización del tiempo libre. Por el contrario un menor nivel profesional y cultural está ligado a un consumo indiscriminado de los medios masivos, con un marcado énfasis en la TV, que se convierte en la forma fundamental de consumo del tiempo libre.(84)

En atención a estos fenómenos se impone elevar la cultura en el uso del tiempo libre de la población, a la vez que facilitar el incremento de las opciones para ello. Paralelamente la sociedad y particularmente la institución educacional deben exigir de los medios masivos el cumplimiento de la función cultural, para lo que será importante la combinación de las presiones institucionales, colectivas e individuales, así como la creación y desarrollo de medios alternativos (prensa, radio y TV comunitarias) que asuman tareas de carácter educativo en función de los intereses de toda la sociedad.

El logro de coherencias entre los mensajes educativos de la escuela y los que transmiten los medios masivos implica solucionar algunas contradicciones impuestas por la concepción de estos últimos como "industria de la comunicación". En primer lugar deberá resolverse la contradicción entre la eficiencia económica o rentabilidad de los medios, determinada por el número de consumidores, y la responsabilidad social de los medios, lo que evitaría el sensacionalismo, la competencia desleal y la manipulación del receptor, entre otros males. En segundo lugar deberá resolverse la contradicción actual entre la supuesta "libertad de expresión" y el compromiso ético elemental que debe regir el funcionamiento de los medios masivos, que debe estar centrado en la objetividad, la seriedad y la eticidad de sus mensajes.

Indudablemente la solución de estas contradicciones está ligada a un la realización de un proyecto social verdaderamente humanista, que permitiría la transformación de las condiciones en que funcionan tanto los medios masivos como la misma Educación. Pero esta cuestión,

mucho más abarcadora y difícil, no puede ser abordada en este libro, por lo que debemos limitarnos a mencionarla, dejando el camino abierto para la reflexión personal de los lectores.

NOTAS

CAPÍTULO V

1. Freyre P. la Educación como práctica de libertad. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 17 y 18.
2. Nassif, R. Pedagogía General. Buenos Aires, Kapelusz, 1979.
3. Compárense los enunciados sobre la familia y la educación de la Constitución aprobada en 1975 y la de 1992, actualmente vigente. (N. del A.)
4. Constitución de la República de Cuba, cap. IV. Familia, art. 35
5. Ibid. cap. V. Educación y Cultura, art. 39, inciso b
6. Ibid, cap. V art. 40.
7. Véase: Iudin, P. M. Rosenthal. Diccionario Filosófico. La Habana, Editora Política, 1981, p. 169.
8. "La idea de concebir a la familia como factor de la producción de la vida y comprenderla como una relación de doble carácter - natural y a la vez social- constituye el punto de partida fundamental para el análisis científico de la concatenación entre la familia y el desarrollo de la personalidad". En: Assman G.; Stollberg R. Principios de Sociología Marxista Leninista. La Habana, Ciencias Sociales, 1989, p. 255. Véase además Marx, C., Engels, F. La Ideología Alemana, en: Obras Escogidas en dos tomos, Moscú, Progreso, 1973, tomo I. cap. I, pp. 23 a 26.
9. Véase: Engels, F. El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. La Habana, Editora Política, 1963, p. 10 a 27.
10. Assman G.; Stollberg, R. ob. cit., p. 299.
11. Dpto de Sociología de la Universidad de La Habana. Conjunto de Indicadores para la evaluación periódica del modo de Vida familiar, La Habana, 1988, p. 3 (mimeografiado).
12. Comité Estatal de Estadísticas. Censo de Población y Viviendas, 1981. La Habana, 1985, vol. 16. p. XXXVIII.
13. Colectivo de autores. Análisis de las investigaciones sobre la familia cubana. La Habana. Ciencias Sociales, 1990, 00. 6 a 8.
14. Ibid, pp. 15 y 16
15. Ibid, p. 36
16. Ibid, p. 46.
17. Meier, A. Sociología de la Educación. La Habana, Ciencias Sociales, 1984, pags. 282 y ss.

18. Schmidt-Kolmer, E. Acerca de la relación de las condiciones de vida con el rendimiento escolar. En: Pedagogía, n.3, Berlín, 1968, p. 23 (en alemán).
19. Wallher, R., Grassel, H. Maestros y padres. Berlín, 1968, p. 8 (en alemán) y Rosster, H.D. La personalidad del maestro en el ejercicio del alumno. en: Problemas y resultados de la Pedagogía. Berlín, 1964 p. 42 (en alemán).
20. Instituto Central de Pedagogía de la R.D.A. Sección de Sociología de la enseñanza. La relación entre el estado del rendimiento y la estructura social en alumnos de la Enseñanza Política General. Informa Final de Investigación, Berlón, 1966, p. 81 ss. (en alemán).
21. Kruger, H. Condiciones familiares del comportamiento escolar. En: Pedagogía, n.2, Berlín 1968, pp. 34 a 36. (en alemán).
22. Instituto Central de Pedagogía de la RDA. Investigación cit. p. 58.
23. Ibid, p. 59.
24. Varona, E.J. Trabajos sobre Educación y Enseñanza p. 18 y 19.
25. UNESCO-OREALC. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. Separata. Boletín 31, agosto 1993. Stgo. de Chile, p. 10.
26. Véase: Gorbachov, M. La Perestroika y la Nueva Mentalidad . La Habana. Editora Política, 1988, cap. III, pp. 143 a 145.
27. Engels, F. Discurso ante la tumba de Marx. en: Obras escogidas en tres tomos, La Habana, Editora Política, 1963, t. 3, p.17.
28. Véase: Violich, F. Desarrollo Comunitario y proceso de urbanización. UNESCO, Ginebra, 1989.
29. Véase: UNESCO. Conferencia Mundial de Desarrollo Comunitario. Declaración final. Ginebra, 1989.
30. Osipov, G. Libro de trabajo del Sociólogo. Moscú, Progreso, 1989, p. 76.
31. Blanco Pérez, A., S. Medina Roque. Consideraciones para la conceptualización de la Comunidad. La Habana, ISPEJV 1994, p. 6 y ss. (iné).
32. Young K., R. Mack. Sociology and Social life. New York, 1959, p. 121 y ss.
33. Dpto de Sociología de la Universidad de La Habana. Conjunto de indicadores para los estudios de la comunidad. La Habana, 1989, p. 6 y 22.
34. Véase Gómez Jara, F. Sociología. México, Porrúa, 1992, pp. 282 a 285.
35. Fernández, A. Propuesta de Principios para la aplicación de la Educación Popular. La Habana, ISPEJV, 1993, p. 3 (iné).
36. Ibid, p. 4.
37. Sirvent, M.T. Políticas de ajuste y rol del Estado: el dilema de la participación social en la Educación. en: Integración Educativa, n.1. Buenos Aires, nov. 1993, p. 15.
38. Ibid, p. 17.

39. Palma, D. Descentralización, desarrollo y poder local en: la Piragua, n.8. abril 1994, p. 103.
40. Ibid, p. 104.
41. Vior, S. Descentralización y democracia en: Integración Educativa, n.1. Buenos Aires, nov. 1993, p. 22.
42. López, T. Formación de promotores para el desarrollo local alternativo. en: La Piragua, n.8, abril 1994, p. 187.
43. Fernández, A. Los centros docentes y la comunidad en la aplicación de la Educación Popular. La Habana. ISPEJV, 1994, p. 14 y 15 (inéd).
44. Se presenta según la propuesta del Dpto de Sociología de la Universidad de La Habana. Documento citado.
45. Véase: Medina Roque, S. La comunidad escolar. Facultad de Superación de Profesores de la Universidad de La Habana. 1990 (inéd).
46. Martín Moreno, Q. Establecimientos escolares en transformación. Madrid. M.E.C, 1989, p. 25.
47. Véase: García, M. Vinculación de las necesidades sociales con las necesidades educacionales al nivel microsocioal, un imperativo de la realidad. La Habana, ISPEJV, 1995, pp. 9 y 10. (inéd).
48. Martín Moreno, Q, ob. cit., pp. 40 y 41.
49. Assman G., Stollberg. R. ob. cit., p. 201.
50. Ibid, p. 186.
51. Meier, A. ob cit. p. 33 y 34.
52. Véase: Kursanov. G. Problemas fundamentales del Materialismo Histórico. La Habana, Orbe, 1974, cap. VIII. pp. 281 a 341.
53. Marx, C. Prólogo de la Contribución a la crítica de la Economía Política. en: C. Marx, F. Engels. Obras Escogidas, ed. cit. p. 348.
54. Kursanov, G. ob. cit. pp. 313 y 314.
55. Plejanov, J. Obras Filosóficas escogidas. Moscú s/f. t.III p. 330 (en ruso).
56. Lenin, V.I. Proyecto de Programa de nuestro Partido. En: Obras completas, 4ta ed. t. 4, p. 223 (en ruso).
57. Véase: p. ej. el Programa del Partido Acción Nacional (PAN) de Méjico para las elecciones, en: Latapi, P., El PRI, e PAN y el PRO ante la Educación. Proceso, no. 910 México abril 1944 pp. 44 a 46.
58. La Reforma Educativa aplicada en 1995 en Paraguay reintrodujo la enseñanza obligatoria de religión en las escuelas públicas (N. del A.)
59. Lenin, V.I. El Socialismo y la Religión. en: Obras Completas, 4ta. ed. t. 10, pp. 68 y 69.

60. Véase de Frei Beto: Conversaciones con Fidel Castro. La Habana, Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, 1985, pp. 244 a 250.
61. Véase: Meier, A. ob. cit., p. 278.
62. Colectivo de Autores. Pedagogía. ed. cit, p. 162.
63. Véase: Kursanov, G. Problemas fundamentales del Materialismo Dialéctico. La Habana, Orbe, 1974, pp. 138 a 142.
64. Meier, A. ob. cit, p. 302.
65. Assman, G., R. Stollberg. ob. cit. p. 202.
66. Véase: Osipov, G. ob. cit., p. 97.
67. Gómez Jara, F. ob. cit., p. 353.
68. Ibid., p. 354.
69. Se cita según Carreño, P. Sociología de la Educación. Madrid, UNED-MEC 1977, c. XXIX, p. 59.
70. Ibid, p. 60.
71. Gómez Jara, F. ob. cit., p. 355.
72. Ibid, p. 357.
73. Mattelart, A. La cultura como empresa multinacional: agresión desde el espacio. México. Era, 1974.
74. Véase Perlo, V. El imperio de las altas finanzas. La Habana, Ed. Política, 1963, c. VIII y IX.
75. Véase: Mattelart, A. Multinacionales y sistemas de comunicación. México. Siglo XXI, 1977.
76. Véase: la presentación de la entrevista concedida por Fidel Castro al periodista italiano G. Miná: Un encuentro con Fidel. Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, 1987. pp. 7 y 8.
77. Gómez Jara, F. ob. cit., pp. 358 y 359.
78. Véase: Lublinskaia, A.A. Psicología infantil. La Habana, Editora de Libros para la Educación, 1981, pp. 66,67 y 111.
79. Ottaway, K. Educación y Sociedad. Buenos Aires, Kapelusz, 1973, p. 168.
80. Meier, A. ob. cit., pp. 288 y 311.
81. Gómez Jara, F. ob. cit. p. 368.
82. Sánchez, J. TV y familia. Comunicación familiar, pasividad y rendimiento escolar. En: Sociedad y Utopía, n.2, Madrid, set. 1993, pp. 41 a 60.
83. Carreño, P. ob. cit., c. XXIX, p. 59.
84. Meier, A. ob. cit., p. 312.

ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA APLICADA A LA EDUCACIÓN

Cada día resulta más evidente el papel de la investigación como elemento esencial para el perfeccionamiento de la educación y la enseñanza. En los documentos normativos de los sistemas nacionales de educación de muchos países (incluyendo Cuba) se establece la necesidad de estimular y desarrollar la investigación educativa para contribuir a la solución de problemas teóricos y metodológicos concretas, tanto de la educación a nivel general como de la instrucción escolar en un plano más específico.

El renovado interés por la investigación, que los eleva en la escala de prioridades sociales, está directamente relacionado con el desarrollo científico-técnico, la inusitada rapidez con que se están produciendo los cambios en las esferas de la tecnología, la organización y la información, que a su vez influyen en la economía y en todas las esferas de las relaciones sociales. La aparición de nuevas necesidades, tanto al nivel de la preparación de competencias individuales como al de la elaboración de alternativas para la solución de los problemas globales de la humanidad no puede ser desconocida por la Educación, a la que se exige una participación más directa y efectiva en la búsqueda de respuestas ante los retos del desarrollo económico, político y social.

Desde nuestro punto de vista la tarea de investigar es consustancial con la de educar, constituyen una unidad dialéctica dentro del rol profesional del maestro. Refiriéndonos concretamente a la investigación, ella debe estar dirigida tanto a la ciencia específica que enseña el docente, como a la Metodología y la didáctica general y particular y a las relaciones sociales que influyen en su trabajo como educador, en los diversos contextos en que ellas funcionan: la escuela, la familia y la comunidad. Un trabajo eficiente como educador solo puede asegurarse a partir de un sólido conocimiento de los aspectos mencionados, lo que únicamente se logra mediante la investigación sistemática en los distintos escenarios en que se realiza la labor profesional.

Cabe entonces hacernos la pregunta ¿Está preparado el maestro para investigar? Muy a nuestro pesar tendremos que admitir que la gran mayoría del personal docente en ejercicio no dispone de los conocimientos y habilidades necesarias para esta tarea, lo que en muchas casos los inhibe de cualquier tentativa indagatoria y transformadora.

Existen diferentes factores que limitan las posibilidades investigativas de los maestros y profesores:

a)Objetivas:

- la escasez o ausencia de conocimientos y habilidades investigativas, originada en deficiencias de la preparación profesional.
- las limitaciones materiales y de tiempo para el trabajo de investigación.

b) Subjetivas:

- las autolimitaciones del maestro.
- la aún escasa colaboración de otros factores y agentes sociales.

La solución a estas dificultades se ha intentado mediante la vía administrativa, estableciendo indicaciones para el desarrollo de la investigación en todos los subsistemas de educación. Sin embargo consideramos que no se logrará una actitud positiva hacia la investigación hasta que los maestros y profesores reconozcan e interioricen el papel de la investigación educativa en la solución de los problemas que les afectan en su trabajo actual y futuro. Sólo así se alcanzará una nueva disposición de ánimo de los docentes hacia la investigación educativa, que incluye naturalmente la superación y actualización constante en cuanto a métodos y técnicas de investigación sociológica, psicológica y pedagógica aplicadas.

. Problemas de la Metodología de la Investigación.

En cuanto a la Metodología de la Investigación Educativa existe una polémica entre los partidarios del Método Hipotético-Deductivo y los defensores de los métodos derivados de la Educación Popular; la investigación participante, la investigación-acción, la investigación-acción aplicada, etc.

Los detractores del método hipotético-deductivo le impugnan su origen positivista, y lo identifican con la concepción pedagógica tradicionalista, externalista, autoritaria y reproductivista. Algunos críticos aún más radicales acusan a los practicantes del método hipotético de promotores de la ideología capitalista y el estado tenocrático burgués. Señala B. Hall p. ej. "la Investigación Educativa simplifica con exceso la realidad, tomándola imprecisa, los instrumentos contienen arbitrariedades, extraen información de individuos aislados, fuerzan a las personas a seleccionar respuestas establecidas y producen meras descripciones estáticas; más que descubrir la realidad la encuadran en sistematizaciones artificiales: deforman la dialéctica de la vida social real".(1)

Los defensores del método hipotético, por su parte, critican a la investigación participante por lo que consideran su falta de objetividad científica, la poca profesionalidad de los participantes, la ausencia de rigor en la metodología y la instrumentación, la desviación de los objetivos de la investigación hacia la solución de problemas materiales concretos y la manipulación política de que son objeto los resultados de tales investigaciones.(2)

Sin intentar ponernos de uno u otro lado en la polémica debemos esclarecer algunos puntos importantes, que faciliten al lector una mayor comprensión del problema.

Es innegable que el Método Hipotético (y la aplicación del Modelo lógico-funcional que de él se deriva) exige una preparación previa del investigador, que no siempre ha sido suficiente. La preparación previa de los docentes como investigadores, en muchos países, está limitada a un grupo que dispone de mejores condiciones para obtenerla en centros universitarios de categoría o mediante el post grado. En algunos casos la especialización implica el alejamiento de la docencia directa, lo que afecta la relación personal entre el investigador y la realidad educativa del país y convierte a los investigadores en una élite desconectada de la realidad.

Como resultado de lo expuesto se produce un cierto rechazo (hasta cierto punto natural) entre los maestros que no dominan la metodología de la investigación y que por tanto no se identifican con los proyectos investigativos que se promueven. A esto han contribuido también los resultados de algunas investigaciones sobre la eficiencia del sistema escolar público, que por regla general sirven de justificación a los recortes presupuestarios, la reducción de plazas, el cierre de escuelas, la descentralización administrativa y la privatización de la enseñanza.

Así en muchos países de América Latina el rechazo al modelo de escuela tradicionalista, a los métodos externalistas y a la política neoliberal aplicada al sector se ha hecho extensivo, no siempre con justicia, a los métodos profesionales de investigación educativa y a sus practicantes o promotores.

Al respecto es muy útil la aclaración de I. Reca sobre esta identificación equivocada. "Es la teoría, y no una metodología general, lo que juega un papel preeminente en la delimitación del problema, en la determinación del nivel de análisis a alcanzar; en síntesis, es la teoría quien condiciona la estrategia de la investigación."(3)

Podemos entender entonces que los problemas de la investigación educativa no residen tanto en el método que se utiliza, sino en la utilización que se hace de él. Precisamente el trabajo de los dos más grandes teóricos del Marxismo se apoyó sustancialmente en métodos de investigación teóricos, que partían de asumir hipótesis de trabajo que eran confirmadas mediante los procedimientos de inducción y deducción, análisis y síntesis, comparación y generalización, abstracción, y análisis histórico-concreto, etc. Resultados de la aplicación consecuente del método hipotético son la teoría de la Plusvalía y la Ley de la Cuota Media de Ganancia de Marx, por sólo citar dos ejemplos ampliamente conocidos.

En definitiva la utilización del método hipotético deductivo debe estar regida por la aplicación de los principios de la metodología general de la ciencia, esto es la Dialéctica Materialista. La violación de alguno de ellos implicará desvirtuar el rigor científico de la investigación, y por tanto de sus resultados, con independencia del método específico que se utilice, bien sea el hipotético-deductivo o alguno de los derivados de la investigación participante. El método, en definitiva, es sólo la vía para llegar a un fin propuesto, en tanto la teoría es la concepción general en que se fundamenta el trabajo del investigador.

En los últimos años es notable la divulgación de los métodos derivados de la Educación Popular. En ellos se observa el rechazo a las prácticas profesionalizadas y elitistas y su intención de participar en la práctica transformativa de la realidad social, mediante la incorporación de educadores, profesionales o no, junto con los interesados (escolares, familias, comunidad) en los proyectos de investigación-acción.

Una caracterización sencilla de los métodos de investigación-acción nos llevaría a destacar en ellos los siguientes:

- - la participación en plano de igualdad de todos los participantes: maestros, alumnos, padres, vecinos, etc.
- - las nuevas formas de diagnóstico.
- - la no profesionalización de los participantes.
- - la flexibilidad de los procedimientos e instrumentos de investigación.
- - la comprobación directa de los resultados en la práctica, durante toda la investigación.
- - la utilización preferencial de las vivencias personales de los participantes, implicados en el proyecto en razón de la comunidad de intereses.

Estos rasgos hacen muy atractiva la metodología de la investigación-acción, lo que explica su rápida difusión tanto en los medios comunitarios como también entre los educadores profesionales.

Llegados a este punto debemos resolver otra pregunta: ¿Son realmente antagónicos el método hipotético-deductivo y la investigación-acción? Una respuesta racional deberá tener en cuenta lo siguiente:

- 1) Todo el mundo reconoce hoy la necesidad de la investigación educativa.
- 2) Ambos métodos parten de la identificación de Necesidades
- 3) Ambos métodos presuponen el tránsito Práctica-Teoría-Práctica.
- 4) En ambos se pueden observar limitaciones que llevadas a un plano extremo pueden negar sus propias virtudes, p. ej. el método hipotético puede convertirse en esquemático y teorizante, como la investigación-acción puede caer en el subjetivismo y la inconsistencia teórica.

La solución que nos parece más razonable es la de preparar a los maestros y profesores en ambos métodos de investigación, de manera que en su práctica profesional sean capaces de proyectar investigaciones que, en correspondencia con el problema detectado y el contexto específico de actuación incluyan los aspectos más positivos de cada uno y combinen armónicamente la profesionalidad del trabajo investigativo con la participación activa de los interesados.

En resumen, la calificación y recalificación del personal docente en el terreno de la investigación educativa es una tarea impostergable, que debe iniciarse en la etapa de la formación de pre grado y continuar sistemáticamente en el sistema de superación postgraduada. Por otra parte debe estimularse aún más el desarrollo de las investigaciones en el terreno de la Educación y la enseñanza, promoviendo los estudios integrales y por escenarios de actuación, donde se articulen los enfoques pedagógicos, psicológicos y sociológicos, mediante la participación de especialistas de todas las ramas en equipos y recursos de todas las instituciones,

organizaciones y sectores interesados. A partir de esta estrategia es posible esperar un salto cualitativo, indudablemente necesario en el terreno de la investigación educativa y por tanto, en la enseñanza y la Educación.

NOTAS

CAPÍTULO VI

1. Hall, B. Investigación Participante. Buenos Aires, Kapelusz, 1985.
2. En ocasiones las críticas a los métodos de la Educación Popular parten de sus propios practicantes, que consideran necesaria una reformulación que se ajuste a las nuevas condiciones sociopolíticas. Véase: Alfaro, R. Comunicación Popular o Educación Ciudadana. en: La Piragua, n.8, Stgo de Chile, abril 1944, pp.-14-34 y Educación Popular para una democracia con ciudadanía y equidad. Documento de trabajo para la III Asamblea General de la CEAAL, en el mismo número, pp. 3-13
3. Véase como ejemplo, de Reca I.:La Familia en el ejercicio de sus funciones.La Habana.Pueblo y Educación.1996.

1. Agulla, J.C.: Educación, sociedad y cambio social. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
2. Alberoni, F.: Cuestiones de Sociología. Barcelona, Herder, 1970.
3. Anderson, N.: Sociología de la Comunidad Urbana. C. México, Fondo de Cultura Económica, 1965.
4. Andreeiva, G.M.: Estudio crítico de la Sociología Burguesa Contemporánea, La Habana, Ciencias Sociales, 1975.
5. Apple, M.W.: Educación y Poder. Barcelona, Paidós, 1987.
6. ----- : Ideología y currículum. Madrid, Akal, 1986.
7. Assman, G.; R. Stollberg: Principios de Sociología Marxista-Leninista. La Habana, Ciencias Sociales, 1989.
8. Azevedo de, F.: Sociología de la Educación. C. México, Fondo de la Cultura Económica, 3º rf, 1954.
9. Banny, M., L, Johnson: La dinámica de grupo en la educación. La Habana. Pueblo y Educación, 1971.
10. Barcellos, C.A.: Fundamentos Sociológicos de la Educación para la ciudadanía. En: Educando para la ciudadanía, los derechos humanos en el currículum escolar. Porto Alegre-Sao Paulo, Palloti, 1992, pp. 15 a 20.
11. Baudelot, C., R. Establet: La escuela capitalista. C. México, Siglo XXI, 1978.
12. Bigott, L.A.: Eso que llamamos Pedagogía, en: Educación para transformar. Caracas, Abre Brecha, 1991.
13. -----: El educador neocolonizado. Caracas. La enseñanza viva, 1978.
14. Blanco, A., S. Medina: Aspectos para la conceptualización de la comunidad. La Habana, ISPEJV, 1994 (inéd).
15. Blanco, A. y otros: Diagnóstico del estado de opinión de los estudiantes y trabajadores del ISPLE. Informe de Investigación. La Habana, ISPLE, 1990 (inéd).
16. -----: Estudio de los factores que influyen en la educación político-ideológica de los estudiantes. Informe de Investigación. La Habana, ISPLE, 1985 (inéd).
17. -----: Sociología de la Educación, su lugar en la formación de profesores. La Habana, ISPEJV, 1995 (inéd).
18. Bottomore, T.B.: Introducción a la Sociología. Barcelona, Península, 1967.
19. Bozhovich, L.I.: La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana, Pueblo y Educación, 1981 (c.3).

- 20.Bravo, C.: Los medios de difusión masiva y la educación en América Latina. Cochabamba, Runa, 1992.
- 21.Broccoli, A.: Antonio Gramsci y la Educación como hegemonía. C. México, Nueva Imagen, 1977.
- 22.-----: Marxismo y Educación. C. México, Nueva Imagen, 1980.
- 23.Carreño, P.: Sociología de la Educación. Madrid, Univ. Nac. de Educación a Distancia, M.E.C., 1977.
- 24.Castro, F.: Fidel y la Religión. Entrevista concedida al religioso brasileño F. Beto. La Habana, Ofic. de Publicaciones del Consejo de Estado, 1985.
- 25.-----: Un encuentro con Fidel. Entrevista concedida al periodista italiano G. Miná. La Habana, Ofic. de Publicaciones del Consejo de Estado, 1987.
- 26.C.E.P.E.S. La Planificación Pedagógica en la Enseñanza. La Habana, Dpto de impresión de la Univ. de La Habana, 1990.
- 27.Chávez, J.: Los proyectos educativos en América Latina, La Habana, Pueblo y Educación, 1990.
- 28.Colectivo: ¿De quién es la responsabilidad, la escuela o la familia? La Habana, Pueblo y Educación, 1988.
- 29.-----: Pedagogía. La Habana, Pueblo y Educación, 1984.
- 30.-----: Educación y Factores sociales. Madrid, Bordón, 1962.
- 31.-----: Análisis de las investigaciones sobre la familia cubana. CIPS. La Habana. Ciencias Sociales, 1990.
- 32.Combs, P.H. Crisis actual de la Educación. Barcelona, Península, 1971.
- 33.Corredor, B.: La familia en América Latina. Madrid, Feres, 1962.
- 34.Dewey, J.: Democracia y Educación. Madrid, La Lectura, 1926.
- 35.-----: Las Ciencia y la Educación. Buenos Aires, Losada, 1964.
- 36.-----: Naturaleza Humana y Conducta. C. México, Fondo de Cultura Económica, 1959.
- 37.Durkheim, E.: Educación y Sociología. Barcelona, Península, 1979.
- 38.-----: Las Reglas del Método Sociológico. Buenos Aires, Alessandri, 1961.
- 39.Drucker, P.F.: La Sociedad Post-capitalista. Buenos Aires, Sudamericana, 1993.
- 40.Eggleston, J: Sociología del currículum escolar. Buenos Aires, Troquel, 1980.
- 41.Elvin, H.L. La Educación en la sociedad contemporánea. Barcelona, Cáber, 1973.
- 42.Engles, F. El origen de la familia, la propiedad privada y el estado en: C. Marx, F. Engels. Obras Escogidas en tres tomos. La Habana, ed. Política, 1963, t. III.
- 43.-----: Discurso ante la tumba de Marx en: OE en tres tomos, La Habana, Política, 1963, t. III.
- 44.-----: Principios del comunismo, en: OE en tres tomos, La Habana, Política, 1963, t. 1.

- 45.Espina, M. Tropiezos y oportunidades de la sociología cubana. en: Temas n.1, ene-mar 1995 pp.36-49.
- 46.Fernández, A: La Metodología de la Educación Popular en la interrelación de los centros educativos con la comunidad. La Habana, ISPEJV, 1995.
- 47.Fernández, M.: Marxismo y Sociología de la Educación. Madrid, Akal, 1986.

- 48.Figueroa, R., Gómez Jara F.: Diccionario de Ciencias Sociales Aplicadas. C. México, Nueva Sociología, 1977.
- 49.Filmus, D.: ¿Para qué sirve la escuela?. Buenos Aires, Tesis, 1994.
- 50.Freyre, P.: La Educación como práctica de libertad. Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.
- 51.-----: La importancia de leer y el proceso de liberación. Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.
- 52.-----: Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.
- 53.Frigerio, G.: La institución educativa, ceca y meca. Buenos Aires, Troquel, 1992.
- 54.García, G.: La Educación como práctica social. Buenos Aires, AXIS, 1975.
- 55.García Bacca, J.: Humanismo teórico, práctico y positivo según Marx, C. México, Fonde Cultura Económica, 1965.
- 56.García Hóz, V.: Concepto y contenido de la Sociología de la Educación. Madrid, Bordón, 1958.
- 57.-----: Diccionario de Pedagogía.
- 58.Gentili, P.: Poder económico, ideología y educación. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994.
- 59.Gómez Jara, F.: Sociología, C. México, Porruá, 1992.
- 60.González, O.: Filosofía de la Educación. La Habana. Imprenta Siglo XX, 1955.
- 61.González, F.: La personalidad, su educación y desarrollo. La Habana, Pueblo y Educación, 1989 (c.3).
- 62.Gootdner, A.: La crisis de la Sociología Occidental. Buenos Aires, Amorrortu, 1970.
- 63.Gramsci, A.: Cartas desde la cárcel. C. México, ERA, 1981.
- 64.Grass, A.: Sociología de la educación: textos fundamentales. Madrid, Narcea, 1976.
- 65.Habermas, J.: La reconstrucción del materialismo histórico. Madrid, Taurus, 1981.
- 66.Halsey, A.H. Sociología de la Educación. Madrid, Euroamérica, 1970.
- 67.Havighurst, R.J.: La sociedad y la Educación en América Latina. Buenos Aires, Eudeba, 1962.
- 68.Hernández, P.: Fundamentos de una Pedagogía Científica. Univ. Autónoma de Sto. Domingo, 1985.
- 69.Hiebsch, H.: Psicología Social Marxista. La Habana, Política, 1982.
- 70.Hotyat, F., S. de Coster. Sociología de la Educación. Madrid, Guadarrama, 1975.
- 71.Ibarrola, M.: Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas. C. México. Centro de Estudios Educativos, 1981.
- 72.Iudín, M., P. Rosenthal.: Diccionario Filosófico.
- 73.Kelle, V., M. Kovalzon.: Ensayo sobre la Teoría Marxista de la sociedad. Moscú, Progreso, 1975.
- 74.Klein, J.: Estudio de los grupos. La Habana, Ediciones Revolucionarias, 1969.

75.Kling, E.J.: Educación y cambio social. Buenos Aires, El Ateneo, 1972.

- 76.Klingberg, L.: Introducción a la Didáctica General. La Habana, Pueblo y Educación, 1985 (c.3).
- 77.Kolakowski, L.: La filosofía positivista. Madrid, Cátedra, 1981.
- 78.Konnikova, T.E.: Metodología de la labor educativa. C. México, Girijalbo, 1969.
- 79.Kulikov, V.N.: Introducción a la Psicología Social Marxista. La Habana, D.O.R., 1974.
- 80.Lefevre, H.: La Sociología Marxista, Madrid, Península, 1972.
- 81.Lenin, V.I.: Carlos Marx, esbozo biográfico, en: Obras Escogidas entres tomos, Moscú, Progreso, 1973, t.II.
- 82.-----: La concepción materialista de la historia en: OE en tres tomos, Moscú, Progreso, 1973, t.II.
- 83.-----: Quiénes son los amigos del pueblo y cómo luchan contra los socialdemócratas. en: OE en tre tomos, Moscú, Progreso, 1973, t.II.
- 84.-----: Una gran iniciativa. en: OE en tres tomos, Moscú, Progreso, 1973, t.III.
- 85.-----: Socialismo y Religión. en: OE en tres tomos, La Habana, Ciencias Sociales, 1973, t.III.
- 86.Mannheim, K.: Ensayo de Sociología y Psicología Social. C. México, Fondo de Cultura Económica, 1963.
- 87.-----: Introducción a la Sociología de la Educación Madrid, Revista de Derecho Privado, 1966.
- 88.Martí, J.: Obras completas: La Habana, Ciencias Sociales, 1975.
- 89.Martín-Moreno, Q.: Establecimientos escolares en transformación: el centro educativo comunitario. Madrid, C.I.D.E. - M.E.C., 1989.
- 90.Marx, C.: Tesis sobre Feuerbach. en: C. Marx, F. Engels, Obras Escogidas en dos tomos, Moscú, Progreso, 1973, t.I.
- 91.-----: Carta a P.V. Annenkov. en: OE en dos tomos. Moscú, Progreso, 1973, t.I.
- 92.-----: Manuscritos económico-filosóficos. La Habana, Pueblo y Educación, 1975.
- 93.-----: Miseria de la Filosofía. Moscú, Progreso, 1979.
- 94.Marx, C., F. Engels: La Ideología Alemana en: OE en dos tomos, Moscú, Progreso, 1973, t.I.
- 95.Mattelart, A.: Agresión desde el espacio. C. México, Siglo XXI, 1973.
- 96.-----: La cultura como empresa multinacional. C. México, Era, 1974.
- 97.-----: Multinacionales y sistemas de comunicación. C. México, Siglo XXI, 1977.
- 98.Mayntz, R.: Sociología de la Organización. Madrid, La Alianza Editorial, 1967.
- 99.Meier, A. : Sociología de la Educación. La Habana, Ciencias Sociales, 1984.
- 100.Mills, W.: La imaginación sociológico. C. México, Fondo de Cultura Económica, 1961.
- 101.Morton, R.K.: Teoría y estructuras sociales. C. México, Fondo de Cultura Económica, 1965.

- 102.Musgrave, P.W.: Sociología de la Educación. Barcelona, Herder, 1972.
- 103.Nassif, R.: Pedagogía General. Buenos Aires, Kapelusz, 1972.
- 104.-----: Pedagogía de nuestro tiempo. Buenos Aires, Kapelusz, 1965.
- 105.Olson, E.G.: La escuela y la comunidad: orientación filosófica, procedimiento y problemas. C. México, UTEHA, 1951.
- 106.Ottaway, A.K.: Educación y Sociedad. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- 107.Osipov, G.V.: Libro de trabajo del Sociólogo. Moscú, Progreso, 1988.
- 108.-----: Sociología: problemas, teóricos y metodológicos. La Habana, Ciencias Sociales, 1974.
- 109.Parson, T.: Sociología del Poder. Buenos Aires, CEAL, 1978.
- 110.-----: La clase escolar como sistema social. En: Revista de Educación, M.E.C. Madrid, feb 1976, pp. 64-86.
- 111.Pereira, L., M. Foracchi: Educación y Sociedad: ensayos sobre Sociología de la Educación. Buenos Aires, El Ateneo, 1970.
- 112.Pérez Luna, E.: Pedagogía, dominación e insurgencia. Caracas, Abre Brecha, 1992.
- 113.Petrovski A.V.: Psicología Evolutiva y Pedagógica. Moscú, Progreso, 1985 (c. IX y X).
- 114.Planchard, E.: La Pedagogía Contemporánea. Madrid, RIALP, 1966.
- 115.Ponce, A. Educación y lucha de clases. La Habana, Pueblo y Educación, 1976.
- 116.Poulantzas, N.: Clases sociales y poder político en el estado capitalista. C. México, Siglo XXI, 1969.
- 117.Predvechni, G., Y. Sherkovin: Psicología Social. La Habana, Edit. de Libros para la Educación, 1981.
- 118.Puiggrós, A.: Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. C. México, Alianza Editorial, 1990.
- 119.Quintanilla, M.: El estatuto epistemológico en las Ciencias de la Educación. en: Epistemología y Educación. Madrid, Sígueme, 1978.
- 120.Rojas, I, J. Hernández: Balance crítico de la Sociología Latinoamericana actual. La Habana, Ciencias Sociales, 1987.
- 121.Martínez, R. Introducción a la Sociología Pedagógica. La Habana, Cultural, 1943.
- 122.Rogers, C.: Grupos de encuentro. Buenos Aires, Harper, 1990.
- 123.Romero, J.L.: Investigaciones sobre los condicionamientos sociales y aspectos económicos de la Educación. Seminario Iberoamericano de Investigación Educativa, Madrid, M.E.C., 1972.
- 124.Romero, J., G. González: Sociología para Educadores, Madrid, Cincel, 1974.
- 125.Schmidt, J.R.: El maestro compañero y la pedagogía libertaria. Barcelona, Fontahella, 1973.
- 126.Schocck, H.: Diccionario de Sociología. Barcelona, herder, 1973.

- 127.Schukina, G.I.: Teoría y metodología de la Educación Comunista. La Habana, Pueblo y Educación, 1980.
- 128.Shubkin, V.N.: Cuestiones metodológicas de la Sociología Aplicada. La Habana, Ciencias Sociales, 1978.
- 129.Suchodolski, V.: Teoría Marxista de la Educación. La Habana, Pueblo y Educación, 1974.
- 130.Tamarit, J.: Educación hoy y mañana. Buenos Aires, Libros del Quirín, 1992.
- 131.-----: Educar al soberano. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994.
- 132.Tapia, A.: Sociología y Educación. Fac. de Filosofía y Educación. Univ. de Stgo. de Chile, 1965.
- 133.Tedesco, J.C.: Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO, París, 1983.
- 134.-----: Educación y Sociedad en América Latina: cambios conceptuales y políticos. En: ¿Para qué sirve la escuela? Buenos Aires, Tesis, 1993, pp. 13 a 32.
- 135.-----: El desafío educativo, calidad y democracia. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1989.
- 136.Tenti, E.: El campo de las ciencias de la Educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis. C. México, Univ. de Querétano, 1984.
- 137.Toffler, A.: El cambio del Poder. Barcelona, Plaza y Janés, 1992.
- 138.UNESCO: Aprender a ser: la educación del futuro. Madrid, La Alianza, 1975.
- 139.Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. no.25, ago 1991, no.31 ago. 1993. Santiago de Chile.
- 140.Vaideanu, G.: Los contenidos de la educación y la problemática del mundo contemporáneo. en: Programas de estudio y educación permanente. París, UNESCO, 1990.
- 141.Varela, J.: Perspectivas actuales de la Sociología de la Educación. Madrid, visor, 1989.
- 142.Violich, F.: Desarrollo comunitario y proceso de urbanización. Ginebra, UNESCO, 1989.
- 143.Weber, M.: Ensayos de Sociología Contemporánea. Barcelona, Martínez Roca, 1972.