INSTITUCIÓN: UCP E. J. VARONA

FACULTAD: CIENCIAS DE LA EDUCACION

TÍTULO: Sociología de la Educación: un referente teórico necesario en la carrera Pedagogía- Psicología

Autores: Dr. C. Maritza Cobas Conte

Dr. C. Argelia Fernández Díaz

Dr. C. Antonio Blanco Pérez

M Sc. Lillitsy Rosario Pérez

Lic. Yaima E. Rodríguez Alomar

La Habana, 2013

ÍNDICE

Introducción**……..1**

CAPÍTULO I-ASPECTOS ESENCIALES EN LA GÉNESIS, CONFIGURACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN……...6

1.1-Formas de reflexionar sobre la relación educación-sociedad desde la filosofía y pedagogía sociales**…….6**

Dr.C Maritza Cobas Conte

Ms.C Lillitsy Rosario Pérez

1.2. Sociología, educación y la aparición de la perspectiva sociológica sobre la educación en el campo científico**…….12**

Dr.C Maritza Cobas Conte

1.2.1. Condicionantes histórico- teóricas que hicieron posible la aparición de la perspectiva sociológica**……13**

Dr.C Maritza Cobas Conte

1.2.2. Especificidad del conocimiento sociológico**…….15**

Dr.C Maritza Cobas Conte

1.2.3. La educación como objeto de reflexión en los primeros sociólogos**…….....19**

Dr.C Maritza Cobas Conte

1.3. Principales perspectivas en el análisis sociológico de la educación**…….25**

Dr.C Maritza Cobas Conte

Lic. Yaima E. Rodríguez Alomar

1.3.1 Perspectiva funcionalista en el análisis sociológico de la educación**…….27**

Dr.C Maritza Cobas Conte

Lic. Yaima E. Rodríguez Alomar

1.3.2-Perspectiva crítica en el análisis sociológico de la educación**……...30**

Dr.C Maritza Cobas Conte

Lic. Yaima E. Rodríguez Alomar

1.3.3-Perspectiva de la Nueva Sociología de la Educación en el análisis sociológico de la educación**…….37**

Dr.C Maritza Cobas Conte

Lic. Yaima E. Rodríguez Alomar

1.3.4 Perspectiva sociológica de los años 90 en el análisis sociológico de la educación**…….43**

Dr.C Maritza Cobas Conte

Lic. Yaima E. Rodríguez Alomar

1.4- El saber y la investigación desde la Sociología de la educación en la formación de los licenciados en educación, especialidad Pedagogía- psicología**…….45**

Dr.C Argelia Fernández Díaz

CAPÍTULO II: FORMAS DE INSTITUCIONALIZAR Y ORGANIZAR LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD.....59

2.1- Lo individual y lo social: dos referentes conceptuales necesarios en la comprensión de la relación educación-sociedad**……...60**

Dr.C Maritza Cobas Conte

2.2 El proceso de socialización e individualización del sujeto**……62**

Dr, C Antonio Blanco Pérez

2.3-Las instituciones sociales y su influencia en la educación**……..70**

Dr.C Argelia Fernández Díaz

Dr.C Maritza Cobas Conte

2.3.1-La escuela como centro de las relaciones sociales**…….74**

Dr, C Antonio Blanco Pérez

2.4-Principios, estructura y funciones del sistema de educación cubano**…….....79**

Dr, C Antonio Blanco Pérez

2.5-La comunidad vecinal**…….....94**

Dr. C Argelia Fernández Díaz

2.6-Los medios masivos de comunicación**……106**

Dr.C Argelia Fernández Díaz

2.7-Organización social y grupos sociales**……116**

Dr.C Argelia Fernández Díaz

2.8- La familia**……123**

Dr.C Argelia Fernández Díaz

2.9-Los medios masivos de comunicación**…….....136**

Dr.C Argelia Fernández Díaz

2.10-Organización social y grupos sociales**…….....145**

Dr.C Argelia Fernández Díaz

CAPÍTULO III: ENCUENTRO CON LA VOZ VIVA DE LOS AUTORES: UN SABER ESENCIAL EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA –PSICOLOGÍA……152

Lic. Yaima E. Rodríguez Alomar

Dr.C Maritza Cobas Conte

3.1 Textos para la discusión……...152

Texto1**……...153**

Texto 2**……..164**

Texto 3**……..182**

Texto 4**……..191**

Texto 5**……..193**

Texto 6**……..193**

Texto 7**……..194**

Texto 8**……..207**

Texto 9**……..216**

Texto 10**……232**

Texto 11**……234**

Texto 12**……245**

Texto 14**……260**

CONCLUSIONES……..281

BIBLIOGRAFÍA……282

ANEXOS……..291

DEDICATORIA

A todos los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología, a todos los que deseen continuar aprendiendo y sobre todo, reflexionar, teorizar y transformar la realidad educativa, sin renunciar a la utopía de que un mundo mejor es posible.

INTRODUCCIÓN

La intención de escribir un libro de texto sobre cuestiones sociológicas de la educación no debe estar al margen de la necesidad de una "una mayor presencia [de lo sociológico] en el debate social sobre lo educativo, apagado en los últimos años y que pensamos es necesario revitalizar. Eso no supone ni una unidad de criterios ni que los autores se reconozcan como únicos portavoces de esta disciplina científica, sino, simplemente, el interés por aportar ideas que, desde los diferentes planteamientos sociológicos, maticen, analicen y enriquezcan el debate educativo, hoy, muchas veces desde las perspectivas psicológica y pedagógica.

A esto hay que añadir que, para su escritura, no solo pesan los argumentos de naturaleza cognoscitiva, sino también de naturaleza ideopolítica. Hace falta más la presencia de la aportación de la Sociología a cuestiones educativas de la sociedad actual, porque, por un lado, el impacto del capitalismo contemporáneo se hace sentir con el establecimiento de prácticas sociales que privilegian la competitividad versus la cooperación mutua, la discriminación versus el respeto a la diferencia, y, por el otro, porque los efectos de exclusión por clase, género o etnia que reproduce la escuela se ponen de manifiesto en la imposibilidad del acceso a la educación, la desescolarización, la desigualdad de oportunidades educativas, en fin, en el llamado "fracaso escolar".

Pero, además, en este contexto, la globalización neoliberal se convierte en un reto educativo que en cualquier espacio geográfico, e independientemente del sistema político que se trate "… entra en la vida de la gente, en sus casas, sus deseos, sus pensamientos y toma forma concreta en el consumo diario no sólo de las mercancías materiales que se ofrecen en el mercado, sino en el consumo de ideas. Es un proceso que, más allá de la interdependencia económica entre las sociedades, toca la intimidad de las personas y las hace participar, en diversas formas, maneras de pensar y estilos de vida que a través de la televisión, el cine, la internet, la prensa y otros medios se vuelven familiares" (Giddens, 2000).

Ante tales circunstancias sociales y las diversas perspectivas científicas desde las que pueden ser objeto de análisis, la perspectiva sociológica de la educación ayuda a comprender el vínculo de las cuestiones educativas con las realidades económicas, políticas, sociales y culturales donde se desarrolla la cotidianidad de la vida de los sujetos, sin disociarla de otras realidades más amplias

localizadas fuera de su espacio e identificadas en conceptos como los de instituciones, clases, Estados, sociedades, cultura, ideología, orden, progreso, y cambio sociales.

No menor importancia tiene, en la realización de este libro, el argumento de naturaleza sociocultural, en tanto el mismo constituye un hecho de continuidad con la tradición curricular cubana, que tuvo la experiencia de contar a la par de la introducción de la Sociología y la Sociología de la Educación como asignaturas, en los planes de estudios del nivel universitario, con la constancia de la elaboración de libros de texto a cargo de connotados profesores universitarios de la década de los años 30 del Siglo XX, tales como "Tratado de Sociología" Agramonte, 1937 y Sociología Pedagógica de Rodríguez Vivanco, 1937.

Vale decir que posterior al triunfo revolucionario de 1959, el rescate, en los planes de estudios de las instituciones pedagógicas, de las asignaturas, reconocidas respectivamente como "Maestro y Sociedad", "Fundamentos sociológicos de la Educación" y "Sociología de la Educación", no siempre han estado acompañadas de la producción de este tipo de libros ni de las necesidades de mayor prioridad en los programas de estudios vigentes en las diferentes carreras.

Sin embargo, si de testigo bibliográfico se trata, no es posible desestimar la aparición de dos libros pioneros, Uno titulado: Fundamentos de la educación por López, Josefina y otros (2000), con un capítulo sobre Fundamentos sociológicos de la educación en Cuba de la autora Cobas, Maritza (2000).A pesar de no contar con muchos ejemplares ni mucha difusión, indiscutiblemente, sentó las primicias de esta disciplina un tanto olvidada en el campo pedagógico cubano. Y el otro Introducción a la Sociología de la Educación, publicado por Blanco, Antonio (2001) que, durante mucho tiempo, ha estado presente como un referente muy socorrido en el ámbito de las instituciones pedagógicas del país, con fines docentes e investigativos para maestrías, diplomados y doctorados.

No obstante, en las circunstancias actuales en que se desarrolla la asignatura Sociología de la Educación, urge lograr niveles de actualización en la literatura al uso y de ninguna manera es posible soslayar una demanda que ha estado presente en las últimas validaciones de la disciplina "Fundamentos filosóficos y sociológicos de la educación de la carrera Pedagogía-Psicología", relacionada con los criterios profesorales que a continuación se evidencian: "se hace necesario la realización de un libro de texto que se adecue a los objetivos del programa propuesto, a las necesidades cognoscitivas de los estudiantes sobre cómo estudiar y vincular la teoría con la

empiria del conocimiento sociológico de la educación". En el sistema de conocimientos se debe "ampliar y profundizar lo referido a las teorías sociológicas de la educación que permiten sustentar, fundamentar y comprender la naturaleza social del fenómeno educativo" (Validación de la asignatura Sociología de la educación, Curso regular diurno y por encuentro, UCPE.J. Varona, 2010-2013).

A los efectos docentes, la producción de este libro de texto tiene la intención de que, fundamentalmente, los estudiantes de Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología continúen adentrándose en la complejidad del conocimiento sociológico de la educación, y lleguen a realizar una lectura un poco menos simplificada de la realidad educativa en que viven. Ello no excluye la utilidad que puede tener el mismo para los estudiantes de otras carreras pedagógicas.

A partir de este encargo, los autores se proponen seleccionar en la densidad del conocimiento sociológico sobre la educación, aún disperso en revistas y en diversas bibliografías, aquellas cuestiones esenciales que permiten adentrarse en las problemáticas claves para la comprensión de la relación educación-sociedad.

Vale señalar que la postura metodológica asumida acerca de cómo conocer este conocimiento tiene en cuenta, las revelaciones de las condicionantes económicas, políticas, sociales e ideológicas del contexto sociohistórico desde donde él se produce, así como las condicionantes del contexto teórico manifiestas en los antecedentes o fuentes universales del pensamiento social de la educación que lo nutren, en las distintas perspectivas sociológicas de la educación que se poseen, en las problemáticas socioeducativas que se priorizan y en los conceptos que se distinguen para abordarlas.

La valía pedagógica de este libro lo hará accesible a todos aquellos educandos que busquen pautas de análisis para descifrar entre tantos referentes sociológicos de la educación, aciertos y desaciertos, puntos convergentes y divergentes, pero sobre todo develar ciertas posiciones extremas a la hora de visualizar en la acción educativa, de un lado, solo regularidades, estructuras, e, implícitamente lo colectivo, lo exterior y del otro, voluntades, individuos, conciencias y por tanto lo interior.

El libro se estructura de la manera siguiente: dos capítulos, la lógica del primer capítulo parte de reconocer antecedentes sociológicos de la educación, fundamentalmente, en las historias de la

filosofía y pedagogía sociales, hace énfasis en la especificidad de la perspectiva sociológica del conocimiento educativo. Posteriormente, sin pretender agotarlas en su historicidad, se realiza un recorrido por aquellas teorías sociológicas de la educación de mayor representatividad, por cuanto son expresión de las aportaciones sociológicas al conocimiento educativo desde sus bases fundacionales hasta la actualidad. Finalmente se refiere a la importancia de la investigación y saber sociológicos de la educación para la labor profesional del egresado de la carrera pedagogía- Psicología.

El segundo capítulo centra su atención en una visión institucional de la relación educación – sociedad, a partir de la cual los sujetos de la educación se organizan, se instituyen y cumplen con determinados papeles y funciones sociales que emergen del interior de las principales instituciones educativas de la sociedad: escuela, familia y comunidad.Todo ello hace posible comprender el papel de la estructura educativa como un factor que condiciona las maneras en que los individuos, sobreviven, mantienen determinados tipos de relaciones sociales, actúan y logran provocar cambios en las sociedades ,es decir las formas de llevar a cabo sus prácticas sociales.

El tercer capítulo tiene que ver inicialmente con la selección de textos activos de los principales representantes de dichas teorías con la pretensión de que, en primer lugar, se pueda contar con la voz viva de ellos, que en la mayoría de los casos resultan ser de difícil acceso en las bibliotecas y centros de documentación de las universidades pedagógicas. En este sentido, el acercamiento de los estudiantes al texto es de incalculable valor ya que no queda solo en el plano de consultar una simple fuente para extraer la información, los ejercicios propuestos para ser resueltos en cada uno de ellos, constituyen una manera de dialogar con los autores y contribuir al desarrollo de habilidades para asimilar los conocimientos teóricos, asumir posiciones conceptuales y poder aplicarlos en situaciones de trabajo o estudio, así como en el desarrollo profesional y personal.

Esta obra aspira a ser una provocación a la lectura de textos importantes y una guía, para contribuir a que los estudiantes aprendan a asimilar los conocimientos teóricos inherentes a este campo científico de la educación, en función de ser capaces de asumir la información con sentido crítico, compromiso ideopolítico y así poder aplicarla en la realización de tareas propias de su profesión e implicarse con racionalidad en las posibles vías educativas para transformar los

diferentes ámbitos sociales de actuación: la escuela, la familia ,el barrio, la comunidad y toda la sociedad cubana actual .

La Habana, Abril de 2013

CAPÍTULO I- ASPECTOS ESENCIALES EN LA GÉNESIS, CONFIGURACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN.

1.1-Formas de reflexionar sobre la relación educación-sociedad desde la filosofía y pedagogía sociales.

Si se toma como punto de partida que "las voces latinas ex y duco, de las que se deriva la palabra educación, apuntan hacia la potencialidad interna del hombre que la educación debe actuar y hacer aflorar al exterior" (García Hoz, 1947:291), se puede inferir que ella es evolución de dentro hacia fuera y que en su propio significado subyace una concepción naturalista, cuya finalidad esencial consiste en sacar a la luz la naturaleza humana para cultivarla de manera autónoma o con la ayuda de otros.

Pero, por ser la educación un fenómeno consustancial a la vida humana y estar muy ligado con el desenvolvimiento del ser humano en formación, no ha dejado de estar presente en los pensadores sociales que han puesto en conexión su reflexión sobre la sociedad con una determinada propuesta educativa. Como consecuencia de ello, muchos siglos antes de la aparición de la perspectiva sociológica en el conocimiento de la educación, se pueden encontrar importantes ideas que, desde otras perspectivas científicas, ponen en relación a la educación con la sociedad y se ubican, de manera más significativa, en las historias de la filosofía y la pedagogía.

Así, desde la reflexión filosófica temprana, la obra: La República o el Estado[1] de Platón (aprox.428-347a.C.), se constituye en un notable ejemplo del vínculo existente entre la

1-Aquel Estado paradigmático se organiza funcionalmente de acuerdo con las ocupaciones de cada uno de sus miembros, todos, ellos, especializados en tareas propias: músicos, artesanos, rapsodas, marineros, sacerdotes y labradores. El origen de las clases sociales debía buscarse casi exclusivamente en criterios de excelencia moral e intelectual. La educación platónica se propone alcanzar a "todos los ciudadanos por igual sin tener en cuenta el origen social de ninguno (…) y sólo la excelencia de su inteligencia y disposiciones es lo que decidirá su porvenir" (Giner, 2002:30- 31). Pero su alcance democrático se agota cuando cree que los trabajos manuales debían ser dejados a los esclavos y extranjeros; hace suya la concepción espartana del Estado que establecía que los hijos de los hombres que nacieran imperfectos fueran expuestos o dejados perecer; y los otros de buen nacimiento fueran quitados a sus madres y educados en una inclusa del Estado; y se interesa por formar una élite a la que incumbe exclusivamente la dirección de las cuestiones públicas. Salvador Giner. "Historia del pensamiento social", 10ª. Edición ampliada y actualizada, Editorial Ariel, España, 2002, p.30- 31.

educación y la sociedad, en su criterio: "la única manera de asegurar la persistencia del Estado ideal consiste en crear un sólido sistema educativo"(Platón, citado por Giner, 2002:32). Es decir, la buena marcha del Estado está en dependencia de la propia fortaleza del sistema educativo para contribuir a la organización social del mismo.

No es hasta la Baja Edad Media y el Renacimiento[2] donde aparece una teorización más o menos explícita que, en muchos casos, proponían modelos educativos generales con cierta relación social" (Hernández, Beltrán y Marrero, 2004:42).

Impregnadas del espíritu renacentista, son de interés las ideas del filósofo humanista[3] español Juan Luis Vives (1492-1540), ya que en su tratado "La educación" (1538) aborda, de manera dialogada, una cuestión capital relacionada con el valor de la educación en la apreciación social del ciudadano, la cual se percibe en la conversación siguiente

Flexíbulo-¿Para cuál fin te envió a mí tu padre?

Grinferantes-Dijo de ti que eras hombre bien criado y educado en la sabiduría, por lo cual eres bienvisto por los ciudadanos, y desea que yo siga siguiendo tu ejemplo llegue también a ser acepto del pueblo.

Flexíbulo-¿Cómo piensas lograrlo?

Grinferantes- Con la buena educación que todos reconocen en ti. Y es que esa buena educación mejor me conviene a mí que otro cualquiera. Yo vengo de progenie tan buena que se reconoce superior en toda la provincia, por lo que he de procurar con todas mis fuerzas no desdecir del valor que mis mayores con tanta honra (…) no cediendo a nadie en lo que se debe a mi apellido

---

2-Con el Renacimiento los principales ideales que habían caracterizado a la sociedad feudal comienzan a derrumbarse. La aspiración de presidir un único cuerpo de doctrina cristiana, valedero para la cultura y la vida, el culto de la tradición y por consiguiente la tendencia al esteticismo medieval, dejaron paso a una civilización que no quería ser solamente cristiana, sino esencialmente humana. Sin embargo el pueblo estaba ausente de ese concepto de educación: estaba lejos de sentir, entender y vivir los ideales clásicos que se querían resucitar, porque los mismos humanitas no se ocupaban de ellos, sino estaban preocupados por la formación de una élite. Dante Morando. "Pedagogía", Tr. directa por F. Velasco, Barcelona, Miracles, 1953, p.104-105.

3-"Las mudanzas que sufrió la sociedad en la época renacentista dieron pábulo al movimiento humanista. En principio este consistía en un verdadero culto a las obras de los clásicos griegos y latinos que eran leídos de nuevo sin utilizar los puntos de vista medievales. Sin oponerse al cristianismo pretendía con la ayuda del acervo clásico, renovar la concepción del hombre colocándolo como centro microcósmico del Universo". Salvador Giner. "Historia del pensamiento social", 10a. edición ampliada y analizada, Editorial Ariel, S.A., Barcelona, 2002, p.166-167.

(…). No necesito aprender letras ni erudición. Mis mayores me dejaran con que vivir, y si ello me faltaba en el ejercicio de esas artes tan viles, sino con las armas.

Grinferantes- Con la buena educación que todos reconocen en ti. Y es que esa buena educación mejor me conviene a mí que otro cualquiera.

Flexíbulo- Con arrogancia y altivez hablaste, casi como si por ser noble dejaras de ser hombre. ¿En qué eres tu hombre? Sí lo eres por el cuerpo no más ¿Te diferencias algo de las bestias?

Grinferantes-No, en verdad.

Flexíbulo-Porque si dejas el entendimiento inculto y silvestre cuidando no más que del aliño y compostura del cuerpo, de hombres te conviertes en bruto (Vives, 2004:54).

Como se puede apreciar, el mensaje de este diálogo refleja la polarización entre la manera de pensar de un individuo, apegado al valor de las tradiciones, el abolengo, el origen social, y la tenencias de cosas como elementos decisivos en el ser de un individuo, y la manera de pensar

del preceptor centrado en el valor de la cultura y la sabiduría como elementos determinantes en el proceso de humanización, de la sociedad moderna en gestación. En esta conversación cobra fuerza la potencialidad de la acción educativa en la mejoría espiritual del ser humano, precisamente, al reconocer su valor en los procesos de reconocimiento y de aceptación del individuo en la sociedad.

En franca coincidencia con esa visión humanista, John Locke (1632-1704), hace hincapié en el papel esencial de la educación en la manera de ser del hombre en aquella sociedad, cuando en su obra “Pensamiento concerniente a la educación” él dice:”Reconozco que algunos hombres tienen una constitución corporal y espiritual tan vigorosa…. Pero pienso que pueda afirmarse que de todos, los hombres con que tropezamos, nueve hombres de cada diez son los que son, buenos o malos útiles o inútiles, viven bien o mal por la educación que han recibido” (Locke, 1988:222). Esto pone en evidencia su fuerte influencia ilustrada.

Por su parte Juan J. Rousseau[4] (1712-1778), estando preocupado por los problemas sociales de su época y basado, además, en una concepción del hombre como ser natural, se debatía en una dualidad de funciones en la educación: la primera está relacionada con la renaturalización del hombre o recuperación del estado de naturaleza[5], al insistir:"el oficio que basada en la idea de que aunque el hombre pueda heredar de la naturaleza ciertas cualidades físicas y espirituales, sólo llega a ser lo que es mediante la educación enseñarle quiero es vivir. Convengo en que cuando salga de mis manos no será ni magistrado, ni militar, ni clérigo; será, así primero hombre, todo cuanto debe ser un hombre…" (Rousseau, 1988:258).

La segunda tiene que ver con la desnaturalización del hombre o la eliminación de todos los restos de la naturaleza presocial, mediante el tránsito del estado natural al civil, ya que "el hombre natural es todo para sí: él es la unidad numérica, el entero absoluto, que sólo tiene relación o consigo o con su semejante. "El hombre civil es una unidad fraccionaria que depende del denominador y cuyo valor está relacionado con el centro, que es el cuerpo social. Las buenas instituciones son aquellas que mejor saben desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia absoluta para darle una relativa y transportar a la unidad común: de suerte que sea sensible más que con el todo…" (Rousseau, 1990: 37).). A pesar de una fuerte presencia del

4-"Según Rousseau, el origen de sus escritos sociales se encuentra en la inspiración que le causó, en 1749, la convocatoria de un concurso promovido por la Academia de Ciencias y Bellas Artes de Gijón, con el tema: "Sí el restablecimiento de las ciencias y de las artes ha contribuido a depurar las costumbres". Sobre lo cual expresó ¡ Oh, señor si alguna vez hubiera podido escribir la cuarta parte de lo que vi y sentí bajo aquel árbol, con qué claridad habría hecho ver todas las contradicciones del sistema social, con qué fuerza habría expuesto todos los abusos de nuestra instituciones, con qué sencillez habría demostrado que el hombre es naturalmente bueno y que sólo por las instituciones se vuelven malvados los hombres. Todo cuanto pude retener de aquellas multitudes de grandes verdades que un cuarto de hora me iluminaron bajo aquel árbol ha sido bien débilmente esparcido en mis tres escritos principales, a saber, ese primer discurso, el que versa sobre la Desigualdad y el Tratado de la Educación (Emilio), obras las tres que son inseparables y que forman un mismo conjunto". J. J. Rousseau. Carta a Malesherbes de 12 de enero de 1762. En: Las ensoñaciones de un paseante solitario; trad. Cast, Madrid, Alianza, 1979, p. 182-183.

5-Para los pedagogos, generalmente, "el término naturaleza se utiliza en oposición: 1) a supernatura y la educación natural se entiende lo que repudia o descuida toda finalidad ultraterrena; 2) a lo que es adquirido, y entonces la educación natural es concebida como autónomo y espontáneo desarrollo de energías, fuerzas o impulsos que constituyen inicialmente la realidad del hombre; 3) a lo que es artificial y convencional, y en tal caso la educación natural no sólo se concibe como la que florece espontáneamente sin que sea necesario ningún acto especial de reflexión, sino que adquiere un significado netamente individualista y antisocial, ". Dante Morado. "Pedagogía", Tr. directa por F. Velasco, Barcelona, Miracles, 1953, p.149.

naturalismo en su concepción educativa, no deja de reconocer el efecto de lo social en la educación del individuo.

Desde el campo de la pedagogía, las ideas del pedagogo Juan Enrique Pestalozzi (1748-1827),reflejan una gran conexión entre la acción educativa individual y lo social que se explícita en sus obras: “La vida de un solitario", al destacar lo siguiente: ”La elevación general de estas fuerzas íntimas de la naturaleza humana es el fin general de la educación de los hombres, aún de los más humildes” (Pestalozzi,1971:119).Y en “Leonardo y Gertrudis que, estando inmerso en la problemática de la educación de niños abandonados, defiende la idea de “poner los niños pobres en la situación de salir por sus propias fuerzas de la incapacidad de una situación enteramente insatisfactoria, y de ponerles en camino de goces vitales que le parecían muy lejano de su estado actual”(Pestalozzi,1971:119).

Como se evidencia, desde su propia declaración, la acción educativa se identifica con el status de vida de los niños del sector social de los pobres, abogando por la necesidad de

potenciar las propias fuerzas de su naturaleza humana, de manera que les permitiera mejorar su situación de vida.

Desde el interior de una de las tendencias pedagógicas, John Dewey (1859-1952), como representante de la escuela nueva, hace un gran énfasis en lo social de la acción educativa, hasta tal punto que, en su “Credo pedagógico”, reconoce: que la única educación verdadera se realiza mediante el estímulo de las facultades del chico por parte de las exigencias de la situación social en la cual se encuentra éste. Esas exigencias le estimulan a actuar como miembro de una unidad, a salir de su originaria angustia de acción y sentimiento, y a pensar en sí mismo desde el punto de vista del bienestar del grupo, del cual forma parte. A través de las reacciones de los otros, frente a sus actividades llega a comprender lo que estas significan en términos sociales” (Dewey, 1995:180). Resulta de mucho interés, el reconocimiento que se le hace a la acción educativa como instrumento clave en la formación de una conciencia que les permita aprender a los chicos, a vivir en sociedad.

En este sentido cobran mucha importancia las reflexiones fundacionales del pedagogo alemán Pablo Natorp, expuestas en su Curso de Pedagogía Social, (1898).Para este autor, el concepto de Pedagogía Social significaba, por tanto, “el reconocimiento fundado en principios de que la educación del individuo, en toda dirección esencial está condicionada socialmente, así como por

otra parte una conformación humana de la vida social está fundamentalmente condicionada por una educación adecuada de individuos que han de tomar parte en ella…las condiciones sociales de la cultura por tanto y las condiciones culturales de la vida social: tal es el tema de esta ciencia".(Natorp,1932:106).Inmerso en esta explicación señala con mucha insistencia: "Una verdadera pedagogía social no puede esquivar la pregunta acerca de las leyes fundamentales de la vida de la comunidad" (Natorp, 1932:107).

De lo dicho se deduce que la Pedagogía Social aborda la educación en su efecto comunitario, se constituye en una condición esencial para la humanización de la vida social y por ende de su mejoramiento.

Por lo analizado, anterior al surgimiento de la perspectiva sociológica de la educación, las ideas que se van configurando, al interior de las reflexiones filosóficas y pedagógicas, se caracterizan por pretender dar respuestas a la problemática de la formación de la naturaleza humana, con la peculiaridad de que, aunque en todas ellas, no deja de estar presente la influencia de una concepción naturalista, es posible descubrir en su contenido el necesario vínculo entre lo educativo y lo social, los valores de la educación en la sociedad, y la educación como condición del mejoramiento de la vida espiritual del ser humano.

De aquí que, incluso, desde las primeras formas de pensar el proceso formativo en la paideia griega hasta la época moderna, se haya pensado en que para que el hombre lograra ser o se acercara al deber ser, se exigiera de la presencia de tres elementos claves con sus respectivas funciones sociales: la institución social del Estado, la presencia de un fuerte sistema educativo y la potencialidad de la acción educativa (Véase figura 1).

Figura 1. Primeras formas de reflexionar sobre la relación educación -sociedad

Preguntas de autoevaluación

1. ¿Por qué podemos afirmar que existe un pensamiento social de la educación, anterior al surgimiento de la Sociología de la educación como ciencia?

2. ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan al humanismo en las primeras formas filosóficas y pedagógicas de pensar la relación educación- sociedad?

3 .A partir de lo observado en la figura1, reflexiona acerca de cómo lograr potenciar relaciones de cooperación entre el Estado, el sistema educativo y la acción educativa del egresado de la carrera Pedagogía-Psicología en la sociedad cubana actual.

1.2. Sociología, educación y la aparición de la perspectiva sociológica sobre la educación en el campo científico.

Vale aclarar que ante tantas terminologías al uso, el término perspectiva sociológica, se refiere a la especificidad del punto de vista sociológico, cuya referencia parte de la definición siguiente:"Discurso científico que se orienta hacía la comprensión y explicación causal de las acciones, relaciones e interacciones sociales; vistas siempre dentro de las estructuras y contextos

específicos en que son producidos, y enfatizando a la par, tanto en sus funciones como en las normas y valores que lo regulan" (Uña, 1998: 12-13).

1.2.1. Condicionantes histórico- teóricas que hicieron posible la aparición de la perspectiva sociológica.

La aparición de una perspectiva sociológica tiene sus raíces históricas en el contexto del tránsito tradición-modernidad[66], cuando se hacía evidente la contradicción entre las intenciones que tenían las instituciones feudales estratificadas, de mantenerse como legítimas, y la afirmación de los valores utilitarios del capitalismo, que se erigían como baluartes del desarrollo. En consonancia con ello, sus premisas teóricas se nutren de dos corrientes de pensamiento en contraposición: la Ilustración, representativa de la clase burguesa que en su proceso de ascensión al poder se tornó progresista y la contraIlustrada[7], representativa de la reacción conservadora, opuesta a los cambios que tenían lugar con el surgimiento del nuevo orden social.

Es por eso que "las ideas ilustradas sustentaban que la razón del hombre combinada con la investigación empírica podía controlar y comprender y transformar el universo. Las ideas contra-ilustradas daban prioridad a los aspectos no racionales de la vida social como el ritual, la ceremonia y el culto

Las ideas ilustradas creían que la sociedad es resultado de las relaciones entre los individuos. Las ideas contra-ilustradas veían a la sociedad como una unidad orgánica que presenta leyes internas del desarrollo y profundas raíces en el pasado, por lo que consideraban que la sociedad no era un conjunto de individuos, sino de relaciones e instituciones donde cada uno cumple su función o papel determinado.

---

6 -Desde el punto de vista histórico la modernidad indicó un tiempo y espacio en el desarrollo de la humanidad. Esto se refiere en primera aproximación a los medios de vida social y organización que surgieron en parte de Europa entre los siglos XVI y XIX, y que en lo adelante se hicieron más o menos universales. Véase Alaín Basail et al. "Introducción a la Sociología". Selección de Lectura", T.3 p.167. Departamento de Sociología. Empresa Especialidades Gráficas "José Maceo", 2001. Hay que destacar que desde la ideología marxista, la modernidad expresa el tránsito de las relaciones feudales a las relaciones capitalistas (de lo viejo a lo nuevo), pero desde la ideología burguesa, la modernidad representa el equilibrio y la estabilidad del sistema capitalista como símbolo del máximo nivel de progreso social alcanzado por la humanidad.

7 -Entre los representantes de la ContraIlustración se destacaron Joseph De Maistre (1754-1821) y Louis De Bonald (1753-1840). Sus disposiciones principales proporcionan la base intelectual más inmediata del pensamiento sociológico temprano. Véase I. M. Zeitling. "Ideología y desarrollo de la teoría sociológica", Amorrortu Editores, Argentina, 1977, p.7.

Las ideas ilustradas estaban a favor del cambio y la transformación de la sociedad. Las ideas contra-ilustradas tenían predisposición al cambio por considerarlo como una fuerza que socavaría inevitablemente la estabilidad del todo social" (Zeitling, 1977:7).

En estrecha vinculación con el contexto histórico y teórico que le dio origen, la reflexión sociológica, en el primer tercio del siglo XIX, apareció como la conciencia crítica de la sociedad de su época, comprometida con dos misiones esenciales. La ideológica, relacionada con la posición vacilante que asumió la burguesía liberal[8] a la altura de los años 30 del siglo XIX, al tratar de afianzar su poder político, luchaba por mantener el orden social capitalista sin renunciar al progreso, y sobre todo, evitar, a toda costa las convulsiones sociales que pudieran significar el triunfo de la reacción feudal o la subversión revolucionaria de las masas proletarias, Y la teórica que pretendía cubrir el espacio que la universalizante y especulativa filosofía de la historia no había podido llenar en lo referente a cómo abordar científicamente la inserción ordenada de los individuos en la sociedad.

Desde este momento la sociedad industrializada sitúa muchas restricciones metodológicas importantes a la filosofía. La teoría sociológica, y en general la Sociología provee lo necesario para hacer frente a estas restricciones metodológica (Heller, 2001: 350). Tal como se infiere el carácter funcional de la sociedad moderna deviene un objeto insoslayable de la Sociología.(Véase figura 2)

8 El liberalismo debe ser entendí do a partir de su surgimiento, como ideología de la burguesía emergente europea, desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XIX, período histórico caracterizado por las revoluciones burguesas, el surgimiento y desarrollo de la sociedad industrial y por la sustitución de un aparato ideológico y teórico propio de la sociedad feudal por una nueva clase que pretendía y alcanzó el poder. A partir de que la burguesía asciende al poder, el famoso laissez-faire se enarbola como un lema de toda una ideología que se desplaza desde la economía hasta la ideología política. De ahí su concepción de un estado constitucional de poderes divididos que se alzaba frente a la omnipotencia del sistema monárquico feudal. Véase Eduardo Torres Cuevas. "Los orígenes del liberalismo: Apuntes para un debate". En: El liberalismo en el devenir histórico de América Latina, Editorial Félix Varela, La Habana, 1994, p.6

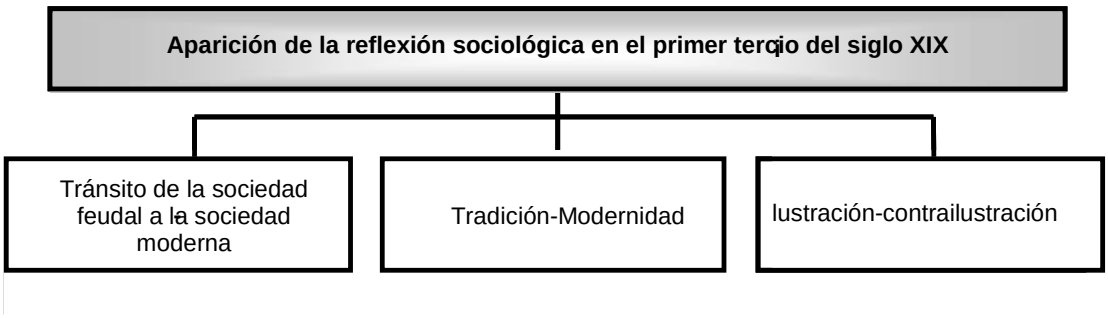

Figura 2. Contexto histórico y teórico en la aparición de la reflexión sociológica

Preguntas de autoevaluación

1. ¿Por qué se puede afirmar que la Sociología es hija de la Época Moderna

2. ¿Qué elementos ponen de manifiesto la existencia de contradicciones en el orden teórico e ideológico del contexto de surgimiento de la Sociología?

1.2.2. Especificidad del conocimiento sociológico

Con la intención de dar respuesta a ese encargo teórico, "el nuevo saber sociológico, fruto científico innovador de la razón positiva[9] comtiana, surge primordialmente como ciencia de fundamentación" (Konig, 1960: 26). Así, desde sus inicios, tuvo como principales tareas "la racionalización positiva de la nueva sociedad y el control con base científica de las fisuras que su propia dinámica comenzara a provocar" (Núñez, 1987:137). De aquí que fueran objeto de preocupación problemáticas relacionadas con la racionalización del orden en el cambio que tuvo lugar con el tránsito de la sociedad tradicional a la moderna; la intervención del individuo en la estructura social en funcionamiento; la funcionalidad de las instituciones sociales en correspondencia con los intereses del individuo y cómo investigar científicamente la sociedad a través de la observación, la comparación entre las diferentes formas de asociaciones y costumbres que han existido.

Desde que este saber se legitima en el campo científico, "los fenómenos sociales asoman con un relieve gnoseológico propio, como una forma metodológica peculiar de conocer la realidad social" (Núñez, 1987: 137). Ello justifica el intento realizado por varios estudiosos de esta

9 El método positivo basado en los métodos de las ciencias naturales (observación, experimentación…) fue incorporado a la ciencia de la sociedad, que con el objetivo de superar a cualquier sistema metafísico anterior, pretendía dilucidar las leyes de la sociedad aspirando al mantenimiento del orden y el logro del progreso social. Véase Jéssica Guía Valladares. "Viaje a la semilla. Positivismo y Sociología en la Cuba del XIX". Tesis de diploma, La Habana, 2001, p. 2.

temática que, sin dejar de reconocer la unidad e interdependencia entre las demás ciencias sociales y la Sociología, distinguen en esta última algunos rasgos específicos por la manera de abordar la realidad social.

Así para destacar el grado de generalidad del objeto sociológico, Pitirim Sorokin plantea que "mientras las ciencias sociales tratan solamente un sector del universo socio cultural: el sector económico, político, religioso entre otros, a la Sociología le concierne la sociedad como género y relaciones que se hallan en toda la sociedad"(Sorokin, 2003:7).

En coincidencia con este criterio, Salvador Giner reafirma que si bien las ciencias sociales estudian la sociedad haciendo énfasis en cuestiones particulares, lo que distingue a la

Sociología de estas y otras ramas del saber social es que ella investiga la estructura, los procesos y la naturaleza de la sociedad humana en general (Giner, 2001:8).

Sobre este particular, de manera muy esclarecedora, Adolfo González Posada añade: "toda investigación sociológica se propone, en efecto interpretar un hecho social, o explicar una relación social, o determinar una ley social, o penetrar y comprender un orden o el orden social. Pero a la par que apoyarse en y recoger las investigaciones empíricas particulares, la reflexión sociológica debe explicar dicha realidad en su conjunto y totalidad, colocándose, en consecuencia, en un nivel sintético y comprensivo lo más amplio posible"(González Posada, 1908:199).

Siguiendo el hilo conductor de este análisis, sucede que además de considerarse esa generalidad, se hace notoria la insistencia de los autores por revelar el carácter pluridisciplinario e integrador del conocimiento sociológico. Así, por ejemplo, apoyado en esta idea, Ralf Dahrendorf señala que la actitud sociológica se interesa por la actividad humana global, la cual debe ser analizar en su conjunto y no sólo desde un punto de vista único, es decir, observarla y estudiarla procurando no dejarse arrastrar por extremos de carácter economicista o psicologista" (Dahrendorf, 1973:19). Y Roberto Agramonte indica que "la Sociología se propone ofrecer una explicación científica, acerca del origen y la evolución de la gran sociedad (humanidad) y de las pequeñas sociedades (familia, instituciones, tribus, tertulias, corporaciones), enjuiciadas desde los puntos de vista geográfico, económico, biológico, etnológico, psicológico y cultural, con el objetivo céntrico de plantear, interpretar y resolver los problemas vitales de nuestro tiempo con criterios científico, técnico y humano" (Agramonte, 1937: 6).

En esta línea de pensamiento sobresalen las reflexiones de Wright Mills, para quien "la imaginación sociológica es una cualidad mental que parece prometer de la manera más dramática la comprensión de nuestras realidades íntimas en relación con las amplias relaciones sociales… (Wright Mills, 1969:24).

De esa manera, la imaginación sociológica presupone que "el individuo contribuye aunque sea en pequeñísima medida a dar forma a esa sociedad y al curso de su historia, aún cuando está formado por la sociedad y por su impulso histórico" (Mills, 1969:25). Esto hace posible la comprensión del individuo en relación con su contexto histórico, con los demás individuos y con su papel activo en la sociedad.

Pero además, ella permite diferenciar los problemas públicos de las inquietudes personales, porque mientras que "una inquietud personal es un asunto privado. Los problemas se relacionan con materias que trascienden del ambiente local del individuo y del ámbito de su vida interior. Tienen que ver con la organización de muchos ambientes dentro de las instituciones de una sociedad histórica en su conjunto, con las maneras en que diferentes medios se imbrican e interpenetran para formar la estructura social e histórica" (Wright Mills, 1969:28). Resulta evidente que un problema de esta naturaleza ha de tener cierta implicación con los contextos estructurales e institucionales en que interactúan los individuos.

En consecuencia de ese enfoque interrelacional Ralf Dahrendorf reafirma que:"La Sociología se ha interesado por los individuos, en la medida que estos desempeñan un rol social ya que, en la sociedad actúan más como grupos que como entes independientes. En tal sentido, la Sociología se diferencia de la psicología en tanto que estudia al hombre en relación, o sea, el colectivo social (Dahrendorf, 1973:1). Se trata aquí de reconocer al individuo, como elemento de un grupo donde ha de cumplir determinadas funciones sociales.

Cuentan también los autores que le otorgan cierta distinción a la Sociología, por su pretensión de objetividad científica, al hacer énfasis en la búsqueda de relación de los fenómenos y procesos sociales como plantea Dahm: la Sociología investiga procesos sociales con respecto a sus regularidades, conexiones y factores determinantes esenciales - condiciones y causas - (Dahm y otros, 1985:38). Por su vocación empírica, "la Sociología se basa en realidades empíricas y por tanto metodológicamente no puede sustentarse en especulaciones; tal y como puede hacerse en otras disciplinas como la Filosofía" (Centelles Bolás, 1998:9).

A pesar de que la Sociología se ha propuesto un estudio objetivo racional y sistemático de la sociedad, desde su surgimiento ha encontrado sus motivaciones más profundas en una preocupación ciertamente ética con la condición humana en su dimensión social. De ahí que la tensión entre estos dos polos cientificidad y humanismo conduce (…) a un último y revelador rasgo de la Sociología; es ésta una crítica de la sociedad" (Giner, 2001:13). Es decir, si bien el sociólogo, por un lado debe ser veraz y juzgar con objetividad el mundo social, por el otro esa interpretación crítica no está exenta de principios y valores éticos, ni de un compromiso ideológico.

Muy relacionado con la necesidad de superar los enfoques reduccionistas a la hora de comprender el conocimiento sociológico, resulta ser muy aclaratorio el planteamiento de Giddens, cuando dice:"La Sociología demuestra que es necesario utilizar un punto de vista más amplio para saber porqué somos, cómo somos y porqué actuamos de esa forma en lo que hacemos. Nos enseña que lo que consideramos natural, inevitable o bueno, o verdadero puede no serlo y que las cosas dadas de nuestra vida están influidas por fuerzas históricas y sociales. Para el enfoque sociológico es fundamental comprender de qué forma sutil, aunque compleja, la vida individual refleja las experiencias sociales. (Giddens, 1998:29).

Independientemente de lo expuesto por este autor, el conocimiento sociológico ha heredado de las tradiciones filosóficas ciertas oposiciones tradicionales entre pares tradicionales: materialismo e idealismo, sujeto y objeto, y lo objetivo – subjetivo. De aquí que los usos sociológicos se inscriban en los usos filosóficos que le precedieron y que sobre todo, teniendo por base la separación entre las categorías de lo objetivo y lo subjetivo, se han constituidos dos enfoques extremos en la comprensión de la acción social; el objetivismo y el subjetivismo social.

En lo respecta al objetivismo, este "se convierte en una forma de relación del objeto sociológico que tiende a darle a priori, especialmente a causa de una posición exterior que ignora que lo constituyen, una cierta estabilidad y homogeneidad, como algo colocado frente a uno. Por el contrario la postura subjetivista adoptaría sobre la acción el punto de vista de los sujetos que actúan" (Corcuff, 1998:15).

No hay dudas del valor metodológico que tienen estas definiciones para identificar, en los análisis sociológicos de cualquier ámbito de la realidad social, a los autores que pretendan yuxtaponer un enfoque con respecto al otro, o por el contrario, o en el mejor de los casos de la

construcción del objeto sociológico, conectar el punto de vista exterior del observador con las formas en que los actores perciben y viven lo que hacen mientras actúan.

Sin pretender, proponerse fijar los límites de este campo de conocimiento, ni correr el riesgo de asumir una posición reduccionista, el análisis sobre las peculiaridades de lo sociológico que se ha realizado, obedece sólo a fines heurísticos, dirigidos a encontrar aquellos aspectos que permitan identificar a la perspectiva sociológica, entre los que cuentan:

- Énfasis en el estudio de fenómenos colectivos, instituciones, estructuras y procesos sociales desde un enfoque relacional e integrador.
- Interés por el estudio de los individuos a partir de sus funciones y roles desempeñados en los grupos sociales.
- Búsqueda de fundamentos, regularidades, tendencias, conexiones y determinantes esenciales de los fenómenos sociales desde una perspectiva científica y con una intencionalidad crítica.
- Preocupación por el establecimiento del orden en sociedades cambiantes, así también por el progreso social.

Preguntas de autoevaluación

1-Desde lo aprendido en la especificidad del conocimiento sociológico, ¿qué ideas pudieras aportar a la realización de tu práctica laboral integrada?

2- Establezca una comparación entre la actuación profesional de un egresado de la carrera Pedagogía -Psicología marcado por el enfoque sociológico objetivista y de otro marcado por el enfoque subjetivista.

1.2.3. La educación como objeto de reflexión en los primeros sociólogos

A partir de esa peculiaridad gnoseológica a la que se hace referencia, se plantea que:"gran cantidad de sociólogos han hecho estudios sobre diversos fenómenos de la vida colectiva constituyendo distintas especialidades o ramas de la Sociología: la familia, el Estado, las clases sociales, profesiones, la economía, las costumbres la religión, la moral, el derecho, el arte, la educación y otros hechos sociales" (Tapia Moore, Astolfo, 1965:7).

En sentido general, la educación llamó la atención de los primeros sociólogos por las razones siguientes:

- Por constituir una parte esencial de la doctrina sociológica; al respecto señaló Lerena: "la construcción de una doctrina orgánica capaz de legitimar el nuevo orden social, es decir el positivismo, sería totalmente inefectiva si no contase con un adecuado sistema educativo" (Lerena, 1985.75).

- Por la función específica que debía cumplir como institución ante el desorden de la nueva sociedad industrial; por ello, señala Bonal."La educación universal institucionalizada en la escuela erige como el mejor mecanismo para asegurar la adaptación social de los individuos y sustituye una función social históricamente bajo la hegemonía de la Iglesia" (Bonal, 1998:18).

- Por la naturaleza social del proceso educativo; a favor de lo cual argumentó Diego González: "¿No surgió la escuela como producto de la cooperación? (…) ¿No hubo desde el principio un maestro que se interesó por el alumno y un discípulo que dependió del maestro o al contrario?" (González, 1944: 71).

- Por la posición nuclear de la educación en la sociedad; sobre la cual refirió Xavier Bonal: (…) "lo que caracteriza a la primera Sociología de la educación es la "importancia social concedida a la educación en su relación con la totalidad social" (Bonal, 1998: 17).

Así, entre los primeros sociólogos, Augusto Comte (1798-1857), ante el egoísmo que impedía prestar un servicio a la humanidad, arriba a la conclusión siguiente "El principio positivista acaba de hacerme comprender la posibilidad de imprimir un carácter verdaderamente altruista a la totalidad de nuestra existencia (…). Pues bien esa convicción ciertamente ha de resultar de una educación universal discreta, en la que el corazón disponga al espíritu para comprender en conjunto la verdad" (Comte, 1953:139). Como se aprecia, este autor le otorga una función moralizadora a la educación en la formación del valor de la solidaridad en la obra social.

Al decir de John Stuart Mill (1806-1873),"…"se puede afirmar, sin escrúpulos. que el fin de toda instrucción intelectual para la masa del pueblo debe consiste en cultivar una educación dirigida a difundir el buen sentido, dándole unos conocimientos que lo capaciten para juzgar las tendencias de sus acciones, que elevaría sin dudas, incluso sin una intervención directa, una opinión pública para la cual la intemperancia y la imprevisión de todas las clases serían consideradas como

vicios ignominiosos" (Mill, 1867:263).Esto refleja la importancia que él le concede a la educación para fomentar la instrucción de la masa popular.

Por su parte Herbert Spencer (1820-1903) ante la interrogante de ¿ Cómo tiene que vivirse?. Responde "… aquí está lo que más nos interesa conocer y lo que la educación tiene que enseñar antes que nada. La finalidad de la educación es prepararnos a vivir con vida completa…" (Spencer, 1988: 145).

La figura de Marx (1818-1883), mucho más difundida por su obra filosófica, ocupa un lugar significativo en el campo sociológico de la educación, si bien no tuvo la intención de definir una ciencia específica para estudiar la sociedad (como la Sociología para Comte) , y sus escritos dedicados específicamente a la educación no son muy abundantes, en obras tales como "Tesis sobre Fuerbach, ,"El manifiesto del partido Comunista", y "El Capital"(Véase en los en los textos 5, 6 y 7) se aportan consideraciones esenciales para la comprensión dialéctico materialista de la relación educación- sociedad que, en lo general, son contentivas de los elementos siguientes: la determinación social de la naturaleza humana, la interrelación entre el hombre, la educación, el educador y las circunstancias históricas, el carácter clasista de la educación, la educación comunista versus la educación burguesa, la distinción entre la educación emancipatoria y la formación de la fuerza de trabajo, entre otros.

Sin ánimos de desestimar otras ideas decidoras de la afinidad existente entre la educación y la reflexión sociológica, interesa detenerse en el sociólogo francés Emile Durkheim(1858-1917) quien, en su discurso de inauguración al tomar posesión en la Cátedra de Ciencias de la Educación de la Sorbona recalcó: "como sociólogo os hablaré de la educación". (Durkheim, 1922:10). Para él, "la educación tenía más relación con la Sociología que con cualquier otra ciencia, motivo por lo que los estudiosos del tema coinciden en considerarlo como el primero en señalar la necesidad de estudiar la educación desde una perspectiva sociológica" (Cáceres, José A., 1973:26).

Y así comprometido con dar respuesta a ese reto cognoscitivo, Sociología y Sociología de la Educación nacen juntas, ya que estando preocupado por conferirle un estatuto científico a la Sociología, Durkheim realiza los primeros análisis propiamente sociológicos del proceso educativo, desde los cuales dejó bien aclaradas dos razones claves. La primera de carácter político referida a la intención de instituir una educación de cuño laico-republicano en

contraposición a la presencia religiosa y monárquica del sistema de enseñanza francés. La segunda relacionada con el planteamiento de presupuestos teóricos- metodológicos sobre la cuestión educacional, marcados por una racionalidad filosófica de corte positivista.

Con una impronta sociológica, su contribución científica, tiene como punto de partida el cuestionamiento de lo que significaba para la práctica educativa seguir conceptualizando a la educación como una cosa eminentemente natural y mantener esa misma posición defendida por filósofos y pedagogos anteriores. En su criterio, perdían de vista dos efectos nocivos concernientes a que" el objeto de la educación sería realizar a cada individuo, pero llevando a su más alto grado de perfección posible los atributos constitutivos de la especie humana en general" (Durkheim, 1922:134). Y el educador no tendría nada esencial que añadir a la obra de la naturaleza, en opinión de este autor, no haría otra cosa que:"actualizar virtualidades, desentrañar energías latentes que existían anticipadamente formadas en el organismo físico y mental del niño" (Durkheim, 1922:135).

En franco desacuerdo con el naturalismo educativo imperante en el contexto pedagógico de su época, este autor se da a la tarea de fundamentar el carácter social de la educación, a partir de su origen, naturaleza, fines, formas y funciones sociales. (Véase en el texto8).Ahora bien para poder comprender su concepción de la educación como una cosa social, hace falta develar la verdadera naturaleza del hecho[10] social y su visión de la sociedad.

Por eso, basado en el argumento de que existe cierta comunidad entre el hecho social y el hecho educativo, concibe a la educación como un hecho social porque ejerce una función coercitiva, ya que "cada sociedad considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que siempre se le impone a las gentes con una fuerza generalmente irresistible" (Durkheim.1922: 62). Ella tiene la función de crear un nuevo ser social en cada uno de los individuos, es un proceso de socialización,

Asimismo, desde el punto de vista metodológico, tampoco pudo despojarse de su fuerte influencia positivista, a favor de la utilización de los mismos métodos de las ciencias naturales en el campo de los fenómenos sociales, lo que se evidencia en:

10 -"El hecho social se define como la manera de obrar, pensar y sentir que presentan la notable propiedad de que existe fuera de las conciencias individuales. Estas conductas o tipos de pensamiento no solamente son exteriores al individuo, sino que están dotados de un poder imperativo y coercitivo en virtud del cual se imponen a él quiera o no". Emile Durkheim. "Las reglas del método sociológico", Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1972, p. 38.

-La ascensión de una educación abstracta a la educación concreta que se manifiesta en la realidad del hecho educativo, al expresar: "la educación considerada en un momento determinado de su evolución es un conjunto de prácticas, de modos de hacer y de costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y que tienen la misma realidad de los hechos sociales" (Durkheim, 1922:102).

- La valía del método de la observación en los hechos educativos observados, ya que cuando se observan los hechos tales como son y tales como siempre han sido salta a la vista que toda educación consiste en un esfuerzo continuo por imponer al niño normas de sentir y de obrar, a los cuales no habría llegado espontáneamente (Durkheim, 1972: 41) De esto se deduce que no deja espacio al papel activo del educando ni por supuesto a la autoeducación.

- La objetividad con que debe ser tratada la educación porque no es "como se ha creído durante mucho tiempo, combinaciones más o menos arbitrarias y artificiales que no deben su existencia, sino al influjo caprichoso de voluntades siempre contingentes. Constituyen por el contrario verdaderas instituciones sociales" (Durkheim, 1922:103) De ello se deduce la existencia real de la educación, con independencia de las voluntades individuales.

- La objetividad con que debe ser tratada la educación porque no es "como se ha creído durante mucho tiempo, combinaciones más o menos arbitrarias y artificiales que no deben su existencia, sino al influjo caprichoso de voluntades siempre contingentes. Constituyen por el contrario verdaderas instituciones sociales" (Durkheim, 1922:103) De ello se deduce la existencia real de la educación, con independencia de las voluntades individuales.

Y por último llegó hasta ofrecer procedimientos que lo acercan a una metodología para investigar el fenómeno educativo con un enfoque histórico-comparado, haciendo énfasis en la objetividad de las exigencias que siguen:

- Considerar los sistemas educativos que existen o han existido.
- Compararlos, separar entre sus caracteres, los que son comunes.
- Determinar de paso sus elementos: una generación de adultos y una generación de jóvenes, para que haya educación es necesario que estén presentes estos dos elementos y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos (Durkheim, 1972: 45).

Independientemente de sus aportes a un estudio científico de la educación, su objetivismo en lo social ha sido controvertido por lo siguiente: Por un lado, la exigencia de la objetividad nos enfrenta con la realidad y no con ideas o explicaciones de ella. Pero, junto a esto, parece dar a entender que "la objetividad de los hechos es su pura facticidad… corre así el peligro de ser confundida con los hechos físicos" (Gómez Arboleya, 1962: 616).

En lo respectivo a su visión de sociedad, contrariamente a la visión dialéctico- materialista en la que las contradicciones entre clases antagónicas son la fuente del desarrollo social, para Durkheim lo fundamental de la sociedad es la integración de sus miembros. La sociedad prevalece sobre el individuo. Cada sociedad dispone de ciertas reglas normas conductas, costumbres y leyes, que existen con independencia de los individuos y hacen que la sociedad se perpetúe, por lo que deben ser seguidos por todos ellos para lograr una convivencia en sociedad, es decir todas ellas forman una conciencia colectiva que permea a todos los individuos, dando un sentido de integración y solidaridad a todos los que pertenecen a esa sociedad. El cambio social solo se concibe en el ordenamiento de esa integración aludida.

Desde esta visión queda claro el porqué de la función social otorgada a la educación cuando dice: "La sociedad no puede vivir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente. La educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad inculcando por adelantado en la mente del niño las similitudes esenciales que supone la vida colectiva" (Durkheim, 1922:79).

En sentido general, lo expuesto por Durkheim corrobora su lugar en la sistematización del conocimiento sociológico de la educación, pero con un marcado sociologismo extremo. (Véase figura 3)

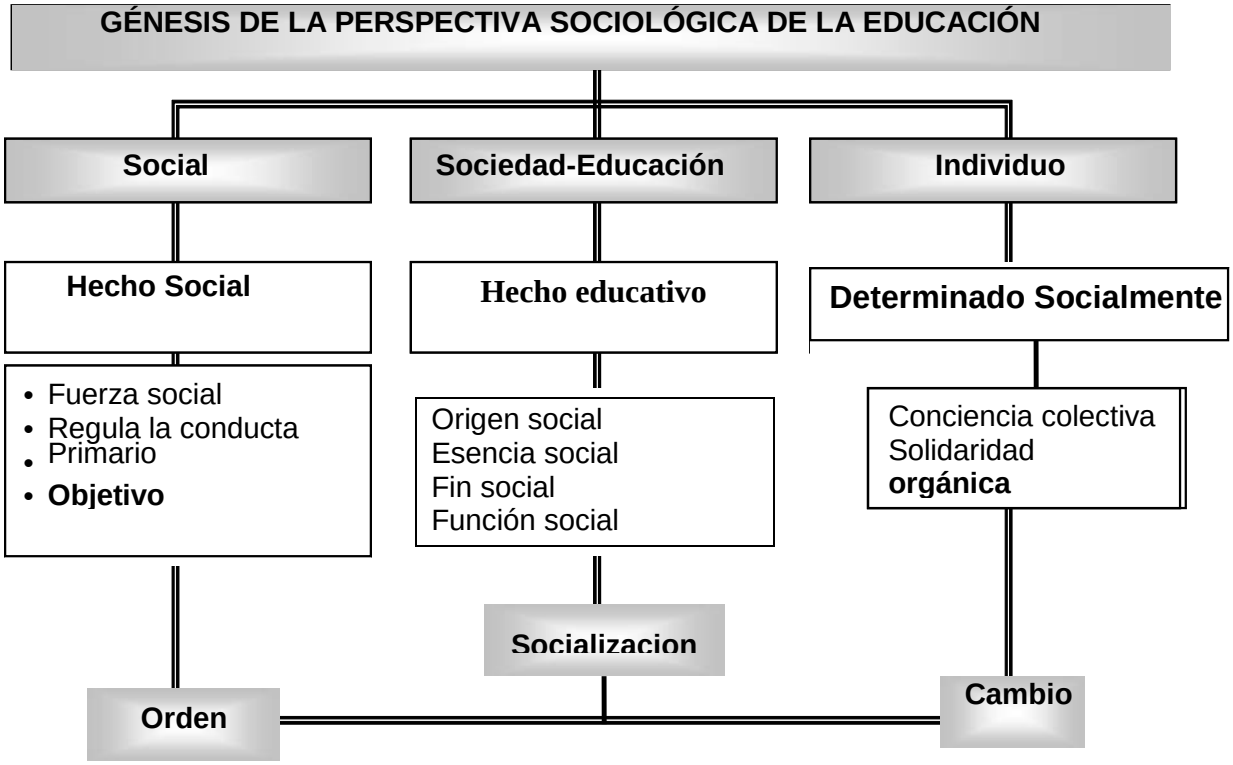

Figura 3. Principales ideas sociológicas de la educación, desde la perspectiva positivista de Durkheim

Preguntas de autoevaluación

1-¿Qué significación tuvo para el inicio del conocimiento sociológico de la educación, la idea Durkheniana de considerar el hecho educativo como un hecho social?

1.3. Principales perspectivas en el análisis sociológico de la educación.

Por la propia multidimensionalidad que tiene el fenómeno educativo, su tratamiento científico no se agota con la Pedagogía, cuentan además otros conocimientos científicos de la educación que han tratado de acercarse a la multiplicidad de nexos que conforman su esencia. Estos fueron acuñados por Mialaret (1985) como "Ciencias de la educación": Filosofía de la educación, Psicológica de la educación, Antropología de la educación, Economía de la educación y la Sociología de la educación, entre otras.

Como ya se ha planteado, es a Durkheim a quien le corresponde el mérito histórico de ser considerado padre fundador de la Sociología de la Educación, su legado teórico ha transcendido hasta la contemporaneidad, y la presencia del mismo se puede constatar en las definiciones sobre el objeto de estudio, por autores tales como:

Según Luis Sánchez Sarto; “La Sociología de la Educación… estudia las manifestaciones del fenómeno educativo en relación con su estructura social” (Sánchez, Sarto, 1936: 2952).

Para Martín Rodríguez Vivanco: “La Sociología pedagógica o educacional…“Se ocupa de la determinación científica de los fines u objetos de la educación” (Rodríguez Vivanco, 1937: 25-27).

Fernando Azevedo expresó: “La Sociología de la Educación… se ocupa fundamentalmente de los hechos y las instituciones educativas” (Azevedo, 1940: 56).

Al respecto Juan Carlos Agulla indicó: “A la Sociología de la Educación le corresponderá el estudio del fenómeno educativo en cuanto el fenómeno social sociológicamente relevante y cualquiera que sea el contexto social que se presente” (Agulla, 1976: 78).

Por su parte Olive Banks nos dice: “La Sociología de la Educación no es más pero tampoco menos que la aplicación de las perspectivas sociológicas a una de las principales instituciones de la sociedad” (Banks, 1983: 8).

Por lo observado, cada uno de estos autores trata aspectos específicos del objeto sociológico de la educación: fines sociales de la educación, su relación con la estructura social, hechos e instituciones educativas que tienen punto de convergencia con lo analizado por Durkheim, pero no agotan la totalidad del contenido sociológico de la educación que se ha producido a partir de la segunda Guerra mundial hasta la actualidad.

Ante la complejidad de la realidad social y la aparición de nuevas problemáticas educativas, se ha hecho necesaria la redefinición de los objetos de estudio y de las metodologías sociológicas de la educación, que desde los años 40 y 50 del siglo XX hasta hoy día, han tratado de comprenderla con una evidente pluralidad de posiciones teóricas reconocidas por los estudiosos que a ella se vinculan.

A pesar de la existencia de esa diversidad teórica, su esencialidad se puede sintetizar en dos modelos sociológicos: el modelo consensual y convergente en el que la educación se convierte en un instrumento de adaptación, integración, progreso y selección de los individuos en la sociedad del conocimiento. Y el modelo divergente lo que se ha denominado como “la educación en la diversidad… el fin último de esta perspectiva es fundamentar un tipo de

intervención en educación que, de alguna manera, permita manifestarse a los individuos como diferentes en la sociedad de iguales".(Moreno Minguez,2001:44).

1.3.1 Perspectiva funcionalista en el análisis sociológico de la educación.

La perspectiva sociológica de la educación funcionalista[11] tiene lugar en el contexto socioeconómico posterior a la Segunda Guerra Mundial, cuando los países industrializados, tratando de reconvertir sus sistemas productivos se vieron necesitados de calificar la fuerza de trabajo y el proceso de la escolarización[12] se convirtió en un factor funcional para los intereses capitalistas de desarrollo.

Por ser esta perspectiva heredera de referentes positivistas, con ciertos ecos durkhenianos, establece una analogía ente el sistema biológico y el sistema social. El planteamiento gnoseológico de partida considera que del mismo modo que el sistema biológico necesita resolver necesidades básicas para poder perpetuarse y no destruirse a sí mismo. El sistema social tiene que satisfacer también necesidades básicas mediante unas estructuras que en definitiva son las instituciones sociales como la familia, las instituciones de defensa, económicas, religiosas, educativas, etc, de las cuales hay que destacar que se perciben como individuos agrupados para satisfacer una necesidad social y sobre todo bajo el principio de que en ninguna sociedad existe una estructura social (institución) que no cumpla con una función social.

En definitiva, para la perspectiva funcionalista se posterga el cambio, antes de saber qué es el cambio hay que saber lo que cambia -las estructuras sociales-. En esa línea de análisis, puede afirmarse que su concepto de cambio social es el de equilibrio: "una sociedad está en constante

11-En la teoría funcionalista, a los mecanismos de resolución de problemas se les denomina instituciones. Ejemplos de estas instituciones son la familia, la cual ayuda a resolver el problema del suministro de nuevos miembros; las instituciones económicas, que sirven para alimentar y vestir a la población; las instituciones políticas, las cuales coordinan las actividades de los diferentes sectores de la sociedad; las instituciones religiosas, las cuales contribuyen al mantenimiento de los valores básicos; y la educación, la cual ayuda a resolver el problema de la formación de la juventud.

12 El proceso de inversión en la escolarización provocó un boom en la Sociología de la Educación, lo que propicia que la investigación educativa llegue a ser un instrumento de legitimación de la política educativa, enfocada a tratar de demostrar la igualdad de oportunidades y la movilidad social a través del nivel educativo alcanzado. Maritza Cobas. Fundamentos sociológicos de la educación. En fundamentos de la educación, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2000, p. 45.

equilibrio, cuando lo pierde tiene que recuperarlo o encontrarlo… interesan especialmente los procesos internos de la sociedad" (Dahrendorf, 1973:102).

Entre los representantes del funcionalismo se destacan: Pareto, Wilfredo (1848-1923); Manilowski Bronislaw (1884-1942); A. Raccliffe Brown (1881-1995), Robert, Merton(1910-1959) y en el plano educativo, son emblemáticas las aportaciones sociológicas de Talcott Parsons (1902-1979).Desde su punto de vista, en el espacio escolar, la clase se comprende como subsistema del sistema social, favorecedor del orden y de la distribución de roles a partir de los méritos escolares, para lograr una equidad de oportunidades educativas. Estos planteamientos se profundizan en su obra "La clase como un sistema social" (Véase al texto7).

Los efectos de esta perspectiva logran expandirse en las posiciones de otros autores versados en el campo científico de la educación. Un ejemplo de ello lo constituye todo lo que de funcionalista se puede inferir en estas ideas, las cuales afirman que "la Sociología de la educación analiza el lugar y la función de la institución escolar en el seno de la sociedad y las relaciones que existen entre la escuela y la sociedad, así como la situación y la posición social de los agentes de esas instituciones" (Mialaret e Isambert, 1985:38), pero lo que sí queda claro es que desde el funcionalismo la clase se concibe como un subsistema del sistema[13] social diseñado para atribuir y legitimar posiciones sociales a todos los individuos, solo según los méritos y sus capacidades.

De este modo se centró la mirada en una formación a la que supuestamente todos tenían acceso por igual sin reparar en el origen, la clase o el género, y en la que la vocación, las preferencias y las capacidades individuales constituían el principal motor para la obtención de un futuro de logros y mejoras.

De manera similar, en la perspectiva funcionalista, la teoría del capital humano establece una relación que explica el crecimiento económico con extrema dependencia de lo educativo, visto a luz de que la adquisición de habilidades y conocimientos más que un consumo se considera

13 Para Parsons el sistema social se define en términos de dos o más actores sociales, grupos ,instituciones, sociedades y entidades intersocietales implicados en una interacción , más o menos estable ,dentro de un medio ambiente limitado .Los sistemas tienden al equilibrio u homeostasis, porque son sistemas que mantienen las fronteras. El equilibrio es el contrapeso entre entradas y salidas. Nicolas Abercrombie, Stephen, Hill y Bryan. Turner. Diccionario de Sociología. Tercera Edición, Ediciones Cátedra, S.A., p.214, 1998

inversión educativa, apreciable en las ideas siguientes:"el desarrollo económico se debe al crecimiento de la fuerza:" laboral, acumulación de capital físico, aumento del conjunto de calificaciones profesionales al servicio de la comunidad .De lo cual se deduce que la educación representa una contribución al desenvolvimiento económico, pues de los centros superiores de enseñanza y de investigaciones es de donde fluyen las ideas y las técnicas nuevas" (Denison, 1965, citado por Moreno, Minguez ,2001:48).De aquí que surgiera el interés por invertir en educación como el principal factor del crecimiento de las riquezas en los países.

Para Theodore Shultz , (1960), otros de sus representantes, la inversión en educación también tiene un impacto individual. Las personas invierten en sí mismas, y las diferencias que pueden producirse con respecto a los ingresos son consecuencia de las diferencias que también existen con respecto a la educación. En sus estudios empíricos establece una comparación entre trabajadores de diferentes zonas geográficas de Estados Unidos, entre el campo y la ciudad, jóvenes y mayores, y entre los ingresos con los de mayor escolarización. "Las bajas ganancias de algunas personas han sido un asunto de preocupación pública. Con demasiada frecuencia, la política se concentra solo en los efectos, ignorando las causas. Una parte no pequeña de las bajas ganancias de muchos negros, puertorriqueños, mexicanos, emigrantes campesinos indígenas, campesinos pobres y de algunos de nuestros trabajadores de más edad, refleja el fracaso de no haber invertido en su salud y educación". (Shultz, 1983: 73.)

A partir de esos datos el sociólogo Xavier Bonal señala "nos damos cuenta de cómo la educación ocupó durante el período de los años sesenta en Estados Unidos un lugar significativo, pues se confiaba en la formación de las personas, tanto para "el crecimiento económico como la distribución justa de posiciones sociales" (Bonal, 1998 :45).

Sin embargo, llama la atención cómo el autor no se cuestiona causas sociales más profundas que ocasionan esas bajas ganancias. Se queda en la superficie del problema sin tener en cuenta la naturaleza de la desigualdad intrínseca a la sociedad capitalista. Esto condujo a la falsa creencia, de que independientemente de la situación socioeconómica dominante, la formación elevada de los individuos les propiciaría, en un futuro, mejores puestos de trabajo, el ascenso en la escala de las posiciones sociales, así como una igualdad de oportunidades para el acceso a la educación y la obtención de premios según la capacidad y el esfuerzo. Todas ellas dictan de ser verdades acabadas, ya que existen muchos factores condicionantes de la obtención de buenos ingresos y

posiciones, que están mediados por la pertenencia a la clase social. , el género, la raza, el origen social, las calificaciones, los procesos en la escuela y otros.

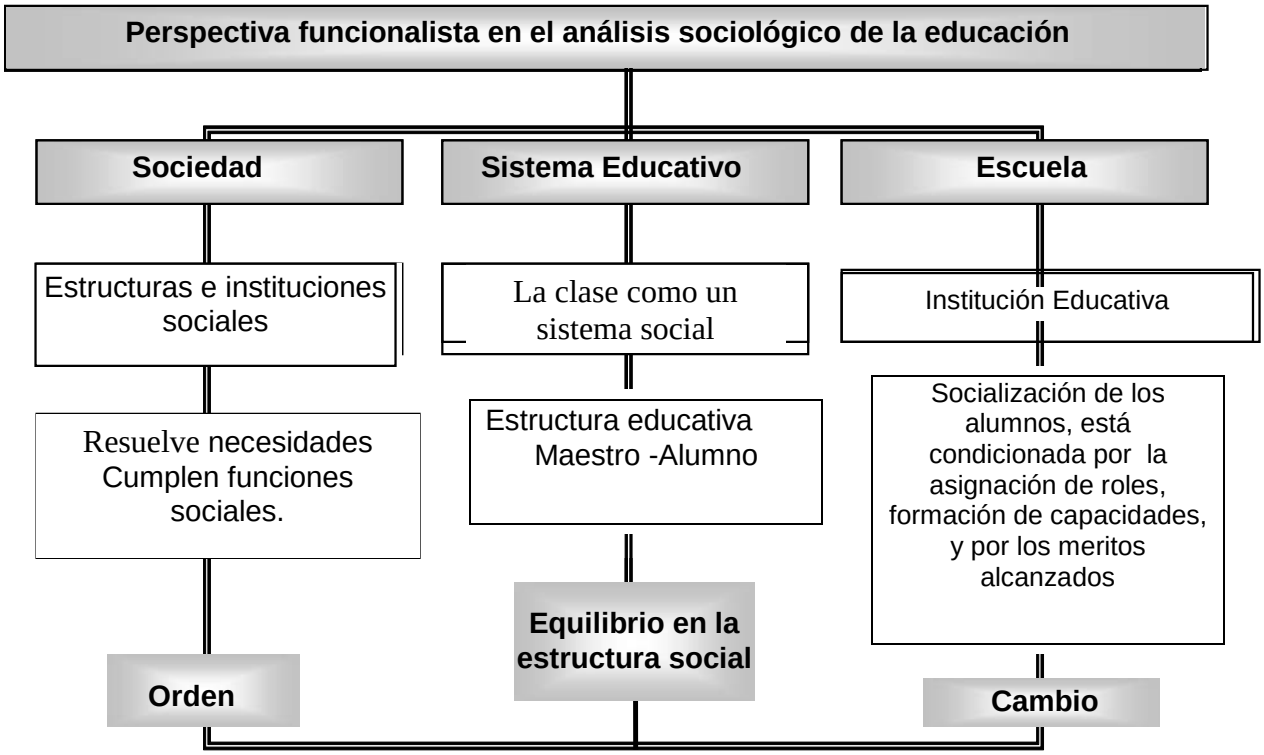

Figura 4. Perspectiva funcionalista en el análisis sociológico de la educación

Preguntas de autoevaluación

1. Desde la perspectiva sociológica de la educación funcionalista, ¿cómo se debe concebir la acción educativa para que tenga un carácter funcional?

1.3.2-Perspectiva crítica en el análisis sociológico de la educación.

Enraizada con el auge de los movimientos revolucionarios y, con ello, de la ideología marxista, en los años 60 y 70 del siglo XX, emerge una posición sociológica de la educación, con el propósito de refutar el criterio funcionalista de una educación neutra, distribuidora de posiciones sociales a partir de méritos individuales (meritocracia). De ella resulta interesante su apoyatura en el concepto marxista de la reproducción social, lo que le permite reconocer que del mismo modo que los hombres, con la producción "no solo reproducen la existencia física de los individuos, sino también un determinado modo de la actividad de estos individuos"(Marx y Engels, 1982:19).La educación entonces, como parte de esa actividad humana contribuye a la

reproducción de las posiciones de clases, y por tanto al mantenimiento de las desigualdades sociales.

Ello justifica la aparición de diversas posiciones teóricas[14] al interior de la reproducción social, desde donde se identifican contradicciones a las que está expuesto el espacio educativo en lucha por la obtención de credenciales que favorecen el acceso a las mejores posiciones sociales (Randal Collins), la reproducción cultural de la clase dominante (Bourdieu y Passeron), la dominación a través de los códigos sociolingüísticos (Bernstein),el afianzamiento de la ideología del Estado(Althusser), la existencia de dos redes escolares que reflejan la diferenciación de clase (Baudelot y Establet) y la analogía entre el modo en que se establecen las relaciones sociales en el sistema educativo y el modo en que se da la división jerárquica del trabajo (Bowles y Gintis).

En el caso de Bourdieu y Passeron , sus reflexiones teóricas parten de un análisis realizado al sistema educativo francés, con el que se proponen demostrar el porqué la reproducción cultural es también una reproducción de las relaciones de fuerza que se establece entre las clases sociales dominante y la dominada. Para ello, incorporan a su discurso otro de los conceptos marxistas-el concepto de capital-, pero no en su dimensión económica, sino cultural-capital cultural-.

Sucede , entonces, que se está ante la presencia de un capitalismo cultural que si bien no habla de la explotación capitalista de la fuerza de trabajo del obrero, sí están presentes capitalizaciones y dominaciones visualizadas como expresión de las relaciones desiguales entre individuos y grupos establecidos, de las que no escapa la institución escolar. Según lo analizado en "La Reproducción"(1970) desde el punto de vista de la propia institución escolar todo está dispuesto para que triunfen los "elegidos" que por su capital cultural y social son los que posen la "gran cultura" (Bourdieu y Passeron ,1970:25).

Un aspecto importante en el plano teórico de estos dos autores, lo constituye la construcción de un sistema de categorías que por estar muy ligadas al **capital cultural**, permiten comprender la dinámica del proceso de la reproducción cultural. Una de las categorías centrales que aparece en La Reproducción es la violencia simbólica, ejercida mediante la autoridad pedagógicaque tiene una forma contradictoria de manifestarse, en ella está presente lo violento-arbitrario cuando los emisores pedagógicos imponen una cultura a los receptores pedagógicos como si fuera el único conocimiento existente. Lo simbólico cuando esa violencia cultural de la clase dominante se

14-Véase. Henry A. Giroux: "Ideología, cultura y el proceso escolar", Editorial Palmer Press, Londres, 1981.S, Bowles y F, Gintis: "La instrucción escolar en la América capitalista", Siglo XXI, Editorial México, 1981. P, Bourdieu y J. P. Passeron: "Reproduction in Education, Society and Culture", Londres.

enmascara y se trasmite como natural de tal manera que los propios dominados se adhieren al orden dominante, al desconocer su carácter arbitrario (no natural, no necesario). Enfocado así "los receptores pedagógicos están dispuestos de entrada a reconocer la legitimidad de la información trasmitida y la autoridad pedagógica de los emisores pedagógicos, y por lo tanto a recibir e interiorizar su mensaje" (Bourdieu y Passeron, 2005: 229).

Peo además, en este caso, la aceptación de esa violencia camuflada de manera simbólica, está condicionada por "la existencia de determinadas estructuras, instituciones (campo)y las disposiciones e inclinaciones a percibir sentir, hacer y pensar de una manera determinada, interiorizadas, e incorporadas casi siempre de forma inconsciente, por cada individuo dependiendo de las condiciones objetivas de su existencia y trayectoria social (hábitus)" (Corcuff,1998:32).En lo esencial la introducción de estas categorías se orientan hacia una comprensión dialéctica de la acción social y de la acción pedagógica en particular ,enfatizando en la vinculación existente entre la interiorización de lo externo y la exteriorización de lo interno.

Finalmente, otra categoría manejada es el Trabajo Pedagógico (del cual más tarde se deriva

el Trabajo Escolar en el ámbito del Sistema de Enseñanza), que hace referencia a la realización de un trabajo de formación de un "habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad.

Desde esta perspectiva sociológica, la violencia simbólica y el arbitrio cultural en la acción pedagógica encuentran las causales de su determinación en un campo político de relaciones de dominación.

Sin embargo, en esta teoría, los autores no conciben el cambio en el espacio educativo como una salida a la situación de reproducción y dominación que analizan, cuestión que también es válida para otros que se insertan en las teorías de la reproducción.

Entre otro de los teóricos de la reproducción cultural, la figura de Bernstein. profundiza en la relación existente entre el origen de las clases sociales y los códigos lingüísticos que se establecen en el discurso y en la comunicación pedagógicos .Esta idea se percibe claramente, desde la diferenciación que él reconoce en la estructura lingüística de dos códigos :el código restringido y el código elaborado .

Según sus propias palabras" el código educativo está formado por los principios subyacentes que conforman la pedagogía el currículo y la evaluación", pero los mecanismos de trasmitirlo no se pueden ver al margen de los factores de clase que intervienen en los mecanismos de reproducción cultural (Bernstein, 1985:45).En su opinión, los niños de origen obrero, reproducen un código lingüístico, restringido y aprendido en la familia que no es el lenguaje utilizado en la escuela. Bernstein parte del análisis de la idea de que se suele considerar el lenguaje de la clase obrera inadecuado para el tipo de tareas intelectuales o cognitivas que constituyen la base de la educación. Aunque lo dicho conduce a pensar en una predestinación excluyente de las posibilidades del éxito de los niños de la clase obrera, que no deja espacio a la oportunidad de romper esas barreras, este mecanismo de reproducción cultural tiene vigencia en las prácticas pedagógicas de diferentes sistemas sociales. En muchas ocasiones los profesores no reconocen una idea como válida si no se expresa en el estilo y terminología a la que está habituado. La socióloga británica Neill Keddie proporciona un ejemplo de cómo un profesor presta más atención al estilo lingüístico de un alumno que a la idea expresada. "En una lección de ciencias se enseña un feto en el interior de un útero. Un chico pregunta"¿qué hace cuando tiene que ir al servicio?". Una formulación más convencional de

CÖDIGO ELABORADO	**CÖDIGO RESTRINGIDO**
1)Precisión de la organización gramatical y de la sintaxis	1) Uso frecuente de frases gramaticalmente simples, cortas, a menudo sin acabar; una construcción sintáctica pobre con una forma verbal que expresa el estado de ánimo.
2) Matices lingüísticos vehiculados por una construcción de la frase gramaticalmente compleja, y especialmente por la utilización de una serie de conjunciones y de proposiciones subordinadas;	2) Uso simple y repetitivo de conjunciones (porque, entonces,..)

3) Uso frecuente de las preposiciones, las cuales indican las relaciones lógicas, así como de preposiciones que indican la proximidad espacial y temporal.	3) Uso frecuente de preguntas y órdenes cortas
4) Uso frecuente de pronombre impersonal: "Se puede afirmar..."	4) Uso limitado y rígido de adjetivos y adverbios.
5) Elección rigurosa de los adjetivos y de los adverbios	Uso infrecuente de pronombres personales. Una afirmación de hecho se utiliza tanto como razón como conclusión, o mejor dicho, la razón y la conclusión se confunden para producir una afirmación categórica: "Haz lo que se te dice, no vas a salir, porque lo digo yo,... Uso de frases idiomáticas.

esta pregunta sería: ¿cómo elimina sus desechos corporales? Se trata de una pregunta

razonable y muestra que el alumno piensa por sí mismo, pero no se expresa en el estilo convencional. El profesor posteriormente comentó que el alumno estaba de guasa" (Feíto, s.f.:7)

En esta línea de pensamiento son muy valiosas las reflexiones de (Baudelot y Establet) en "la escuela capitalista en Francia",(1971) por señalar que la función reproductora de las desigualdades de clases en la escuela es producida por la acción de los profesores, desde la educación primaria, en función de favorecer la filtración de los alumnos por dos redes escolares diferentes y cerradas. La red primaria profesional, y la red secundaria superior, cuyas diferencias se definen cuando dicen "el léxico elimina casi todos los términos que permitirán a un hijo de un obrero comprender y describir las condiciones de existencia de su familia. No nos extrañaremos en estas condiciones que el universo escolar que repite refuerza, prolonga y valora las condiciones de existencia de la familia burguesa, y que rechaza socialmente las condiciones de existencia del a clase obrera, aparece extraño a los niños obreros" (Baudelot y Establet, 1971:192). Sobran los argumentos para reconocer la existencia de dos redes de escolarización

conformadas por individuos de distinto origen social, lo cual influye en las futuras profesiones que desempeñarán, contribuyendo así a la reproducción de la división del trabajo. Hacia la primera se dirigen los estudiantes que obtendrán en el futuro puestos de menor importancia y salario; mientras que en la segunda entran aquellos que accederán a mejores opciones profesionales mejor remuneradas y más prestigiosas dentro de la sociedad. La escuela favorece la existencia de ambas redes y dificulta el paso de una a otra.

Para Baudelot y Establet en este proceso de división entre una u otra red, juegan un papel fundamental los enseñantes, cuya labor beneficia ambas redes, en la primaria como "alfabetizador de masas" y en la secundaria como "seleccionador de élites".

Sobre la teoría de la reproducción ideológica, se destaca Althusser, afincado en la concepción marxista del poder del Estado y los Aparatos del Estado. Dentro de los aparatos del Estado, hace una distinción entre los aparatos represivos y los aparatos ideológicos, ubicando entre estos últimos a la Iglesia, la familia, y la escuela. Para este autor, la escuela pasó a ser el aparato ideológico dominante con el advenimiento del capitalismo, lo que se deduce de sus palabras: "La escuela enseña ciertas habilidades, pero también formas que aseguran el fomento de la ideología dominante" (Althusser, 1972:72).

A través de ella se perpetúa en los individuos su posición de clase, enseñándoles conocimientos y habilidades en los que subyace la ideología dominante, en coherencia con el rol que deben desempeñar en el futuro.

Sin embargo este autor no reflexiona sobre la posibilidad de transformación en el espacio educativo, niega a los maestros (y a todos los que intervienen en este proceso) la capacidad de cambio alegando que "muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del "trabajo" que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar (…)" (Althusser, 2005: 377) tarea que cumplen los educadores, ajenos a las intenciones que subyacen en la escuela.

Para Bowles y Gintis, el fracaso de la reformas educativas en la educación secundaria dada en el hecho de que las mismas siguen reproduciendo relaciones sociales en la escuela muy exactas a las que se dan en las relaciones en las relaciones de producción capitalista., en su opinión:"Ciertamente las relaciones sociales reproducción son una réplica de la producción jerárquica del trabajo. Las relaciones de autoridad jerárquicas están reflejadas en la línea de autoridad verticales que van de administrador es a maestro de maestros a estudiantes….Cuando

acostumbramos a los alumnos a una serie de relaciones similares a las del lugar de trabajo, la institución escolar intenta encauzar las necesidades personales hacia requerimientos."(Bowles y Gintis;1976:185-186). A partir de esa extrapolación de la empresa capitalista a la escuela ,es imposible evitar el proceso de enajenación reconocida por estos autores al indicar, así: "El trabajo enajenado se refleja en la falta de control que tiene el estudiante sobre la educación, la enajenación de este sobre el contenido de los planes de estudio, y la motivación del trabajo escolar a través de un sistema de calificaciones y otras recompensas externas, (…) La fragmentación del trabajo se refleja en la competencia institucionalizada y muchas veces destructiva entre estudiantes, mediante una constante evaluación y clasificación ostensiblemente meritocráticas" (Bowles y Gintis en Feito, s/f). De ahí que consideren que las calificaciones otorgadas como premios a los estudiantes, son similares a la recompensa que recibe el obrero asalariado del capitalista por su trabajo.

Al hablar de la perspectiva crítica, y, por supuesto, de las diferentes posiciones teóricas que en ellas se resumen, es de connotado valor referirse a que todos sus autores coinciden en reconocer "la necesidad de remover la cortina ideológica que no permitía ver las relaciones estructurales que existen entre el fenómeno educativo y las estructuras económica, social, política e ideológicamente dominantes". (Leonardo, 1986:15), y de paso replantean el objeto de estudio de la Sociología de la Educación, a nivel macro debido a que estudia los sistemas educativos... y su relación con los restantes subsistemas sociales: cultura, política, economía y estructura social" (Giner y Lamo de Espinosa, 1998:717). Sin embargo en esta teoría, los autores no conciben el cambio en el espacio educativo como una salida a la situación de reproducción y dominación que analizan.

No obstante hay que reconocer que Bowles y Gintis, después de llevar al último extremo el determinismo economicista con el que analizaban la relación educación-trabajo, rectifican esa posición y dan paso a la comprensión del principio de la correspondencia educativa , pero, visto en su relación con la contradicción muy evidente entre la democracia y la esencia del sistema capitalista. Fueron estos los motivos por los que se pronunciaron en su artículo "Contradicción y Reproducción en la teoría educacional"(1981),aclarando que esa posición contradictoria de la educación explica la dualidad del discurso liberal que promueve la igualdad, la democracia, la tolerancia, la racionalidad, los derechos inalienables, mientras legitima la desigualdad, autoritarismo, la fragmentación, el prejuicio y la sumisión". En otro momento de su obra

advierten que “la educación humanista e igualitaria no es inalcanzable porque haya algún defecto innato en la naturaleza humana o en la sociedad industrial, sino debido a la naturaleza antidemocrática de la participación en la vida económica (Bowles y Gintis,1981: 10). Justamente es por este camino de problemáticas tan sensibles como la reivindicación del humanismo. La igualdad , la democratización de la educación y del cambio del currículo que se sientan las bases de la Nueva Sociología de la educación.

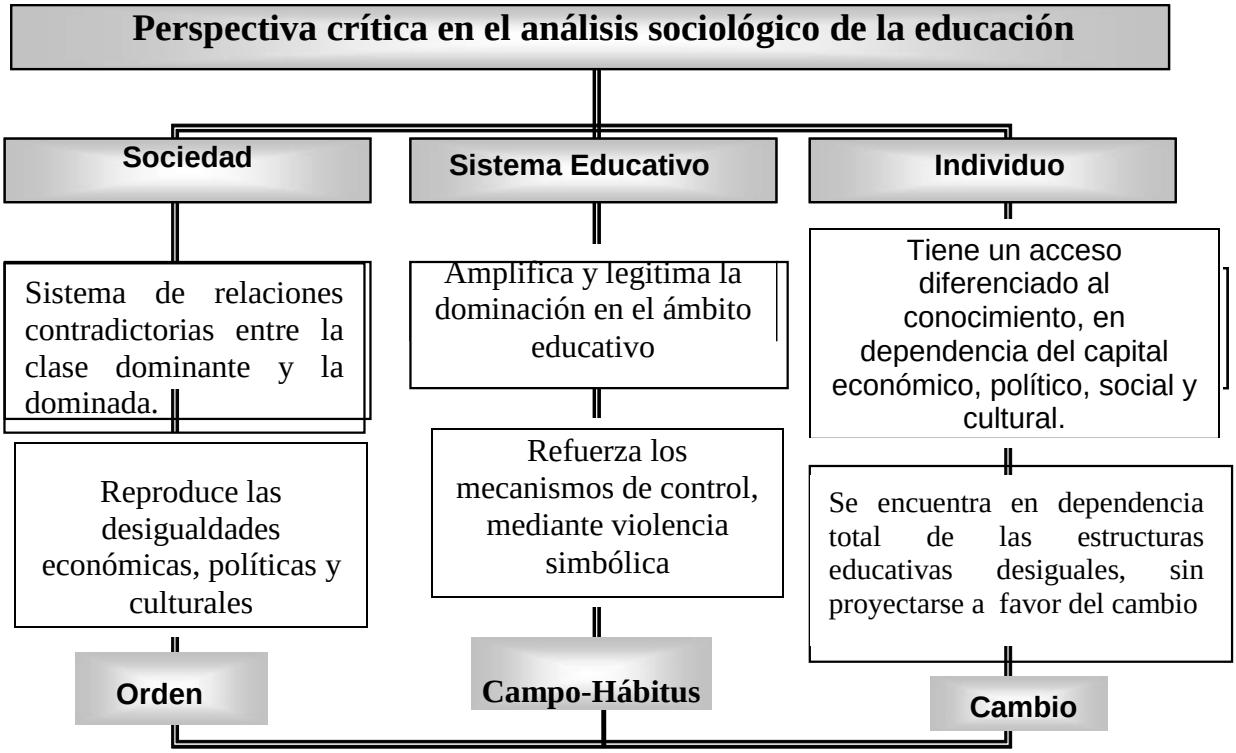

Figura 4. Perspectiva crítica en el análisis sociológico de la educación

Preguntas de autoevaluación

1. Identifique mediante ejemplos, cómo se pone de manifiesto en la sociedad cubana actual el carácter clasista de la educación.

2.¿Qué importancia tiene para tu futura labor profesional considerar las desigualdades económicas, sociales, y culturales que puedan afectar la labor educativa objeto de realización?

1.3.3-Perspectiva de la Nueva Sociología de la Educación en el análisis sociológico de la educación.

Si se apela a la propia acuñación del término Nueva Sociología de la Educación, razones de orden etimológica apuntan a que su denominación debe orientarse hacia la negación o

superación de una Sociología anterior, pero no es tan tanto así, en cualquiera de los rumbos indicados, desde una visón dialéctica materialista, su surgimiento siempre debe analizarse en relación con el continuo sociológico anterior y, fundamentalmente, concebirlo como una Sociología crítica acerca de cómo se ha conocido y se debe conocer el conocimiento sociológico de la educación, centrado no únicamente en las estructuras sociales de la educación , sino, también en la potencialidad reflexiva de la acción humana que es "la capacidad de volver sobre sí mismo , sobre las intenciones, representaciones, y estrategias de intervención. Supone la posibilidad de utilizar el conocimiento o mejor la inevitabilidad de utilizar el conocimiento a medida que se va produciendo para enriquecer y modificar no solo a la realidad y sus intenciones, sino el propio proceso del conocer" (Pérez Gómez, 2000:29).

De acuerdo con el sentido que compromete su surgimiento, la Nueva Sociología de la Educación, plantea ,entre las problemáticas de su objeto la siguiente:"cómo maestros y alumnos perciben y responden a la dinámica cotidiana de la vida escolar, empieza a ser objeto de prioritaria atención, el conocimiento escolar, las relaciones sociales escolares y la noción de evaluación, debe ser constantemente negociada, redefinida y desafiada por maestros y alumnos" (Leonardo, 986:21).

Así también trata cuestiones relacionadas con "las prácticas y experiencias educacionales no formalizadas, lo que los autores de las teorías críticas denominan currículos ocultos, o sea, aquellas prácticas experimentadas... apoyadas muchas veces por los pactos silenciosos que los sujetos y grupos sociales establecen"(Machado de Oliveira, 2000:10).

Para dar constancia de la preocupación central que la debe ocupar, en el libro de Michael F. D. Young ªKnowledge and Control "publicado en el año 1971, se advierte que el objeto de la Sociología en las instituciones educativas no son las gentes, sino el conocimiento" (Young, 1971:273). Por simple deducción, centrarse en el conocimiento de las instituciones educativas, significa penetrar al interior del salón de clases para saber qué pasa, es decir cómo este se trasmite y se produce. Pero, mucho más, se requiere también tener claro qué concepción del conocimiento se asume. Sobre este particular hay que decir que en esta perspectiva sociológica no existe un único referente teórico, por el contrario, en ella coexisten diferentes formas de construcción social de la realidad: Una estructuralista, apegada a las estructuras sociales y la

otra interaccionista, apegada a los individuos y sus interacciones simbólicas[15], como también al conocimiento que parte de la vida cotidiana y su activación en las situaciones cara a cara. Sin pretender desestimar la valía de esas posiciones constructivistas en el análisis de la realidad social, se requiere mantener una vigilancia gnoseológica en cuanto a que ellas no la agotan en lo absoluto, para no caer en posiciones reduccionistas acerca de que el mundo social no es más que producto de las representaciones, o de los significados que pueden llegar hasta dudarlo o negarlo. A ello ayudaría, la asunción de la construcción social dialéctico materialista que siguiendo a Marx nos aclara. ”los hombres hacen su historia ,pero no lo hacen arbitrariamente, en las condiciones elegidas por ellos, sino en las condiciones directamente dadas y heredadas del pasado”(Marx,1852:95)

Dentro de esta Nueva Sociología de la Educación podemos identificar tres áreas de análisis que devienen en teorías a las que nos vamos a referir: la Teoría Interpretativa, las Teorías de las Resistencias y la Teorías feministas y de las etnias

Dentro de la Teoría Interpretativa podemos resaltar los estudios microsociológicos de autores británicos y norteamericanos como Peter Woods, Hammersley, Hargreaves, Ball, Delamont, Pollard y otros, para quienes los sujetos en la escuela construyen, reconstruyen y transforman sus prácticas. Les interesa como las personas interactúan en el espacio educativo, cómo son sus relaciones y lo que les da significado a su vida cotidiana. Los estudios de esta época también están marcados por la Fenomenología y la Etnometodología, donde figuran Keddie, Cicuorel y Garfinkel. También incluimos dentro de este enfoque interpretativo estudios sobre el currículum que van a profundizar en cuestiones como: qué conocimiento se transmite en la escuela, cómo se distribuye y cómo se subordina a los intereses de clase.

“En cualquier caso, estas teorías tienen en común la consideración de la escuela como una institución capaz de influir en la organización social, siendo los agentes implicados en el proceso educativo, los que construyen socialmente la realidad educativa”. (Minguez, 2001: 62)

15 Los productos simbólicos de las interacciones humanas de un grupo social, es decir el conjunto de significados, y sus expectativas, y comportamiento se arraigan y perviven, es porque manifiestan un cierto grado de funcionalidad para desenvolverse en las condiciones sociales y económicas del entorno. Angel Pérez Gómez La cultura neoliberal en la escuela, Ediciones Morata, S.L Madrid ,España, 2000

Además de estos estudios realizados desde una perspectiva esencialmente cualitativa y donde alcanzaron un papel significativo los estudios etnográficos, en la década de los ochenta, se desarrolla una Sociología del Currículum que cobra auge en Estados Unidos y en la cual algunos de sus exponentes serían Apple, Anyon y Popkewitz, Giroux. Los estudios sobre el currículum asumieron como centro de su análisis el contenido de la educación, aquellos conocimientos que se seleccionan para ser impartidos y los que no existen de manera explícita, pero igual se transmiten, conformando así parte del currículo oculto. Estos estudios tienen la intención de demostrar cómo el currículo constituye una sólida base para el sustento de los intereses de las clases dominantes en la sociedad.

Para García y Puigvert (2003 : 280) el currículo oculto son todos estos aspectos que, sin ser explicitados, ni a menudo debatidos, se trasmiten a los estudiantes a través de las estructuras que subyacen tanto a los contenidos formales como a las formas de relaciones sociales que se dan en la escuela. La noción de currículo oculto trajo a colación la relevancia del estudio de normas, valores, modos de comunicarse, la forma en que se organizan los espacios, el modo en que se realiza la evaluación, la relaciones de poder entre estudiantes y docentes y otros, por considerase elementos de crucial importancia en la educación formal que se han expresado históricamente en beneficio de la ideología hegemónica.

De ahí que la manera de concebir los procesos y los métodos pedagógicos fuese necesariamente arbitraria. La pedagogía tradicional que pone énfasis en los resultados, resulta el mecanismo perfecto para la transmisión de esta ideología, al invisibilizar muchos aspectos del currículum oculto por considerarlos irrelevantes o sencillamente no considerarlos, termina por formar individuos pasivos, receptores dóciles carentes de conciencia y habilidades para la transformación.

Por lo general, “se piensa que los vehículos del currículo oculto son aquellos que no están explícitamente entendidos como medios de aprendizaje. Así, estarían allí incluidos: a) rituales y prácticas,(…) b) las relaciones jerárquicas y de poder presentes en el ambiente educacional, (…) c) reglas y procedimientos (…) d) características físicas del ambiente escolar (…) d) características de la naturaleza del agrupamiento humano que se reúne en el ambiente escolar (…) Pero también son consideradas fuentes del currículo oculto algunos de aquellos mismos medios de transmisión usados para el currículo explícito. Estas fuentes van desde los mensajes

implícitos en las intervenciones verbales del profesor (gestos, entonaciones, etc.) hasta los libros de texto (Da Silva, 2005: 281).

Sin embargo existen otras posturas críticas de autores que apuestan por la construcción democrática de un currículo donde se establezcan relaciones dialógicas y se construya sobre la base de la igualdad y la flexibilidad. En este sentido Giroux aboga por la existencia de un currículo a partir de distintas aristas: las prácticas pedagógicas, el espacio y el tiempo; y Apple y Beane quienes apuestan por la construcción de un currículo democrático donde todos tengan derecho a participar.

Para Da Silva lo que debemos hacer al encontrar un aspecto del currículo oculto es descubrirlo pues "constituye parte de la operación de desactivarlo, en la medida en que esta concientización se extiende a aquellos que supuestamente sufren sus efectos: los estudiantes. (…) Conocer es condición para cambiar" (Da Silva, 2005: 285-286). Develar los aspectos del currículo nos puede hacer reflexionar sobre el hecho de que estamos sujetos a mecanismos de dominación, nos hace concientizar los modos en que hemos aprendido y cómo los contenidos que hemos interiorizado reflejan relaciones desiguales de poder, verticales; cómo elementos sexistas y racistas se han naturalizado en nuestro modo de ver el mundo y cómo en la manera de comportarnos reproducimos en nuestras prácticas todo eso que hemos aprendido como supuestamente normal.

Descubrir estos aspectos en el contexto educativo formal es un paso en la apuesta por una educación más democrática, inclusiva y transformadora. "Un currículo oculto que enseñe la cooperación en vez de la competencia; la convivencia democrática en vez del autoritarismo y la jerarquía; la conciencia crítica en vez del conformismo, la docilidad y la sumisión; la comprensión de las diferencias humanas en vez de las diversas categorías de prejuicio; los valores de la solidaridad y la convivencia humana en vez de aquellos de la acumulación y el consumismo; los valores de la igualdad y la justicia en vez de los valores del poder, la dominación y el control" (Da Silva, 2005, p. 287).

Fueron precisamente las Teorías de las Resistencias las que profundizaron en la posición activa del sujeto ante la imposición y reproducción del conocimiento. Los teóricos de las resistencias priorizan el análisis de un proceso que, si bien está expuesto a la transmisión de la cultura de la clase dominante y donde se perpetúa esta situación de clase, tiene en cuenta la oposición de los sujetos a esta situación, resaltando su carácter activo. Los principales exponentes de de estas

teorías son Giroux, Willis, Anyon y Apple. En el caso de Willis realiza un estudio donde niños de clase obrera manifiestan su oposición a la escuela realizando de manera colectiva determinados actos acciones que les permiten reafirmarse como grupo.

En este sentido para Willis en la escuela tiene lugar una producción cultural entendida como "prácticas materiales y simbólicas elaboradas colectivamente por individuos que comparten las mismas condiciones de existencia" (Bonal, 1998 : 143) donde los individuos construyen creativamente diferentes formas de oposición a la dominación. En este punto coincidimos con Bonal y Rivero al considerar que, de igual modo, estas acciones de los alumnos terminan por reproducir las desigualdades en tanto los niños de clase obrera manifiestan el abandono escolar y continúan siendo los destinados a labores menos reconocidas y favorecidas económicamente.

Más allá de Willis en la noción de resistencia, el planteamiento de Giroux llega a considerar la resistencia como posibilidad de transformación, concediendo así la oportunidad de luchar contra la dominación hegemónica. Para Giroux la educación es también un proyecto político donde el profesorado debe tener un papel de intelectual transformativo: "La expresión intelectual-transformador se refiere a aquel que ejerce práctica intelectual y pedagógica que intenta insertar la enseñanza y el aprendizaje directamente en la esfera política" (Giroux en Haro, 2011: 160) "(…) para llevar a cabo su función como intelectuales, los profesores deberán crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículo y en el reparto del poder. En definitiva, los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales trasformativos" (Giroux, 1990: 36).

Otros estudios cuyas aportaciones se insertan en el marco de las Teorías Feministas y de las Etnias, abogan por realizar análisis profundos de la reproducción del género y la raza en la escuela, como parte de la transmisión de la cultura dominante. Estas teorías defienden una educación que tenga en cuenta la formación de sujetos diversos, donde no solo su devenir en la escuela está marcado por su origen de clase sino también por el género y la raza a la que pertenecen. Cuestiones como estas nos reafirman también la necesidad de una educación inclusiva, algo sobre lo que se ha teorizado en los últimos tiempos del desarrollo de la Sociología de la Educación, apostando por la asunción de la igualdad sobre la base de la diversidad de géneros, razas y culturas.

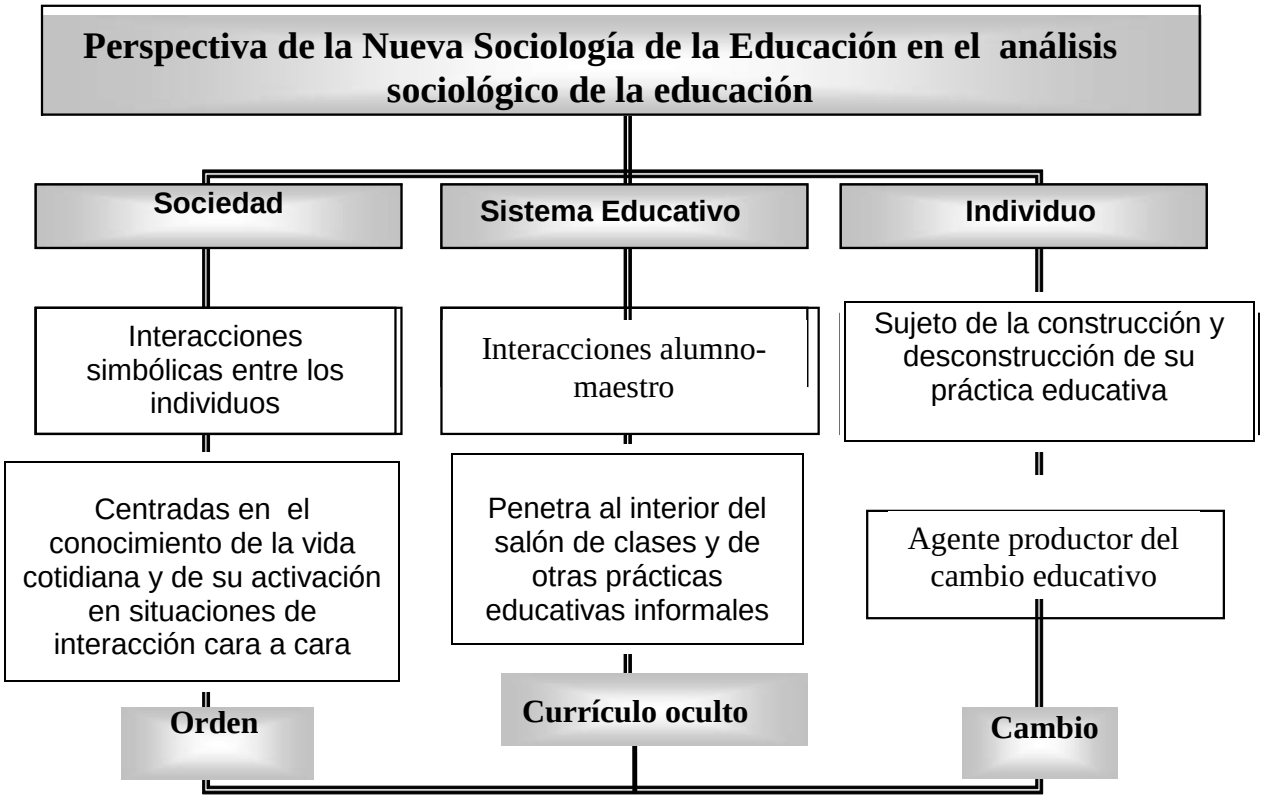

Figura 4. Perspectiva de la Nueva Sociología de la educación en el análisis sociológico de la educación

Preguntas de autoevaluación

1-Desde tu punto de vista, ¿qué significación tiene considerar los conocimientos emergentes de la vida cotidiana en el proceso de enseñanza –aprendizaje?

1.3.4 Perspectiva sociológica de los años 90 en el análisis sociológico de la educación.

En un contexto más actual, la conciencia sobre la realidad económica, política y social que vivencian las personas desde la última década del pasado siglo, el impacto de la globalización neoliberal, la crisis medioambiental, los cambios acelerados en la tecnología y los medios de comunicaciones, ha hecho repensar el papel de la educación. En este sentido para(Jara, 2011: 44) surgen dos visiones y perspectivas en confrontación:

La primera afirma que necesitamos una educación que se adapte a este mundo cambiante, propuesta respaldada por los organismos financieros internacionales, del discurso neoliberal predominante donde se entiende la educación como una mercancía cuya esencia debe estar en cualificar los recursos de capital humano que puedan desempeñarse exitosamente ante los retos de la competencia y la innovación. La segunda afirma que necesitamos una educación que contribuya a cambiar el mundo, humanizándolo. De ahí la necesidad de formar a las personas

como agentes de cambio, capaces de participar en todo tipo de relaciones como sujetos de transformación. Es la perspectiva de la racionalidad ética y emancipadora.

En esta misma dirección resulta de interés las reflexiones del sociólogo español Francesc J. Hernández, cuando para referirse al espacio teórico de la Sociología de la Educación plantea que las teorías formuladas en las últimas décadas se pueden disponer en tres círculos concéntricos. En el círculo interior se ubican las teorías de la reproducción de las desigualdades. que no se tiene que entender como mera transposición de la inequidad de una generación a otra, sino como un proceso de amplificación y legitimación del dominio, que se opera en el subsistema o aparato educativo.

En el segundo círculo las teorías que pretenden explicar cómo se subjetiviza aquella objetividad, a partir de metodologías analíticas, etnográficas, arqueológicas o estructuralistas (nombres diferentes), y ponen en evidencia cómo las culturas del aula refuerzan los mecanismos de control, la microfísica del poder docente permea la tecnología de la subjetividad discente o se forman los habitus correspondientes al campo educativo. Y en el tercer círculo se podrían ubicar aquellas teorías que versan no sobre la contundente manera cómo la objetividad del dominio se impone a las subjetividades, ni como éstas acaban formadas por aquélla, sino sobre la escisión básica entre el sujeto y el objeto que se convierte en el tema de toda sociología crítica.

En este escenario y de acuerdo con este último punto de vista, aparece la Pedagogía Crítica como una propuesta diferente de concebir y abordar en la práctica el fenómeno educativo. Para Silva Haro (2007:167) la Pedagogía Crítica es revolucionaria, contrapoder, praxis en tanto reflexión -acción en el contexto en el cual nos movilizamos, revisión de categorías de análisis para el desmontaje y reconstrucción de “verdades sobre la realidad”, la asunción de nuestra identidad cultural, política, sexual. En fin, es tomar la palabra y hacer ciudadanía en movimiento.

Podemos decir que Paulo Freire y Henry Giroux constituyen dos de los mayores exponentes del pensamiento pedagógico contemporáneo, quienes asumen el quehacer educativo como un espacio de transformación y compromiso, donde el conocimiento se construye en conjunto y se entiende como un proceso inacabado. Al decir de Freire “La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres fuesen sin más, no habría por qué estar hablando de educación” (Freire, 2002: 50).

La Pedagogía Crítica debemos entenderla como revolucionaria, praxis que problematiza y cuestiona el orden dominante, las verdades absolutas, las formas de reproducción y producción cultural.

1.4- El saber y la investigación desde la Sociología de la educación en la formación de los licenciados en educación, especialidad Pedagogía- psicología.

La Educación constituye un campo complejo y novedoso en la actualidad, precisamente por las condiciones cambiantes en la sociedad y la influencia que esta ejerce sobre la educación. Las necesidades educativas, cambian ante cambios sociales, por tanto, es un resultado del desarrollo histórico social. Esto lo corrobora las primeras preocupaciones de la Sociología de la educación que se centraban en:

1. Justificarla como asignatura en la formación de los maestros.
2. Utilizarla para solucionar problemas sociales.

En cuanto a la primera los argumentos eran que los futuros educadores pudieran comprender:

a. Como la gente vivía en grupos sociales.
b. Que la educación es necesaria para que los individuos interactúen eficientemente en los grupos sociales. Lo que supone asociar educación con socialización y por lo tanto se hacía importante determinar la naturaleza y cantidad necesaria de educación para un eficiente funcionamiento de la sociedad.
c. El tipo específico de educación que necesita cada "grupo"
d. Los principales aspectos de la vida "en grupos sociales" para que el maestro los reconozca en la tarea escolar.

El interés sociológico por la educación en general y por la escuela dentro del sistema educativo, tiene una visión desde diversos marcos teóricos y metodológicos. Estos se diferencian según las funciones sociales que se le atribuyen. No obstante, el fenómeno educativo visto por la Sociología de la educación y desde un enfoque materialista dialéctico de esta ciencia, pretende apreciar de forma global este proceso, que trasciende los muros de la escuela.

Al respecto el pedagogo Antonio Blanco expone en su libro “Introducción a la Sociología de la educación que;...”De esta manera, las influencias entre la sociedad y la Educación sólo se pueden entender como una interacción recíproca, una interdependencia que se manifiesta compleja y diversa”... (Blanco 2002: 6-8).

El destacado sociólogo ruso Osipov entre otros autores, destaca en su texto, “Libro de trabajo del sociólogo “que;

…las investigaciones sociológicas del sistema de educación como institución social estudian de manera integral los factores que aumentan o disminuyen el grado de efectividad social, y aportan las bases científicas para señalar recomendaciones prácticas…(Osipov 1988; 9)

El destacado sociólogo alemán Arthur Meier, plantea en su texto “Sociología de la educación” al hacer un comentario de otros autores , cita a la socióloga Gurova S, que refiere sobre las investigaciones desde la Sociología de la educación con un enfoque materialista dialéctico, que; … resuelven la cuestión de la medida en que las exigencias de la sociedad son satisfechas en nuestros días , y hasta qué punto la actual juventud está preparada para la vida, el trabajo, la actividad laboral, y la vida familiar. ..(Meier 1984 ;10)

Se analiza en tal sentido por la Sociología de la educación el doble papel de la educación como resultado o producto de la sociedad en que se desarrolla. Se hace énfasis que en cada sociedad se genera su propio modelo y sistema de educación, desde el sistema social en el poder. Pero se reitera la función de la educación como factor o agente del desarrollo de la sociedad, a través de la preparación de las nuevas generaciones, lo que promueve la transmisión y desarrollo de los conocimientos de toda naturaleza, sea cual sea el sistema social que impere.

Si se centra el estudio en la formación como futuros profesionales de la educación, se analiza que en su preparación deben estar presente, por tanto, los conocimientos sociológicos y su relación con la educación, pero también, el indagar en el cómo cada uno de los agentes o de las agencias socializadoras ejercen sus influencias educativas en la formación de niños, adolescentes y jóvenes.

Esto les permite desde una posición científica conocer cuáles son los factores sociales que afectan el proceso que se genera en cada institución educacional de forma grupal o individual y su posible solución. Estas, entre otras razones justifican en la actualidad la

presencia de contenidos de la Sociología de la educación en los planes de estudio de las Universidades de Ciencias Pedagógicas y en especial en el plan de estudio de la Carrera, licenciado en educación, especialidad Pedagogía y Psicología.

Se hace referencias no como punto de comparación, sino para corroborar la importancia del conocimiento y de la indagación sociológica por parte de los futuros educadores, las ideas que se exponen en el Informe de Sociología de la educación para el centro de Formación Superior del profesorado en España, efectuado en el 2005, que dice:

…" Expresados en el argot utilizado actualmente en la elaboración de los libros blancos de los grados, estas serían las competencias del saber sociológico que precisarían los futuros maestros y profesores.

Competencias en relación al saber sociológico:

- La educación como hecho social.
- La globalización y su problemática
- La sociedad del conocimiento.
- La polarización económica, las desigualdades y las clases sociales. La segmentación
- La inmigración.
- El género.
- El estado y la educación.
- Las comunidades y los habitas, escuela-comunidad-medio social, escuelas y redes sociales.
- Medios de comunicación.
- Políticas sociales.
- Cambio social y nuevos roles del alumnado y del profesorado"...

En el mismo texto se destacan:

…" b) Competencias en relación al saber hacer sociológico:

- Capacitación para la elaboración de un proyecto de centro y adecuación de la enseñanza a la diversidad de los grupos, en relación con su entorno concreto. Se proponen en este apartado temas cuya dinámica e interés reside en una aproximación práctica a cada realidad social.
- Capacitación en talleres de metodología, búsqueda y análisis de datos e información que posibiliten el acceso a las herramientas metodológicas para el diseño de

proyectos educativos: uso de datos estadísticos, así como fuentes demográficas sobre el medio (padrón, censo, etc.), de fuentes territoriales, de información local, de bases de datos de servicios sociales. Las minorías y su conocimiento (gitanos, inmigrantes por etnias y nacionalidades) y fuentes de información de esas minorías. Recursos existentes en el medio: padres y madres y sus asociaciones, empresas y su actividad, asociaciones y su dedicación; técnicas de producción de datos para una encuesta, entrevista o reunión, grupo de discusión.

- Capacitación para la acción educativa. Introducción de la comprensión del hecho social en los contenidos formativos disciplinares y del cambio de contexto social y cultural de los estudiantes y del mundo en el que les tocará vivir.
- Talleres para la identificación de las pautas culturales y expectativas de los alumnos (uso de técnicas de prospección y observación de minorías étnicas, estructuras y cambio familiar, etc.)" …

Y además se ofrecen elementos relacionados con el saber social:

… "c) Competencias en relación al saber estar social:

- Ser maestro-profesor en una sociedad en cambio.
- Ser agente de formación en una comunidad.
- Ser miembro de un equipo de formación en una institución escolar.
- Capacitación para la comprensión y el análisis crítico del entorno social y cultural.
- Capacitación para la comprensión y el análisis crítico del entorno institucional escolar.
- Capacitación para la comprensión y el análisis crítico de la acción colectiva"…(s/a 2005: 4-6)

Es evidente la necesidad de estos conocimientos y habilidades investigativas a desarrollar, asumiendo una posición de clase en el contexto de la formación de los educadores cubanos y dentro de ellos el Licenciado en educación, especialidad Pedagogía y Psicología. Este profesional desde una visión sociológica de la educación pueda ser un profesional en ejercicio que valore la influencia de la problemática social en la educación. Este profesional debe dominar, cómo caracterizar los contextos de actuación, grupos e individuos desde la perspectiva sociológica, hacer una valoración crítica de esa caracterización y llegar a identificar esas problemáticas que desde las relaciones sociales afectan la educación.

Su función está en junto al colectivo de profesores, encontrar esas problemas sociales que influyen en la educación y revertir esta situación, en función de atenuar los efectos en la educación de esos problemas sociales y por tanto, en el desarrollo de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes.

¿Qué es un problema social? La socióloga Maritza Cobas define como problema social: Situación colectiva que surgiendo, en el propio proceso de evolución, cambio, conflicto y desarrollo de la sociedad, produce efectos indeseables, en el bienestar de la población, en el funcionamiento de la estructura y conciencia sociales, por lo que su reorganización, readaptación y eliminación requiere de cierta urgencia. (Cobas 2006: 5-6)

Contribuir a la transformación educativa, atenuar los problemas sociales que afectan la educación en Cuba, es tarea priorizada de los egresados de la Licenciatura en educación. Especialidad; Pedagogía – Psicología.

Sin hacer una explicación concluyente al respecto, considerando el objetivo del texto y a quienes va dirigido, se harán referencias a continuación a algunos elementos que a juicio de los autores, sería importante prestar atención en cuanto a conocimientos y habilidades para la investigación de la educación desde la perspectiva sociológica en el rol de este licenciado.

¿Qué entonces debe conocer e investigar este profesional de la educación, especialista en pedagogía y psicología, para determinar los problemas sociales que influyen en el ámbito educativo, a los que debe prestar su atención al asumir su rol?

Para dar respuesta a esta interrogante, se debe partir de la caracterización del modelo del profesional que expresa desde su objeto

El objeto de trabajo de este futuro profesional se concreta en; proceso educativo que se materializa en la orientación educativa *de* estudiantes, familiares y vecinos de la comunidad, en la asesoría psicopedagógica a directivos y profesores, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas pedagógicas y psicológicas, y en la investigación educativa en los contextos donde desarrolla su labor profesional del Modelo del profesional de la educación de la carrera Licenciatura en educación Pedagogía Psicología…, así se evidencia la necesidad de la investigación de la educación desde la perspectiva sociológica.

Más adelante, referente a las esferas de actuación de este futuro profesional se plantea;

…Como Licenciado en Pedagogía Psicología orienta, asesora e investiga en los diferentes tipos de instituciones de las Educaciones Preescolar, Primaria, Especial, Secundaria Básica, Preuniversitaria, Técnica y Profesional y en los Centros de Diagnóstico y Orientación así como en los IPVCP, EFMP y UCP en las que además de orientar y asesorar, dirige el proceso de enseñanza aprendizaje. También constituyen esferas de actuación el trabajo en las modalidades educativas no institucionales, la familia y, la comunidad y la promoción y gestión del conocimiento de las ciencias pedagógicas y de la educación en centros de investigación educativa y en otras instituciones sociales donde se concretan su campo de acción…

Con respecto a los campos de acción se destaca;

….Los campos de acción de este educador exigen el dominio de los conocimientos necesarios para esta profesión: los Fundamentos Filosóficos y Sociológicos de la Educación, Fundamentos Fisiológicos y Psicológicos de la Educación, Fundamentos Pedagógicos, Orientación en el contexto educativo, Didáctica y Currículo y Metodología de la Investigación Educativa que le permitan el cumplimiento de sus funciones desde la atención a la diversidad y el trabajo preventivo en los distintos contextos en que desarrolla su labor profesional…

Refiriéndose a los problemas profesionales que debe dar solución se señalan, entre otros:

- El diagnóstico psicopedagógico integral para encaminar la dirección del proceso educativo, la atención a la diversidad en el trabajo de prevención y asesoría a las instituciones educativas

- La investigación e innovación como herramienta para el mejoramiento y/o transformación de los procesos educativos en los que participa.

- La orientación educativa y el trabajo preventivo en los diferentes contextos de actuación profesional: escuela, familia, comunidad y grupo escolar para favorecer la estimulación del trabajo individual, grupal cooperativo en el cumplimiento de sus funciones.

Objetivos generales

- Diseñar y aplicar métodos y técnicas para el diagnóstico psicopedagógico integral en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y el trabajo preventivo en los diferentes contextos en los que se desempeñan.

- Aplicar el método científico general en la solución a los problemas de la dirección del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje para transformar la realidad y contribuir a la construcción del conocimiento científico de las Ciencias Pedagógicas y de la Educación.

Dentro de las tareas en la función investigativa y de superación, se señalan:

- Identificación de problemas de la realidad utilizando el método científico así como métodos y técnicas de diagnóstico psicopedagógico – en particular estudio de caso- en la actividad educativa profesional cotidiana en los diferentes contextos de desempeño.
- Planificación, ejecución y participación en investigaciones pedagógicas, psicológicas y proyectos investigación de mejoramiento humano.
- Fundamentación teórico metodológica de las propuestas de solución a los problemas psicopedagógicos en los diferentes contextos de desempeño utilizando los recursos de la lengua materna y la lengua extranjera.
- Valoración crítica de los resultados de la investigación y de la labor educativa utilizando los recursos de la estadística así como los soportes tecnológicos en que se sustentan… (s/a ,2010; 6-10)

Estos requisitos dentro del modelo del profesional de este futuro profesional en Cuba, corroboran la necesidad del saber e investigar de la educación desde una visión sociológica.

No todos los autores, acotan un mismo término para tratar lo referente a las agencias socializadoras, en ocasiones plantean que son instituciones sociales, otros las denominan factores. Sin dejar de reconocer la validez de cada uno de estos términos, al efecto de este texto y para estar en correspondencia con el modelo del profesional al que va dirigido, se tratan estas agencias socializadoras, como contextos de actuación del licenciado en educación, especialidad pedagogía- Psicología. Estas son; escuela, familia y comunidad. En el sistema de relaciones sociales existen diferentes contextos de actuación de los sujetos. Las interacciones se establecen en espacios sociales que se aproximan de manera más directa a los sujetos hasta un nivel personal. Los contextos familiar, escolar y comunitario,

son de gran importancia en el establecimiento de las interacciones humanas y como consecuencia, en la formación de la personalidad de los sujetos.

Se interpreta así que este profesional, debe orientar a los docentes en ejercicio en función de hacer realidad la interrelación de las influencias educativas con un mismo fin, se refieren estas, a las que provienen de los contextos escuela, familia, comunidad, pero además, de otras agencias socializadoras como los medios masivos de la comunicación, organizaciones sociales, entre otras.

Muchos docentes en ejercicio no están preparados para la labor mancomunada de todas las agencias socializadoras con un mismo fin educativo, en esto el psicopedagogo tiene que jugar una función esencial. Contribuir a que el diagnóstico sea integral, que abarque también los elementos sociológicos que intervienen en el proceso educativo y de ellos derivar los que están afectando la educación. No es una mera derivación contemplativa, la idea es que con su accionar y el resto de las personas que se involucran en un centro docente, puedan contribuir a la transformación, tratando en lo posible de eliminar o atenuar los efectos negativos que provocan esos problemas sociales. Tal es la tarea fundamental del psicopedagogo en Cuba, hacer realidad la vinculación de todos en la educación y que se contribuya al cumplimiento de las líneas de trabajo del Ministerio de educación y en especial la de trabajo preventivo y comunitario, que incluye la orientación familiar.

Sin ser absolutos, sino para plantear algunos puntos de vistas al respecto, se concretan los siguientes contenidos que deben ser del conocimiento de los futuros licenciados en educación, especialidad Pedagogía- Psicología, a partir de en un programa de Sociología de la educación para este plan de estudio.

- ¿Qué son las Ciencias Sociales?
- ¿Por qué surge la Sociología de la educación?
- ¿Qué es la Sociología de la Educación?
- Las teorías sociológicas de base y las teorías desde la Sociología de la educación que le permiten asumir una posición científica ante las problemáticas de la educación.

Estos conocimientos le permiten comprender desde una posición filosófica, materialista dialéctica y poder llevar a la práctica lo aprendido. De todas ellas es importante conocer su posición filosófica, sus representantes y seguidores, así como la posición ante el acto

educativo. Es importante la crítica oportuna a cada una de las teorías desde una posición materialista dialéctica que le permitirá comprender el objeto y tareas de una sociología desde ese enfoque. Unido a esto podrán tener un basamento científico para comprender la relación educación - sociedad acorde a los principios de la revolución cubana.

Otros conocimientos, también importantes, que se reflejan en otros programas de Sociología de la educación. Estos se relacionan con:

- La educación como hecho social.
- Relaciones sociales.
- Funciones sociales de la educación.
- La situación social y el ámbito educativo, para encontrar las problemáticas sociales que influyen en la educación desde su rol como investigador de la personalidad y como asesor para brindar orientaciones concretas al resto del personal de los centros donde laboran para buscar soluciones colectivas de transformación.
- El estado y la educación.
- Políticas sociales y educativas en el rol del psicopedagogo.
- Los contextos de actuación del psicopedagogo como educador profesional.
- El sistema educacional y sus funciones.
- La escuela y el sistema de relaciones. Los grupos en este contexto. Caracterización.
- Las comunidades y la familia. Definición y caracterización de cada una de ellas. Sus funciones sociales. Relación con la escuela en función de dar cumplimiento a su encargo social. Relaciones sociales que se establecen.
- Influencia en la educación de los Medios masivos de comunicación, otras organizaciones sociales e institucionales.

Ante el reto que tiene ante sí los licenciados en educación, especialidad Pedagogía - Psicología y por la labor a realizar al egresar de la carrera, con respecto a las Habilidades en relación al saber hacer sociológico, se pueden destacar:

- Comprender la influencia del hecho social en su accionar como psicopedagogo para la acción educativa, desde los cambios en el contexto social y cultural en el que les tocó vivir.
- Seleccionar las dimensiones e indicadores sociológicos que le permitirán caracterizar lo investigado.

- Caracterizar la escuela, la familia y la comunidad desde lo sociológico, que permita identificar tanto las potencialidades como debilidades en cuanto a las relaciones sociales y las problemáticas de tal naturaleza que influyen en la educación y muy en especial en los sujetos a su cargo.
- Identificar los problemas sociales que influyen en la educación a nivel de grupo, escuela, familia y comunidad, así como otros factores que de la sociedad influyen en la educación, desde las relaciones sociales que se establecen.

Relacionados con el saber social:

- ✓ Tener la flexibilidad de comprensión ante cambios en la realidad que le permitan interpretar y transformar esa realidad en función de las relaciones sociales en los contextos a su cargo, atendiendo a los cambios que se generan desde la relación educación – sociedad.
- ✓ Capacitación para la comprensión y el análisis crítico de la acción colectiva, que le permitan identificar las potencialidades para la autotransformación y las posibilidades de colaboración y acción conjunta, además de las problemáticas sociales que influyen en la educación.
- ✓ Ser capaz de ponerse en el lugar del otro, ante las problemáticas que encontrará en las relaciones sociales que se generan en las personas y en los contextos a su cargo.

A partir de estos saberes puede investigar en el fenómeno educativo desde una perspectiva sociológica y estos se pueden relacionar con:

- La valoración de las manifestaciones del fenómeno educativo en su relación con toda la estructura social donde se inserta.
- Entender e investigar las relaciones interpersonales en la escuela: relación estudiante-profesor, estudiante-estudiante, profesor-profesor, director-estudiante, director-profesor, estudiante-colectivo de trabajadores docentes y no docentes.
- Cómo cumplen su función social los educadores, estudiantes, la procedencia social de ambos, así como de todo el personal que labora en la escuela. Es menester saber también cómo influye la estructura grupal tanto en estudiantes como en los profesores. Cómo cumplen las funciones los colectivos de estudiantes y profesores, así como la estructura directiva.

- Otros elementos a investigar serían la influencia de las diferentes agencias socializadoras, como la familia, los vecinos de la comunidad, las organizaciones sociales y otras instituciones, así como organizaciones, en relación al proceso educativo que se lleva a cabo en cualquier centro educacional o donde tributa su accionar al egresar de la carrera.
- Acerca de la familia es importante estar al tanto qué elementos investigar, que aporten a la caracterización desde lo sociológico. Conocer el tipo de familia, sobre todo lo que se relaciona con la composición de sus miembros, con la extensión, su status social. Con respecto a sus funciones es importante dominar cómo se cumplen, tanto la biosocial, la económica y fundamentalmente la educativa. En cada una de ellas analizar cómo utiliza el tiempo libre, el régimen de vida, la utilización del presupuesto económico en función de la educación de la personalidad de sus miembros, las relaciones inter e intrafamiliares, sobre todo con el personal de la escuela, la comunidad donde conviven, donde se encuentran sus hijos o hijas. Estos entre otros elementos que puedan aportar al objeto de investigación que se propongan los investigadores.
- Al investigar la comunidad vecinal como contexto de actuación del pedagogo en su interrelación con la escuela, se deben tener en cuenta desde la Sociología de la educación elementos que permitan valorar las relaciones sociales que se generan entre sus miembros con los miembros de la escuela, conocer las características geográficas y físicas del lugar donde conviven las personas que establecen esa relación con los miembros de la escuela, ya sea porque constituyen el área aledaña o la territorialidad donde viven la mayoría de los estudiantes. Para ello es importante al consulta de materiales editados en Cuba acerca de trabajo comunitario donde está inmersa la escuela, editados por diferentes ramas del saber.
- No escapa a una investigación de corte sociológico, la estructura socioclasista, la composición étnica, la movilidad social, además de las instituciones sociales que existen en la comunidad y su interrelación con la escuela. Importante tener en cuenta las condiciones según el tipo de comunidad, sobre todo las características de la educación y cómo contribuir a la relación de las agencias socializadoras bajo condiciones de ruralidad.

- Cómo se concretan los elementos religiosos, dentro de ello, los cultos que se practican, su representatividad y muy sobre manera su influencia sobre la educación de las nuevas generaciones. Gran aporte brindan las iglesias cuando enfrentan en las comunidades, libres de proselitismo alguno, la formación ciudadana. Son de interés todos los elementos políticos, las instituciones, organizaciones y su relación con la escuela.
- Adquiere gran interés además con respecto a la salud, las instituciones, los factores de riesgo y el trabajo conjunto que se realiza en función de evitarlos.
- Gran significado adquieren los elementos subjetivos y cómo estos garantizan la interacción entre sus miembros. Se habla así de las costumbres, de lo que identifica a esos miembros con su comunidad, a los miembros a su familia, a los colectivos docentes y de estudiantes a su escuela, entre otros. Todo lo cual permitirá conocer la existencia o no del sentimiento de pertenencia a estos contextos, además de las necesidades y expectativas sobre todo con respecto a la interrelación de las influencias educativas con un mismo fin.

Tanto en uno u otro contexto, hago referencias a la escuela, la familia y la comunidad, es importante en la indagación que los participantes en los instrumentos que se apliquen tengan la oportunidad de plantear cuáles serían las posibles soluciones y la forma en que pueden cumplir sus expectativas ante las problemáticas sociales que afectan la educación.

Se precisa la caracterización de los factores de desventaja social en los estudiantes y profesores, así como la influencia de los medios masivos de comunicación en el fenómeno educativo en sentido amplio y a nivel del proceso educativo en las escuelas. Esto permite apreciar el conjunto de las relaciones sociales que se establecen con la escuela y valorarla como un sistema.

¿Cómo arribar a estas conclusiones investigativas? Es importante destacar la necesidad de establecer las dimensiones e indicadores que se asumen y que permitan desde la Sociología investigar la educación. (7) Los aspectos señalados que se pueden convertir en dimensiones e indicadores a investigar se deben precisar según el propósito de la investigación desde la arista sociológica en la educación. Los aspectos mencionados no necesariamente serían los únicos a tener en cuenta, es importante que se identifiquen y precisen los necesarios y pertinentes, desde esta arista por el investigador. Anexo I.

Al caracterizar un hecho, objeto o fenómeno, se están seleccionando los elementos que lo tipifican y distinguen de los demás objetos. Hay que partir entonces de caracterizar las relaciones sociales que se dan a nivel del fenómeno educativo, y diagnosticar, desde el análisis cualitativo de los resultados obtenidos de la caracterización y determinar a qué necesidades responder, problemas, expectativas que las personas involucradas plantean y sobre todo llegar a establecer las recomendaciones prácticas, que de hecho deben contribuir a una transformación del fenómeno educativo investigado.

¿Qué métodos utilizar para una investigación sociológica? Es importante señalar que los métodos investigativos tiene una connotación universal, y que estos se utilizan igualmente en las investigaciones sociológicas, lo que adecuándolos al objeto de investigación. Se utilizan los métodos tanto empíricos, como teóricos y además los estadísticos. Su utilización depende de las tareas investigativas planteadas y la utilización de todos permite un resultado con un mayor grado de confiabilidad científica. Para ello sería importante consultar los textos de la Metodología de la investigación social y muy en particular los que se relacionan con la Metodología de la Investigación educativa. Se harían adecuaciones atendiendo a los propósitos de la investigación de carácter sociológico.

¿Qué aportan desde la investigación sociológica algunos de estos métodos empíricos? Se hará énfasis en algunos métodos, sin que constituya su utilización obligatoria en una investigación de la educación desde la perspectiva sociológica.

El análisis de documentos como método permite apreciar elementos de la vida social, describir el funcionamiento de estructuras sociales y de cómo se da la interacción entre las personas, entre otros elementos, en el sistema educativo y la escuela como célula fundamental del mismo. Los documentos reflejan en síntesis las necesidades e intereses de las personas que intervienen y el lugar que ocupan en las relaciones sociales. Es bueno destacar que no solamente se deben constatar documentos recientes, sino también investigaciones históricas, que permiten estudiar un mismo fenómeno con más profundidad. No se escapa al análisis sociológico de la educación, el estudio de documentos, el estudio de la prensa y publicaciones científicas. Es importante conocer qué documentos pueden aportar al objeto de la investigación, su selección permite no solamente ganar en tiempo al investigador, sino también que sus resultados sean más confiables científicamente. Además deben analizarse con una posición crítica y desde una posición ideológica definida.

Hoy día se plantean por numerosos investigadores la utilización de métodos que lleven a considerar el enfoque cualitativo de la investigación, que consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Estos permiten que se incorporen los participantes que plantean sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones por ellos mismos y no como un investigador los describe desde su percepción. Entre los métodos a utilizar que permitan utilizar este enfoque cualitativo, están los estudios de caso, las entrevistas a profundidad, la observación participante y como una de las metodologías que para esta autora aportan más a la práctica en las instituciones educativas está la investigación-acción- participativa. Se refiere acá la importancia de la función del investigador en su trato intenso con las personas involucradas en el proceso de investigación, lo que permite una mejor comprensión de la realidad educativa que se investiga.

No escapa a este tipo de investigación la utilización de métodos que lleven a plantearse un enfoque cuantitativo de la investigación, desde la Sociología de la educación. Se hace énfasis en la precisión de los procedimientos para la medición, así como la relación clara entre los conceptos y los indicadores con los que se miden. Estos elementos no conforman en su totalidad, los procesos o las personas como un fenómeno integrado. Es importante entonces hacer una correspondencia entre los métodos que lleven a la precisión de la valoración cualitativa y que no se deprecie la valoración cuantitativa en las investigaciones sociológicas. Tanto para la utilización de uno u otro tipo de valoración, es preciso la selección de indicadores a través de las variables investigar.

Otros métodos empíricos permiten un mejor acercamiento a la realidad social que se investiga desde el rol del psicopedagogo, se enfatiza en las encuestas y las entrevistas en todas sus variantes. Estas últimas son muy útiles tanto de forma individual o grupal. Sería oportuno para conocer mejor cómo indagar desde la investigación en educación desde la sociología, la consulta del “Libro de trabajo del sociólogo” que ofrece un colectivo de autores que encabeza G. Osipov, editado en Cuba en 1988 por la Editora Ciencias Sociales. En el texto se reflejan métodos investigativos, así como dimensiones e indicadores que son factibles de utilizar en investigaciones a nivel de centros educacionales y en otros donde se trata de indagar en la relación educación- sociedad.

En general la investigación de la educación desde la sociología, le permite al psicopedagogo conocer de cerca cómo se trabaja en los grupos sociales en los que se interviene, cómo se coopera entre sí, con el fin de dar cumplimiento a un objetivo común en relación a la formación de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes. Tienen ante sí un gran reto, la contribución a la transformación en la esfera educativa, su labor junto al resto del colectivo pedagógico y estudiantil es importante en la transformación que se pretende alcanzar en la práctica educativa en Cuba, atendiendo a los preceptos políticos e ideológicos que se traza la educación en la sociedad socialista cubana.

La investigación en el proceso educativo es más eficaz si se hace desde la interrelación de las ciencias que intervienen en la educación, desde una relación interdisciplinar y transdisciplinar. Es decir de la Sociología de la educación con otras Ciencias, entre ellas, la Psicología y la Pedagogía. Esto permite una visión más integral y científica de los resultados, todo depende de la investigación que se proyecte y el fin que persiga el investigador.

Actividades de autoevaluación.

Lea detenidamente lo expresado en el Epígrafe y responda las siguientes actividades.

I- Fundamente la necesidad de la presencia de la Sociología de la educación en su carrera desde lo teórico y práctico.

II- ¿Por qué la investigación en el proceso educativo es más eficaz si se hace desde la interrelación de la Sociología de la educación con otros Ciencias, entre ellas, la Psicología y la Pedagogía?

CAPÍTULO II: INSTITUCIONALIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA VIDA EDUCATIVA EN LA SOCIEDAD

Si bien en el capítulo 1, se hace referencia a la configuración de la relación educación-sociedad como objeto del conocimiento sociológico de la educación, esta no queda solo en un plano abstracto de la reflexión teórica, sino que se concreta en la práctica educativa que de manera organizada e institucionalizada, tiene lugar mediante la interacción educativa de determinados individuos, grupos e instituciones, portadores de valores, normas, tradiciones, relaciones, símbolos, y representaciones sociales que se reproducen y producen en determinados contextos socio-culturales. Ello justifica la razón de ser de este capítulo y esclarece a su vez lo que aparentemente pudiera comprenderse como una dispersión con respecto al contenido del primero.

2.1- Lo individual y lo social: dos referentes conceptuales necesarios en la comprensión de la relación educación-sociedad.

Cuando se piensa acerca de cómo es posible que los seres humanos se relacionan con la naturaleza, con la sociedad y con los propios hombres, pero sobre todas las cosas cuando se llega a reconocer la realidad de que ellos viven y sobreviven, mantienen relaciones amistosas y amorosas, así como relaciones antagónicas; actúan y cambian las sociedades, entonces la relación individuo-sociedad salta a la mente con muchas interrogantes: ¿Los individuos son autónomos?, ¿Ellos son frutos de las circunstancias?¿Pueden cambiar las sociedades en las que ellos viven?.Sin embargo, todas las posibles respuestas que puedan darse al respecto, no están al margen de la clarificación de la relación individuo-sociedad, extremadamente importantes para las ciencias sociales y, en particular, para la cuestión educacional que se propone integrar

La idea de individuo comienza a ganar fuerza con en el siglo XVI con la Reforma Protestante. Esas nuevas doctrinas religiosas procuraron concebir al hombre como una criatura criado a imagen y semejanza de Dios, que podía relacionarse con él sin de necesidad de intermediarios, en este caso -de los padres católicos-.Es en siglo XVIII, con la emergencia del capitalismo y del pensamiento liberal que coloca al individuo y su felicidad como centro de sus atenciones, la idea del individuo o individualismo se logra afianzar definitivamente.

En consecuencia, desde este momento, la problemática de lo individual y lo social pasa a ser atención del conocimiento filosófico social, desde donde se desdibujan dos posiciones extremas, la nominalista y la realista. Para el nominalismo, la sociedad no es más que una asociación de

individuos, es un mero nombre que se les da a los individuos cuando actúan conjuntamente,…no es una realidad distinta a la de los individuos, pues el individuo es la entidad autosubsistente y la comunidad no es más que una suma mecánica de individuos. Según el realismo, la sociedad es una cosa real, en cambio el individuo es un mero ejemplo carente de realidad por si mismo…) (Agramonte, 1937:56-57).

En estrecha vinculación con lo analizado anteriormente, el nominalismo tiene su equivalente sociológico en el llamado individualismo metodológico, cuya doctrina sostiene que todas las explicaciones sociológicas son reducibles a las características de los individuos. (Abercrombie, Hill y Turner ,1998). De este modo, independientemente del ámbito científico a que pertenezca o la forma que haya que explicar del fenómeno social: si se trata de una singularidad o una regularidad estadística, de si se traduce en un conjunto de datos cuantitativos o cualitativos, para explicarlo, es indispensable reconstruir las motivaciones de los individuos implicados en dicho fenómeno. Sucede que "Los individuos se consideran los átomos básicos de los procesos sociales y el colectivo un mero resultado de las actividades individuales, mediante efectos de agregación y composición" (Corcuff, 998:17).

Contrariamente el realismo tiene su equivalente sociológico en el sociologismo , bien marcado en la obra de Durkheim. Las reglas del método sociológico, al expresar: "la sociedad no es una simple suma de individuos, sino que el sistema formado por su asociación representa una realidad que tiene características propias ….De ahí la regla del sociólogo referente a que la causa determinante de un hecho social hay que buscarla entre los hechos sociales que le anteceden y no en los estados de la conciencia individual"(Durkheim,1988:109)

De acuerdo con lo analizado, se está en presencia de una disyuntiva metodológica a la hora de comprender, en el proceso socialización, qué es lo esencial: el individuo o la sociedad, es decir la parte ante que el todo. Al respecto de esto último, Piaget con mucha claridad sociológica se refería "el todo social no es la reunión de elementos preexistentes ni una entidad nueva, cada una de las cuales engendra, en tanto que relación, una transformación de los términos que integran dicho sistema"(Piaget,1986:18).

En torno a esto cuentan otros autores que, fundamentalmente, con una orientación marxista apuestan por superar ese reduccionismo extremo en la dialéctica de lo individual y lo social.

2.2 El proceso de 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 conducta individual aceptable 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". (Wallher, 1968:8)

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 amplias discusiones teóricas, con efectos muy visibles en la formulación de diferentes 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", precisamente esa particularidad lo convierte en un individuo y en el verdadero ser comunitario individual. (Instituto Central de Pedgogía de la R.D.A, 1986:81) 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. (Kruger, 1968:34-36)

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"*. (Instituto Central de Pedagogía de la RDA, s.a:58) 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. (bid: 59.)

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 los puntos de vista **GENÉTICO-HISTÓRICO** e **HISTORICO-CULTURAL**, que muestran la socialización como sucesión de etapas de maduración y desarrollo que preceden al desarrollo intelectual (J. Piaget y L. S. Vigotski) 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, (Varona, 1995:18-19) de donde se deriva la teoría del Rol, tan extendida dentro de la Psicología Social y la Sociología burguesas.

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, si no lleno de tensiones que deben ser superados por una equilibrada adaptación *a la que puede y debe ayudar una oportuna educación*. (UNESCO-OREALC, 1993:10)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"*. (Gorbachov, 1988: 143 -145)

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."*(Engels, 1963:17)

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.**

Esta conceptualización puede resumirse como sigue:

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, 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"*. (Violich, 1989: s.p)

Quiere esto decir que la Sociología Marxista concibe a la personalidad como representante de una clase o grupo social determinado, como "individuo de clase". (UNESCO. Conferencia Mundial de Desarrollo Comunitario, 1989:s.p) 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. (Osipov, 1989: 76).

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, si no a 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."* (Blanco y Medina, 1994: 6)

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."* (Young, 1959:121) 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, tanto 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. (Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana, 1989:6) 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. (Gómez, 1992:282)

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 artículo. 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* ***RICA, 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." (Fernández, 1993:3)

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 construir 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".* (Ibid,: 4)

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".* (Sirvent, 1993:15) 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".(Ibid: 17)

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 estable 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 (Palma, 1994::103)

Preguntas de autoevaluación

1-Qué implicaciones tendría para la escuela cubana actual asumir una posición sociologista en el proceso de la socialización de sus educandos?

2-Desde las vivencias de tu práctica laboral integrada, ¿argumenta cómo se pone de manifiesto la relación entre los procesos de individualización y socialización?

2.3-Las instituciones sociales y su influencia en la educación.

Muchas son las influencias educativas que provienen de las relaciones sociales en las que está inmerso el ser humano. Según los autores, existe una diferencia en la terminología para nombrar la procedencia de estas influencias educativas.

Hasta donde abarca el conocimiento de esta autora, unos la consideran instituciones sociales, otros las denominan con el término de factores sociales que intervienen en la educación y otros la nombran como factores extraescolares de la educación.

De aquí que se haga referencia a qué son las instituciones sociales. El sociólogo G. Osipov y sus colaboradores en el texto" Libro de trabajo del sociólogo" destaca que las instituciones sociales son; determinada organización social de la actividad social y de las relaciones sociales que se realiza mediante un sistema de patrones de conducta racionalmente orientados y mutuamente acordados, cuyo surgimiento y agrupación en sistema están predeterminados por el contenido de la tarea a resolver por la institución social...

Destaca entre ellas como importantes;… las políticas, la familia, las jurídicas, el sistema de educación, las culturales, entre otras… (Osipov y otros, 1998: 85)

Analizadas según Osipov, se habla de pautas de comportamiento, recurrentes y estables, que tienen como finalidad específica satisfacer necesidades. Existen por tanto instituciones económicas, educativas, familiares, recreativas, políticas, religiosas, entre otras. En este sentido, una institución es un segmento de la cultura. La cooperación entre los individuos y grupos se encauza a través de los roles, que son las unidades básicas en una institución social. Las instituciones actúan con un grado de estabilidad social y su permanencia, así como su estabilidad, garantiza la continuidad de la cultura en el tiempo. Permite la seguridad en la actuación de los sujetos, al proporcionar un saber desde la relación de esa actuación con las vertientes socialmente aceptadas.

El sociólogo Artur Meier utiliza el término de factores sociales que influyen en la educación a las instituciones sociales. Plantea… después de la escuela y la organización juvenil, la empresa, la familia, y los grupos de recreación, los factores más influyentes en el medio inmediato de los niños y adolescentes, son los medios de difusión masiva… (Meier, 1984: 311)

El sociólogo y pedagogo Antonio Blanco, plantea que en el texto Introducción a la Sociología de la educación del pedagogo Antonio Blanco, se señala: ... En nuestra exposición denominaremos a las instituciones que intervienen ya sea en la educación en sentido amplio o estrecho, agencias socializadoras con el término de factores extraescolares de la educación; en el siguiente orden: la Familia, la comunidad, las instituciones, organizaciones, asociaciones y grupos informales y los

medios masivos de comunicación…Así mismo destaca la educación como institución social… al hacer referencias al sistema educativo (Blanco, 2001: 63- 150).

A efecto del presente epígrafe, se acota el término de instituciones sociales, a la escuela, la familia, la comunidad, los medios masivos de comunicación así como a las organizaciones sociales que ejercen una influencia sobre la educación y que sus miembros de forma coordinada, intencionada o no, logran ejercer una influencia educativa sobre los niños, adolescentes y jóvenes. También en este sentido se pueden acotar con el término de agencias y agentes socializadores.

En ese intento de conceptuación de las instituciones, sería valioso considerar la definición del concepto institución que la asocia a la descripción de prácticas sociales que se repiten regular y continuamente, son sancionadas por las normas sociales y tienen una importancia fundamental en la estructura social (Abercrombie, Hilly Turner, 1998: 36). Desde esta visión, resulta indispensable considerar las cuestiones claves siguientes: Primera, no todas las prácticas sociales devienen instituciones. Segunda, por ende, la institucionalización es el proceso mediante el cual esas prácticas sociales se hacen suficientemente regulares y continuas para ser descritas como instituciones. Tercera, los cambios en las prácticas sociales modifican las instituciones existentes y crean nuevas. Cuarta, el valor de la institución en dicha estructura, mucho tiene que ver con el carácter regulador que ella ejerce en las relaciones sociales.

Muy ligada con esa concepción se reconoce un complejo de las principales instituciones con sus respectivas funciones:

Las **instituciones familiares**; regulan las relaciones reproductivas y biológicas de la sociedad, también participan en la socialización de los nuevos miembros de la sociedad.

Las **instituciones económicas**; regulan las relaciones de distribución, cambio y consumo de los bienes y servicios de la sociedad

Las **instituciones políticas**; regulan el uso del poder, las acciones y medios se siguen para conseguirlos, incluye el conjunto de actividades y prácticas que se relacionan y hacen funcionar al Estado y el proceso a través del cual se toman decisiones colectivas y de carácter obligatorio que guían a la comunidad.

Las **instituciones culturales** regulan y ofrecen las condiciones y preservación de las manifestaciones culturales, religiosas, artísticas, científicas y las prácticas de una determinada formación social ; así como su propagación y desarrollo dentro de la sociedad.

Las **instituciones de parentesco** regulan las relaciones del matrimonio la familia y la socialización.

Y las **instituciones educativas** trascienden de las relaciones familiares y de parentesco, ya que se encargan de la socialización de los niños y jóvenes en su tránsito a la adultez, así como de la trasmisión de la herencia cultural de una generación a otra.

En ara de hacer justicia al pensamiento social cubano, no es posible soslayar en las ideas de José Antonio Saco (epónimo de la Sociología en Cuba), un elemento esencial relacionado con la objetividad para evaluarlas. Así, a raíz de la comparación que para 1829 se pretendía hacer entre las instituciones estadounidenses y las inglesas, defendió con mucha vehemencia que "el criterio de las instituciones sociales no debe consistir en el modo con que puedan afectarnos, ni en su conveniencia o discrepancia con nuestros hábitos y educación, sino por las ventajas que producen a la especie humana … Es preciso, pues, despojarse de todo sentimiento, de toda preocupación nacional y graduar el mérito de las cosas por las ventajas que producen a la especie humana .Yo no tengo embarazo en decir que prefiero en ese punto a las instituciones inglesas; y que un domingo en Filadelfia presenta en iguales circunstancias menos atractivos al vicio que un domingo en el célebre París(Saco,1960;57). Para Saco, la objetividad en la evaluación de las mismas no solo quedaba en su dependencia por determinados factores psicológicos y culturales en cada nación, sino trascendía hacia un asunto capital: su utilidad para el mejoramiento de los seres humanos.

Preguntas de autoevaluación

1. Basándote en la realidad de la sociedad cubana actual, ¿por qué se hace necesario fortalecer los vínculos entre las instituciones educativas y el resto de las instituciones sociales.

2. ¿Identifique las ventajas y desventajas que las instituciones educativas le ocasionan al ciudadano de la Cuba de hoy?

2.3.1-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.(Freyre, 1972) 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,(Freyre,1972) 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"(Frigerio, 1992) 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.(García, 1975)

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".(García,1965) 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. (García, 1958) 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"(García, 1958.) 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".(Gentili,1994:) 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". (Gómez, 1992) 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.(González, 1955, s.p)

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**

CUADRO 9. CLASIFICACIÓN DE LOS GRUPOS

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.

2.4 Principios, estructura y funciones del sistema de educación cubano.

Principios del sistema de educación

Estrechamente relacionada con los objetivos del sistema de Educación 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 un 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", (Baudelot,1978) 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. (Bigott, 1991)

En consecuencia, constituyen principios de dicho Sistema:

- **la combinación del estudio con el trabajo**: principio que tiene su fundamento teórico en las ideas pedagógicas de Marx(Bigott,1978) y Martí (Blanco y Medina,1994) 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 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.

ESTRUCTURA DEL SISTEMA

La estructura del Sistema Nacional de Educación cubano responde a una serie de principios organizativos (Blanco,1985) 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**	**Medio**	**Provincial**

Profesional

* Escuelas de Oficios
* Institutos Politécnicos

4. **Educación de Adultos**

* Escuela de Idiomas
* Secundaria Obrera
* Facultad Obrera

5. **Educación Especial**

* de sordos e hipoacústicos
* de ciegos y débiles visuales
* de impedidos físicos
* de retraso y problemas de conducta

Primario y Medio

Municipal

6. **Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico**

* Escuelas de Educadoras
* Institutos Pedagógicos

Superior

Escuela

7. **Educación Superior**

* Universidades 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 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 7. ESQUEMA HIPOTÉTICO DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN.

Edades	5 años	6 a 11	12 a 14	15 a 17	18 a 22	23...
Nivel	Prescolar	primario	Medio básico	Medio superior	superior	postgrado

Tipos	Círculo escuela	Escuela primaria	Secundaria básica Vocacional Oficios	Preuniversitario Vocacional	Universidad Instituto superior	Especialización Diplomado Maestría Doctorado
				Politécnico		
Cursos	uno	1ro a 6to	7mo a 9no	10mo a 12mo	I a V años	

De acuerdo con este esquema la edad promedio para el término de la enseñanza obligatoria estaría entre los 14 y 15 años y el ingreso a la vida laboral fluctuaría entre los 16-18 años para los obreros; 18-20 para los Técnicos medios y 22-24 años para los 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.

Después de varias décadas de funcionamiento de este sistema, que aseguraba el tránsito por todos los niveles de instrucción, han que dado prácticamente cubiertas las necesidades de profesionales de nivel superior, por lo que resulta posible incrementar los niveles de exigencia en la selección de los estudiantes (mediante exámenes de ingreso, introducidos a partir del año 2010). A la vez, se han creado las condiciones para promover la formación de técnicos de nivel medio en aquellas especialidades donde existe evidente déficit, como p. ej. las agropecuarias, contabilidad, de la salud, etc. La tendencia dominante, también más racional, será la apertura de mayores capacidades en los institutos politécnicos y la consecuente disminución de plazas en la educación superior, en función de las necesidades reales de la producción y los servicios. Para esto el sistema deberá ganar en flexibilidad, para adecuarse a los cambios que se producen en la estructura del empleo y las necesidades de personal calificado, a la vez que ofrecer mayores alternativas a los estudiantes que

culminan la enseñanza media básica y media superior, de manera que disminuya la presión sobre el ingreso a las Universidades.

LAS FUNCIONES ESPECÍFICAS 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, que se corresponden con los subsistemas de educación, atendiendo a cómo cumplimentan esta función socioeconómica:

a) **Educación 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) **Educación 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) **Educación 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, lo que 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. (Blanco,1985)

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. (Blanco, 1995) 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. (Bottomore,1967)) 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. (Bozhovich, 1981:3) 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. (Brtavo, 1992)

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 esos contenidos aparecen rotulados en el concepto de "educación para la ciudadanía". (Brocolli, 1977)

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. (Brocolli, 1980) 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.

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, casi siempre expresada como “éxito”. 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, adquirían 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"*. (Carreño,19997)

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. (Castro,1985)

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 resultan aceptables como hipótesis, requieren de una constatación empírica que demuestre su validez actual y su carácter general para los diversos contextos nacionales. (Castro, 1987)) 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. (CEPES,19990))

Drástica reducción del interés y la participación en las actividades culturales y deportivas al culminar los estudios y comenzar la vida laboral. (Chávez,1990)

Incremento de las formas "pasivas" de recreación y utilización del tiempo libre, especialmente la televisión. (Colectivo de autores, 1988)

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. (Colectivo de autores, 1984)

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. (Colectivo de autores, 1962.) 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. (CIPS, 1990)

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.

2.5-La comunidad vecinal.

Dentro de las instituciones sociales, la comunidad vecinal ocupa un espacio educativo, desde sus influencias educativas. Desestimar estas consideraciones implica no tener en cuenta cómo contribuyen los vecinos, las personas que se encuentran en los centros de trabajo aledaños a la escuela, entre otras agencias socializadoras que pueden contribuir a la formación de las nuevas generaciones. Es importante su conocimiento para poder llegar a esclarecer la importancia del mismo, para el cumplimiento del rol como licenciado en educación, Especialidad Pedagogía-Psicología.

¿Qué es la comunidad vecinal? La palabra comunidad se deriva del latín communis que significa común o público. Por lo que esta definición tiene un gran alcance desde diferentes aristas, ciencias e incluso en el argot popular. Un autor que enfatiza la necesidad de identificar a qué se hace referencias al aludir el término de comunidad es Ezequiel Ander Egg, quien afirma,…"el término 'comunidad', como otros conceptos claves de las Ciencias Sociales, pone de manifiesto la persistencia de la confusión terminológica en este dominio del saber", estima como una de sus causas "el uso común que ya les ha asignado una significación"… (Ander Egg s/a:10-14) El término comunidad, por estas razones, siempre se ha asociado con una agrupación de personas, que establecen relaciones y se utiliza para denominar las mismas en dependencia de los diferentes contextos y roles que asume el ser humano.

Es importante dejar bien esclarecido, entonces, que cuando se habla de comunidad en el presente texto se hace alusión a la comunidad vecinal o como algunos la llaman territorial. El origen de las comunidades vecinales es tan antiguo como lo es la propia especie humana. El ser humano se agrupó con sus congéneres con el propósito de compartir la vida en general, es así que se origina la convivencia humana. Esta está ligada indisolublemente al desarrollo de la humanidad., la transmisión de los conocimientos de una generación a otra de la cultura hizo posible el avance tecnológico y cultural que hoy se tiene a escala universal.

A partir de la familia han existido diferentes formas de comunidad humana que se han sucedido históricamente, en un proceso de ascensión en la sociedad, donde los individuos se

han ido agrupando de formas más simples a superiores, que tienen su origen en la estructura y rasgos de las formas históricas de la familia.

Las diferentes formas de agrupación que adoptan hoy día los seres humanos, con el objetivo de satisfacer sus necesidades, tanto biológicas, como espirituales y materiales, hace que se establezcan un universo de interrelaciones. El conocimiento científico es íntegramente conceptual y se expresa a través de un sistema de signos del lenguaje, que permiten trasmitir el reflejo de la realidad. Es en el concepto donde se manifiesta al objeto que se define desde en sus rasgos identitarios, elementos claves o esenciales. Hacer hincapié en lo que define comunidad vecinal para esta autora, es válido para adentrarnos en lo que se refiere al objeto del presente texto.

Lo que hace a una comunidad vecinal, son los rasgos que la identifican. Constituye algo más que un asentamiento poblacional en un territorio delimitado. Representa todo lo que en lo organizacional y subjetivo pueden alcanzar desde las relaciones sociales que se establecen ese conjunto o agregado de personas, instituciones de toda naturaza y organizaciones sociales. La comunidad no surge espontáneamente, sino en un proceso de construcción y, a la vez, es el resultado de dicho proceso.

Es importante tomar entonces como punto de partida de la definición de comunidad vecinal, qué es un asentamiento poblacional. Según el sociólogo ruso G. Osipov junto a otros autores, en el texto; Libro de trabajo del sociólogo, plantea que todo asentamiento humano es un proceso de localización humana en territorios, también refiere que es la estructura territorial en un momento de su desarrollo. Afirma además que los cambios en el asentamiento se producen de manera más lenta que en la producción... (Osipov,1998:79)

En la opinión de este autor se hace hay distinción entre comunidad vecinal y asentamiento humano. Es importante enfatizar por tanto que se parte del asentamiento poblacional, para llegar a la comunidad vecinal, es su premisa de desarrollo. La comunidad vecinal es por tanto, punto de llegada y no punto de partida como se acostumbra a pensar cuando se inicia un asentamiento poblacional La comunidad vecinal no es algo acabado, es construida permanentemente por los diversos sujetos que la constituyen.

Es decir, los asentamientos poblacionales se consideran como toda manifestación conjunta de personas con residencia fija en un lugar que se determina, en los cuales se desarrollan y se

garantizan sus necesidades vitales. Pero estos, no constituyen la comunidad inmediatamente que se asientan en un territorio determinado sus pobladores. Es importante que se establezcan relaciones interpersonales entre sus miembros, que garanticen en un intervalo de tiempo la formación de costumbres, hábitos, leyes propias de la comunidad vecinal, todo lo cual proviene de la adecuación de lo general de la sociedad a su forma peculiar y particular de dar respuesta a esos aspectos.

Al respecto un colectivo de autores de la universidad de Villa Clara destaca:

…una comunidad es mucho más que un lugar que sirve de asentamiento y permite, desde lo estructural, considerarla un grupo social. Aceptar un enfoque de tal reduccionismo, significaría para la ciencia asumir sin cuestionamiento el discurso instalado en la conciencia cotidiana que todo asentamiento es una comunidad… (Alonso, 2004: 25)

Así mismo destacan;

…no todo grupo social que comparte un espacio, en un ámbito urbano o rural específico puede ser considerado comunidad… (Ibid: 28)

La convivencia temporal entre sujetos en una misma área geográfica, impone a las relaciones humanas que se genere un código elemental que funcione como guía, con el propósito de regular la convivencia. Necesariamente este código de normas lo suficientemente flexible como para que todos puedan compartirlo. Se reitera que es en la búsqueda de la construcción de la comunidad vecinal, donde las personas reconocen la necesidad de una nueva relación entre ellas, en su modo de vivir, cambiando sus condiciones de vida, del local donde viven, hasta de las instituciones educacionales donde estudian sus hijos o hijas. Esto marca la diferencia entre vivir y convivir, entre personas sin “rostro” y personas en una comunidad vecinal, que se reconocen, que no basta lo individual y que hay que llegar a un consenso colectivo en las acciones que se trazan.

El concepto de comunidad vecinal o territorial como algunos la llaman, se utiliza con mayor énfasis a partir del siglo XIX. Recorre múltiples criterios, relativos al entorno físico, la interacción entre los pobladores y sus intereses, hasta los que se refieren a las relaciones funcionales. De cierta manera la comunidad vecinal se constituye en una unidad donde se vivencia la interrelación de lo social y lo individual. Lo más significativo es sin duda, que la comunidad vecinal o territorial deviene como tal desde la interrelación de estas influencias, individuo- sociedad, ya que se concreta precisamente a nivel de esas interrelaciones.

La definición de comunidad vecinal implica justamente desde un enfoque materialista dialéctico, dejar de considerarla como la suma de sus miembros. Criterios bien fundamentados para esta definición son los que se refieren a los procesos de construcción de identidades, asunción de roles, relaciones sociales que se establecen entre sus miembros y como hacía énfasis anteriormente, con otras instituciones y organizaciones sociales que se fomentan. De ahí al importancia que se le confiere al estudio de la comunidad vecinal, sus caracterización para poner la en función del diagnóstico individual, conociendo así las particularidades del lugar de convivencia de los estudiantes.

Es en ese entramado de relaciones sociales que se van formando actitudes, costumbres, valores compartidos respecto a los miembros que en ella conviven. Más allá de las diferencias raciales, profesionales, clasistas o de otra naturaleza, en la comunidad vecinal las personas mantienen rasgos comunes.

La formación de la comunidad vecinal no es como la de un grupo sociopsicológico, está la de considerar la comunidad vecinal como congregación de personas que se agrupan en un territorio delimitado y llegan a establecer una organización social. Algunos autores por ello la consideran un grupo social.

La comunidad vecinal se erige, se construye en una determinada formación socioeconómica, con un modo de producción definido, en un sistema de relaciones político-jurídicas y espirituales, en una sociedad determinada. Por tanto en una comunidad vecinal existen todos los elementos y relaciones que se observan en la estructura general de la sociedad, por esto algunas comunidades vecinales funcionan con relativa independencia.

El punto de partida está en considerar a la comunidad vecinal como organización social, que posee existencia objetiva y que a diferencia de una simple agrupación de personas se caracteriza por ser una población con unidad histórico social, delimitada territorialmente, con un conjunto de normas, costumbres, tradiciones, relativamente autónomas y donde se observa organización. Es en la comunidad vecinal donde se interrelacionan las personas y aprovechan todo lo que existe en ella, de este modo utilizan sus propios recursos tanto materiales como humanos a favor de su propio desarrollo.

Es importante hacer énfasis en que la comunidad vecinal adquiere una visión diferente para sus miembros cuando estos logran identificarse con ella. Para ello primeramente la persona se

reconoce como personalidad y posee una adecuada autoestima. Está presente esa identidad comunitaria cuando además sus miembros se identifican con su familia, vecinos, conocen su rol y el de los otros, así como y cuando logran emprender acciones en la comunidad vecinal a partir del esfuerzo individual y colectivo. El componente psicológico que nace de la comunidad vecinal es el resultado de la confianza entre sus miembros, construida sobre la base de las relaciones interpersonales y la comunicación que produce su funcionamiento.

La identidad comunitaria implica las representaciones sociales que se comparten lo cual funciona como una matriz de significados y define así a un conjunto de atributos propios que permiten que se conformen con el tiempo los sentimientos de pertenencia en sus miembros. El concepto de identidad presupone por tanto desde el punto de vista subjetivo la unidad de los actores sociales y los límites que establecen, una elaboración simbólica y práctica de lo que consideran propio, único e irrepetible, y que defienden por sobre otras elaboraciones ajenas.

¿Cuándo se manifiesta la identidad comunitaria, según la autora del presente artículo? Se hace referencia en este sentido a que:

- En primera instancia las personas se reconocen como personalidad.
- Manifiestan autoestima adecuada.
- Los sujetos se identifican con su familia, vecinos, conocen su rol y el de los otros que comparten la comunidad. Manifiesto en una percepción y un sentimiento personal, aceptado por quien lo manifiesta.
- Se actúa como sujeto de integración, se manifiesta en todo momento sentimientos de colaboración y cooperación.
- Se emprenden acciones en la comunidad a partir de su esfuerzo individual y colectivo, dando riendas a sus costumbres, valores y metas compartidas. Que se propician y defienden.

La formación del sentimiento de pertenencia depende también de cómo sea eficaz la permanencia de los sujetos en la comunidad. Por lo que hay que prestar mucha atención a los problemas de todo tipo y fundamentalmente los sociales que pueden incidir en la tranquilidad de las personas. Se debe promover un proceso educativo que garantice desde la educación, donde se involucren todos los agentes, la atenuación de estos problemas, en la medida de lo posible. La comunidad

vecinal es por tanto una unidad social, inherente a la sociedad, que se confirma e identifica objetivamente en los diferentes niveles Por medio de la comunidad vecinal como sujeto social cada uno de sus sujetos individuales pueden expresar su presencia en la sociedad. Precisamente a nivel de comunidad vecinal es donde cada individuo recibe de manera singular y simultánea las influencias sociales como inmediatas. Y es ahí dónde el ser humano actúa de manera individual o colectiva, reflejando los aspectos sociales más generales. Es un ámbito privilegiado, que conlleva a fuertes implicaciones socializadoras para sus miembros, teniendo en cuenta que no se habla de un espacio geográfico solamente, sino de personas que tienen una historia, una cultura, intereses compartidos y que en las interrelaciones que se establecen, la transmiten.

Es en el accionar continuo individuo- sociedad donde las personas llegan a armonizar y a establecer acciones permanentes que tienden a un mismo fin, se constituyen en unidad social, tendientes a favorecer el crecimiento individual y social. Se toman en consideración los criterios de diferentes autores (G. Osipov, 1988; Héctor Arias, 1995; Antonio Blanco, 1997, entre otros) y se define por la autora del presente material la Comunidad vecinal como;

Organización donde las personas se perciben como una unidad social, comparten un territorio delimitado, intereses y necesidades, interactuando entre sí y promoviendo acciones colectivas a favor del crecimiento personal y social, llegando a manifestar sentimientos de pertenencia como expresión de su identidad comunitaria.(Fernández Díaz 2011:11)

Haciendo un análisis de los elementos esenciales que definen la comunidad vecinal se puede plantear que en su constitución están presentes los siguientes elementos;

Elemento geográfico; Territorialidad delimitada hasta donde predominan los elementos subjetivos que identifican a los sujetos que en ella conviven.

Elementos subjetivos que agrupan a los miembros.

- Hábitos, costumbres, tradiciones, normas, necesidades, sentimientos de
- Pertenencia: a nivel individual y a nivel colectivo.
- Identidad comunitaria.

Elemento social: Unidad social, que funciona en correspondencia con mecanismos sociales y a la vez pertenece a una organización social mayor con la cual tiene interacciones.

Elemento de dirección: Función del líder o líderes. O la existencia de una estructura formal o informal que los agrupa para lograr un adecuado funcionamiento.

Recursos disponibles, existentes o potenciales: la propia comunidad y sus miembros son los primeros recursos, están en ello las estructuras y organizaciones sociales (instituciones, asociaciones, entre otros), así como los diversos equipamientos, servicios y recursos (materiales y económicos) ya sean públicos o privados.

La comunidad vecinal expresa afinidades y antagonismos, en la confrontación de intereses, bienes, tradiciones, sentimientos, creencias, ideas, entre otros. La comunidad primitiva descrita por Engels así como la postmoderna referida por Habermas operan en acciones intercomunicativas de diálogo y dialéctica de lucha y de cooperación. (Glez Casanova, 2004 :8)

¿Qué diferencia la comunidad vecinal de la sociedad?

-La comunidad vecinal es un mecanismo mediador entre el individuo y la sociedad, en ella se concretan las leyes generales de la sociedad de manera singular y particular.

-La comunidad vecinal es el espacio visible, físico y más concreto que la sociedad, para sus miembros.

La comunidad es un espacio de diálogo tanto hacia dentro como hacia fuera, es decir en ella se genera un proceso dialógico intra, inter y extracomunitario, en el que se trata de garantizar su desarrollo, pero se protege su identidad particular y única. Esto se confirma cuando se plantea que no es algo estático o atado a su territorio, sino que se desenvuelve en el contexto histórico concreto en que se autoconstruye. En esta interacción trata de dar respuesta a los impactos, a veces contradictorios, que enfrenta la sociedad.

En Cuba, la comunidad vecinal es cualitativamente diferente a otras del planeta, por el carácter de la revolución social socialista. Esta implicó nuevas formas de organización económica y socio-política. Las personas en la comunidad vecinal, transitan en esas relaciones sociales con una ideología diferente, valores y modos de vida, muy diferentes a los propios del capitalismo, garantizando el proyecto social socialista a nivel de país. Precisamente uno de los grandes logros de la sociedad cubana después de 1959, es la educación, que en aquel entonces transcurrió por un cambio radical y, posteriormente hasta el presente atraviesa por un proceso de perfeccionamiento constante.

…Por su parte la institución educacional tiene la alta responsabilidad de preparar para la vida a niños, adolescentes y jóvenes en correspondencia con las posibilidades creadas por el medio social revolucionario y con vistas a dar respuesta a las necesidades que supone su desarrollo (Fereira, 1995:4)

Este encargo mantiene su vigencia y su concreción "en la labor de cada maestro y de cada escuela".Además, se le reconoce su papel en la comunidad como "agente de cambio en sentido positivo y de la adecuada interacción de todos los factores depende la fortaleza de los principios que sustenta la obra de la revolución y las conquistas alcanzadas…(Ibídem:6)

¿Qué potencialidades educativas posee la comunidad vecinal?

Las instituciones educacionales no son las únicas que tienen las potencialidades para ejercer influencia educativa sobre los sujetos en formación. Todos los sujetos e instituciones son portadores también en un sentido u otro de potencialidades educativas. La pedagoga y filósofa Olga Rosa Cabrera Elejalde plantea;…Para la Pedagogía es importante no perder de vista la relación dialéctica que se establece entre individuo – personalidad – individualidad – sociedad desde los papeles económicos representados por los ser humanos, según Marx, estos son personificaciones de las relaciones económicas; o sea las personas se define por sus actitudes respecto al mundo que les rodea y a otras personas en estrecho vínculo con el papel real que desempeñan en la vida y su importancia está determinada por las fuerzas histórico – sociales de que es portadora… (Cabrera, 2012: 150)

Cada una de las instituciones, organizaciones, asociaciones, entre otras, presentes en la comunidad vecinal llegan a ser agencias y agentes socializadores, si se lo proponen. Es decir instituciones dentro de estas las educacionales, la familia, además las organizaciones, personas, que participan en la socialización de los sujetos, ejercen su función educativa en relación a los otros como engranajes del sistema que conforman. Esto condiciona el éxito de su funcionamiento desde la articulación entre los objetivos y las tareas específicas de cada una de estas agencias y agentes en particular.

El valor que las diferentes agencias de socialización de la comunidad vecinal ofrecen al proceso de socialización de las nuevas generaciones, influye decisivamente en el desarrollo de su personalidad. Cada de estas agencias socializadoras proyecta su influencia educativa de diferentes formas, no obstante, para lograr el resultado educativo en los sujetos se necesita del esfuerzo

mancomunado de todas con este fin. De manera alguna no se entiende que un individuo viva ajeno a la vida de su entorno comunal, producto de un individualismo que lo conduce al olvido de las otras personas que junto a él, forman parte del lugar donde se desenvuelven como seres humanos. La sociedad influye de forma directa en la educación del niño, ya que todo lo que adquiere se encuentra fuera de él, está en el mundo que le rodea, en la experiencia, en la cultura humana, en la actividad de las demás personas.

La educación en un sentido amplio a decir de los sociólogos, implica general de la educación en el proceso de socialización del individuo, la apropiación por el sujeto de los contenidos sociales válidos y su objetivación, enunciada en formas de conductas aceptables por la sociedad. Estos contenidos sociales válidos no implican únicamente que las personas se prepararen con el mero fin de desempeñar un lugar en al práctica laboral futura. Se necesita incorporar a la sociedad, junto al trabajo, además, los principales valores humanos que acompañan una convivencia en la que se respete a las demás personas, sin violar sus derechos y participando responsablemente en la colectividad. Las funciones sociales de la comunidad vecinal varían según el régimen socioeconómico de que se trate y de las relaciones que en ellas se establecen, este cambio es tanto en el contenido como en la jerarquía de esas relaciones.

¿Qué funciones sociales cumple la comunidad vecinal en el proceso de socialización de sus miembros? A juicio de la autora de este artículo estas son:

- Cumple con el rol de la socialización a ese nivel en cada una de las esferas de la vida, tanto en la vida personal, vocacional, profesional, en la salud, tanto como en la social. Se realiza por los vecinos que conviven en la comunidad vecinal, así como por la presencia de instituciones y organizaciones que promueven sus influencias educativas.
- Fomenta normas de convivencia que regulan la conducta social.
- Garantiza la formación de los valores que prioriza la sociedad.
- Selecciona los conocimientos culturales relevantes a trasmitir de generación a generación.
- Promueve las tradiciones y elementos de la identidad de la comunidad vecinal y la sociedad en general.

- Establece mecanismos de participación de sus miembros en acciones conjuntas para el bienestar individual y colectivo, así como con visión de futuro, que promueven la transformación social.

La zona geográfica, las posibilidades y alternativas varían, no son iguales en cada sociedad, ni en cada contexto comunitario en particular. Es preciso por tanto delimitar qué aspectos limitan o potencian su desarrollo, no solamente los materiales, sino también tener en cuenta sus recursos humanos, sus potencialidades educativas en general. Las agrupaciones humanas que constituyen una comunidad vecinal viven en un área geográfica específica y sus miembros mantienen entre sí una pluralidad de relaciones para las funciones de producción, de gobierno, de educación, de asistencia y de recreación. Existen en ellas relaciones que adquieren un grado superior al que pueda producirse con miembros externos a la misma y que les permiten autoidentificarse con la zona donde habitan.

Es importante destacar que hoy en Cuba, en las capitales de provincias y fundamentalmente en la Habana, con más énfasis desde los años 90, se han creado asentamientos de migrantes internos. Es de destacar que es importante su conocimiento y sobre todo atender desde la escuela, los problemas sociales que pueden estar afectando a los niños, adolescentes y jóvenes a su encargo, con vista a atenuar el efecto de esta situación. La escuela no puede estar al margen de los problemas sociales que se presentan en estos territorios ocupados de forma ilegal, por lo que debe contribuir también a la transformación educativa que se presenta en este territorio y lograr que se unan con un mismo fin las influencias educativas de las comunidades aledañas a estos asentamientos con las propias de las personas que en ellos conviven para garantizar la educación de las nuevas generaciones atendiendo a lo que se aspira en la sociedad cubana.

Es incuestionable la función que ejercen las organizaciones, instituciones así como todas las personas en cualquier sociedad al ejercer influencias educativas lo que se vivencia en las comunidades vecinales. Obviamente responden a las necesidades sociales, económicas y políticas, también culturales, entre otras, de la sociedad donde se forman esas comunidades.

Las organizaciones y las instituciones agrupan valiosos recursos materiales y espirituales y una rica experiencia, que puestos en función de la orientación y educación comunitaria contribuyen a desarrollar la identidad comunitaria y sensibilizar a los individuos para que participen consciente y careadoramente en la transformación de su realidad más cercana: la comunidad vecinal. En esto

intervienen las instituciones educacionales, de ahí la necesidad de que se conozca por cada una de ellas y sobre todo se pongan en función sus influencias educativas para lo cual el licenciado en educación, Especialidad Pedagogía- psicología, juega un rol fundamental en al orientación con este fin.

En la comunidad vecinal, cada uno de sus miembros puede, si se lo propone, desde sus influencias educativas contribuir al desarrollo de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes. Son muchas las potencialidades educativas de la comunidad vecinal. Por ejemplo desde la educación formal, todos y todas en la comunidad vecinal, con adecuado comportamiento pueden trasmitir sus influencias, las que conocen oficios o profesiones pueden fomentar la orientación vocacional y la propia orientación comunitaria para facilitar una mejor adaptación a ella, de esos niños, adolescentes y jóvenes. Que decir de las organizaciones políticas y de masas que pueden contribuir a la orientación ideológica.

La comunidad hoy día está afectada desde los cambios sociales que en general se operan desde la caída del campo socialista en la década del 90. Hoy día se enfrentan problemas sociales que afectan la convivencia en la comunidad y que de hecho afectan a la familia. Es muy importante prestar en esa interrelación a los factores de riesgos a nivel de comunidad vecinal que pueden afectar la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes, para ejercer una adecuada orientación comunitaria?

- Focos delictivos.
- Violencia.
- Vicios inadecuados; Alcoholismo, tabaquismo, drogas, otros.
- Ambiente moral inadecuado.
- Carencia de opciones recreativas.
- Insuficiente funcionamiento de las organizaciones políticas y de masas.
- Problemas en las relaciones interpersonales o intrafamiliares.

Al reflexionar sobre el aporte que puede dar cada uno de los sujetos a la comunidad vecinal y a la sociedad en general, es preciso preguntar; ¿qué se espera siempre de las personas que participan activamente en la vida de la comunidad? Estas interrogantes alertan a todas las agencias y agentes socializadores sobre el trabajo que deben realizar, en función de que se propicie que las personas aporten lo mejor de sí a la colectividad, lo que redundaría en un ventajoso desarrollo

personal y comunitario, atenuando el efecto de los factores de riesgo de los niños, adolescentes y jóvenes , unidos a las instituciones educacionales.

De una u otra forma el gobierno cubano desde la política social, promueve la prevención y la atenuación de estos problemas desde la asistencia social y lo jurídico. Funcionan así como mecanismos protectores, los planes y programas para la educación y la prevención social, la atención a la diversidad, entre otros.

La comunidad vecinal comprende un entorno comunal, el cual subsume a su vez entre otras instituciones a las instituciones educacionales. Además comprende un entorno familiar. Como entorno comunal se entiende el sistema de condiciones que garantiza el desarrollo de la comunidad vecinal. Comprende por tanto la infraestructura social y técnica que existen en ese territorio y sus habitantes utilizan para satisfacer sus necesidades vitales, ya sea económicas, de alimentación, culturales de salud, recreativas, entre otras. Este entorno constituye el complemento de vida en el cual vive la familia y deben existir las condiciones indispensables para el aumento gradual y proporcional del nivel de vida de la población. Se erige el entorno comunal como un espacio donde se genera el proceso de socialización, donde niños, jóvenes y adultos actúan de forma individual y colectiva. Garantiza por tanto el entorno comunal, la subsistencia de la familia. El entorno familiar tiene que ver con las condiciones que le permiten al ser humano que se resguarde del medio, acá se genera la socialización primaria al individuo, no obstante, ambos entornos se complementan en el proceso de socialización de los sujetos.

Al caracterizar la comunidad se puede determinar el tipo de comunidad. Un ejercicio interesante es identificar desde el trabajo del licenciado en educación, especialidad pedagogía – Psicología, la comunidad vecinal con la cual interactúa la escuela. Es importante entonces que se asuma un criterio de clasificación. La clasificación que se ofrece parte de la consulta de autores que desde la Sociología de la educación ofrecen determinados criterios. Muchos de estas clasificaciones no tienen para su caracterización un parámetro bien establecido. No encontramos en la literatura revisada elementos referidos a cuándo considerar el criterio por tamaño o extensión del terreno de amplia o limitada, así como para determinar la densidad de población, que para la autora se considera como un punto de referencia 1000 personas. En los otros criterios la propia clasificación está determinando el parámetro para la identificación:

- Por la extensión del territorio: Amplia. Limitada.

- Densidad de población; Alta. Media Pequeña.
- Evolución tecnológica; Urbana. Sub- urbana. Rural y Rururbana, un término relativamente nuevo que se refiere a las migraciones internas de la población de las ciudades al campo que van a través de las relaciones sociales trasmitiendo las normas, costumbres de la ciudad al campo y con el tiempo se manifiestan otra realidad en al cotidianidad diferente a la de las zonas rurales.
- Características físicas del terreno; Costera. Llanura. Montañosa, entre otras.
- Funciones especializadas; Educacionales. Artesanales. Comerciales. Tabaquera, entre otras.
- Estratificación social (División del trabajo) Residencial .Obrera .Clase media
- Nivel cultural Ágrafas (tradición oral), Nivel educacional primario, medio o universitario.
- Situación en extrema patología. Zona insalubre. Prostitución De alta delincuencia. Con predominio de problemas sociales.

El conocimiento acerca de cómo las influencias educativas de la comunidad se pueden convertir en recursos educativos con un mismo fin junto a las instituciones educacionales es algo inherente al rol del licenciado al cual se dirige el presente texto. El conocimiento de las características de la comunidad vecinal con la cual interactúan las instituciones educacionales, poner en función las influencias educativas que ofrecen al proceso pedagógico que se lleva a cabo en estas instituciones, contribuiría a un proceso más integral y garantizaría una formación acorde al fin social de la educación en Cuba.

2.6-Los medios masivos de comunicación.

La comunicación es tan importante para el ser humano como la propia vida. Precisamente a través de la comunicación y también la actividad se alcanza esa condición de ser humano y permite vivir como seres humanos, en sociedad. ¿Cómo entonces apartar el conocimiento de los medios masivos de comunicación desde el rol del licenciado en educación, especialidad Pedagogía- Psicología? Se puede ejercer su rol, ya que el mundo actual está inmerso en la alta tecnología comunicativa, cómo entonces apartar la forma adecuada de utilizarla desde le proceso pedagógico, y alertar a niños, adolescentes y jóvenes de su mala utilización.

La comunicación permite conocer la realidad que nos rodea, casi todo lo que se sabemos y se conoce, nos ha sido comunicado por otros. Acerca de la investigación de la comunicación y su función social, es importante ir a la antigüedad, donde fueron los filósofos Platón y Aristóteles, iniciadores de la investigación sobre el lenguaje y el acto comunicativo.

Siempre se reitera que participan en el acto comunicativo dos componentes, un emisor de un mensaje a través de un canal o medio y por otro, un receptor que debe dar respuesta. Sin embargo no siempre la respuesta es inmediata desde el receptor y esto está determinado por el tipo de comunicación al cual se haga referencias. Existen varios tipos de comunicación;

- La intrapersonal, con uno mismo o autocomunicación.
- La comunicación interpersonal, que se refiere a la comunicación entre dos o más personas.
- La comunicación en una colectividad relativamente pequeña, de tal modo que todos puedan comunicarse de un modo directo.
- La colectiva donde la respuesta no siempre se produce de forma verbal ni es inmediata.

No es propósito en el presente texto tratar elementos de cada uno de estos tipos de comunicación sino hacer énfasis sobre la comunicación desde los medios masivos. Estos suministran informaciones o juicios sobre acontecimientos, trasmiten modelos de comportamiento y además, sus contenidos repercuten en un volumen de población superior al de cualquier otra agencia socializadora. El desarrollo tecnológico que avanza, y esto hace que cambien los modos de comunicación. Esto se ha manifestado desde la evolución de las palabras e idiomas, hasta la escritura impresa y el actual mundo moderno, la electrónica.

Según el sociólogo Antonio Blanco en el estudio de los medios masivos, se deben reconocer tres aspectos diferentes de su funcionamiento: (Blanco,2001: 55)

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.

En la comunicación colectiva o de masas, el receptor es una gran colectividad, generalmente está disperso y se desconoce a ciencia cierta en algunos de los medios que se utilizan, la cantidad de personas a las que llega determinada información. Así como a quienes concretamente le llega de forma inmediata o a más largo plazo, aún cuando el tenga un objetivo preciso de población a la que está destinado. Se conocen como medios de comunicación de masas o masivos: radio, televisión, prensa, carteles, videos, cine, entre otros.

Varios estudiosos del tema de los medios masivos de la comunicación plantean que estos se dividen en tres grandes familias, que se distinguen esencialmente por las modalidades de comunicación que se establecen entre los actores sociales, individuos o grupos.

- Soportes autónomos. En todos los casos, el mensaje está inscrito o grabado. Ejemplo de estos son; objetos, productos, cintas y obras accesibles fuera de la casa: el libro, el periódico, la película, el videojuego, el videograma.
- Medios de teledifusión. Comprende los equipos que permiten programar o editar mensajes que llegarán simultáneamente a un gran número de personas. Estos siguen el modelo de la radiodifusión de los años veinte o de la televisión de finales de los años cincuenta. Los nuevos medios logran diversificar las posibilidades de la teledifusión: no sólo el cable, el satélite y el teletexto. Estos brindan a los beneficiarios una extensa gama de programas, sino que también permiten llegar a audiencias limitadas. La teledifusión se incluye hacia lo unidireccional.
- Sistemas de telecomunicación. Son los medios confluentes del teléfono y la computadora, y que permiten establecer comunicación en doble sentido entre individuos, grupos o máquinas. La información se da por medio de bases de datos, bancos de datos o videotecas, donde se almacenan imágenes animadas y accesibles.

Se incluyen los medios para realizar teleconferencias o video conferencias, la teleinformática, la transmisión de imágenes.

En todos los casos ilustrativos de la telecomunicación, se trata de un intercambio bidireccional permanente de los papeles entre emisores y receptores: como los interlocutores son fácilmente identificables, siempre son identificados.

Es innegable el desarrollo actual de la ciencia y la tecnología que lleva al planeta a entrar en este nuevo milenio inmerso en lo que se ha dado en llamar la "era de la información". Sin lugar a dudas, se está en presencia de una revolución tecnológica y cultural con un alcance inesperado. Al respecto en su libro acerca de la *Teoría de la Acción Comunicativa II,* Habermas destaca:

…los medios de comunicación de masas pueden reforzar considerablemente la eficacia de los controles sociales. Pero la utilización de este potencial autoritario resulta siempre precaria, ya que las propias estructuras de la comunicación llevan inserto el contrapeso de un potencial emancipatorio. Los medios de comunicación de masas pueden, ciertamente, escalonar, acaparar y condensar simultáneamente los procesos de entendimiento, pero sólo en primera instancia pueden descargar a las interacciones de las tomas de postura de afirmación o negación frente a pretensiones de validez susceptibles de crítica, pues las comunicaciones, aun cuando se las abstraiga y empaquete, nunca pueden quedar fiablemente blindadas contra la posibilidad de ser contradichas por actores capaces de responder autónomamente de sus propios actos…

Añade que mientras tanto, se han subrayado con no menos energía las contradicciones que resultan de la utilización de los medios masivos de comunicación;

-de que los centros emisores estén expuestos a intereses rivales y de que en modo alguno puedan integrar sin discontinuidades los puntos de vista económicos, político-ideológicos, profesionales y los relativos a estética de los medios;

-de que los medios de comunicación de masas normalmente no puedan sustraerse sin conflictos a las obligaciones provenientes de su misión periodística

-de que las emisiones en modo alguno respondan sólo predominantemente a los estándares de la cultura de masas, y que incluso cuando adoptan las formas triviales de entretenimiento popular, puedan muy bien contener mensajes críticos, «*popular culture as popular revenee*»

-de que los mensajes ideológicos no den en el blanco de sus destinatarios porque el significado pretendido, bajo las condiciones de recepción que impone un determinado trasfondo subcultural, se transforma con frecuencia en su contrario-

-de que la lógica propia de la práctica comunicativa cotidiana ponga a la defensiva contra las intervenciones directamente manipuladoras de los medios de comunicación de masas, y de que

-la evolución técnica de los medios electrónicos no discurra necesariamente en la dirección de una centralización de las redes… (Habermas,1999:2)

Hoy se trata entonces de analizar necesariamente los efectos positivos o negativos que traen como consecuencia la utilización de estos medios en la socialización de los niños adolescentes y jóvenes en formación. Al respecto es importante la reflexión que se ofrece a continuación acerca de estos efectos.

Los múltiples efectos producidos por los medios masivos de comunicación en el público son sintetizados por A. Sanvisens en la forma siguiente:

-*Efectos cognitivos*: la búsqueda de resolución de la ambigüedad, consiguiente a la información incompleta o conflictiva recibida; la formación de actitudes ante problemas; la selección y fijación de preferencias en cuanto a valores sociales; ***la fijación de agenda*** o selección de un conjunto de temas que aparecen como interesantes; la ampliación de los sistemas de creencias de las personas; el influjo sobre los patrones de comportamiento de las personas; producción de uniformidad en la mentalidad colectiva.

-*Efectos emocionales:* los medios pueden contribuir -intencionadamente o no- al cambio efectivo, en cuestión de miedo, de desensibilización, o de aumento del potencial sentimental, de ansiedad, ira, hostilidad, frustración, competitividad, sensación de bienestar o de desazón.

-*Efectos de conducta:* 1º la activación, o tendencia a realizar algo (como resultado, a su vez, de efectos cognitivos y/o afectivos); 2º la inhibición o desactivación, o tendencia a abstenerse de algo… (Giddens,1999:192)

Son importantes algunas reflexiones desde algunas de las teorías sociológicas acerca de los medios masivos de comunicación:

Las teorías funcionalistas de los medios.

…Según estas teorías los medios de comunicación, de gran influencia en los años 50, han servido para integrar la sociedad, examinando el papel de sus efectos en ese proceso de integración. Si se les considera a los medios de comunicación como una parte del sistema social, estos pueden aportar información, educación, entretenimiento y diversión. Se pueden extraer cinco funciones desde esta perspectiva:

a.- La función de vigilancia. Al proporcionar un continuo flujo de información sobre el mundo pueden servirnos de aviso ante determinadas situaciones, por otro lado, puede provocar efectos disfuncionales al crear estados de ansiedad.

b.- La función de adjudicación de estatus. Los medios confieren estatus a determinadas personas, asuntos públicos, organizaciones y movimientos sociales.

c.- La función de presión para la aplicación de normas sociales. Los medios de comunicación avisan sobre las normas que se deben seguir, en ocasiones marcan en exceso la desviación social.

d.- La función de transmisión de la cultura.- Los medios son actualmente el más potente de los agentes de socialización.

e.- La función narcotizante.- Es una disfunción realmente. La avalancha de información provoca superficialidad y sopor.

Desde la Sociología Materialista Dialéctica.

Las teorías desde este fundamento, consideran que los medios juegan una función importante en la transmisión de ideologías.

Todas estas dificultades, junto con la posición de los educadores, a los cuales les interesaban, sobre todo, los valores pedagógicos, mientras que a los productores, centrados en el medio de la comunicación, les preocupaba captar y entretener a la audiencia, agudizaron la contradicción. Plantean que pueden ser utilizados en función del currículo escolar, lo que posibilita la fijación, profundización y aplicación de los contenidos desde una posición de clase. Además que los medios en función de la educación aportan importante información sobre la historia, religión, cultura, economía, arte, salud, educación y política para contribuir a una cultura general. Contribuyen así al fortalecimiento del trabajo político-ideológico. En Cuba hay numerosas pruebas de ellos desde los programas de la revolución**.** El desafío ante el cual se enfrenta cualquier educador y en especial al que

se dirige este texto, el licenciado en educación, especialidad Pedagogía Psicología, en los momentos actuales, depende en gran medida de su capacidad para demostrar los verdaderos intereses de la información que llega a través de estos medios.

Analizar así la utilización de estos medios de comunicación en los procesos educativos, tanto por vías formales como no formales y analizar qué tipo de función cumple y cuál es el mensaje que trasmite para poder analizarlo desde una posición de clase. Esto ya sea desde la función informativa, socializadora, educativa o de entretenimiento.

Tiene en cuenta cómo la comunicación juega una función importante y también desde una propuesta pedagógica, portadora de principios que la convierten en privilegiada para la creación de seres humanos libres y acorde al sistema social imperante.

Las teorías postmodernas de los medios de comunicación -

Durante la última década nuevos teóricos sugieren que los medios de comunicación tienen un papel central en nuestras vidas, vivimos a través de los productos de los medios de comunicación, que han pasado a tener una existencia propia. Somos consumidores de medios; y los mensajes de los medios se convierten en una nueva realidad. Estamos rodeados e invadidos por signos. Antes los medios de comunicación intentaban ofrecer copias de la realidad, pero ahora son su propia realidad. Si a un aspecto en la sociedad cubana hay que prestar atención es a la utilización de los medios masivos de comunicación y a los efectos que estos logren desde su utilización.

En una investigación realizada acerca de cómo los niños están frente al televisor por se sociólogos en España, se presenta el siguiente resultado;

…Se calcula que un niño entre 4 y 13 años pasa en el aula unas 900 horas al año frente a algo más de mil delante del televisor. Los consumidores más intensos de televisión se encuentran entre los niños de preescolar o infantil y en familias con padres de bajo nivel educativo, precisamente quienes no suelen discutir los contenidos televisivos con los niños. Por ello no resulta extraño que en la conclusión de algunas encuestas realizadas a niños entre 8 y 13 años se señale que la televisión es el factor fundamental y posiblemente el que más influye en sus niveles informativos, en sus estimaciones y en sus compañeros...

Se añade que:

…Los datos muestran que el protagonismo alcanzado por la TV en la vida de los niños es innegable. Ven la televisión el 99% frente al 1% que no la ven. El 95% ve asiduamente la

televisión. La mayoría de los días. El 52% globalmente dedica más de tres horas diarias a ver la TV. Y el 14% dedican cada día a ver la televisión cinco horas o más. El consumo tiende en los últimos años, levemente, a disminuir por el influjo de otros medios-pantalla, los videos, video-juegos...

Es colosal el poder de captación de la imagen que desde la pantalla de la televisión se ofrece a los consumidores, ni de su enorme influencia en los procesos de desarrollo psicológico y social, ya que la TV favorece de un modo singular los procesos de identificación con los modelos que ofrece…

Lo más preocupante;

…El consumo televisivo de los niños, aproximadamente el 80 %, va dirigido hacia programas de adultos. Aquí radica una de las principales dificultades de las emisoras públicas y de las asociaciones ciudadanas que, habiendo criticado los contenidos de los espacios infantiles, y logrado en algunas emisoras públicas una televisión infantil de calidad se encuentran con que los chicos prefieren los programas no infantiles…

…La enumeración de los efectos negativos del uso desmedido de la televisión nos lleva a una amplia relación: monopolio del tiempo libre; fomento de la pasividad; preferencia por la experiencia fabricada que por la propia; pérdida de iniciativa; dificultad para la comunicación familiar; trastornos oculares y de sueño, fatiga y tensión nerviosa; hábitos de consumismo y modelos de comportamiento egocéntrico; incidencia negativa en el rendimiento escolar… (Sánchez Noriega, 1997: 3)

Es importante entonces seguir muy de cerca la utilización de los medios masivos de comunicación en la sociedad cubana. La utilización de los medios masivos de comunicación trae consecuencias en la socialización, sus efectos son más inmediatos en el comportamiento social. Si la información que trasmiten contiene información que evidencian comportamientos agresivos o violentos en todas sus manifestaciones, presencia de actos delictivos, estos son los que más nos deben inquietar.

Hoy, algunos estudiosos de familia en Cuba, Patricia Arés, Mayda Álvarez, Investigadores del Centro de investigaciones Psicológicas y Sociológicas, entre otros, alertan también sobre su preocupación al respecto. Hay una gran permanencia de los niños, adolescentes y jóvenes ante los medios tecnológicos y sobre todo se preocupan porque se ha perdido el espacio de comunicación en familia, ilustran en sus investigaciones como el espacio de las

novelas televisivas, en ocasiones, se ha convertido en el espacio por excelencia para la comunicación entre los miembros de las familias.

Ante esta situación, es ardua la labor orientadora del licenciado en educación, Especialidad pedagogía- Psicología, se debe promover la utilización de estos medios con beneficio hacia un comportamiento adecuado de niños adolescentes y jóvenes. No se trata de criticar los materiales, por hacer la crítica, se trata de promover una reflexión que haga que prevalezcan los valores positivos de la sociedad. Revertir en la reflexión los modelos negativos de comportamiento en adecuados a la sociedad, desde una base teórica sólida y con persuasión.

El sociólogo Arthur Meier al hacer referencias a la relación que debe existir en educación con respecto a la televisión, desde una investigación en Alemania, referida a esta temática, destaca;

…Hace tiempo que en materia de política educacional debe estar en el orden del día, una más estrecha colaboración entre la enseñanza y los medios de difusión masiva, ante todo, entre la escuela y la televisión… (Blanco , 2001: 313)

A tono con esta reflexión muy oportunas las palabras del sociólogo Antonio Blanco cuando plantea en su libro Introducción a la Sociología de la educación;

…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… (5, 162)

Al reflexionar acerca del planteamiento anterior, se debe recordar como se reconoce desde la Sociología Marxista que el proceso de asimilación de la información no es proceso receptivo o contemplativo. El sociólogo Arthur Meier, destaca que este proceso entiende en sentido productivo, de objetivación. Reitera que la educación…constituye en todo

momento una actividad y una relación social, aunque sea trasmitida por los medios de comunicación…(Meier,1984:11)

La valoración constante, la orientación certera a quienes en los centros educacionales utilicen como la comunicación masiva con algún fin educativo. No es una guerra contra estos medios, es la orientación oportuna para su utilización a favor de que la misma logre un efecto positivo en el proceso de socialización.

Hoy la sociedad contemporánea exhibe increíbles índices de desarrollo con respecto a la "informatización" de la sociedad, pero también presenta altos índices de subdesarrollo. Lo que demuestra la importancia de que el desarrollo científico y tecnológico, característico del mundo contemporáneo, inmerso en las difíciles y complejas relaciones sociales en la actualidad, potencie lo mejor del ser humano, y que no genere serios problemas que atenten contra la propia humanidad.

Conclusiones.

-Los medios masivos de comunicación no acarrean siempre, de forma absoluta efectos positivos o por el contrario siempre negativos. En general, no son absolutamente buenos, ni absolutamente malos. Se concreta su efecto en el objetivo de su aplicación, en cómo se concreta el análisis que se haga de esa utilización y de la valoración que se haga de su utilización posteriormente después de ese análisis.

-Los medios masivos de comunicación con una intencionalidad adecuada pueden ser utilizados para la educación de los niños, adolescentes y jóvenes, cuando se basan en un sistema de valores aceptados como válidos por la sociedad en cuestión que los promueva. Los medios transmiten, divulgan y contribuyen a la socialización de los miembros de cualquier sociedad.

Preguntas de autoevaluación.

Lea detenidamente el material y a partir de sus reflexiones y ubicándose en su futuro rol de psicopedagogo, valore los siguientes planteamientos:

I-Dos puntos de vista teóricos.

1- *La Teoría de la Mimesis* (Berkowitz)

… frustración más film violento nos conduce a comportamientos agresivos…

2- *La Teoría de la Catarsis* (Ancona) *y de la inhibición*

…frustración más film violento llevaría con resultado una disminución de la agresividad…

II- Valore desde su rol, el siguiente planteamiento:

…Según la Asociación Española de Pediatría, los niños contemplan por televisión hasta 12.000 actos violentos al año; un niño de 10 años habrá visto en su vida 8.000 asesinatos…

III- A continuación se presenta un cuadro donde usted encontrará posiciones contrarias en cuanto a la utilización de los medios masivos de comunicación. Emita su criterio personal.

OPTIMISTAS	**PESIMISTAS**
M. McLuhan en su libro; "*Para comprender los medios*"	G. Orwell en su novela; *"1984."*
Más libertad. Más democracia. Más comunicación.	Más control y manipulación. Más desigualdad. Mayor incomunicación.
Aldea Global. (Humanidad reconciliada)	Gulag electrónico. (Homogeneidad cultural destructiva).

2.7-Organización social y grupos sociales.

Introducirnos en el tema de las organizaciones sociales, presupone iniciar por los grupos sociales. A partir de los planteamientos del sociólogo alemán George Assman, es importante distinguir entre grupo social y organización social. Al respecto destaca;

… aunque grupo social y organización social son sistemas de cooperación social, que tiene su base en la pluralidad de actividades, necesidades, e intereses sociales y representan formas en que se realiza la relación entre el individuo y la sociedad, en la índole de las relaciones entre los miembros y en y en la relación individuo – sociedad, hay particularidades que hacen considerar por separado la organización social y le grupo social…

Además destaca que; en la Sociología Marxista- leninista se ha impuesto cada vez más usar el concepto de grupo para grupos pequeños y aplicar le concepto de organización social a conglomerados sociales divididos, a su vez en pequeños grupos…(Assman,1989: 160)

Según lo que planteara Vladimir Ilich Lenin,… la definición materialista que hicieran los filósofos Marx y Engels, permite que la Sociología se alzara al rango de ciencia. Al reducir lo individual a lo social, con completa exactitud y determinación… (Assman,1989: 157)

Para determinar el concepto de grupo social, la naturaleza, el enfoque, estructura y funcionamiento, es importante tener en cuenta cuál es la formación socioeconómica en que se desenvuelven. Los grupos sociales se pueden constituir en función del tipo de relaciones sociales que se establezcan entre las personas. Se pueden nombrar; la familia, grupos laborales, grupos en escuelas de estudiantes, personal docente, entre otros. Constituyen parte de la estructura de la sociedad. La vida del ser humano transcurre inicialmente en el grupo primario fundamental para la sociedad, la familia, pero se continúa participando a lo largo de su vida, de una u otra forma, como miembro de otros grupos sociales.

De forma general todo grupo social está formado por personas que mantienen relaciones sociales, adquieren una estructura y se trazan normas para su funcionamiento. Todo esto está en dependencia de los objetivos para lo cual se han formado. Constituyen una forma de integración social y realizan acciones conjuntas para lograr sus objetivos.

¿Cuáles son sus principales características?

-Pluralidad de personas.

- Interacción social entre sus miembros.

-Un objetivo común para la unión.

-Pueden alcanzar un sentimiento de pertenencia estable entre sus miembros, que garantiza su estabilidad.

Es importante tener en cuenta diferentes posiciones respecto al grupo social.

El sociólogo alemán George Assman, desde una posición materialista dialéctica, define grupos sociales como;…sistema de relaciones y nexos sociales, apunta la necesidad de definir, con más exactitud, lo específico de las relaciones sociales que constituyen el grupo, los cuales lo distinguen en sus diversas finalidades… (Assman, 1989: 158).

Los seres humanos de una u otra forma satisfacen sus necesidades e intereses generalmente en grupos sociales. Estos constituyen un sistema de relaciones sociales cuando realizan una

actividad común. Es importante atender a la caracterización de los grupos sociales y se debe centrar la misma en los criterios para su clasificación. Al respecto el sociólogo George Assman, destaca algunos indicadores que pueden tenerse en cuenta para esa clasificación, que no constituyen los únicos indicadores a utilizar, está en dependencia de la clasificación a la que se adscriba el investigador.

Estos criterios son: (Assman, 1989: 160)

- ✓ Objetivos y tareas de los grupos; grupo de trabajo, culturales, de tiempo libre, de clase, entre otros.
- ✓ Según el tamaño;
  - o grupo pequeño, íntimo o grupo primario. Que mantiene contacto, el criterio esencial no es la cantidad de personas sino el carácter inmediato de la relación de comunicación.
  - o Grupos medianos y grandes.
- ✓ Grupos estadísticos o por características; calificación, edad, sexo, estado civil, generaciones, entre otras.

De una forma u otra los grupos adquieren una estructura, ya sea transitoria o más estable, a decir, relativamente permanentes. Es importante tener en cuenta, al hablar de grupo social, la influencia que ejerce en la personalidad los grupos sociales de pares, Talcott Parsons (1902-1979), representante de la teoría funcionalista, plantea acerca de los grupos de pares , que se unen por los objetivos y metas comunes;

…Al lado de esto se expande el área para la asociación con compañeros de igual edad sin supervisión adulta detallada. Estas asociaciones están ligadas a la familia, por un lado, dado que la casa y espacios de los niños vecinos y las calles adyacentes sirven de lugares para sus actividades; y a la escuela, proporcionan ocasiones de asociación informal, aun cuando actividades organizadas fuera del curso se introduzcan solamente más tarde. Modos de proporcionar actividades de este tipo, bajo otro tipo de supervisión adulta, se encuentran en organizaciones tales como los *boy* y *girl scouts*. Dos características sociológicas de los grupos de iguales a esta edad resultan particularmente chocantes: una es la fluidez de sus límites con niños que entran y salen de las asociaciones. Este elemento de asociación voluntaria contrasta fuertemente con la pertenencia adscrita del niño a la familia y a la clase escolar sobre las que no tiene control. La segunda característica es la rígida segregación por

sexos de los grupos de iguales. En un grado muy fuerte esto se halla reforzado por los niños mismos antes que por los adultos. Las funciones psicológicas de la asociación de iguales se hallan sugeridas por estas dos características. Por una parte, el grupo de iguales puede ser considerado como campo para el ejercicio de la independencia del control adulto; de aquí que no se sorprendente que sea a menudo un foco de conducta que va más allá de la independencia de los adultos hasta el rango de conducta desaprobada por ellos; cuando esto ocurre, se trata de tierra fértil para la caída de los extremistas en la delincuencia. Pero otra función muy importante consiste en proporcionar al niño una fuente de aprobación y aceptación no adulta. Estas dependen de los criterios "técnicos" y "morales" tan difusos como se requiera para la situación escolar. Por otra parte, el grupo de iguales es un campo para la adquisición y exhibición de varios tipos de "proezas"; para los muchachos es especialmente la proeza física que puede convertirse más tarde en logro atlético. Además, de lo que se trata es de ganar aceptación por parte de los iguales deseables por medio de la pertenencia al grupo, lo que conduce mas tarde a la concepción del popular *teen-ager*, del "tipo bien". De modo que a los padres se añaden los iguales en edad como fuente de recompensas para el logro y de seguridad en la aceptación. La importancia del grupo de iguales en el plano de la socialización de nuestra sociedad debe aparecer claramente. Los fundamentos de las motivaciones de la personalidad son fijados inevitablemente primero por medio de la identificación con los padres, que son de la generación precedente, la diferencia de generación es un ejemplo típico de una diferencia de status jerárquico. Pero el adulto deberá desempeñar, por lo demás, su rol, en asociación con adultos de un status igual o casi igual al suyo. En estas condiciones, importa proceder a una organización del a estructura de las motivaciones, a fin de que las preponderancia de la dimensión jerárquica se modifique en provecho de los componentes igualitarios. El grupo de un papel esencial en este proceso…(Parson,1959:s/p)

En la literatura aparece una amplia escala de funciones evolutivas específicas de la interacción entre compañeros y, particularmente, entre amigos o grupo de iguales. Si absolutizar sobre esto, hay elementos recurrentes entre los que se destacan:

a) Función socializadora. Se refiere al aprendizaje por parte del niño del control de los impulsos agresivos y sexuales, valores socialmente aceptables, entre otros..

b) Formación de la identidad personal del niño. El niño se apoya lo que recibe de los otros y en la comparación directa con los atributos y las características de los otros. Logra establecer su propia identidad. su visión de sí mismo.

c) Lejos de limitarse a dar al niño información sobre sí mismo, el grupo de compañeros también juega un papel crucial al proporcionarle el conjunto de valores dentro de los cuales se va a interpretar esta información.

d) Contribución a la formación de habilidades sociales.

e) Contribución al desarrollo cognitivo.

g) Es un escenario competente para el ejercicio de la independencia sin el control absoluto de los adultos.

Acerca de los grupos es importante destacar que no es una suma aditiva de miembros, tienen una estructura establecida donde las relaciones funcionales entre sus miembros se presentan atendiendo a las metas y los valores que comparten.

Gran hincapié se hace en la sociedad socialista a la formación de los colectivos. Al respecto en el texto; selección de lecturas sobre trabajo social comunitario, se destaca;

…Los colectivos se distinguen de los grupos sociales por dos factores esenciales; su objetivo no es simplemente cumplir el trabajo que de ellos se exige, sino alcanzar un resultado superior, mediante métodos nuevos. El colectivo tiene conciencia de que el resultado superior es solo un medio para conseguir un fin… (Proveyer, s/a: 116)

Se añade que;

… la nueva cualidad del colectivo se manifiesta primordialmente en su estructura dinámica, en la eliminación de los bloqueos de comunicación, en el desarrollo de normas de educación y ayudas recíprocas, y de una atmósfera de cordialidad… (Ibidemt, 117)

Especial atención en un estado socialista se debe prestar a la formación de un colectivo desde la formación de un grupo social. Se contribuye desde su funcionamiento al desarrollo de la personalidad de sus miembros, dando respuesta a sí a la formación de los valores socialmente establecidos por el estado socialista.

Si atención se presta al grupo, es importante también el estudio sociológico de las organizaciones sociales. Con respecto a las organizaciones sociales el pedagogo y sociólogo Antonio Blanco destaca;

…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… 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. 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. Dichas formas se diferencian entre sí por :

- el objeto que reflejan: el aspecto concreto del ser social que tratan, p. ej. la ideología política refleja las relaciones entre las clases sociales.
- 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.
- 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.
- 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… ((Blanco,2001: 148)

El valor de las organizaciones sociales que se crean en un estado, está en que las que se estructuren respondan a los intereses de esa formación socioeconómica. Amplia repercusión tiene por tanto las organizaciones que se crean en un estado socialista.

La presencia de las organizaciones sociales que se crean para dar respuesta a tareas concretas del estado, deben establecer una relación directa con los colectivos laborales, estudiantiles, la familia, los vecinos, en función de establecer un sistema de relaciones que permitan el cumplimiento en cuanto al fin social asignado por la sociedad a este tipo de centro.

En Cuba a nivel de centro docente juegan una función primordial, las organizaciones estudiantiles, políticas, sindicales entre otras que pueden establecer una cooperación directa en función de garantizar la formación que se aspira alcanzar en niños, adolescentes y jóvenes. Es de destacar en este sentido la repercusión social que tienen las organizaciones creadas en Cuba y su valor indiscutible en la formación de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes, desde el protagonismo que asumen. Se hace referencias así a la unión de jóvenes comunistas, a la Federación Estudiantil Universitaria que también jugó una función ideológica fundamental no solamente ya después del triunfo revolucionario, sino también antes de la revolución, desde su fundación.

En esto es preciso que los licenciados en educación en la especialidad Pedagogía. Psicología orienten su accionar y presten atención a la orientación de estos grupos sociales en la escuela y organizaciones en función de garantizar la unidad de influencias educativas, y se logre la formación de colectivos estudiantiles.

Preguntas de autoevaluación.

Después de la lectura del material que se les presenta, reflexione acerca de:

1- ¿Qué valor usted le concede a la formación de los colectivos desde los grupos escolares?

2-¿Qué función juega en la dinámica del centro escolar la integración en el funcionamiento con un mismo fin educativo de los grupos, asociaciones y organizaciones?

2.8 La familia

La familia representa la primera forma de congregación de las personas. La estructura básica de los grupos humanos basadas en las relaciones de parentesco, constituyéndose como eslabón y célula básica de la sociedad, lugar que ocupa aun en la actualidad. Se erige por primera vez en la comunidad primitiva. Es algo incuestionable afirmar que precisamente desde su surgimiento se educa el ser humano. Este tipo de educación en la familia atraviesa el momento histórico concreto de su propia existencia.

Importante entonces adentrarse en su conocimiento y poder desde el rol de licenciado en pedagogía y Psicología se pueden tener en cuenta sus influencias educativas en el proceso pedagógico que se genera en las instituciones educacionales.

Cuando se hace referencia al entorno familiar es importante reconocer ¿qué es la familia?, diferentes autores desde numerosas ramas del saber la han conceptualizado. En ocasiones se encuentran definiciones que hacen énfasis desde lo sociológico, haciendo énfasis en lo estructural de la familia, otros lo hacen desde lo psicológico donde se hace insiste en las interacciones que se producen y los efectos en el desarrollo de la personalidad de sus miembros, otros lo hacen desde grados de parentesco o consanguinidad. Sin detenerme en este análisis, si es bueno acotar que lo importante al definir la familia es considerar lo que para esta autora constituyen elementos esenciales que la caracterizan;

- Grupo humano social primario y, natural.
- Formado por personas relacionadas con vínculo consanguíneos o afectividad.
- Donde se establece un sistema de relaciones e interacciones desde dentro y con el exterior.
- Tiene un carácter histórico, activo, normativo y abierto a las influencias del medio en que se desenvuelve.
- Permite el crecimiento y desarrollo de la familia y de cada uno de sus miembros a través del cumplimiento de sus funciones.

Es un hecho que si se reconocen los elementos que identifican ¿qué es la familia como grupo social primario?, se está en mejores condiciones para caracterizarla y establecer un vínculo con

sus miembros. La familia representa la primera forma de congregación de las personas. La estructura básica de los grupos humanos basadas en las relaciones de parentesco, se constituye como eslabón y célula básica de la sociedad, lugar que ocupa en la actualidad. Es una institución indisolublemente unida al modelo de sociedad en la que se encuentre constituida, como institución social, es un fenómeno universal con un carácter activo, histórico y natural.

Toda familia asume su forma particular de interpretar y operar con las influencias sociales, de acuerdo a su propia historia y a los recursos psicológicos construidos, lo que revela múltiples manifestaciones, que reflejan lo común, pero a su vez lo diverso de su identidad familiar y su identidad comunitaria, regional y de país. Cada familia actúa según los patrones que va construyendo, lo que toma de base lógicamente la educación que recibió en su familia de origen. Por ello se plantea que es la primera y decisiva escuela, es la ventana por donde todo ser humano se asoma a la vida. Esto maximiza la idea de que a nadie se le capacita para enfrentar la conformación de una familia, esto reitera que los patrones de una familia juegan una función importante en el proceso de socialización y unido a la cultura que se adquiere durante la vida, son los elementos que permiten que se conforme una nueva familia.

Si es importante que se haga referencia a que como grupo social humano constituye un lugar de intermediación entre la sociedad y el individuo, por lo tanto, la realidad del grupo familiar reproduce y refleja la propia realidad social: sus contradicciones, problemas, carencias, valores, expectativas ante la vida, entre otros elementos.

Si se hace evidente que la sociedad influye en el desarrollo individual de cada sujeto no sólo directamente, sino y fundamentalmente a través de los diversos grupos a los cuales éste se incorpora a lo largo de toda su vida, donde tiene un lugar especial los grupos familiar y los comunitarios.

Esta relación entre lo social, lo grupal y lo individual se observa también en sentido inverso. Cada miembro de la familia al igual que cada comunidad es irrepetible, singular. A la vez, el sujeto y la familia también ejercen influencias sobre la comunidad y en general en la sociedad en su conjunto, ya que contribuyen a su transformación desde sus relaciones intrafamiliares e interpersonales.

La familia como se evidencia es la forma de organización social más antigua y estable que tiene el ser humano, sin embargo, la vida en familia sigue siendo una vivencia de satisfacción y una

aspiración como forma de vida deseable para cualquier ser humano de cualquier edad, género o procedencia étnica.

La familia es por tanto una categoría histórica, está condicionada al igual que la comunidad y la sociedad por el régimen económico social imperante y por el carácter de las relaciones sociales en su conjunto, en ella se expresan las tradiciones, las costumbres, la forma de pensar, los prejuicios, los mitos, aspiraciones, las normas de convivencia, en una nueva construcción donde se combinan el pasado pero también su presente así como sus proyecciones futuras.

¿Cuáles son las consecuencias del impacto en la familia de los factores que socialmente la afectan en la actualidad? Cada uno de los cuales impacta en el accionar de la comunidad. Estos aspectos provienen de los resultados de investigaciones que en torno a la familia cubana, se viene realizando con más énfasis después de los años 90.

- Cambios y reorganización familiar.
- Coexistencia de diferentes concepciones y modelos de convivencia.
- Inseguridad en el desempeño de funciones.
- Conflictos ante la manifestación o ausencia de los valores socialmente establecidos.
- Contradicciones por la diversidad de tendencias respecto a la familia tradicional, su permanencia o no. La contraposición de otras tendencias democráticas o de modelos no definidos.

Ante las adversidades y problemas sociales que puedan afectar ala familia cubana existen recursos protectores que desde la posición del estado se crean, entre los cuales están: las redes de apoyo institucionalizadas y no institucionalizadas donde la familia recibe ayuda y orientación. Existe un amplio apoyo entre las familias cubanas, muestra de la solidaridad que estamos acostumbrados. La infraestructura que se crea a nivel de comunidad que garantiza la educación, la recreación, la salud, entre otros aspectos a la familia.

¿Qué distingue la familia del resto de las instituciones sociales?

- constituye el grupo primario de socialización .
- la formación, manutención y supervivencia más inmediata de los seres humanos.
- la configuración: a partir de lazos de parentesco, consanguinidad o convivencia.

- la diferenciación de funciones: materiales y espirituales. Tanto a nivel intrafamiliar como a nivel social.
- el carácter histórico, normativo.
- la garantía de la continuidad de la población en una sociedad.

Como grupo humano primario vive y funciona cono un sistema de relaciones. El sistema familiar está estructurado a su vez por varios subsistemas, con sus propias interacciones. Están presentes,

-subsistema conyugal (relación de la pareja)

- subsistema parental (padres-hijos)

- subsistema fraternal (relación entre hermanos).

Ello da al sistema un carácter multdimensional, por las múltiples y diversas combinaciones que se establecen en las relaciones y que influyen en el sistema íntegramente. Lo que constituye el eje central del sistema es la interacción, esto demuestra que la familia no constituye una relación aditiva de personas.

La esencia y permanencia de la familia está en sus funciones. Estas se manifiestan en las actividades de la familia y en las relaciones que se establecen entre sus miembros. Están socialmente condicionadas y se transforman como reflejo del cambio social.

Funciones de la familia. Se asume el criterio de la Psicóloga Patricia Arés que coincide con otros estudiosos del tema, tratan las funciones de la familia; (Arés, 1990: 12-17)

-Función biosocial: Se relaciona con la reproducción y con el crecimiento demográfico. Como parte de las actividades que dan cumplimiento a esta función en la familia están la amorosa-afectiva, la actividad sexual y reproductiva. La relaciones que reestablecen para dar cumplimiento las mismas son las amorosas y sexuales, la relación padres – hijos, y otras de parentesco en función del cariño y apoyo entre sus miembros. Al interactuar los miembros de la familia a través del amor y del respeto de la pareja se garantiza a nivel micro, es decir de la propia familia con el cumplimiento de esta función, la satisfacción de las necesidades emocionales y sexuales de sus miembros, así como la ampliación de los miembros de la familia. A nivel de la sociedad, la repercusión de esta función familiar radica en que hay una

reproducción de la población y que se establecen modelos de comportamiento sexual masculino y femenino a nivel de sociedad.

- Función económica: Se expresa en la satisfacción de las necesidades materiales de sus miembros. En el proceso de interacción, para dar cumplimiento a esta funcional familia organiza el presupuesto económico, su distribución y consumo. Además las tareas domésticas, la asistencia a instituciones de salud, servicios y de educación, entre otros. Las relaciones que se establecen para dar cumplimiento a esta función, están dadas por la División del trabajo social y doméstico. Esto garantiza a nivel micro, es decir de la propia familia, el aseguramiento de la existencia física y del desarrollo de sus integrantes, la distribución de roles y tareas entre todos para lograrlo. A nivel de la sociedad, nivel macro, la interacción entre las familias en el aspecto económico garantiza los modelos educativos domésticos, la reposición de la fuerza de trabajo, la crianza de los hijos y el cuidado de los ancianos.

- Función espiritual-cultural: Garantiza la transmisión de la cultura de la época en que se vive y la g heredad por los miembros de la familia. Las familias cumplen esta función cuando interactúan, es decir cuando establecen relaciones interpersonales en cada una de las actividades que participan; recreativas y de tiempo libre, de superación y en aquellas que contribuyan a la elevación del nivel cultural de sus integrantes. Estas actividades interactivas garantizan el desarrollo de la personalidad de todos los miembros y a nivel de toda la sociedad, la conservación y reproducción de los valores y de los conocimientos, así como de la cultura adquirida por la humanidad.

- Función educativa o formativa: Le confiere a la familia el papel principal en la educación de las nuevas generaciones como agente socializador. Permite que los miembros de la familia, al interactuar, se involucren en acciones educativas, en las que se establecen normas, valores, formas de actuación que posibilitan que se asuman patrones de conducta y, en tal sentido, la función educativa o formativa está presente y es consecuencia de las restantes funciones. Se puede dar de forma espontánea o cuando la familia se proponga la contribución a la formación de sus miembros. 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.

Las funciones constituyen un sistema, si se incumple una de ellas, altera el sistema, se produce una disfunción. Estas se expresan hacia el interior de la familia y hacia la sociedad en general. En la actualidad en Cuba, existe la tendencia a hiperbolizar la función económica en la familia, muchas veces en detrimento de las demás.

¿Qué funciones sociales cumple la familia?

- Función esencial; socializadora.

- Transmisión y modificación de los modelos de comportamiento social.

- Reposición de la fuerza de trabajo.

- Crianza y supervivencia de los hijos /as.

- Cuidado y supervivencia de los ancianos.

- Promueve las tradiciones y elementos de la identidad de la comunidad vecinal y la sociedad en general.

Existen diferentes clasificaciones de familias. Se pueden encontrar en textos de investigadores desde varias ciencias del saber, tanto cubanos como foráneos. En Cuba se destacan entre muchos, los pedagogos Pedro Luis Castro, las psicólogas Patricia Arés y Elsa Núñez, el pedagogo y sociólogo Antonio Blanco, entre otros, que ofrecen diferentes criterios de clasificación, en cuanto a la tipología de la familia. Al efecto del texto se propone la clasificación de las familias según la Academia de Ciencias de Cuba.

<u>- Según su composición</u>

a) Completa: cuando padre y madre están presentes y viven con los hijos.

b) Incompleta: cuando falta uno de los cónyuges.

-Según su status

a) Homogénea: cuando padre y madre disfrutan del mismo status.

b) Heterogénea: cuando entre padre y madre existen diferencias de status.

<u>-Según su extensión</u>

I-Nuclear:

- Completa: Si vive con ambos padres y hermanos solteros.
- Incompleta: Si vive con uno de los padres y hermanos solteros .Es decir la familia monoparental.
- Recompuesta: También se utiliza el término de reconstruida. Si vive con uno de los padres y este contrajo nuevamente matrimonio y los hermanos solteros.

II- Extensa: Cuando viven otros miembros de la familia, además de los padres e hijos, ya sea por lazos consanguíneos o de afectividad.

Por el tipo de vínculos. Se encuentran las familias;

Unigeneracional: Un solo parentesco. Parejas o cónyuges.

Bigeneracional: Dos generaciones. (padres e hijos)

Trigeneracional: Tres generaciones. (abuelos, padres e hijos)

Cuatrigeneracional: Incluye a los bisabuelos.

Criterios de clasificación desde el número de miembros.					
Tamaño	(Número		de		miembros)
Pequeña	(de	2	a	3	miembros)
Mediana	(de	4	a	6	miembros)
Grande	(de	7	y	más	miembros)

Otro elemento importante a destacar es cómo se da la dinámica familiar y qué problemas sociales están afectando hoy día a la familia. Es de destacar acerca de estos elementos que en Cuba en una investigación realizada por el CPIS “Investigación de familias cubanas entre cambios y estrategias”, se concreta al respecto;

…Las personas entrevistadas en Ciudad de la Habana coincidieron en señalar como más frecuentes e intensas las siguientes problemáticas:

- Dificultades financieras.
- Alimentación.
- Vivienda.
- Transporte.
- Opciones para tiempo libre.

- Tiempo para atender a la familia.
- Problemas de comunicación familiar.
- En la zona oriental de la isla, las respuestas se ordenan del siguiente modo:
- Dificultades financieras.
- Alimentación.
- Vivienda.
- Transporte.

Otros: comunicación familiar, electricidad, salud… (Ibidemt:13)

Unido a esto se presentan diferentes factores de riesgos en las familias, a los cuales hay que prestar atención, y desde la labor orientadora del psicopedagogo, tratar de atenuar sus efectos.

¿Qué factores de riesgos pueden estar presentes en la familia?

- Ambiente emocional inadecuado.
- Factores de salud no tratados de forma adecuada.
- Desatención o familia disfuncional.
- Incomprensión-comunicación
- Divorcio mal manejado
- Malos hábitos higiénicos y educativos; Drogadicción y uso excesivo del alcohol, entre otros
- Abandono de los hijos /as
- Patrones de conducta inadecuados en la familia.
- Sobreprotección
- Tabaquismo- alcoholismo- drogadicción.
- Trastornos Psiquiátricos
- Violencia
- Actividades laborales de tipo marginal

La organización social en Cuba posibilita que las diferentes organizaciones e instituciones sociales puedan coordinar sus esfuerzos para hacer llegar a toda la población la educación, protección de la salud y el mejor disfrute de la vida. No obstante, cada comunidad vecinal en la que se incluye el entorno familiar, desde sus propios recursos protectores puede enfrentar los problemas o expectativas en cada una de estas esferas en la actividad social.

Como el contexto social no es estático, sino dinámico y ese dinamismo es el resultado de las acciones concretas de los sujetos que en ella se desenvuelven, en la medida en que se ejerza una educación de calidad donde los sujetos crean, recrean, producen y aportan de manera eficaz los conocimientos, valores y procesos que ayudan a perfeccionar la sociedad en su conjunto en todas las dimensiones posibles, se contribuye a la formación de recursos protectores. Se reitera que estos recursos protectores, se deben evidenciar en cada contexto en que participen los sujetos. Si existieran recursos protectores ya conformados pueden estar propensos al cambio si fuera necesario, para transformar esa realidad que vivencian y convertirla en un contexto con mejores condiciones para la convivencia de todos. Cada una de las agencias y agentes socializadores, es decir instituciones, organizaciones, personas, que participan en la socialización de los sujetos, ejercen su función educativa en relación a los otros como engranajes de un sistema. Esto condiciona el éxito de su funcionamiento desde la articulación entre los objetivos y las tareas específicas de cada uno de sus componentes.

La afirmación anterior debe dejar bien sentado que de ser posible las influencias educativas de la comunidad vecinal se deben unir con el propósito de alcanzar ciudadanos comprometidos con el entorno donde se desarrollan. Todo ello en función de que mejoren las relaciones humanas y se eleve la calidad de vida en todos los que conviven en ella.

Por tanto desde cada proceso educativo se debe tratar de que los sujetos no se vean como individuos que viven ajenos a la vida de su entorno comunal, que incluye la familia. Hoy día esto se manifiesta en alguna medida producto del individualismo que conduce a que las personas se olviden de las otras personas que junto a él, forman parte de ese territorio concreto donde se desenvuelven como seres humanos.

La sociedad cubana actual exige de las instituciones escolares, una mayor socialización de sus miembros, que le permitan una actuación más dinámica en el contexto histórico social actual. La Sociología Marxista tiene como aporte fundamental la definición del ser humano como ser social,

esto es que vive y se desarrolla en sociedad, lo que presupone su pertenencia a la familia como grupo primario pero a su vez a una realidad intermedia entre la familia y la sociedad y a la comunidad como mesorealidad. Al igual que no existe una familia igual a otra, no existe una comunidad igual a otra, los problemas no tienen el mismo origen ni la misma forma en que se manifiesta. Al igual que los valores, tradiciones e historias difieren, lo que explica la necesidad de su estudio para conocer qué potencialidades educativas ofrece y en función de ellas, poder dar solución a los problemas y expectativas que se presentan en la misma.

Es importante antes de concluir, hacer referencias a algunos elementos que marcan hoy la situación demográfica actual el país y que de hecho están presentes en la vida cotidiana de la familia y la comunidad vecinal.

Se hace referencias a que; (Díaz, 2002, 14)

-La población cubana experimentó una importante declinación en el período del 1965 al 2010.

-Desde 1978 al 2010 la fecundidad disminuyó a 1, 7 hijos por mujer.

-La relación entre los sexos se manifiesta en la proporción de cada 102, 2 hombres por cada 100 mujeres.

-Predominio de las migraciones internas a las capitales y áreas metropolitanas.

-La Habana es el territorio más poblada del país.

-Envejecimiento demográfico.

-Con respecto a los hogares y familia se presenta;

- Incorporación masiva de la mujer al trabajo, por lo que se aprecia feminización de la fuerza técnica del país,
- El aumento de hogares con la presencia de un solo progenitor, con predominio de las madres.
- Aumento del número de personas que viven solas.
- aumento de hogares que reconocen a la mujer como jefa del hogar.
- Hay una reducción en el número de miembros de las familias, con predominio de familias pequeñas.
- La proporción de solteros en ambos sexos con predominio de mujeres.

- El incremento de la unión consensual.
- Tendencia creciente a la divorcialidad.
- Disminución de la mortalidad y la fecundidad.

¿Qué tareas debe emprender la comunidad y la familia que garantice el cumplimiento de sus funciones y permita que se construyan recursos protectores? Entre otras, se pueden destacar:

- Que se promueva la participación de sus miembros desde la autogestión a nivel de familia y de forma comunitaria para dar soluciones a sus necesidades básicas. Entre ellas están; servicios de higiene, construcción de viviendas, garantizando los servicios sociales, atención a la recreación, creación de fuentes de empleo, entre otros.
- Garantizando la participación de todos en la educación de los niños adolescentes y jóvenes, así como en la atención a los grupos más desfavorecidos y vulnerables desde los conocimientos de cada grupo etáreo.
- Generando acciones conjuntas de prevención que favorezcan una adecuada convivencia social y calidad de vida.
- Promoviendo acciones educativas conjuntas, desde los centros docentes y otras agencias socializadoras, donde se articulen desde un mismo fin educativo; lo individual y grupal.

Se sostiene que toda acción que promueva la transformación a nivel de la comunidad vecinal y dentro de ella la familia, deba partir de sus intereses y necesidades, que se conciba como núcleo conductor esencial el protagonismo de sus miembros en la solución de sus problemas y que se trate de satisfacer sus necesidades tanto sentidas como reales. No se debe obviar que toda acción debe tener presente la proyección hacia el futuro en función de elevar la calidad de vida. Se debe respetar la diversidad de tradiciones y características culturales que están presentes desde la historia de la familia y la comunidad. Tener en cuenta por tanto la incorporación de todos los actores posibles en función de la transformación educativa.

Cuando se trata de resiliencia desde la formación de sus propios recursos protectores, se desafían concepciones fatalistas como que las adversidades tienen de forma necesaria efectos devastadores sobre las personas. Además que si no se logran vencer esas adversidades, las personas se resienten y desconfían por el episodio que vivenciaron, lo que les impide en el futuro ser personas que crean en sus semejantes y no deseen compartir las soluciones tanto individual como

colectivas. Esta autora no comparte esta fatídica opinión, ya que considera que si la vivencia de acciones conjuntas es favorable para cada sujeto que se involucra, su actuación futura debe ir en correspondencia con lo que se hace, aún cuando no se logre lo que se aspira en el cambio de forma totalizadora. Esto es importante desde la incorporación de todos, sin detrimento de los factores de riesgos a los que se somete cada persona en particular y que se respete la diversidad.

Cada sujeto, familia, comunidad y sociedad en general construyen sus recursos protectores o mecanismos de defensa, para salvaguardar su equilibrio psíquico, físico así como su integridad funcional. La calidad y fortaleza de estos recursos es una condición que disminuye los factores de riesgos y favorece la recuperación ante determinadas situaciones adversas.

La formación o no de esos recursos protectores depende en gran medida de cómo se conjugan en los sujetos las diferentes influencias educativas sobre cada una de las personas. Se evidencia así la necesidad de fortalecer las influencias educativas tanto en un sentido amplio, es decir a nivel de las potencialidades educativas de las diferentes agencias de socialización incluyendo los medios masivos de comunicación, así como en un sentido más limitado, es decir a nivel escolarizado.

Es válido preguntar; ¿Puede la institución educacional por sí sola promover el desarrollo de la personalidad de los sujetos a ellas encomendados? Esto nos lleva a la fundamentación sociológica que parte de la necesidad de aunar esfuerzos en la unidad de todas las influencias educativas y el rol que juegan todas las agencias y agentes socializadores. Parten estos fundamentos de considerar la necesidad de que las tres agencias socializadoras; centros docentes, familia y comunidad, interrelacionen sus influencias educativas y con ello den respuesta a los problemas sociales que pueden estar afectando el desarrollo de la personalidad de niños/as, adolescentes y jóvenes. En esto juega una importante tarea el rol del psicopedagogo a nivel de estas y otras instituciones socializadoras donde ejerza su función orientadora. ¿Cómo se concibe por la autora la interrelación de las influencias educativas de las instituciones educacionales, la comunidad vecinal y la familia como parte de su entornos?

El vínculo entre las instituciones educacionales, la familia y la comunidad, que se concreta en acciones orientadas a la solución colectiva de todas las influencias educativas, para garantizar el intercambio, la colaboración e integración en el proceso pedagógico que se lleva a cabo en el

institución educacionales y la contribución a necesidades educativas de la familia y la comunidad vecinal con la cuales interactúa.

Algunas personas en el mundo que vivimos, se preocupan por el desarrollo en general y en particular, de la educación escolar, e incluso cuestionan sobre cual debe ser su función en un mundo cada vez más globalizado. Sin embargo, en Cuba, la comunidad y dentro de ella la familia, ocupan un lugar privilegiado de interés nacional, uno de los temas principales para los especialistas y distintas instituciones, por lo que se debe tener en cuenta como desde la educación escolar, junto a la educación comunitaria y familiar se puede dar solución a muchos de los problemas sociales que se afrontan en la Cuba de hoy.

Esto es un asunto relevante en la investigación social en Cuba y en la agenda de trabajo de la Dirección de Gobierno y el Partido en todas las instancias. Nada impide a las instituciones educacionales, a la comunidad y a la familia, que se busquen formas de organización en que se puedan utilizar todas las oportunidades que ofrece la educación en Cuba desde cada institución que la promueve.

Las actuales condiciones del desarrollo social, político-ideológico y económico en Cuba, elevan notablemente los requisitos planteados a la educación para enfrentar el reto de la formación y desarrollo de las nuevas generaciones.

Conclusiones:

-Las acciones colectivas en función de dar respuesta a los problemas que se confrontan a nivel de la comunidad vecinal contribuyen al proceso de socialización de sus miembros y por tanto deben contribuir a la formación de recursos protectores en los sujetos que se involucran. Estos deben aprender una forma de actuar en situaciones similares tanto a nivel individual como colectivo que pueden manifestar en otra ocasión cuando sea necesario.

-Los hábitos y habilidades se conforman en la medida que el sujeto realiza acciones que refuerzan su formación. Si esto se revierte en situaciones que el sujeto vivencia en otros sujetos también permiten que se conformen en él formas de actuar en caso de situaciones similares y se posibilita que gane cada miembro de la comunidad en recursos protectores para responder ante situaciones adversas, de desastre o simplemente de conflictos educativos en otras circunstancias.

- La familia como célula básica de la sociedad, en la cual el ser humano establece un sistema de relaciones estables y convive durante casi toda la existencia , debe establecer una consonancia con el fin educativo de la escuela en aras de la formación de la personalidad de sus hijos para garantizar su eficacia.

-Es poco probable que se de solución a los complejos problemas de la sociedad contemporánea, sin una perspectiva integradora y con una sola forma de organización. En la medida en que se conformen más recursos protectores en la comunidad, que se den respuestas con acciones colectivas ante adversidades, problemas o expectativas, se puede la misma convertir en una comunidad resilente. Cuando se llega lograr esa condición la comunidad actúa en función del beneficio de todos, tiene en cuenta la diversidad y alcanza un status superior en el proceso de socialización de sus miembros.

Preguntas de autoevaluación

Desde la lectura del epígrafe y sus vivencias personales, responda las siguientes interrogantes:

1 Fundamente la necesidad de los conocimientos acerca de la comunidad y dentro de sus entornos, la familia, para emprender su rol como futuro egresado de la Carrera Pedagogía - Psicología.

2-¿Cómo desde su rol usted puede atenuar la influencia de los factores de riesgos que están presentes en la dinámica familiar y en la convivencia de la comunidad vecinal con la cual interactúa la escuela?

2.9-Los medios masivos de comunicación.

La comunicación es tan importante para el ser humano como la propia vida. Precisamente a través de la comunicación y también la actividad se alcanza esa condición de ser humano y nos permite vivir en sociedad. Al mismo tiempo, la comunicación permite conocer la realidad que nos rodea, casi todo lo que sabemos y conocemos, nos ha sido comunicado por otros. Acerca de la investigación de la comunicación y su función social, pudiéramos remontarnos a la antigüedad, con los filósofos Platón y Aristóteles, como iniciadores de la investigación sobre el lenguaje y el acto comunicativo.

Siempre se reitera que participan en el acto comunicativo dos componentes, un emisor de un mensaje a través de un canal o medio y por otro, un receptor que debe dar respuesta. Sin

embargo no siempre la respuesta es inmediata desde el receptor y esto está determinado por el tipo de comunicación al cual se haga referencias. Existen varios tipos de comunicación;

- La intrapersonal, con uno mismo o autocomunicación.
- La comunicación interpersonal, que se refiere a la comunicación entre dos o más personas.
- La comunicación en una colectividad relativamente pequeña, de tal modo que todos puedan comunicarse de un modo directo.
- La colectiva donde la respuesta no siempre se produce de forma verbal ni es inmediata.

No es propósito en el presente texto tratar elementos de cada uno de estos tipos de comunicación sino hacer énfasis sobre la comunicación desde los medios masivos. Estos suministran informaciones o juicios sobre acontecimientos, trasmiten modelos de comportamiento y además, sus contenidos repercuten en un volumen de población superior al de cualquier otra agencia socializadora. El desarrollo tecnológico que avanza, y esto hace que cambien los modos de comunicación. Esto se ha manifestado desde la evolución de las palabras e idiomas, hasta la escritura impresa y el actual mundo moderno, la electrónica.

Según el sociólogo Antonio Blanco en el estudio de los medios masivos, se deben reconocer tres aspectos diferentes de su funcionamiento: (Blanco, 2001: 55)

d) 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.

e) 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.

f) 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.

En la comunicación colectiva o de masas, el receptor es una gran colectividad, generalmente está disperso y se desconoce a ciencia cierta en algunos de los medios que se utilizan, la cantidad de personas a las que llega determinada información. Así como a quienes concretamente le llega de forma inmediata o a más largo plazo, aún cuando el tenga un objetivo preciso de población a la que está destinado. Se conocen como medios de comunicación de masas o masivos: radio, televisión, prensa, carteles, videos, cine, entre otros.

Varios estudiosos del tema de los medios masivos de la comunicación plantean que estos se dividen en tres grandes familias, que se distinguen esencialmente por las modalidades de comunicación que se establecen entre los actores sociales, individuos o grupos.

- Soportes autónomos. En todos los casos, el mensaje está inscrito o grabado. Ejemplo de estos son; objetos, productos, cintas y obras accesibles fuera de la casa: el libro, el periódico, la película, el videojuego, el videograma.
- Medios de teledifusión. Comprende los equipos que permiten programar o editar mensajes que llegarán simultáneamente a un gran número de personas. Estos siguen el modelo de la radiodifusión de los años veinte o de la televisión de finales de los años cincuenta. Los nuevos medios logran diversificar las posibilidades de la teledifusión: no sólo el cable, el satélite y el teletexto. Estos brindan a los beneficiarios una extensa gama de programas, sino que también permiten llegar a audiencias limitadas. La teledifusión se incluye hacia lo unidireccional.
- Sistemas de telecomunicación. Son los medios confluentes del teléfono y la computadora, y que permiten establecer comunicación en doble sentido entre individuos, grupos o máquinas. La información se da por medio de bases de datos, bancos de datos o videotecas, donde se almacenan imágenes animadas y accesibles. Se incluyen los medios para realizar teleconferencias o video conferencias, la teleinformática, la transmisión de imágenes.

  En todos los casos ilustrativos de la telecomunicación, se trata de un intercambio bidireccional permanente de los papeles entre emisores y receptores: como los interlocutores son fácilmente identificables, siempre son identificados.

Es innegable el desarrollo actual de la ciencia y la tecnología que lleva al planeta a entrar en este nuevo milenio inmerso en lo que se ha dado en llamar la "era de la información".

Sin lugar a dudas, se está en presencia de una revolución tecnológica y cultural con un alcance inesperado. Al respecto en su libro acerca de la *Teoría de la Acción Comunicativa II,* Habermas destaca:

…los medios de comunicación de masas pueden reforzar considerablemente la eficacia de los controles sociales. Pero la utilización de este potencial autoritario resulta siempre precaria, ya que las propias estructuras de la comunicación llevan inserto el contrapeso de un potencial emancipatorio. Los medios de comunicación de masas pueden, ciertamente, escalonar, acaparar y condensar simultáneamente los procesos de entendimiento, pero sólo en primera instancia pueden descargar a las interacciones de las tomas de postura de afirmación o negación frente a pretensiones de validez susceptibles de crítica, pues las comunicaciones, aun cuando se las abstraiga y empaquete, nunca pueden quedar fiablemente blindadas contra la posibilidad de ser contradichas por actores capaces de responder autónomamente de sus propios actos…

Añade que mientras tanto, se han subrayado con no menos energía las contradicciones que resultan de la utilización de los medios masivos de comunicación;

-de que los centros emisores estén expuestos a intereses rivales y de que en modo alguno puedan integrar sin discontinuidades los puntos de vista económicos, político-ideológicos, profesionales y los relativos a estética de los medios;

-de que los medios de comunicación de masas normalmente no puedan sustraerse sin conflictos a las obligaciones provenientes de su misión periodística

-de que las emisiones en modo alguno respondan sólo predominantemente a los estándares de la cultura de masas, y que incluso cuando adoptan las formas triviales de entretenimiento popular, puedan muy bien contener mensajes críticos, «*popular culture as popular revenee*»

-de que los mensajes ideológicos no den en el blanco de sus destinatarios porque el significado pretendido, bajo las condiciones de recepción que impone un determinado trasfondo subcultural, se transforma con frecuencia en su contrario-

-de que la lógica propia de la práctica comunicativa cotidiana ponga a la defensiva contra las intervenciones directamente manipuladoras de los medios de comunicación de masas, y de que

-la evolución técnica de los medios electrónicos no discurra necesariamente en la dirección de una centralización de las redes… (Habermas, 1999:2)

Hoy se trata entonces de analizar necesariamente los efectos positivos o negativos que traen como consecuencia la utilización de estos medios en la socialización de los niños adolescentes y jóvenes en formación. Al respecto es importante la reflexión que se ofrece a continuación acerca de estos efectos.

Los múltiples efectos producidos por los medios masivos de comunicación en el público son sintetizados por A. Sanvisens en la forma siguiente:

-*Efectos cognitivos*: la búsqueda de resolución de la ambigüedad, consiguiente a la información incompleta o conflictiva recibida; la formación de actitudes ante problemas; la selección y fijación de preferencias en cuanto a valores sociales; ***la fijación de agenda*** o selección de un conjunto de temas que aparecen como interesantes; la ampliación de los sistemas de creencias de las personas; el influjo sobre los patrones de comportamiento de las personas; producción de uniformidad en la mentalidad colectiva.

-*Efectos emocionales:* los medios pueden contribuir -intencionadamente o no- al cambio efectivo, en cuestión de miedo, de desensibilización, o de aumento del potencial sentimental, de ansiedad, ira, hostilidad, frustración, competitividad, sensación de bienestar o de desazón.

-*Efectos de conducta:* 1º la activación, o tendencia a realizar algo (como resultado, a su vez, de efectos cognitivos y/o afectivos); 2º la inhibición o desactivación, o tendencia a abstenerse de algo… (Giddens, 1999:192)

Es importante algunas reflexiones desde algunas de las teorías sociológicas acerca de los medios masivos de comunicación:

Las teorías funcionalistas de los medios.

…Según estas teorías los medios de comunicación, de gran influencia en los años 50, han servido para integrar la sociedad, examinando el papel de sus efectos en ese proceso de integración. Si se les considera a los medios de comunicación como una parte del sistema social, estos pueden aportar información, educación, entretenimiento y diversión. Se pueden extraer cinco funciones desde esta perspectiva:

a.- La función de vigilancia. Al proporcionar un continuo flujo de información sobre el mundo pueden servirnos de aviso ante determinadas situaciones, por otro lado, puede provocar efectos disfuncionales al crear estados de ansiedad.

b.- La función de adjudicación de estatus. Los medios confieren estatus a determinadas personas, asuntos públicos, organizaciones y movimientos sociales.

c.- La función de presión para la aplicación de normas sociales. Los medios de comunicación avisan sobre las normas que se deben seguir, en ocasiones marcan en exceso la desviación social.

d.- La función de transmisión de la cultura.- Los medios son actualmente el más potente de los agentes de socialización.

e.- La función narcotizante.- Es una disfunción realmente. La avalancha de información provoca superficialidad y sopor.

Desde la Sociología Materialista Dialéctica. Consideran que los medios juegan una función importante en la transmisión de ideologías.

Las teorías postmodernas de los medios de comunicación -

Durante la última década nuevos teóricos sugieren que los medios de comunicación tienen un papel central en nuestras vidas, vivimos a través de los productos de los medios de comunicación, que han pasado a tener una existencia propia. Somos consumidores de medios; y los mensajes de los medios se convierten en una nueva realidad. Estamos rodeados e invadidos por signos. Antes los medios de comunicación intentaban ofrecer copias de la realidad, pero ahora son su propia realidad. Si a un aspecto en la sociedad cubana hay que prestar atención es a la utilización de los medios masivos de comunicación y a los efectos que estos logren desde su utilización.

En una investigación realizada acerca de cómo los niños están frente al televisor por se sociólogos en España, se presenta el siguiente resultado;

…Se calcula que un niño entre 4 y 13 años pasa en el aula unas 900 horas al año frente a algo más de mil delante del televisor. Los consumidores más intensos de televisión se encuentran entre los niños de preescolar o infantil y en familias con padres de bajo nivel educativo, precisamente quienes no suelen discutir los contenidos televisivos con los niños. Por ello no resulta extraño que en la conclusión de algunas encuestas realizadas a niños

entre 8 y 13 años se señale que la televisión es el factor fundamental y posiblemente el que más influye en sus niveles informativos, en sus estimaciones y en sus compañeros...
Se añade que:

…Los datos muestran que el protagonismo alcanzado por la TV en la vida de los niños es innegable. Ven la televisión el 99% frente al 1% que no la ven. El 95% ve asiduamente la televisión. La mayoría de los días. El 52% globalmente dedica más de tres horas diarias a ver la TV. Y el 14% dedican cada día a ver la televisión cinco horas o más. El consumo tiende en los últimos años, levemente, a disminuir por el influjo de otros medios-pantalla, los videos, video-juegos...

Es colosal el poder de captación de la imagen que desde la pantalla de la televisión se ofrece a los consumidores, ni de su enorme influencia en los procesos de desarrollo psicológico y social, ya que la TV favorece de un modo singular los procesos de identificación con los modelos que ofrece…
Lo más preocupante;
…El consumo televisivo de los niños, aproximadamente el 80 %, va dirigido hacia programas de adultos. Aquí radica una de las principales dificultades de las emisoras públicas y de las asociaciones ciudadanas que, habiendo criticado los contenidos de los espacios infantiles, y logrado en algunas emisoras públicas una televisión infantil de calidad se encuentran con que los chicos prefieren los programas no infantiles…
…La enumeración de los efectos negativos del uso desmedido de la televisión nos lleva a una amplia relación: monopolio del tiempo libre; fomento de la pasividad; preferencia por la experiencia fabricada que por la propia; pérdida de iniciativa; dificultad para la comunicación familiar; trastornos oculares y de sueño, fatiga y tensión nerviosa; hábitos de consumismo y modelos de comportamiento egocéntrico; incidencia negativa en el rendimiento escolar… (Sánchez Noriega, 19997: 3)

Es importante entonces seguir muy de cerca la utilización de los medios masivos de comunicación en la sociedad cubana. La utilización de los medios masivos de comunicación trae consecuencias en la socialización, sus efectos son más inmediatos en el

comportamiento social. Si la información que trasmiten contiene información que evidencian comportamientos agresivos o violentos en todas sus manifestaciones, presencia de actos delictivos, estos son los que más nos deben inquietar.

Hoy, algunos estudiosos de familia en Cuba, Patricia Arés, Mayda Álvarez, Investigadores del Centro de investigaciones Psicológicas y Sociológicas, entre otros, alertan también sobre su preocupación al respecto. Hay una gran permanencia de los niños, adolescentes y jóvenes ante los medios tecnológicos y sobre todo se preocupan porque se ha perdido el espacio de comunicación en familia, ilustran en sus investigaciones como el espacio de las novelas televisivas, en ocasiones, se ha convertido en el espacio por excelencia para la comunicación entre los miembros de las familias.

Ante esta situación, es ardua la labor orientadora del psicopedagogo, se debe promover la utilización de estos medios con beneficio hacia un comportamiento adecuado de niños adolescentes y jóvenes. No se trata de criticar los materiales, por hacer la crítica, se trata de promover una reflexión que haga que prevalezcan los valores positivos de la sociedad. Revertir en la reflexión los modelos negativos de comportamiento en adecuados a la sociedad, desde una base teórica sólida y con persuasión.

El sociólogo Arthur Meier al hacer referencias a la relación que debe existir en educación con respecto a la televisión, desde una investigación en Alemania, referida a esta temática, destaca;

…Hace tiempo que en materia de política educacional debe estar en el orden del día, una más estrecha colaboración entre la enseñanza y los medios de difusión masiva, ante todo, entre la escuela y la televisión… (Meier, 1984: 313)

A tono con esta reflexión muy oportunas las palabras del sociólogo Antonio Blanco cuando plantea en su libro Introducción a la Sociología de la educación;

…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… (Blanco, 2001:162)

Al reflexionar acerca del planteamiento anterior, se debe recordar como se reconoce desde la Sociología Marxista que el proceso de asimilación de la información no es proceso receptivo o contemplativo. El sociólogo Arthur Meier, destaca que este proceso entiende en sentido productivo, de objetivación. Reitera que la educación…constituye en todo momento una actividad y una relación social, aunque sea trasmitida por los medios de comunicación…(Meier,1984:11)

Gran importancia reviste entonces la preparación del psicopedagogo en este conocimiento sociológico. La valoración constante, la orientación certera a quienes en los centros educacionales utilicen como la comunicación masiva con algún fin educativo. No es una guerra contra estos medios, es la orientación oportuna para su utilización a favor de que la misma logre un efecto positivo en el proceso de socialización.

Hoy la sociedad contemporánea exhibe increíbles índices de desarrollo con respecto a la "informatización" de la sociedad, pero también presenta altos índices de subdesarrollo. Lo que demuestra la importancia de que el desarrollo científico y tecnológico, característico del mundo contemporáneo, inmerso en las difíciles y complejas relaciones sociales en la actualidad, potencie lo mejor del ser humano, y que no genere serios problemas que atenten contra la propia humanidad.

Conclusiones.

-Los medios masivos de comunicación no acarrean siempre, de forma absoluta efectos positivos o por el contrario siempre negativos. En general, no son absolutamente buenos, ni absolutamente malos. Se concreta su efecto en el objetivo de su aplicación, en cómo se concreta el análisis que se haga de esa utilización y de la valoración que se haga de su utilización posteriormente después de ese análisis.

-Los medios masivos de comunicación con una intencionalidad adecuada pueden ser utilizados para la educación de los niños, adolescentes y jóvenes, cuando se basan en un sistema de valores aceptados como válidos por la sociedad en cuestión que los promueva. Los medios transmiten, divulgan y contribuyen a la socialización de los miembros de cualquier sociedad.

Preguntas de autoevaluación.

Lea detenidamente el material y a partir de sus reflexiones y ubicándose en su futuro rol de psicopedagogo, valore los siguientes planteamientos:

I-Dos puntos de vista teóricos.

3- *La Teoría de la Mimesis* (Berkowitz)

… frustración más film violento nos conduce a comportamientos agresivos…

4- *La Teoría de la Catarsis* (Ancona) *y de la inhibición*

…frustración más film violento llevaría con resultado una disminución de la agresividad…

II- Valore desde su rol, el siguiente planteamiento:

…Según la Asociación Española de Pediatría, los niños contemplan por televisión hasta 12.000 actos violentos al año; un niño de 10 años habrá visto en su vida 8.000 asesinatos…

III- A continuación se presenta un cuadro donde usted encontrará posiciones contrarias en cuanto a la utilización de los medios masivos de comunicación. Emita su criterio personal.

OPTIMISTAS	**PESIMISTAS**
M. McLuhan en su libro; "*Para comprender los medios*"	G. Orwell en su novela; *"1984."*
Más libertad. Más democracia. Más comunicación.	Más control y manipulación. Más desigualdad. Mayor incomunicación.
Aldea Global. (Humanidad reconciliada)	Gulag electrónico. (Homogeneidad cultural destructiva).

2.10 -Organización social y grupos sociales.

Introducirnos en el tema de las organizaciones sociales, presupone iniciar por los grupos sociales. A partir de los planteamientos del sociólogo alemán George Assman, es importante distinguir entre grupo social y organización social. Al respecto destaca;

… aunque grupo social y organización social son sistemas de cooperación social, que tiene su base en la pluralidad de actividades, necesidades, e intereses sociales y representan formas en que se realiza la relación entre el individuo y la sociedad, en la índole de las relaciones entre los miembros y en y en la relación individuo – sociedad, hay particularidades que hacen considerar por separado la organización social y le grupo social…

Además destaca que; en la Sociología Marxista- leninista se ha impuesto cada vez más usar el concepto de grupo para grupos pequeños y aplicar le concepto de organización social a conglomerados sociales divididos, a su vez en pequeños grupos…(Assman, 1984: 160)

Según lo que planteara Vladimir Ilich Lenin,… la definición materialista que hicieran los filósofos Marx y Engels, permite que la Sociología se alzara al rango de ciencia. Al reducir lo individual a lo social, con completa exactitud y determinación… (Ibidem, 157)

Para determinar el concepto de grupo social, la naturaleza, el enfoque, estructura y funcionamiento, es importante tener en cuenta cuál es la formación socioeconómica en que se desenvuelven. Los grupos sociales se pueden constituir en función del tipo de relaciones sociales que se establezcan entre las personas. Se pueden nombrar; la familia, grupos laborales, grupos en escuelas de estudiantes, personal docente, entre otros. Constituyen parte de la estructura de la sociedad. La vida del ser humano transcurre inicialmente en el grupo primario fundamental para la sociedad, la familia, pero se continúa participando a lo largo de su vida, de una u otra forma, como miembro de otros grupos sociales.

De forma general todo grupo social está formado por personas que mantienen relaciones sociales, adquieren una estructura y se trazan normas para su funcionamiento. Todo esto está en dependencia de los objetivos para lo cual se han formado. Constituyen una forma de integración social y realizan acciones conjuntas para lograr sus objetivos.

¿Cuáles son sus principales características?

-Pluralidad de personas.

- Interacción social entre sus miembros.

-Un objetivo común para la unión.

-Pueden alcanzar un sentimiento de pertenencia estable entre sus miembros, que garantiza su estabilidad.

Es importante tener en cuenta diferentes posiciones respecto al grupo social.

El sociólogo alemán George Assman, desde una posición materialista dialéctica, define grupos sociales como;…sistema de relaciones y nexos sociales, apunta la necesidad de definir, con más exactitud, lo específico de las relaciones sociales que constituyen el grupo, los cuales lo distinguen en sus diversas finalidades… (Ibidem, 158).

Los seres humanos de una u otra forma satisfacen sus necesidades e intereses generalmente en grupos sociales. Estos constituyen un sistema de relaciones sociales cuando realizan una actividad común. Es importante atender a la caracterización de los grupos sociales y se debe centrar la misma en los criterios para su clasificación. Al respecto el sociólogo George Assman, destaca algunos indicadores que pueden tenerse en cuenta para esa clasificación, que no constituyen los únicos indicadores a utilizar, está en dependencia de la clasificación a la que se adscriba el investigador.

Estos criterios son: (Ibidem, 160)

- Objetivos y tareas de los grupos; grupo de trabajo, culturales, de tiempo libre, de clase, entre otros.
- Según el tamaño;
    - grupo pequeño, íntimo o grupo primario. Que mantiene contacto, el criterio esencial no es la cantidad de personas sino el carácter inmediato de la relación de comunicación.
    - Grupos medianos y grandes.
- Grupos estadísticos o por características; calificación, edad, sexo, estado civil, generaciones, entre otras.

De una forma u otra los grupos adquieren una estructura, ya sea transitoria o más estable, a decir, relativamente permanentes. Es importante tener en cuenta, al hablar de grupo social, la influencia que ejerce en la personalidad los grupos sociales de pares, Talcott Parsons (1902-1979), representante de la teoría funcionalista, plantea acerca de los grupos de pares , que se unen por los objetivos y metas comunes;

…Al lado de esto se expande el área para la asociación con compañeros de igual edad sin supervisión adulta detallada. Estas asociaciones están ligadas a la familia, por un lado, dado que la casa y espacios de los niños vecinos y las calles adyacentes sirven de lugares para sus actividades; y a la escuela, proporcionan ocasiones de asociación informal, aun cuando actividades organizadas fuera del curso se introduzcan solamente más tarde. Modos de

proporcionar actividades de este tipo, bajo otro tipo de supervisión adulta, se encuentran en organizaciones tales como los *boy* y *girl scouts*. Dos características sociológicas de los grupos de iguales a esta edad resultan particularmente chocantes: una es la fluidez de sus límites con niños que entran y salen de las asociaciones. Este elemento de asociación voluntaria contrasta fuertemente con la pertenencia adscrita del niño a la familia y a la clase escolar sobre las que no tiene control. La segunda característica es la rígida segregación por sexos de los grupos de iguales. En un grado muy fuerte esto se halla reforzado por los niños mismos antes que por los adultos. Las funciones psicológicas de la asociación de iguales se hallan sugeridas por estas dos características. Por una parte, el grupo de iguales puede ser considerado como campo para el ejercicio de la independencia del control adulto; de aquí que no se sorprendente que sea a menudo un foco de conducta que va más allá de la independencia de los adultos hasta el rango de conducta desaprobada por ellos; cuando esto ocurre, se trata de tierra fértil para la caída de los extremistas en la delincuencia. Pero otra función muy importante consiste en proporcionar al niño una fuente de aprobación y aceptación no adulta. Estas dependen de los criterios "técnicos" y "morales" tan difusos como se requiera para la situación escolar. Por otra parte, el grupo de iguales es un campo para la adquisición y exhibición de varios tipos de "proezas"; para los muchachos es especialmente la proeza física que puede convertirse más tarde en logro atlético. Además, de lo que se trata es de ganar aceptación por parte de los iguales deseables por medio de la pertenencia al grupo, lo que conduce mas tarde a la concepción del popular *teen-ager*, del "tipo bien". De modo que a los padres se añaden los iguales en edad como fuente de recompensas para el logro y de seguridad en la aceptación. La importancia del grupo de iguales en el plano de la socialización de nuestra sociedad debe aparecer claramente. Los fundamentos de las motivaciones de la personalidad son fijados inevitablemente primero por medio de la identificación con los padres, que son de la generación precedente, la diferencia de generación es un ejemplo típico de una diferencia de status jerárquico. Pero el adulto deberá desempeñar, por lo demás, su rol, en asociación con adultos de un status igual o casi igual al suyo. En estas condiciones, importa proceder a una organización del a estructura de las motivaciones, a fin de que las preponderancia de la dimensión jerárquica se modifique en provecho de los componentes igualitarios. El grupo de un papel esencial en este proceso…(Parson,1959:22)

En la literatura aparece una amplia escala de funciones evolutivas específicas de la interacción entre compañeros y, particularmente, entre amigos o grupo de iguales. Si absolutizar sobre esto, hay elementos recurrentes entre los que se destacan:

a) Función socializadora. Se refiere al aprendizaje por parte del niño del control de los impulsos agresivos y sexuales, valores socialmente aceptables, entre otros..

b) Formación de la identidad personal del niño. El niño se apoya lo que recibe de los otros y en la comparación directa con los atributos y las características de los otros. Logra establecer su propia identidad. su visión de sí mismo.

c) Lejos de limitarse a dar al niño información sobre sí mismo, el grupo de compañeros también juega un papel crucial al proporcionarle el conjunto de valores dentro de los cuales se va a interpretar esta información.

d) Contribución a la formación de habilidades sociales.

e) Contribución al desarrollo cognitivo.

g) Es un escenario competente para el ejercicio de la independencia sin el control absoluto de los adultos.

Acerca de los grupos es importante destacar que no es una suma aditiva de miembros, tienen una estructura establecida donde las relaciones funcionales entre sus miembros se presentan atendiendo a las metas y los valores que comparten.

Gran hincapié se hace en la sociedad socialista a la formación de los colectivos. Al respecto en el texto; selección de lecturas sobre trabajo social comunitario, se destaca;

…Los colectivos se distinguen de los grupos sociales por dos factores esenciales; su objetivo no es simplemente cumplir el trabajo que de ellos se exige, sino alcanzar un resultado superior, mediante métodos nuevos. El colectivo tiene conciencia de que el resultado superior es solo un medio para conseguir un fin… (Proveyer, s/a: 116)

Se añade que;

… la nueva cualidad del colectivo se manifiesta primordialmente en su estructura dinámica, en la eliminación de los bloqueos de comunicación, en el desarrollo de normas de educación y ayudas recíprocas, y de una atmósfera de cordialidad… (Ibidemt, 117)

Especial atención en un estado socialista se debe prestar a la formación de un colectivo desde la formación de un grupo social. Se contribuye desde su funcionamiento al desarrollo

de la personalidad de sus miembros, dando respuesta a sí a la formación de los valores socialmente establecidos por el estado socialista.

Si atención se presta al grupo, es importante también el estudio sociológico de las organizaciones sociales. Con respecto a las organizaciones sociales el pedagogo y sociólogo Antonio Blanco destaca;

…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… 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. 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. Dichas formas se diferencian entre sí por :

- el objeto que reflejan: el aspecto concreto del ser social que tratan, p. ej. la ideología política refleja las relaciones entre las clases sociales.
- 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.
- 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.
- 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… ((Blanco, 2001: 148)

El valor de las organizaciones sociales que se crean en un estado, está en que las que se estructuren respondan a los intereses de esa formación socioeconómica. Amplia repercusión tiene por tanto las organizaciones que se crean en un estado socialista.

La presencia de las organizaciones sociales que se crean para dar respuesta a tareas concretas del estado, deben establecer una relación directa con los colectivos laborales, estudiantiles, la familia, los vecinos, en función de establecer un sistema de relaciones que permitan el cumplimiento en cuanto al fin social asignado por la sociedad a este tipo de centro.

En Cuba a nivel de centro docente juegan una función primordial, las organizaciones estudiantiles, políticas, sindicales entre otras que pueden establecer una cooperación directa en función de garantizar la formación que se aspira alcanzar en niños, adolescentes y jóvenes. En esto es preciso que los psicopedagogos presten atención, la orientación de estos grupos sociales en la escuela y organizaciones en función de garantizar la unidad de influencias educativas. la formación de colectivos

Preguntas de autoevaluación

Después de la lectura del material que se les presenta, reflexione acerca de:

1¿Qué valor usted le concede a la formación de los colectivos desde los grupos escolares?

2-¿Qué función juega en la dinámica del centro escolar la integración en el funcionamiento con un mismo fin educativo de los grupos, asociaciones y organizaciones?

CAPÍTULO III: ENCUENTRO CON LA VOZ VIVA DE LOS AUTORES: UN SABER ESENCIAL EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA -PSICOLOGÍA

3.1 Textos para la discusión

Con el estudio del contenido de los dos capítulos anteriores, pensamos que por lo menos haya podido comenzar a familiarizarte con aspectos esenciales de la Sociología de la educación, una de las áreas de mucha prioridad en el campo científico educativo de la actualidad. Sin embargo, lo aprendido ha estado mediado por valoraciones de las valoraciones de los autores de este libro o de otros que han podido leer oportunamente las obras sociológicas clásicas. Es por eso que contar con una selección de textos originales, o de primera mano cómo se le suele decir, es un privilegio, cuando es harto conocido las carencias bibliográficas que en materia sociológica aún están presentes en bibliotecas y centros de documentación de nuestras universidades pedagógicas.

La intención de la misma no solo se propone que el estudiante logre acumular mucha cantidad de información, sino que de manera general está en función, primero de lograr desarrollar las habilidades rectoras de la lengua española, relativas a la lectura, la escritura, la comunicación y la comprensión de los textos científicos. Segundo, las habilidades intelectuales, respectivas a saber identificar en la información la posición teórico - conceptual de los autores: hechos, problemáticas, conceptos claves relacionados con la naturaleza del campo estudio que se trate. Y tercero las habilidades del trabajo con las fuentes relacionadas con saber realizar la crítica de las fuentes, haciendo énfasis no sólo en el año, la actualidad, el criterio de autoridad de los autores, la procedencia geográfica sino también, en la posición ideológica que, de alguna manera, pudiera influir en la posición del sujeto de la lectura.

Sin ánimos de direccionar el modo creador con que te disponga a realizar la lectura de los textos, te sugerimos que para responder los ejercicios que de ella se deriven, tenga presente no escatimar en darle vuelo a las intuiciones, a las inferencias, a las deducciones, a las imaginaciones y por qué no llegar hasta las utopías, en fin acercarse a un pensamiento lógico capaz de saber comprender lo teórico de la Sociología de la educación para intentar aplicarlo de alguna manera en las prácticas educativas.

Texto 1

LA PROMESA.

Charles Wright Mill

Hoy en día los hombres advierten con frecuencia que sus vidas privadas son una serie de añagazas. Se dan cuenta de que sus mundos cotidianos no pueden vencer sus dificultades, y en eso muchas veces tienen toda la razón: lo que los hombres corrientes saben directamente y lo que tratan de hacer está limitado por las órbitas privadas en que viven; sus visiones y sus facultades se limitan al habitual escenario del trabajo, de la familia, de la vecindad; en otros medios, se mueven por sustitución y son espectadores. Y cuanto más cuenta se dan, aunque sea vagamente, de las ambiciones y de las amenazas que trascienden de su ambiente inmediato, más atrapados parecen sentirse. Por debajo de esa sensación de estar atrapados se encuentran cambios aparentemente impersonales de la estructura misma de sociedades de dimensiones continentales. Los hechos de la historia contemporánea son también hechos relativos al triunfo y al fracaso de hombres y mujeres individuales. Cuando una sociedad se industrializa, el campesino se convierte en un trabajador, y el señor feudal es liquidado o se convierte en un hombre de negocios. Cuando las clases suben o bajan, un hombre tiene trabajo o no lo tiene; cuando la proporción de las inversiones aumenta o disminuye, un hombre toma nuevos alientos o se arruina. Cuando sobrevienen guerras, un agente de seguros se convierte en un lanzador de cohetes, un oficinista en un experto en radar, las mujeres viven solas y los niños crecen sin padre. Ni la vida de un individuo ni la historia de una sociedad pueden entenderse sin entender ambas cosas.

Pero los hombres, habitualmente, no definen las inquietudes que sufren en relación con los cambios históricos y las contradicciones constitucionales. Por lo común, no imputan el bienestar de que gozan a los grandes vaivenes de la sociedad en que viven. Rara vez conscientes de la intrincada conexión entre el tipo de sus propias vidas y el curso de la historia del mundo, los hombres corrientes suelen ignorar lo que esa conexión significa para el tipo de hombres en que se van convirtiendo y para la clase de actividad histórica en que pueden tener parte. No poseen la cualidad mental esencial para percibir la interrelación del hombre y la sociedad, de la biografía y de la historia, del yo y del mundo. No pueden hacer frente a sus problemas personales en formas que les permitan controlar las transformaciones estructurales que suelen estar detrás de ellas.

No es de extrañar, desde luego. ¿En qué época se han visto tantos hombres expuestos a paso tan rápido a las sacudidas de tantos cambios? Que los norteamericanos no hayan conocido cambios tan catastróficos como los hombres y las mujeres de otras sociedades, se debe a hechos históricos que ahora se van convirtiendo velozmente en «mera historia». La historia que ahora afecta a todos los hombres es la historia del mundo. En este escenario y en esta época, en el curso de una sola generación, la sexta parte de la humanidad de feudal y atrasada ha pasado a ser moderna, avanzada y temible. Las colonias políticas se han liberado, y han surgido nuevas y menos visibles formas de imperialismo. Hay revoluciones, y los hombres sienten la opresión interna de nuevos tipos de autoridad. Nacen sociedades totalitarias y son reducidas a pedazos..., o triunfan fabulosamente. Después de dos siglos de dominio, al capitalismo se le señala sólo como uno de los medios de convertir la sociedad en un aparato industrial. Después de dos siglos de esperanza, aun la democracia formal está limitada a una porción muy pequeña de la humanidad. Por todas partes, en el mundo subdesarrollado, se abandonan antiguos estilos de vida y vagas expectativas se convierten en demandas urgentes. Por todas partes, en el mundo subdesarrollado, los medios de ejercer la autoridad y la violencia se hacen totales en su alcance y burocráticos en su forma. Yace ahora ante nosotros la humanidad misma, mientras las supernaciones que constituyen sus polos concentran sus esfuerzos más coordinados e ingentes en preparar la tercera guerra mundial.

La plasmación misma de la historia rebasa actualmente la habilidad de los hombres para orientarse de acuerdo con valores preferidos. ¿Y qué valores? Aun cuando no se sientan consternados, los hombres advierten con frecuencia que los viejos modos de sentir y de pensar se han ido abajo y que los comienzos más recientes son ambiguos hasta el punto de producir parálisis moral. ¿Es de extrañar que los hombres corrientes sientan que no pueden hacer frente a los mundos más dilatados ante los cuales se encuentran de un modo tan súbito? ¿Que no puedan comprender el sentido de su época en relación con sus propias vidas? ¿Qué en defensa de su yo, se insensibilicen moralmente, esforzándose por seguir siendo hombres totalmente privados o particulares? ¿Es de extrañar que estén poseído por la sensación de haber sido atrapados?

No es sólo información lo que ellos necesitan. En esta Edad del Dato la información domina con frecuencia su atención y rebasa su capacidad para asimilarla. No son sólo destrezas intelectuales lo que necesitan, aunque muchas veces la lucha para conseguirlas agota su limitada energía moral.

Lo que necesitan, y lo que ellos sienten que necesitan, es una cualidad mental que les ayude a usar la información y a desarrollar la razón para conseguir recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo y de lo que quizás está ocurriendo dentro de ellos. Y lo que yo me dispongo a sostener es que lo que los periodistas y los sabios, los artistas y el público, los científicos y los editores esperan de lo que puede llamarse imaginación sociológica, es precisamente esa cualidad.

1

La imaginación sociológica permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de diversidad de individuos. Ella le permite tener en cuenta cómo los individuos, en el tumulto de su experiencia cotidiana, son con frecuencia falsamente conscientes de sus posiciones sociales. En aquel tumulto se busca la trama de la sociedad moderna, y dentro de esa trama se formulan las sicologías de una diversidad de hombres y mujeres. Por tales medios, el malestar personal de los individuos se enfoca sobre inquietudes explícitas y la indiferencia de los públicos se convierte en interés por las cuestiones públicas.

El primer fruto de esa imaginación, y la primera lección de la ciencia social que la encarna, es la idea de que el individuo sólo puede comprender su propia experiencia y evaluar su propio destino localizándose a sí mismo en su época; de que puede conocer sus propias posibilidades en la vida si conoce las de todos los individuos que se hallan en sus circunstancias. Es, en muchos aspectos, una lección terrible, y en otros muchos una lección magnífica. No conocemos los límites de la capacidad humana para el esfuerzo supremo o para la degradación voluntaria, para la angustia o para la alegría, para la brutalidad placentera o para la dulzura de la razón. Pero en nuestro tiempo hemos llegado a saber que los límites de la «naturaleza humana» son espantosamente dilatados.

Hemos llegado a saber que todo individuo vive, de una generación a otra, en una sociedad, que vive una biografía, y que la vive dentro de una sucesión histórica. Por el hecho de vivir contribuye, aunque sea en pequeñísima medida, a dar forma a esa sociedad y al curso de su historia, aun cuando él está formado por la sociedad y por su impulso histórico. La imaginación sociológica nos permite captar la historia y la biografía y la relación entre ambos dentro de la sociedad. Reconocer esa tarea y esa promesa es la señal del analista social clásico. Es la

característica de Herbert Spencer, ampuloso, verboso, comprensivo; de A. E. Ross, gracioso, revelador, probo; de Auguste Comte y Emile Durkheim; del intrincado y sutil Karl Mannheim. Es la cualidad de todo lo que es intelectualmente excelente en Carlos Marx; es la clave de la brillante e irónica penetración de Thorstein Veblen, de las polifacéticas interpretaciones de la realidad de Joseph Schumpeter; es la base del alcance sicológico de W. E. H. Lecky no menos que la profundidad y la claridad de Max Weber. Y es la señal de todo lo mejor de los estudios contemporáneos sobre el hombre y la sociedad.

Ningún estudio social que no vuelva a los problemas de la biografía, de la historia y de sus intersecciones dentro de la sociedad, ha terminado su jornada intelectual. Cualesquiera que sean los problemas del analista social clásico, por limitados o por amplios que sean los rasgos de la realidad social que ha examinado, los que imaginativamente han tenido conciencia de lo que prometía su obra han formulado siempre tres tipos de preguntas:

1. ¿Cuál es la estructura de esta sociedad particular en su conjunto? ¿Cuáles son sus componentes esenciales, y cómo se relacionan entre sí? ¿En qué se diferencia de otras variedades de organización social? ¿Cuáles, dentro de ella, el significado de todo rasgo particular para su continuidad o para su cambio?

2. ¿Qué lugar ocupa esta sociedad en la historia humana? ¿Cuál es el mecanismo por el que está cambiando? ¿Cuál es su lugar en el desenvolvimiento de conjunto de la humanidad y qué significa para él? ¿Cómo afecta todo rasgo particular que estamos examinando al período histórico en que tiene lugar, y cómo es afectado por él? ¿Y cuáles son las características esenciales de ese período? ¿En qué difiere de otros períodos? ¿Cuáles son sus modos característicos de hacer historia?

3. ¿Qué variedades de hombres y de mujeres prevalecen ahora en esta sociedad y en este período? ¿Y qué variedades están empezando a prevalecer? ¿De qué manera son seleccionados y formados, liberados y reprimidos, sensibilizados y embotados? ¿Qué clases de «naturaleza humana» se revelan en la conducta y el carácter que observamos en esta sociedad y en este período? ¿Y cuál es el significado para la «naturaleza humana» de todos y cada uno de los rasgos de la sociedad que examinamos?

Ya sea el punto de interés un Estado de gran poderío, o un talento literario de poca importancia, una familia, una prisión o un credo, esos son los tipos de preguntas que han formulado los

mejores analistas sociales. Ellas constituyen los pivotes intelectuales de los estudios clásicos sobre el hombre y la sociedad, y son las preguntas que inevitablemente formula toda mente que posea imaginación sociológica. Porque esa imaginación es la capacidad de pasar de una perspectiva a otra: de la política a la sicológica, del examen de una sola familia a la estimación comparativa de los presupuestos nacionales del mundo, de la escuela teológica al establecimiento militar, del estudio de la industria del petróleo al de la poesía contemporánea. Es la capacidad de pasar de las transformaciones más impersonales y remotas a las características más íntimas del yo humano, y de ver las relaciones entre ambas cosas. Detrás de su uso está siempre la necesidad de saber el significado social e histórico del individuo en la sociedad y el período en que tiene su cualidad y su ser.

En suma, a esto se debe que los hombres esperen ahora captar, por medio de la imaginación sociológica, lo que está ocurriendo en el mundo y comprender lo que está pasando en ellos mismos como puntos diminutos de las intersecciones de la biografía y de la historia dentro de la sociedad. En gran parte, la conciencia que de sí mismo tiene el hombre contemporáneo como de un extraño por lo menos, si no como de un extranjero permanente, descansa sobre la comprensión absorta de la relatividad social y del poder transformador de la historia. La imaginación sociológica es la forma más fértil de esa conciencia de sí mismo.

Por su uso, hombres cuyas mentalidades sólo han recorrido una serie de órbitas limitadas, con frecuencia llegan a tener la sensación de despertar en una casa con la cual sólo habían supuesto estar familiarizados. Correcta o incorrectamente, llegan a creer con frecuencia que ahora pueden proporcionarse a sí mismos recapitulaciones adecuadas, estimaciones coherentes, orientaciones amplias. Antiguas decisiones, que en otro tiempo parecían sólidas, les parecen ahora productos de mentalidades inexplicablemente oscuras. Vuelve a adquirir agudeza su capacidad de asombrarse. Adquieren un modo nuevo de pensar, experimentan un trastrueque de valores; en una palabra, por su reflexión y su sensibilidad comprende el sentido cultural de las ciencias sociales.

2

La distinción más fructuosa con que opera la imaginación sociológica es quizás la que hace entre «las inquietudes personales del medio» y «los problemas públicos de la estructura social». Esta distinción es un instrumento esencial de la imaginación sociológica y una característica de toda

obra clásica en ciencia social. Se presentan inquietudes en el carácter de un individuo y en el ámbito de sus relaciones inmediatas con otros; tienen relación con su yo y con las áreas limitadas de vida social que conoce directa y personalmente.

En consecuencia, el enunciado y la resolución de esas inquietudes corresponde propiamente al individuo como entidad biográfica y dentro del ámbito de su ambiente inmediato: el ámbito social directamente abierto a su experiencia personal y, en cierto grado, a su actividad deliberada. Una inquietud es un asunto privado: los valores amados por un individuo le parecen a este que están amenazados.

Los problemas se relacionan con materias que trascienden del ambiente local del individuo y del ámbito de su vida interior. Tienen que ver con la organización de muchos ambientes dentro de las instituciones de una sociedad histórica en su conjunto, con las maneras en que diferentes medios se imbrican e interpenetran para formar la estructura más amplia de la vida social e histórica. Un problema es un asunto público: se advierte que está amenazado un valor amado por la gente. Este debate carece con frecuencia de enfoque, porque está en la naturaleza misma de un problema, a diferencia de lo que ocurre con la inquietud aun más generalizada, el que no se le pueda definir bien de acuerdo con los ambientes inmediatos y cotidianos de los hombres corrientes. En realidad, un problema implica muchas veces una crisis en los dispositivos institucionales, y con frecuencia implica también lo que los marxistas llaman «contradicciones» o «antagonismos».

Consideremos a esa luz el desempleo. Cuando en una ciudad de 100 000 habitantes sólo carece de trabajo un hombre, eso constituye su inquietud personal, y para aliviarla atendemos propiamente al carácter de aquel hombre, a sus capacidades y a sus oportunidades inmediatas. Pero cuando en una nación de 50 millones de trabajadores 15 millones carecen de trabajo, eso constituye un problema, y no podemos esperar encontrarle solución dentro del margen de oportunidades abiertas a un solo individuo. Se ha venido abajo la estructura misma de oportunidades.

Tanto el enunciado correcto del problema como el margen de soluciones posibles nos obliga a considerar las instituciones económicas y políticas de la sociedad, y no meramente la situación y el carácter personales de individuos sueltos.

Veamos la guerra. El problema personal de la guerra, cuando se presenta, puede estar en cómo sobrevivir o cómo morir con honor, cómo enriquecerse con ella, cómo trepar a lo más alto del aparato militar de seguridad, o cómo contribuir a ponerle término. En suma, encontrar, de acuerdo con los valores que uno reconoce, una serie de ambientes, y dentro de ella sobrevivir a la guerra o hacer significativa la muerte de uno en ella. Pero los problemas estructurales de la guerra se refieren a sus causas, a los tipos de hombres que lleva al mando, a sus efectos sobre la economía y la política, sobre la familia y las instituciones religiosas, a la irresponsabilidad desorganizada de un mundo de Estados-naciones.

Veamos el matrimonio. En el matrimonio el hombre y la mujer pueden experimentar inquietudes personales, pero cuando la proporción de divorcios durante los cuatro primeros años de matrimonio es de 250 por cada 1 000, esto es prueba de un problema estructural que tiene que ver con las instituciones del matrimonio y de la familia y con otras relacionadas con ellas.

O veamos las metrópolis: el horrible, hermoso, repugnante y magnífico desparramamiento de la gran ciudad. Para muchas personas de las clases altas, la solución personal del «problema de la ciudad» es tener un departamento con garaje privado en el corazón de la ciudad, y a cuarenta millas de ella una casa proyectada por Henry Hill con un jardín diseñado por Garrett Eckbo, en un terreno de cuarenta hectáreas de propiedad personal. En esos dos ambientes controlados con un pequeño cuerpo de servicio en cada extremo y una comunicación por helicóptero entre ellos, la mayor parte de las personas resolvería muchos de los problemas públicos que el hecho estructural de la ciudad plantea. ¿Qué habría que hacer con ese maravilloso monstruo? ¿Fragmentarlo en unidades diseminadas que reuniesen la residencia y el lugar de trabajo? ¿Dejarla como es, con algunos retoques? ¿O evacuarla y volarla con dinamita, y construir ciudades nuevas de acuerdo con planos y lugares nuevos? ¿Cómo serían esos planos? ¿Y quién va a decidir y a realizar lo que se elija? Esos son problemas estructurales; hacerles frente y resolverlos nos obliga a examinar los problemas políticos y económicos que afectan a innumerables medios.

Mientras una economía esté organizada de manera que haya crisis, el problema del desempleo no admite una solución personal. Mientras la guerra sea inherente al sistema de Estado-naciones y a la desigual industrialización del mundo, el individuo corriente en su medio restringido será impotente .con ayuda siquiátrica o sin ella para resolver las inquietudes que este sistema o falta

de sistema le impone. Mientras que la familia como institución convierta a las mujeres en esclavas queridas y a los hombres en sus jefes proveedores y sus dependientes aún no destetados, el problema de un matrimonio satisfactorio no puede tener una solución puramente privada. Mientras que la megalópolis superdesarrollada y el automóvil superdesarrollado sean rasgos constitutivos de la sociedad superdesarrollada, los problemas de la vida urbana no podrán resolverlos ni el ingenio personal ni la riqueza privada.

Lo que experimentamos en medios diversos y específicos es, como hemos observado, efecto de cambios estructurales. En consecuencia, para comprender los cambios medios personales, nos vemos obligados a mirar más allá de ellos. Y el número y variedad de tales cambios estructurales aumentan a medida que las instituciones dentro de las cuales vivimos se extienden y se relacionan más intrincadamente entre sí. Darse cuenta de la idea de estructura social y usarla con sensatez es ser capaz de descubrir esos vínculos entre una gran diversidad de medios; y ser capaz de eso es poseer imaginación sociológica.

3

¿Cuáles son en nuestro tiempo los mayores problemas para los públicos y las inquietudes clave de los individuos particulares? Para formular problemas e inquietudes, debemos preguntarnos qué valores son preferidos, pero amenazados, y cuáles preferidos y apoyados por las tendencias características de nuestro tiempo. Tanto en el caso de amenaza como en el de apoyo, debemos preguntarnos qué contradicciones notorias de la estructura pueden estar implicadas.

Cuando la gente estima una tabla de valores y no advierte ninguna amenaza contra ellos, experimenta bienestar. Cuando estima unos valores y advierte que están amenazados, experimenta una crisis, ya como inquietud personal, ya como problema público. Y si ello afecta a todos sus valores, experimenta la amenaza total del pánico.

Pero supongamos que la gente no sienta estimación por ningún valor ni perciba ninguna amenaza. Esta es la experiencia de la indiferencia, la cual, si parece afectar a todos los valores, se convierte en apatía. Supongamos, en fin, que no sienta estimación por ningún valor, pero que, no obstante, perciba agudamente una amenaza. Esta es la experiencia del malestar, de la ansiedad, la cual, si es suficientemente total, se convierte en una indisposición mortal no específica.

El nuestro es un tiempo de malestar e indiferencia, pero aún no formulados de manera que permitan el trabajo de la razón y el juego de la sensibilidad. En lugar de inquietudes definidas en relación con valores y amenazas., hay con frecuencia la calamidad de un malestar vago; en vez de problemas explícitos, muchas veces hay sólo el desalentado sentimiento de que nada marcha bien. No se ha dicho cuáles son los valores amenazados ni qué es lo que los amenaza; en suma, no han sido llevados a punto de decisión. Mucho menos han sido formulados como problemas de la ciencia social.

En los años treinta apenas se dudaba .salvo en ciertos círculos de negocios alucinados. que había un problema económico que era también un haz de inquietudes personales. En los argumentos acerca de «la crisis del capitalismo», las formulaciones de Marx y las numerosas reformulaciones de su obra probablemente asientan los principales términos del problema, y algunos individuos llegan a comprender sus inquietudes personales en relación con tales términos. Los valores amenazados eran fáciles de ver y estimados por todos; las contradicciones estructurales que los amenazaban también parecían fáciles. Ambas cosas eran amplia y profundamente experimentadas. Fue una edad política.

Pero los valores amenazados en la era posterior a la Segunda Guerra Mundial, muchas veces no son ni ampliamente reconocidos como valores ni se advierte de un modo general que estén amenazados. Muchas inquietudes privadas no son formuladas; mucho malestar público y muchas decisiones de enorme importancia estructural no llegan nunca a ser problemas públicos. Para quienes aceptan valores hereditarios, como la razón y la libertad, es el malestar mismo lo que constituye la inquietud, es la indiferencia misma lo que constituye el problema. Y esta situación de malestar e indiferencia es lo que constituye el signo distintivo de nuestro tiempo.

Todo esto es tan sorprendente, que muchas veces es interpretado por los observadores como un cambio en la clase misma de los problemas que ahora reclaman ser formulados. Se nos dice con frecuencia que los problemas de nuestra década, o aun las crisis de nuestro tiempo, han salido del campo externo de la economía y se relacionan ahora con la calidad de la vida individual, en realidad con el problema de si tardará mucho en dejar de haber algo que pueda llamarse propiamente vida individual.

No el trabajo de los niños, sino los libros de historietas, no la pobreza, sino el ocio en masa, son los centros de interés. Muchos grandes problemas públicos, lo mismo que muchas inquietudes

privadas, se definen como cuestiones «siquiátricas», con frecuencia, según parece, en un intento patético de evitar los grandes problemas de la sociedad moderna. A veces esta afirmación parece descansar sobre un angosto interés provinciano que sólo tiene en cuenta las sociedades occidentales, o quizás sólo a los Estados Unidos, ignorando, de esa suerte, las dos terceras partes de la humanidad; muchas veces, también, divorcia arbitrariamente la vida individual de las grandes instituciones dentro de las cuales se desenvuelve esa vida y que con frecuencia pesan sobre ella más penosamente que los ambientes íntimos de la infancia.

Los problemas del ocio, por ejemplo, ni siquiera pueden formularse sin tener en cuenta los problemas del trabajo. Las inquietudes de la familia relativas a los libros de historietas no pueden formularse como problemas sin tener en cuenta la situación de la familia contemporánea en sus nuevas relaciones con las instituciones más recientes de la estructura social. Ni el ocio ni sus usos enervantes pueden entenderse como problemas sin reconocer la medida en que el malestar y la indiferencia forman actualmente el clima social y personal de la sociedad norteamericana contemporánea. En ese clima no pueden plantearse ni resolverse problemas de la «vida privada» sin tener en cuenta la crisis de ambición que forma parte de la carrera misma de muchos hombres que trabajan en una economía de grandes compañías o empresas.

Es verdad, como constantemente señalan los sicoanalistas, que con frecuencia las gentes tienen «la sensación creciente de ser movidas por fuerzas oscuras que actúan dentro de ellas mismas y que son incapaces de definir». Pero no es verdad, como dijo Ernest Jones, que «el principal peligro del hombre es su misma indócil naturaleza y las fuerzas ocultas reprimidas dentro de él». Por el contrario: «el principal peligro» para el hombre reside hoy en las fuerzas ingobernables de la sociedad contemporánea misma, con sus métodos impersonales de producción, sus técnicas envolventes de dominación política, su anarquía internacional, en una palabra, con sus penetrantes transformaciones de la «naturaleza» misma del hombre y las condiciones y finalidades de su vida.

La primera tarea política e intelectual .porque aquí coinciden ambas cosas del científico social consiste hoy en poner en claro los elementos del malestar y la indiferencia contemporáneos. Esta es la demanda central que le hacen los otros trabajadores de la cultura: los científicos del mundo físico y los artistas, y en general toda la comunidad intelectual.

Es a causa de esta tarea y de esas demandas por lo que, creo yo, las ciencias sociales se están convirtiendo en el común denominador de nuestro período cultural y la imaginación sociológica en la cualidad mental más necesaria.

4

En todas las épocas intelectuales tiende a convertirse en común denominador de la vida cultural determinado estilo de pensamiento. Es cierto que hoy en día muchas modas intelectuales se difunden ampliamente para ser abandonadas por otras nuevas en el curso de uno o dos años. Esos entusiasmos quizás sazonan el juego cultural, pero dejan poca huella intelectual, si es que dejan alguna. No puede decirse lo mismo de modos de pensar como la «física newtoniana» o la «biología darwiniana». Cada uno de estos universos intelectuales se convirtió en una influencia que llegó mucho más lejos que cualquier esfera especial de ideas y de fantasías. En relación con ellos, o en relación con cosas derivadas de ellos, sabios desconocidos y comentaristas de moda re-enfocan sus observaciones y re-formulan sus problemas.

En la época moderna, las ciencias físicas y biológicas han sido el principal común denominador del pensamiento serio y de la metafísica popular en las sociedades de Occidente. «La técnica de laboratorio» ha sido el modo consagrado de proceder y la fuente de la seguridad intelectual.

Ese es uno de los significados de la idea de un común denominador intelectual: los hombres pueden formular sus convicciones más poderosas según sus términos. Otros términos y otros estilos de pensamiento parecen meros vehículos de escape y oscuridad.

El que prevalezca un común denominador no significa, naturalmente, que no existan otros estilos de pensamiento y otros tipos de sensibilidad. Lo que quiere decir es que los intereses intelectuales más generales tienden a entrar en su ámbito, para ser formulados en él más rigurosamente y pensar, una vez formulados así, que si no han tenido solución, por lo menos han sido llevados delante de un modo provechoso.

Creo yo que la imaginación sociológica se está convirtiendo en el principal común denominador de nuestra vida cultural y en su rasgo distintivo. Esta cualidad mental se encuentra en las ciencias sociales y sicológicas, pero va mucho más allá de esas disciplinas tal como ahora las conocemos. Su adquisición por los individuos y por la comunidad cultural en general es lenta y en ocasiones torpe; muchos científicos sociales mismos la desconocen por completo. Parecen ignorar que el uso de esta imaginación es central para mejorar el trabajo que pueden hacer,

que por no desarrollarla y emplearla dejan de responder a las esperanzas culturales que se tienen en ellos y que las tradiciones clásicas de sus diversas disciplinas ponen a disposición de ellos.

Pero las cualidades de esta imaginación son regularmente exigidas en materias de hecho y de moral, en el trabajo literario y en el análisis político. Se han convertido en rasgos fundamentales de esfuerzo intelectual y de sensibilidad cultural en una gran diversidad de expresiones. Los buenos críticos son ejemplos de esas cualidades, lo mismo que los periodistas serios, y en realidad se juzga según ellas la obra de unos y otros. Las categorías populares de la crítica -muy intelectual, medianamente intelectual o si pretensiones intelectuales, por ejemplo –ahora son tan sociológicas por lo menos como estéticas.

El arte no formula ni puede formular esos sentimientos como problemas que contienen las inquietudes y las dudas a las que los hombres tienen que hacer frente ahora si han de vencer su malestar e indiferencia y las insufribles angustias a que conducen. En realidad, el artista muchas veces no intenta hacerlo. Además, el artista serio experimenta él mismo gran inquietud, y le iría bien con alguna ayuda intelectual y cultural de una ciencia social animada por la imaginación sociológica.

Fuente**:** Charles Wright Mill: La promesa. En La imaginación sociológica, Edición Revolucionaria, Instituto Cubano del libro, La Habana 1969**.**

Actividades

Después de la lectura del fragmento La Promesa de Charles R. Mills, estará en condiciones de reflexionar sobre la necesidad de que se posea una "imaginación sociológica en el ámbito educativo. ¿Argumenta tu criterio?

de una conclusión teórico-metodológica importante, concerniente a que en general, en el proceso de surgimiento y legitimación de cualquier tipo de conocimiento y en especial el sociológico de la educación, no es posible soslayar las condicionantes de naturaleza socio-histórica y teórica que estén presentes en el contexto social que le da lugar.

Texto2

Maritza Cobas Conte

La reflexión sobre la educación en el pensamiento social de José Antonio Saco.

A pesar de que Saco no produjo una obra específicamente pedagógica, en sus reflexiones sociales, la temática educativa adquiere gran importancia[1], desde el mismo momento que él se dio cuenta de que en aquella sociedad colonial de tantas imperfecciones y desórdenes sociales, la educación sería el instrumento clave mediante el cual se podrían reformar las costumbres y tradiciones, combatir la ignorancia, la vagancia, los vicios, así como la corrupción y, sobre todo , transmitir sentimientos patrios y virtudes sociales tales como el amor a la patria, al trabajo, la dignidad, entre otras. Es decir, por su carácter funcional y su esencia formativa ella también contribuiría paulatinamente a la humanización e integración del individuo y al funcionamiento orgánico del cuerpo social.

Tomando en consideración estas ideas, indudablemente, las reflexiones de Saco sobre la educación han de tener una orientación sociológica que incluye los aspectos que a continuación se analizan.

- La naturaleza social del fenómeno educativo.

Inmerso Saco en el análisis de la realidad social cubana, la crítica situación educacional manifiesta durante el siglo XIX, fue objeto de tantos desvelos que lo llevaron a profundizar en la naturaleza de dicho fenómeno. Así, entonces, con la típica objetividad científica con que precedía, se dio a la tarea de indagar el porqué de tanta ignorancia, de las pésimas condiciones en los locales de las escuelas, del escaso salario de los maestros, de las pocas atenciones e inversiones del gobierno en este campo que afectaban la calidad de indagar el porqué de tanta ignorancia, de las pésimas condiciones en los locales de las escuelas, del escaso salario de los maestros, de las pocas atenciones e inversiones del gobierno en este campo que afectaban la calidad de la educación pública en cualquiera de sus niveles.

Según Saco, esta situación educacional obedecía a razones objetivas, ya que estaba condicionada por determinadas causales sociales: económicas, políticas y culturales. De

---

1- A partir de esa importancia, Saco consideró que “todos los esfuerzos que el cuerpo ilustre de la Sociedad Económica de Amigos del País hiciera por difundir y mejorar la educación en nuestro suelo, serían en todos los tiempos los títulos más nobles de su gloria”. José Antonio Saco: “Memorias sobre la vagancia en la isla de Cuba”, en Colección de papeles…, ya publicados, ya inéditos, T.I, Editorial Nacional de Cuba, La Habana, 1960, p.206.

ahí que en su obra "Memorias sobre la vagancia en la Isla de Cuba" (1830), señalara que una de las causas económicas era la escasa inversión hecha por el gobierno en materia de educación; por lo que advirtió: "el dinero que se da para la educación es un seguro que se paga por los riesgos y pérdidas que siempre ocasiona la ignorancia" (Saco, 1960: 211).

En este sentido llama la atención cómo Saco analizó, de forma dialéctica, la relación entre la economía y la educación porque, en su opinión, no sólo el factor económico determina el avance de la educación, sino que ésta a su vez influye en la reducción de los gastos que tendría la economía en una sociedad con mucha ignorancia, porque se convierte en un capital cultural significativo.

Basado en esa pluralidad de nexos causales que tiene el fenómeno social de la educación, Saco en la "Justa defensa de la Academia de Literatura" (1834), refirió que la causa política fundamental del atraso educativo obedecía al establecimiento de un gobierno despótico que buscaba su apoyo en: "la ignorancia del pueblo, en el envilecimiento de los individuos y en la degradación de las corporaciones" (Saco, 1963:54).

En esta misma dirección, Saco en su "Carta de un patriota" (1835), analizó como la política del cierre de la imprenta, en Cuba, era la causa que impedía que los jóvenes cubanos pudieran escribir y establecer "periódicos literarios y científicos en los que se discutieran cuestiones importantes en el país" (Saco, 1963: 296), y previó que la política de prohibir a los jóvenes cubanos que fueran a estudiar al extranjero, sería la causa de que se detuviera el progreso de las luces y la educación en Cuba.

Así también se concretan referencias sobre una de las causales culturales de la instrucción pública, cuando Saco apunta que si en aquella época "se hubieran tenido Ateneos y gabinetes de cultura, muchas personas acudieran a ellas… y gozarían del placer más puro del entendimiento" (Saco, 1960:193.

Al Saco poner de relieve la conexión que existe entre el fenómeno de la vagancia y la educación, se percató del carácter funcional de esta última porque en aquellas condiciones de ignorancia-dijo-: "Si la gran masa de nuestra población supiera por lo menos leer, escribir y contar. ¡Cuántos de los que hoy arrastran una vida vagabunda, no estarían colocados en los pueblos y en las fincas rurales!... es incuestionable que, ensanchando la

ilustración la esfera del hombre multiplica sus recursos contra las adversidades de la fortuna" (Saco, 1960:206).

Y así fue como Saco arribó a la conclusión de que, el fenómeno educativo, tenía una esencia social, en tanto sus formas, manifestaciones y funciones estaban condicionadas por el estado en que se encontraba la economía, la política, la cultura, y la sociedad en general.

- La educación como institución para la reforma social.

Conforme con la constante preocupación que Saco tenía por fomentar la cultura y la educación del pueblo, como vía imprescindible para obtener el progreso social, en su opinión, el estado de la educación en Cuba tenía mucho que cambiar y depurar, por eso, en su "Memoria sobre la vagancia en la isla de Cuba" (1830), insistió: "Yace tan abandonada la educación en casi todos los pueblos de Cuba que gran parte ignora hasta el alfabeto" (Saco, 1960:206).

Reconocida la precaria situación de Cuba, el enfoque institucional con que Saco trata a la educación, parte de hurgar en su funcionamiento al interior de la escuela. Por ello, en su "Discurso de inauguración del curso de Filosofía del Seminario de San Carlos" (1822), al penetrar en las interioridades del salón de clases de esta institución[2], analizó dos cuestiones claves que tienen que ver con su funcionamiento. La primera se refiere a la influencia que podía ejercer la diversidad de intereses cognoscitivos en el aprendizaje de la Filosofía de todos los participantes, y en particular en el de los jóvenes, representados en dos grupos: "el de la juventud sensata que dirigía sus pasos hacía el templo de la sabiduría y el de la inocente que risueña y festiva venía buscar en este salón un racional entretenimiento" (Saco, 1853:417).

2- Electo Félix Varela a Cortes, en 1821, le encomendó a Saco su más destacado alumno para que se hiciera cargo de la Cátedra de Filosofía en el Seminario de San Carlos, y pese a que el escogido no se había graduado todavía en esa disciplina, lo desempeñó también que de 24 discípulos que había dejado Varela ascendieron a 300. Véase Eloy Merino Brito. "José Antonio Saco: Su influencia en la cultura y en las ideas políticas de Cuba, Molina y Compañía", La Habana, 1930, p.24.

La segunda está relacionada con la urgencia de eliminar el autoritarismo y la discriminación en la relación maestro-discípulos; a partir de la afectación que provocan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones sociales de la escuela. Ello condujo a que Saco previera los cambios, que debían darse en dicha relación, de la siguiente manera: "Yo espero que la rivalidad no tendrá lugar entre nosotros, aquí no hay maestros, ni discípulos, sabios ni ignorantes, ricos ni pobres, hijo de la naturaleza, de la Ilustre América todos, todos somos iguales no habrá más distinción que la que nace del mérito y la virtud" (Saco, 1853:417).

Sin dudas, estas ideas evidencian su oposición a la concepción escolástica de la educación, que centrada en la autoridad del maestro relegaba a los discípulos a un segundo plano. Pero, al mismo tiempo, son exponentes de su preferencia por una concepción liberal que estableciera el principio de igualdad en dicha relación, independientemente del status social del individuo, y el de la diferenciación sólo a partir de su mérito y la virtud.

Aún cuando Saco consideraba que la libertad era una de las facultades que tenía el hombre y hasta más, era "el uso de un derecho que pertenecía a todos y a nadie le tocaba prohibir". (Saco, 1831:189), sin dejar de reconocer que, en el contexto del siglo XIX, la doctrina liberal de Adam Smith[3] ejercía gran influencia en el campo educativo, en su artículo "Libertad de la Enseñanza" (1831), defendió que en cada centro ésta no podía funcionar de forma festinada, sino que debía limitarse al establecimiento de sus propios planes de estudio, al ejercicio de la libre elección de los métodos por donde debían enseñar los maestros, y a su selección que debía cumplir con los requisitos siguientes: "se escogieran los mejores que enseñaran las ciencias de sus respectivas asignaturas y que lo hicieran del modo más conveniente al progreso y adelantamiento de sus discípulos"(Saco, 1831:204).

_____

3- Antes de que el sabio Adam Smith escribiera su famoso tratado sobre las riquezas de las naciones, nadie al menos que yo sepa -escribía- Saco pensó en disputar la utilidad y ventajas de dar una organización a la enseñanza; por el contrario se hallaban tan persuadidos de esta verdad, que si alguna cosa aspiraban tanto el gobierno como los particulares era encontrar por medio de sus multiplicados planes de estudios su mejor combinación posible. Pero vino para honor de las ciencias Smith y este solo hombre armado con el poder de su sabiduría, sometió aquel principio a un análisis detenido y combatiéndole con toda la fuerza de una dialéctica fina y penetrante se propuso demostrar su falsedad y arrastró en pro de su doctrina a los partidarios de su escuela. –el liberalismo– .José Antonio Saco: "Libertad de la enseñanza ". En: Revista Bimestre, T.II., No 4, Noviembre, 1831, p.120.

De ello, se infiere que la libertad de la enseñanza no era un libre arbitrio, porque según Saco: "quien busque la libertad en el absoluto desenfreno, será tan insensato como el que prometiera hallar la felicidad en el desorden" (Saco, 1831:197).A partir de su concepción orgánica de la sociedad los conceptos de libertad y organización de la enseñanza no son excluyentes, sino que la libertad de la misma es permisible hasta tanto garantice su organización, lo que presuponía un determinado control por el gobierno que incluyera las cuestiones siguientes:

- Fijar el objetivo de cada enseñanza.
- Garantizar los libros de textos y la utilización de los métodos de enseñanza, de acuerdo con la razón de los hombres más ilustrados.
- Velar por la selección de los maestros.
- Cuidar que la acción de los maestros sea de la forma más conveniente a sus discípulos y al progreso.
- Garantizar los medios de recompensa y premios a las tentativas y esfuerzos de los maestros (Saco, 1831:198).

Sobre este particular, resulta de mucho interés sociológico que Saco haya tenido en cuenta tres cuestiones medulares, que tienen que ver con la organización de la enseñanza. La primera de ellas está relacionada con el análisis crítico que él hace en sus "Observaciones sobre un Colegio[4] fundado en Puerto Príncipe, en la isla de Cuba" (1832), donde revela cómo la concepción curricular imperante en este establecimiento influía negativamente en el plan de estudio, el cual presentaba dificultades en lo relativo a:

- Divorcio existente entre la teoría y la práctica, para lo que proclamaba: "Hablemos menos y operemos más. Por largos años hemos sido los hombres de las teorías, empecemos ya a ser hombres de los hechos" (Saco, 1962:4).

4- Este colegio estuvo a cargo de dos profesores que impartían 18 asignaturas: el primero, Antonio Fernández, peninsular excatedrático del Colegio San Isidro de Madrid, el Segundo Don Emilio Pereyllades, profesor de primeras letras en Puerto Príncipe. Véase José Antonio Saco. "Observaciones sobre un colegio fundado en la ciudad de Puerto Príncipe en la isla de Cuba".En: Colección de papeles, científicos, políticos y de otros ramos, ya publicados, ya inéditos, T.II. Editorial Nacional de Cuba, La Habana, 1962, p. 3.

- Enseñanza de un conocimiento sin tener en cuenta la utilidad social e individual que reporte al discípulo. En virtud de ello, se preguntaba. "¿Qué importa a los padres de familia, que después de haber tenido a sus hijos cuatro o seis años en uno de esos establecimientos… salgan traduciendo a Demóstenes y Homero, si cuando llegue el día de darles alguna carrera, de nada le sirve lo que aprendieron?(Saco,1962:3).

Como se aprecia, en esta crítica, se defiende la concepción de un plan de estudio que tenga en cuenta la interrelación entre las materias, entre la teoría y la práctica y, fundamentalmente, la validez de la enseñanza siempre y cuando satisfaga las necesidades del contexto en que se ubique la institución escolar.

La segunda cuestión tiene que ver con la consecuencia moral e ideológica que tendría la mala selección e incompetencia profesional de los maestros primarios para aquella sociedad, de ahí que en su artículo "Instrucción Pública" (1863) denunciara que no era pertinente incorporar masivamente a esos maestros, cuando se pretendía que "vinieran de todas partes y que sin previo examen de su actitud, de su moralidad y sin poder que los vigile se entreguen a rienda suelta a las importantes funciones de tan delicada profesión, erigiéndose en árbitros absolutos de sus doctrinas, e inculcando a sus discípulos… sea cual fuera el motivo, ideas políticas, morales, religiosas, capaces de conmover hasta los fundamentos del orden social y que censurara con mucha vehemencia que los profesores de esta enseñanza eran: "ignorantes sin principios y sin educación, maestras, algunas negras… en fin todas las que sabiendo las doctrinas y conociendo las letras del abecedario habían querido vivir con honor convirtiéndose en Minervas de la Juventud" (Saco, 1881:110). Evidentemente, a juicio de Saco, esta situación tenía tanta trascendencia que podía trastornar hasta el funcionamiento del orden social.

A pesar de que Saco fue un defensor de la libertad de la enseñanza, en lo que respecta a la enseñanza primaria, hizo mucha insistencia en que se debían tener ciertas restricciones a la hora de seleccionar a los maestros, debido a que por una parte, los niños de poca edad no podían discernir los peligros de una enseñanza viciosa y, por otra, en las condiciones que tenía Cuba, sobre todo en los campos, donde apenas había quien supiera leer; "no era posible que esos hombres fueran el contrapeso, a ellos miraban el ilustrador de la juventud y a veces…como el oráculo del lugar (Saco, 1881:116-117).

Y la tercera llama la atención sobre cómo la identificación y compromiso de los maestros con su profesión tiene cierto grado de dependencia del nivel de satisfacción de sus intereses y beneficios. Sin embargo, no se trata de una posición utilitarista, en lo que respecta al interés individual, Saco no compartió el criterio de Jeremías Bentham, para quién la acción del hombre era guiada únicamente por el interés personal y la utilidad que le reportara. Y defendió que: "además del interés debían conjugarse los móviles más nobles y generosos del hombre; que en el caso de los maestros estaban relacionados con el deseo de la celebridad y el amor a las ciencias que profesen" (Saco, 1831: 206).

Haber incorporado Saco el componente moralizador en la acción educativa, no le impidió que en aquellas pésimas condiciones de vida que tenían los maestros, él tuviera en cuenta los móviles económicos e insistiera acerca de cómo se debía interesar el celo de los maestros a favor de la enseñanza: "contando con un salario fijo que no se aumenta ni disminuye porque trabaje más o menos. ¿ No ha de inclinarse necesariamente a la pereza"? (Saco, 1831:206).

Esta posición de Saco ante la acción educativa de los maestros, refleja una vez más como él asumía los referentes teóricos universales; y en este caso los del liberalismo, en función de las necesidades del contexto cubano.

Luego de Saco haber analizado todos estos aspectos que mueven la acción educativa del maestro, concluyó que para ser un maestro de escuela: "No basta con saber lo que enseña, sino saberlo enseñar del mejor modo posible… para que lo enseñe con inteligencia, satisfaga con gustos a las preguntas fuera de enseñanza y pueda servir de consejero en los campos y poblaciones pequeñas a las personas que imploren sus luces su moralidad debe ser reversible, pues la virtud se inspira en las almas más con el ejemplo que con la palabra, pero al mismo tiempo debe ser firme para mantener el orden en la escuela" (Saco, 1881:11).

De tal forma la competencia profesional de los maestros no solamente está determinada por los conocimientos de las asignaturas que enseñen, sino, fundamentalmente, por determinados requisitos cognoscitivos y metodológicos, y por la posesión de virtudes morales que le permitan ser ejemplo para poder educar dentro y fuera del contexto escolar.

En su sentido más amplio, el enfoque de la educación como institución social, no sólo se reduce al interior de la escuela sino que también abarca otros contextos sociales. Así por ejemplo, en el contexto rural, Saco prestó atención a las pésimas condiciones en que se encontraba la educación en el campo, donde además de existir un número reducido de escuelas, las malas condiciones que tenían los caminos, les imposibilitaban a los discípulos asistir diariamente a clases. Para tratar de resolver esa situación en ese sector social del campesinado pobre, él propuso una alternativa de educación gratuita: la creación de las escuelas dominicales, que ya se habían instrumentado en varias partes de Europa y los Estados Unidos.

Vale la pena señalar que esta propuesta de Saco no pretendía trasplantar el sistema de educación norteamericano y europeo a Cuba, sino que con mucho realismo reconoció que : "siendo entre nosotros los domingos días de diversión y de placer; se tropezaba en los pueblos con algunos inconvenientes … fáciles de vencer… porque previendo los que atentarían contra las costumbres y tradiciones en la cubanidad de los domingos, la fundación de dichas escuelas para esta clase social resultaba, ante que dejarla subsumida en la ignorancia" (Saco,1960:206). De ello, se puede inferir que se les debía dar prioridad a estas escuelas, a partir de la función social que cumplirían en la ilustración de esas masas ignorantes.

En lo que concierne al contexto urbano, no escapó de la visión de Saco el estado tan deplorable que tenía la educación primaria, por lo que propuso que la administración pública tuviera algunos gastos dejando libre un presupuesto para la creación de escuelas en toda la Isla; ya que según él estas eran muy necesarias para todos los hombres; por ínfima que fuera su condición.

De igual forma, Saco prestó gran atención a la situación en que se encontraba la educación secundaria al expresar lo siguiente "de seguro que no encontramos allí ningún instituto sostenido por las rentas de la Isla y en toda ella solamente se hallan, dos colegios seminarios y una universidad. De aquellos uno está en Santiago de Cuba y otro en La Habana" (Saco, 1963:170).

En lo concerniente a la Universidad describió que era: "un simulacro literario que tenía en el nombre algunas cátedras, pero que la juventud apenas sacaba algún provecho…porque

destituía de fondos, sus cátedras estaban indotadas y los profesores no encontraban en la enseñanza medios honrosos de su subsistencia" (Saco, 1963:170-171). De ello se deduce la crítica situación en esa institución educativa, donde se impartían asignaturas que no tenían aplicación a la vida y la enseñanza del latín que "exigía tres o cuatro años sin ninguna utilidad, sin tener en cuenta que en el giro que habían tomado los negocios del mundo, las lenguas vivas y particularmente la inglesa y la francesa eran de importancia vital" (Saco, 1960:214). No resulta difícil percatarse de que la enseñanza en esta institución estaba descontextualizada del progreso que tenía lugar en el mundo capitalista del siglo XIX.

Ante la existencia de estas cátedras inútiles, Saco propuso que las ciencias no se enseñaran en abstracto, sino con aplicación a ciertos ramos particulares que fueran más análogos a la condición que tenía la Isla de Cuba. Por eso prefirió a la ciencia náutica y acerca de ella dijo: "es uno de los ramos que debe llamar nuestra atención, pues su estudio hará que muchos jóvenes se empleen en la marina mercante; como Cuba está llamada por naturaleza a ser un pueblo mercantil, es necesario que empecemos desde ahora a formar no solo pilotos, sino también marineros" (Saco, 1960:215). Es evidente que esta concepción de enseñanza tiene un carácter evidentemente funcional, al solicitar Saco que se despojara de la misma lo inútil y que se priorizara todo aquello que estuviera en función de lo que se adecuara al contexto histórico.

Como puede notarse lo analizado por Saco, refleja que el estado que tenía la institución educativa en aquel contexto colonial, obstaculizaba el cumplimiento de su función social medular: formar al individuo y a la sociedad cubanos en correspondencia con los cánones educativos de la modernidad. Pero para poder lograrlo, según Saco, se debía comenzar, primeramente, por transformar el propio estado imperfecto en que se encontraba la educación, haciendo un llamamiento público a favor de la misma; porque este no era "un favor que el rico dispensaba al pobre, es si un deber, que la patria, la religión y el interés individual imponen a los miembros de la sociedad" (Saco, 1960:211).Por supuesto, estamos en presencia de un protagonismo social en el que se debían involucrar a todos los individuos independientemente de su status social y a todas las instituciones sociales.

- El rol de los individuos y las instituciones sociales en la estructura educativa.

Producto de ese llamamiento que Saco hizo para que toda la sociedad se integrara en la reforma educacional, nace su propuesta acerca de la distribución de roles al interior de la estructura educativa, la cual incluye, a la acción del maestro, de los padres, del párroco de la Iglesia, de la prensa, de la sociedad, del Estado, de los ayuntamientos, así como la labor de las Sociedades y diputaciones patrióticas o económicas de la Isla.

Comenzando desde el interior de la escuela, Saco comprendió que el rol del maestro era decisivo, y que para poder desempeñarlo tenía que cambiar esa forma de pensar tradicionalista, que predominaba en una gran parte del magisterio cubano, el cual creía que su rol profesional estaba reducido a "dar a sus discípulos algunas ideas puramente científicas… a facilitarles los medios de adquirirlas y juzgaban que la educación moral estaba fuera de su instituto" (Saco, 1960:210). A su juicio, la labor del maestro no sólo debía ser instructiva, sino también educativa.

Por eso, para superar esa mentalidad reduccionista, Saco propuso que, en principio, esta última labor se debía considerar y, sobre todo, contextualizarla. Visto así, de esta manera, cuando en Cuba se creó una gran confusión en la población, que le hizo considerar como degradantes y viles los oficios de zapateros, sastres, carpinteros, herreros, albañiles, y todos los demás que son altamente apreciados en los pueblos más cultos de la tierra (Saco, 1960:215), Saco comprendió que dicha confusión tenía cierta objetividad, ya que en Cuba "ningún blanco se dedicaba a las artes y que todas ellas vinieron a ser patrimonio exclusivo de la gente de color" (Saco, 1960:215), creyó posible utilizar otra variante relacionada con una "revolución ideológica", en la que el rol del maestro debía consistir, fundamentalmente en la formación de virtudes morales en sus discípulos, de manera teórico-práctica.

Para ello insistió en que el maestro inspirara en sus discípulos el amor al trabajo físico e intelectual a través de ejemplos claros en los que hombres blancos seguían ocupaciones en que se empleaban hombres de color: "la ganadería y la agricultura estaban en manos de unos y otros; juntos corrían tras el toro y la novilla en la sabana y en el sao, la música gozaba de esta prerrogativa, pues en las orquestas y teatros aparecen mezclados blancos, pardos y mestizos"(Saco, 1960:220-221). Ello significa la confianza de Saco en la función

reguladora que podía ejercer la institución educativa en la conducta de los individuos porque, a los efectos, ese extravío en la opinión se podría rectificar, con el sólo hecho de propagandizar la idea de que todas las artes serían ejercidas por todas las razas.

Dentro de la familia, Saco le prestó singular atención al matrimonio, como estructura de esta institución que "organizando a las familias con los vínculos más dulces y más fuertes de la naturaleza estimula al hombre al trabajo y con el trabajo a la virtud" (Saco, 1963:223). Dada la función educativa que él le atribuye a dicha institución, ella se convierte en una de las garantías más firmes del ordenamiento social.

El rol de los padres de la clase pobre consistiría en que si fuera posible cuando ellos fueran a la parroquia a cumplir con los deberes de la religión, podrían llevar a unos o más de sus hijos para que asistiendo pudieran ser con el tiempo los institutores de sus hermanos.

Al reconocer la heterogeneidad de la estructura social cubana en formación, Saco no dejó de prever la posibilidad de la unidad entre los padres de diferentes status sociales que, sin perder su posición social, podían contribuir a la eliminación de ese prejuicio ocupacional de la manera siguiente: "Yo no espero que los ricos se conviertan en artesanos: pido tan sólo que no corrompan el corazón de sus hijos infundiéndoles sentimientos bárbaros y antipatrióticos. Únanse los buenos padres; exhorten unos a sus hijos para que abracen y otros para que respeten y estimen las artes, censuren a los que se produzcan en términos ofensivos a profesiones tan honrosas" (Saco, 1960:219).

Valorando las características distintiva de la familia cubana, Saco decía: "en Cuba pues, separándose pocas veces del lado de los padres, y viviendo bajo un mismo techo… la madre también ha de jugar su rol, aún cuando se dedique a las labores domésticas podría velar por la educación de sus hijos, dándole dentro de casa los rudimentos que no podrían alcanzar sin el auxilio de las escuelas"(Saco,1960:207). No cabe la menor duda del valor que él le otorgó a la educación doméstica y en general a la función educativa de la familia como institución social.

Acerca del rol de los párrocos y demás ministros de la Iglesia, Saco planteó que "desde la cátedra de la verdad, ellos también recomendaran la importancia de la educación. Atendiendo al respecto y la autoridad de que gozaba la Iglesia en la opinión pública, su

función específica estaba dirigida a difundir dicha importancia no sólo en los campos, sino también en muchos pueblos, por no haber en ellos imprenta" (Saco, 1960:208).

Según Saco, el periódico debía convertirse en una vía educativa de esa población, que le facilitara la popularización de los conocimientos, publicando: "máximas morales, y buenos consejos sobre economía doméstica, los descubrimientos importantes, las máquinas y mejoras sobre agricultura, los métodos de aclimatar nuevas razas de animales; y de perfeccionar las que ya se tenían; en una palabra, todo lo que se considerara para el progreso de los ramos que constituyen nuestras riquezas, contribuiría sobremanera a la prosperidad de la Isla" (Saco, 1960:211-212).

Por todo lo anterior insistió que el periódico se redactara en forma clara y precisa, para que todos pudiesen entenderlo fácilmente, fuera editado semanalmente, para que las materias contenidas en él pudiesen ser leídas con detenimiento y los labradores pudiesen hacer algunos de los ensayos y experimentos que su lectura les sugiriera.

Finalmente, el análisis que hace Saco sobre el rol del Estado en la labor educativa, está vinculado con una problemática significativa de su época: la incumbencia del Estado o el individuo en la organización de la instrucción primaria". Para dar respuesta a ello, Saco en su artículo "Intervención del estado en la organización de la enseñanza primaria" (1863), insistió en lo siguiente: "una instrucción pública en la que el Estado no toma ninguna parte…viene a quedar reducida a una industria privada…y obedeciendo a la ley de todas las industrias el interés será el único móvil regulador. Irá a la llama de la ganancia… mientras que se alejará de los pueblos pobres y de campo, que es cabalmente donde hay necesidad de enseñar por la mayor ignorancia que reina" (Saco, 1881:110-111).

De ello se infiere que Saco era partidario de que el estado fiscalizara la enseñanza privada. ya que tenía duda –escribió—"si alguna nación por rica y generosa que fuera, donde la industria privada auxiliada tan sólo por la libertad individual haya podido difundir la primaria instrucción de las masa populares y satisfacer completamente sus necesidades" (Saco, 1881:111).

Si se parte de que en 1863, en Cuba, se decretó un plan de reformas[5] que tenía la finalidad de establecer un control gubernamental mucho más directo sobre la enseñanza superior, la preocupación de Saco en este contexto estuvo en otra dirección, al indicar que el gobierno:

"debía luchar con la indiferencia de los padres, obligándolos en caso necesario a que enviaran a sus hijos a las escuelas" (Saco, 1881:113-114).

En su criterio, la causa de esta conducta de los padres obedecía a que en razón directa de la barbarie, el hombre aumenta su desprecio por la ilustración, y de ahí "la absoluta necesidad de que los gobiernos y la porción ilustrada de las naciones, vayan a buscar a las masas ignorantes, les ofrezcan la instrucción y les inculquen las ventajas que alcanzarían saliendo de la degradación en que viven" (Saco, 1881:114).Y es así como Saco reconoció la obligación que tenía el gobierno[6] de socializar a esas masas, para sacarlas del estado de envilecimiento , mediante su incorporación en el proceso de instrucción en la Isla

Resulta interesante cómo la preocupación que tuvo Saco por la educación, lo hizo acercarse en este aspecto a la posición que tuvo Adam Smith; quien en su obra "la riqueza de las naciones" (1776) decía: "no es posible dejar a los pobres sin escuelas, es necesario que reciban una atención del gobierno a fin de impedir la casi completa corrupción y degeneración de la gran masa del pueblo" (Smith, 1930:296). En coincidencia con este referente liberal, Saco ubicó a la educación en el centro de sus preocupaciones, a partir de que esta era la base de un buen gobierno civil y del progreso social.

Asimismo a los ayuntamientos se les debía exhortar para que poniéndose de acuerdo con las Sociedades Económicas, apoyaran a la educación con sus luces, con sus fondos y autoridad, , pues ni pueden, ni deben mirar con indiferencia un objeto tan digno de sus funciones (Saco, 1960:209).

5- Este plan de reformas se efectuó durante el segundo mandato del Gobernador Concha, quien pretendía reformar la enseñanza superior de Cuba de forma similar a la nueva ley de Instrucción Pública que se había promulgado el 9 de septiembre de 1857 en la Península; pretendiendo mantener un mayor control sobre ese tipo de enseñanza. Véase Renate Simpson. "La educación superior en Cuba bajo el colonialismo español", Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1984.p. 200.

6- En este sentido, Saco señalaba: el gobierno recibe del pueblo cubano enormes contribuciones y al destinar una mínima insignificante parte de ellas a la educación de algunos niños desgraciados, no ejerce un acto de generosidad, sino que cumple con un deber sagrado que le imponen la religión y la sociedad". José Antonio Saco:"Réplica de José Antonio Saco al señor Vázquez Queipo", en Colección de Papeles…, ya publicados, ya inéditos, T. III, Editorial Nacional de Cuba, La Habana, 1963, p. 307.

.

Por su parte, sería de desear que todas las Sociedades Económicas de la Isla nombrasen…, una sección semejanza de La Habana, especialmente encargada de la educación primaria, es preciso que ellas empleen casi todos sus fondos en fomentar la enseñanza primaria, porque llenarán tan bien este nombre cuando sus principales esfuerzos se dirijan a sacar de la barbarie a la masa de la población (Saco, 1960:209).Es decir, esta institución alcanzaría su gloria el día que lograra fomentar una instrucción pública para todas las clases sociales.

Desde esa función reformadora que tenía la educación como institución, Saco previó que la acción educativa, trascendiera del individuo hacía el protagonismo colectivo, por eso, sugirió que a esos esfuerzos individuales convendría añadir el apoyo de todos los miembros de la sociedad.

Los estudios de Saco sobre la educación y la perspectiva de un proceder objetivo.

Si se parte de que "Saco no sólo comprendió el estudio de la historia para describir el pasado y tener en cuenta las raíces de los problemas, sino también para establecer las analogías y diferencias que le fueran posibles, con el objeto de llegar a conclusiones que le permitieran hallar una solución a la situación de Cuba" (Gárciga, 2002.22), como investigador fue encontrando a través del método histórico comparado, elementos educativos coincidentes y diferentes en uno u otro contexto.

Y así descubrió, por ejemplo, el contraste entre la situación educacional del Brasil y la de Cuba en 1832, la cual se describe en su artículo "Análisis de una obra sobre Brasil en 1828-1829 del presbítero R. Wash" (1832), donde se destaca que mientras todas las ciudades de Brasil tenían escuelas que "gratuitamente enseñaban a leer, escribir y las primeras reglas de aritmética, en otras muchas los discípulos aprendían de balde y las gramáticas castellana y francesa y en punto a establecimiento científico había un Seminario en Mariana, una Universidad en San Pablo y otra en Pernambuco, en La Habana, donde por desgracia se han mirado con bastante indiferencia, un habanero[7] que hace más de tres

---

7- Ese habanero era Francisco de Arango y Parreño, el cual en 1828 había hecho una propuesta de un plan de estudio. Véase José A. Saco: "Análisis de una obra sobre el Brasil". En: Colección de papeles…ya publicados, ya inéditos, T.II, Editorial Nacional de Cuba, La Habana, 1962, p. 53.

años elevó al gobierno supremo el plan general de estudios que se le mandó a formar para la Isla de Cuba; pero pendiente a su ejecución aún suspiramos por el día en que se empiecea realizar"(Saco, 1962: 53). Queda claro que, con la enumeración de estas instituciones del Brasil, Saco pretendía sensibilizar a las autoridades pertinentes y al espíritu público para que concientizaran la urgente necesidad de mejorar el estado de la educación publica en la isla de Cuba.

Asimismo en lo tocante a la situación de las instituciones culturales, Saco constató que "sí en 1824 en Río de Janeiro se había fundado una Academia de Bellas Artes donde se enseñaba la pintura, escultura y arquitectura, era imposible proseguir sin volver la vista a nuestra decadente Academia de dibujo… porque al estar sin recursos para sostenerse, necesitaba de auxilios que la libraran de la muerte que le amenazaba. De ahí que se preguntara: ¿En dónde está la generosidad de los habaneros, que veían perecer a una de las instituciones[8] que más gloria y honor le da al suelo?" (Saco, 1962:55).

Estando Saco influido de ese enfoque comparativista, en varias ocasiones utiliza una serie de datos, cuyas referencias a fin de cuenta se proponen demostrar las ventajas educacionales que tenían otros países y colonias del mundo con respecto a Cuba. Ello se pone de manifiesto cuando para argumentar la poca atención que el gobierno metropolitano le brindaba a la atención pública primaria, se basa en las legislaciones educativas que habían sido establecidas en diferentes países europeos.

Una muestra de ello lo constituye el propio análisis que él hace sobre el contenido de algunas de esas legislaciones; entre las que cuentan: la legislación de Bélgica que en su artículo 17 del 7de febrero de 1831dice:"la enseñanza es libre… y la ley determina que la Instrucción Publica esté a expensas del Estado". Esto último se manifiesta en la medida que el gobierno en 1818, gastó 50 mil florines en 11 escuelas modelos en las provincias meridionales; y de 1817 a 1828 se fundaron y reformaron" (Saco, 1963:308).

8-A estas instituciones se suman otras: el museo, cátedras de Filosofía, Botánica, Química, Mineralogía y dos bibliotecas públicas. Véase obra citada, p.55.

Igualmente en la legislación de Francia que, en su artículo 8 del 28 de junio del 1833, dice: "las escuelas primarias públicas son aquellas que mantienen en todo o en parte los comunes, los departamentos o el Estado Por ejemplo, por 1848 las rentas nacionales contribuyeron con 2400 francos destinados para las escuelas primarias" (Saco, 1963:208-209).

Y en Alemania la circular publicada el 1^0 de enero de 1859 proporcionó a los niños pobres que no podían asistir a las esuelas, todos los objetos necesarios para su instrucción" (Saco, 1963:309). En años anteriores las escuelas primarias costaron al gobierno como 60 mil pesos fuertes.

De todo esto se puede inferir que en esos países, a diferencia de Cuba, la instrucción primaria pública era un deber del Estado, por eso cuando se ponderaban las ventajas que supuestamente gozaría Cuba con ser colonia de España, Saco en el "Paralelo entre la Isla de Cuba y algunas colonias inglesas" (1837), utilizó el método comparativo para demostrar, mediante el uso de estadísticas, las desventajas que tenía la asistencia de la enseñanza primaria pública de Cuba con respecto a las de las colonias inglesas, evidenciadas en las tablas[9] que a continuación se muestran.

Ese afán por el uso de los datos estadísticos para comparar el estado de la Instrucción primaria pública, en otros países, y Cuba, pone de manifiesto como la comparación histórica viene a ser un instrumento socorrido en los escritos de Saco, desde el mismo momento que él se percata que ella le otorgaba rigor y cientificidad a los fenómenos, al determinar sus analogías y diferencias, así como la tendencia de su desarrollo.

En sentido general la utilización de estos métodos, cuando aún estaban por nacer las ciencias sociales cubanas, marca el inicio de una tradición social científica basada en métodos que culminará con el surgimiento de la Sociología.

9- Estado de la educación primaria en algunas colonias inglesas teniendo en cuenta el número de alumnos libres que asistan a esa enseñanza.

Colonias	Años	Asistencia de los alumnos libres.
Jamaica	1827	1 por cada 18

San Vicente	1830	1 por cada 19
Bajo Canadá	1830	1 por cada 12
Presidencia de Madrás en la India	1834	1 por cada 5

Estado general de la instrucción publica primaria de la isla de Cuba en 1836, conforme a los datos reunidos por la selección de educación de la real Sociedad Patriótica de La Habana.

Niños que asisten a las escuelas					
Blancos			De Color		Total de Alumnos
Varones	Hembras	Total	Varones	Hembras	Total
4, 062	1,798	5,860	307	34	6,201
9, 76	2,81	1,257	307	34	1,257
9, 87	9,87	1,325	153	146	1,624
6,025	**2,417**	**8,442**	**460**	**180**	**9,082**

Nota: 1ra. Que a falta de otros datos de población, nos hemos valido del censo oficial de 1827, a pesar de haber transcurrido ya nueve años desde su publicación, y constarnos lo bajo de sus cálculos.

2da. Que en la isla de Cuba de un total de población libre de 417545, 99 599 niños de 5 a 15 años que hay en toda la Isla, solo reciben educación 9082, de los cuales son blancos 8442, y de color 640, y quedan sin ella 65 058 blancos 24 589 de color que forman un total de 90 517. Fuente: José a Saco. “Paralelo entre la Isla de Cuba y algunas colonias inglesas”. En: Colección de Papeles científicos, políticos y de otros ramos ya publicados, ya inéditos, T.III. Editorial Nacional de Cuba, La Habana, 1963.p.174-175.

Actividades

Luego de estudiar los dos capítulos anteriores, no te olvides de una conclusión teórico-metodológica importante, concerniente a que en general, en el proceso de surgimiento y legitimación de cualquier tipo de conocimiento y en especial el sociológico de la educación, no es posible soslayar las condicionantes de naturaleza socio-histórica y teórica que estén presentes en el contexto social que le da lugar.

A partir de esa conclusión, y de la clarificación de lo que entiendes por una imaginación sociológica, podrás debatir sobre la existencia de una imaginación sociológica en Saco. En caso de que exista, ¿cómo se evidencia la imaginación sociológica de Saco en su estudio realizado sobre la sociedad colonial del siglo XIX? Ten presente que además del texto seleccionado puedes apoyarte en una de sus obras claves "Memorias sobre la vagancia en la Isla de Cuba (1831).

Teniendo en cuenta los antecedentes sociológicos de la educación del contexto universal, analizados en el primer capítulo del libro, qué aporta el pensamiento social de la educación de Saco al contexto cubano de su tiempo y de todos los tiempos. ¿Qué importancia le concedes al desarrollo de la imaginación sociológica para la labor profesional de un futuro egresado de la carrera Pedagogía-Psicología?

Texto 3

SOCIOLOGÍA: PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS[16]

Anthony Giddens

Vivimos hoy próximos al final del siglo XX en un mundo que es enormemente preocupante, pero lleno de las más extraordinarias promesas para el futuro. Es un mundo pletórico de cambios, marcado por profundos conflictos, tensiones y divisiones sociales, así como por la terrorífica posibilidad de una guerra nuclear y por los destructivos ataques de la tecnología moderna al entorno natural. Sin embargo, tenemos posibilidades de controlar nuestro destino, de conformar nuestras vidas para lo mejor, cosa harto inimaginable para generaciones anteriores. ¿Cómo surgió este mundo? ¿Por qué son nuestras condiciones de vida tan diferentes de las de nuestros antepasados? ¿Qué direcciones tomará el cambio en el

[16] Tomado de Anthony Giddens. *Sociología,* Editorial Alianza, Madrid, pp. 41-59.

futuro? Estas cuestiones son la preocupación primordial de la sociología, una disciplina que, por consiguiente, tiene que desempeñar un papel fundamental en la cultura intelectual moderna.

La sociología es el estudio de la vida social humana, de los grupos y sociedades. Es una empresa cautivadora y atrayente, al tener como objeto nuestro propio comportamiento como seres humanos. El ámbito de la sociología es extremadamente amplio, desde el análisis de los encuentros efímeros entre individuos en la calle hasta la investigación de los procesos sociales mundiales. Unos pocos ejemplos permitirán que nos formemos una impresión inicial sobre su naturaleza y objetivos.

¿De qué trata la sociología? Algunos ejemplos.

Amor y matrimonio

¿Por qué se enamoran y se casan las personas? La respuesta parece obvia a primera vista. El amor expresa una atracción física y personal que dos individuos sienten el uno por el otro. Hoy en día, muchos de nosotros podemos ser escépticos ante la idea de que el amor «es para siempre», pero el «enamorarse», nos inclinamos a pensar, deriva de sentimientos y emociones humanos universales. Parece del todo natural que una pareja que se enamora desee formar un hogar, y que busquen su realización personal y sexual en su relación.

Sin embargo, este punto de vista, que parece ser evidente de por sí, es de hecho bastante caro. La idea del amor romántico no se extendió en Occidente hasta fecha bastante reciente, y no ha existido jamás en la mayoría de las otras culturas. Sólo en los tiempos modernos el amor, el matrimonio y la sexualidad se han considerado íntimamente ligados entre sí. En la Edad Media, y durante siglos después de ella, las personas se casaban sobre todo para perpetuar la posesión de un título o de una propiedad en manos de la familia, o para tener hijos que trabajaran la granja familiar. Una vez casados, puede que en ocasiones llegaran a ser compañeros muy unidos; sin embargo, esto sucedía después del matrimonio, pero no antes. Existían relaciones sexuales fuera del matrimonio, pero en estas no intervenían demasiado los sentimientos que asociamos con el amor. El amor se consideraba «en el mejor de los casos, como una debilidad necesaria y, en el peor, como una especie de enfermedad» (Monter, 1977, p. 123).

El amor romántico hizo aparición por vez primera en los círculos cortesanos, como una característica de las aventuras sexuales extramaritales en las que incurrían los miembros de

la aristocracia. Hasta hace unos dos siglos estaba totalmente confinado a tales círculos, y se mantenía específicamente separado del matrimonio. Las relaciones entre el marido y la mujer en los círculos aristocráticos a menudo eran frías y distantes..., comparadas, claro está, con nuestras expectativas matrimoniales actuales. Los ricos vivían en grandes casas. Cada uno de los esposos tenía su propio dormitorio y sus sirvientes; puede que raras veces se vieran en privado. La compatibilidad sexual era una cuestión de azar, y no se consideraba relevante para el matrimonio. Tanto entre los ricos

como entre los pobres, era la parentela quien tomaba la decisión del matrimonio, no los individuos interesados, que tenían poco o nada que decir al respecto (este sigue siendo el caso en muchas culturas no occidentales actuales).

Como vemos, ni el amor romántico ni su asociación con el matrimonio pueden entenderse como características «dadas» de la vida humana, sino que están conformadas por influencias sociales más amplias. Estas son las influencias que los sociólogos estudian y que hacen sentir incluso en experiencias que, en apariencia, son puramente personales. La mayoría de nosotros ve el mundo desde el punto de vista de nuestras propias vidas. La sociología demuestra la necesidad de adoptar una perspectiva más amplia sobre las razones que nos llevan a actuar como lo hacemos.

Salud y enfermedad

Normalmente consideramos la salud y la enfermedad como cuestiones relacionadas únicamente con la condición física del cuerpo. Una persona siente molestias y dolores o tiene fiebre. ¿Cómo podría tener esto algo que ver con influencias más amplias, de tipo social? Sin embargo, los factores sociales tienen de hecho un efecto profundo sobre la experiencia y la aparición de las enfermedades, así como sobre el modo en que reaccionamos a la enfermedad. Nuestro mismo concepto de «enfermedad» como mal funcionamiento físico del cuerpo no es compartido por todas las sociedades. Otras sociedades piensan que la enfermedad, e incluso la muerte, están producidas por hechizos, no por causas físicas susceptibles de tratamiento. En nuestra sociedad, los miembros de la Christian Science rechazan muchas de las ideas ortodoxas sobre la enfermedad, en la creencia de que en realidad somos seres espirituales y perfectos hechos a la imagen de Dios, y que la enfermedad proviene de un mal entendimiento de la realidad, de «admitir el error».

El tiempo que uno puede esperar vivir y las probabilidades de contraer enfermedades graves como afecciones cardíacas, cáncer o neumonía están muy influidos por características sociales. Cuanto mejor posición económica tengan las personas, menores son las probabilidades de que sufran enfermedades graves en un momento cualquiera de sus vidas. Además, existen roles sociales muy definidos acerca de cómo se espera que nos comportemos cuando caemos enfermos. Una persona enferma queda excusada de muchos o de todos los deberes normales de la vida cotidiana, pero la enfermedad tiene que ser reconocida como «lo suficientemente grave» para que pueda exigir estas ventajas sin ser criticado o reprendido. Es probable que si se piensa que alguien sufre sólo de una forma de debilidad relativamente benigna, o su enfermedad no se ha identificado con precisión, se considere a esa persona un «enfermo fingido», sin que realmente tenga el derecho de sustraerse a las obligaciones diarias.

(…)

Implicaciones: la naturaleza de la sociología

Consideremos ahora los ejemplos discutidos hasta el momento. En cada uno de los (…) casos amor, matrimonio y sexualidad, salud y enfermedad, (…) hemos visto que los que podrían considerarse sentimientos humanos «naturalmente dados» están sin embargo impregnados de la influencia de factores sociales. Una comprensión de las formas sutiles, aunque complejas y profundas, en las que nuestra vida refleja los contextos de nuestra experiencia social es básica para la perspectiva sociológica. La sociología se centra muy especialmente en la vida social en el *mundo moderno* .el mundo creado por los radicales cambios de las sociedades humanas ocurridos a lo largo de los dos últimos siglos, más o menos.

El cambio en el mundo moderno

Los cambios en las formas de vida humana en las dos últimas centurias han sido de muy gran alcance. Nos hemos acostumbrado, por ejemplo, al hecho de que la mayoría de la población no trabaje en el campo, a que viva en ciudades grandes y pequeñas más que en reducidas comunidades rurales. Pero esto *jamás* sucedió hasta la era moderna.

Virtualmente, durante toda la historia humana, la inmensa mayoría de las personas tenían que producir sus propios medios de subsistencia, y vivían en pequeños grupos o comunidades aldeanas reducidas. Incluso en el culmen de las civilizaciones tradicionales

más desarrolladas como la antigua Roma o la China tradicional, menos de un 10% de la población vivía en áreas urbanas, y todos los demás estaban empleados en la producción de alimentos. Hoy, en la mayoría de las sociedades industrializadas,

estas proporciones se han invertido casi por completo: generalmente más de un 90% de la población vive en áreas urbanas, y sólo un 2 o un 3% en la producción agrícola.

No han cambiado sólo los aspectos externos de nuestras vidas; estas transformaciones han alterado y continúan alterando de forma radical los aspectos más personales e íntimos de nuestra existencia cotidiana.

Para ampliar un ejemplo anterior, la difusión de los ideales del amor romántico estuvo fuertemente condicionada por la transición desde una sociedad rural a una sociedad urbana e industrializada. Cuando la gente se trasladó a las áreas urbanas y comenzó a trabajar en la producción industrial, el matrimonio dejó de estar motivado principalmente por razones económicas, por la necesidad de controlar la herencia de las tierras y de trabajar en el campo como una unidad familiar. Los matrimonios «arreglados» .fijados mediante las negociaciones de los padres y familiares, se hicieron cada vez menos comunes. Cada vez más individuos fueron iniciando las relaciones matrimoniales sobre la base de la atracción emocional y con la finalidad de buscar una satisfacción personal.

La idea de «enamorarse» como la base de contraer un vínculo matrimonial se formó en este contexto. (…)

De forma similar, antes del surgimiento de la medicina moderna las concepciones europeas sobre la salud y la enfermedad eran semejantes a las que se encuentran en muchos países no occidentales. Los métodos de diagnóstico y tratamiento modernos, junto con la conciencia de la importancia de la higiene en la prevención de enfermedades infecciosas, datan sólo de comienzos del siglo XIX. Nuestras opiniones actuales sobre la salud y la enfermedad surgieron formando parte de transformaciones sociales más amplias que influyeron en numerosos aspectos de las creencias acerca de la biología y la naturaleza.

La sociología tiene sus comienzos en los intentos de ciertos pensadores de entender el impacto inicial de las transformaciones que acompañaron a la industrialización en Occidente, y sigue siendo la disciplina básica que se ocupa del análisis de su naturaleza. Nuestro mundo de hoy es radicalmente diferente al de épocas anteriores; la tarea de la sociología es ayudarnos a entender este mundo y su futuro probable.

Sociología y «sentido común»

La práctica de la sociología incluye el obtener conocimiento sobre nosotros mismos, las sociedades en las que vivimos y otras sociedades distintas de las nuestras en el espacio y en el tiempo. Los hallazgos de la sociología *alteran* y a la vez *contribuyen* a nuestras creencias de sentido común acerca de nosotros mismos y de otros. Consideremos la siguiente lista de afirmaciones:

1. El amor romántico es parte natural de la experiencia humana, y por tanto se encuentra en todas las sociedades, en estrecha conexión con el matrimonio.

2. La duración de la vida de las personas depende de su constitución biológica y no puede estar demasiado influida por las diferencias sociales.

3. En épocas anteriores la familia era una unidad estable, pero hoy hay un gran aumento en la proporción de «hogares rotos».

5. La mayoría de las personas en todas partes concede valor a la riqueza material y tratarán de prosperar si hay oportunidades para hacerlo.

7. La difusión de los ordenadores y la automatización en la producción industrial reducirá en gran medida la jornada laboral media de la mayoría de la población.[17]

Todas estas afirmaciones son erróneas o cuestionables, y el ver por qué nos ayudará a entender las preguntas que plantean y tratan de responder los sociólogos en su trabajo.

1. Como hemos visto, la idea de que los vínculos matrimoniales deben basarse en el amor romántico es reciente, y no se encuentra ni en la historia anterior de las sociedades occidentales ni en otras culturas. En realidad, el amor romántico es casi desconocido en la mayoría de las sociedades.

2. El tiempo de vida de las personas se ve afectado de forma muy definida por las influencias sociales. La razón es que los modos de vida social actúan como «filtros» de los factores biológicos que causan enfermedades, debilidad o muerte. Por ejemplo, los pobres suelen tener menos salud que los ricos, porque por lo general tienen peores dietas, llevan una existencia de mayor desgaste físico y tienen acceso a servicios médicos inferiores.

3. Si retrocedemos hasta los primeros años del siglo pasado, la proporción de niños que vivían sin hogares con un solo padre natural era probablemente tan elevada como lo es hoy,

[17] Como se observa, la discontinuidad en la numeración de los ejemplos, obedece al ordenamiento original que realizó el autor.

pues muchas personas morían jóvenes, sobre todo las mujeres en el parto. La separación y el divorcio son hoy la causa principal de los «hogares rotos», pero el nivel global no es muy diferente.

5. El valor que numerosas personas en las sociedades modernas atribuyen a la riqueza y al «prosperar» es en su mayor parte un desarrollo reciente. Está asociado a la emergencia del «individualismo» en Occidente, el énfasis que tendemos a situar en el logro individual. En muchas otras culturas se espera que los individuos pongan el bien de la comunidad por encima de sus propios deseos e inclinaciones. La riqueza material con frecuencia no tiene una consideración muy alta en comparación con otros valores, como los religiosos.

7. Este supuesto es bastante diferente de los otros, pues se refiere al futuro. Existen buenas razones para que la idea haya de acogerse como mínimo con cautela. Las industrias plenamente automatizadas son todavía bastante poco numerosas y aisladas, y los trabajos eliminados por la automatización pueden ser reemplazados por otros creados en otras partes. Aún no podemos estar seguros. Una de las tareas de la sociología es examinar con rigor la evidencia real disponible sobre tales cuestiones.

Obviamente, los hallazgos sociológicos no siempre contradicen las concepciones de sentido común. Las ideas de sentido común muchas veces suministran intuiciones sobre el comportamiento social. Sin embargo, es necesario insistir en que el sociólogo ha de estar dispuesto a preguntarse con respecto a cualquiera de las creencias sobre nosotros mismos, por muy preciadas que nos sean: *¿son las cosas de verdad así?* Al hacerlo, la sociología también *contribuye* al «sentido común» de cualquier momento y lugar. Mucho de lo que consideramos sentido común, «algo que todo el mundo sabe» .por ejemplo, que el porcentaje de divorcio ha aumentado mucho durante el período transcurrido desde la Segunda Guerra Mundial., se basa en la obra de sociólogos y otros científicos sociales. Es necesaria mucha investigación de tipo regular para producir material de año en año sobre las pautas de matrimonio y divorcio.

Lo mismo puede decirse de numerosísimas áreas de nuestro conocimiento de «sentido común».

¿Qué nos puede enseñar la sociología de nuestras propias acciones?

Como individuos, todos nosotros conocemos muchas cosas sobre nosotros mismos y sobre las sociedades en que vivimos. Nos inclinamos a pensar que entendemos bien por qué

actuamos como lo hacemos, sin necesidad de que los sociólogos nos lo digan. Hasta cierto punto esto es verdad. Nos ocupamos de muchas de las cosas que hacemos en nuestra vida diaria porque comprendemos las convenciones sociales implicadas. Sin embargo, este autoconocimiento tiene fronteras muy definidas, y una de las tareas principales de la sociología es mostrar cuáles son.

Sobre la base de la discusión sostenida hasta el momento, podemos aclarar con cierta facilidad la naturaleza de estas fronteras. Como hemos visto antes, las personas emiten numerosos juicios de sentido común sobre ellos mismos y sobre otros, juicios que pueden resultar erróneos, parciales o mal informados. La investigación sociológica ayuda a definir las limitaciones del conocimiento de nosotros mismos y al mismo tiempo «retroalimenta» el conocimiento de nosotros mismos y de nuestro entorno social. Otra contribución esencial de la sociología reside en mostrar que, aunque todos nosotros entendemos bastante bien lo que hacemos y por qué lo hacemos, a menudo sabemos muy poco acerca de las consecuencias de nuestras acciones. Las consecuencias no pretendidas y no previstas de nuestras acciones afectan todos los aspectos y contextos de la vida social. El análisis sociológico explora las delicadas y sutiles conexiones entre los rasgos intencionales y no intencionales del mundo social.

Desarrollo de una perspectiva sociológica

Aprender a pensar sociológicamente significa cultivar las facultades de la imaginación. Estudiar sociología *no* puede ser un proceso rutinario de adquisición de conocimiento. Un sociólogo es alguien capaz de liberarse de la inmediatez de las circunstancias personales. El trabajo sociológico depende de lo que Wright Mills, en una frase célebre, denominó la imaginación sociológica (Mills, 1970).

La imaginación sociológica precisa, sobre todo, el poder «*pensar tomando distancia» frente a las rutinas familiares de nuestras vidas cotidianas para poder verlas como si fueran algo nuevo*. Consideremos el simple acto de beber una taza de café. ¿Qué podríamos decir, desde un punto de vista sociológico, sobre este hecho de comportamiento, aparentemente tan carente de interés? La respuesta es: muchísimas cosas.

En primer lugar, podríamos señalar que el café no es simplemente una bebida que ayude a mantener la asimilación de líquidos del individuo.

Tiene un *valor simbólico* como parte de unos rituales sociales cotidianos.

A menudo, el ritual asociado con el beber café es mucho más importante que el acto de consumir la propia bebida. Por ejemplo, dos personas que conciertan «tomarse un café» juntas probablemente estarán más interesadas en encontrarse y charlar que en consumir lo que beban. La bebida y la comida son en todas las sociedades ocasiones para la interacción social y la ejecución de rituales, y estos son un riquísimo objeto de estudio sociológico.

En segundo lugar, el café es una *droga* que contiene cafeína, la cual tiene un efecto estimulante en el cerebro. La mayoría de las personas de la cultura occidental no considera que los adictos al café «consuman drogas». La razón de este hecho es una cuestión sociológica interesante.

Como el alcohol, el café es una droga «socialmente aceptable», mientras que, por ejemplo, la marihuana no lo es. Sin embargo, hay culturas que toleran el consumo de marihuana, pero son desfavorables al café y al alcohol.

En tercer lugar, el individuo que bebe una taza de café está encadenado a una serie extremadamente complicada de *relaciones sociales y económicas* que se extienden por todo el mundo. La producción, transporte y distribución de café requieren transacciones continuadas entre muchas personas a muchos miles de kilómetros de quien se bebe el café. El estudio de estas transacciones globales constituye una tarea importante de la sociología, puesto que muchos aspectos de nuestras vidas se ven ahora afectados por comunicaciones e intercambios comerciales mundiales.

Finalmente, el acto de beber una taza de café presupone todo un proceso de *desarrollo económico y social pretérito.* Junto con muchos otros componentes de la dieta occidental ahora corrientes .como el té, los plátanos, las patatas y el azúcar blanco., el café sólo vino a ser ampliamente consumido a partir del siglo XIX. Aunque el café se originó en Oriente Medio, su consumo masivo data del período de la expansión colonial occidental de hace un siglo y medio. Casi todo el café que bebemos en los países occidentales en la actualidad proviene de áreas (Sudamérica y África) que fueron colonizadas por europeos.

Actividades

Por mucho tiempo ha existido la creencia que el verdadero conocimiento es el científico, proveniente de fuentes expertas, sin embargo hoy día ya se habla de la necesidad de rescatar los saberes de sentido común emergentes. ¿Qué posición asumes al respecto?

Teniendo en cuenta la vivencia de procesos educativos escolares, elabora algunos ejemplos, mediante el cual se evidencie la diferencia entre el sentido común y la reflexión que pudiera suscitarse desde la perspectiva sociológica?

Texto 4

TESIS SOBRE FEUERBACH

Karl Marx

1.El defecto fundamental de todo el materialismo anterior -incluido el de Feuerbach es que sólo concibe las cosas, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de contemplación, pero no como actividad sensorial humana, no como práctica, no de un modo subjetivo. De aquí que el lado activo fuese desarrollado por el idealismo, por oposición al materialismo, pero sólo de un modo abstracto, ya que el idealismo, naturalmente, no conoce la actividad real, sensorial, como tal. Feuerbach quiere objetos sensoriales, realmente distintos de los objetos conceptuales; pero tampoco él concibe la propia actividad humana como una actividad objetiva. Por eso, en La esencia del cristianismo sólo considera la actitud teórica como la auténticamente humana, mientras que concibe y fija la práctica sólo en su forma suciamente judaica de manifestarse. Por tanto, no comprende la importancia de la actuación "revolucionaria", "práctico-crítica".

2. El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente escolástico.

3. La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad (así, por ej., en Roberto Owen).

La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria.

Feuerbach arranca de la autoenajenación religiosa, del desdoblamiento del mundo en un mundo religioso, imaginario, y otro real. Su cometido consiste en disolver el mundo religioso, reduciéndolo a su base terrenal. No advierte que, después de realizada esta labor, queda por hacer lo principal. En efecto, el que la base terrenal se separe de sí misma y se plasme en las nubes como reino independiente, sólo puede explicarse por el propio desgarramiento y la contradicción de esta base terrenal consigo misma. Por tanto, lo primero que hay que hacer es comprender ésta en su contradicción y luego revolucionarla prácticamente eliminando la contradicción. Por consiguiente, después de descubrir, v. gr., en la familia terrenal el secreto de la sagrada familia, hay que criticar teóricamente y revolucionar prácticamente aquélla.

4. Feuerbach, no contento con el pensamiento abstracto, apela a la contemplación sensorial; pero no concibe la sensoriedad como una actividad sensorial humana práctica.

5. Feuerbach diluye la esencia religiosa en la esencia humana. Pero la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales.

Feuerbach, que no se ocupa de la crítica de esta esencia real, se ve, por tanto, obligado:

1. A hacer abstracción de la trayectoria histórica, enfocando para sí el sentimiento religioso (Gemüt) y presuponiendo un individuo humano abstracto, aislado

2. En él, la esencia humana sólo puede concebirse como "género", como una generalidad interna, muda, que se limita a unir naturalmente los muchos individuos.

6. Feuerbach no ve, por tanto, que el "sentimiento religioso" es también un producto social y que el individuo abstracto que él analiza pertenece, en realidad, a una determinada forma de sociedad.

7. La vida social es, en esencia, práctica. Todos los misterios que descarrían la teoría hacia el misticismo, encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esa práctica.

8. A lo que más llega el materialismo contemplativo, es decir, el materialismo que no concibe la sensoriedad como actividad práctica, es a contemplar a los distintos individuos dentro de la "sociedad civil".

9. El punto de vista del antiguo materialismo es la sociedad "civil; el del nuevo materialismo, la sociedad humana o la humanidad socializada.

10..Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modo el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.

TEXTO 5

FRAGMENTOS DEL MANIFIESTO COMUNISTA

Carlos Marx

Decís [...] que anulamos las relaciones más íntimas cuando ponemos la educación social en lugar de la doméstica.

Pero ¿no está vuestra educación determinada por la sociedad? ¿por las relaciones sociales en que educais [a los hijos], por la ingerencia directa o indirecta de la sociedad por la mediación de la escuela, etc.? Los comunistas no han inventado la influencia de la sociedad en la escuela; únicamente cambian su carácter, y sacan a la educación de la influencia de la clase dominante.

Las frases burguesas sobre familia y educación, sobre la relación amorosa de padres e hijos, resultan más repugnantes en la medida en que la gran industria destruye todo vínculo de familia para los proletarios y transforma a los niños en simples artículos comerciales e instrumentos de trabajo.

C, Marx. El manifiesto del partido Comunista, Obras escogidas en tres tomos, Editorial Progreso, Moscú, 1981, Tomo I, páginas 7 -10.

Texto 6

FRAGMENTOS DEL CAPITAL

Karl Marx

Para modificar la naturaleza humana en general y hacer que consiga destreza y habilidad en una rama determinada del trabajo, para que se convierta en fuerza de trabajo desarrollada y especializada, es precisa una determinada instrucción [Bildung] o educación [Erziehung], que a su vez cuesta una cantidad más o menos grande de equivalente de mercancías. Los gastos de esta instrucción difieren según que el carácter de la fuerza de trabajo sea más o menos complejo. Estos gastos de aprendizaje son [Erlernungskosten], extraordinariamente pequeños para la fuerza de trabajo normal, entran, pues, en el círculo de los valores consumidos en la producción

de la fuerza de trabajo 209. C, Marx. El Capital. Crítica a la Economía Política, Tomo I, Trad. de la edición Berlín, Dietz, 1980, pp. 43-44.

Actividades

Como te habrás podido dar cuenta, con la lectura de esos fragmentos, Marx sin explicitar el término Sociología de la Educación, sienta las bases gnoseológicas para la comprensión dialéctico materialista de la relación educación-sociedad.

Para Karl Marx: "La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad".

Realiza una valoración sobre las relaciones que se dan entre educador – educando e individuo – sociedad, según el planteamiento anterior y lo analizado en los textos 4, 5 y 6.

Según las propias palabras de Marx los comunistas no han inventado la influencia de la sociedad en la educación, pero ,entonces qué es lo que ellos han incorporado en ese análisis. Argumenta esta idea marxista.

Texto 7

EDUCACIÓN Y SOCIOLOGÍA

Emile Durkheim

1. LA EDUCACIÓN, SU NATURALEZA Y SU PAPEL

1.Las Definiciones De La Educación. Examen Crítico

La palabra educación ha sido a veces utilizada en un sentido muy amplio para designar el conjunto de las influencias que la naturaleza, o los demás hombres, pueden ejercer bien sea sobre nuestra inteligencia, bien sea sobre nuestra voluntad. Abarca, dice Stuart Mill, «todo lo que hacemos por voluntad propia y todo cuanto hacen los demás en favor nuestro con el fin de aproximamos a la perfección de nuestra naturaleza. En su acepción más amplia, abarca incluso los efectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del hombre por cosas

cuya meta es completamente diferente: por las leyes, por las formas de gobierno, las artes industriales, e, incluso, también por hechos físicos, independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la posición local». Sin embargo, dicha definición engloba hechos completamente contrapuestos y que no se pueden reunir bajo un mismo vocablo so pena de exponerse a confusiones. La acción de las cosas sobre los hombres es muy diferente, por sus procedimientos y resultados, de la que procede de los hombres mismos; y la acción de los contemporáneos sobre sus contemporáneos difiere de la que los adultos ejercen sobre los más jóvenes. Es esta última la única que nos interesa aquí y, por consiguiente, es a ella que conviene reservar la palabra educación.

Pero, ¿en qué consiste esa acción sui generis? Numerosas y muy diferentes son las respuestas que han sido dadas a esta pregunta; pueden reducirse a dos tipos principales.

Según Kant, «el fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí, ¿no es éste acaso un ideal por encima del cual no puede existir ningún otro?

Sin embargo, si bien en cierta medida ese desarrollo armónico es, en efecto, necesario y deseable, no por esto es integralmente realizable; pues, se encuentra en contradicción con otra regla de la conducta humana que no es menos imperiosa: es la que nos ordena dedicarnos a una tarea determinada y restringida. No podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida; según nuestras aptitudes, tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con aquella que nos incumbe. No estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar. Ahora bien, el pensamiento no puede desarrollarse más que desapegándose del movimiento, más que replegándose sobre sí mismo, más que apartando de toda acción exterior al individuo que se entrega en cuerpo y alma a éste. De ahí, una primera diferenciación que no se produce sin experimentar una cierta ruptura de equilibrio. Y la acción, por su parte, al igual que el pensamiento, es susceptible de adoptar un sinfín de formas diferentes y particulares. Por supuesto, dicha especialización no excluye una cierta base común, y, consecuentemente, una cierta fluctuación en las funciones tanto orgánicas como psíquicas, a falta de la cual la salud del individuo se vería en peligro, al propio tiempo que

la cohesión social. Ahora bien, así y todo, una armonía perfecta no puede ser presentada como el objetivo final de la conducta y de la educación.

Aún menos satisfactoria es la definición utilitaria según la cual la educación tendría por objeto «hacer del individuo un instrumento de dicha para sí mismo y para sus semejantes» (James Mill); en efecto, la dicha es un estado esencialmente subjetivo que cada uno aprecia a su manera. Semejante fórmula deja, pues, incierta la meta de la educación, y, por ende, la educación en sí, puesto que la abandona al libre arbitrio. Bien es verdad que Spencer ha tratado de dar una definición objetiva de la dicha. Para él las condiciones de la dicha son las de la vida. La dicha completa, es la vida completa. Ahora bien, ¿qué se debe entender por vida? Si se trata únicamente de la vida física, se puede perfectamente decir aquello sin lo cual sería imposible; en efecto, implica un cierto equilibrio entre el organismo y su entorno, y, puesto que los dos términos en relación son datos definibles, otro tanto tiene que suceder con su conexión. Pero, no se puede expresar de esta forma más que las necesidades vitales más inmediatas. Ahora bien, para el hombre, y sobre todo para el hombre moderno, esa clase de vida no es vida. Pedimos de la vida algo más que el funcionamiento más o menos normal de nuestros órganos. Una mente cultivada prefiere no vivir antes que renunciar a los placeres que proporciona la inteligencia. Incluso al punto de vista puramente material, todo cuanto rebasa lo estrictamente necesario escapa a toda determinación. El standard of life, el patrón de vida, como dicen los ingleses, el mínimo por debajo del cual no nos parece permisible situarnos, varía de forma infinita según las condiciones de vida, los ámbitos sociales y los tiempos. Lo que ayer encontrábamos suficiente, se nos antoja hoy por debajo de la dignidad del hombre, tal como la sentimos actualmente, y todo deja suponer que nuestras exigencias a este respecto irán in crescendo.

En este punto, topamos con el reproche general que recae sobre todas esas definiciones. Parte de este postulado que asegura la existencia de una educación ideal, perfecta, válida para todos los hombres indistintamente; y es esa educación universal y única que el teórico se afana en definir. No obstante, y ante todo, si se considera la historia, no se encuentra nada en ella que confirme semejante hipótesis. La educación ha variado muchísimo a través de los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día, se esfuerza en hacer del individuo una personalidad autónoma. En Atenas, se trataba de formar mentes delicadas, cautas, sutiles, amantes de la mesura y de la armonía, capaces de apreciar la belleza y

los placeres de la pura especulación; en Roma, se deseaba ante todo que los niños se hiciesen hombres de acción, entusiastas de la gloria militar, indiferentes a todo cuanto concernía a las artes y las letras. En el Medioevo, la educación era ante todo cristiana; en el transcurso del Renacimiento, adopta un carácter más laico y más literario; hoy en día, la ciencia tiene tendencia a ocupar en la educación el puesto que el arte tenía antaño. ¿Acaso se dirá que esto no es lo ideal? ¿Que si la educación ha variado, es porque los hombres se han equivocado acerca de lo que debía ser ésta? Pero, si la educación romana hubiese llevado el sello de un individualismo comparable al nuestro, Roma no hubiese podido mantenerse; la civilización latina no hubiese podido gestarse ni, más adelante, tampoco nuestra civilización moderna, que procede en gran parte de ella. Las sociedades cristianas de la Edad Media no hubiesen podido sobrevivir si hubiesen concedido al libre examen el lugar que le otorgamos hoy en día. Así pues, existen a este respecto exigencias ineludibles de las que nos es imposible hacer abstracción. ¿De qué puede servirnos el imaginar una educación que resultada funesta para la sociedad que la pusiese en práctica?

Ese postulado tan discutible es consecuencia de un error más general. Si empieza uno por preguntarse cuál debe ser la educación ideal, haciendo caso omiso de toda condición de tiempo y lugar, es que, implícitamente, se admite que un sistema educacional no tiene nada de real por si mismo. No se halla en él un conjunto de prácticas y de instituciones que se han ido organizando paulatinamente con el paso del tiempo, que son solidarias de todas las demás instituciones sociales y que las expresan, que, por consiguiente, no pueden ser cambiadas a capricho como tampoco lo puede ser la estructura misma de la sociedad. Pero, parece que sea un puro sistema de conceptos realizados; considerándolo bajo ese prisma, parece depender únicamente de la lógica. Se supone que los hombres de cada época lo organizan con pleno conocimiento de causa para alcanzar un fin determinado; que, si dicha organización no es la misma por doquier, es porque se han equivocado sobre la naturaleza, bien sea de la meta por alcanzar, bien sea acerca de los medios que permiten alcanzarla. Partiendo de este punto de vista, las educaciones impartidas en el pasado se nos antojan como otros tantos errores totales o parciales. No deberemos, pues, tenerlas en cuenta; no tenemos por qué solidarizarnos con los errores de observación o de lógica que han podido cometer nuestros antecesores; pero sí podemos y debemos plantearnos el problema, haciendo caso omiso de las soluciones que nos han sido dadas, es decir que, haciendo abstracción de todo lo que ha sido, lo que nos interesa ahora es

preguntarnos lo que debe ser. Las enseñanzas de la historia pueden, todo lo más, servirnos para no volver a caer en los mismos yerros.

Sin embargo, y de hecho, cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible. Resulta baladí el creer que podemos educar a nuestros hijos como lo desearíamos. Existen unas costumbres a las que nos vemos obligados a someternos. Si tratamos de soslayarlas en demasía, acaban vengándose sobre nuestros hijos. Éstos, al llegar a la edad adulta, no se encuentran en condiciones de vivir en medio de sus contemporáneos, por no comulgar con sus ideas. Que hayan sido educados según normas o demasiado arcaicas o demasiado vanguardistas, poco importa para el caso; tanto en el uno como en el otro, no pertenecen a su tiempo y, por consiguiente, no se encuentran en condiciones de vida normal. Por lo tanto, existe en cada momento del tiempo un tipo de regulador educacional del que no podemos apartarnos sin topar con fuertes resistencias que contienen las veleidades de disidencias.

Sin embargo, los hábitos y las ideas que determinan ese tipo educacional, no somos nosotros quienes, individualmente, los hemos creado. Son fruto de la vida en común y expresan las exigencias de ésta. Incluso, en su mayor parte, son obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido. Así es cómo los organismos superiores albergan en su interior el eco de toda la evolución biológica de la que son el punto culminante. Cuando se estudia históricamente la manera en que se han formado y desarrollado los sistemas educativos, se percata uno que dependen estrechamente de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etcétera. Si se les separa de todas esas causas históricas, se toman incomprensibles. ¿En qué forma, pues, puede el individuo pretender reconstruir por el solo esfuerzo de su reflexión propia, lo que no es obra del pensamiento individual? No se halla ante un terreno virgen sobre el que puede edificar lo que desea, sino ante realidades existentes que no puede ni crear, ni destruir, ni transformar a capricho. No puede actuar sobre ellas más que en la medida en que ha aprendido a conocerlas, en que sabe cuál es su naturaleza y las condiciones de las que dependen; no puede lograr saberlo más que si se doblega ante sus imperativos, más que si empieza por observarlas, a semejanza del físico que examina la materia bruta y el biólogo los cuerpos vivos.

Por demás, ¿cómo proceder de otra forma? Cuando se quiere determinar únicamente a través de la dialéctica lo que debe ser la educación, se tiene que empezar por sentar las metas que se quiere alcance. Ahora bien, ¿qué es lo que nos permite aseverar que la educación tiene tales fines y no tales otros? A priori, desconocemos cuál es la función de la respiración o de la circulación en el ser vivo. ¿A santo de qué tendríamos que estar mejor informados en lo referente a la función educativa? Se contestará que, por descontado, tiene por objeto el de educar a los niños. Pero, esto es plantear el problema en términos a penas diferentes; no es resolverlo. Se tendría que decir en qué consiste dicha educación, hacia qué tiende, a qué exigencias humanas responde. Sin embargo, no se puede dar respuesta a esas preguntas más que empezando por observar en qué ha consistido, a qué exigencias ha respondido en el pasado. Así pues, aun cuando no fuese más que para constituir la noción preliminar de la educación, para determinar que es lo que así se denomina, la observación histórica se nos antoja como imprescindible.

2. Definición de la educación

Para definir la educación, tenemos, por tanto, que contemplar los sistemas educativos que existen o que han existido, relacionarlos los unos con los otros, poner de relieve los caracteres que tienen en común. El conjunto de esos caracteres constituirá la definición tras la cual andamos.

Andando el camino, hemos logrado determinar ya dos elementos. Para que haya educación, es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como de una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Nos queda por definir la naturaleza de dicha acción.

No existe, por así decirlo, sociedad alguna en la que el sistema educacional no presente un doble aspecto: es, a la vez, único y múltiple.

(…)

De todos esos hechos resulta que cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual como físico y moral; que ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país; que a partir de un determinado punto, se diferencia según los ámbitos particulares que toda sociedad alberga en su seno. Es ese ideal, a la vez único y diverso, el que representa el polo de la educación. Esta tiene, por tanto, por misión la de suscitar en el niño:

1. Un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como debiendo florecer en cada uno de sus miembros.

2. Ciertos estados físicos y mentales que el grupo social específico (casta, clase, familia, profesión) considera asimismo como debiendo existir en todos aquellos que lo constituyen. Por consiguiente, es la sociedad, en su conjunto, y cada ámbito social específico, los que determinan ese ideal que la educación realiza. La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversidad toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de dicha diversidad necesaria, diversificándose por sí mismo y especializándose. Si la sociedad llega a ese nivel de desarrollo en que las antiguas escisiones en castas o clases no pueden ya ser mantenidas, prescribirá una educación más uniforme en su base. Si, al propio tiempo, el trabajo queda más dividido, la sociedad provocará en los niños, proyectada sobre un primer plano de ideas y de sentimientos comunes, una diversidad más rica de aptitudes profesionales. Si vive en estado de conflicto con las sociedades circundantes, se esforzará en formar las mentes según un modelo de inspiración netamente patriótica; si la competencia internacional adopta una forma más pacífica, el tipo que trata de realizar resulta más generalizado y más humano. La educación no es, pues, para ella más que el medio a través del cual prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. Veremos más adelante cómo el propio individuo tiene todo interés en someterse a dichas exigencias.

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

3. Consecuencia de la definición anterior

CARÁCTER SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

De la definición que precede resulta que la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación. Se puede decir que en cada uno de nosotros existen dos seres que, aun

cuando inseparables a no ser por abstracción, no dejan ‘de ser distintos. El uno, está constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada: es lo que se podría muy bien denominar el ser individual. El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados; tales son las creencias religiosas, las opiniones y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye el ser social. El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación.

Por otra parte, es a través de esto que se manifiesta más claramente la importancia de su papel y la fecundidad de su acción. En efecto, no tan sólo ese ser social no viene dado del todo en la constitución primitiva del hombre, sino que no ha sido el resultado de un desarrollo espontáneo. Espontáneamente, el hombre no era propenso a someterse a una disciplina política, a respetar una regla moral, a entregarse y a sacrificarse. No había nada en nuestra naturaleza congénita que nos predispusiese obligatoriamente a convertirnos en servidores de divinidades, emblemas simbólicos de la sociedad, a rendirles culto, a conocer vicisitudes en honor de ellas. Es la sociedad en sí que, a medida que se ha ido formando y consolidando, ha extraído de su propio ser esas ingentes fuerzas morales ante las cuales el hombre ha experimentado su inferioridad. Ahora bien, si se hace abstracción de las vagas e inciertas tendencias que pueden ser atribuidas a la herencia, el niño, al integrarse a la vida, no aporta a ésta más que naturaleza de individuo. Por consiguiente, a cada generación, la sociedad se encuentra en presencia de un terreno casi virgen sobre el que se ve obligada a edificar partiendo de la nada. Es necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, superponga ella otro, capaz de llevar una vida moral y social. Ésta es en esencia la labor de la educación, y nos percatamos de inmediato de toda su grandeza. No se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido marcado por su naturaleza, a hacer patentes fuerzas recónditas deseosas de salir a la luz. La educación ha creado en el hombre un ser nuevo.

(…)

Llegamos de esta forma a poder contestar una pregunta que quedaba suscitada por todo cuando precede. En tanto que mostrábamos a la sociedad moldeando, según sus necesidades, a los individuos, podía parecer que éstos se veían sometidos por ese hecho a una tiranía insoportable.

No obstante, en realidad, ellos mismos están interesados en esa sumisión; pues, el ser nuevo que la acción colectiva, a través de la educación, crea de esta suerte en cada uno de nosotros, constituye lo que de mejor se puede encontrar en cada individuo, lo que de puramente humano hay en nuestro interior. En efecto, el hombre no es hombre más que porque vive en sociedad.

(…)

El individuo, al optar por la sociedad, opta a la vez por sí mismo. La acción que ejerce sobre él, especialmente a través de la educación, no tiene en absoluto por objeto y por efecto el de constreñirlo, disminuirlo y desnaturalizarlo, sino, muy al contrario, el de ensalzarlo y de convertirlo en un ser verdaderamente humano. Desde luego, no puede engrandecerse de esta guisa más que realizando un esfuerzo. Pero es que precisamente la posibilidad de llevar a cabo voluntariamente un esfuerzo es una de las características más esenciales del hombre.

4. El Papel Del Estado En Materia Educacional

Esa definición de la educación permite resolver fácilmente la cuestión, tan controvertida, de las obligaciones y de los derechos del Estado en materia educacional.

(…)

Si, tal como hemos intentado ya establecerlo, la educación tiene, ante todo, una función colectiva, si tiene por meta la de adaptar al niño al ámbito social en el cual está destinado a vivir, es imposible que la sociedad se desinterese de semejante coyuntura. ¿Cómo podría estar ausente de ella, teniendo en cuenta que constituye el punto de referencia según el cual la educación debe dirigir su acción? Compete, pues, a ella el recordar de continuo al educador cuáles son las ideas, los sentimientos que se deben inculcar al niño para que pueda éste vivir armónicamente en el medio en el que le toca desenvolverse De no estar la sociedad siempre presente y ojo avizor para obligar la acción pedagógica a desarrollarse en un sentido social, ésta se pondría necesariamente al servicio de creencias particulares y, la gran alma de la patria se dividiría y se reduciría a una multitud incoherente de pequeñas almas fragmentarias en conflicto las unas con las otras. Nada más en contraposición con la meta fundamental de toda educación. Es menester escoger: si se precia en algo la existencia de la sociedad —y acabamos de ver lo que representa ésta para nosotros— es indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad; y para que pueda rendir ese resultado aún hace falta que no quede a merced de la arbitrariedad de los particulares.

A partir del momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Muy al contrario, todo cuanto es educación debe quedar, en cierta medida, supeditado a su influencia. Lo que no viene a decir por ello que el Estado deba necesariamente monopolizar la enseñanza.

(…)

Ahora bien, el hecho de que el Estado deba, en pro del interés público, permitir que abran sus puertas otras escuelas que aquéllas cuya responsabilidad asume más directamente, no significa que deba por ello desentenderse de lo que sucede en éstas. Muy al contrario, la educación que en ellas se imparte debe seguir sometida a su control. No es siquiera admisible que la función de educador pueda ser desempeñada por alguien que no ofrezca las garantías especiales de las que el Estado puede ser único juez. Por descontado, los límites de los cuales no debe salirse su intervención pueden resultar bastante incómodos de definir de una vez para siempre, pero, el principio de la intervención no puede, en manera alguna, ser puesto en tela de juicio. Ni por asomo cabe admitir la existencia de una escuela que reivindique el derecho de impartir con toda libertad de acción, una educación antisocial.

5.Poder de la educación. Los medios de acción

(…)

Entre las virtualidades imprecisas que constituyen al hombre en el momento en que acaba de nacer y el personaje muy definido en el que se debe convertir para desempeñar un papel de provecho en la sociedad, media una considerable distancia. Es esa distancia la que la educación debe hacer recorrer al niño. Como se puede comprobar, ante ella se abre un campo de acción muy amplio.

Ahora bien, para ejercer dicha acción, ¿acaso posee medios lo suficientemente enérgicos?

Para dar una idea de lo que constituye la acción educacional y mostrar su fuerza, un psicólogo contemporáneo, Guyau, la ha comparado con la sugestión hipnótica; y no va desencaminado en su comparación.

En efecto, la sugestión hipnótica supone las dos condiciones siguientes:

1. El estado en el cual se encuentra el sujeto hipnotizado se caracteriza por su pasividad excepcional. La mente queda prácticamente en blanco; se ha producido una suerte de vacío en la

conciencia; la voluntad está como paralizada. Por consiguiente, la idea sugerida, al no tener que enfrentarse con ninguna idea opuesta, puede instalarse con un mínimo de resistencia.

2. Sin embargo, como el vacío no es nunca total, es menester, además, que la idea se beneficie a través de la sugestión propiamente dicha de una fuerza de acción especial. Para ello, hace falta que el magnetizador hable con tono de mando, con autoridad. Debe decir: Quiero; dar a entender que la negativa a obedecer no es ni siquiera concebible, que el acto debe ser cumplido, que la cosa debe ser considerada tal como él la muestra, que no puede suceder de otra manera. Si da muestras de poco ascendiente, se ve cómo el sujeto duda, se resiste, se niega a veces incluso a obedecer. Por poco que dé pie a la discusión, acabóse su poder. Cuanto más en contraposición con el temperamento natural del hipnotizado esté la sugestión, tanto más imperativo deberá ser el tono utilizado.

Y, ambas condiciones se ven, precisamente, realizadas en las relaciones que sostiene el educador con el educando sometido a su acción:

1. El niño se halla naturalmente en un estado de pasividad en todo punto comparable a aquél en que se halla artificialmente sumido el hipnotizado. Su conciencia no encierra todavía más que un reducido número de representaciones capaces de luchar contra las que le son sugeridas; su voluntad es aún rudimentaria y, por tanto, resulta fácilmente sugestionable. Por esa misma razón, es muy accesible a la influencia del ejemplo, muy propenso a la imitación.

2. El ascendiente que el maestro tiene naturalmente sobre su alumno, debido a la superioridad de su experiencia y de su saber, prestará naturalmente a su acción la fuerza eficiente que le es necesaria.

Ese símil demuestra cuán lejos está el educador de estar desarmado, pues, es bien sabida toda la fuerza que encierra la sugestión hipnótica. Por tanto, si la acción educacional ejerce, incluso en menor grado, una eficacia análoga, es lícito esperar mucho de ésta, con tal de saberse servir de ella. Muy lejos de sentimos desalentados ante nuestra impotencia, tenemos más bien motivos para sentirnos asustados ante la amplitud de nuestro poder. Si tanto los educadores como los padres estuviesen impuestos, de manera más constante, de que todo lo que sucede ante el niño deja en él alguna huella, que tanto su manera de ser como su carácter dependen de esos millares de pequeñas acciones imperceptibles que se desarrollan a cada momento y a las cuales no prestan atención, debido justamente a su aparente insignificancia, ¡con cuánto más esmero

hablarían y actuarían! Por descontado, la educación no puede alcanzar altas metas cuando es impartida de forma desordenada, brusca e intermitente. Tal como lo dice Herbart, no es reconviniendo vehementemente al niño de cuando en cuando, que se puede actuar eficazmente sobre él. En cambio, cuando la educación se ejerce pacientemente y de forma continuada, cuando no busca éxitos inmediatos y espectaculares, sino que se lleva adelante paulatinamente en un sentido bien determinado, sin dejarse desviar por incidentes exteriores y las circunstancias adventicias, dispone de todos los medios necesarios para dejar profundas huellas en las almas.

De paso, se ve también cuál es el resorte esencial de la acción educativa. Lo que constituye el influjo del hipnotizador es la autoridad de la que se beneficia a través de las circunstancias. Ya por analogía, se puede decir que la educación debe ser esencialmente ente de autoridad. Esa importante proposición puede, por demás, quedar establecida directamente. En efecto, hemos visto que la educación tiene por objeto el superponer, al ser individual y asocial que somos al nacer, un ser totalmente nuevo. Debe llevarnos a pulir nuestra naturaleza inicial: es con esa condición que el niño se convertirá el día de mañana en un hombre. Ahora bien, no podemos elevarnos por encima de nosotros mismos más que a costa de un esfuerzo más o menos laborioso. Nada hay tan falso y descorazonador como el concepto epicúreo de la educación, el concepto de un Montaigne, por ejemplo, según el cual un hombre puede llegar a formarse sin esfuerzo alguno y sin otro incentivo más que la búsqueda del placer. Si bien la vida no tiene nada de sombrío, si bien resulta criminal ensombrecerla artificialmente ante los ojos del niño, es, sin embargo, una cosa seria y trascendental, y la educación, que prepara a la vida, debe participar de esa trascendencia. Para aprenderle a constreñir su egoísmo natural, a subordinarse a fines más elevados, a someter sus deseos al dominio de su voluntad, a circunscribirlos dentro de limites lícitos, es menester que el niño ejerza sobre sí mismo una fuerte contención: Ahora bien, no nos constreñimos, no nos dominamos más que en aras de una u otra de las dos razones siguientes: bien sea por obligación de orden físico, bien sea por obligación de orden moral.

(…)

Por lo tanto, hace falta que ellos representen para él el deber encarnado y personificado. Lo que equivale a decir que la autoridad moral es la cualidad principal del educador porque es a través de la autoridad que simboliza que el deber es el deber. Lo que tiene de puramente sui generis, es el tono imperativo con el cual habla a las conciencias, el respeto que inspira a las voluntades y

que las hace someterse en cuanto se ha pronunciado. Consecuentemente, es imprescindible que una impresión de ese mismo tipo se desprenda de la persona del maestro.

Ni que decir tiene que la autoridad vista bajo ese prisma no tiene nada de violento ni de represivo: consiste, en su totalidad, en un cierto ascendiente moral. En el educador supone realizadas dos condiciones principales. En primer lugar, debe demostrar que tiene carácter, pues la autoridad implica confianza y el niño no otorgaría su confianza a alguien que se mostrase dubitativo, que tergiversase o se volviese atrás en sus decisiones. Sin embargo, esa primera condición no es la más esencial. Lo que importa, ante todo, es que esa autoridad de la que debe dar prueba patente, el educador la sienta realmente en su fuero interno. Constituye una fuerza que no puede manifestar más que si la posee de hecho. Ahora bien, ¿de dónde puede procederle ésta? ¿Acaso sería del poder material del que está investido, del derecho que tiene de castigar y de premiar? Pero, el temor al castigo es algo muy diferente del respeto a la autoridad. Ésta, tan sólo tiene valor moral si el castigo es considerado como merecido precisamente por aquél que lo sufre: lo que implica que la autoridad que castiga ya es reconocida como legítima. Que es de lo que se trata. No es del exterior que el maestro debe esperar que proceda su autoridad, es de sí mismo, tan sólo se la proporcionará un íntimo convencimiento. Ha de creer, no en sí, desde luego, ni en las cualidades superiores de su inteligencia o de su corazón, sino en su labor y en lo trascendental de su cometido. Lo que presta tan fácilmente autoridad a la palabra del sacerdote es, sin género de duda, el alto concepto que tiene de su misión; efectivamente, habla en nombre de un dios del que se cree, del que se siente más cercano que la multitud de los profanos. El educador laico puede y debe experimentar un sentimiento muy parecido a éste. Él también es el órgano de una insigne persona moral que le es superior: la sociedad. De igual forma que el sacerdote es el intérprete de su dios, él es el intérprete de las grandes ideas morales de su época y de su país. Si comulga con dichas ideas, si es capaz de apreciar toda su grandeza, la autoridad que deriva de ellas y de la que es consciente, no dejará de comunicarse a su persona y a todo lo que emana de ella. Tratándose de una autoridad que proviene de una fuente tan impersonal, no caben ni orgullo, ni vanidad, ni pedantería. Dimana por entero del respeto que tiene el educador para con sus funciones y, si se nos permite la expresión, de su ministerio. Es ese respeto el que, por vías de la palabra, del gesto, pasa de la conciencia del educador a la conciencia del niño.

A veces, se han enfrentado los preceptos de libertad y de autoridad como si sendos factores de la educación se contradijesen o se limitasen respectivamente. Sin embargo, esa oposición es

ficticia. En realidad, esos dos términos, lejos de excluirse se implican. La libertad es fruto de la autoridad bien entendida. Efectivamente, ser libre no consiste en hacer todo lo que a uno se le antoja; ser libre es ser dueño de sí mismo, es saber actuar razonadamente y cumplir con su deber. Y es, precisamente, a dotar al niño de ese dominio sobre sí mismo que la autoridad del educador debe tender. La autoridad del maestro es tan sólo una faceta de la autoridad del deber y de la razón. Por consiguiente, el niño debe estar ejercitado a reconocerla en la palabra del educador y a someterse a su ascendiente: con esa condición sabrá, más tarde, volver a hallarla en su conciencia y a remitirse a ella.

Fuente: Emile Durkheim: Educación y Sociología, Ediciones Altaya, S.A. , Barcelona, 1999.

Actividades

Generalmente cuando se habla de la centralidad de un clásico en cualquier rama de las ciencias, se parte de una figura que es conocedora de las problemáticas claves del contexto histórico y teórico que le toca vivir, tiene una visión crítica de las mismas. Pero no queda ahí, marca pauta en el modo de cómo comprenderlas y conceptualizarlas, asume una posición bien definida ante las grandes temáticas de su época. Después de reflexionar sobre estas ideas, argumenta la centralidad clásica de Durkheim en la Sociología de la Educación.

Establezca una comparación entre las visiones marxista y durkheniana con respecto a la tríada individuo – educación – sociedad.

(…)

Texto 8

EL SALÓN DE CLASE COMO SISTEMA SOCIAL: ALGUNAS DE SUS FUNCIONES DENTRO DE LA SOCIEDAD NORTEAMERICANA

Talcot Parsons

1

En este ensayo trataremos de hacer un análisis general, aunque somero, del salón de clases de primaria y secundaria como un sistema social, y de la relación que existe entre su estructura y su función primaria dentro de la sociedad como agente socializador y asignador de papeles. Aunque hay que reconocer que por lo común el aula es parte de una organización más amplia, la escuela,

es esta aula la que constituirá nuestra unidad de análisis, ya que tanto el sistema escolar como los alumnos en particular la reconocen como el lugar en el que se lleva acabo este "asunto" de la educación formal. En las escuelas primarias, los alumnos de un mismo grado escolar se encuentran en una misma aula con un mismo maestro, pero en la secundaria, y a veces en los últimos años de la primaria, los alumnos estudian diferentes materias con diferentes maestros: en este caso, la unidad significativa para nuestros propósitos es el complejo de clases en que participa un mismo alumno.

El problema: la socialización y la selección

Así pues, nuestro principal interés se centra en un doble problema: primero, el modo en que la clase funciona para que los alumnos internalicen los compromisos y habilidades necesarias para el desempeño feliz de sus futuros roles de adultos, y segundo, cómo funciona para establecer la asignación de estos recursos humanos dentro de la estructura de roles de la sociedad adulta. Los principales modos en que se interrelacionan estos dos problemas nos servirán de puntos de referencia principales. En primer lugar, desde un punto de vista funcional el salón de clases puede estudiarse como agencia socializadora. Esto quiere decir que trata de una agencia en la cual se entrenan las personalidades individuales para que se adecuen motivacional y técnicamente desempeño de sus roles de adulto. No es la única agencia de esta clase; desde luego: también lo son la familia, los grupos de iguales, las iglesias, las diferentes organizaciones de voluntarios, y la educación que se recibe en el trabajo mismo.

Con todo, en el periodo que va del ingreso al primer año escolar, hasta el ingreso a la fuerza del trabajo o el matrimonio, el salón de clases puede considerarse la principal agencia socializadora. Las funciones socializadoras pueden definirse como el desarrollo en que los individuos adquieren los compromisos y habilidades que constituyen los prerrequisitos para el futuro desempeño de sus roles. Dentro de dichos compromisos podemos encontrar dos componentes: el de conservar los valores más fundamentales de la sociedad, y el de desempeñar un tipo especifico de rol dentro de la estructura social.

De este modo, una persona que tenga una ocupación relativamente humilde puede ser un "buen ciudadano" en el sentido de que se compromete a desempeñar su trabajo honradamente, sin mayor preocupación por la implementación en la sociedad de valores de más alto nivel. Por lo contrario, otros ciudadanos pueden poner objeciones a que el papel femenino siga limitándose al

matrimonio y la familia, sobre la base de que dicha limitación impide que nuestros recursos y talentos se distribuyan total y equitativamente entre los negocios, el gobierno, etc.

Las habilidades también tienen dos componentes: el primero es la competencia o capacidad para realizar las tareas que corresponden a los roles individuales, y el segundo, la "responsabilidad del rol" o sea, la capacidad de adecuarse a lo que los demás consideran que corresponde al comportamiento interpersonal, propio del desempeño de dichos roles. De esta suerte, tanto un mecánico como un medico necesitan, además de “las herramientas de su oficio”, la capacidad de comportarse responsablemente con quienes traban relación en el ejercicio de trabajo. Mientras que por un lado podemos considerar que el salón de clase es la primera de las age3ncias que sirven para adquirir los diferentes componentes de los compromisos y habilidades que hemos mencionado, por el otro, y desde el punto de vista de la SOCIEDAD es una agencia de asignación de poder “humano”.

Como sabemos, en la sociedad norteamericana hay una relación que probablemente cada vez es más estrecha, entre el nivel de nuestro status social y el académico. Estos dos niveles tienen una relación que salta a la vista con el nivel del empleo que podemos alcanzar. Ahora bien, como resultado del proceso general de sobrevaloración educativa y ocupacional, la norma del nivel académico que se considera como el mínimo aceptable ha venido a ser el de enseñanza media superior, y la política que decidirá el status ocupacional del futuro dependerá de que los miembros de determinada generación hayan cursado o no al college. Así pues, nos interesa conocer qué; de lo que sucede en el aula, es lo que establece la diferencia entre los miembros de una generación para que unos asistan al college y otros no.

(…)

Más todavía, parece que las pruebas indican que el más importante criterio de selección se basa en el registro de desempeño escolar en la escuela primaria, que es evaluado por los maestros y directores; pocos casos sedan de alumnos que ingresan a los cursos propedéuticos preuniversitarios en contra de la opinión que emiten las autoridades. (…)

También hay pruebas que el proceso de selección es genuinamente distributivo. Como en prácticamente todos los procesos comparables, en el resultado influyen factores adscritos y adquiridos. En el presente caso, el factor adscrito es el status socioeconómico de la familia del alumno; y el factor adquirido es su oportunidad al logro basado en su capacidad individual.

(…)

Parece que lo esencial de todo esto es que existe un criterio de selección relativamente uniforme. (…)

Con toda seguridad, los jóvenes que tienen un status elevado y mucha capacidad ingresaran al college, asimismo, es poco probable que ingresen a el los jóvenes con bajo status y poca capacidad. Empero, los grupos que tienen "cruzados" los factores mencionados (bajo status y mucha capacidad, o status alto y poca capacidad) son de considerable importancia. Estas consideraciones ME HAN LLEVADO A PENSAR que el principal proceso de diferenciación (que, desde otro punto de vista, es la selección que se efectúa en la escuela primaria gira en torno a un sólo eje: el desempeño. En términos generales, esta diferenciación va desembocando en el nivel de educación media superior en la disyuntiva de los que no irán al college y los que si irán. Para apreciar la importancia de esta parte, analicemos el lugar que ocupa en la socialización del individuo. El ingreso al sistema de educación formal es el primero de los pasos importantes que el niño da hacia la independencia del reducido círculo familiar.

Dentro de la familia ya se han levantado parcialmente los cimientos de su sistema de motivaciones, pero la única característica fundamental para los roles que representará mas tarde que ya han sido determinados a esta altura y que han quedado estampados psicológicamente, es el del rol sexual. El niño post edípico ingresa al sistema de la educación formal claramente identificado como de un sexo o del otro, pero aparte del sexo, su rol no se encuentra aun diferenciado. Todavía esta pendiente el proceso de selección mediante el cual, las personas seleccionaran sus roles y serán seleccionadas en categorías de roles. Sobre bases que no discutiremos aquí, podemos decir que el más importante de los factores predispuestos con que el niño ingresa a la escuela es, su grado de independencia. Con esto nos referimos al grado de autosuficiencia que posee respecto a la guía que han de darle los adultos, a su capacidad para asumir responsabilidades y para tomar sus propias decisiones al enfrentarse a situaciones nuevas y variadas. Esto es igual que su rol sexual, es una función de su experiencia familiar. La familia es la colectividad dentro de la que se modela la estructura de status básica en términos de posición biológica, o sea, por generación, sexo y edad. Es inevitable que en ella existan diferencias de actuación y que se premien o se castiguen de tal modo que se fomente la formación de un carácter diferencial. Sin embargo, estas diferencias no reciben la sanción de un

status social institucionalizado. Dentro de la experiencia del niño, la escuela es el primero de los agentes socializadores que institucionaliza la diferenciación de status sobre bases no biológicas. Más aun, este status no es adscrito, sino que adquirido: es el status que se "gana" por medio del desempeño diferencial de las tareas que el maestro impone, en su papel de agente del sistema escolar de la comunidad. Analicemos la estructura de esta situación.

La estructura del salón de clases de primaria

De acuerdo con la gran variedad de instituciones norteamericanas y el control de los sistemas escolares, que básicamente es local, existe una variedad amplia de situaciones escolares, pero en términos generales todas ellas se inscriben dentro de un solo marco bien delimitado. Sobre todo en los tres primeros grados de la escuela primaria el modelo básico comprende a un profesor titular para la clase, el cual imparte todas las materias y se encarga de la clase en general. En ocasiones otros profesores vienen a enseñar unas cuantas materias especiales, como gimnasia, música y actividades estéticas, pero esto no cambia la situación medular del maestro titular, que normalmente es una mujer. La clase permanece con ella todo un lapso escolar, pero por lo común, no más tiempo. Así pues, la clase se compone de unos 25 alumnos y alumnas de la misma edad, que provienen de un área geográfica relativamente pequeña: el vecindario o la colonia. Excepto por el sexo (en ciertos respectos), inicialmente no hay una base formal para la diferenciación de status dentro del salón de clases. La diferenciación estructural principal se va estableciendo poco a poco, en torno al eje único que señalamos antes: el desempeño. Cuatro factores básicos de la situación permiten que la diferenciación se establezca en torno a un eje principal y único. El primero es que en un principio la edad sus "antecedentes" familiares son iguales, ya que el vecindario es mucho más homogéneo que la sociedad. El segundo factores que se impone una serie de tareas comunes que, comparada con la mayoría de las tareas de otras áreas, es sorprendentemente indiferenciada. A este respecto, la situación escolar se parece mucho más a una competencia que la mayoría de las situaciones en las que hay que representar algún rol. El tercero de los factores es que se presenta una división extrema entre la igualdad inicial de los alumnos y el maestro único, que es un adulto y representa al mundo adulto. Y el cuarto es que se da un proceso de evaluación del desempeño de los alumnos que es relativamente sistemático. Desde el punto de vista del alumno, esta evaluación, que más que nada se expresa en la boleta de calificaciones, constituye un premio o un castigo a la conducta pasada; desde el punto de vista del sistema escolar, que actúa como agencia de asignación, es una de las bases

para seleccionar el status que en el futuro se ocupara en la sociedad. Al interpretar este modelo estructural no debemos perder de vista dos condiciones importantes, aunque me parece que no contradicen el significado de su rasgo principal. La primera de estas condiciones corresponde a las variantes de los procedimientos de la clase misma y de su organización formal. La más importante de estas variantes es la que existe entre las escuelas relativamente tradicionales y las relativamente progresistas. Las escuelas tradicionales dan más importancia a las unidades discretas de materias, en tanto que las progresistas permiten una enseñanza más "indirecta", mediante proyectos sobre temas de actualidad, lo que permite, matar más de un pájaro con una pedrada.

En comparación con la relación directa y tradicional del alumno individual con el maestro, la escuela progresista da más importancia al trabajo de alumnos en equipo. Este tiene que ver con el hecho de que cada vez se va dando más importancia a la cooperación entre los alumnos, y menos a la competencia directa, a que se permite más libertad, en contraste con la antigua disciplina estricta, ya que se resta importancia a las calificaciones formales. Según la escuela de que se trate, algunas de estas características recibirán más atención, y otras, menos. Lo que es claro es que existe un importante margen de variación. Creo que esto tiene que ver con el ejercicio de independencia-dependencia que es tan importante para la socialización temprana en la familia. En términos generales, me parece que los que más importancia dan a la práctica de la independencia, propician una educación relativamente progresista. Es bien conocida la relación que existe entre el apoyo a la educación progresista, el status socioeconómico relativamente alto, y los intereses "intelectuales". No es contradictorio el dar importancia a la independencia, y darle al mismo tiempo a la cooperación y solidaridad con los demás

miembros del grupo. En el primer, caso esto es porque el enfoque principal del problema de la independencia en estas edades es frente a los adultos. Con todo, podemos decir que en el grupo de iguales que se forma en el aula, se expresa de una manera transferida la necesidad de independencia que despiertan los adultos. La segunda condición tiene que ver con los aspectos "informales" de la clase, que siempre difieren un poco de lo que oficialmente se espera. Por ejemplo, el modelo oficial no establece diferencias entre los sexos; esto puede modificarse informalmente, por ejemplo, si los maestros impulsan la competencia entre niños y niñas.

(…)

En otras palabras, hay que tener siempre presente la función selectiva del salón de clase al interpretar estos hechos. Es evidente que su importancia, lejos de disminuir, va en aumento.

La naturaleza del buen desempeño escolar

¿Cómo debe ser el "buen desempeño" que se espera de los niños en la primaria? Quizás pueda resumirse diciendo que comprende los tipos de comportamiento que son apropiados a la situación de la escuela, por un lado, los que los adultos creen que son importantes por sí mismos. Esta caracterización del buen desempeño algo vaga y redundante contiene dos componentes principales. Uno de ellos es cognoscitivo puro:

aprendizaje, información, habilidades, marcos de referencia, etc., que se asocian al conocimiento empírico y a la habilidad tecnológica.

(…)

El segundo componente de importancia es el que de un modo muy amplio puede llamarse "moral". En generaciones pasadas se llamaba "comportamiento".

De un modo más amplio puede llamársele participación civil y responsable dentro de la comunidad escolar. Sus bases son el respeto al maestro, la consideración y cooperación con sus condiscípulos y los "buenos hábitos" de trabajo, y desembocan en la capacidad de liderazgo y la "iniciativa".

(…)

De modo, pues, que lo esencial parece ser la escuela primaria analizada a la luz de su función socializadora, es una agencia que diferencia al salón de clases a lo largo de un continuo único de desempeño cuyo contenido es la conformación a las expectativas que expone el maestro, como agente de la sociedad adulta. En términos generales, los criterios para el buen desempeño no establecen la diferencia entre el componente técnico o cognoscitivo, y el moral o "social". En cambio, con respecto a los valores sociales, hay una diferenciación de los niveles de capacidad para actuar conforme a estos valores. Aunque la relación está lejos de ser uniforme, esta diferenciación es la base de los procesos de selección para los niveles de status y papel en la sociedad adulta. A continuación hablaremos un poco sobre el contexto extraescolar en que se desenvuelve este proceso. Aparte del aula, el niño participa dedos estructuras sociales básicas: la familia y el grupo de iguales de niños.

(…)

La socialización y la selección en la escuela elemental

Para concluir con esta discusión de la clase primaria, algo hay que decir de las condiciones fundamentales de este proceso que, como hemos visto, simultáneamente consiste en 1) la emancipación del niño de la liga emocional primaria que lo ata a su familia, 2) la internalización de determinado nivel de normas y valores sociales, que es como dar otro paso lejos de su familia, 3) la diferenciación de la clase escolar en términos de desempeño real y de valoración diferencial del desempeño, y 4) desde el punto de vista de la sociedad, la selección y colocación de los recursos humanos en el sistema de roles de adultos. Probablemente la condición fundamental de todo este proceso es que las dos agencias adultas que en él participan (la escuela y la familia) comparten un mismo valor que en esencia es la valoración del desempeño. Sobre todo, se reconoce que es justo conceder premios diferenciales a los diferentes niveles de desempeño, en tanto haya oportunidades justas, y que es también justo que tales recompensas conduzcan a oportunidades más altas para los que se han desempeñado bien. Básicamente, pues, la clase de primaria es la encarnación viva del valor fundamental de Norteamérica, como es la igualdad de oportunidades, ya que

valoriza tanto la igualdad inicial como el desempeño diferencial.

(…)

La diferenciación de la clase a lo largo del eje del desempeño inevitablemente es fuente de tensión, ya que confiere más gratificaciones y privilegios a un contingente

que a otro dentro del mismo sistema. Esta valorización común ayuda a que sea aceptada la diferenciación capital, sobre todo por los que pierden en la competencia. Lo esencial es que este valor común del desempeño es compartido por unidades del sistema que tienen diferentes status, y corta la diferenciación de familias por status socioeconómico. Es necesario que se dé una oportunidad realista y que se confíe en que el maestro será justo y premiara a quien quiera muestre su capacidad. Un hecho clave es que la distribución de habilidades, aunque esta relacionada con el status familiar, no coincidía de modo tajante con él. Puede haber un proceso selectivo autentico dentro de una serie de "reglas del juego". Con todo, este compromiso con los valores comunes no es el único mecanismo que contrarresta la tensión provocada por la diferenciación. Los alumnos no sólo gozan individualmente del apoyo familiar, sino que también

los maestros aprecian y respetan a los alumnos sobre bases que no son las del logro de un status, y las líneas de amistad entre los iguales, aunque tienen relación con la posición dentro de la escala del desempeño, de ningún modo coinciden con ella, sino que la atraviesan. De este modo, hay líneas de solidaridad que se entrecruzan y mitigan la tensión que produce le premio diferencial del desempeño. Solo dentro de este marco de solidaridad institucionalizada puede darse el proceso selectivo crucial, hacia la premiación selectiva y la consolidación de sus resultados en una diferenciación de status dentro de la clase. Hemos dado especial atención al impacto que reciben los niños de capacidad relativamente alta pero de bajo status familiar debido al proceso selectivo.

(…)

Fuente; Tomado del sitio web http://es.scribd.com/doc/25742008/Parsons-El-Aula-Como-Sistema-Social

A**ctividades**

Pensar en cómo ordenar la sociedad ha sido una constante preocupación de los que están versados en esta temática e incluso de los hombres comunes, por eso resulta razonable que sin pretende modelar una sociedad perfecta, se aspire alcanzar en cualquier nivel o esfera de su desarrollo cierta estabilidad entre sus partes integrantes: individuos, grupos, instituciones y estructuras sociales. Desde tu punto de vista, cómo tendría que ser la acción educativa de un egresado de la carrera de Pedagogía que tuviera en cuenta la perspectiva sociológica de la educación funcionalista. Valora sus fortalezas y debilidades.

Muy relacionado con la problemática del ordenamiento, el general de ejército, Raúl Castro en la Reunión ampliada del Consejo de Ministro, hizo un llamado al "orden en todos los escenarios de la sociedad, al reordenamiento de las estructuras en los organismos de la Administración central del Estado, a la precisión de sus funciones y a una mejor organización para su cumplimiento"(Castro,20013:29). Según tu criterio, por qué hace falta garantizar estos elementos en el sistema de la Administración educativa central del Estado.

Desde la perspectiva del sistema social de la clase, valora la idea siguiente: "el orden es también desarrollo" (Castro, Raúl, 2013:2).

(…)

Texto 9

FUNDAMENTOS DE UNA TEORÍA DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA

Pierre Bourdieu y J. C. Passeron.

(…)

Abreviaturas utilizadas en el Libro I

AP: acción pedagógica.

AuP: autoridad pedagógica.

TP: trabajo pedagógico.

AuE: autoridad escolar.

SE: sistema de enseñanza.

TE: trabajo escolar.

Estas convenciones gráficas sirven para recordar a los lectores que los conceptos por ellas designados constituyen por sí mismos una taquigrafía de sistemas de relaciones lógicas que no es posible enunciar completamente en todas las proposiciones, aunque han sido necesarios para la construcción de esas proposiciones y son la condición de una adecuada, lectura. Si este procedimiento no se ha extendido a todos los conceptos "sistémicos" que se utilizan (arbitrariedad cultural, violencia simbólica, relación de comunicación pedagógica, modo de imposición, modo de inculcación, legitimidad, ethos, capital cultural, habitus, reproducción social, reproducción cultural), ha sido para evitar que la lectura se convirtiera en algo inútilmente difícil.

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.

(…)

Escolio 2. Basta con comparar las teorías clásicas del fundamento del poder, las de Marx, Durkheim y Weber, para ver que las condiciones que hacen posible la constitución de cada una de ellas excluyen la posibilidad de construcción del objeto que realizan las otras. Así, Marx se

opone a Durkheim porque percibe el producto de una dominación de clase allí donde Durkheim (que nunca descubre tan claramente su filosofía social como en la sociología de la educación, lugar privilegiado para la ilusión del consensus) no ve más que el efecto de un condicionamiento social indiviso. Bajo otro aspecto, Marx y Durkheim se oponen a Weber al contradecir, por su objetivismo metodológico, la tentación de ver en las relaciones de poder relaciones interindividuales de influencia o de dominio y de representar las diferentes formas de poder (político, económico, religioso, etc.) como otras tantas modalidades de la relación sociológicamente indiferenciada de poder (Macht) de un agente sobre otro. Finalmente, por el hecho de que la reacción contra los representantes artificialistas del orden social conduce a Durkheim a poner el acento en la exterioridad del condicionamiento, mientras que Marx, interesado en descubrir bajo las ideologías de la legitimidad las relaciones de violencia que las fundamentan, tiende a minimizar, en su análisis de los efectos de la ideología dominante, la eficacia real del refuerzo simbólico de las relaciones de fuerza que origina el reconocimiento por los dominados de la legitimidad de la dominación, Weber se opone a Durkheim como a Marx en que es el único que se impone expresamente como objeto la contribución específica que las representaciones de legitimidad aportan al ejercicio y a la perpetuación del poder, incluso a pesar de que, encerrado en una concepción psicosociológica de estas representaciones, no puede interrogarse, como lo hace Marx, acerca de las funciones que tiene en las relaciones sociales el desconocimiento de la verdad objetiva de estas relaciones como relaciones de fuerza.

1. De la doble arbitrariedad de la acción pedagógica

1. Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.

Escolio. Las proposiciones que siguen (hasta las proposiciones de tercer grado incluidas) se aplican a toda AP, sea esta AP ejercida por todos los miembros educados de una formación social o de un grupo (educación difusa), por los miembros de un grupo familiar a los que la cultura de un grupo o de una clase confiere esta tarea (educación familiar), o por el sistema de agentes explícitamente designados a este efecto por una institución de función directa o indirectamente, exclusiva o parcialmente educativa (educación institucionalizada) o que, salvo especificación expresa, esta AP esté destinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o de las clases dominadas. Dicho de otra forma, el alcance de estas proposiciones se

halla definido por el hecho de que se refieren a toda formación social, entendida como sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases. Por ello, hemos renunciado, en los tres primeros puntos, a multiplicar los ejemplos tomados del caso de una AP dominante de tipo escolar con el fin de evitar sugerir, ni siquiera implícitamente, una restricción de la validez de las proposiciones relativas a toda AP. Se ha reservado para su momento lógico (proposiciones de grado 4) la especificación de las formas y efectos de una AP que se ejerce en el ámbito de una institución escolar; sólo en la última proposición (4.3) se halla caracterizada expresamente la AP escolar que reproduce la cultura dominante, contribuyendo así a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en una formación social en que el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima.

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

(…)

1.1.1 Como poder simbólico, que no se reduce nunca por definición a la imposición de la fuerza, la AP solo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en tanto en cuanto que se ejerce en una relación de comunicación.

1.1.2. Como violencia simbólica, la AP sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente pedagógico, cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación.

1.1.3. En una formación social determinada, la AP que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de las AP, es aquella que, tanto por su modo de imposición como por la delimitación de lo que impone y de aquellos a quienes lo impone, corresponde más completamente, aunque siempre de manera mediata, a los intereses objetivos (materiales, simbólicos y, en el aspecto aquí considerado, pedagógicos) de los grupos o clases dominantes.

(…)

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

1.2.1. La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la "naturaleza de las cosas" o a una "naturaleza humana".

1.2.2. La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es sociológicamente necesaria en la medida en que esta cultura debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y su inteligibilidad a la coherencia y a las funciones de la estructura de las relaciones significantes que la constituyen.

(…)

1.2.3. En una formación social determinada, la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos constitutivos de esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de arbitrariedades culturales es aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes.

1.3. El grado objetivo de arbitrariedad (en el sentido de la prop. 1.1) del poder de imposición de una AP es tanto más elevado cuanto más elevado sea el mismo grado de arbitrariedad (en el sentido de la prop. 1.2) de la cultura impuesta.

(…)

1.3.1. La AP cuyo poder arbitrario de imponer una arbitrariedad cultural reside en última instancia en las relaciones de fuerza entre los grupos o clases que constituyen la formación social en la que dicha AP se ejerce (por 1.1 y 1.2) contribuye, al reproducir la arbitrariedad cultural que inculca, a reproducir las relaciones de fuerza que fundamentan su poder de imposición arbitrario (función de reproducción social de la reproducción cultural).

1.3.2. En una formación social determinada, las diferentes AP, que nunca pueden ser definidas independientemente de su pertenencia a un sistema de AP sometidas al efecto de dominación de la AP dominante, tienden a reproducir el sistema de arbitrariedades culturales característico de esta formación social, o sea, la dominación de la arbitrariedad cultural dominante, contribuyendo de esta forma a la reproducción de las relaciones de fuerza que colocan esta arbitrariedad cultural en posición dominante.

Escolio. Al definir tradicionalmente el "sistema de educación" como el conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado (por ejemplo, la información acumulada), las teorías clásicas tienden a disociar la reproducción cultural de su función de reproducción social, o sea, ignorar el efecto propio de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de fuerza. Estas teorías que, tal como puede observarse en Durkheim, se limitan a extrapolar a las sociedades divididas en clases la representación de la cultura y de la transmisión cultural más extendida entre los etnólogos, se fundan en el postulado tácito de que las diferentes AP que se ejercen en una formación social colaboran armoniosamente a la reproducción de un capital cultural concebido como una propiedad indivisa de toda la "sociedad". En realidad, por el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas AP tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social: en efecto, las leyes del mercado donde se forma el valor económico o simbólico, o sea, el valor como capital cultural, de las arbitrariedades culturales reproducidas por las diferentes AP y, de esta forma, de los productos de estas AP (individuos educados) constituyen uno de los mecanismos, más o menos determinantes según el tipo de formación social, por los que se halla asegurada la reproducción social, definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases.

2. De la autoridad pedagógica

2. En tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación que sólo pueden producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en la medida en que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece nunca en su completa verdad (en el sentido de la prop. 1.1), y como inculcación de una arbitrariedad cultural que se realiza en una

relación de comunicación pedagógica que solamente puede producir su propio efecto, o sea, propiamente pedagógico, en la medida en que la arbitrariedad del contenido inculcado no aparece nunca en su completa verdad (en el sentido de la prop. 1.2), la AP implica necesariamente como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica (AuP) y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla.

(…)

2.1. En tanto que poder arbitrario de imposición que, por el solo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima, la AuP, poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula.

(…)

2.1.1. Las relaciones de fuerza están en el origen, no solamente de la AP, sino también del desconocimiento de la verdad objetiva de la AP, desconocimiento que define el reconocimiento de la legitimidad de la AP y que, como tal, constituye su condición de ejercicio.

(…)

2.1.1.1. Las relaciones de fuerza determinan el modo de imposición característico de una AP, como sistema de los medios necesarios para la imposición de una arbitrariedad cultural y para el encubrimiento de la doble arbitrariedad de esta imposición, o sea, como combinación histórica de los instrumentos de violencia simbólica y los instrumentos de encubrimiento (o sea, de legitimación) de esta violencia.

Escolio 1. (…)

Cualquier arbitrariedad cultural implica, en efecto, una definición social del modo legítimo de imposición de la arbitrariedad cultural y, en particular, del grado en que el poder arbitrario que hace posible la AP puede mostrarse como tal sin anular el efecto propio de la AP. Así, mientras que en ciertas sociedades el recurso a las técnicas de coerción (azotes o incluso copiar “mil veces”) basta para descalificar al agente pedagógico, las sanciones corporales (látigos de los colegios ingleses, puntero del maestro de escuela o falaqa de los maestros coránicos) aparecen simplemente como atributos de la legitimidad magistral en una cultura tradicional en la que no

corren el riesgo de traicionar la verdad objetiva de una AP porque son precisamente su modo legítimo de imposición.

Escolio 2. mplo, con el recurso a los métodos “liberales”, para inculcar disposiciones “liberales”. Las “maneras suaves” pueden ser el único modo eficaz de ejercer el poder de violencia simbólica en un estado determinado de las relaciones de fuerza y de las disposiciones más o menos tolerantes respecto a la manifestación explícita y brutal de la arbitrariedad. Si hoy se puede llegar a pensar en la posibilidad de una AP sin obligación ni sanción es a causa de un etnocentrismo que lleva a no percibir como tales las sanciones del modo de imposición de la AP característico de nuestras sociedades: colmar a los alumnos de afecto, como hacen las institutrices americanas, empleando diminutivos o calificativos cariñosos, estimulando insistentemente a la comprensión afectiva, etc., es dotarse de un instrumento de reopresión, la negación del afecto, más sutil pero no menos arbitrario (en el sentido de la prop. 1.1) que los castigos corporales o la reprimenda pública. El hecho de que resulte más difícil percibir la verdad objetiva de este tipo de AP se debe, por una parte, a que las técnicas empleadas disimulan el significado social de la relación pedagógica bajo la apariencia de una relación puramente psicológica y, por otra, a que su pertenencia al sistema de técnicas de autoridad que definen el modo de imposición dominante contribuye a impedir a los agentes formados según este modo de imposición que aprehendan su carácter arbitrario: la simultaneidad de las transformaciones de las relaciones autoritarias que corresponden a una transformación de las relaciones de fuerza capaz de elevar el nivel de tolerancia respecto a la manifestación explícita y brutal de la arbitrariedad y que, en universos sociales tan diferentes como la iglesia, la escuela, la familia, el hospital psiquiátrico, o incluso la empresa o el ejército, tienden siempre a sustituir las “formas duras” por las “maneras suaves” (métodos no directivos, diálogo, participación, “human relations”, etc.) muestra, en efecto, la relación de interdependencia que constituye como sistema a las técnicas de imposición de la violencia simbólica características tanto del modo de imposición tradicional, así como las del que tiende a sustituirle en la misma función.

2.1.1.2. En una formación social determinada, las instancias que aspiran objetivamente al ejercicio legitimo de un poder de imposición simbólica y tienden de esta forma a reivindicar el monopolio de la legitimidad entran necesariamente en relaciones de competencia, o sea, en relaciones de fuerza y relaciones simbólicas cuya estructura pone de manifiesto según su lógica el estado de las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases.

(…)

2.1.2. En tanto que la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la AP supone para instaurarse la existencia de la AuP esa relación no se reduce a una pura y simple relación de comunicación.

Escolio 1. Contrariamente al sentido común y a numerosas teorías eruditas que hacen del entender la condición del escuchar (en el sentido de prestar atención y dar crédito), en las situaciones reales de aprendizaje (incluido el de la lengua), el reconocimiento de la legitimidad de la emisión, o sea, de la AuP del emisor, condiciona la recepción de la información y, más aún, la realización de la acción transformadora capaz de transformar esta información en formación.

Escolio 2. La AuP imprime un sello tan intenso en todos los aspectos de la relación de comunicación pedagógica que esta relación es frecuentemente vivida o concebida como el modelo, de la relación primordial de comunicación pedagógica, o sea, la relación entre padres e hijos o, de modo más general, entre generaciones.

(…)

2.1.2.2. Por el hecho de que toda AP en ejercicio dispone por definición de una AuP los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo qué transmiten y, por tanto, quedan au¬torizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas.

(…)

2.1.2.3. Por el hecho de que toda AP en ejercicio dispone por definición de una AuP, los receptores pedagógicos están dispuestos de entrada a reconocer la legitimidad de la información transmitida y la AuP de los emisores pedagógicos, y por lo tanto a recibir e interiorizar el mensaje.

2.1.2.4. En una formación social determinada, la fuerza propiamente simbólica de las sanciones físicas o simbólicas, positivas o negativas, jurídicamente garantizadas o no, que aseguran, refuerzan y consagran de forma duradera el efecto de una AP es mayor en la medida en que se aplican a grupos o clases mejor dispuestos a reconocer la AuP que se les impone.

(…)

2.2. La AP, en tanto que está investida de una AuP, tiende a que se desconozca la verdad objetiva de la arbitrariedad cultural, ya que, reconocida como instancia legítima de imposición, tiende a que se reconozca la arbitrariedad cultural que inculca como cultura legítima.

2.2.1. Ya que toda AP en ejercicio dispone automáticamente de una AuP, la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la AP tiende a producir la legitimidad de lo que transmite, designando lo transmitido como digno de ser transmitido por el solo hecho de transmitirlo legítimamente, contrariamente a lo que ocurre con todo aquello que no transmite.

(…)

Escolio 2. Reducir la relación de comunicación pedagógica a una pura y simple relación de comunicación impide comprender las condiciones sociales de su eficacia propiamente simbólica y propiamente pedagógica, que consisten precisamente en ocultar el hecho de que no es una simple relación de comunicación; al mismo tiempo, operar tal reducción obliga a suponer en los receptores la existencia de una "necesidad de información" que, además, estaría informada de qué informaciones son dignas de satisfacerla y que preexistiría a sus condiciones sociales y pedagógicas de producción.

(…)

2.3.1. Una instancia pedagógica sólo dispone de la AuP que le confiere su poder de legitimar la arbitrariedad cultural que inculca en los límites trazados por esta arbitrariedad cultural, o sea, en la medida en que, tanto en su modo de imposición (modo de imposición legítima) como en la delimitación de lo que impone, de quienes están en condiciones de imponerlo (educadores legítimos) y de aquellos a quienes se impone (destinatarios legítimos), reproduce los principios fundamentales de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase produce como digno de ser reproducido, taxito por su existencia misma como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirlo.

(…)

2.3.1.1. La delegación del derecho de violencia simbólica que fundamenta la AuP de una instancia pedagógica es siempre una delegación limitada; o sea, la delegación en una instancia pedagógica de la autoridad necesaria para inculcar legítimamente una arbitrariedad cultural, según el modo de imposición definido por esta arbitrariedad, tiene por contrapartida la

imposibilidad de que esta instancia defina libremente el modo de imposición, el contenido impuesto y el público al que se le impone (principio de la limitación de la autonomía de. las instancias pedagógicas).

(…)

3. Del trabajo pedagógico

3. Como imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural que presupone la AuP, o sea, una delegación de autoridad (en el sentido de 1 y 2), que implica que la instancia pedagógica reproduzca los principios de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase impone presentándolos como dignos de ser reproducidos tanto por su misma existencia como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla (prop. 2.3 y 2.3.1), la AP implica el trabajo pedagógico (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada.

Escolio 1. Como acción que debe ser duradera para producir un habitus duradero, o sea, como acción de imposición y de inculcación de una arbitrariedad que sólo puede realizarse completamente por el TP, la AP se diferencia de las acciones de violencia simbólica discontinuas y extraordinarias como las del profeta, el "creador" intelectual o el hechicero. Tales acciones de imposición simbólica sólo pueden provocar la transformación profunda y duradera de aquellos a quienes alcanzan, en la medida en que se prolongan en una acción de inculcación continua, o sea, en un TP (por ejemplo, predicación y catequesis sacerdotales o comentario profesoral de los "clásicos"). Dadas las condiciones que deben cumplirse para que se realice un TP ("también el educador -dice Marx- necesita ser educado"), toda instancia pedagógica se caracteriza por una duración estructural más larga, manteniéndose iguales los demás factores, que otras instancias que ejercen un poder de violencia simbólica, porque tiende a reproducir, tanto como se lo permite su autonomía relativa, las condiciones en las que se han producido los reproductores, o sea, las condiciones de su reproducción: por ejemplo, el "tempo" extremadamente lento de la transformación de la AP, ya se trate del tradicionalismo de la AP ejercida por la familia -que, encargada de la primera educación, tiende a realizar más

completamente las tendencias de toda AP y puede de esta forma, incluso en las sociedades modernas, desempeñar el papel de conservadora de las tradiciones heredadas- o de la inercia de las instituciones de enseñanza -a las que su propia función lleva siempre a autorreproducirse de la forma más exacta posible, a la manera de las sociedades tradicionales.

Escolio 2. Instrumento fundamental de la continuidad histórica, la educación, considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del habitus, que produce prácticas conformes a la arbitrariedad cultural (o sea, transmitiendo la formación como información capaz de "informar" duraderamente a los receptores), es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología: siendo el habitus análogo al capital genético, la inculcación que define la realización de la AP es análoga a la generación en tanto que transmite una información generadora de información análoga.

3.1. Como trabajo prolongado de inculcación que produce una formación duradera, o sea, productores de prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases que delegan a la AP la AuP necesaria a su instauración y a su continuación, el TP tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, o sea, las estructuras objetivas de las que es producto, por mediación del habitus como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas.

3.1.1. -La productividad específica del TP se mide objetivamente por el grado en que produce su efecto propio de inculcación, o sea, su efecto de reproducción.

3.1.1.1. La productividad específica del TP, o sea, el grado en que logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el habitus que produce es "duradero", o sea, capaz de engendrar más duraderamente las prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada.

(…)

3.1.1.2. La productividad específica del TP, o sea, el grado en que logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el habitus que produce es "transferible", o sea, capaz de engendrar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada en el mayor número posible de campos distintos.

(…)

3.1.3. Como trabajo prolongado de inculcación que produce un habitus duradero y transferible, o sea, inculcando al conjunto de los destinatarios legítimos un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción (parcial o totalmente idénticos), el TP contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual y la integración moral del grupo o de la clase en cuyo nombre se ejerce.

(…)

3.2. En tanto que acción transformadora destinada s inculcar una formación como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, el TP que necesita la AuP como condición previa para su ejercicio tiene por efecto confirmar y consagrar irreversiblemente la AuP, o sea, la legitimidad de la AP y de la arbitrariedad cultural que inculca, enmascarando todavía más, mediante el éxito de la inculcación de la arbitrariedad, la arbitrariedad de la inculcación y de la cultura inculcada.

(…)

3.2.2.1.1. En una formación social determinada, el TP por el que se realiza la AP dominante logra tanto mejor imponer la legitimidad de la cultura dominante cuanto más se realiza, o sea, cuanto más logra imponer el desconocimiento de la arbitrariedad dominante como tal, no solamente a los destinatarios legítimos de la AP sino también a los miembros de los grupos o clases, dominados (ideología dominante de la cultura legítima como única cultura auténtica, o sea, como cultura universal).

3.2.2.1.2. En una formación social determinada, el TP por el que se realiza la AP dominante tiene siempre la función de mantener el orden, o sea, de reproducir la estructura de las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases, en tanto que tiende, ya sea por la inculcación o por la exclusión, a imponer a los miembros de los grupos o las clases dominadas el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante y a hacerles interiorizar, en medida variable, disciplinas y censuras que cuando adquieren la forma de autodisciplina y autocensura sirven mejor que nunca los intereses, materiales o simbólicos, de los grupos o clases dominantes.

(…)

4. Del sistema de enseñanza

4. Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social).

Escolio 1. Se trata de establecer la forma específica que deben revestir las proposiciones que enuncian en toda su generalidad las condiciones y los efectos de la AP (prop. I, 2, 3) cuando esta AP es ejercida por una institución (SE), o sea, de establecer lo que debe ser una institución para ser capaz de producir las condiciones institucionales de producción de un hábitus al mismo tiempo que el desconocimiento de estas condiciones. Esta cuestión no se reduce a la investigación propiamente histórica de las condiciones sociales de la aparición de un SE particular ni incluso de la institución de enseñanza en su generalidad: así, el esfuerzo de Durkheim para comprender las características de estructuras y de funcionamiento del SE francés a partir del hecho de que, en su origen, ha debido organizarse con objeto de producir un hábitus cristiano encaminado a integrar a cualquier precio el legado grecorromano y la fe cristiana, conduce menos directamente a una teoría general del SE que la tentativa de Max Weber para deducir las características transhistóricas de toda Iglesia a partir de las exigencias funcionales que determinan la estructura y el funcionamiento de toda institución orientada a producir un hábitus religioso. Solamente la formulación de las condiciones genéricas de posibilidad de una AP institucionalizada permite dar todo su sentido a la investigación de las condiciones sociales necesarias para la realización de estas condiciones genéricas, o sea, comprender cómo, en situaciones históricas diferentes, procesos sociales como la concentración urbana, el progreso de la división del trabajo que implica la autonomización de las instancias o de las prácticas intelectuales, la constitución de un mercado de bienes simbólicos, etc., toman un sentido sistemático en tanto que sistema de las condiciones sociales de aparición de un SE (cf. el método regresivo por el que Marx procede a la construcción de los fenómenos sociales vinculados a la. disolución de la sociedad feudal como sistema de las condiciones sociales de aparición del modo de producción capitalista).

Escolio 2. Siempre y cuando no se olvide que la historia relativamente autónoma de las instituciones educativas debe ser situada en la historia de las formaciones sociales correspondientes, es legítimo considerar que ciertas características de la institución cuya aparición es correlativa a las transformaciones sistemáticas de la institución (por ejemplo, enseñanza remunerada, constitución de escuelas capacees de organizar la formación de nuevos maestros, homogeneización de la organización escolar en un vasto territorio, examen, funcionalización y remuneración asalariada) constituyen jalones significativos del proceso de institucionalización del TP. Así, aunque la historia de la educación en la Antigüedad permite percibir las etapas de un proceso continuo que conduce desde el preceptorado a las escuelas filosóficas y retóricas de la Roma imperial, pasando por la educación de iniciación de los magos o de los sabios y por la enseñanza artesanal de estos conferenciantes ambulantes que fueron la mayor parte de los sofistas, Durkheim tiene motivos para considerar que no se encuentra ningún SE en Occidente antes de la Universidad medieval, ya que la aparición de un control jurídicamente sancionado de los resultados de la inculcación (diploma) -que él toma como criterio determinante- complementa la especialización de los agentes, la continuidad de la inculcación y la homogeneidad del modo de inculcación. También se podría considerar, en una perspectiva weberiana, que las características determinantes de la institución escolar se adquieren desde el momento en que aparece un cuerpo de especialistas permanentes cuya formación, reclutamiento y carrera están reglamentados por una organización especializada y que encuentran en la institución los medios de asegurar con éxito su pretensión de monopolizar la inculcación legítima de la cultura legítima. Si se pueden comprender indistintamente las características estructurales vinculadas a la institucionalización de una práctica social refiriéndolas a los intereses de un cuerpo de especialistas que avanzan hacia el monopolio de esta práctica, o viceversa, es porque estos procesos representan dos manifestaciones inseparables de la autonomización de una práctica, o sea, de su constitución como tal: del mismo modo que, como observa Engels, la aparición del derecho como derecho, o sea, como “dominio autónomo”, es correlativa al progreso de la división del trabajo que conduce a la aparición de un cuerpo de juristas profesionales, del mismo modo que, como muestra Weber, la “racionalización” de la religión es correlativa a la constitución de un cuerpo sacerdotal, del mismo modo, en fin, que el proceso que conduce a la constitución del arte como arte es correlativo a la constitución de un

campo intelectual y artístico relativamente autónomo, la constitución del TP como tal es correlativa a la constitución del SE.

4.1. Dado 1) que un SE sólo puede realizar su función propia de inculcación a condición de que produzca y reproduzca, con los medios propios de la institución, las condiciones de un TP capaz de reproducir en los límites de los medios de la institución, o sea, continuamente, al menor costo y en serie, un habitus tan homogéneo y tan duradero como sea posible, en el mayor número posible de destinatarios legítimos (entre éstos los reproductores de la institución); dado 2) que un SE debe, para realizar su función externa de reproducción cultural y social, producir un habitus tan conforme como sea posible a los principios de la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir, las condiciones del ejercicio de un TP institucionalizado y de la reproducción institucional de ese TP tienden a coincidir con las condiciones de la realización de la función de reproducción, puesto que un cuerpo permanente de agentes especializados, suficientemente intercambiables como para poder ser reclutados continuamente y en número suficiente, dotados de la formación homogénea y de los instrumentos homogeneizados y homogeneizantes que constituyen la condición de ejercicio de un TP específico y reglamentado, o sea, de un "trabajo escolar" (TE), forma institucionalizada del TP secundario, está predispuesto por las condiciones institucionales de su propia reproducción a encerrar su práctica en los límites trazados por una institución cuya misión es reproducir la arbitrariedad cultural y no decretarla.

(…)

4.1.1.1. Dado que debe garantizar las condiciones institucionales de la homogeneidad y de la ortodoxia del TE, el SE tiende a dotar a los agentes encargados de la inculcación de una formación homogénea y de instrumentos homogeneizados y homogeneizantes.

Escolio. Hay que ver no solamente ayudas para la inculcación sino también instrumentos de control tendentes a garantizar la ortodoxia del TE contra las herejías individuales, en 1os instrumentos pedagógicos que el SE pone a disposición de sus agentes (por ejemplo, manuales, comentarios, recursos mnemotécnicos, libros del maestro, programas, instrucciones pedagógicas, etc.).

4.1.1.2. En tanto que debe garantizar las condiciones institucionales de la homogeneidad y de la ortodoxia del TE, el SE tiende a hacer sufrir, a la información y a la formación que inculca, un tratamiento cuyo principio reside a la vez en las exigencias del TE y en las tendencias inherentes

a un cuerpo de agentes situados en esas condiciones institucionales, o sea, a codificar, homogeneizar y sistematizar el mensaje escolar (cultura escolar como cultura “rutinizada”).

Escolio 2. Un SE determinado (o una instancia determinada del SE) obedece más completamente a la ley de la “rutinización” cuanto más se organiza su AP en relación con la función de reproducción cultural: si, por ejemplo, incluso en sus instancias más elevadas, el SE francés presenta más completamente que otros las características de funcionamiento que están funcionalmente vinculadas a la institucionalización del TP (por ejemplo, primacía de la autorreproducción, deficiencia de la enseñanza de investigación, programación escolar de las normas de la investigación y de los objetos de investigación, etc.) y si, en este sistema, la enseñanza literaria presenta estas características en un grado más elevado que la enseñanza científica, es porque hay sin duda pocos SE a los que las clases dominantes exijan menos que hagan otra cosa que reproducir tal cual la cultura legítima y producir agentes capaces de manipularla legítimamente (o sea, profesores, dirigentes, administradores o abogados y médicos, e incluso, literatos más que investigadores o científicos o, incluso, técnicos). Por otra parte, las prácticas pedagógicas y, a fortiori, intelectuales (por ejemplo, las actividades de investigación) de una categoría de agentes obedecen tanto más plenamente a la ley de la “rutinización” cuanto más definida está esta categoría por su posición en el SE, o sea, cuanto menos participa en otros campos de práctica (por ejemplo, campo científico o intelectual).

4.1.2. Dado que debe reproducir en el tiempo las condiciones institucionales del ejercicio del TE, o sea, que debe reproducirse como institución (autorreproducción) para reproducir la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir (reproducción cultural y social), todo SE, detenta necesariamente el monopolio de la producción de los agentes encargados de reproducirla, o sea, de los agentes dotados de la formación duradera que les permite ejercer un TE que tienda a reproducir esta misma formación en nuevos reproductores, y por ello encierra una tendencia a la autorreproducción perfecta (inercia), que se ejerce en los límites de su autonomía relativa.

(…)

4.2. Dado que plantea explícitamente la cuestión de su propia legitimidad por el hecho de declararse como institución propiamente pedagógica al constituir la AP como tal, o sea, como acción específica expresamente ejercida y sufrida como tal (acción escolar), todo SE debe

producir y reproducir por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, del reconocimiento de su legitimidad como institución pedagógica.

(…)

4.2.1. En tanto que dota a todos sus agentes de una autoridad delegada, o sea, de una autoridad escolar (AuE), forma institucionalizada de la AuP, por una delegación a dos niveles que reproduce en la institución la delegación de autoridad de la que se beneficia la institución, el SE produce y reproduce las condiciones necesarias tanto para el ejercicio de una AP institucionalizada como para la realización de su función externa de reproducción, puesto que la "legitimidad de institución" dispensara los agentes de la institución de conquistar y confirmar continuamente su AuP

Fuente: Pierre Bourdieu y J. C. Passeron. La Reproducción social, Editorial Popular, Madrid, España,s/a.

Actividades

Elabore una situación educativa en la que se evidencien rasgos de violencia simbólica en los ámbitos educativos formal y no formal.

Basándote en la lectura del fragmento de La Reproducción, de P. Bourdieu y J. C. Passeron, argumenta el impacto que consideras puede tener la internalización de la violencia simbólica en el campo docente educativo.

(…)

Texto 10

Entrevista a hispanos parlantes en la Zona del Braux

Antes de encontrarse en los trabajos de la sociolingüistica norteamericana, Labov. se propuso comparar los discursos de hablantes de clase baja y de clase media. Para ello lo que hizo fue acudir, provisto de una grabadora y de unos refrescos, a las aceras del Bronx donde departió con niños de raza negra sobre diferentes cuestiones como la existencia de pluralidad de dioses, el mal, etc. De acuerdo con Labov, lo que se pudo detectar allí fue un ejemplo de lo que denominó verbalidad, frente a la verbosidad de que suelen hacer gala los hablantes de clase media. He aquí

algunos fragmentos de las conversaciones mantenidas por uno de los colaboradores de Labov con Larry H. de 15 años de edad.

JL.: ¿Qué te sucederá cuando mueras?¿Lo sabes?

Larry: Sí, lo sé.

JL: ¿Qué?

Larry: Cuando te ponen bajo tierra, tu cuerpo se convierte en -ah- huesos y mierda.

JL: ¿Qué le sucede a tu espíritu?

Larry: Tu espíritu -nada más morir tu espíritu te abandona.

JL: ¿Y a dónde va tu espíritu?

Larry: Bueno, depende.

JL: ¿De qué?

Larry: Mira, como dicen algunos, si eres bueno y mierda, tu espíritu va al cielo.. . y si eres malo, tu espíritu va al infierno. ¡Mierda! Tu espíritu va al infierno de todos modos, seas bueno o malo.

Lary: ¿Por qué?

Larry: ¿Por qué? Te voy a decir por qué. Porque nadie sabe realmente si existe dios, sabes, porque yo he visto dioses negros, dioses rosas, dioses blancos, dioses de todos los colores y nadie sabe si realmente dios existe. Y cuando dicen que si eres bueno vas al cielo, mierda, porque no vas a ir a ningún cielo, porque no hay cielo adonde ir.

Larry es un hablante típico del inglés no estándar. Su gramática -lo que está claro en el inglés original- presenta muchos ejemplos de rasgos típicos del inglés no estándar.

Seguidamente Labov propone analizar un fragmento de discurso de un hablante de clase media superior con estudios universitarios.

CR: ¿Sabes si se puede hacer algo para encontrar a una persona que se te ha aparecido en sueños?

Charles M.: Bueno, he oído decir a mis padres que algo así sucede con los sueños y que a veces se hacen realidad. A mí personalmente nunca me ha sucedido que un sueño se haya hecho realidad. Jamás he soñado que alguien moría y luego muriese de verdad, mmm, o que iba a

recibir diez dólares al día siguiente y éstos llegasen de algún modo a mi bolsillo, mmm. No creo especialmente en ello, no creo que sea verdad. Pienso, no obstante, que existe algo así como brujería o algún tipo de *ciencia* de la brujería. Creo que existe algo así como la brujería. Creo que existe algo así como que una persona puede ponerse a sí misma en un estado de ánimo o que se le puede dar algo que la intoxique y le produzca cierto -cierto estado de ánimo- que podría considerarse realmente que es brujería.

De acuerdo con Labov todo el discurso de Charles se reduce a utilizar unas cien palabras para expresar que, a pesar de todo, él cree en la brujería. Labov explica de qué modo nuestro hablante de clase media amplía innecesariamente el número de palabras a utilizar. Así, ejemplo dice: "Pienso, no obstante, que existe [algo así como] brujerías". Da la impresión de que *pienso* es un eufemismo para sustituir "creo". O bien afirma: "[Pienso que] en algunas culturas [existe algo así como brujería]". Esta repetición parece destinada únicamente a introducir el término cultura, el cual indica que el hablante sabe de antropología. Este sería un típico ejemplo de lo que Labov llama verbosidad, frente a la verbalidad de Larry.(Trabajos de Labov sobre la sociolingüistica norteamericana en función de comparar los discursos de hablantes de clase baja y de clase media.

Fuente: Tomado de Teorías sociológicas de la educación (Feito, s.f.).

Actividades

Mediante el análisis de contenido del discurso, analiza cómo se manifiesta la reproducción desigual del capital cultural, en la conversación de dos hablantes procedentes de diferentes clases sociales en los Estados Unidos de Norteamérica.

(…)

Texto 11

LA ECONOMÍA POLÍTICA DEL CURRICULO OCULTO

Tadeo Da Silva.

La noción de currículo oculto ha ejercido una particular atracción entre quienes analizan el funcionamiento de la educación y entre los educadores de modo general. A pesar de su relativo debilitamiento en años recientes, esta noción todavía no perdió aquella potencia analítica que la volvió tan utilizada en los últimos veinte años, período en que se desarrolló una nueva

perspectiva crítica en el campo educativo. En este capítulo pretendo retomar el concepto y discutirlo en el contexto de los actuales debates en educación, ampliando algunas de las ideas esbozadas en otros apartados de este libro.

A pesar de su connotación crítica, fue probablemente un educador americano de orientación conservadora -Philip Jackson- quien primero usó el término en el sentido que hoy es conocido. En un libro publicado en 1968, Life in Classrooms -donde analizaba ciertas características estructurales de la sala de clase que contribuían para el proceso de socialización- el autor sintetizaba así el significado que daba a una expresión que, luego, se volvería moneda corriente en los círculos educacionales:

(...) los grandes grupos, la utilización del elogio y del poder que se combinan para dar un sabor distinto a la vida de la sala de clase formal conjuntamente un currículo oculto, que cada estudiante (y cada profesor) debe dominar si no quiere tener problemas en la escuela. Las exigencias creadas por estas características de la vida de la sala de clase pueden ser contrastadas con las exigencias académicas: el currículo oficial -por decirlo de alguna manera- al cual los educadores tradicionalmente han concedido más atención (Jackson, 1968: 34).

En un pasaje anterior, Jackson describía el significado del currículo ocultó con un poco más de precisión, destacando sobretodo aquellos elementos que distinguen una sala de clase de otros ámbitos o instituciones sociales:

(...) las salas de clase son lugares especiales. Las cosas que allí suceden y las formas en que ellas ocurren se combinan para volver estos lugares diferentes a todos los otros.

(...) Las cosas que diferencian a las escuelas de otros lugares no están solamente constituidas por la parafernalia del aprendizaje, la enseñanza y el contenido educacional de los diálogos que allí se producen, aun cuando esas características son usualmente destacadas cuando intentamos retratar cómo es la vida en la escuela. Pero esas características obvias no constituyen todo lo que existe de singular en este ambiente. Hay otras características, mucho menos obvias, pero igualmente omnipresentes, que contribuyen a tomar la vida en las aulas en lo que ella es y a las cuales los estudiantes deben adaptarse. Desde el punto de vista de la comprensión del efecto de la vida escolar sobre el estudiante, algunas características no visibles inmediatamente de la sala de clase, son ton importantes como las que si son visibles. (Estas características) por lo general no son mencionadas por los estudiantes -al menos directamente- ni aparecen con claridad frente al observador casual (Jackson, 1968: 9).

Como señala en la primera cita, Jackson divide estas características en tres categorías:

1 La sala de clase, en contraste con la familia, es un lugar de convivencia de una pequeña "multitud". Tener que vivir en un grupo de estas dimensiones implica el aprendizaje de habilidades y actitudes que difieren esencialmente de aquellas que son necesarias en un pequeño grupo como la familia.

2 La sala de clase es un ambiente eminentemente evaluativo, no sólo en el sentido de que ahí se realizan actividades formales de evaluación, sino en el sentido de que durante todo el tiempo el profesor distribuye recompensas y castigos en base a una evalua¬ción constante del desempeño y comportamiento del estudiante. Esto contrasta nuevamente con el ambiente familiar, donde el niño no es juzgado a cada paso. Aquí también está implicado cierto aprendizaje que también difiere esencialmente del que se da en el grupo familiar.

3 Las escuelas y las salas de clase son lugares en los que hay una nítida separación entre quien manda y quien obedece, o lo que es lo mismo, una nítida división del poder y de la autoridad institucionalmente definida. Aprender a adaptarse a un ambiente organizado de esta forma constituye una experiencia singular, con consecuencias importantes en el campo de la socialización, difiriendo en esto de otros ambientes sociales.

Pero si queremos ir más atrás en la genealogía de la noción de currículo oculto, podríamos citar el trabajo del antropólogo americano Jules Henry, quien en uno de los capítulos de su libro Culture against man, describe la dinámica interna del funcionamiento del aula y la escuela primaria americana y su conexión con el funcionamiento de la cultura social más amplia. Es natural que haya sido un antropólogo quien hiciera este tipo de observación, en tanto persona acostumbrada a lidiar con aquellos aspectos sutiles de la socialización cultural. Henry no usa la expresión "currículo oculto" sino "ruido", pero el sentido general es el mismo:

Una sala de clase se puede comparar a un sistema de comunicaciones, pues hay -sin lugar a dudas- una corriente de mensajes entre el profesor (transmisor) y los alumnos (receptores), así como entre los propios alumnos (...). Pero también hay otra interesante característica de los sistemas de comunicaciones que es apreciable en el aula: su tendencia a generar ruido. En la teoría de las comunicaciones, "ruido" es el término que designa todas estas fluctuaciones fortuitas del sistema que no pueden ser controladas. Son los sonidos que no forman parte del mensaje (...). En una lección de aritmética, por ejemplo, tal ruido estaría constituido por la competencia entre los alumnos, la calidad de la voz del profesor, el sonido que hacen los pies al

ser arrastrados, etc. Lo sorprendente es que el niño, junto con su aritmética, sus mensajes acerca de la aritmética, aprende también todo el ruido del sistema. (...) Esto es lo que hace que un observador objetivo no pueda decir qué es lo que se está aprendiendo en cualquier lección: el ruido o la materia de estudio. Pero obsérvese bien no es principalmente el mensaje (la aritmética o la ortografía) lo que constituye la materia mas importante que se debe aprender, sino el ruido! Los aprendizajes culturales más significativos -en especial los impulsos culturales- se comunican como ruido (Henry. 1978: 263).

Podemos aprovechar esta contribución de Henry para destacar un aspecto importante de la noción de currículo oculto. Obviamente, esta noción no tendría ninguna importancia si no estuviese analíticamente relacionada con sus efectos en términos de socialización. El currículo oculto es importante porque contribuye a adaptar al estudiante a ciertos aspectos de la vida social, como se deduce -por ejemplo- de la descripción que hace Jackson de las características de la vida escolar.

(…)

Las múltiples caras del currículo oculto

Un concepto aparentemente tan simple y directo esconde muchos problemas y facetas. ¿Cómo identificar realmente el currículo oculto? ¿Quién lo escondió, ya que el participio pasado "oculto" sugiere alguna acción de esconder por parte de alguna agencia? En relación a esto, ¿cuándo el currículo oculto se tomó oculto? ¿Qué es lo que lo vuelve oculto y para quién está oculto? ¿Cuáles son sus fuentes y cuál su contenido? ¿Qué hacer cuando encontramos un elemento del currículo oculto?... según la feliz expresión de Jane Martín (1976), a quien debo algunas de las direcciones de la discusión que presento a continuación.

En primer lugar nos encontramos con la cuestión acerca de qué debe ser incluido en el concepto de currículo oculto. De manera bastante laxa podemos comenzar diciendo que allí se incluyen todos los efectos de aprendizaje no intencionales que se dan como resultado de ciertos elementos presentes en el ambiente escolar. Esto excluye claramente, y en ello reside el sentido de la expresión, todos aquellos aprendizajes explícitamente buscados por alguno de los agentes educacionales.

Encontramos ahí un primer tipo de dificultad, pues los propósitos de los diversos agentes educacionales evidentemente pueden diferir o hasta ser radicalmente divergentes, y además -lo que es más importante para nuestra discusión- pueden diferir también en el grado y en el objeto

de la intencionalidad. Tomemos como ejemplo un ítem del currículo oficial que se proponga explícitamente cultivar valores democráticos y dos profesores cuyas prácticas se ubiquen en polos opuestos en relación a este amplío objetivo: uno estimulando y aportando experiencias que lleven al aprendizaje de aquellos valores y el otro actuando en forma contraria.

Evidentemente, en el primer caso, no hay nada de oculto en relación al ítem del curriculum (suponiendo que las prácticas democráticas sean intencionales); pero, en el segundo, tenemos todavía que conocer las intenciones del profesor. Si su intención declarada es promover objetivos contrarios a aquellos manifestados en el currículo oficial, tampoco habría aquí nada de oculto, en caso contrario, sí. Pero inclusive, en esta última hipótesis, podríamos decir que, aunque no exista algo de oculto en relación a los propósitos del profesor, si lo existe en relación a los objetivos del sistema. Es en este último sentido que usamos comúnmente la expresión "currículo oculto". O sea el ocultamiento siempre es relativo a aquellos objetivos más visibles del sistema.

Además de esto, debemos distinguir entre aquello que es declarado y las verdaderas intenciones. Así, el currículo oculto no sería definido por su intencionalidad o la ausencia de ella sino por ser dicha intención explícita o implícita. Ciertamente es difícil saber quién sustenta la intención oculta: si el profesor, los administradores educacionales, la burocracia educacional del estado, el sistema social como un todo o algún otro agente; cuestión esta a la que volveré más adelante. De cualquier forma, es importante hacer esta distinción entre intencionalidad y ocultamiento de la intencionalidad.

Volviendo a nuestra conceptualización inicial, más allá de la intencionalidad, y aunque parezca obvio, es necesario llamar la atención sobre el hecho de que el currículo oculto (al igual que el oficial) se refiere a los aprendizajes, y no a cualquier otro tipo de efecto no intencional del ambiente educacional. Así, por ejemplo, puede ser un efecto no intencional de un determinado ambiente educacional el hecho de que algunos estudiantes se resfríen. Claro que esto, evidentemente, no constituye un ítem del currículo oculto.

Otro aspecto es el de la deseabilidad. Por lo general la expresión "currículo oculto" es objeto de una valorización negativa, aunque, como vimos, este no sea el caso de algunos análisis más conservadores. Sin embargo, no es necesario adoptar un punto de vista conservador para ver que hay ciertos efectos no intencionales de la escolarización que son deseables. Generalmente no nos

preocupamos con esto ya que, si somos nosotros los educadores en cuestión, tendemos a considerar que todo lo que es digno y válido de ser aprendido está enunciado explícitamente.

Cuando analizamos el currículo de los otros nos interesa ver la discrepancia entre los objetivos supuestamente benignos y explícitamente declarados de aquellos efectivamente practicados y evidentemente indeseables. Tal discrepancia remitiría a un simple problema de inconsistencia. Sin embargo, esto puede constituir una limitación del análisis y de los beneficios prácticos que podríamos derivar del concepto, ya que podemos estar dejando de ver cómo el currículo oculto puede, también, trabajar a nuestro favor.

Corolario de la cuestión anterior está implícito en la noción de currículo oculto, en su sentido negativo que el currículo oficial es elogiable y hasta deseable siendo su único problema que es mentiroso ya que el currículo oculto, supuestamente más poderoso, termina por contradecirlo. En este sentido, el currículo explícito se identifica con lo que es deseable, pero no practicado, mientras el currículo oculto con lo indeseable y realmente practicado. Esto oscurece el hecho de que ciertos objetivos considerados indeseables desde una determinada perspectiva, por ejemplo desde una perspectiva progresista, pueden formar parte del currículo explícito. O sea, ciertos efectos tenidos como formando parte del currículo oculto pueden no estar absolutamente ocultos, siendo explícitamente declarados.

Para usar un ejemplo evidente, la ideología educacional del régimen militar brasilero instalado en 1964 planteaba explícitamente como objetivo el aprendizaje de ciertas ideas, actitudes y valores que usualmente tendemos a identificar con el currículo oculto. Esto no quiere decir que ciertos objetivos indeseables (siempre desde una determinada perspectiva) y explícitamente declarados no se vuelvan ocultos en otro momento, tal como lo demuestra muy bien Elizabeth Vallance (1977) en relación a la historia educacional norteamericana. De cualquier forma, esto muestra el peligro de la identificación “currículo oculto = objetivos indeseables realmente practicados”, y su corolario implícito “currículo oficial = objetivos edificantes pero no practicados”. Aquellos temidos efectos indeseables de la educación simplemente pueden no estar absolutamente ocultos, como ciertamente lo demostraron algunos análisis de la política educativa del régimen militar brasilero.

Sin embargo, también puede haber efectos del currículo oculto que no son deseables ni indeseables sino simplemente irrelevantes, inocuos o insignificantes; cuando son considerados evidentemente desde una determinada perspectiva.

Otro componente, evidentemente implícito, del concepto es su poder. Parece que se atribuye a la invisibilidad de su propósito un efecto más poderoso que el del currículo explícito. Tal vez esto no sea propiamente un efecto de su naturaleza oculta sino del hecho de que su fuente es generalmente atribuida a las prácticas, en oposición a los mensajes explícitos. Sin embargo, es evidente que el currículo oculto no está constituido solamente por prácticas (como veremos más adelante), sino también por mensajes implícitos, como por ejemplo ciertos mensajes de los libros didácticos.

Si este poder superior del currículo oculto realmente existe, entonces están cuestionadas todas nuestras mejores teorías educacionales, tanto como nuestras más bien intencionadas acciones pedagógicas. Pero aun cuando no seamos tan radicales, esto indica una cierta dirección: la de usar las propiedades del currículo oculto de forma positiva. ¿No estarán pensando en esto ciertos ecologistas que toman posición contra la inclusión formal de la ecología en el curiuelo escolar?

La cuestión del poder del currículo oculto nos lleva a una cuestión relacionada: ¿de quién está oculto el currículo oculto? Por lo general, se supone que está oculto para el estudiante, ya que hay una intención encubierta que evidententemente es conocida por parte del agente que la ocultó, sea este un profesor, el sistema, etc. El proceso de ocultamiento es siempre relativo. Esta es una consideración importante si pensamos que el proceso de desocultamiento de un aspecto indeseable del currículo oculto forma parte central de la desactivación de sus efectos con la intención de que deje de ser oculto para quien lo era anteriormente. Así, por ejemplo, una cosa es revelar analíticamente los componentes sexistas implícitos en un libro de texto y otra que el estudiante se vuelva consciente de este proceso de ocultamiento/revelación haciendo que aquel aspecto pierda parte de su fuerza.

Uno de los factores que vuelven compleja la cuestión del currículo, oculto es que la escuela no es, evidentemente, el único lugar de aprendizaje, sea éste explícito o no. Ciertamente, la proporción entre los componentes implícitos y explícitos es mucho mayor en aquellos otros lugares que en la propia escuela. Esto es: dado que no son lugares explícitamente dirigidos a la enseñanza, como lo es la escuela, lo que allí se aprende generalmente no es algo declarado como tal.

Más allá de esto, gran parte de la fuerza del currículo oculto viene exactamente de su conexión con las habilidades y actitudes exigidas en aquellos otros lugares (en el lugar de trabajo, en el campo político, etc.) que son, por lo tanto, no sólo fuentes de inspiración para el currículo oculto

de la escuela, sino también fuentes de aprendizaje de un currículo oculto por derecho propio. Como nadie vive aislado en un ambiente escolar, es difícil atribuir tal o cual efecto a un elemento determinado de aquel ambiente.

Para tomar un ejemplo frecuente en los analistas críticos de la educación: se aprende acerca de la organización del trabajo capitalista (en un sentido subordinado) tanto a través de las características paralelas de la organización escolar, como por el hecho de haber nacido dentro de un determinado ambiente económico y social y de convivir diariamente con hechos de la vida así dispuestos. Es decir, ignorar esta complejidad y hacer un análisis que pretenda aislar los componentes escolares del currículo oculto, aproxima al fracaso a cualquier cambio exclusivamente educativo.

En la tarea de clarificación, es de central importancia la cuestión de las fuentes y del contenido del currículo oculto. Por lo general, se piensa que los vehículos del currículo oculto son aquellos que no están explícitamente entendidos como medios de aprendizaje.

Así, estarían allí incluidos: a) rituales y prácticas, en el sentido de Althusser, como la formación de la fila antes de la entrada al aula o el izamiento de la bandera; b) las relaciones jerárquicas y de poder presentes en el ambiente educacional, una constante en los análisis críticos, de Bowles y Gintis a Paulo Freire; c) reglas y procedimientos, desde cómo vestirse y presentarse en la escuela hasta cómo sentarse en la silla o dirigirse al profesor; d) características físicas del ambiente escolar, como la distribución de los diversos espacios o la estructuración física de cada uno de estos espacios escolares, como el de la sala de clase; e) características de la naturaleza del agrupamiento humano que se reúne en el ambiente escolar, como el número de niños de la misma edad o la proporción adultos/no adultos.

Pero también son consideradas fuentes del currículo oculto algunos de aquellos mismos medios de transmisión usados para el currículo explícito. Estas fuentes van desde los mensajes implícitos en las intervenciones verbales del profesor (gestos, entonaciones, etc.) hasta los libros de texto.

En cuanto al contenido, los candidatos son muchos como lo demuestra cualquier revisión rápida de la literatura relevante. En general, los efectos del currículo oculto son colocados en la categoría de las actitudes, de los resultados afectivos, de la formación de la subjetividad, de los valores, aun cuando no queden fuera componentes cognitivos de hecho, una separación imposible de llevarse a cabo.

Considérese, por ejemplo, todo el aprendizaje involucrado en la transmisión e internalización ideológica, tal como se describe en la literatura marxista sobre la educación. Aunque el énfasis se coloque por lo general en componentes afectivos del proceso (el moldeamiento de un determinado tipo de subjetividad, inclinada afectivamente a creer en la ideología dominante), evidentemente están presentes también elementos de manipulación de información que caracterizan et dominio cognitivo como lo son todos los aprendizajes que involucran creencias y opiniones en relación a alguna idea o conjunto de ideas.

Sin embargo, fuera de esta amplia clasificación, los resultados educacionales que se consideran producto de algún elemento del currículo oculto cubren una amplia gama. He aquí una pequeña lista de ellos, que está lejos de ser exhaustiva: docilidad, obediencia, consumismo, autoritarismo, reproducción de relaciones de autoridad y poder, competencia, conformismo, racismo, sexismo, concepciones de sociedad y concepciones de conocimiento, preconceptos de varios tipos, chauvinismo, normas y actitudes para funcionar adecuadamente en una sociedad injusta y desigual así como en un lugar de trabajo jerárquico y autoritario; categorías éstos que, evidentemente, no se excluyen entre sí.

Reunido todo esto, el desenlace es un cuadro bastante complejo. De manera general, los resultados educacionales, pertenezcan o no al dominio del currículum oculto, constituyen el efecto compuesto de un enmarañado universo de fuentes e influencias. Gran parte de nuestro ingenio y esfuerzo deben ser aplicados a la tarea de identificar los elementos constitutivos de esta complejidad, buscando destacar qué elementos del ambiente escolar causan qué tipo de efectos y de resultados. Del éxito de este análisis depende también el éxito de nuestra intervención educacional.

(…)

¿Qué hacer con el currículo oculto cuando encontramos uno?

Hasta aquí nuestra discusión estuvo centrada en la identificación del currículo oculto. Supongamos ahora que gracias a nuestras herramientas analíticas, estamos en condiciones de detectar ciertos aspectos del currículo oculto. Se plantea entonces la pregunta: ¿qué hacer en relación a esto?

La respuesta depende sobre todo de nuestra posición teórica y política. Como ya he señalado, desde la perspectiva funcionalista clásica no existe problema alguno, a no ser tal vez el de reforzarlo, ya que los efectos del currículo oculto son percibidos como benignos y funcionales, al

óptimo funcionamiento de la sociedad. Pero dejemos esta hipótesis de lado y supongamos que estamos de acuerdo con que el currículo oculto promueve resultados indeseables.

Aún así, todavía quedamos presos de ciertos dilemas. Si consideramos que los efectos del currículo oculto devienen de la estructura inherente del sistema actual y de sus conexiones con las divisiones estructurales de una sociedad injusta, antidemocrática, etc., tal vez nos inclinemos a proponer algo tan radical como lo que propuso Illich: la abolición pura y simple del sistema escolar y su sustitución por alguna otra forma de aprendizaje (por ejemplo, las redes de aprendizaje de Illich). No vamos a discutir aquí los problemas teóricos y prácticos que presenta esta solución. Sin embargo, e independientemente de esto, parece inviable que una institución tan universal y arraigada pueda ser abolida de un día para otro.

Pienso que es más realista y probablemente mas productivo atenemos a aquellos cambios en el propio currículo educativo que tengan relación directa con el currículo oculto. Lo que debemos hacer al encontrar un aspecto del currículo oculto, cuando encontramos uno, es aquello que está implícito en su propia definición. Esto es, el concepto es potente, tanto analítica como prácticamente, en la medida en que nos vuelve concientes de procesos que antes éramos incapaces de percibir. Descubrirlo constituye parte de la operación de desactivarlo, en la medida en que esta concientización se extiende a aquellos que supuestamente sufren sus efectos: los estudiantes.

Una buena parte de la justificación de la necesidad de la existencia de una ciencia social está dada, de Marx a Bourdieu, por su capacidad de revelar mecanismos de la dinámica social poco visibles al sentido común y, en este proceso, por permitir una intervención humana más conciente e informada, por tanto, con más probabilidad efectiva de cambiarla. Como señala Passeron en relación al papel de la sociología, pero en un razonamiento que puede ser extendido a toda acción humana bien informada:

Como todo trabajo científico, la sociología, cuando descubre alguna, cosa, trae a. la luz relaciones ocultas: sin embargo, en el caso de la sociología, se puede siempre apostar fuerte seguros de ganar, en el sentido de que la no visibilidad social de mecanismos o de relaciones juega un papel principal en el funcionamiento material o simbólico de los fenómenos: aquí lo tu oculto es además un secreto, algo no-dicho que favorece siempre a alguno de los grupos sociales o a alguna cosa (funcionamiento que sería perturbado si la versión, sociológica de sus mecanismos y Junciones sustituyese a su versión social) (Passeron, 1991: 88).

Un razonamiento similar puede ser aplicado al caso del curriculum oculto. Conocer es condición para cambiar.

Sin embargo, aunque volverse conciente de un elemento del currículo oculto pueda significar un primer paso en la desactivación de sus efectos, ya que parte de su poder reside en la inconsciente de su existencia, evidentemente esto no es suficiente. Si concebimos el currículo oculto de manera negativa sus manifestaciones deben, claro, ser extirpadas. En este sentido, no bastaría descubrir y denunciar que ciertos libros didácticos transmiten subrepticiamente mensajes sexistas. Sería necesario dejar de usar tales libros y substituirlos por otros que no promuevan perspectivas que contribuyan a perpetuar la dominación de un sexo sobre otro.

Esto tal vez nos lleve a la cuestión más importante respecto a qué hacer con el currículo oculto: hacerlo trabajar a nuestro favor. Si existe algo tan poderoso en el hecho de enseñar de forma no declarada, entonces allí tenemos un instrumento valioso que, en nuestras manos, puede ser mejor aprovechado. Es posible alegar que seria éticamente condenable educar de esta forma subrepticia, ya que constituiría una especie de manipulación. Sin embargo, no es necesario que los objetivos a ser alcanzados sean secretos en términos de aprendizaje, sino apenas que seamos capaces de sustituir aquellos que son indeseables por otros deseables tanto en nuestras prácticas como en las características estructurales del ambiente escolar, en los elementos no explícitos del libro didáctico etc.

Estas características no pueden en si mismas ser extirpadas, ellas cargan, por decirlo de alguna forma, un contenido que sí puede variar pero, son ellas -en sí mismas- las que constituyen medios esenciales del mecanismo de transmisión educacional. Aun cuando las hagamos visibles en un determinado momento, en nuestra vida cotidiana, ellas acaban siendo incorporadas y sumergidas otra vez entre aquellas cosas con las cuales no nos preocupamos explícitamente. Sin embargo, sus efectos continúan allí. Mejor es, por tanto, que carguen con nuestros objetivos deseables, sobre los cuales debe haber amplio consenso y democrático acuerdo, que con los perversos objetivos de un sistema o una estructura orientados por los intereses de grupos particulares.

Al menos podemos aprender esta lección de los funcionalistas: el currículo oculto no precisa ser necesariamente indeseable. Nuestro objetivo debería ser no sólo descubrir y denunciar el currículo oculto existente, sino también elaborar otro que esté dirigido a la construcción de una sociedad verdaderamente democrática, justa e igualitaria.

Un currículo oculto que enseñase la cooperación en vez de la competencia; la convivencia democrática en vez del autoritarismo y la jerarquía; la conciencia crítica en vez del conformismo, la docilidad y la sumisión; la comprensión de las diferencias humanas en vez de las diversas categorías de prejuicio; los valores de la solidaridad y la convivencia humana en vez de aquellos de la acumulación y el consumismo; los valores de la igualdad y la justicia en vez de los valores del poder, la dominación y el control. Dadas las actuales características de la sociedad y de la institución educacional es ciertamente, un objetivo difícil de alcanzar. Sin embargo es también un objetivo digno de nuestros mejores esfuerzos e imaginación.

Fuente: Tadeo Da Silva. La economía política del currículo oculto. En Yisel Rivero Baxter y Clotilde Proveyer, Sociología de la educación. Algunos textos básicos, Ciudad de la Habana, 2003.

Actividades

¿Cómo consideras que se manifiesta el currículo oculto en tu contexto del aula? Ejemplifica.

Basándote en las condicionantes de la realidad educativa actual. ¿Cuáles serían, en tu opinión ,los elementos del currículo oculto que se debían descubrir y cuáles seguir preservarlos.**(…)**

(…)

Texto 12

LOS PROFESORES COMO INTELECTUALES TRANSFORMATIVOS

Henry A. Giroux

Contrariamente a muchos movimientos de reforma educativa del pasado el llamamiento actual al cambio educativo representa al mismo tiempo una amenaza y un desafío para los profesores de la escuela pública, en una medida realmente desconocida hasta ahora en la historia de nuestra nación. La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral en favor de la juventud de nuestra nación. Por ejemplo, muchas de las recomendaciones surgidas en el debate actual, o bien ignoran el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión. Allí donde los profesores entran de hecho en el debate, son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores

encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula. El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa.

El clima político e ideológico no parece favorable para los profesores en este momento. En todo caso, éstos tienen ante sí el reto de entablar un debate público con sus críticos, así como la oportunidad de comprometerse haciendo la autocrítica necesaria con respecto a la naturaleza y la finalidad de la preparación del profesorado, los programas de perfeccionamiento del profesorado y las formas dominantes de la enseñanza en el aula. Por otra parte, el debate ofrece a los profesores la oportunidad de organizarse colectivamente para mejorar las condiciones de su trabajo y para demostrar a la opinión pública el papel central que debe reservarse a los profesores en cualquier intento viable de reforma de la escuela pública.

Para que los profesores y otras personas relacionadas con la escuela se comprometan en este debate es necesario desarrollar una perspectiva teórica que redefina la naturaleza de la crisis educativa y que al mismo tiempo proporcione la base para un punto de vista alternativo sobre la formación y el trabajo de los profesores. En pocas palabras, el reconocimiento de que la actual crisis educativa tiene mucho que ver con la tendencia progresiva a la reducción del papel de los profesores en todos los niveles educativos es un prerrequisito teórico necesario para que los docentes se organicen con eficacia y dejen oír colectivamente su voz en el actual debate. Además, este reconocimiento deberá luchar a brazo partido no sólo con la pérdida creciente de poder entre los profesores en lo que se refiere a las condiciones básicas de su trabajo, sino también con una percepción pública cambiante de su papel como profesionales de la reflexión.

Desearía hacer una pequeña aportación teórica a este debate y al desafío que el mismo origina examinando dos problemas importantes que necesitan de un cierto análisis para mejorar la calidad del «trabajo de profesor», que incluye tanto las tareas administrativas y algunos compromisos opcionales como la instrucción en el aula. En primer lugar, opino que es necesario examinar las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que podríamos llamar la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas. En segundo

lugar, está la necesidad de defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos En lo que resta del ensayo trataré de desarrollar estos puntos, examinando finalmente sus implicaciones para ofrecer una visión alternativa del trabajo de los profesores.

Devaluación y deshabilitación del trabajo de profesor.

Una de las amenazas más importantes a que tienen que hacer frente los futuros y los actuales profesores de la escuela pública es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula. El actual énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida escolar se basa esencialmente en una serie de importantes postulados pedagógicos. Entre ellos hay que incluir: la llamada a separar la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes en razón de la primacía de las consideraciones prácticas.

Este tipo de racionalidad instrumental encuentra una de sus expresiones más poderosas en la formación de los futuros profesores. Está documentado a la perfección el hecho de que los programas para la formación de profesores en los Estados Unidos han estado dominados desde hace tiempo por una orientación conductista y por el énfasis en el dominio de áreas de asignaturas y de métodos de enseñanza. Las implicaciones de este enfoque, tal como las señala acertadamente Zeichner, son:

• • Bajo esta orientación de la formación de los profesores se esconde una metáfora de «producción», una visión de la enseñanza como una «ciencia aplicada» y una visión del profesor como, ante todo, un «ejecutor» de las leyes y principios del aprendizaje efectivo. Los futuros profesores tal vez avancen a través del currículum a su propio ritmo y tal vez tomen parte en actividades de aprendizaje variadas o estandarizadas, pero, en todo caso, lo que tienen que dominar es de un alcance limitado (por ejemplo, un cuerpo de conocimientos de contenido profesional y las habilidades de enseñanza) y está plenamente determinado de antemano por otros, a menudo basándose en la investigación sobre la efectividad de los enseñantes. El futuro profesor es contemplado ante todo como un receptor pasivo de este conocimiento profesional y

apenas interviene en la determinación de la sustancia y orientación de su programa de preparación.

Los problemas derivados de este enfoque aparecen claramente enunciados en la afirmación de John Dewey acerca de que los programas de adiestramiento de los profesores que sólo acentúan la habilidad resultan de hecho contraproducentes tanto para la naturaleza de la enseñanza como para los estudiantes. En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico. Lo decisivo aquí es el hecho de que los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente de los problemas escolares. Es más, estos programas necesitan sustituir el lenguaje de la gestión y la eficacia por un análisis crítico de las condiciones menos obvias que estructuran las prácticas ideológicas y materiales de la instrucción escolar.

En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje del «cómo enseñar», con «qué libros» hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos. Por ejemplo, los seminarios obligatorios de prácticas de campo a menudo se reducen a que algunos estudiantes compartan entre sí las técnicas utilizadas para manipular y controlar la disciplina del aula, para organizar las actividades de una jornada, y para aprender a trabajar dentro de una distribución específica del tiempo. Al examinar uno de esos programas, Jesse Goodman plantea algunas cuestiones importantes acerca de los descalificadores silencios que presenta. Escribe el autor citado:

• • No se cuestionaban en modo alguno sentimientos, postulados o definiciones en este debate. Por ejemplo, la «necesidad» de las recompensas y los castigos externos para «conseguir que los chicos aprendiesen» era algo que se daba por sentado; las implicaciones educativas y éticas ni siquiera se mencionaban. Tampoco se mostraba preocupación por estimular o acrecentar el deseo intrínseco del niño de aprender. Definiciones de chicos buenos como «chicos tranquilos», de trabajo en el cuaderno escolar como «lectura», de tiempo dedicado a los deberes como «aprendizaje», y de conseguir llegar al final de la materia cumpliendo el horario como «la meta de la enseñanza», todas ellas pasaron sin discusión alguna. Tampoco se investigaron los

sentimientos de urgencia y de posible culpabilidad por no atenerse a los horarios señalados. La auténtica preocupación en este debate era que todos «participasen».

Así pues, las racionalidades tecnocrática e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar. Esto se pone en evidencia sobre todo en la proliferación de lo que se ha dado en llamar materiales curriculares «a prueba del profesor». La base racional subyacente en muchos de esos materiales reserva a los profesores el papel de simples ejecutores de procedimientos de contenido predeterminado e instruccionales. El método y el objetivo de estos materiales es legitimar lo que yo suelo llamar pedagogías basadas en la gestión. Es decir, el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación. Los enfoques curriculares de este tipo constituyen pedagogías de gestión porque las cuestiones centrales referentes al aprendizaje se reducen a un problema de gestión, que podríamos enunciar así: «¿Cómo asignar los recursos (profesores, estudiantes y materiales) para conseguir que se gradúe el mayor número posible de estudiantes dentro de un espacio de tiempo determinado?» El postulado teórico subyacente que guía este tipo de pedagogía es que la conducta de los profesores necesita ser controlada y convertida en algo coherente y predecible a través de diferentes escuelas y poblaciones estudiantiles.

Lo que es evidente en este enfoque es que organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos. El efecto es que no sólo se descalifica a los profesores y se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierten en procesos rutinarios. No será necesario decir que los principios subyacentes a las pedagogías gestionarias están en desacuerdo con la premisa de que los profesores deberían participar activamente en la puesta a punto de los materiales curriculares adecuados para los contextos culturales y sociales en los que enseñan. Más concretamente, la reducción de las opciones curriculares a un formato inspirado en la «vuelta a lo básico» y la introducción de pedagogías basadas en obstáculos y deberes actúan a partir del postulado teórico erróneo de que todos los estudiantes pueden aprender utilizando los mismos materiales, las

mismas técnicas de impartir instrucción en el aula y las mismas modalidades de evaluación. La idea de que los estudiantes presentan diferentes historias y encarnan diferentes experiencias, prácticas lingüísticas, culturas y talentos no alcanza ninguna importancia estratégica dentro de la lógica y del alcance explicativo de la teoría pedagógica gestionaria.

Los profesores como intelectuales transformativos

A continuación trataré de defender la idea de que una manera de repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente es la de contemplar a los profesores como intelectuales transformativos. La categoría de intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista. En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.

Al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Este es un problema crucial, porque, al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza. Dentro de este discurso, puede verse a los profesores como algo más que «ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale. Más bien [deberían] contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes».

La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que

los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. Semejante tarea resulta imposible dentro de una división del trabajo en la que los profesores tienen escasa influencia sobre las condiciones ideológicas y económicas de su trabajo. Este punto tiene una dimensión normativa y política que parece especialmente relevante para los profesores. Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas .

Personalmente he sostenido que el hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos. Creo que es importante no sólo ver a los profesores como intelectuales, sino también contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes. De esta manera, podemos ser más específicos acerca de las diferentes relaciones que entablan los profesores tanto con su trabajo como con la sociedad dominante.

Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control. Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. Esta lucha es del todo evidente, por ejemplo, en las exigencias de los grupos religiosos de derechas, que tratan de imponer la oración en la escuela, de retirar determinados libros de las bibliotecas escolares y de incluir algunas enseñanzas religiosas en los currículos

científicos. Naturalmente, también presentan sus propias demandas las feministas, los ecologistas, las minorías y otros grupos de interés que creen que las escuelas deberían enseñar estudios femeninos, cursos sobre el entorno o historia de los negros. En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral.

En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.

Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a l as relaciones de poder. Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha. En este sentido, el conocimiento y el poder están inextricablemente ligados a la presuposición de que escoger la vida, reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático y cualitativo para todas las personas, equivale a comprender las condiciones previas necesarias para luchar por ello.

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Ello implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las

experiencias conectadas con la práctica del aula. Como tal, el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños.

Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios. En este sentido, los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos.

Actividades

Pensando siempre en el papel activo de los profesores coma agentes del proceso educativo, ¿qué funciones y tareas debe de cumplir él mismo en correspondencia con el rol de intelectual transformador?

(..)

Texto 13

FRAGMENTOS DE PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA

Paulo Freire.

Debo dejar claro que, aunque mi interés central en este texto sea el de considerar saberes que me parecen indispensables a la práctica docente de educadoras o educadores críticos, progresistas, algunos de ellos son igualmente necesarios para los educadores conservadores. Son saberes demandados por la práctica educativa en sí misma, cualquiera que sea la opción política del educador o educadora.

En la secuencia de la lectura va quedando en manos del lector o lectora el ejercicio de percibir si este o aquel saber referido corresponde a la naturaleza de la práctica progresista o conservadora o si, por lo contrario, es exigencia de la propia práctica educativa independientemente de su matiz político o ideológico (...)

(…) Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

(...) Desde el punto de vista democrático en el que me ubico, pero también desde el punto de vista del radicalismo metafísico en que me sitúo (…), enseñar es algo más que un verbo transitivo-relativo. Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar (...)

Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad.

Lo necesario es que, aun subordinado a la práctica "bancaria", el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo "inmuniza" contra el poder aletargante del "bancarismo". En este caso, es la fuerza creadora del aprender, de la que forman parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha, lo que supera los efectos negativos del falso enseñar.

1. Enseñar exige rigor metódico

El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben "aproximarse" a los objetos cognoscibles. Y este rigor metódico no tiene nada que ver con el discurso "bancario" meramente transferidor del perfil del objeto o del contenido (...) [sino que] implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. (…) [E]n las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso.

(...) El intelectual memorizador, que lee horas sin parar, que se domestica ante el texto, con miedo de arriesgarse, habla de sus lecturas casi como si las estuviera recitando de memoria -no percibe ninguna relación, cuando realmente existe, entre lo que leyó y lo que ocurre en su país, en su ciudad, en su barrio. Repite lo leído con precisión pero raramente intenta algo personal.

Habla con elegancia de la dialéctica pero piensa mecanicistamente. Piensa de manera equivocada.

(…) En verdad, sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas.

El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo (...)

2. Enseñar exige investigación

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Pensar acertadamente, en términos críticos, es una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico le van planteando a la curiosidad que, al volverse cada vez más metódicamente rigurosa, transita de la ingenuidad hacia lo que vengo llamando "curiosidad epistemológica". (...)

Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el compromiso de la educadora con la conciencia crítica del educando cuya "promoción" desde la ingenuidad no se hace automáticamente.

3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos

Por eso mismo pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares -saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria-, sino también (…), discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos. (...)

¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña, la realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida? ¿Por qué no establecer una "intimidad" necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los

alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? ¿Por qué no discutir las implicaciones políticas e ideológicas de tal falta de atención de los dominantes por las áreas pobres de la ciudad? ¿La ética de clase incrustada en esa desatención? Porque, dirá un educador reaccionariamente pragmático, la escuela no tiene nada que ver con eso. La escuela no es partida. Ella tiene que enseñar los contenidos, transferirlos a los alumnos. Una vez aprendidos, éstos operan por sí mismos.

4. Enseñar exige crítica

En la diferencia y en la "distancia" entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces, me permito repetir, curiosidad epistemológica, "rigorizándose" metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud.

En verdad, la curiosidad ingenua que, "desarmada", está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica. Cambia de cualidad pero no de esencia. (...)

La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos.

Como manifestación presente a la experiencia vital, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. Precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos defendernos de "irracionalismos" resultantes de, o producidos por, cierto exceso de "racionalidad" de nuestro tiempo altamente tecnificado. (...)

5. Enseñar exige estética y ética

La necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica no puede o no debe ser hecha a distancia de una rigurosa formación ética siempre al lado de la estética. Decencia y belleza de acuerdo. Yo estoy cada vez más convencido de que, (...) la práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y de pureza. Una crítica permanente a los desvíos fáciles que nos tientan, a veces o casi siempre, a dejar las dificultades que los caminos verdaderos pueden presentarnos. Mujeres y hombres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos seres éticos. Sólo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. (...) Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar.

6. Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo

El profesor que realmente enseña, es decir, que trabaja los contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, niega, por falsa, la fórmula farisaica, del "haga lo que mando y no lo que hago". (...) Pensar acertadamente es hacer acertadamennte.

(…) No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo. Al profesor no le es posible pensar que piensa acertadamente cuando al mismo tiempo le pregunta al alumno si "sabe con quién está hablando".

El clima de quien piensa acertadamente es el de quien busca seriamente la seguridad en la argumentación, es el de quien, al discordar con su oponente, no tiene por qué alimentar contra él o contra ella una rabia desmedida (...) Una de esas personas desmedidamente rabiosas prohibió cierta vez a un estudiante que trabajaba en una tesis sobre alfabetización y ciudadanía que me leyera. "Es obsoleto", dijo con aires de quien trata con rigor y neutralidad el objeto, que era yo. "Cualquier lectura que hagas de ese señor puede perjudicarte." No es así como se piensa acertadamente ni es así como se enseña acertadamente. Forma parte del pensar acertado el gusto por la generosidad que, sin negar a quien tiene el derecho a la rabia, la distingue de la rabia irrefrenable.

7. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación

Es propio del pensar acertado la disponibilidad al riesgo, la asunción de lo nuevo que no puede ser negado o recibido sólo porque es nuevo, así como el criterio de rechazo a lo viejo no es

solamente cronológico. Lo viejo que preserva su validez o que encarna una tradición o marca una presencia en el tiempo continúa nuevo.

También el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia. (...)

(…) Pensar acertadamente implica la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos. Pensar acertadamente no es el quehacer de quien se aísla, de quien se "cobija" a sí mismo en la soledad, sino un acto comunicante. (...) La gran tarea del sujeto que piensa acertadamente no es transferir, depositar, ofrecer, dar al otro, tomado como paciente de su pensar, el entendimiento de las cosas, de los hechos, de los conceptos. La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado. No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo. Por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémico.

8. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica

(…) La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. (...)

(...) [El] momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe "aproximarlo" a ella al máximo. (...) Por otro lado, cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica. (...)

9. Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural

Es interesante extender un poco más la reflexión sobre la asunción. El verbo asumir es un verbo transitivo y puede tener como objeto el propio sujeto que así se asume. (...) Cuando digo: una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la

experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante.. comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. (...) La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la "otredad" del "no yo" o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo.

La cuestión de la identidad cultural, de la cual forman parte la dimensión individual y de clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista, es un problema que no puede ser desdeñado. Tiene que ver directamente con la asunción de nosotros por nosotros mismos. (...)

(...) La solidaridad social y, política que necesitamos para construir una sociedad menos fea y menos agresiva, en la cual podamos ser más nosotros mismos, tiene una práctica de real importancia en la formación democrática. El aprendizaje de la asunción del sujeto es incompatible con el adiestramiento pragmático o con el elitismo autoritario de los que se creen dueños de la verdad y del saber articulado.

A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como, fuerza formadora o como contribución a la formación del educando por sí mismo. En la ya larga historia de mi memoria nunca me olvido de uno de esos gestos de profesor que tuve en mi adolescencia remota. (...) Yo era entonces un adolescente inseguro, con un cuerpo anguloso y feo, me percibía menos capaz que los otros, fuertemente inseguro de mis posibilidades. Estaba mucho más malhumorado que sosegado con la vida. Me irritaba fácilmente. Cualquier consideración de un compañero rico de la clase me parecía de inmediato un señalamiento de mis debilidades, de mi inseguridad.

El profesor había traído de su casa nuestros trabajos escolares y, llamándonos de uno en uno, los devolvía con su evaluación. En cierto momento me llama y, viendo y volviendo a ver mi texto, sin decir palabra, balancea la cabeza en señal de respeto y consideración. El gesto del profesor valió más que la propia nota de diez que le dio a mi redacción. El gesto del profesor me daba una confianza aún obviamente desconfiada de que era posible trabajar y producir. De que era posible confiar en mí, pero que sería tan equivocado confiar más allá de los límites como era en ese momento equivocado no confiar. (...)

Pormenores por el estilo de la cotidianidad del profesor, por lo tanto también del alumno, a los que casi siempre se les da poca o ninguna atención, tienen en verdad un peso significativo, en la evaluación de la experiencia docente. (...)

Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de Ia sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación. Conocer no es, de hecho, adivinar, sino, de vez en cuando, algo tiene que ver con adivina, con intuir. Lo importante, no cabe duda, es no detenernos satisfechos en el nivel de las intuiciones, sino someterlas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad.

Fuente; Pablo Freire; Pedagogía de la autonomía, Editorial Camino, La Habana,2010

Texto 14

Socialización primaria.

Peter Berger y Thomas Luckmann.

> *La relación entre la sociedad y el individuo se basa en un triple proceso: externalización, mediante el lenguaje y el trabajo, de los productos humanos; objetivación de estos productos, que cobran así una vida relativamente independiente; internalización, por la cual el individuo hace suyos estos productos. La socialización es el proceso ontogenético por el que el individuo internaliza la sociedad, el mundo social en torno suyo. La socialización dura toda la vida, pero el periodo m más importante es el de la socialización primaria, no sólo por ser secuencialmente la primera, sobre la cual se levantarán todas las demás, sino porque en ella el individuo no puede elegir todavía entre los otros significantes e internaliza sin opción el otro generalizado, es decir, lo que hay en común en las expectativas y exigencias de todos los otros significantes. Esta internalización del otro generalizado marca el fin de ese período de socialización.*

Ya que la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva, cualquier comprensión teórica adecuada de ella debe abarcar ambos aspectos. Como ya sostuvimos anteriormente, estos aspectos reciben su justo reconocimiento si la sociedad se entiende en términos de un continuo

proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. En lo que se refiere a los fenómenos de la sociedad, estos momentos *no* deben concebirse como si ocurrieran en una secuencia temporal: más bien los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella, de manera que cualquier análisis que se ocupe sólo de uno o dos de ellos no llena su finalidad. Lo mismo puede afirmarse del miembro individual de la sociedad, que externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva. En otras palabras, estar en la sociedad es participar en su dialéctica.

Sin embargo, el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la sociedad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. Eso no significa que yo comprenda adecuadamente al otro; hasta puedo comprenderlo erróneamente. Puede estar riéndose en un ataque de histeria, mientras yo creo que esa risa expresa regocijo. Sin embargo, su subjetividad me resulta objetivamente accesible y llega a serme significativa, haya o no congruencia entre sus procesos subjetivos y los míos. La congruencia total entre los dos significados subjetivos, y el conocimiento recíproco de esa congruencia presupone la significación, como ya se ha dicho. Sin embargo, la internalización en el sentido general que aquí le darnos subyace tanto ala significación como a sus propias formas más complejas. Más exactamente, la internalización, en este sentido general, constituye la base; primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, *para* la aprehensión del mundo en cuanto realidad subjetiva y social.[18]

Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo «asume» el mundo en el que ya viven otros. Por cierto que el «asumir» es de por sí, en cierto sentido, un proceso original paga todo organismo humano, y el mundo, una vez «asumido», *puede* ser creativamente modificado o (menos probablemente) hasta re-creado. Sea como fuere, en la forma compleja de la internalización, yo

[18] Nuestra concepción de «comprender» deriva tanto de Weber como de Schutz.

no sólo «comprendo» los procesos subjetivos momentáneos del otro: «comprendo» el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío. Esto presupone que él y yo compartimos el tiempo en forma más que efímera y una perspectiva «comprehensiva», que vincula subjetivamente series de situaciones entre sí. Ahora no sólo comprendemos nuestras mutuas definiciones de las situaciones compartidas: también las definimos recíprocamente. Se establece entre nosotros un nexo de motivaciones que se extiende hasta el futuro, y, lo que es de suma importancia, existe ahora una continua identificación mutua entre nosotros. No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro.

Solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerárselo miembro de la sociedad. El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización, y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Podemos aquí dejar a un lado la cuestión especial que se refiere a la adquisición del conocimiento acerca del mundo objetivo de otras sociedades distintas de aquella primera de la que llegamos a ser miembros, así como al proceso de internalizar ese mundo como realidad, proceso que demuestra, al menos superficialmente, ciertas similitudes con la socialización primaria y la secundaria pero que, no obstante, es estructuralmente distinto de las dos.[19]

Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria. Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización [20]y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no sólo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un modo social objetivo.

[19] Nuestras definiciones de la socialización y sus dos subtipos siguen de cerca el uso corriente en las ciencias sociales; sólo hemos adaptado las palabras de conformidad con nuestra armazón teórica general.

[20] Nuestra descripción en este punto se apoya, por supuesto, en gran medida sobre la teoría de la socialización de Mead.

Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece «filtrado» para el individuo mediante esta doble selección.

De esta manera eI niño de clase baja no sólo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres (o cualquier otro individuo encargado de su socialización primaria). La misma perspectiva de clase baja puede producir un estado de ánimo satisfecho, resignado, amargamente resentido o ardiente-mente rebelde. Consiguientemente, el niño de clase baja no sólo llegará a habitar en un mundo sumamente distinto del de un niño de clase alta, sino que tal vez lo haga de una manera completamente distinta que su mismo vecino de clase baja.[21]

Resulta innecesario agregar que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. Existen ciertamente buenos motivos para creer que, sin esa adhesión emocional a los otros significantes, eI proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible.[22] El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los «roles» y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. En otras palabras, el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adopta-ron para con él los otros significantes;[23] el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. Éste no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetiva-mente asumida. La dialéctica, que se presenta en todo momento en que el individuo se *identifica con su otros* significantes, resulta, por así decir, la particularización en la vida individual de la dial6ctica general de la sociedad, que ya analizamos antes.

Aunque los detalles de esta dialéctica tie[n]en, por supuesto, gran importancia para la

[21] El concepto de «mediación» deriva de Sartre, el que, no obstante, carece de una teoría adecuada para la socialización.

[22] La dimensión afectiva del primer aprendizaje ha sido puesta especialmente de relieve por la psicología infantil de Freud, aunque existen diversos descubrimientos de la teoría conductista sobre el aprendizaje que tenderían a confirmar este punto. Pero aquí no implicamos ninguna aceptación de los presupuestos teóricos de una u otra escuela psicológica.

[23] Nuestra concepción del carácter reflejo del yo deriva tanto de Cooley como de Mead. Sus raíces pueden hallarse en el análisis del «yo social» hecho por William James *(Principles of Psychology).*

psicología social, excederíamos nuestras actuales consideraciones si rastreáramos sus implicaciones con respecto a la teoría socio-psicológica.[24] Lo que más importa para nuestra argumentación presente es el hecho de que el individuo no solo acepta los "roles" y las actitudes de otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos. En realidad, la identidad se define objetivamente Como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo *junto con* ese mundo. Dicho de otra manera, todas las identificaciones se realizan dentro de horizontes que implican en un mundo social específico. El niño aprende que él *es* lo que lo llaman. Cada hombre implica una nomenclatura, que a su vez implica una ubicación social determinada.[25] Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo. Así Como esta identidad es subjetivamente asumida por el niño («Yo *soy* John Smith»), también lo es el mundo al que apunta esta identidad. Las apropiaciones subjetivas de la identidad y del mundo social son nada más que aspectos diferentes del *mismo* proceso de internalización, mediatizados por los *mismos* otros significantes.

La socialización primaria crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los «roles» y actitudes de otros específico, a los « roles» y actitudes *en general.* Por ejemplo, en la internalización de normas existe una progresión que va desde «Mamá está enojada conmigo *ahora» hasta* «Mamá se enoja conmigo *cada* vez que derramo la sopa». A medida que otros significantes adicionales (padre, abuela, hermana mayor, etc.) apoyan la actitud negativa de la madre con respecto a derramar la sopa, la generalidad de la norma se extiende subjetivamente. El paso decisivo viene cuando el niño reconoce que *todos se* oponen a que derrame la sopa y la norma se generaliza Como "Uno no debe derramar la sopa", en la que «uno» es él mismo como parte de la generalidad que incluye, en principio, *todo aquello* de la sociedad que resulta significante para el niño. Esta abstracción de los «roles» y actitudes de otros significantes concretos se denomina el otro generalizado.[26] Su

---

[24] Aunque este punto no podría detallarse aquí, ya se ha dicho bastante para señalar la posibilidad de una psicología social genuinamente dialéctica. Esta última tendría igual importancia para la antropología filosófica y la sociología. En lo que respecta a la segunda, una psicología social semejante (fundamentalmente orientada según Mead, pero con el agregado de importantes elementos provenientes de otras Corrientes del pensamiento científico-social) haría innecesaria la búsqueda de alianzas te6ricamente insostenibles con el freudianismo o con el psicologismo conductista.

[25] Sobre la nomenclatura, cf. Claude Levi-Strauss, *La pensée sauvage, pp. 253 y ss.*

[26] El concepto del «otro generalizado» se usa aquí totalmente en el sentido de Mead.

formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no solo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad. Solamente en virtud de esta identificación generalizada logra estabilidad y continuidad su propia auto-identificación. Ahora no solo tiene una identidad *vis-a-vis* de este o aquel otro significantes, sino también una identidad *en general,* que se aprehende subjetivamente en cuanto sigue siendo la misma, no importa qu6 otros significantes o no-- se le presenten. Esta identidad con nueva coherencia incorpora dentro de si todos los diversos «roles» y actitudes internalizados, incluyendo, entre mochas otras cosas, la auto-identificaci6n Como no derramador de sopa.

La formación, dentro de la conciencia, del otro generalizado señala una fase decisiva en la socialización, implica la internalización de *la* sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida, y, al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua. La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización. Esta cristalizaci6n se corresponde con la internalizaci6n del lenguaje. Por razones evidentes, según nuestro análisis previo del lenguaje, este constituye, por cierto, el contenido más importante de la socializaci6n.

Cuando el otro generalizado se ha cristalizado en la conciencia se establece una relación sim6trica entre la realidad objetiva y la subjetiva. Lo que es real «por fuera se corresponde con lo que es real «por dentro». La realidad objetiva puede «traducirse» fácilmente en realidad subjetiva, y viceversa. El lenguaje es, por supuesto, el vehículo principal de este proceso continuo de traducci6n en ambas direcciones. Hay que hacer notar, sin embargo, que la simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva no puede ser total. Las dos realidades se corresponden mutuamente, pero no son coextensivas. Siempre hay más realidad objetiva «disponible» que la que se actualiza realmente en cualquier conciencia individual, sencillamente porque el contenido de la socializaci6n esta determinado por la distribuci6n social del conocimiento. Ningún individuo internaliza la totalidad de lo que se objetiva Como realidad en su sociedad, ni aun cuando esa sociedad y su mundo sean relativamente simples. Por otra padre, siempre existen elementos de la realidad subjetiva que no se han originado en la socializaci6n, tales como la conciencia del propio cuerpo anterior a cualquier aprehensión socialmente entendida de aquel y aparte de esta. La biografía subjetiva no es totalmente social. El individuo se aprehende a si mismo como estando fuera

y dentro de la sociedad.[27] Esto implica que la simetría que existe entre la realidad objetiva y la subjetiva nunca constituye un estado de cosas estático y definitivo: siempre tiene que producirse y reproducirse in *actu.* En otras palabras, la relación entre el individuo y el mundo social objetiva es como un acto de equilibrio continua. Las raíces antropol6gicas de esto son, por supuesto, las mismas que las ya examinadas en conexión con la posición peculiar del hombre en el reino animal.

En la socializaci6n primaria no existe ningún *problema* de identificaci6n, ninguna elección de otros significantes. La sociedad presenta al candidato a la socializaci6n ante un grupo predefinido de otros significantes a los que debe aceptar en cuanto tales, sin posibilidades de optar par otro arreglo. *Hic Rhodus, hic salta.* Hay que aceptar a los padres que el destino nos ha deparado.

Esta desventaja injusta inherente a la situaci6n de hijo tiene la consecuencia obvia de que, aunque el niño no es un simple espectador pasivo en el proceso de socialización, son los adultos quienes disponen las reglas del juego. El niño puede intervenir en el juego con entusiasmo o con hosca resistencia, Pero por desgracia no existe ningún otro juego a mano. Esto tiene un corolario importante. Como el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente. El niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como el mundo, el único que existe y que se puede concebir, el mundo *tout court.* Por esta raz6n, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias. Por mucho que el sentido de inevitabilidad original pueda debilitarse en desencantos posteriores, el recuerdo de una certeza ya nunca repetida - l a certeza de los primeros albores de la realidad sigue adherido al mundo primero de la niñez. De esa manera, la socialización primaria logra lo que (retrospectivamente, por supuesto) puede considerarse como el más importante truco para inspirar confianza que la sociedad le juega al individuo con el fin de dar apariencias de necesidad a lo que, de hecho, es un hato de contingencias y así volver significativo el accidente de su nacimiento.

Los contenidos específicos que se internalizan en la socialización primaria varían, claro

---

[27] Compárese George Simmel sobre la auto-aprehensión del hombre como situado dentro y fuera de la sociedad. También atañe a este punto el concepto de «excentricidad» de Piessner.

está, de una sociedad a otra. Algunos se encuentran en todas partes. Es, por sobre todo, el lenguaje lo que debe internalizarse. Con el lenguaje, y para su intermedio, diversos esquemas motivacionales e interpretativos se internalizan como definidas institucionalmente; por ejemplo, el querer actuar como un muchachito valiente y el suponer que los muchachitos se dividen naturalmente son valientes y cobardes. Estos esquemas proporcionan al niño programas institucionalizados Para la vida cotidiana; algunos que le resultan de aplicaci6n inmediata y otros que le anticipan el comportamiento socialmente definido para etapas biográficas posteriores: la valentía que le permitirá sobrellevar un día plagado de pruebas de voluntad por parte de sus iguales y de muchos otros, y también la valentía que se requerirá más adelante, al iniciarse como *guerrero,* o cuando haya de comparecer ante el dios. Estos programas, tanto el inmediatamente aplicable como el anticipatorio, establecen la diferencia entre la identidad propia y la de otros: niñas, niños esclavos, o niños de otro clan. Par ultimo, existe internalizaci6n de, por lo menos, los rudimentos del aparato legitimador: el niño aprende «por que» los programas son lo que son. Hay que ser valiente, porque hay que hacerse un hombre de verdad; hay que realizar los rituales, porque de otro modo los dioses se encolerizaran; hay que ser leal al jefe, porque solo así los dioses nos ayudaran en momentos de peligro, etcétera.

En la socialización primaria, pees, se construye el primer mundo del individuo. Su peculiar calidad de firmeza debe atribuirse, al menos en parte, a la inevitabilidad de la relaci6n del individuo con sus otros significantes del comienzo. El mundo de la infancia, con su luminosa realidad, conduce, por Canto, a la confianza, no s6lo en las personas de los otros significantes, sino tambi6n en sus definiciones de la situaci6n. El mundo de la infancia es masivo e indudablemente real."[28] Probablemente no podría menos de ser así en esta etapa del desarrollo de la conciencia. Solo más adelante el individuo puede permitirse el lujo de tener, por lo menos, una pizca de duda. Y, probablemente, esta necesidad de protorrealismo en la aprehensi6n del mundo resulte pertinente Canto filogen6tica como ontogen6ticamene.[29] De cualquier forma, el mundo de la niñez está constituido como Para inculcar en el individuo una estructura n6mica que le infunda confianza con que «todo está muy bien», repitiendo la frase que posiblemente las madres repiten con mas frecuencia a sus hijos llorosos. El descubrimiento posterior de que algunos cocas distan de

[28] Compárese la realidad rnasiva del mundo infantil de Piaget.

[29] Compárese Lvy-Bruhl sobre lo filogen6tico análogo al «realismo» infantil de Piaget.

estar «muy bien» puede resultar mas o menos chocante según las circunstancias biográficas, Pero en cualquiera de los casos es probable que el mundo de la niñez retenga su realidad peculiar en la retrospecci6n, y siga siendo el «mundo del hogar» por mucho que podamos alejarnos de él en épocas posteriores, hacia regiones que no tengan nada de familiar para nosotros.

La socialización primaria comporta secuencias de aprendizaje socialmente definidas. A la edad A el niño debe aprender X, y a la edad B debe aprender Y, y así sucesivamente. Todo programa de esa clase entraña cierto reconocimiento social del crecimiento y la diferenciación biológicos. Así pues, en cualquier sociedad todo programa debe reconocer que no es posible pre-tender que el niño de un año aprenda lo que un niño de tres. Asimismo, la mayoría de los programas tienen probablemente que definir las cuestiones en forma diferente, según se trate de niños o niñas. Ese reconocimiento mínimo lo imponen, por supuesto, a la sociedad los hechos biológicos. No obstante, existe más allá de esto una gran variabilidad histórico-social con la definici6n de las etapas del aprendizaje. Lo que todavía se define como niñez en una sociedad puede muy bien definirse como edad adulta en otra, y las implicaciones sociales de la niñez pueden variar mucho de una sociedad a otra: por ejemplo, en términos de cualidades emocionales, responsabilidad moral o capacidades intelectuales. La civilizaci6n occidental contemporánea (al menos la anterior al movimiento freudiano) tendía a considerar a los niños como naturalmente inocentes» y «dulces»; otras los consideraban «pecadores e impuros por naturaleza», diferentes de los adultos solo en fuerza y comprensión. Han existido variaciones similares en cuanto a la capacidad del nino para la actividad sexual, la responsabilidad criminal, la inspiraci6n divina, etcétera. Esas variaciones en la definici6n social de la niñez y sus etapas repercutirán evidentemente en el programa de aprendizaje.[30]

El carácter de la socialización primaria también resulta afectado por las exigencias del acopio de conocimiento que debe transmitirse. Ciertas legitimaciones pueden requerir un grado más alto de complejidad lingüística que otras para ser comprendidas. Podríamos calcular, por ejemplo, que un niño necesitaría menos palabras para comprender que no debe masturbarse, porque eso causa enojo a su ángel guardián, que para comprender e1 argumento de que la masturbaci6n interferirá en su ajuste sexual posterior. Los requerimientos del orden institucional general afectaran además la socializaci6n primaria. Se requieren diferentes habilidades en diferentes edades en *una* sociedad por oposici6n a otra, a aun en

[30] Cf. Philippe Aries, *Centuries of Childhood* (Nueva York, Knopf, 1962)

diversos sectores de la misma sociedad. La edad en la que en una sociedad *puede* considerarse conveniente que un niño aprenda a conducir un autorn6vil puede ser, en otra sociedad, aquella en la que se supone ya habría matado a su primer enemigo. Un niño de clase alta puede enterarse de «dos hechos de la vida» a la edad en que un niño de clase baja domina los rudimentos de la técnica del aborto. O también, un niño de clase alta puede sentir sus primeros estremecimientos de emoción patri6tica más o menos a la edad en que su contemporáneo de clase baja experimenta por primera vez el odio a la policía y a todo lo que esta representa.

La socializaci6n primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado (y todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y esta en posesi6n subjetiva de un yo y un mundo. Pero esta internalizaci6n de la sociedad, la identidad y la realidad no se resuelven así como así. La socialización nunca es total, y nunca termina. Esto nos presenta otros dos problemas para resolver primero, c6mo se mantiene en la conciencia la realidad internalizada en la socialización primaria, y, segundo, cómo se efectúan otras socializaciones las secundarias- en la biografía posterior del individuo. Examinaremos estos problemas en orden inverso.

P. Berger y Th. Luckmann, *La* construcción social *de la realidad,* Buenos Aires, Amorrortu, 1972, pp. 164-174.

Actividades

Argumenta por qué los autores del texto consideran que la socialización primaria es muy importante en el proceso de formación de la personalidad.

¿Qué elementos de la socialización primaria han influido en la formación de tu personalidad?

(..)

Emilio Tenti Fanfani.

En: Socialiación. s/f. pp. 218- 224.

Socialización.

Introducción.

El concepto de socialización ocupa un lugar central en la teoría sociológica y en la sociología de la educación y remite al tema general de la producción de la subjetividad. Desde su mismo planteamiento, constituye un modo sociológico de plantear la cuestión del actor o sujeto social. Su etimología expresa una tesis: la de la primacía de la sociedad sobre el individuo, que es visto como un efecto o construcción social.

La socialización supone, implícitamente, que lo social es primordial, mientras que el sujeto es un derivado. En el sentido tradicional (y común) de la expresión, se dice que un individuo se socializa cuando adquiere una lengua, una serie de normas y valores, y va conformando una personalidad. En otras palabras, el individuo construye una subjetividad, una conciencia práctica y un conjunto de capacidades reflexivas en la medida en que mantiene relaciones con el medio natural y social en el que vive.

Las transformaciones actuales de las sociedades contemporáneas complican este modelo explicativo de la socialización. Los más importantes desarrollos de la teoría sociológica actual obligan a abandonar toda concepción simple de las instituciones y de los procesos de socialización. Al mismo tiempo, los cambios operados en las relaciones y en las instituciones sociales introducen dosis crecientes de complejidad y dificultad al difícil arte de construir subjetividades.

Teorías clásicas y contemporáneas: El sentido común y la crítica.

El modelo clásico.

Según este esquema tradicional, la socialización es un proceso que va de «lo social» a «lo individual», conformando así progresivamente una subjetividad. Como tal, es un proceso de interiorización de la exterioridad. En otras palabras, la sociedad, que existe por fuera y por encima de los individuos y adquiere la forma de entidades con vida propia (tales como el lenguaje, las reglas, las normas, los recursos y las instituciones), moldea y produce a los individuos. La subjetividad viene a ser la incorporación progresiva y más o menos completa y exitosa de aquellas «cosas sociales» que al interiorizarse, adquieren la forma de valores, gustos, preferencias, inclinaciones, etc.

Cabe recordar que existe un núcleo de verdad en este modo de entender el proceso de socialización. Cuando un individuo nace llega a un «mundo ya hecho», que existe en las cosas materiales fruto de la acumulación del trabajo de muchas generaciones (un territorio, las ciudades, un sistema de trasporte, tecnologías objetivadas, obras de arte, etcétera) y también en las instancias simbólicas pero cuya existencia no es menos real (el lenguaje, las tradiciones, las IDENTIDADES, las reglas y normas escritas y no escritas etc.). Es difícil no reconocer este dato fundamental: todos somos producto en parte de la sociedad como entidad que en cierto sentido nos trasciende (como insistió con razón Emile Durkheim). Pero más allá de la plausibilidad de esta comprobación, el individuo y su subjetividad no son pura interioridad de la exteriorización. El objetivismo, en cuanto «ismo», no es más que una exageración, una visión unilateral de la compleja relación entre individuo y sociedad. (Lo mismo puede decirse de su

contraparte, el subjetivismo, que en sus versiones más esquemáticas insiste en negar el peso de las cosas sociales y reivindicar un supuesto sujeto esencial, liberado de toda necesidad y constructor libre de sí mismo y de la sociedad.)

El sociólogo norteamericano Talcott Parsons hizo suyas las tesis de Durkheim: a sus ojos, la socialización es un recurso discursivo que permite encontrar una solución al clásico problema del orden social. Los individuos hacen lo que tienen que hacer (satisfacen los requisitos funcionales del sistema) en la medida en que las normas sociales se han interiorizado y convertido en orientaciones de valor (preferencias, gustos, inclinaciones, etcétera.). Esta versión un tanto esquemática de la socialización, que en un momento se convirtió en «sentido común» para muchos sociólogos ha perdido vigencia en la teoría sociológica contemporánea, al menos en sus versiones más desarrolladas y complejas. Sin embargo aún subsiste y orienta los modos de ver de muchos agentes que reivindican una cierta autoridad intelectual cuando hablan de la sociedad y de sus principales problemas.

Crítica del sentido común sociológico.

La sociología convencional de la socialización, parte de tres supuestos teóricos básicos. El primero postula una separación entre individuos y sociedad. El segundo afirma la prioridad lógica de esta sobre los primeros. Por último, la sociedad es concebida como una totalidad integrada y no contradictoria. Las concepciones contemporáneas sobre socialización parten de la crítica de estos tres supuestos.

Por lo general cuando se separa individuo y sociedad y se le adjudica a esta una existencia independiente, se tiende a otorgarle una primacía sobre los individuos. La pregunta principal gira en torno del individuo como construcción social. La sociedad existe primero; los individuos son una especie de «efecto de sociedad». De allí la connotación especial que tiene el concepto de socialización en este modo de ver la relación entre estas entidades previamente separadas. Si solo existe, como dice el título de un libro de Norbert Elías, la «sociedad de los individuos», la socialización debe entenderse como un proceso bidireccional: el agente social es al mismo tiempo una construcción y el constructor de la sociedad.

Según el esquema tradicional existe en la sociedad una división del trabajo entre agentes socializados (por lo general, las nuevas generaciones) y determinadas instancias de socialización, que son las encargadas de configurar la subjetividad de los primeros, quienes son objeto de esa empresa de socialización en las primeras etapas de su vida. Sin embargo ¿por qué nos pensar que la realidad es más compleja y recordar que tanto

hace el padre al hijo (el maestro al alumno, etcétera) como el hijo al padre? (Giddens, 1985). La socialización, en otras palabras no es un proceso unidireccional entre un agente o instancia socializadora y determinados agentes socializados, proceso en que los primeros tendrían un rol activo, mientras que los segundos serían meros agentes pasivos de socialización. Sobre el carácter interdependiente del proceso de socialización, Norbert Elías advierte que si bien la relación entre padres e hijos es una relación de dominación, esta es una relación compleja. Entre padres e hijos existe un equilibrio de poder a favor de los primeros, pero los niños no son agentes completamente pasivos, ya que, como dice Elías, «también en este caso se presenta una reciprocidad de las oportunidades de poder». En efecto, «las cosas no se limitan al poder de los padres sobre los hijos, sino que normalmente los niños, incluso los recién nacidos, también ejercen un poder sobre los padres. A través de sus gritos pueden pedir auxilio. En muchos casos el nacimiento de un niño obliga a que los padres reorganicen su estilo de vida. Al preguntarse cómo los niños ejercen un poder considerable sobre los adultos, se encuentra de nuevo una circunstancia ya señalada: los niños cumplen una función para sus padres. Representan el cumplimiento de determinados deseos y necesidades» (Elías, 1998: 419). Si los niños ejercen un poder sobre los padres, contribuyen a su propia construcción como tales. Por lo tanto el proceso de socialización nunca es unidireccional.

El esquema clásico de la socialización, al enfatizar el movimiento que va de lo social a lo objetivado (normas, instituciones, sistemas materiales y simbólicos) a lo social incorporado, lleva naturalmente, a concebir al sujeto como un agente supersocializado, es decir, totalmente constituido como interiorización de la exterioridad. Todo comportamiento y producto de la acción humana es visto como el resultado de un conjunto de estados psíquicos (actitudes, preferencias, necesidades, intereses, intenciones, etcétera) que no serían sino el producto de un proceso de socialización. No habría en el sujeto nada que no fuera producto de esta determinación exterior. Por lo tanto, los conflictos entre el individuo y la sociedad se explican como el resultado de una socialización defectuosa, incompleta o inadecuada. Consecuentemente, si todo lo que el sujeto es en términos de necesidades, actitudes, intereses, etcétera, depende de la influencia de factores externos, se puede pensar en construir sujetos conforme a modelos predeterminados, simplemente manipulando esos factores (estructuras, instituciones, organizaciones, sistemas normativos, etcétera). Gran parte del optimismo pedagógico (típico de la segunda mitad del siglo XIX) se basa en este supuesto explícito

e implícito. Sin embargo la experiencia histórica muestra que no es fácil ni manipular la sociedad, ni desconocer la base biológica de la existencia humana. El proceso de dominación y conquista que Europa impone a América muestra los límites de esta visión mecánica de este proceso de socialización.

El papel de los automatismos y lo no consciente.

Ahora bien en vez de discutir en abstracto acerca del peso respectivo de la conciencia y la no conciencia, habría que preguntarse acerca de aquellas condiciones sociales que favorecen el desarrollo de los automatismos o las rutinas o bien del cálculo y la reflexión. La socialización debería ser vista como el proceso ininterrumpido de constitución de un *habitus*, entendido «como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras». Según Pierre Bourdieu (1980 b), este no es más que ese complejo producto de la historia que nunca podrá reducirse a una fórmula, por más que el psicólogo (en el caso de un individuo) o el sociólogo (en el caso de los grupos o clases de individuos) intente aproximarse a él mediante la producción de esquemas y principios.

La moderna teoría de la socialización afirma que esta no es solo una cuestión de internalización de valores y actitudes (una «educación del espíritu»), sino que es una construcción social del cuerpo. Sobre la base biológica, cada agente social tiene un cuerpo construido. Su porte, su mímica, sus gestos, su movimiento, no tienen nada de «natural». Delatan determinadas experiencias, posiciones y trayectorias (dominantes, dominadas, agrícolas, urbanas, etcétera). El *habitus*, para emplear esta útil noción de Pierre Bourdieu, es al mismo tiempo *hexis* (entendida como manera duradera de llevar el cuerpo, de hablar de caminar, etcétera) y *ethos*, es decir, maneras de ser o de hacer objetivamente sistemáticas. El aprendizaje no reside solo en la memoria o en la mente, sino también en el cuerpo. Se puede manifestar respeto, sumisión, humildad, inseguridad o soberbia, dominación, seguridad, orgullo a través del uso del cuerpo.

Bourdieu distingue bien entre lo que es una creencia como conjunto de «dogmas y doctrinas instituidas» y la «creencia práctica». Esta última es la «creencia en actos», que se forma en las experiencias primarias del agente social. Estos aprendizajes se inscriben en el cuerpo, que, según la fórmula de Pascal, funciona como «un autómata que "arrastra el cuerpo sin que este lo piense" al mismo tiempo que como un depósito donde se conservan los valores más preciosos» (Bourdieu, 1980b: 115). Pensar, reflexionar, no es una acción que solo ejecute el «espíritu» sino que también es función de un cuerpo socializado. Marcel Mauss ya había insistido en la importancia de lo que denominó

«técnicas del cuerpo». Estas son «las maneras en que los hombres, sociedad por sociedad, de un modo tradicional, saben servirse de su cuerpo» (Mauss, 1989: 365). En gran medida, el proceso civilizatorio trabajo sobre el cuerpo de los agentes sociales mediante la aplicación de una serie de tecnologías basadas en saberes (psicología, pedagogía, etcétera) y concebidas para socializar, es decir, formar sujetos conforme a un proyecto dominante.

En suma: toda socialización exitosa deja huellas en el cuerpo. No solo «el intelecto» sabe, sino que el cuerpo posee conocimientos. Lo dice bien Jorge Luis Borges: «Nuestro cuerpo sabe articular este difícil párrafo, sabe tratar con escaleras, con nudos, con pasos a nivel, con ciudades, con ríos correntosos, con perros, sabe atravesar una calle sin que nos aniquile el tránsito, sabe engendrar, sabe respirar, sabe dormir, sabe tal vez matar: nuestro cuerpo, no nuestra inteligencia. Nuestro vivir es una serie de adaptaciones, vale decir una educación del olvido». (Borges [1932], 1980: 115).

Las condiciones actuales de la socialización.

Desinstitucionalización y subsocialización

(…)

La socialización como proceso de producción de la subjetividad merece una crítica radical. El argumento de fondo gira en torno de la denominada desinstitucionalización que acompaña la crisis de la sociedad como concepto y como realidad. Todo parece indicar que el agente supersocializado está siendo desplazado por la idea opuesta de un individuo subsocializado. La vieja idea de sujeto disciplinado (por la familia, la iglesia y la escuela) está siendo reemplazada por el sujeto anómico contemporáneo, fuente y explicación de todos los desórdenes.

Hoy nuestras sociedades latinoamericanas están en transformación permanente. Masas de individuos deben enfrentar contextos estructurales completamente diferentes de aquellos que presidieron la configuración de su subjetividad: campesinos que deben acomodarse en las ciudades, mujeres habituadas al horizonte del hogar que tienen que trabajar, individuo que llegan a instituciones que no han sido hechas para ellos o viceversa. Lo normal es el desajuste entre el *habitus* y las condiciones de vida. En este contexto, «tienen éxito» aquellos que han desarrollado un sistema de predisposiciones apto para decidir en la incertidumbre, cambiar permanentemente de preferencias, mantener su seguridad básica aun cuando cambien radicalmente las circunstancias, ser uno mismo mientras el mundo cambia. el resultado es un individuo escindido,

atravesado por contradicciones, sin un sistema ontológico de seguridad básica bien establecido (debido a la desestructuración y desestabilización de la familia, la debilidad de la escuela, el impacto de los medios masivos de comunicación, etcétera).

La fuerza de lo social.

Las cosas sociales existen y se hacen sentir. Cualquier agente «sabe», «siente», «padece» o bien simplemente «percibe» que existen límites y condiciones para su acción. Sabe que ni siquiera es capaz de dominar su lenguaje, pero también intuye que mientras más dominado está por el lenguaje, más capacidad tiene de decir cosas y por lo tanto más probabilidades tiene de crear e innovar (incluso su propio lenguaje). El discurso apocalíptico típico del ensayo y la reflexión genérica sobre el mundo que vivimos tiende a absolutizar y a generalizar sin fundamento. La muerte de lo social, la desinstitucionalización, la decadencia de la familia y la escuela, y otras sentencias análogas, pueden ser títulos muy vendedores para libros de moda, pero no ayudan a comprender las principales realidades tanto cotidianas como extracotidianas que estructuras la vida de los agentes en las sociedades actuales.

No se puede reemplazar una representación esquemática (el individuo supersocializado) por otra (el individuo sin sociedad). Una niega el carácter complejo y activo del agente social, la otra lo erige en una especie de *self made man* literal, todopoderoso, libre y liberado de toda determinación de las cosas sociales. Por una parte se espera que la socialización produzca individuos capaces de asegurar la integración de la sociedad y, por la otra, se espera que estos mismos individuos sean capaces de producir acciones autónomas (Dubet y Martucelli, 1996). Estas visiones esquemáticas pueden ser útiles en las batallas académicas, pero son totalmente estériles a la hora de intentar una comprensión de la complejidad de cualquier fenómeno social contemporáneo. No hay que confundir una transformación en las formas de las instituciones con su lisa y llana desaparición. La familia tradicional está en crisis, nadie lo puede negar. La institución escolar sufre profundas modificaciones en sus dispositivos y procesos. Pero esto no autoriza a hablar de la muerte de la familia y el fin de la escuela. En verdad, la buena sociología debería impedirnos hablar de «la» familia y «la» escuela en singular y en general. En todos los casos habrá que preguntarse acerca de cuáles son las condiciones sociales concretas que producen individuos autónomos y al mismo tiempo integrados a una totalidad que de alguna manera los trasciende. Si no se abandona el terreno del debate puramente teórico, no será posible superar la vieja tentación de separar individuo

y sociedad y postular «conceptualmente» la primacía de uno u otro término de la relación.

Lo mismo puede decirse de los cambios en otra agencia básica como la escuela moderna. Hoy la mayoría de las escuelas públicas de América Latina ya no se parecen a esa vieja institución típica de la primera y segunda fase del capitalismo (conformación del Estado – nación) e inserción en el sistema capitalista occidental en el primer caso y economía industrial y urbana en el segundo). Las escuelas son más numerosas, pero tienen otro sentido, otros destinatarios, otras dimensiones, otros vínculos son el «centro», otras capacidades, otros desafíos y expectativas sociales que cumplir. Y sin embargo allí están, con todas sus pobrezas y contradicciones siguen contribuyendo a «fabricar» agentes sociales. Lo hacen en otras condiciones, con otros recursos, imbricadas en otro sistema de relaciones (con la familia, el mercado, las iglesias, el Estado, etcétera) que es preciso investigar y comprender mejor. Pero de allí a decir que ni la familia ni la escuela (ni el Estado, ni la estructura social, etcétera) son capaces de producir sujetos, y que estos están librados a su suerte y «se hacen a sí mismos», existe una distancia abismal que no es aconsejable recorrer sin mayor reflexión.

La socialización escolar contemporánea.

Es bien sabido (Tedesco, 1986, Tenti Fanfani, 1999) que la escuela que hoy conocemos en América latina tiene la edad del Estado moderno. Desde su momento constitutivo a mediados del siglo XIX, el Estado inicia un sistemático proceso de construcción de escuelas a lo largo y a lo ancho de sus territorios. Al comienzo las escuelas alcanzaban a una pequeña minoría de la población pero desde sus orígenes el Estado dio claras señales de su interés por la escolarización universal y obligatoria del conjunto de la población infantil. Los sistemas educativos tenían una racionalidad civilizadora explícita. Como decía un pedagogo mexicano de fines del siglo XIX, se trata de «hacer de cada indio un gentleman». Este era un objetivo estratégico de las élites en el poder que ganaron el derecho a construir los Estados – nación modernos en América latina. De allí el carácter estratégico de esta empresa. En la mayoría de los Estados – nación DE América latina contemporánea el objetivo –alcanzar con su acción a todos los miembros e las nuevas generaciones- todavía no ha sido alcanzado, pues aún se registras importantes manifestaciones de viejas y nuevas formas de exclusión escolar, dado que la escolarización fue al mismo tiempo masiva y desigual, jerarquizada.

¿Cuál es la capacidad que tienen las instituciones escolares, en especial las que se encargan de la educación general básica, para «constituir subjetividades»? para intentar

un esbozo de respuesta hay que mirar fuera de la escuela, ya que esta no es una esencia, sino que, como todos los objetos sociales, tiene una realidad relacional. Antes y durante la acción escolar están la familia y los sistemas masivos de producción y difusión de bienes culturales. Lo menos que se puede decir es que no existe un «programa social» de construcción de subjetividades. En verdad la única agencia que lo tiene (el programa escolar) es la escuela, pero su eficacia es extremadamente relativa.

Sin embargo aún se tiende a creer en la posibilidad de pensar el sistema educativo en términos fordistas, es decir, como una inmensa fábrica de sujetos (de ciudadanos, de hombres, etcétera) en función de un proyecto de identidad (mexicano, argentino, etcétera). Toda la pedagogía se esfuerza por encontrar los mejores medios de producción de hombres educados conforme a esta fórmula: definición pública (y hasta legal) del «hombre ideal» + medios adecuados para construirlo (tiempos de aprendizaje, currículum, contenido, organización educativa, etcétera). Las políticas públicas deberían proponerse objetivos más humildes y al mismo tiempo más articulados con otros ámbitos de vida de los individuos, en especial, la familia y el mundo del trabajo.

Más que proponerse construir subjetividades preformuladas (esa especie de «homúnculos» artificiales: un sujeto que sepa esto y aquello, que valore esto y aquello, que haga esto y aquello, que tengas estas y aquellas competencias específicas, etcétera) sería preciso ofrecer oportunidades de aprendizajes abiertos y diversificados, e incluso no necesaria y completamente coherentes y articulados. Nadie puede controlar todo el proceso de conformación de las subjetividades. Sería como planificar todas las experiencias vitales de los sujetos. En las condiciones actuales la vida no se deja encerrar en un proyecto. Pero esta perspectiva genera su exacto opuesto: la espontaneidad absoluta, la renuncia a todo intento de orientar la producción de la sociedad y los individuos. Quizás lo más sensato sea pensar en términos más equilibrados. Una sociedad tan plural y diversa como la mayoría de las sociedades latinoamericanas, que además mezcla diferencia con dominación, debe ser objeto de una construcción humana colectiva, razonada y racional. Quizás una primera condición para superar ambos extremos sea partir del reconocimiento de la complejidad extrema que tiene esta cuestión. Sería un modo eficaz de precaverse contra todo intento de esquematismo y sobresimplificación. El que diseña y ejecuta políticas de formación debe ser consciente de esta complejidad y de los peligros que acecha tamaña pretensión.

La solución no es el renunciamiento y la entrega al «mar de la objetividad», es decir, el abandono de toda pretensión de hacer la historia debido a ciertos valores que son al

mismo tiempo producto de la historia, pero que la trascienden y por eso pueden aspirar a la universalidad. La Declaración Universal de los Derechos del Hombre y sus manifestaciones específicas en el derecho positivo de la sociedad internacional (derechos del niño y el adolescente, de las mujeres etcétera) constituyen una buena base de apoyo para orientar la estrategia formativa de las instituciones escolares. La escuela pública de las sociedades latinoamericanas actuales, dadas ciertas condiciones, puede constituirse en un espacio de vida donde las nuevas generaciones puedan experimentar y asumir conscientemente valores universales tan necesarios para la convivencia pacífica y democrática como para el desarrollo de las potencialidades humanas de los agentes sociales.

Pero será preciso recordar que el mundo en que vivimos es al mismo tiempo cada vez más diverso y desigual y, por lo tanto, la formación de los agentes sociales, será un terreno donde se enfrenten intereses y actores colectivos en conflicto. La socialización nunca fue ni será en el futuro un proceso pacífico. La formación de los hombres es materia de conflicto y constituye un elemento fundamental de toda estrategia de dominación, que por lo general trasciende a las generaciones y tiende a proyectarse en el futuro.

Fuente: Emilio Tenti Fanfani. En Socialización. s/f. pp. 218- 224.

Preguntas de autoevaluación

Establezca una comparación entre la visión dialéctico materialista de la socialización y las demás visiones que aparecen analizadas en el texto. Ten presente aspectos comunes y diferentes, así como aquellos elementos significativos a considerar en cuanto al papel de la socialización en la formación ciudadana.

Actividades integradoras

Luego de haber leído los textos de H. Giroux y Paulo Freire: Los profesores como intelectuales transformativos y fragmentos de Pedagogía de la Autonomía ¿Qué significa asumir una pedagogía crítica desde los contextos cubano y latinoamericano?

De las figuras que se encuentran ubicadas en el texto, selecciona al menos tres de los conceptos claves que se grafican, y argumenta las posibles relaciones que se establecen entre ellos, desde las perspectivas sociológicas de la educación estudiadas.

Elabora un mapa conceptual mediante el cual evidencie tus conocimientos sociológicos adquiridos y su relación con los problemas educativos que están latentes en tu práctica laboral integrada

Por visto la propuesta de la lectura de los textos con sus respectivos ejercicios, te ha permitido adentrarte en cuestiones que no solo están restringidas a los problemáticas claves del programa de la asignatura Sociología de la educación, sino también de la vida social contemporánea, es por eso que te sugerimos algunas temáticas para el debate que a continuación te indicamos, ello no excluye que te puedan surgir otras derivadas del proceso de construcción y desconstrucción de la información.

Temáticas a debatir.

-Los valores de la educación preferidos y amenazados hoy día en la escuela y la sociedad cubanas.

-Las instituciones sociales y su papel en el bienestar de la sociedad cubana actual.

-La acción educativa cotidiana y su impacto en los procesos educativos actuales.

-La Sociología de la educación y sus aportaciones en la formación investigativa del egresado de la carrera de Pedagogía-Psicología.

-Las clases sociales, la socialización y la educación en las condiciones actuales de la sociedad cubana.

-El deterioro de las buenas costumbres de los cubanos y el papel de los profesionales de la educación.

-Orden-cambio y desarrollo educativo.

CONCLUSIONES

Para acercarse al conocimiento científico de la educación desde una perspectiva sociológica que coexiste con otras perspectivas tales como la filosófica, la pedagógica y la psicológica, por citar algunas de ellas, se requiere, necesariamente, de estar en condiciones de poder legitimar su identidad, así como su razón de ser de acuerdo con las exigencias teóricas y prácticas del contexto socio-histórico que le da lugar.

De aquí que el objetivo propuesto en cualquiera de los sujetos que la aprehenden, significa una metacognición, es decir alcanzar un aprendizaje acerca de cómo conocer el conocimiento de la educación con esa visión.

Este tipo de conocimiento se ha identificado con una cuestión conceptual relacionada con la necesidad de ponderar la dimensión social del ser humano y también con una de naturaleza práctica, vinculada con poder lograr el funcionamiento de la sociedad de manera integrada mediante la vía educativa. Ello no exime las disquisiciones entre sus pensadores, quienes, sin renunciar al cambio y al progreso, han preferido unas veces el equilibrio, la solidaridad, la continuidad, antes que la ruptura, el conflicto o la revolución.

En el modelo sociologista extremo, al cual se aferra Durkheim, la sociedad prevalece sobre el individuo; el grupo social es el único medio de su realización y por tanto la educación tiene como función medular la formación social del individuo en función de enseñarle a vivir para el grupo. De esta manera se desestima su papel en la formación personal del individuo.

El conflicto social tiene lugar básicamente, por la ausencia o la poca normalización de las relaciones sociales, o por la falta de instituciones sociales; por eso en su criterio, la educación es la institución clave que debe cumplir con esa función reguladora.

El modelo sistémico funcionalista de la realidad social (en términos de sistema, funciones y de integración) descansa de manera anticipada y desvinculada de la totalidad social en las estructuras sociales (instituciones sociales).

El modelo sociocrítico trasciende de la visión neutral de la educación y la sociedad, ubicándose en una trama de contradicciones económicas, culturales, políticas, que son decidoras de cómo las relaciones de dominación se reproducen en el ámbito educativo

El modelo social de la nueva sociología con su impronta constructivista. se opone a los modelos sistémicos funcionalistas, en el sentido en que la integración no descansan ni en el seno de las instituciones ni entre las instituciones de la sociedad, en este caso las educativas,

sino se sustentan en las interacciones sociales que se dan entre los individuos durante el accionar de su vida cotidiana y fundamentalmente a partir de los significados que se le atribuyen a las mismas.

Sin desestimar la racionalidad de los modelos que subyacen en las perspectivas mencionadas, la totalidad social se incluye en un tejido complejo: la interrelación entre las estructuras sociales, lo macro, lo micro, lo ideal, lo material, en fin la sociedad como la educación son realidades sociales en las que la pluralidad de identidades requiere de la dualidad de procesos tales como: institucionalización y la socialización, conservación y la transformación, y construcción y la desconstrucción, por parte de los sujetos que las encarnan.

BIBLIOGRAFÍA

Abercrombie, Nicholas, Hill, Stephen y Turner, Bryan S. (1998): Ediciones Morata, S. A., Madrid.

Agramonte, Roberto (1937) Tratado de Sociología, Cultural, S.A, Habana

Alonso Joaquín, Pérez A, Rivero R,(2004) pomero e, riera CM. El autodesarrollo comunitario. Ed. Feijoó. Cuba.

Althuser, L (1972): Ideología y aparatos del Estado. En la filosofía como arma de la Revolución. Editorial, siglo XXI.

Álvarez, Mayda (19994): La familia cubana. Cambios, actualidad y retos. Informe de investigación, CPS, La Habana: CIPS.

Ander Egg (s/a): "Conceptos de comunidad y desarrollo de la comunidad" en *Selección de lecturas sobre trabajo social comunitario*. Curso de Formación de Trabajadores Sociales. Centro gráfico de Villa Clara. s/f

Andrieva, G.M (1975). Estudio crítico de las teorías de la Sociología Contemporánea. La Habana, Cuba. Ed. Ciencias Sociales,

Anyon, J (1981).: "Social and school knowledge. Curriculum Inquirí", 11(1): 3/41 jan/mar.

Apple, M (1982). "Ideología e Currículo", S.P ; Brasiliense,

Arés Muzio, Patricia. Mi familia es así Ed. Ciencias sociales, 1990.

Assman, G, Stollberg, R(1989): Principios de Sociología Marxista Leninista. La Habana, Cuba. Editorial C. Sociales,

Azevedo, Fernando (1940): Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás, Compañía Editorial Nacional, San Pablo

Basail, Alain; R. Fleitas (2000). A. Hernández y otros. Selección de Lecturas 1. Ciudad Habana, Cuba. Ed. U. Habana.,

Baudelot y Establet, R. (1987): La escuela capitalista en Francia. Madrid, Siglo XXI

Baudelot, C., R. Establet(1978).: La escuela capitalista. C. México, Siglo XXI,

Bigott, L.A. (1991).: Eso que llamamos Pedagogía, en: Educación para transformar. Caracas, Abre Brecha,

_____: El educador neocolonizado. Caracas. La enseñanza viva, 1978.

Blanco, A(2001). Introducción a la Sociología de la Educación. ISP "EJV". C. Habana, Cuba. Ed. Pueblo y Educación,

_____: (1985) Estudio de los factores que influyen en la educación político-ideológica de los estudiantes. Informe de Investigación. La Habana, ISPLE,

_____ (1995): Sociología de la Educación, su lugar en la formación de profesores. La Habana, ISPEJV.

Blanco, A. y otros: (1990). Diagnóstico del estado de opinión de los estudiantes y trabajadores del ISPLE. Informe de Investigación. La Habana, ISPLE,

Blanco Pérez, A., S. Medina Roque (1994). Consideraciones para la conceptualización de la Comunidad. La Habana, ISPEJV

Bonal, Xavier (1998): La perspectiva sociológica de la educación, Barcelona, Barcanova.

Bottomore, T.B. (1967): Introducción a la Sociología. Barcelona, Península,

Bourdieu, R, y Passeron, J.C (1970): La reproducción social. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona.

_____(1971): ”Reproduction in Education, Society and Culture”, Londres, Sage Plubications

Bowles y F, Gintis (1981): “La instrucción escolar en la América capitalista”, Siglo XXI, Editorial México.

Bozhovich, L.I.: La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana, Pueblo y Educación, 1981 (c.3).

Brocolli, A.: Antonio Gramsci y la Educación como hegemonía. C. México, Nueva Imagen, 1977.

_____: Marxismo y Educación. C. México, Nueva Imagen, 1980.

Cabrera, Olga Rosa (2012): Texto; La Pedagogía cubana: como una realidad histórica. Reflexiones de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” En su parte primera: naturaleza y alcance de la Pedagogía cubana. Artículo; Cultura económica, capital humano y Pedagogía. Ed. Pueblo y Educación.

Carreño, P. (1977): Sociología de la Educación. Madrid, Univ. Nac. de Educación a Distancia, M.E.C.,.

Castro, F. (1985).: Fidel y la Religión. Entrevista concedida al religioso brasileño F. Beto. La Habana, Ofic. de Publicaciones del Consejo de Estado,

_____(1987):.Un encuentro con Fidel. Entrevista concedida al periodista italiano G.

C.E.P.E.S. (1990) .La Planificación Pedagógica en la Enseñanza. La Habana, Dpto de impresión de la Univ. de La Habana,

CIPS (1990) :.Análisis de las investigaciones sobre la familia cubana.. La Habana. Ciencias Sociales,

Chávez, J. (1990).: Los proyectos educativos en América Latina, La Habana, Pueblo y Educación,

Cobas, Maritza (1999): Elementos sociológicos de la educación. Tesis en opción al grado de Máster en la Investigación Educativa, Ciudad de La Habana.

_____(2006): José Antonio Saco y la Génesis de una reflexión sociológica sobre la educación en Cuba. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Sociológicas, Departamento Sociología, Universidad de La Habana.

Colectivo de autores, (1988).De quién es la responsabilidad, la escuela o la familia? La Habana, Pueblo y Educación,

_____ (1984): Pedagogía. Pueblo y Educación, La Habana,

Comte, Augusto (1953): Catecismo positivista o Exposición de la Religión Universal, Versión castellana de N. Estévez, Casa Editorial Garnier Hermanos, Paris,

Corcuff, Philippe (1988): Las nuevas sociologías Editorial Nathan, Alianza Editorial de España.

D´Angelo, O (2004).. Sociedad y Educación para el Desarrollo Humano. La Habana Pueblo y Educación,

Dahrendorf, Ral(1973): Sociología, Editores S.A Barcelona España

Dante Morando (1953). “Pedagogía”, Tr. directa por F. Velasco, Barcelona, Miracles,

De Leonardo, Patricia (1986): “La nueva Sociología de la educación”. Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito, México.

Díaz, Mareelén (2002): Estrategias familiares de enfrentamiento a la crisis y el reajuste, tesis de maestría en Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Dpto de Sociología de la Universidad de La Habana (1989) Conjunto de indicadores para los estudios de la comunidad. La Habana,

Durkheim, E (1922). : Educación y Sociología, Editorial Félix Alcàn, Argentina,

_____ (1972) “Las reglas del método sociológico”, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

Engels, F. (1963) Discurso ante la tumba de Marx. En: Obras escogidas en tres tomos, Tomo III, La Habana, Editora Política,

Fereira F., Meireles F., y otros."Maestro - Sociedad. Educación Comunitaria". Mesa Redonda. Pedagogía´95. Memorias. Editorial Pueblo y Educación. 1995

Fernández, A. (1993) Propuesta de Principios para la aplicación de la Educación Popular. La Habana, ISPEJV,

Fernández , Argelia (20001): Tesis Doctoral. Una propuesta para el perfeccionamiento de la interrelación de las instituciones educacionales con la comunidad vecinal, La Habana, Cuba.

_____(2008).Algunas consideraciones sobre el cómo de la interrelación centros docentes- comunidad. Ed- Pueblo y Educación,

_____(2011)Orientación Educativa II. Orientación familia y comunitaria. Ed. Pueblo y Educación..

Freyre, P. (1985): La importancia de leer y el proceso de liberación. Buenos Aires, Siglo XXI.

_____: Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.

Frigerio, G (1992): La institución educativa, ceca y meca. Buenos Aires, Troquel,

García, G(1975)..: La Educación como práctica social. Buenos Aires, AXIS,

García Bacca, J. (1965).: Humanismo teórico, práctico y positivo según Marx, C. México, Fondo de Cultura Económica,

García G, Caballero E (2004). Compiladores. Profesionalidad y práctica pedagógica. Ciudad Habana. Ed. Pueblo y Educación,

García Hoz, Víctor (1970): Diccionario de Pedagogía, T.I, Editorial Labor, S.A, Barcelona,

_____ (1958).: Concepto y contenido de la Sociología de la Educación. Madrid, Bordón,

Gentili, P. (1994): Poder económico, ideología y educación. Buenos Aires, Miño y Dávila,

Giddens, A. (1992) *Sociología*, Madrid, Alianza.

Giner Salvador (2002).Historia del pensamiento social", 10ª. Edición ampliada y actualizada, Editorial Ariel, España.

Giroux A, Hnry. (1981): "Ideología, cultura y el proceso escolar", Editorial Palmer Press, Londres,.S,A

Gómez Jara, F. (1992) .Sociología. México, Porrúa,

González, O. (1955): Filosofía de la Educación. La Habana. Imprenta Siglo XX,.

González, Pablo (2004). En la revista Temas 36-45.Enero – marzo, 2004. La Habana, Cuba.

Gorbachov, M. (1988), La Perestroika y la Nueva Mentalidad. La Habana. Editora Política,

Guzón et al (2004): Diagnóstico de los Consejos Populares Palmarito de Cauto y Bungo-La Venta en la región del río Cauto, informe de investigación, CIPS, La Habana Hernàndez Dobon, Francesc Jesús (2004): Instituciones educativas «zombies», VIII, Alicante, 23-25 de septiembre.

Ibarrola, Maria (1985). Antología. Las dimensiones sociales de la educación. México. Ed. El Caballito,

Informe de Sociología de la educación para el centro de formación superior del profesorado (2005) Siete pantallas. URLhttp://www.ase.es/alcala/documento_alcala.doc. Consultado septiembre 27,

Informe de Sociología de la educación para el centro de formación superior del profesorado (2005).. Siete pantallas. URLhttp://www.ase.es/alcala/documento_alcala.doc. Consultado septiembre 27.

Instituto Central de Pedagogía de la R.D.A (1966) . 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, Berlín,

Kruger, H. (1968). Condiciones familiares del comportamiento escolar. En: Pedagogía, n.2, Berlín

Lamo de Espinosa, Emilio (1994): González García, José María; Torres Alberto, Cristóbal: La Sociología del conocimiento y de la ciencia, Editorial Alianza S.A, Madrid.

Locke, Jhon (1988). : Pensamiento concerniente a la educación. En: Antología de la Historia de la Pedagogía Universal, T.I, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

Martínez, M, (2004) Reflexiones teórico-prácticas desde las Ciencias de la educación., La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Marx, Carlos (1975). El 18 Brumeario de Luis Bonaparte (Primera Edición 1852), Obras escogidas de Marx y Engels, Madrid, Editorial Fundamentos.

Marx, Carlos y Engels,(1982) Federico : La ideología alemana, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

Meier, A(1984).. Sociología de la Educación. C. Habana. Ed Ciencias Sociales,

Mialaret, Gastón e Isambert, V. (1985): Las ciencias de la educación, UNESCO, París.

Mill, John S(1867): Principios de la Economía Política, Editorial El Fin, London,

Muñoz T, Vázquez A, De Urutia L, Fleitas R, Hernández A. (2001). Selección de lecturas sobre la Sociología y trabajo social. Curso para trabajadores sociales. Ciudad Habana. Ed. Universidad de la Habana,

Natorp Pablo (1932),Pedagogía Social, Cultural, S.A,

Osipov. G, Gvishiani.D, Andréev v y otros (1988): Libro de trabajo del sociólogo. Ed. Ciencias Sociales. La Habana.

Palma, D. (1994).Descentralización, desarrollo y poder local en: la Piragua, n.8. abril.

Parsons, T. (1959) "*The school class as a social system*", en Harvard Educational Review, Harvard College, vol. 29, núm. 4.

Proveyer Clotilde, González G, Vázquez A, Fleitas R. (2006) Selección de lecturas de trabajo social comunitario, Ed. Félix Varela. La Habana

Rivero Yisel, Proveyer C (2005). Selección de Lecturas de Sociología y Política de la educación. Ed. Félix Varela. La Habana,

Rodríguez Vivanco, Martín (1937): Introducción a la Sociología Pedagógica, Cultural, La Habana,

Rosster, H.D (1964). La personalidad del maestro en el ejercicio del alumno. en: Problemas y resultados de la Pedagogía. Berlín,

Rousseau, Juan Jacobo (1988): Emilio o de La Educación, En: Antología de la Historia de la Pedagogía Universal T.I., Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana,

Sánchez Noriega, J. L. (1997) *Crítica de la seducción mediática*. Ed. Técnos, Madrid

Sánchez Sarto, Luis (1936). Diccionario Pedagógico, Editorial. Labor S.A, Barcelona Madrid-Buenos Aires-Rio de Janeiro.

Santos de Oliveira, (2001). P. Introducao a la Sociología. (portugués). Brasil. Editora Ática.

Sirvent, M.T (1993). Políticas de ajuste y rol del Estado: el dilema de la participación social en la Educación. En: Integración Educativa, n.1. Buenos Aires.

Spencer, Herbert (1988): La Educación Física, Intelectual y Moral. En: Antonia de la Historia de la Pedagogía Universal, T. II, Editorial Pueblo y Educación,

UNESCO. (1989) .Conferencia Mundial de Desarrollo Comunitario. Declaración final. Ginebra,

UNESCO-OREALC. (1993) Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. Separata. Boletín 31, agosto. Stgo.de Chile.

Universidad de Ciencias Pedagógicas, Carrera de Pedagogía Psicología. (2008) Modelo del profesional" vigente. Ministerio de educación.

Varona, E.J.(1992) Trabajos sobre Educación y Enseñanza, Editorial Pueblo y Educacion, Ciudad de La Habana, Cuba.

Venet Muñoz, R (2003). La escuela en la comunidad. Competencias para el desarrollo de la creatividad de los escolares. Curso N. 34 del Congreso internacional de Pedagogía. Palacio de las Convenciones de La Habana. Cuba,

Violich, F. (1989) .Desarrollo Comunitario y proceso de urbanización. UNESCO, Ginebra.

Vives, Juan Luis (2003). : La educación. En: Teorías sobren Sociedad y Educación, Editorial Tirant Lo Blanch, Valencia,

Wallher, R., Grassel, H. (1968), Maestros y padres. Berlín.

Willis, P (1988): Aprendiendo a trabajar, Madrid, Alcal

Wright Mills, Charles (1969): La imaginación sociológica, Edición revolucionaria, Instituto del libro, La Habana

Xavier, B.(2006)¿Es justa la libertad de elección de escuela? Periódico El país. URLhttp://www.elpais.es/articulo/elpedupor/20060213elpepiedu_11/Tes/educacion/justa/libertad/eleccion/escuela. Consultado Febrero 13,

Young K., R. Mack. (1959). Sociology and Social life. New York,

Young M. F.D (1971): "Knowledge and Control", Londres, Collier-MacMillan,

Anexo

Dimensiones e Indicadores para la caracterización de los centros docentes, la familia y la comunidad. Estos se adecuarán a las necesidades concretas de los protagonistas. Propuesta por la Dr. C. Argelia Fernández Díaz y utilizados en tres programas de interrelación de los centros docentes, la familia y la comunidad. Tesis de Doctorado, 2001. Una propuesta para el perfeccionamiento de la interrelación de los centros docentes con la comunidad.

A-Caracterización del área de acción a partir de dimensiones e indicadores seleccionados.(Comunidad).

I. Dimensión Físico – económicos:

Indicadores:

I.1-Físico-Geográficos: Delimitación de la comunidad, extensión, accesibilidad, características propias de la zona, estructura geológica, relieve y suelos, arquitectura, formas de las viviendas.

I.2- Ambientales: Flora y Fauna, aprovechamiento de los recursos naturales, fuentes de contaminación, protección del medio ambiente, otros.

I.3- Económicos: Tipo de actividad económica fundamental. Nivel alcanzado, Centros de producción y servicios, nivel económico en la comunidad, fuentes de trabajo. Posibilidades de interacción de los centros económicos con los centros docentes.

II- Dimensión Socio- políticos

Indicadores:

II.1- Demográficos: Cantidad de población aproximada, distribución por edades y sexo. Personas de la 3era edad y madres solteras. Atención que se les brinda, migración, tasa de crecimiento poblacional, composición racial, entre otros datos.

II.2-Sociales: Estructura socio - clasista. Características étnicas. Problemas étnicos o sociales. Distribución ocupacional de los habitantes. Diversidad de oficios y profesiones de los habitantes. Madres solteras u otras personas con atención por bienestar social. Comisión de Prevención. Funcionamiento real.

II.3-Políticos: Organizaciones (funcionamiento real), trabajo ideopolítico que desempeñan, características políticas (actitud revolucionaria), facilidad de movilización,

otros elementos de interés. Posibilidades de interacción con los centros docentes de sus dirigentes y miembros.

II.4- Educacionales: Nivel educacional de la población. Centros docentes, otras instalaciones educativas. Función que desempeñan en la transformación educativa de la comunidad. Posibilidades de Interacción conjunta con el centro que emprende el programa. Otros elementos de interés.

II.5- Salud: Cuadro epidemiológico, enfermedades más frecuentes, higiene de la zona y vecinos. Centros de salud. Índice de mortalidad y natalidad. Formas de interacción con los centros docentes. Ancianos, impedidos físicos y motores: atención que se les brinda.

III- Dimensión: Socio-cultural.

Indicadores :

III.1-Históricos – patrióticos: Acontecimientos históricos ocurridos en la comunidad desde su origen hasta la actualidad, incluyendo hechos relevantes en la producción y la defensa. Mártires de la comunidad e internacionalistas. Incluye el Patrimonio local. Atención que se le brinda a los familiares de mártires e internacionalistas. Funcionamiento de la Asociación de combatientes. Posibilidades de interacción de esta organización y de los centros, como museos, que tienen información, con los centros docentes en función de la política educativa.

III.2- Culturales: Instalaciones en disposición de los comunitarios y medios de información. Funcionamiento real. Principales manifestaciones artísticas, fiestas populares, grupos de aficionados, tradiciones populares, entre otros. Formas en que se puede interactuar con los centros docentes.

III.3- Deportivas y recreativas: Empleo del tiempo libre, recursos existentes; disponibilidad, explotación real. Deportes que predominan. Práctica real. Posibilidades de interactuar las instalaciones y los centros docentes.

III.4- Religión: Religión que predomina. Sectas religiosas. Centros que existen. Población aproximada que la practica. Práctica real. Otros elementos de interés.

III.5- Instituciones. Logros. Dificultades. Perspectivas.

IV- Dimensión ; Elementos subjetivos.

Indicadores :

IV.1- Sentimiento de pertenencia en los vecinos hacia la comunidad y hacia el centro docente.

IV.2- Preocupaciones más recientes en cuanto a cualquier indicador de los anteriormente mencionados o con relación con el centro docente.

IV.3- Estilo de relaciones entre los sujetos de la comunidad entre sí y con los centros docentes.

IV.4- Grado de participación en la solución de problemas y efectividad de las mismas.

IV.5- Posibilidades de interactuar las personas de la comunidad con los alumnos y profesores. Determinación de las personas con las que se puede contar y ¿para qué?. Promoción de acciones a partir de sus posibilidades. Acciones.

B- Caracterización de los centros docentes.

I.- Dimensión: Estado de conservación del edificio escolar.

Indicadores :

I.1-Estado constructivo general del centro docente. Cantidad de locales. Distribución. Estado actual.-Ventilación, iluminación y acústica de los locales, fundamentalmente las aulas.

I.4-Disponibilidad de agua y condiciones para su utilización.

¡.5-Mobiliario escolar. Disponibilidad. Conservación.

II- Dimensión: Funcionamiento y dinámica general del centro.

Indicadores:

II.1- Personal docente. Trabajo que desempeñan. Titulación. Años de experiencia. Superación actual. Sexo. Presencia personal. Evaluación profesoral. Completamiento de la plantilla.

II.2- Personal no docente. Tipo de labor que desempeña. Sexo. Ocupación real. Presencia personal.

II.3- Matrícula por grado y sexo. Presencia personal de los alumnos.

II.4-- Estado de salud del personal que labora en el centro y estudiantes.

II.5-- Organización del régimen de vida escolar, de la actividad docente, extraescolar y extradocente.

II.6- Funcionamiento real de los órganos técnicos, de dirección y de las organizaciones políticas y de masas. Trabajo político ideológico que realizan.

II.7- Índice de asistencia, puntualidad de estudiantes y profesores.

II.8-Promoción obtenida en el curso anterior. Medidas adoptadas. Dificultades presentes.

II.9- Estilo de dirección. Tipo de relaciones. Relaciones con los subordinados de cooperación, subordinación.

II.10- Relaciones entre el Consejo de Dirección con profesores y estudiantes. Nivel de autonomía de cada uno. Participación real de cada uno en la toma de decisiones.

II.11- Orientación que se le brinda en los diferentes esferas, vocacional, personal, familiar, de salud, sexual, entre otros.

II.12- Alumnos con desventaja social. Programa de atención. Vinculación con la comisión de prevención de circunscripción y Municipal. Otros elementos de interés.

II.13- Interacción entre el centro docente, la familia y la comunidad. Logros y dificultades.

III. Dimensión : Elementos subjetivos.

III.1- Sentimiento de pertenencia hacia el centro docente y la comunidad de todo el personal y el estudiantado.

III.2- Necesidades, problemas y expectativas.

III.3- Posibilidades reales de interacción con la familia y la comunidad para establecer un programa que facilite el proceso pedagógico en el propio centro docente y que contribuya a la labor educativa en la comunidad.

C-Caracterización de la familia de los estudiantes.

I. Dimensión: Composición y condiciones de vida.

I.1- Composición socio clasista.

I.2- Tipo de vivienda. Condiciones constructivas: piso, techo, paredes. Condiciones higiénicas y sanitarias. Hacinamiento. Promiscuidad. Equipamiento mínimo. Servicio de agua.

I.3- Nivel económico.

I.4- Nivel educacional.

II. Dimensión :Dinámica familiar.

Indicadores :

II.1- Tipo de familia: nuclear (completa, incompleta o recompuesta) y extensa.

II.2- Cumplimiento de las funciones (bio – social, económica y educativa).

II.3- Estilo de relaciones – padres – hijo, padres – maestros, familia – vecinos.

II.4- Nivel de participación en las actividades del centro docente.

III. Dimensión : Elementos subjetivos.

Indicadores:

III.1- Sentimiento de pertenencia a la familia, a la comunidad y hacia el centro docente.

III.2- Expectativas en relación a la participación conjunta con el centro docente. Propuestas. Posibles soluciones, a partir de las posibilidades reales de acción.