

Sociología de la Educación

Autor: Giselle Castillo Henández



Sociología de la Educación / Giselle Castillo Henández, /
Bogotá D.C., Fundación Universitaria del Área Andina. 2017

978-958-5460-60-7

Catalogación en la fuente Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá).

© 2017. FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA
© 2017, PROGRAMA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
© 2017, GISELLE CASTILLO HERNANDEZ

Edición:

Fondo editorial Areandino

Fundación Universitaria del Área Andina

Calle 71 11-14, Bogotá D.C., Colombia

Tel.: (57-1) 7 42 19 64 ext. 1228

E-mail: publicaciones@areandina.edu.co

<http://www.areandina.edu.co>

Primera edición: octubre de 2017

Corrección de estilo, diagramación y edición: Dirección Nacional de Operaciones virtuales

Diseño y compilación electrónica: Dirección Nacional de Investigación

Hecho en Colombia

Made in Colombia

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.

Sociología de la Educación

Autor: Giselle Castillo Henández





Índice

UNIDAD 1 Primeras miradas en la relación educación y sociedad

Introducción	7
Metodología	8
Desarrollo temático	9

UNIDAD 1 Enfoques funcionalistas en sociología de la educación

Introducción	15
Metodología	16
Desarrollo temático	17

UNIDAD 2 Enfoques marxistas en sociología de la educación

Introducción	24
Metodología	25
Desarrollo temático	26

UNIDAD 2 Enfoques weberianos en sociología de la educación

Introducción	35
Metodología	36
Desarrollo temático	37



Índice

UNIDAD 3 Teoría de los códigos lingüísticos

Introducción	42
Metodología	43
Desarrollo temático	44

UNIDAD 3 Nueva sociología de la educación

Introducción	50
Metodología	51
Desarrollo temático	52

UNIDAD 4 La educación en relación a otros ámbitos sociales: perspectivas microsociológicas

Introducción	60
Metodología	61
Desarrollo temático	62

UNIDAD 4 Ámbitos de investigación de la sociología de la educación

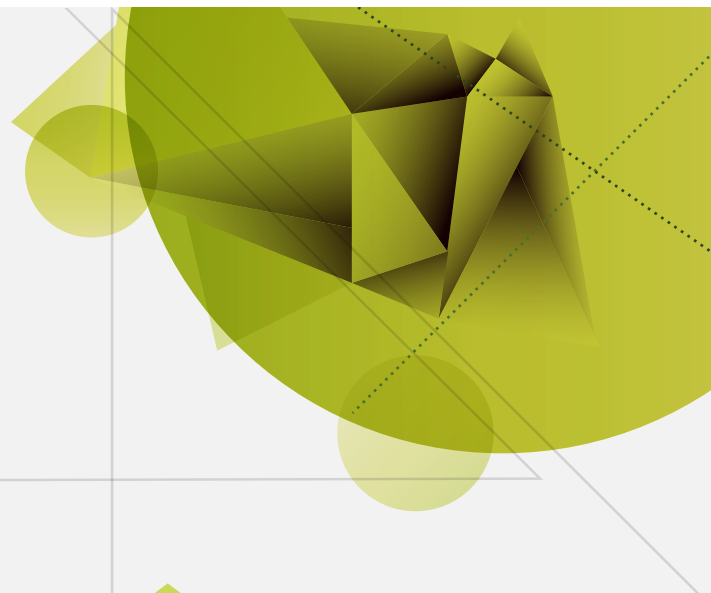
Introducción	71
Metodología	72
Desarrollo temático	73

Bibliografía	81
--------------	----



Unidad 1

Primeras miradas en
la relación educación
y sociedad



Sociología de la educación

Autor: Giselle Castillo Henández

Introducción

En esta cartilla cada persona encontrará unas herramientas básicas de introducción al tema en general, y en particular, se acercará a los primeros inicios de la sociología de la educación como disciplina.

La importancia del tema radica en la innegable relación entre educación y sociedad que ha estado presente en la historia de todas y cada una de las sociedades humanas a través de prácticas y aparatos, unos más complejos que otros. El interés por la educación de las jóvenes generaciones ha sido un proceso particular para cada tipo de sociedad y ha estado enraizado en dos grandes esferas: en la vida privada de la familia, y en la vida pública de la comunidad o de la ciudad. La complejidad con la cual se ha dado respuesta a este problema, se encuentra asociada al grado de diferenciación social de la propia sociedad en cuestión, entre más compleja la sociedad, más complejos sus aparatos.

La sociedad ha demarcado con claridad los intereses de la educación, con independencia de las instituciones que la regulen. De este modo, es un asunto que atañe no solo al ser individual sino a la colectividad, de allí que una ciencia como la sociología se dedique a generar explicaciones sistematizadas sobre esa relación educación-sociedad.

En general los enfoques de la sociología de la educación que desde fines del siglo XIX empiezan a pensar la educación, la asocian con otras esferas de la acción social. La economía, la política, la cultura, están vinculadas con la educación, pues ésta es transversal a la sociedad misma, y de allí, sus contradicciones sociológicas fundamentales.

Las reflexiones en torno a la sociología de la educación son importantes para cada licenciado en formación, porque le permitirán comprender los nexos que existen entre el mundo social y el mundo de la educación en su praxis cotidiana.

El estudiante en el texto y sus materiales complementarios tendrá un punto de partida para la comprensión del tema, es necesario que apelando a la autonomía se profundice en el nexo entre educación y sociedad llamando la atención sobre el ejercicio de conceptualización.

El proceso que implica el análisis del trabajo sobre el presente contenido se va a desarrollar realizando la lectura de los acápites de la cartilla dedicados a nociones básicas de sociología y de sociología de la educación. Además de realizar las actividades complementarias de la primera semana presentes en la guía.

La educación virtual es una evolución de la educación. La cartilla desarrollará algunos conceptos fundamentales sobre la sociología de la educación, que ubicarán al estudiante en la relación sociedad y educación.

Los contenidos serán tratados así: en un primer momento el acápite dedicado a la relación histórica entre educación y sociedad, donde se llamará la atención sobre algunos planteamientos de filósofos como Rousseau en relación a la educación y en un segundo momento, algunos contenidos de la sociología general y de la sociología de la educación.

Relación histórica entre educación y sociedad

Dentro de la relación entre educación y sociedad es importante reseñar de manera breve la visión que tenían algunas sociedades antiguas sobre la educación, pues todas las sociedades sin distinción han generado pautas educativas para las nuevas generaciones, unas de manera regulada y otras de manera más informal.

La sociedad griega creó un dispositivo esencial para que las jóvenes generaciones adquirieran las pautas para desenvolverse en sociedad. La formación en varias esferas era el objeto básico de la educación: la dimensión moral, intelectual y física, en función de la ciudad-Estado (Wordpress.com, 2012).

López Noreña (2010), explica la paideia griega como un conjunto de aspectos de alta formación como justificación última de la existencia de la comunidad, el autor identifica varias formas de ésta: la arcaica entre los siglos VIII y XI ANE; la espartana y la ateniense: Grecia clásica siglo VI ANE; la enkiklios, paideia helenística.

Yokohama, plantea que para el caso de la Antigua India, la educación estaba en manos de los sacerdotes, en la China era importante la filosofía, la poesía y la religión. En Persia el entrenamiento físico era fundamental. Así entonces, hay instituciones sociales que se encargan de la tarea educativa en cada época.

En el mundo antiguo: la familia cuida de los niños hasta los 6 años en Esparta; hasta la edad viril en Atenas y Roma, y hasta el matrimonio para las mujeres; toda educación es subordinada a la ética patriótica y a la religión civil. El Estado, se encarga de la educación de los varones libres, esta educación es de carácter militar.

En el medievo las instituciones encargadas de la educación son la familia, la iglesia y el Estado. En este caso, para la familia, la educación es solidaria con la procreación. La Iglesia educa en el magisterio, defiende la fe y corrige el error, crea escuelas para el clero y funda universidades. El Estado no está obligado a fundar escuelas, vigila el derecho-deber de la familia, con relación a la Iglesia es el brazo secular y tutor, funda institutos superiores y universidades.

En la modernidad: la educación que imparte la Iglesia es cada vez más controlada, el Estado asume la jurisdicción y regulación, la familia asume la educación sin contradecir objetivos de otras instituciones (Universidad de Santander, 2007).

De lo anterior se deduce que no hay sociedad sin educación, que la educación hace parte de la vida social independientemente de la existencia de sistemas institucionalizados, tanto en la esfera privada como en la esfera pública. Asimismo, que toda cultura elabora sus propias formas, aparatos o dispositivos para introducir a las jóvenes generaciones en la idea que tiene de sociedad y en las pautas que corresponden a su mirada del mundo y sus prácticas. Cada proceso vivido por una sociedad permite que se den transformaciones sobre las formas o aparatos para llevar a cabo esos procesos educativos, área de interés de una disciplina denominada historia de la educación, de la cual se van a extraer algunos hallazgos que enriquecen la mirada sociológica sobre la educación.

Es en la sociedad moderna en donde se presenta un interés explícito por comprender la educación más allá de su instrumentalización. Con antelación a la sociología hay filósofos que se interesan por el problema educativo en relación a la sociedad, pues la sociología inicialmente no se preocupa explícitamente por la institución escolar, más bien se interesa por otras dimensiones de la estructura social. Para comprender cómo se va adentrando la sociología en la educación se definirán algunas nociones sociológicas básicas.

Se puede reseñar el aporte de filósofos como Rousseau (2000) al problema de la educación en relación a la sociedad. En su obra clásica Emilio, propone: "Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos se nos da por la educación." La educación es el aporte de la sociedad a ese individuo que nace en estado de naturaleza. Llega Rousseau incluso a proponer que en cada país se responde a una forma distinta de educar. Naturaleza, hombres y cosas (entendidas como experiencia) son los tres factores educativos que propone este filósofo. Esta obra constituye una mirada a las prácticas educativas desarrollada por diferentes agentes, donde reflexiona sobre los cuidados, el rol de la madre, el lenguaje, la vida pública, entre otros aristas sociales de la educación. Allí el filósofo recomienda la experiencia como modelo pedagógico y llega a plantear los caminos del conocimiento para ese individuo.

En el siguiente cuadro se describen disciplinas que se han interesado por la relación entre educación y sociedad:

	Sociología de la educación	Pedagogía social	Sociología educativa
Disciplina	Sociología	Pedagogía	Moral
Fin	Explicar	Socializar	Perfeccionar
Autores	Durkheim (1858-1917)	Nartop (1854-1924)	Dewey (1859-1952)
Precedente	Sociología francesa	Idealismo alemán	Pragmatismo EE.UU

Tabla 1. Relación entre educación y sociedad
Fuente: Propia. Adaptada de Rodríguez Raga. Universidad Pedagógica Libertador.

El cuadro presenta algunos puntos de toque de la sociología de la educación con otras disciplinas que históricamente se han interesado por el problema educativo. Es claro que las otras disciplinas distintas a la sociología colocan un interés específico por la formación de las jóvenes generaciones en relación a grandes intereses sociales.

Algunos contenidos de la sociología general

La sociología se define como una disciplina de las ciencias sociales que se dedica a estudiar las relaciones sociales. Afirma Touraine (1978): que “la sociología solo existe desde el momento en que las sociedades dejan de verse determinadas por la relación que mantienen con un orden que les es ajeno y son comprendidas en cambio por su historicidad, por su capacidad de producirse.” A modo aclaratorio, la sociología permite que la sociedad no se explique mediante el mito, la religión, el destino, por ejemplo, por el contrario intenta dar explicaciones científicas a los fenómenos sociales. Una de las tareas básicas de la sociología es superar el sentido común. En este sentido afirma también Touraine que: “la sociología consiste en explicar las conductas sociales, no por el conocimiento del actor o por la situación en la que este se encuentra; sino por las relaciones sociales en las que se halla implicado”.

Afirma Giddens (2000) que la labor de la sociología consiste en explicar la conexión entre lo que la sociedad hace de nosotros y lo que hacemos de nosotros mismos. También explica Giddens que el ámbito de la sociología es bastante amplio, pues puede interesarse por encuentros efímeros entre individuos en la calle, hasta por problemas de gran envergadura como la globalización.

La sociología nace con la sociedad industrial moderna, desde este punto de vista es una disciplina relativamente nueva, Giddens (2000) apunta que es a comienzos del siglo XIX donde hay un interés por el conocimiento sistemático del comportamiento humano.

Para ubicar a cada lector es necesario precisar algunos autores denominados clásicos de la sociología: entre ellos, se menciona como uno de los fundadores de la sociología a Auguste Comte, y como tres autores clásicos a: Émile Durkheim (1858-1917), Karl Marx (1818-1883) y Max Weber (1864-1920). Estos autores son de lectura obligada para los especialistas en

sociología. A lo largo del módulo algunas de la tesis de estos sociólogos serán explicadas. La importancia de estos tres intelectuales que influyeron en la teoría sociológica del siglo XX y que también incursionaron en otros campos de las ciencias sociales, radica en que muchos de sus planteamientos se encuentran presentes en la sociología de la educación sin que fuera su interés explícito como es el caso de Marx y Weber.

Los tres contribuyeron a la construcción de lo que se denomina la sociología general.

Nociones básicas de sociología de la educación

La sociología de la educación se define como una disciplina que utiliza conceptos, modelos y métodos de la sociología para comprender la educación en su dimensión social y tiene una doble característica, es una rama de la sociología y es una ciencia de la educación, se considera también una sociología especial. Aclara el profesor Rodríguez Raga que esta disciplina ha sido trabajada tanto por sociólogos como por pedagogos.

Los enfoques de la sociología de la educación dependen de las grandes visiones de la sociología. En primera instancia, las perspectivas macrosociológicas, entienden los procesos sociales aunados a estructuras de gran tamaño, según Giddens (2000), como el sistema político o el sistema económico, también en el análisis de los procesos de cambio a largo plazo; segundo, las perspectivas de alcance intermedio, son para Robert Merton, aquellas teorías que se encuentran a mitad de camino, entre hipótesis de trabajo menores pero necesarias que se producen durante las rutinas de investigación, Merton, citado por Lorenzano y De Abreu (2007).

Por último, las perspectivas microsociológicas que entienden la sociedad desde las interacciones cotidianas de los individuos, pues la interacción cara a cara, afirma Giddens, es la base de toda organización social.

Otra clasificación de la sociología puede hacerse analizando la influencia de la sociología europea, que pone más acento en la teoría contraria a la sociología norteamericana cuyo énfasis es la práctica (Universidad de Santander, 2007).

La educación dentro de la sociología se considera como un subsistema social, producto de los procesos de diferenciación propios de la sociedad moderna.

Los temas de interés para la macrosociología con respecto a la educación podrían ser, según Mora, de manera genérica la situación de la educación en el plano social general enfocado en aspectos de su institucionalidad; captación de recursos económicos, aspectos laborales, demográficos; el impacto socioeconómico de la educación y el impacto en los procesos generales de escolarización.

En el mapa del módulo se puede verificar el núcleo de cada uno de los enfoques de la sociología de la educación.

Agrega Mora, que dentro de las funciones sociales de la educación se pueden enunciar la reproducción del orden social y cultural, así como su transformación, la creación de estructuras colectivas de identidad y facilitación de los procesos de integración social.

El mismo autor dentro de las funciones internas de la educación explica la función de subjetivación que permite la construcción interna del sujeto. Para el caso de la modernidad refiere Mora, la sublimación y el control de los deseos será una de las tareas de la educación.

Una función interna reseñada por Mora es la de autoproducción, donde en el marco de las relaciones entre los agentes educativos, el campo educativo se produce a sí mismo.

Dentro de las funciones externas de la educación Mora plantea la reproducción social global, que consiste en la reproducción del orden social existente y la reproducción social parcial, la cual se puede traducir como la reproducción del propio campo educativo en los mismos términos que se produce el campo económico o el campo religioso, por ejemplo.



1
Unidad 1

Enfoques
funcionalistas en
sociología de la
educación



Sociología de la educación

Autor: Giselle Castillo Henández

Introducción

Los enfoques funcionalistas en sociología de la educación provienen de la reflexión de la educación en relación a su tarea en la sociedad, como una tarea que es eficaz al interés general, y a su vez con plena confianza en que el sistema educativo está enfocado en la misma línea de acción de los otros sistemas sociales.

Ven al individuo como un ser social que está creciendo en relación a ese bien común y que indiferentemente a su posición en la sociedad la escuela le brinda las mismas oportunidades, procurando unas condiciones igualadoras.

La importancia de esta perspectiva funcionalista es que ha guiado las políticas internacionales alrededor de la educación a pesar de las pertinentes críticas de otras perspectivas.

El funcionalismo ha estado pensando la relación entre educación y sociedad mediada por el papel de la educación en la inserción del estudiantado en la vida social como un proceso que no tiene contradicciones estructurales.

A partir de la pregunta por el orden social, Durkheim, cavila sobre la educación como un hecho social más allá del interés individual, luego Parsons, quien identifica un conjunto de organizaciones para el mantenimiento de ese mismo orden, y por último, la teoría del capital humano que ha sido puesta como herramienta basada en la relación educación, economía y desarrollo. Estos son entonces los alcances teóricos de la presente cartilla.

Se recomienda una lectura atenta a cada uno de los enfoques funcionalistas para poder comprender cómo conciben la educación y cuáles son los temas que tienen mayor relevancia dentro de ellos. Seguidamente, recordar casos de la realidad social que estén vinculados con esta forma de mirar la educación.

- Se dará lectura a los contenidos de la cartilla referidos a los enfoques funcionalistas en sociología de la educación.
- Se desarrollarán las actividades propuestas en la guía de trabajo semanal, asociadas al tema.

Los enfoques funcionalistas en sociología de la educación son el tema de esta cartilla. Se parte de un sociólogo clásico como lo es Durkheim para comprender cómo desde este enfoque funcionalista se percibe la educación como una palanca para la movilidad social. El funcionalismo cree firmemente en que la educación produce cambios por sí misma y es uno de los ejes de la preparación para la vida en sociedad como para la adquisición de los saberes que le permitirán al egresado del sistema educativo insertarse en el mercado laboral.

Enfoques funcionalistas en sociología de la educación

Dentro de los enfoques de la sociología de la educación es preciso remontarse a los orígenes mismos de la sociología en Europa.

Ya se hizo en la cartilla 1, un breve esbozo de las ideas de Rousseau, como abre bocas a la reflexión sobre la educación que las sociedades europeas empiezan a plantearse en relación a aquellos sujetos, que en el marco de la revolución industrial acompañan a los adultos en el mundo del trabajo, en la fábrica. Cómo generar un aparato que los prepare, los eduque y los mantenga distantes de las labores productivas serán preguntas básicas en ese momento de la historia. Así la historia misma de la escuela está vinculada a la historia de la fábrica, a la necesidad de

complejizar las relaciones sociales mediante la reorganización de la sociedad.

Un primer enfoque sociológico para comprender la educación es el funcionalismo, esta corriente nace en Gran Bretaña hacia 1930, pero está influenciada por Durkheim. Puede definirse el funcionalismo desde Herrero, 2002, como una corriente donde prevalece la necesidad de ver la sociedad en su presente o de manera sincrónica. Para el funcionalismo los hechos culturales están directamente influenciados por los hechos sociales. Todas las formas del accionar social en el funcionalismo configuran un todo interconectado: la producción, la religión, la economía, los rituales, etc. Herrero 2002, reseña algunos presupuestos funcionalistas:

- Tendencia de las culturas al equilibrio, frente al desequilibrio y al cambio.
- Estructura social funciona a partir de necesidades básicas como en las estructuras orgánicas.
- Cada parte del sistema está unido a los demás.

Durkheim: define la educación como una cosa social, agrega que la educación “lejos está de que tenga por objeto realizar la naturaleza individual del hombre en general (...)”. La diferenciación social es para Durkheim una premisa que se da a través de la especialización y las profesiones, respondiendo a

las necesidades en las cuales el trabajo social está dividido en cada momento de la historia. Para él, la función de la educación y su institucionalización son núcleos de análisis.

Plantea que las sociedades a través de la educación intentan realizar sus ideales. Agrega que la educación enseña a los individuos a dominarse y a constreñirse. Define que la educación es la que selecciona lo que el niño debe conocer y la que acumula los conocimientos científicos para las generaciones venideras. Durkheim verifica que las instituciones pedagógicas son instituciones sociales. Afirma que la disciplina escolar es similar a la disciplina de la ciudad. Brevemente esboza el trabajo de Paul Barth, que describe cómo las diferentes sociedades asumen la educación de los niños, desde los pueblos cazadores, hasta los recolectores y los agricultores. Explica que en las sociedades divididas en clases, la educación se constituye en una función especializada.

En su obra educación y sociología, Durkheim 1926 y 1975, inicia con la función, naturaleza de la educación y de la pedagogía. Somete a examen los planteamientos sobre el tema en Stuart Mill, Kant y Spencer. Establece la relación entre pedagogía y sociología. Dedicó un capítulo a la educación en Francia.

Para Durkheim los siguientes factores influyen en la educación: la religión, la estructura política, el grado de desarrollo de la ciencia y la industria, en esta conclusión se advierte su faceta funcionalista. Para él: "la educación es la acción ejercida por generaciones adultas sobre aquellos que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesaria para la vida social. Tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él, tanto la sociedad

política en su conjunto, como el medio ambiente específico al que especialmente está sometido". Para el caso la educación moral, es equivalente a la socialización. La categoría socialización será central no solo en esta sociología asociada a la educación, sino en otras corrientes posteriores como se verá en próximas cartillas.

Plantea Durkheim que no debe haber un monopolio estatal de la educación, más bien que el Estado asuma funciones reguladoras.

Mendiola Escobedo y Pérez García, 2008, plantean que Durkheim entiende la educación como una serie de actos permanentes y la pedagogía como conjuntos de teorías. Así la una se dedica a la práctica y la otra a la interpretación.

Parsons: Un segundo representante del funcionalismo en la teoría sociológica de la educación es Talcott Parsons, de amplia influencia en la sociología norteamericana y en el mundo durante la primera mitad del siglo XX. Uno de los conceptos clave en la teoría de Parsons es el sistema social. Él plantea una teoría de la acción y sus modos de sistematización, a saber: los sistemas de la personalidad, la cultura y los sistemas sociales. Parsons (1951), propone que la interacción de los actores individuales se da en condiciones tales, que se puede considerar como un sistema, sometiéndolo al análisis teórico como se ha hecho con otros sistemas en otras ciencias.

Parsons explica que los actores se orientan en relación a diferentes objetos, que clasifica en tres clases: sociales, físicos y culturales; un objeto social puede ser un actor individual o colectivo; un objeto físico, es un medio y una condición para la acción; y los objetos culturales son elementos simbóli-

cos de la tradición cultural: ideas, creencias, símbolos expresivos, pautas de valor.

Para Parsons un sistema social es: "(...) una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tienen, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una tendencia a <<obtener un óptimo de gratificación>> y cuyas relaciones con sus situaciones –incluyendo a los demás actores– están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos”.

En su teoría de la acción Parsons aclara que un sistema de acción se estructura en torno a tres focos integrativos: el actor individual, el sistema interactivo y un sistema de pautas culturales, estos tres elementos son interdependientes. Plantea Parsons que un sistema social puede desintegrarse si quebranta su cultura. En relación a este tema, agrega el sociólogo, que los prerrequisitos culturales mínimos de un sistema social, operan a través de las funciones de la cultura en relación a la personalidad, de este modo: “sin los recursos culturales requeridos que tienen que ser asimilados a través de la internalización, no es posible que surja un nivel humano de personalidad, y en consecuencia, se desarrolle un tipo humano de sistema social”. Allí, sin hacer una referencia explícita, Parsons está delineando una postura teórica con respecto a la cultura y por ende, de la educación para los sistemas sociales. Habla entonces de los recursos y organizaciones culturales necesarias para el mantenimiento del sistema social, allí se haya un mínimo de saber técnico que permite tratar con el medio físico y con otros seres humanos, además, traspasados por la existencia del lenguaje.

Para Parsons los desequilibrios en un sistema social pueden ser inminentes y se expresan en el caso de la personalidad, en lo que denomina la conducta desviada, que considera, requiere de unos mecanismos de control. Todo ello, sería equiparable a lo que Durkheim desde su perspectiva denominó disciplina y sometimiento, ambos asociados a la educación.

Parsons se interesa por la educación en el marco del proceso de socialización.

Grass, 1976, aclara que Parsons establece la función de la escuela en prefigurar valores universalistas y racionalistas, preparando a las jóvenes generaciones para un mundo donde predomina la racionalidad igualitaria, la competencia y la división de tareas. Sin embargo, no circunscribe solo a la escuela esta función, pues se preocupa por un tipo especial de jóvenes que están en la categoría de la desadaptación social: los delincuentes juveniles, así que abre el espectro de la reflexión sociológica a otras instituciones y disciplinas.

Cuando Parsons habla de clase, se refiere a lo que en nuestro lenguaje se denomina el aula de clase. La clase, es entendida por Parsons como un sistema.

Desde la perspectiva parsoniana el área de asociación de los niños va delimitada desde la familia, la escuela y el grupo de pares, en ellas se incluyen modos de asociación informal de camino a la escuela y otras reguladas por la supervisión adulta. La pertenencia a asociaciones de carácter infantil es para Parsons una acción voluntaria, tanto en su entrada como en su salida, distinta a la carga de obligatoriedad que encarnan la familia y la clase escolar, sobre las cuales los niños no tienen control. Una segunda característica tam-

bién de orden sociológico para él, es la fuerte segregación entre los sexos entre grupos de iguales, que remarca el producto de los propios niños, más que el de los adultos. En ese contexto plantea este sociólogo dos funciones psicológicas: una, el grupo de iguales como campo para el ejercicio de la independencia del control adulto y la segunda, una fuente de aprobación y aceptación no adulta. Ambas funciones requieren según este sociólogo, de criterios técnicos y morales bastante difusos según la situación escolar. Agrega que el campo escolar es un escenario para la adquisición y exhibición de proezas.

Parsons en relación a la segregación entre los sexos, plantea la hipótesis de que es un reforzamiento de los roles de cada sexo, está sustentado en lo que denomina estructura de las motivaciones. Habla de cómo la familia en la época en que escribe (mediados del siglo XX), tenía unas funciones de socialización bastante residuales, pero paralelamente la escuela, que es manejada desde luego por adultos, produce el mismo tipo de identificación favorecido en la familia.

Otro aspecto sociológico que denota Parsons, es como la clase se divide en dos, generando una dicotomía: la identificación con la figura del profesor o la identificación con el grupo de iguales. Lo que produce a su vez una "distribución de alumnos destinados al colegio y los que no lo son", frente a esta dicotomía estructural señala Parsons una dicotomía selectiva. De allí que la escuela cumpla funciones más allá de su ámbito, pues se deduce de la relación planteada por el autor, que, quienes se identifiquen más con el profesor podrán tener más posibilidades de logro escolar y quienes se identifiquen más con los pares correrían el riesgo de continuar la escuela.

En relación al profesorado plantea que en la escuela elemental -norteamericana- hay una extensión del rol de la madre, cuando se observa que las profesionales son mujeres. Sin embargo, apunta que la presencia de las mujeres como profesionales en la escuela, complejiza la relación que éstas establecen con la sociedad, al no restringirse solo su rol al ámbito familiar como en otras sociedades, aunque no las menciona, estaría hablando de sociedades tradicionales.

Plantea cómo la diferenciación de la clase, según dimensiones de realización, es una fuente de tensiones, porque provee de gratificaciones y prerrogativas más a un grupo que a otro. Habla de que los perdedores de la competición aceptan la diferenciación esencial, como se verá en cartillas posteriores, esta postura será criticada por las corrientes marxistas. Así el valor atribuido al logro, clasifica a los individuos en diferentes status al interior del sistema. Todo ello conduce entonces, a unos procesos de movilidad diferenciados, que parten de los procesos selectivos de la escuela. Agrega luego un análisis de la cultura juvenil y su relación con la escuela, que tiene nexos con el fracaso escolar en las situaciones de mayor anomia.

Feito señala las dos dimensiones de la escuela que Parsons estudia en su sociología de la educación, como órgano de socialización y como órgano de distribución de los recursos humanos o mano de obra.

La importancia de la educación en las sociedades modernas estaría asociada para Parsons, según Feito, en la relación entre modernización y revolución educativa, caracterizada por la extensión de la igualdad de oportunidades.

Teoría del capital humano:

Esta teoría recoge los presupuestos básicos del funcionalismo en sociología de la educación. Pero además de ser una perspectiva teórica, se ha constituido en la fuente de las políticas públicas de educación a nivel internacional.

Afirma Feito que en el marco de la Guerra Fría entre los Estados Unidos y la URSS, donde estas dos naciones compitieron por ocupar el primer lugar en términos geopolíticos, la educación se colocó en un primer lugar para garantizar el avance en términos científicos y tecnológicos, así la importancia que se otorgó a los recursos humanos fue de primer orden para la teoría funcionalista de la educación.

Feito señala la relación entre productividad y rentabilidad en relación con la educación, como las dos variables propias de esta teoría. La demostración de esta relación la definen las diferencias entre los ingresos y el nivel educativo de las personas. Las necesidades que plantea el cambio tecnológico creciente y acelerado requieren de profesionales cada vez más especializados, que afirma Feito, será una de las tareas de la educación.

La sociedad imaginada por la teoría funcionalista de la sociología de la educación es una sociedad meritocrática, donde la educación garantiza mejor acceso a formas de vida que mejor calidad. Así la educación se entiende como una puerta a las mismas oportunidades, independientemente del origen social de las personas.

Capital humano, economía y desarrollo serán tres nociones que se complementen a partir de esta teoría, y bajo estas premisas, la inversión en educación se hará una exigencia gradual y extensiva para los Estados en la segunda mitad del siglo XX, bajo la hipótesis de que a mayor inversión en capital humano, mayor desarrollo económico.

Becker, (1983), citado por Villalobos y Pedroza, 2009, establece que para la segunda mitad del siglo XX, empezaría la era de la gente, indicando que el uso del conocimiento, las técnicas y hábitos de una población son tres condiciones para el desarrollo de una nación.

Villalobos y Pedroza, 2009, precisan que la inversión en capital humano se calcula a futuro, suponiendo que a mayores grados de escolaridad mejores oportunidades de obtener un empleo mejor remunerado. Agregan que en la actualidad no se habla explícitamente de capital humano, si no de capital intelectual. Plantean los autores que el capital humano se devalúa cuando no existe correspondencia entre los conocimientos y habilidades adquiridos con el desarrollo tecnológico.

La inversión en capital humano, implica no solo inversión en educación, si no en salud, capacitación y migración, refieren Villalobos y Pedroza, 2009. La categoría mercado es esencial para esta teoría, se presupone que entre mayor grado de escolaridad y educación, mayores salarios y mejor valor de un trabajador en el mercado laboral.

Desde esta teoría la educación se concibe como inversión y consumo, que produce satisfacciones y beneficios inmediatos, como inversión, implica el empleo de capital y se espera un beneficio de ella en el futuro.

La teoría del capital humano es la que ha guiado la aplicación de políticas educativas a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y durante el siglo XXI. Sin embargo, esta excesiva confianza en las variables que coloca en juego, es inherente al modelo económico vigente. Tanto los Estados como los organismos multilaterales, han generado sus lineamientos de política educativa y sus inversiones bajo las premisas de esta teoría.

2

Unidad 2

Enfoques marxistas
en sociología de la
educación



Sociología de la educación

Autor: Giselle Castillo Henández

Introducción

La cartilla número tres del módulo sociología de la educación está dedicada a los enfoques marxistas de los desarrollos teóricos e investigativos en esta disciplina. Se considera parte de la perspectiva macrosociológica, por cuanto intenta explicar la relación entre sociedad y educación de manera estructural, vinculada a grandes procesos e instituciones sociales como el mercado, el Estado y la cultura.

La importancia del tema radica en el reconocimiento dentro de los enfoques marxistas, en identificar las claves y tesis de cada una de las teorías de la reproducción social, entre ellas: la teoría de las dos redes; la teoría de la correspondencia; la teoría de la reproducción cultural; y la teoría de la resistencia.

Como estas teorías conciben de forma estructural al sistema educativo, es vital para entender la escuela como configuración social en el marco de una perspectiva marxista de la sociedad, que hace énfasis en el conflicto social, en las desigualdades y en la exclusión. Pues la explicación desde una mirada global permite verificar la incidencia de otras instituciones sociales en las escuelas y en las vidas de los individuos. De lo cual se deduce que la escuela es una institución social que está en confluencia con otras instituciones y traspasada por múltiples relaciones sociales, económicas, culturales y políticas. Es decir, hace parte del mundo social.

La perspectiva marxista en sociología de la educación se considera una respuesta al funcionalismo, que descentra la mirada sobre las funciones sociales de la educación vistas en equilibrio con el sistema social, esta perspectiva marxista señala las contradicciones y tensiones que se viven en el sistema escolar.

Se espera que cada estudiante pueda abordar la realidad escolar a partir de estas teorías y establecer un nexo entre su propia experiencia como estudiante y como docente con las nociones planteadas en la presente cartilla.

Asimismo que haya una apropiación de las nociones básicas y una comprensión cada vez mayor del vínculo sociedad y educación, que abra la mirada sobre el ámbito profesional en el cual se está formando.

Se abordarán los temas de acuerdo a la estructura del mapa conceptual. Se recomienda que se lea con atención, se profundice en los temas y preguntas que más interés susciten de cada una de las teorías tratadas en relación a preguntas o problemas de las prácticas educativas o abordadas desde la perspectiva investigativa.

El proceso que implica la lectura y el trabajo sobre el presente texto se va a desarrollar del siguiente modo:

- a.** Lectura de los acápites de la cartilla dedicados a los enfoques marxistas y sus respectivas teorías, a saber las teorías de la reproducción en sociología de la educación.
- b.** Lecturas y actividades complementarias de la semana tres, presentes en la guía.

La sociología de la educación ha tenido desarrollos teóricos y empíricos después del funcionalismo por parte de la corriente de pensamiento marxista: recuérdese que en la cartilla 1 se hace referencia a tres sociólogos clásicos Durkheim, Marx y Weber; en la cartilla 2 se refiere la influencia de Durkheim, Parsons y la teoría del capital humano, que representan la corriente funcionalista para la interpretación de la educación. Frente a esa corriente funcionalista surge la respuesta de la corriente marxista, que ve desde las relaciones de clase y desigualdad a la educación y la escuela. El punto de confluencia tanto del funcionalismo como del marxismo es que la educación depende de las estructuras sociales, donde se identifica una mirada macrosociológica.

Inicialmente el funcionalismo recibe una respuesta del marxismo, como una teoría que mira la educación y la escuela por el reverso, pues si se ciñe al análisis funcionalista, se confirmará que hay allí una teoría de la inclusión, mientras el marxismo analiza la exclusión, resultado de la jerarquización y la desigualdad como condiciones de la sociedad capitalista. Por otra parte, el funcionalismo en general tiene cierta esperanza con la incidencia favorable de la educación frente al mejoramiento de la calidad de vida, el enfoque marxista hace una crítica a esta posición.

Los teóricos marxistas intentan explicar la

escuela descorriendo el velo y desarmando la ilusión creada por el funcionalismo, otorgan protagonismo a los agentes y verifican cómo las desigualdades de clase operan al interior de la escuela. Al cuerpo docente lo llaman a ser un agente distinto, frente a las realidades sociales de las escuelas.

Enfoques marxistas en sociología de la educación

La sociología marxista parte de los postulados clásicos de Marx. Entre ellos, el materialismo histórico como modelo interpretativo de la sociedad. Para este filósofo la fuerza de la historia es de carácter colectivo y hay una confianza plena en el cambio social.

Lucha de clases y relaciones de clase son conceptos centrales en Marx., de acuerdo con él, “la sociedad de clases es producto de una determinada secuencia de cambios históricos”.

“Las clases surgen cuando la expansión de la división del trabajo permite la creación de una producción excedente, de la cual se apropia una minoría de no productores, que por consecuencia, mantienen una relación de explotación con la mayoría de los productores”, Ríos Szalay. Marx diferencia la pertenencia a las clases de los ingresos y la renta, pone el énfasis en la posición que se ocupa en relación a la producción, para generar un modelo de interpretación dico-

tómico, donde hay dos clases fundamentalmente: los que son dueños de los medios de producción y quienes no poseen más que su propia fuerza de trabajo. Así la relación entre clases es de plano conflictiva, pues cada una tiene intereses opuestos a la otra.

Para Marx, este tipo de relaciones económicas está vinculado con las relaciones políticas, pues quien controla los medios de producción tiene el poder político. Aunque Marx no analiza frontalmente la cultura, sí deja una reflexión sobre la relación de estas estructuras económicas y políticas con la esfera inmaterial: “las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes para cada época; o dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad, es al mismo tiempo su poder espiritual dominante (...)”, Marx (citado por Ríos). Para la sociología de la educación, esta reflexión será de alta relevancia por la incidencia en la distribución del conocimiento y el acceso a éste.

El compañero teórico de Marx, Federico Engels, también hace unos aportes a la educación en “Cartas de Wuppertal” publicadas en el Telégrafo Alemán durante el año de 1839, Engels describe el sistema de enseñanza en Barmen, lugar de su nacimiento, y en Elberfeld. En dichas cartas, trata sobre el trabajo de los maestros y el carácter de clase de la enseñanza. Cita el hecho de que, de 2500 hijos de obreros, 1200 dejaron de asistir a clases porque tenían que trabajar en difíciles condiciones para fábricas donde no admitían personas mayores.

Engels hace equiparables las cárceles a las escuelas, pues en éstas también se encierra a las personas. En otros apartes de su obra habla del interés de los obreros por la enseñanza, el arte y la ciencia (la situación de la

clase obrera en Inglaterra), cita García Galló, (2006). Este comentario es muy importante pues, tradicionalmente se ha concebido que los sectores excluidos no se interesan por estos temas que la escuela y la academia colocan en primer orden.

En sentido estricto se habla del joven Marx como la época en que este teórico se interesó por la educación de manera explícita en algunos apartes de su obra. La educación está ligada para Marx a las transformaciones sociales, refiere García Galló (2006).

Dentro de los problemas pedagógicos planteados por el joven Marx anota Bogdan Suchodolski citado por García Galló, (2006), se encuentran el problema del ser y la conciencia, la personalidad humana, la evolución del individuo, el ciudadano, el problema del trabajo, su deshumanización, el inconveniente de la emancipación del proletariado, como la clase explotada.

Refiere García Galló, (2006), que Marx y Engels rompen el paradigma psicologista de la educación al afirmar que conciben el desarrollo como algo histórico-social. En segunda instancia, ponen énfasis en el papel que juega el ambiente en la educación de los individuos. “Si el hombre es formado por las circunstancias, será necesario formar las circunstancias humanamente”, Marx y Engels (citados por García Galló, 2006).

La moral, la religión, la metafísica y otros sustratos inmateriales son para Marx y Engels el resultado de las condiciones materiales de existencia. Para estos teóricos, la división social del trabajo, en el que se separa lo material de lo intelectual, es una de las causales históricas de la desigualdad entre clases.

Esta división del trabajo en Marx es estructural para la sociología de la educación posterior de corte marxista.

Rivero, (2002), expone una síntesis de lo que serían las teorías marxistas “la educación se convierte en campo de actuación fundamental de la superestructura dominante para el mantenimiento del sistema establecido. A través de ella se pretende asegurar la reproducción social, cultural e ideológica. Por esto mismo, es un escenario donde se desarrollan conflictos y se experimentan posibilidades de transformación social”. Aquí es claro el modelo teórico marxista de interpretación de la realidad, expreso en la educación.

Teorías de la reproducción social

Las teorías de la reproducción social toman elementos básicos de la teoría materialista de la historia para demostrar que la educación no es neutral. Plantean al decir de Feito, (1999), que la escuela reproduce las jerarquías sociales, acoplando de un modo no conflictivo a los individuos al lugar que les corresponde en la sociedad.

Gramsci será el teórico marxista de referencia para sustentar estas teorías, pues, propone las bases ideológicas de la dominación, la escuela es el lugar donde se inculcan los valores, destrezas e ideología necesaria para la reproducción de la sociedad capitalista.

Laso Prieto, (1991), afirma que Gramsci no alcanzó a sistematizar sus ideas pedagógicas, pero éstas se encuentran implícitas y a veces explicitadas en sus textos. Un énfasis importante que reseña Laso Prieto es cómo para Gramsci, la interacción alumno-maestro es activa y de interacciones recíprocas, como quien enseña, a su vez aprende.

El sistema escolar en Gramsci es uno de los factores de hegemonía de una clase social, analiza Buci Glusckmann citada por Laso Prieto.

Las ideas sobre educación de Gramsci están vinculadas a su filosofía de la praxis, aquí la educación es entonces potencialmente transformadora, con el objeto de elevar la conciencia crítica de las clases populares. El hombre en Gramsci, al igual que en Marx, es resultado de sus condiciones de vida.

Al igual que Marx y Engels, Gramsci rechaza la naturalización per se de la condición humana, pues plantea que si bien, hay algunos elementos innatos en el niño, luego se verifica que también el niño es historia. Agrega Laso Prieto, (1991), que en consecuencia, Gramsci, se opone a la pedagogía que considera la educación como el desarrollo de algo ya existente bajo la forma de una fuerza latente originaria, para Gramsci, es necesaria cierta coacción sin excesos al momento de educar. De allí que le otorgue alta importancia a la escuela que responde a las necesidades de la sociedad, el vínculo entre escuela y sociedad es nuclear para Gramsci, y la ruptura entre ambas significa para él, la decadencia de la escuela, según Laso Prieto.

Aclara Laso Prieto que la idea de escuela de Gramsci se basa en el esfuerzo, el sacrificio y la renuncia, que de ningún modo opera un ejercicio de divertimento, ni siquiera en los primeros años de educación. Gramsci rechaza la idea de la escuela a la medida de las clases populares, pues para él, la escuela en relación a la emancipación era vital y cualquier persona debía acceder a las más altas creaciones de la cultura independientemente de su origen de clase.

Otro teórico marxista Althusser reflexionará sobre la educación en los siguientes térmi-

nos. Feito, (1999), refiere sobre este teórico que para él, toda formación social debe reproducir sus condiciones de producción. Althusser aclara que las destrezas se adquieren por fuera del lugar del trabajo en la sociedad capitalista. De este modo, la escuela entrena en dichas destrezas y en las formas ideológicas de reproducción de la sociedad, es decir, en la ideología dominante. Dicho en otros términos, para Althusser la escuela enseña a los individuos a creer en la sociedad en la que viven.

Huerto Ragonesi (2013), esboza que las teorías de la reproducción social, “en general sostienen que la educación es una institución social cuyas funciones están directamente vinculadas a los intereses del capitalismo occidental, dirigido a mantener la división social del trabajo y a sostener relaciones de explotación y dominación de una clase sobre otra”.

Plantea Giroux (1983), que “(...) los educadores radicales argumentaron que las principales funciones de la escuela son la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de conocimiento necesaria para reproducir la división social del trabajo”. Agrega que en esta dimensión las escuelas solo podrían ser comprendidas en su relación con el Estado y la economía. Vislumbra Giroux que estos teóricos hicieron una crítica a la visión liberal de la escuela, aquella enraizada en las teorías de corte funcionalista.

Giroux (1983) expone los puntos clave de las teorías de la reproducción social:

Se despojó a las escuelas de su inocencia política y se las conectó a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista. En efecto, se retrató a las escuelas

como reproductivas en tres sentidos: primero, las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales, el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo.

Segundo, se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, modos y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses.

Tercero, se ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos ideológicos y económicos que subyacen al poder político del Estado.

Teoría de las dos redes

Christian Baudelot y Roger Establet, (discípulos de Althusser) son los teóricos de referencia. Su estudio más conocido procede de una investigación de la escuela en Francia entre 1965 y 1975. Hacen extensiva la tesis de la escuela de Althusser como aparato ideológico del Estado. Refiere Huerto Ragonesi (2013), que la escuela se presenta a sí misma como un espacio neutral donde las diferencias desaparecen, pero estos teóricos plantean que la escuela laica, única, gratuita y libre enmascara la existencia de dos redes escolares: entendidas como conjuntos articulados de instituciones educativas, que denominan: PP primaria profesional y SS secundaria superior. Ambas redes se distinguen por las cualidades de los contenidos, prácticas y trabajo escolar, y orientan diferenciando a los estudiantes para el trabajo manual o intelectual. Ofrecen datos estadísticos para afirmar que la de la población, el 75% asiste a la primaria profesional y solo el 25% a la secundaria superior.

A la primaria profesional, que sería la equivalente a la educación técnica, se presentan los hijos de la clase trabajadora preparándose para tareas eminentemente prácticas y laborales. Mientras que a la secundaria superior, tiende a los saberes abstractos, la competitividad y la individualización, siendo el espacio privilegiado para los hijos de la clase burguesa, equivalente a las universidades y la enseñanza superior.

Plantea Huerto Ragonesi, que para Baudelot y Establet, las dos redes están ligadas entre sí por estrechas pasarelas, y quienes se encuentran en la red primaria profesional, puedan ingresar, permanecer y egresar de la red secundaria superior. La cultura dominante según estos teóricos, se transmite en ambas redes. En la primaria profesional para producir proletarios sometidos y en la secundaria superior para la formación de una élite, agentes activos en la reproducción de la ideología burguesa.

Según Feito, (1999), la división que proponen Baudelot y Establet entre una red profesional y una red académica, corresponde a una división de clase (la burguesía y el proletariado). Para la burguesía, la escuela es democrática y está basada en el antagonismo entre las dos clases. Feito, aclara que desde esta teoría, la escuela tiene sentido solo para aquellos que alcanzan a formarse en los niveles de educación superior, para los demás, no tiene sentido en su vida.

Aunque los autores según Ragonesi, no profundizan en la noción de resistencia, si alcanzan a plantear que los sujetos se resisten a la inculcación.

Teoría de la correspondencia

Samuel Bowles y Herbert Gintis parten de Althusser para la construcción de su teoría. Una de sus tesis fundamentales es que el sistema escolar no contribuye a restar las desigualdades de origen de los estudiantes, reproduce y legitima un modelo de entrenamiento.

Existe para ellos una correspondencia entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, caracterizado por la subordinación y la dominación. Según Huerto Ragonesi, su tesis fundamental la explican desde su formación como economistas. Recuérdese que en el vínculo sociedad educación que se está exponiendo en el presente módulo, es importante no perder de vista todas las esferas de acción de la sociedad, como parte de los análisis teóricos sobre el sistema escolar. Es decir, este vínculo no se explica solo desde la sociología sino desde los análisis en general que pueden provenir de otras disciplinas, en este caso hay un fuerte énfasis en la economía.

Para Bowles y Herbert Gintis hay una mutua correspondencia entre las relaciones sociales de escolarización y el trabajo. La orientación marxista de sus análisis los lleva también a colocar este énfasis en el mundo del trabajo.

Afirma Ragonesi, que la línea de trabajo de estos dos teóricos se inscribe en Althusser, pero que además desarrolla las ideas de Baudelot y Establet. De este modo, el problema de la conciencia es planteado como una capacidad del sistema de reproducir la conciencia asentada en el principio de correspondencia entre escuela y estructura de clase. Así el principio de autoridad sería ex-

presión de la regulación del comportamiento y de interés en primer orden del mundo laboral, más allá, incluso, que las destrezas cognitivas o técnicas de los trabajadores.

Teoría de la reproducción cultural

En colaboración con Jean Claude Passeron construyen algunos pilares de esta teoría. Una de las tesis fundamentales de la teoría de la reproducción cultural es, que se configura un sistema de relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones entre las clases.

Para Feito, (1999), es más adecuado considerar la sociología de la educación de Bourdieu como extensión de su teoría de la práctica, que le permite construir una teoría de la violencia simbólica por un lado, y por otro, una teoría general de la reproducción social. En las sociedades industriales avanzadas.

Bourdieu y Passeron, (1970), establecen una relación entre la violencia simbólica, como violencia legítima, a través de la acción pedagógica. Afirman los autores que: “todo poder de violencia simbólica, todo poder que consigue imponer las significaciones y las impone como legítimas disimulando las relaciones de fuerza que es su fundamento, ajustando su fuerza propia a aquellas relaciones de fuerza” Bourdieu y Passeron, 1970.

Afirma Huerto Ragonesi, (2013):“(…) para estos autores toda cultura académica, en sentido escolar, es arbitraria, es decir que es seleccionada y recortada de un todo más amplio que le da sentido, y su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente y único saber objetivo”.

Bourdieu y Passeron (1970), plantean que

toda acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica, en tanto es imposición de un arbitrario cultural. Así la inculcación de un conocimiento legítimo haga parte de las prácticas escolares, la acción pedagógica tiende a desconocer la verdad objetiva de la arbitrariedad cultural.

Algunos de los conceptos básicos en esta teoría son la acción pedagógica, autoridad pedagógica, arbitrario cultural, trabajo pedagógico, conocimiento legítimo, habitus (concepto central en la teoría sociológica de Bourdieu).

Sobre el trabajo pedagógico, lo catalogan como imposición de un arbitrario cultural, donde la instancia pedagógica reproduce los principios culturales de la clase o grupo social dominante. “La productividad específica del trabajo pedagógico, el grado en el cual logra inculcar a los destinatarios legítimos el arbitrario cultural que tiene mandado reproducir, mide en el grado en el cual el habitus que él reproduce es durable, capaz de engendrar de manera más durable, prácticas conformes al principio del arbitrario inculcado”.

La autoridad pedagógica ejerce para estos teóricos un poder de violencia simbólica de carácter duradero, la inculcación del arbitrario cultural, que podría interpretarse como los códigos, prácticas, valores de una cultura constituidos como verdad, que son arbitrarios en tanto no hay una medida posible de comparación. De allí, que ese proceso como tal sea denominado poder de violencia simbólica y que esté para esta teoría traspasado por relaciones de fuerza en el orden simbólico, pues produce un efecto de naturalización de la cultura y del orden social. Pues plantean los autores que: “En una formación social determinada el trabajo pedagógico por el cual se consuma la acción pedagógica dominante, tiene siempre una

función de mantenimiento del orden (...). Así la escuela realiza un ejercicio de reconocimiento permanente de la legitimidad de la cultura dominante, y a través de este ejercicio, se constituye en sostenedora del orden social. Así la escuela selecciona distribuir o inculcar solo el conocimiento de la cultura dominante.

Una noción central ya mencionada, la de *habitus*, es conectada al trabajo pedagógico, pues éste es un proceso definitivo que produce disposiciones irreversibles, entendida como una disposición que no puede ser en sí misma reprimida o transformada, así la primera educación produce un *habitus* primario y el éxito del trabajo pedagógico secundario, depende fundamentalmente de esa primera educación. Así para estos autores, el hecho de que un individuo se mantenga en las largas trayectorias escolares y académicas, hace parte de su *habitus*, entendido como una disposición duradera, atravesada por un proceso social, que define previamente quienes son sus destinatarios legítimos, pues solo a quienes tuvieron éxito en el trabajo pedagógico primario, estarían dispuestos para el trabajo pedagógico secundario. En este aspecto, es claro que el sistema escolar selecciona a unos individuos y excluye a otros.

Para Bourdieu y Passeron, (1970), hay un proceso de selección diferencial, que produce a cada momento una distribución diferenciada de las competencias en las categorías de supervivientes (quienes se mantienen y representan una disciplina, una profesión), que depende del capital cultural, y del *ethos* de clase. Es decir, hay una relación estrecha entre origen social, capital cultural, capital lingüístico y éxito escolar; este último no depende exclusivamente del individuo sino

de todos estos factores sociales en su conjunto. Las aspiraciones de los individuos entonces, están marcadas por las ambiciones socialmente definidas como convenientes al sexo y a la clase social, no son elecciones puramente aisladas.

Feito, (1999), refiere que al hacer aparecer las jerarquías sociales y la reproducción de estas jerarquías como algo basado en dones, destrezas, méritos, y ratificadas por sanciones, el sistema escolar cumple una tarea de legitimación de la perpetuación del orden social.

Teorías de la resistencia

Aunque inscritas en la misma línea desde la teoría sociológica, estas teorías avanzan en la postulación de los sujetos como agentes. Paul Willis sería uno de los teóricos al que representan, pues desarrolla un análisis de la cultura contra escolar, de los más complejos, según Feito, (1999).

Giroux, (1983), refiere que en Estados Unidos, Europa y Australia en la década de los 80, se presentan una serie de estudios que intentan ir más allá de las teorías de la reproducción, y son las teorías de la resistencia. Sus conceptos básicos son conflicto, lucha y resistencia.

Agrega Giroux que las teorías de la resistencia combinan los estudios etnográficos con estudios culturales europeos, para intentar demostrar que los mecanismos de reproducción social y cultural, nunca son completos y siempre se encuentran con elementos de oposición parcialmente marcados.

Según Giroux, en estas teorías es muy importante el rol que desempeña el estudiantado al criticar los aspectos más opresivos de las escuelas y en participar en conductas de oposición.

Las escuelas son concebidas en esta teoría

como escenarios donde se presentan contradicciones estructurales, ideológicas y de resistencia estudiantil. Añade Giroux, que son sitios sociales caracterizados por currículos abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes e ideologías de clase en competencia. El conflicto tiene lugar en el marco de unas relaciones de poder asimétricas, donde salen favorecidas las clases dominantes, pero señala que el punto central es que hay complejos y creativos campos de resistencia. En medio de tales contradicciones, las escuelas no son siempre funcionales a los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante.

Esta teoría concibe a las escuelas más allá de los límites que les imponen la economía y el mercado capitalista, son sitios culturales, políticos e ideológicos. Así se restaura el poder de agenciamiento e innovación de las culturas dominadas, reseña el autor. Aclara a renglón seguido que las culturas subordinadas, entre ellas la de la clase trabajadora, tienen momentos de producción propia como de reproducción, pero releva que cada escuela, cada comunidad, generará creaciones propias que las diferenciarán de las demás.

En tal sentido, estas teorías de la resistencia, estarían mejor ubicadas en una perspectiva microsociológica, dentro de las teorías sociológicas de la educación, sin embargo, se han dejado en este apartado por la identidad teórica que tienen con las teorías de la reproducción.

Señala Giroux que tanto las teorías de la reproducción como las teorías de la resistencia, reproducen la dualidad entre agenciamiento y estructura. No alcanzan a proveer de nuevas herramientas para superar esta dicotomía. En su análisis, desarrolla una mirada a los teóricos y aportes de cada una de las teorías, y también se postula críticamente frente a cada una de ellas.

2

Unidad 2

Enfoques weberianos en
sociología de la educación



Sociología de la educación

Autor: Giselle Castillo Henández

Introducción

La cartilla número cuatro del módulo sociología de la educación está dedicada a los enfoques weberianos en los desarrollos teóricos e investigativos de esta disciplina. Se consideran ambos desde la perspectiva macrosociológica, por cuanto intentan explicar la relación entre sociedad y educación de manera estructural, vinculada a grandes procesos e instituciones sociales en este caso principalmente al mercado. En relación a los enfoques weberianos, identificar las claves de las teorías del credencialismo duro y débil.

La base teórica es la sociología weberiana, que refiere dos nociones como los son burocratización y racionalización, que se dan como procesos en las sociedades modernas y las hacen más complejas.

La importancia del tema radica en la posibilidad de comprender las difíciles relaciones entre educación y mercado de trabajo y colocar la realidad de la vida cotidiana como caso para el análisis.

Una recomendación significativa es que las dos teorías expuestas puedan servir de referencia para elaborar preguntas tanto en el campo de la práctica como de la investigación.

Se recomienda a cada estudiante que lea con atención los planteamientos de la cartilla y profundice en alguno de los aspectos que llamen su interés. La elaboración de preguntas y el análisis de la propia condición como sujeto social son una oportunidad para el caso de las dos teorías credencialistas.

El proceso que implica la lectura y el trabajo sobre el presente texto se va a desarrollar del siguiente modo:

- a. Lectura de los acápites de la cartilla dedicados a los enfoques weberianos en sociología de la educación.
- b. Lecturas y actividades complementarias de la semana 4 presentes en la guía.

La sociología de la educación en las distintas vertientes que se han trabajado a lo largo del módulo, han mostrado la relación estructural entre educación y sociedad. Para el caso del enfoque weberiano, éste coloca un acento en las relaciones que tiene la educación con el mercado laboral, centrando su interés en cómo los títulos proveen al mercado laboral de profesionales que son formados en el campo educativo. Sin embargo, la crítica que realizan es que no hay una relación directa entre formación y capacidades o eficiencia profesional, así como no existe una garantía de mayor adquisición de conocimiento en función del trabajo, que en últimas es una de las promesas del sistema escolar.

Las dos teorías que se van a dilucidar son:

- Credencialismo fuerte.
- Credencialismo débil.

Enfoques weberianos en sociología de la educación.

Las variables de mayor relevancia en estos enfoques weberianos han sido producción y profesionalización según Feito, (1999). Fue Weber quien desde la teoría sociológica clásica analizó la organización burocrática en las sociedades modernas, como parte de su lógica, ligada a la racionalización, lo cual daría lugar a la constitución de relaciones sociales mediadas por procedimientos, abs-

tracciones, normas, etc., más que a relaciones directas entre los sujetos.

Weber desarrollaría aspectos clave de su sociología de la dominación. Dentro de ella, Feito, (1999), refiere la categoría weberiana de asociación hierocrática, como aquella que dispone para la garantía de su orden de la coacción psíquica, concediendo o negando bienes de salvación, que sería una tarea propia de la institución eclesiástica. Feito, a partir de esta tesis, refiere que los bienes de salvación que concedería la escuela, son los bienes culturales.

A partir de Weber Feito, señala tres tipos de educación: humanística, carismática y especializada; la educación carismática corresponde al guerrero y al sacerdote; la educación humanística busca cultivar un modo de vida; mientras que la educación especializada, corresponde a la aparición de un cuerpo de especialistas y a los procesos de burocratización de la sociedad moderna.

Estos tipos de educación en Weber aparecen vinculados a la sociología de la religión, que fue un ámbito de alto interés para este sociólogo.

A continuación se presentarán las dos teorías credencialistas inspiradas en los planteamientos weberianos.

Rodríguez Zerpa, (2010), plantea que las

teorías credencialistas son críticas frente a la teoría del capital humano, este mismo autor citando a Moreno 1998, propone que en esta teoría la relación educación productividad, los más escolarizados tendrían más oportunidades de empleo y mejores salarios, un mayor nivel educativo implicaría un nivel mayor de desarrollo; así el credencialismo por su parte señala que no es el número de años de escolarización el que determina la correlación educación empleo y renta, si no el rol que juegan en el mercado laboral los títulos y diplomas como instrumentos de selección para ciertos puestos de trabajo.

Zerpa, (2010), afirma que "(...) en lugar de buscar la gente puestos de trabajo, los puestos de trabajo buscan gente adecuada".

De lo anterior se deduce que las teorías funcionalistas también reciben su crítica desde las teorías weberianas en el campo de la sociología de la educación.

Credencialismo duro

Dentro de esta teoría Feito, (1999), vincula a Randall Collins, cuya tesis principal es como las credenciales educativas se convierten en coartada para el acceso a posiciones sociales privilegiadas sin que necesariamente exista conocimiento tras esas credenciales.

La noción de profesión en Weber será el punto de inicio de la discusión de las teorías credencialistas. Para él según Ballesteros Leiner, (2007), la noción de profesión tiene una inspiración religiosa, la idea de una misión impuesta por Dios. Collins a su vez plantea otra noción, la de clausura profesional, a partir de un estudio dedicado a las ocupaciones profesionales. Entiende la clausura social como la unión de una clausura económica del mercado de trabajo y

de una clausura cultural de un grupo, por la apropiación de un saber legítimo.

Así las profesiones serían unos círculos cerrados que no permiten la entrada de quienes detentan dichos saberes. Para reforzar este argumento se trae a colación el planteamiento de Rodríguez García, (2009), quien aclara que el cierre social nos lleva al credencialismo, que refuerza la inclusión en una categoría de elegidos, como la exclusión de aquellos que no tienen el credencial de formación.

Según, Ballesteros Leiner, en Collins: "su teoría se orienta al análisis de la formación de grupo, status, radio de acción, relaciones de dominación y diversos grados de propiedad en forma de "puestos" laborales".

Los requisitos para acceder al mercado en las sociedades contemporáneas son cada vez mayores, existe una mayor exigencia de titulaciones, las personas deben pasar mayor tiempo en la escuela. Sin embargo, no existen pruebas definitivas sobre la correlación entre el grado de preparación y la eficiencia laboral, serían algunas de las conclusiones de Collins. Es decir, no hay una relación directa entre formación y productividad.

Por otro lado, García, (2009), plantea que las empresas exigen cada vez mayor titulación, sin embargo, ésta realmente no es necesaria para el desempeño laboral como tal.

Afirma Feito, (1999): "lo que los datos ponen de manifiesto es que las escuelas son muy ineficaces para enseñar a la gente. Muchas de las destrezas utilizadas en los empleos profesionales se aprenden en el trabajo, y muchos de los lujosos y costosos estudios académicos solo sirven para incrementar el prestigio de una profesión".

Suárez, (2014), afirma que Collins desmiente el mito de la tecnocracia, a saber, a mayor desarrollo tecnológico mayor producción de puestos de trabajo y mayor necesidad de empleo con destrezas especializadas y consiguientemente más escuelas. Agrega Suárez: “por el contrario Collins denuncia esta función ideológica del discurso de la “educacionocracia” señalando su carácter mito tecnocrático destinado a encubrir la verdadera naturaleza de las sociedades modernas, en tanto, sociedades credencialistas o de las sinecuras”.

Una de las conclusiones de Collins reseñada por Suárez, (2014), es que la dialéctica de los intereses y de los conflictos sociales, dados en el mundo de las profesiones y los empleos, acaba originando una estructura del sistema de enseñanza tal como lo conocemos y cuya función no tendría nada que ver con las destrezas, ni con el desarrollo tecnológico, agrega el autor.

La sociedad moderna entonces, se sigue configurando como un sistema de privilegios, no como un sistema de oportunidades, como lo veía el funcionalismo y su teoría del capital humano.

Feito, señala que Collins plantea que junto al trabajo productivo se encuentra el trabajo político, éste lo entiende como la configuración de alianzas sociales que cambia la percepción que los demás tienen sobre determinados empleos, donde el juego es hacer ver más complejos ciertos aprendizajes con la presencia de maestros.

Menciona Loyola, (2012), que la profesionalización creciente que implica títulos y estudios en áreas laborales específicas disminuye la contratación cuando hay ausencia de este tipo de titulaciones.

Credencialismo débil

Esta teoría la representa Lester Thurow. Refiere Feito, (1999), que este teórico critica la tesis sobre la educación como la mejor manera de reducir las desigualdades. La relación entre educación y mercado de trabajo queda en cuestión, pues el mercado de trabajo se caracteriza menos por la competencia de los salarios, que por la competencia de los puestos de trabajo. El adiestramiento se consigue durante la etapa laboral, la cualificación se adquiere entonces de modo informal. Los trabajadores cuyos orígenes prometan costes de adiestramiento menores, encontrarán trabajo más rápido.

Así se reiteran estas relaciones entre economía y educación que son por principio problemáticas.

Thurow demostró de todas maneras según Rodríguez Zerpa, (2010), citando a Moreno (1998), que a mayor nivel educativo, mayores oportunidades de empleo y mayores niveles de ingreso, pero que esta relación poco tenía que ver con la forma como la teorías del capital humano conciben la productividad. Así se incluye a Thurow en el enfoque institucionalista, pues éste demuestra que las instituciones cumplen un papel fundamental, considerándolas como reales y verdaderos mecanismos de asignación, en función de unas estructuras de poder que organizan los mercados.

En el siguiente esquema se traduce la situación teórica planteada por los autores:



Figura 1. Esquema acerca de estructuras de poder
Fuente: Propia. Adaptada de Moreno (citado por Rodríguez, 2010).

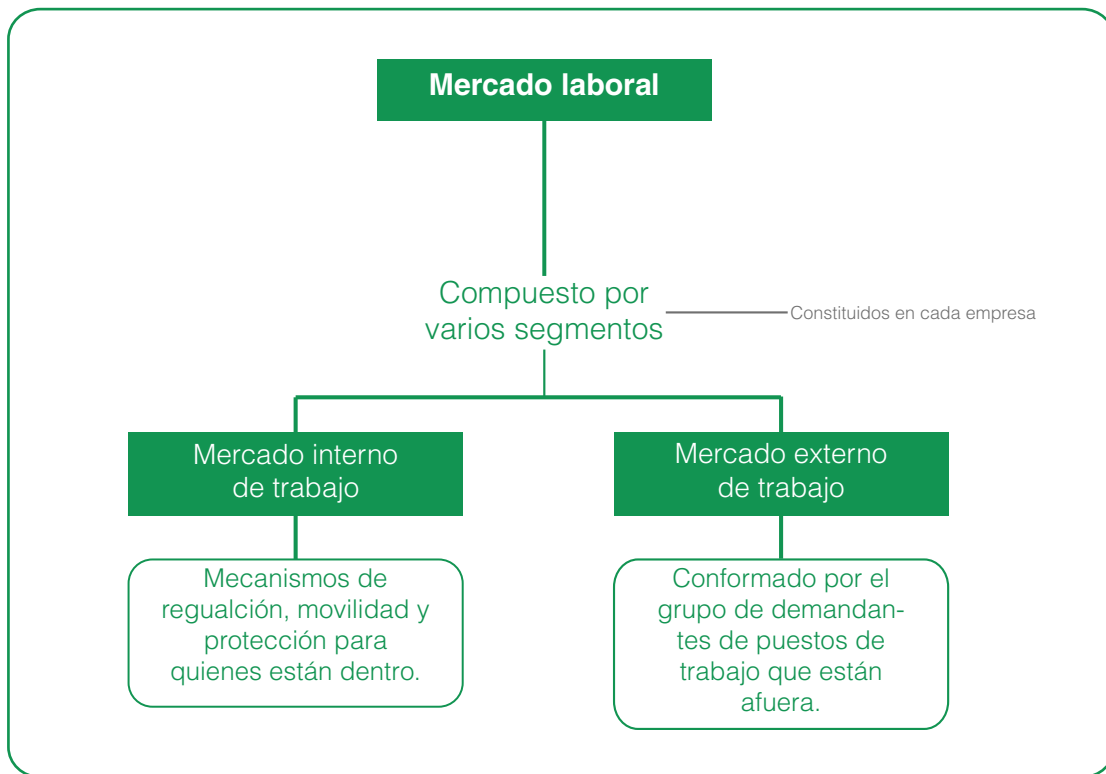


Figura 2. Esquema acerca del enfoque institucionalista de Thurow
Fuente: Propia. Adaptada de Moreno (citado por Rodríguez, 2010).

Con relación a la escolaridad, plantea Moreno, (1998), citado por Rodríguez Zerpa, (2010), que en los más bajos niveles de la escala laboral se encuentran los cargos menos remunerados y con menor formación.

De esta manera, se concluye que las teorías credencialistas hacen una crítica a la racionalidad tanto de la escuela como del mercado capitalista propiamente, pues muestran que no existe una relación directamente proporcional en términos de competencia laboral, a partir de las destrezas si no de las titulaciones.

3

Unidad 3

Teoría de los códigos
lingüísticos



Sociología de la educación

Autor: Giselle Castillo Henández

Introducción

La cartilla número cinco del módulo sociología de la educación está dedicada a los aportes de Basil Bernstein y su teoría de los códigos lingüísticos, como una opción intermedia entre dos perspectivas sociológicas como la macrosociología y la microsociología.

El interés por el lenguaje, de algún modo representa para la propia sociología de la educación una expresión del giro lingüístico, ya presente en las ciencias sociales como un camino recorrido y que obligó a realizar nuevas deducciones acerca del papel de la significación en la construcción del mundo social.

La cartilla presenta los principales ejes de la teoría de Bernstein, para que se le contraste con la realidad de las escuelas y se aguce tanto el ojo como el oído, pues una de las conclusiones más interesantes de Bernstein, es el papel de los grupos sociales en la configuración del lenguaje. Lo que obligaría al cuerpo docente a pensar la enseñanza más allá de las preocupaciones instrumentales para irse hacia una escucha activa de las condiciones sociales que atraviesan la vida escolar y la vida individual.

Es recomendable que cada persona tenga en cuenta que hay referencias a las cartillas anteriores, pues las tradiciones sociológicas, aunque disputen terrenos y tengan desacuerdos conceptuales, siempre están en diálogo en relación a las categorías sociales.

Se abordarán los temas de acuerdo a la estructura del mapa conceptual. Se recomienda que se lea con atención y se profundice en los temas y preguntas que más interés susciten de la teoría tratada en relación a preguntas o problemas de las prácticas educativas o abordadas desde la perspectiva investigativa.

El proceso que implica la lectura y el trabajo sobre el presente texto se va a desarrollar del siguiente modo:

- a. Lectura de los acápites de la cartilla dedicados a la teoría de los códigos lingüísticos.
- b. Lecturas y actividades complementarias de la semana 5, presentes en la guía.

La sociología de la educación como se ha expuesto a lo largo de las cuatro cartillas anteriores, se ha centrado en las grandes estructuras macrosociales, explicando la relación entre educación y sociedad desde una perspectiva objetiva y otorgando peso a los condicionamientos sociales sobre los sujetos.

Para el caso de la teoría de los códigos, se la ha clasificado en este módulo como una teoría de alcance medio, conceptualizada por Robert K. Merton como una teoría en permanente construcción de sus hipótesis. Se le dio esta categoría por el análisis que realiza Michael Apple, (1994), acerca de su alcance y donde uniría los macro y los micro niveles de análisis sociológico. También la teoría de Bernstein constituye una renovación del discurso en la sociología de la educación. Para Díaz, los aportes de Bernstein se dirigen hacia la elaboración de una sociología de la pedagogía y también llamada, la sociología del currículo.

Recuérdese que la escuela sufrió un proceso de expansión en los niveles primario y secundario catalogada por la obligatoriedad, gratuidad, y universalidad, desde mediados del siglo XX en las sociedades avanzadas, (Collado Ruano, s.f.), lo que hizo que el interés de la sociología de la educación fuera cada vez mayor en relación a las causales y cambios estructurales en la relación educación y sociedad. La teoría de los códigos

de Bernstein, se presenta para el caso como una teoría desarrollada en los años 70 y los 80, como una teoría que intenta ir más allá de los análisis funcionalistas, marxistas y weberianos, que se han tratado en las cartillas anteriores, es un esfuerzo por conciliar las dos grandes preguntas sociológicas con respecto a la educación: la pregunta objetivista por las determinaciones sociales que influyen en la educación y la pregunta de corte subjetivista de cómo los sujetos asumen la educación.

La teoría de los códigos

Refiere Apple, (1994), que se ha desarrollado toda una crítica a los enfoques marxistas de la educación, a través de la revisión de la teoría del automatismo, que consiste en pensar que de alguna manera la clase trabajadora, se irá poniendo en pie a medida que empeoren las condiciones en el seno de las economías capitalistas. Referencia este intelectual, que se han dado procesos creativos para superar esta tesis y dentro de ellos menciona el aporte de Bernstein e incluso, la influencia de él en su propio pensamiento. Es importante reseñar este tipo de comentarios para comprender que la teoría sociológica sobre la educación no se ha detenido en la búsqueda de respuesta a los problemas que se plantea el mundo educativo. Afirma Apple que, la explicación sobre cómo actúa la dominación (que sería

una pregunta de orden sociológico), se ha tratado de responder estudiando una institución específica como la escuela.

La primera parte de la obra de Bernstein se centra en los códigos lingüísticos; la segunda parte en el discurso pedagógico y la práctica pedagógica, refiere Díaz, (s.f.). Clase social, cultura y socialización son tres campos de análisis interconectados en la teoría de Bernstein, señala Díaz.

Discurso, prácticas de reproducción y adquisición, son conceptos básicos en la teoría de Bernstein. El acto de hablar, señala Feito, (1999), es un acto constitutivo del proceso educativo. Agrega el autor que, Bernstein parte de la idea de que se suele considerar el lenguaje de la clase obrera como inadecuado para las tareas cognitivas que exige la escuela.

De esta reflexión sobre el lenguaje Bernstein propone una relación inversamente proporcional entre clase y educación: cuanto más bajo sea el estrato social mayor será la resistencia a la educación formal, refiere Feito, (1999). Así se establece con Bernstein una relación entre socialización y educación que es particular para cada segmento social.

El uso de determinados tipos de lenguaje de acuerdo al origen de clase se constituye para Bernstein en parte crucial de su teoría. Las condiciones materiales de existencia serían entonces una variable de mucha importancia para determinados usos del lenguaje. Así pues, Bernstein clasifica los códigos en elaborados y restringidos. El contexto social es en la teoría de los códigos una de las fuentes de la creación de formas particulares de comunicación.

“(...) Bernstein ha dedicado, por un lado, muchas energías a la dinámica sociolingüística

de las formas de comunicación basadas en la clase, centrándose preponderantemente en las formas lingüísticas de la clase trabajadora.” Apple, (1994).

En relación a otras tesis que estructuran la teoría de Bernstein se encuentran las formas de producción y distribución del poder, aparatos y discursos que constituyen este proceso.

“Una reflexión general acerca de cómo “la distribución del poder y principios de control entre grupos sociales se realiza”, (Bernstein, 1981), exige no solamente la reflexión de la producción-reproducción del dispositivo de reproducción sino también un análisis general acerca del orden intrínseco y extrínseco a este aparato”.

El campo de control simbólico, una categoría central en esta teoría es definido como “conjunto de formas especializadas y dominantes de comunicación que constituyen los medios legítimos (no necesariamente efectivos) de producción y reproducción cultural.” Bernstein y Díaz, (1984). El interés por los aparatos de producción, reproducción y control son básicos en la teoría de Bernstein, asociado al análisis de la posición de los grupos sociales. Sin embargo, el interés por el discurso es uno de los ejes de su teoría en tanto nomina la existencia de un discurso pedagógico.

Esta noción de campo de control simbólico está asociada a dos nociones estructurantes como clase y cultura: “para Bernstein, el asunto de las relaciones entre clase y cultura implica la distribución del poder y la manera en que ésta se refleja en los principios de control entre los grupos sociales” (Apple, 1994).

El interés por la categoría discurso hace parte de la producción de Bernstein de los años 80 en adelante, refiere Díaz (s.f.).

Bernstein y Díaz, (1984), explicitan que el discurso no es un objeto evidente y concreto comprensible por la intuición y en tanto categoría abstracta, es una producción, una construcción. A renglón seguido afirman que: “cada proceso discursivo puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales”. Por tanto, acercan la lingüística a la sociología. Para estos autores los sujetos no crean sentido de manera libre, el discurso entonces está atravesado por las demandas del orden no discursivo o el orden social dominante.

Los autores afirman de manera taxativa que: “(...) contra la ilusión de que el sujeto es la fuente de sentido, un análisis del discurso puede basarse en presupuestos acerca de un modo no subjetivo de producción de significados. Desde esta perspectiva, el discurso puede considerarse como una categoría autónoma en relación con la conciencia o la intención de los sujetos que él constituye o recontextualiza”. El discurso estaría inscrito como una categoría objetiva de la vida social.

Agregan Bernstein y Díaz que en el discurso los sujetos y los objetos se constituyen y que esta constitución está articulada a las relaciones de poder y control, argumento que refuerzan con la frase: “el poder está presente en cada discurso, y, a su vez cada discurso es un mecanismo de poder”. Los autores vinculan el discurso a la división social del trabajo: “cuando pensamos en los discursos podemos referirnos a ellos como un producto de una división social del trabajo. Esta formulación expresa el proceso de organización social de los discursos, el cual en la sociedad moderna se ha vuelto cada vez más complejo y especializado. La división social del trabajo, de igual manera expresa el grado de especialización de los discursos,

la adquisición de una especificidad de cada discurso y la producción de límites específicos”. Esta reflexión genera un nexo teórico de Bernstein con el enfoque marxista.

En la misma línea afirman los autores que el discurso pedagógico es un discurso social y que como tal ha sido producido como mecanismo de poder y de control simbólico para configurar posiciones de los sujetos en órdenes concretos.

Especifican los autores la naturaleza del discurso pedagógico planteando que la producción de un orden, la constitución de una conciencia específica es la tarea de ciertos tipos de discurso, y que ese es el caso del discurso pedagógico. En tal sentido, el discurso pedagógico es un discurso no neutral, traspasado por estructuras sociales.

Existen en esta teoría dos principios básicos: clasificación y enmarcación. El principio de clasificación regula el aislamiento entre categorías y el principio de enmarcación, refiere la regulación de las prácticas comunicativas entre transmisores y adquirientes. (Bernstein y Díaz, 1984). Las categorías sociales refieren agentes o discursos y las prácticas se constituyen en las relaciones sociales.

Los códigos como concepto eje en esta teoría son definidos como: dispositivos ubicadores de los sujetos, los sujetos son ubicados por los códigos en el proceso de adquisición y además, tienen un carácter ideológico. Afirman los autores que “los códigos proporcionan las bases para el análisis de las macrorrelaciones de producción –distribución de significados, prácticas y contextos-, para el análisis de discursos, prácticas y sitios organizacionales particulares”. (Bernstein y Díaz, 1984). Londoño Vásquez y Castañeda Naranjo, (2011), contribuyen a

la definición de la noción de código como: “principio regulativo tácitamente adquirido, que selecciona e integra; significados relevantes; la forma de su realización y; contextos evocadores”.

Reiteran Vásquez y Castañeda Naranjo, (2011), que la familia y otros entornos de socialización son fundamentales en los procesos de construcción sociolingüísticos.

Proyectan los autores que la voz de un discurso “fija los límites de lo que puede ser un mensaje legítimo” (encomillado por los autores), aclaran además que “nadie adquiere la voz (de un discurso) sin haber sido ubicado en un discurso por el principio clasificatorio”. Cómo se organizan los significados y cómo se realizan, es un interés de esta teoría, por ello se organizan las grandes nociones del siguiente modo:

Práctica discursiva: discurso pedagógico.

Práctica pedagógica: realizaciones pedagógicas.

Prácticas organizativas: sitios organizacionales (Bernstein y Díaz, 1984).

Bajo esta misma estructura los autores ofrecen un esquema que permite comprender la relación entre los niveles microsocial y macrosocial:

Microrelaciones	Macrorelaciones
Significados	Práctica discursiva
Realizaciones	Práctica pedagógica (Modelos pedagógicos)
Significados	Práctica organizativa

Tabla 1. Micro y macrorelaciones
Fuente: Propia. Adaptada de Bernstein y Díaz, 1984.

Los autores traducen el esquema con las siguientes palabras: el discurso pedagógico controla los significados que se realizan en la práctica pedagógica, regulando las posiciones de los sujetos y las relaciones sociales realizadas en el contexto institucional.

Afirman los autores que la teoría expuesta es una teoría de la reproducción pedagógica y ésta es vinculada con lo que Bernstein denomina el discurso regulativo general, cuyo objetivo sería el establecimiento y la definición de un orden, refiere relaciones de poder y control general, una de sus modalidades es el discurso de estado, cuyas funciones son iniciar, reproducir y legitimar, los principios dominantes fundamentales para la reproducción de las categorías culturales dominantes y de las relaciones sociales dominantes dentro del campo de producción y dentro del campo de producción simbólico. Este discurso regulativo general se realiza mediante textos, prácticas del sistema legal, administrativo y político del estado. Uno de los efectos pedagógicos de este discurso es la generación de representaciones colectivas: unidad nacional, solidaridad nacional, modelos patrióticos, unidad religiosa, etc. (Bernstein y Díaz, 1984).

A partir de lo anterior se crea el discurso pedagógico oficial, que es para Bernstein un aparato legitimante, donde se producen legislaciones específicas y regulaciones, que llegan a ser el aparato discursivo legal de legitimación y regulación del universo escolar. Este discurso legitima la cultura dominante en la escuela. La función básica del discurso pedagógico oficial debe ser reconocida como ejercicio de poder, afirman los autores.

De forma específica Bernstein y Díaz, señalan que el discurso pedagógico, organiza el tiempo, el espacio y recontextualiza el co-

nocimiento teórico común. La recontextualización la traduce Díaz, (s.f.), como pedagogización del conocimiento.

Díaz, (s.f.), denomina la teoría de Bernstein como teoría del discurso pedagógico, que permite comprender los complejos problemas de la comunicación, la identidad y la intersubjetividad.

Otra de las aristas de la teoría de Bernstein es la distinción entre pedagogías visibles y pedagogías invisibles, definidas por Díaz (s.f.), como formas genéricas de transmisión educativa o práctica pedagógica, donde se regulan los mensajes explícitos e implícitos, y los modos de control en la relación pedagógica.

Apple, (1994), hace un análisis crítico de la obra de Bernstein, de la cual se van a extraer solo algunos puntos de interés. En primera instancia Apple, hace énfasis en que su análisis se sitúa en una perspectiva neogramsciana, pues encuentra algunos puntos de toque de la teoría de Bernstein con algunos aspectos del posmodernismo y el postestructuralismo, que han transformado la visión de las relaciones entre poder y cultura.

Apple afirma que Bernstein trabaja la complejidad de las relaciones de clase en el micro nivel de la política y prácticas educativas, y cómo dichas relaciones podrían establecer límites a lo que es posible en la escolarización, el estudio de la naturaleza crucial del discurso y la identidad, las relaciones de poder en el nivel cultural y del Estado.

Afirma Apple que en Bernstein se integran variadas teorías sociológicas, desde Durkheim, por los orígenes y funciones sociales de representaciones, clasificaciones, formas simbólicas y desde Marx (la denomina preocupación parcialmente marxiana) por la vías en que el poder se reproduce a sí mismo, a través

de las relaciones de clase. Agrega Apple: el uno, representando al mundo del significado, el otro, al poder diferencial de clase.

Afirma Apple que para Bernstein no fue suficiente la teoría planteada por Bowles y Gintis, reconocida en el contexto de este módulo como la teoría de la correspondencia. Así que, decidió que era necesaria una teoría de la cultura más compleja.

Una de las críticas que realiza Apple, es que la historia de la clase en Bernstein queda de nuevo rezagada en la caja negra del marxismo, llamada división social del trabajo y no logra explicar lo que está incluido y excluido de ese ámbito de control de la producción del saber. Plantea Apple que las clases, por ejemplo la clase media, que fue uno de los núcleos de los estudios de Bernstein, queda ensombrecida y no logra materializarla con claridad. Llama Apple a asumir con cuidado las determinaciones esencialistas de las clases, es decir, perder de vista la explicación desde la perspectiva histórica.

Señala Apple que no se puede marginar de los análisis de clase, otras categorías como raza y género, que producen transformaciones en la sociedad contemporánea.

Apple, además señala la ausencia de teoría del Estado y de los movimientos sociales, para explicar de mejor manera el funcionamiento del poder y el control.

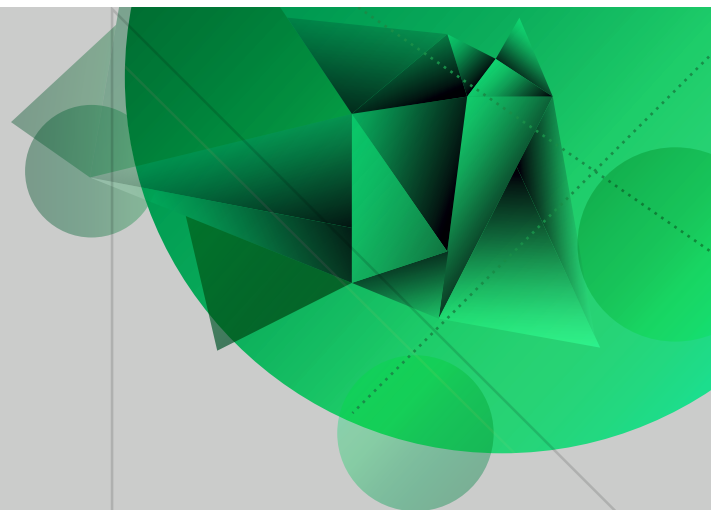
En conclusión, el recorrido de Basil Bernstein da lugar a una interpretación compleja de las relaciones entre educación y sociedad, integrando dos tradiciones teóricas: tanto el funcionalismo como el marxismo, en algunos puntos clave. Constituyéndose así, en un investigador obligado para comprender los giros en la construcción de las teorías sociológicas de la educación.



3

Unidad 3

Nueva sociología de la
educación



Sociología de la educación

Autor: Giselle Castillo Henández

Introducción

La cartilla número seis del módulo sociología de la educación está dedicada a los aportes de Apple y Giroux a la teoría del currículum y a la Nueva sociología de la educación, de Michael Young.

Esta línea de análisis para la sociología de la educación es muy importante porque da cuenta de la continuidad de los debates al interior del campo.

Por otro lado, la lectura de la cartilla permitirá verificar algunas preguntas que vienen desarrollándose como nodos críticos, no solo en relación a la práctica educativa propiamente dicha, sino con respecto a los diseñadores y administradores de las políticas públicas en educación.

Una de las aristas de interés es el currículum entendido como un campo de análisis de la sociología de la educación y de la sociología del conocimiento, uno de los aporte de Young.

Por cuestiones de espacio no se dan a conocer si no dos teorías del currículum desde la perspectiva crítica, que son las de Apple y Giroux. Sin embargo, se invita al estudiantado a consultar textos donde se hable de éste que es ya un vasto campo de investigación.

Establecer un nexo entre la sociología de la educación y la sociología del conocimiento, como se explica en el cuerpo del texto, permitirá comprender que las preguntas de la educación en tanto realidad social, son de carácter complejo.

Se invita a generar desde la práctica pedagógica preguntas atinentes a las formas de construcción del conocimiento en la escuela, que como plantean estas teorías, no son neutrales.

Se abordarán los temas de acuerdo a la estructura del mapa conceptual. Se recomienda que se lea con atención y se profundice en los temas y preguntas que más interés susciten de la nueva sociología de la educación, en relación a preguntas o problemas de las prácticas educativas o abordadas desde la perspectiva investigativa.

El proceso que implica la lectura y el trabajo sobre el presente texto se va a desarrollar del siguiente modo:

- a. Lectura de los acápite de la cartilla dedicados a la teoría de los códigos lingüísticos.
- b. Lecturas y actividades complementarias de la semana 6, presentes en la guía.

Las teorías del currículum, en especial la corriente crítica marcan su interés en la especificidad de la escuela, en el rol particular de administrar, seleccionar, distribuir, el conocimiento al interior de las aulas.

De esta manera se dará una breve mirada a los planteamientos críticos sobre currículum de parte de Michael Apple y Henry Giroux, que toman el riesgo de abordar los problemas de la escuela, desde la escuela misma, sin que esto constituya una tautología. Aunque se traten estos dos autores en este acápite, se debe agregar que ambos han realizado contribuciones posteriores muy importantes, incluso, han abordado los recorridos de las sociologías críticas de la educación, lo cual los hace autores obligados para seguir pensando la escuela.

Por otro lado, la Nueva sociología de la educación es una corriente que surge en Gran Bretaña alrededor de la década de los 70, con los aportes de Young. Algunos autores incluyen también a Basil Bernstein, quien fue trabajado con su teoría de los códigos en la cartilla número 5. Se decidió dejar en un capítulo especial la teoría de Young por la importancia que otorga al conocimiento.

Refiere Feito, (1999), que se interesa por los procesos organizativos e interacciones sociales, así como por un campo escolar como lo es el currículo o currículum, colocando aten-

ción al fracaso escolar de la clase obrera para el cual la sociología no había dado respuestas.

Un campo de estudio de la Nueva sociología de la educación es la cultura y por ende el conocimiento, establecido inicialmente en la escuela. Se podría catalogar como una primera aproximación a la sociología del conocimiento y un adelanto de la visión sobre este tema para la época, que será de alta relevancia en décadas posteriores. También se puede asociar a una teoría del currículum.

Afirma Feito (1999): “la investigación se concentra en lo que se considera el más importante foco de poder en la sociedad: la organización del conocimiento educativo. El carácter político de este conocimiento se expresa en la naturaleza de su control. Se concibe al conocimiento educativo como el reflejo de ciertos intereses políticos. Los sociólogos de esta corriente defienden que el conocimiento educativo está socialmente construido, es una invención social. Además, tratan de poner de manifiesto, de qué modo las formas de conocimiento que componen el currículum están conectados con los intereses de clase o de grupos profesionales”.

Bajo esta línea es claro el nexo teórico de la nueva sociología de la educación con el pensamiento marxista en sociología, aunque otorgando mayor acento a factores de índole cultural y político que a factores de carácter

económico. Por otro lado, el hecho de concentrarse en el conocimiento es un giro en la mirada teórica, pues se estarían mirando procesos de carácter simbólico o inmaterial.

Dos teorías críticas del currículum: Apple y Giroux

Desde un enfoque neomarxista Michael Apple inicia su texto *Ideología y currículum*, (acompañan la escritura de los capítulos 3 y 4 del texto: Nancy King y Barry Franklin), planteando un camino metodológico, donde decide mirar la escuela desde adentro. Afirma el autor que, “Hay conexiones muy poderosas entre el conocimiento formal e informal de la escuela y la sociedad más amplia, con todas sus desigualdades”. De allí que aclare que su postura se asocia con la preocupación por las fuerzas de reproducción ideológica.

Se interesa Apple no solo por la reproducción, las relaciones de clase, raza y género, para comprender los efectos sociales de la educación y cómo se organizan y controlan la enseñanza y el currículum. Para Apple la educación “no es una empresa neutral” y que por la naturaleza misma de la institución, el educador se ve implicado en un acto político sea o no consciente de ello.

Entender cómo los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual que requiere una sociedad estratificada.

Así la categoría capital cultural, (para Bourdieu capital cultural significa objetos culturales y educativos, citado por Apple) como propiedad simbólica, es central en Apple, que afirma que “las escuelas crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos

dominantes tengan la necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación”.

Apple acudiendo a la Nueva sociología de la educación aclara que las escuelas no solo procesan personas sino que procesan conocimiento, además, desde Raymond Williams, interpreta que son agentes de la tradición selectiva y la incorporación cultural.

La importancia de problematizar las formas de currículum, que se encuentran en las escuelas para descubrir su contenido ideológico latente, es uno de los núcleos centrales de la teoría de Apple.

La noción de hegemonía de Gramsci, está presente en las reflexiones de Apple, que permite ver el “campo social como un campo controvertido, un campo donde los grupos dominantes se ven obligados a recurrir a un esfuerzo permanente de convencimiento ideológico para mantener su dominación”, (Silva, 1999).

Así plantea Apple que la escuela es una forma de capital cultural, que refleja intereses y perspectivas de la colectividad social. Plantea que: “los valores económicos y sociales, están ya encerrados en el diseño de las instituciones en las que trabajamos, en el “corpus formal del conocimiento escolar”, que conservamos en nuestros currículos, en nuestros modos de enseñanza y en nuestros principios, niveles y formas de evaluación”.

Propone Apple que el hecho de centrarse en el individuo en la escuela, y pretender que se desarrolle un ejercicio neutral, hace que no se realice un análisis extenso de la injusticia social y económica. Lo que se traduce en formas de naturalización de la desigualdad y justificación de las mismas.

Existen para Apple unas políticas de distribución del conocimiento; hegemonía, ideo-

logía y tradición selectiva, son tres categorías para entender esta distribución.

Por otro lado, preguntarse cómo en la escuela se validan unos aspectos puntuales de la cultura colectiva que se presentan como conocimiento objetivo y factual, es decir, como conocimiento que debe aprenderse y enseñarse. Este tipo de conocimiento se entiende como legítimo y oficial en el sistema escolar y en los currículos, por ende excluye a otros tipos de conocimiento.

Apple menciona que el currículum oculto es aquel que se entiende como la enseñanza tácita a los estudiantes de normas, valores y disposiciones, enseñanza derivada simplemente de su vida en la escuela. Y sobre el currículum explícito: llama la atención sobre de dónde procede el conocimiento, a quién pertenece y a qué grupos sociales apoya. La distribución desigual del conocimiento entre grupos sociales, unos tienen acceso y otros no, ausencia de ciertos tipos de conocimiento para unos grupos sociales, está asociado a la ausencia de poder político y económico de parte de estos grupos, resume para Apple la relación entre conocimiento y poder, comprendida como la relación entre distribución cultural y distribución y control del poder económico y político.

Afirma Apple que cuando se ve el conocimiento como un artefacto neutral, se despolitiza la cultura que distribuye la escuela. A partir de Raymond, Apple plantea que la educación debe ser vista como selección y organización del conocimiento social disponible en un momento determinado. Y cómo esta selección y organización implica elecciones sociales e ideológicas. De allí que Apple, llame la atención sobre la necesidad de estudiar el currículum y vivir las aulas, para contemplar las formas de interacción

que se producen en ellas. Aspectos que señala Apple, en la distribución de una cultura popular y una cultura de élite.

Una de las preguntas orientadoras de Apple es cómo un sistema de poder desigual en la sociedad se mantiene y recrea, en parte, por medio de la transmisión de la cultura. “la escuela mejora y legitima tipos particulares de recursos culturales que están relacionados con formas económicas desiguales”, de allí que la escuela quiera maximizar solo algunos tipos de conocimiento. Se señala en el texto de Apple que así como hay una desigual distribución del capital económico, también hay una desigual distribución del capital cultural.

En la clasificación que presenta el mapa conceptual del módulo, se tuvo en consideración la clasificación de Feito, (1999), y también el aporte de Michael Apple, por ello, se trató el tema de las teorías de la resistencia dentro del marco analítico de las corrientes marxistas. Aunque al igual que Bernstein y Young para el caso de este módulo de sociología de la educación, las teorías de la resistencia podrían haber tenido un capítulo o cartilla propia por el peso que otorgan a los agentes. sin embargo, se dejó la teoría de la resistencia como heredera analítica del marxismo para no perder el hilo teórico propuesto y se le dedican algunos apartes en el marco de esta cartilla, asociados al tema del currículum.

Henry Giroux, es conocido por su aporte a la pedagogía crítica junto con Michael Apple y Peter McLaren.

Plantea Silva que con la herencia de la escuela de Frankfurt, a saber, Adorno, Horkheimer y Marcuse, para atacar la racionalidad técnica y utilitaria, así como el positivismo, implícito en las teorías dominantes sobre el currículum, que se centran en criterios de eficiencia y racionalidad burocrática.

El concepto de resistencia es crucial en las teorías de Giroux, su intención, superar la inmovilidad como efecto de las teorías de la reproducción. Silva, (1999), menciona que Giroux “sugiere que existen mediaciones y acciones en el nivel de la escuela y del currículo, que pueden trabajar contra los diseños del poder y el control”.

Así las nociones de resistencia, subversión, oposición, rebelión, son posibilidades para la pedagogía y el currículo desde la perspectiva de Giroux. Especifica Silva la influencia de Paul Willis sobre Giroux. Reseña, que el estudio de Willis, centrado en la cultura obrera juvenil tanto en la escuela como en el lugar de trabajo: “vislumbra (...) un momento y un espacio de creación autónoma y activa que podría ser explorado para una resistencia más políticamente informada”. Nociones como emancipación y liberación atraviesan entonces la teoría del currículum de Giroux.

Refiere Silva tres conceptos clave en la tesis de Giroux: esfera pública, intelectual transformador y voz. La noción de esfera pública heredada de Habermas, la de intelectual transformador, desarrollada a partir de la idea de intelectual orgánico de Gramsci y la de voz, como expresión de la participación del estudiantado, donde se cuestionan las relaciones de poder establecidas.

La influencia de Paulo Freire en la obra de Giroux es reseñada por Silva a través de la noción de educación liberadora y acción cultural.

Giroux ve la pedagogía y el currículo a través de la política cultural, en tanto define que el currículo implica la construcción de significados y valores culturales; significados en disputa, impuestos, pero también negados, ligados a relaciones de poder y desigualdad.

Desde una perspectiva teórica más amplia plantea González Martínez, (2006), que la pedagogía crítica ve la educación como una práctica política, social y cultural, a la vez que se plantea cuestionamientos sobre las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones del salón de clase que descartan la diferencia, rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas.

Giroux, (2003), plantea que la corriente neo-marxista y fenomenológica si bien descubren la naturaleza hermenéutica y política de la pedagogía de la escuela pública (en tanto han estudiado la cultura oficial en la escuela), no alcanza ninguna de estas corrientes a entender el positivismo inherente a la objetividad, eficiencia y técnica inmersa en los currículos de la escuela pública.

A partir de un análisis de los aportes de la Escuela de Frankfurt a una teoría de la cultura explica Giroux que: “el tratamiento de la cultura como una entidad política en la obra de la escuela de Frankfurt también apunta a un modo de análisis mediante el cual los educadores pueden elaborar teorías de la educación social que atribuyan un papel central a la historia o capital cultural que los alumnos de diferentes grupos llevan consigo a la escuela”. Esta sería para Giroux una pedagogía afirmativa, y allí, releva así el papel central de seleccionar el conocimiento, no desde las lógicas dominantes sino desde el reconocimiento del bagaje cultural del estudiantado como punto de partida.

Habla Giroux, (2003), de la necesidad de una pedagogía radical donde se supere el dualismo entre agencia y estructura, que en síntesis, da los sujetos la capacidad de transformar su realidad. Construir una escuela significativa, crítica y emancipatoria, será el resumen

que se hace del llamado de Giroux “a fin de captar plenamente la relación entre agencia y estructura como parte de una pedagogía radical, una teoría de la ideología debe ser capaz de comprender de qué manera el significado se reconstruye y materializa en textos, es decir, en formas culturales como las películas, los libros, los paquetes curriculares, los estilos de la moda, etc.”. El significado se sitúa en las diversas dimensiones de la subjetividad, el comportamiento y en los textos y prácticas áulicas, que estructuran, limitan y posibilitan la acción humana.

Una categoría que completa la propuesta de Giroux es la de autoridad emancipatoria, donde el currículum generado por los docentes cree un espacio para la democracia real y se cuestionen las tradicionales relaciones de poder.

Así el vínculo entre relaciones sociales y currículo se pone de presente en la vida cotidiana escolar.

La teoría de Michael Young

Michael Young, discípulo de Basil Bernstein, se considera el fundador de la nueva teoría del currículum, (Marreo, 2012).

Banal, (1998), citado por Austin M., (sin fecha) afirma que la sociología de Michael Young se puede clasificar en las sociologías interpretativas, como ruptura con el paradigma liberal y el nacimiento de una nueva sociología de la educación crítica, esta corriente se aleja tanto del pensamiento funcionalista como de la teoría de la reproducción.

Brigido, (2006), refiere la influencia de Karl Mannheim y su sociología del conocimiento en la tradición sociológica británica y por esa vía, sobre la obra de Young, uno de los

intereses de este último y su enfoque sociológico interpretativo, es validar la sociología de la educación como sociología del conocimiento. De esta manera, es un campo muy amplio de indagación, por la importancia brindada a acciones que no se perciben de manera directa en la interacción escolar y porque desnaturaliza las relaciones automáticas de los sujetos con el conocimiento.

Para Young, (2007), citado por Marreo, (2012), es central el papel del conocimiento como algo específico y distintivo de la actividad educativa. Agrega la autora que Young considera un tipo de conocimiento como poderoso, que es el específico del pensamiento riguroso y de la apreciación crítica en todos los campos de la actividad humana. Refiere así el conocimiento adquirido de manera especializada, agregando que es tarea de la escuela transmitirlo y que no se adquiere en otros medios sociales, lo describe como un tipo de capital cultural que no está uniformemente distribuido en la sociedad.

Según Marreo, (2012) “la función de la escuela, en particular de la pública, es asegurar que este tipo de conocimiento se distribuya equitativamente entre todos los miembros de la sociedad, especialmente, allí donde no es posible encontrarlo en el seno de las familias. El problema, por lo tanto, no es una cuestión de elevar o disminuir la “exigencia” como se argumenta a veces, sino de asegurar que el conocimiento, entendido ante todo como método de aprendizaje, pero también como resultado de ese método, sea efectivamente adquirido por aquellos que solo cuentan con la institución como un recurso para su apropiación”.

La teoría de Young se considera una ruptura por cuanto logra desprenderse de dos marcos de análisis, que se sitúan en las perspec-

tivas macrosociológicas (funcionalismo y marxismo), mientras él se aboca a una mirada profunda a la escuela.

Una de las consideraciones metodológicas centrales es que esta nueva sociología de la educación hace acopio de la fenomenología y la etnometodología para estudiar la escuela, es decir, entra directamente al espacio escolar para analizar las interacciones entre los sujetos. De allí que Banal, (1998), citado por Austin M., (s.f) afirme que esta nueva sociología se constituya en un nuevo campo de estudio de la sociología de la educación. Por otra parte, porque sus conclusiones tienen utilidad dice Banal, no solo para los investigadores si no para los pedagogos y educadores.

Téngase en cuenta que el conocimiento producido en la escuela, y todas las discusiones alrededor de su pertinencia, distribución, selección, evaluación, etc., son tema de trabajo obligado para los especialistas del campo, es decir los docentes y debería agregarse además, para los agentes que generan las políticas públicas en educación. En tal sentido, las acciones y relaciones que genere el conocimiento en la escuela son un tema mayor para la sociología de la educación y para la práctica educativa cotidiana.

Plantea Forquin, (1987), en relación a Young que la tipología de los currículos o formas de organización del saber en los currículos construida sobre tres ejes dimensionales: el grado de especialización del currículo; su grado de compartimentación (refiere Forquin que ese aspecto ha sido abordado por Bernstein); y su grado de jerarquización o estratificación entre los saberes que lo constituyen. Agrega el autor que es en esta última dimensión donde hace énfasis Young porque constituye el reto del control social sobre el saber.

El aprendizaje en la nueva sociología de la educación es concebido como producto de negociaciones sobre significados que se dan entre maestros y alumnos. A su vez, el currículum es visto como uno de los mecanismos de distribución social del conocimiento, según Brigido, (2006), que serían presupuestos fenomenológicos en esta corriente de la sociología de la educación.

La nueva sociología de la educación toma de la etnometodología, el relativismo del estudio de los fenómenos sociales: la idea de que todos los individuos tienen una interpretación de la realidad dice Brigido, (2006). Por otro lado, la consideración del lenguaje como un objeto interaccional y del interaccionismo simbólico toma la idea de definición de la situación y el análisis microsocioal.

Es claro entonces que para la nueva sociología de la educación, el tema central es el currículum, entendido como los principios que gobiernan la organización del conocimiento y sus problemas asociados, ejemplo la interacción en clase, las categorías para la interpretación de la acción y el contenido real y oculto de la enseñanza. Para Young, el currículum es un instrumento de control social y el control implica imposición de los significados. Brigido, (2006).

Uno de los intereses de Young es que la sociología del conocimiento escolar debería explorar las bases sociales del conocimiento, la forma como se relacionan los currículos con la estructura de poder de la sociedad, la distribución del conocimiento y cómo influyen en ella ciertos grupos sociales, la forma como algunos grupos sociales encuentran limitaciones para acceder a ciertos tipos de conocimiento, Brigido, (2006).

La clasificación que Young realiza de los cu-

currículos a partir de Bernstein según Brigho, (2006), es la siguiente:

- a. Currículum de colección: contenidos aislados entre sí, y los límites entre las diferentes áreas del conocimiento están altamente definidos entre sí.
- b. Currículum integrado: en el cual los contenidos se encuentran relacionados entre sí, sin que existan límites específicos para los que pertenezcan a diferentes áreas. Tienden a diluirse los límites entre las disciplinas.

Como conclusión, se puede afirmar que el recorrido de la nueva sociología de la educación a través de Young, es un intento por dar un sentido distinto a esta disciplina y acercarla a la sociología del conocimiento. Es diáfano el nexo teórico entre las corrientes

que piensan la educación desde una óptica crítica. Situarse en el problema del currículo y por ende del conocimiento, le permite a Young explorar una dimensión específica de la escuela, que hasta el momento, las otras sociologías habían pasado de largo.

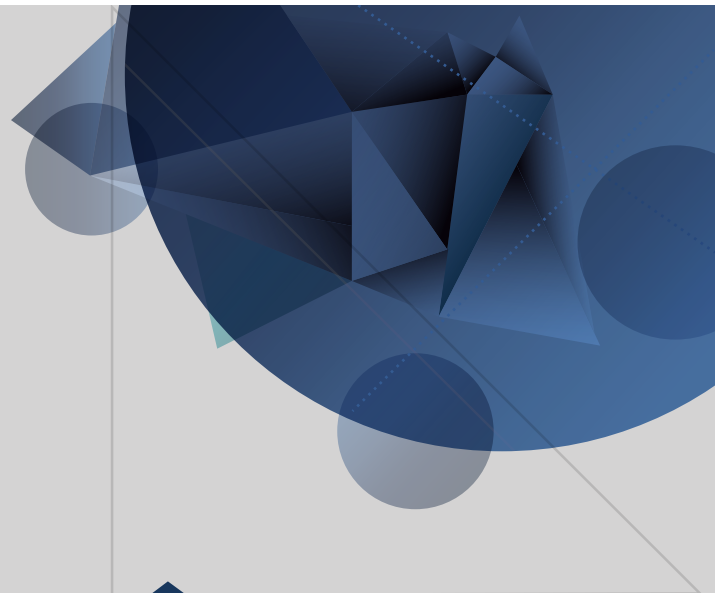
Tanto los aportes de Apple como de Giroux, que se presentan brevemente, hacen alusión a los puentes entre estas perspectivas y a cómo los desarrollos de una enriquecen a las demás.

Es necesario decir que apenas fue mencionada la pedagogía crítica y que de algún modo el bagaje de estas teorías expuestas la nutre, por ello, se deja como inquietud el nombre de Peter McLaren como uno de sus representantes, para que sea explorado en esa misma línea.

4

Unidad 4

La educación en
relación a otros
ámbitos sociales:
perspectivas
microsociológicas



Sociología de la educación

Autor: Giselle Castillo Henández

Introducción

La cartilla número siete del módulo sociología de la educación está dedicada a tres perspectivas de orden microsociológico: El interaccionismo simbólico, la fenomenología y la etnometodología.

Estas perspectivas se consideran como parte de las sociologías interpretativas, donde la voz del agente es importante para comprender la sociedad y sus relaciones. Las tres perspectivas serán tratadas simultáneamente como fuentes de carácter teórico y como sustratos que aportan al acumulado metodológico de las ciencias sociales.

Por otro lado, su aporte a la investigación en el aula es invaluable. Si bien no se menciona la totalidad de autores, los que se enuncian sirven como referente para que cada estudiante abra otros caminos no solo en la comprensión de la escuela y los procesos educativos desde la sociología de la educación, sino que encuentre bases para preguntas investigativas.

También se harán breves referencias a la etnografía, como método privilegiado por estas tres perspectivas y se mencionarán un par de trabajos que vinculan la educación con estos ámbitos.

Uno de los subrayados de la cartilla es la posibilidad de constituir al docente como investigador de su propia práctica, producto de las reflexiones en Gran Bretaña y Norteamérica hace cuatro décadas, pero que se hace una urgencia en el continente latinoamericano. El mayor aporte de las perspectivas microsociológicas a la educación se considera justamente ese, el haber postulado la escuela y el aula como terrenos de investigación, concebir la escuela como mundo social y otorgar un nuevo estatus al docente, por la posibilidad que tiene de sumergirse en su campo.

Estas microsociologías en la escuela posibilitan la entrada de la mirada social en profundidad y con ello una nueva visión de la escuela y de la sociedad misma.

Se abordarán los temas de acuerdo a la estructura del mapa conceptual. Se recomienda que se lea con atención y se profundice en preguntas que más interés susciten de la teoría tratada en relación a problemas de las prácticas educativas o tratadas desde la perspectiva investigativa.

El proceso que implica la lectura y el trabajo sobre el presente texto se va a desarrollar del siguiente modo:

- a. Lectura de los acápites de la cartilla dedicados a: interaccionismo simbólico, fenomenología, etnometodología.
- b. Lecturas y actividades complementarias de la semana 7, presentes en la guía.

La sociología de la educación como se ha tratado a lo largo del módulo, hace énfasis en los procesos de relación de la educación con grandes estructuras sociales tanto a nivel objetivo como subjetivo.

La presente cartilla está dedicada a revisar tres perspectivas de carácter microsociológico, que den cuenta de cómo la investigación con un marco sociológico ha entrado a las aulas. Recuérdese que ese interés ya se venía expresando desde la nueva sociología de la educación. En el texto se van a tratar autores diversos que desde distintas miradas del conocimiento escolar, han hecho uso de la sociología para comprender lo que sucede tanto en el aula en términos sociales, como en los procesos de concomitamiento. Las tres miradas microsociológicas son: el interaccionismo simbólico, la fenomenología y la etnometodología.

Es necesario comentar que estas miradas desde lo microsociológico han permitido que el cuerpo docente se conviertan también en investigador de su propia práctica, que era una de las aspiraciones y propuestas de las teorías críticas del currículum vistas en la cartilla anterior, especialmente con Giroux. La importancia de este avance de postular al cuerpo docente como investigador de su práctica, radica en que se su-

peran las barreras tradicionales del docente como administrador de currículo. Los investigadores en este caso, ya no están exentos de las prácticas escolares y la sociología se convierte en un referente visible para los agentes interesados en ir más allá de lo aparente en el quehacer pedagógico. Uno de los precursores de este movimiento de los profesores-investigadores en el Reino Unido fue Lawrence Stenhouse en los años 60 (Coulon, 1995).

Interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico es una de las corrientes que representan la microsociología. Apunta Valdivia Salas, (2012), que en la Universidad de Chicago se enseñaba el conductismo social de Mead y el pragmatismo de Dewey, influyendo en los alumnos de doctorado, de allí surge Herbert Blumer, quien acuña el término interaccionismo simbólico en 1937. Hablan Mercado Maldonado y Zaragoza Contreras, (2011) de la creación del término por este mismo autor en 1934.

En el interaccionismo simbólico convergen tanto la psicología social como la sociología, Grau Rubio, 1998.

El siguiente esquema resume los antecedentes del interaccionismo simbólico.

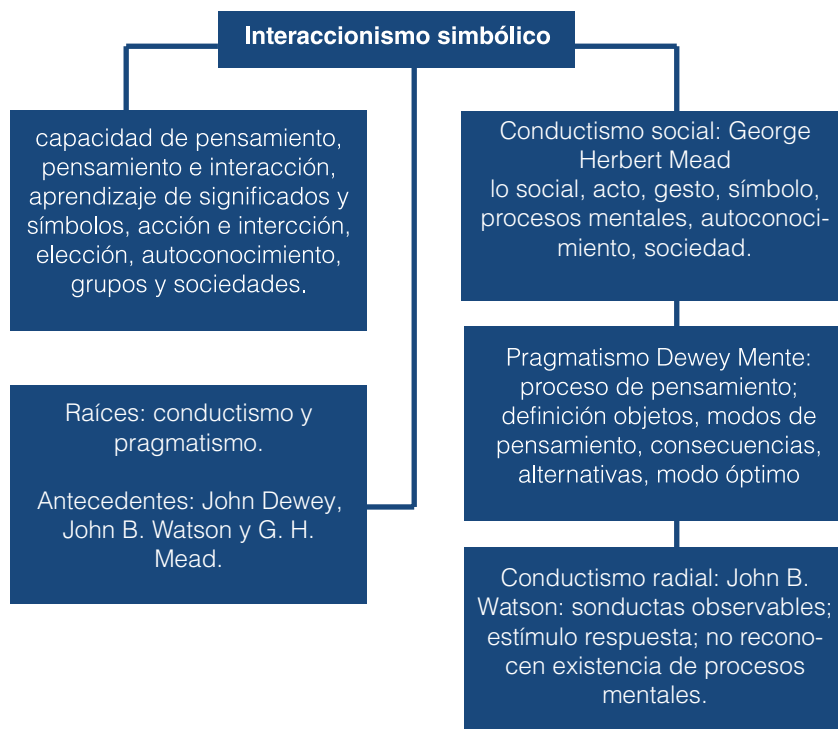


Figura 1. Antecedentes del interaccionismo simbólico.
Fuente: Propia. Adaptada de Valdivia Salas, 2012.

El esquema sintetiza las fuentes del interaccionismo simbólico, colocando en evidencia una pregunta latente en la sociología, a saber, la relación entre el mundo social y el mundo subjetivo.

Perlo, (2006), refiere a la escuela de Chicago, que “sostuvo que las acciones de los individuos se hallan mediadas por la conciencia y en consecuencia nos encontramos ante sujetos reflexivos, interactivos que actúan guiados por el significado que le atribuyen a las cosas”. Menciona que esta escuela hizo un importante aporte al considerar la dimensión simbólica del comportamiento humano.

Una noción central en G.H. Mead, referencia obligada para el interaccionismo simbólico, es la de self: “el sí mismo en donde radica

la conciencia, nace de la experiencia, como la única determinante del conocimiento y el significado de las cosas”. Cisneros Sosa, (1999), agrega que por el hecho de vivir en sociedad, la experiencia humana no es un producto individual, si no el resultado de la interacción. En relación a la sociedad, Mead ubica la sociedad como el terreno natural de construcción de la conciencia humana, de las acciones y elige para su análisis el instrumental de la psicología social, continua Cisneros refiriendo que la sociedad en tanto espacio generador de interrelación, es a su vez el terreno de la configuración de la conciencia.

Cuestiona de este modo Mead, el determinismo objetivista de las perspectivas sociológicas, que colocaban todo por fuera del sujeto. Mead no niega las grandes estructuras, como

los roles, sistemas de valores, relaciones de producción, si no que plantea que son factores construidos por la interrelación humana y sujetos a cambio, (Cisneros Sosa, 1999). Mead propone así una discusión a la macrosociología, otorgando un papel crucial a los sujetos en el proceso mismo de interacción.

Otro de los referentes para el interaccionismo simbólico es Blumer, referido líneas atrás. Este intelectual sistematizó las ideas de Mead. Anota Valdivia Salas, 2012, que la preocupación de Blumer era mostrar en los análisis de la realidad social los procesos mentales de los sujetos, para lo cual partía de los siguientes presupuestos:

a. Proceso por el cual los actores constrúan significado.

b. El self de los actores relacionándolos consigo mismos.

c. La conducta individual no está determinada por macro fuerzas sociales: estructura social, cultura, estatus, etc.

“Ahora bien, para que exista relación social, las personas deben compartir los significados asignados a los objetos”, refiere Perlo, (2006). En esta dimensión Blumer se plantea la noción de interconexión de la acción, por medio de la cual se produce una adaptación recíproca de las acciones de cada uno de los individuos que componen el grupo social (Perlo, 2006).

Dentro de los principios básicos del interaccionismo simbólico se encuentran:

a. Capacidad de pensamiento de los seres humanos.

b. Capacidad de pensamiento modelada por interacción social.

c. Aprendizaje de significados y símbolos mediante interacción social.

d. Acción e interacción: mediante símbolos y significados.

e. Elección.

f. Personas capaces de introducir modificaciones y alteraciones debido a la capacidad de interactuar consigo mismo, proceso deliberativo.

g. Pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades.

Tabla 1. Principios básicos del interaccionismo simbólico.

Fuente: Propia. Adaptada de Valdivia Salas, 2012.

Otra de las fuentes del interaccionismo simbólico es Erving Goffman, quien fue iniciado en el interaccionismo de G.H. Mead por L. Warner, (Mercado Maldonado y Zaragoza Contreras, 2011).

La teoría de Goffman interpreta la vida como una representación teatral, donde los actores usan máscaras, entendidas como tipificaciones estereotipadas de los roles sociales, que presuponen normas y pautas de acción a las que los individuos deben adecuarse. Mercado Maldonado y Zaragoza Contreras, (2011), agregan estos autores: “Erving Goffman es el teórico de las interacciones sociales, cuya preocupación sociológica fundamental fue explicar no solo las formas en que se estructuran y sostienen los encuentros cara a cara, si no la manera en que éstos producen y reproducen aquello que denominó orden interaccional”.

La interacción social surge para Goffman en el marco de la situación social, donde uno o más individuos están en mutua presencia. Ese nivel se constituyó para este sociólogo, susceptible de estudiarse en el nivel del microanálisis. Dejando en segundo plano estructuras sociales, sistemas y relaciones funcionales. (Maldonado y Contreras, 2011).

Aquí es importante reiterar ese intento explicativo no solo en el orden metodológico sino en el orden teórico, propio de una perspectiva microsociológica que cuestiona las grandes estructuras y da al sujeto, un lugar en la construcción de la sociedad. La deducción de Goffman es muy importante por cuanto puede percibir la sociedad en el contexto de la interacción social, que se disuelve y se reconfigura a cada instante en la vida social, en otros términos Goffman captura la esencia de lo social en los encuentros efímeros entre los seres humanos.

La primera obra reconocida como interaccionista en educación data de 1920, editada solo hasta 1932, la reseña Alain Coulon 1995, en su texto, etnometodología y educación, y fue creada por Willard Waller, alumno de Park, Burgess y Faris en Chicago. El propósito es estudiar la vida cotidiana de la escuela, las interacciones sociales y los lazos con la comunidad. Refiere un concepto interesante para la época explicitado en la obra: el de cultura específica de la infancia. Continúa Coulon 1995, reseñando trabajos que relevan nociones como cultura, un segundo caso el de cultura estudiantil, en el contexto de la educación superior en una facultad de Medicina.

Por otro lado, el interaccionismo simbólico en educación, tuvo gran influencia en los años 70, en los estudios sociológicos de educación en Gran Bretaña, anota Coulon, 1995.

En educación el interaccionismo simbólico implica verificar la presencia del significado en el aula, el papel del lenguaje en la escuela, y las formas cómo se constituye lo social en contextos de enseñanza-aprendizaje. Se esbozarán solamente dos ejercicios investigativos que centran su atención en la interacción social de la escuela.

Además el interaccionismo simbólico permite ver “la constitución interactiva del significado en las aulas” y “convierte en objeto de investigación las relaciones entre las características sociales de los procesos de interacción, así como las existentes entre el pensamiento del profesor y el de los estudiantes”. (Bauersfeld, Krummheuer y Voigt, 1988, citados por Godino y Llinares, 2000).

El trabajo de Godino y Llinares que se refiere aquí, hace énfasis en la educación matemática, pero dadas las características del interaccionismo simbólico, sus hallazgos, comentarios y el diálogo que establecen con otros autores, se pueden hacer extensivos a las modalidades de aprendizaje de las demás formas de conocimiento escolar.

Los estudios interaccionistas permiten deducir que:

- El profesor y los estudiantes constituyen interactivamente la cultura del aula.
- Las convenciones y convenios tanto en lo relativo al contenido de la disciplina, como en las regularidades sociales, emergen interactivamente.
- El proceso de comunicación se apoya en la negociación y en los significados compartidos.

Logro y regularidad social en determinadas culturas del aula, son focos de interés de los estudios interaccionistas según Bauersfeld, 1994, citado por Godino y Llinares, 2000.

También Bauersfeld, sitúa al interaccionismo entre dos perspectivas que se polarizan:

- a. Perspectiva individualista: psicología cognitiva referida a Piaget, el sujeto resuelve problemas del mundo exterior.
- b. Perspectiva colectivista: teoría de la actividad con respecto a Vygotsky: el aprendizaje se concibe como enculturación de estructuras sociales preexistentes, apoyado por instrumentos medidores y el sujeto es objeto de prácticas culturales.

Plantean Godino y Llinares, (2000), "Al estudiar el aprendizaje de los estudiantes, las perspectivas interaccionistas enfatizan tanto en los procesos individuales de dotar de sentido como los procesos sociales, ya que se concibe el desarrollo de la comprensión personal de los individuos a través de su participación en la negociación de las normas del aula, incluyendo las generales (...)", incluyen los autores las específicas de un saber, para el caso que estudian, las matemáticas. El significado compartido culturalmente es clave para el interaccionismo simbólico. Señalan los autores a partir de Blumer, (1982), tres de sus premisas:

1. El ser humano orienta sus actos hacia las "cosas" en función de lo que éstas significan para él.
2. El significado de esas cosas se deriva o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con su prójimo (fuente del significado).
3. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona de acuerdo a las cosas que va hallando a su paso.

De esta manera es importante no solo lo que se hace en el aula sino lo que se dice.

Esta perspectiva interaccionista permite valorar los actos y los usos del lenguaje en el proceso mismo de interacción. Postula al estudiante como un sujeto que permanentemente otorga significado y releva esa construcción desde la relación con el otro.

Refiere Coulon, (1995), que los interaccionistas prestan mayor atención a las trayectorias subjetivas. Reseña como estudios interaccionistas los de Stephan Ball, Peter Woods, entre muchos otros.

Agregan Godino y Llinares, (2000), que el lenguaje es visto como un "moldeador activo de la experiencia", no como un "espejo pasivo de la realidad." En este ámbito es preciso recordar que las relaciones en el aula están mediadas por la comunicación. También el lenguaje reclama la escuela como mundo social:

"La realidad social que se vive en la escuela, las interacciones entre los actores del proceso educativo, las cosmovisiones de tales actores, los conflictos, las influencias de la clase social, el lugar en que se vive, las expectativas de vida, la subcultura a la que se pertenece, los conflictos que se desarrollan, las normas que se practican, las creencias, los hábitos, las valoraciones de la cultura ideal y material, las pautas de crianza, las pautas de socialización, en fin, todos los rasgos culturales que se dan en la práctica pedagógica constituyen una "materia prima" que debe ser extraída a fin de comprenderla y transformarla en acción deliberada de los diversos actores implicados en el proceso" (Parra, 1998, citado por Rizo García, 2007).

Rizo García, (2007), entiende el proceso enseñanza-aprendizaje como algo complejo que requiere de un proceso de cooperación, producto de la interacción entre los

sujetos implicados. Agrega la autora que como resultado de la interacción el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser considerado como un proceso de comunicación.

Obsérvese que la interacción como campo analítico desde la sociología, también es un campo de interés para la educación y la comunicación, es decir, de primordial estudio para el cuerpo docente.

Refiere Rizo García, que la comunicación en el aula se ha abordado desde múltiples perspectivas y con diferentes unidades de observación: la interacción comprende el conjunto de procesos de relación e intercambio de información, que incluye desde el contenido de los cursos, hasta información personal, relaciones de poder, compañerismo, etc. Señala la autora que “desde un enfoque interaccionista, el abordaje de los procesos de comunicación en el aula debe tomar en cuenta el contexto, es decir, las especificidades de la situación en la que se enmarcan dichos procesos”. Desde un enfoque interaccionista afirma la autora: “el aula es un espacio de participación e interacción en el vasto universo escolar, es el lugar privilegiado, por tanto, para la investigación de la interacción en el ámbito educativo”.

La etnometodología

En general la etnometodología se incluye en una perspectiva metodológica de carácter cualitativo donde se dan gran peso a la mirada microsociológica.

Grau Rubio, (1998), refiere que la etnometodología es una corriente sociológica fundada por Garfinkel, quien la concebía como “razonamiento sociológico práctico”. El punto clave de la etnometodología según Grau Rubio, es que no existe diferencia entre los

procedimientos utilizados por los miembros de una sociedad o grupo social para vivir en comunidad y los procedimientos que los sociólogos aplican en sus investigaciones. Así su campo de estudio es la vida cotidiana.

Urbano Gil, (2007), refiere la importancia que otorgaba Garfinkel a los conocimientos cotidianos para la definición del conocimiento científico. En pugna constante con los paradigmas macrosociológicos, la etnometodología generó su propio marco conceptual, dentro de él son esenciales las nociones de práctica y realización. Las circunstancias prácticas, las actividades prácticas y el razonamiento sociológico práctico, serán el campo de análisis de esta perspectiva. A renglón seguido reitera Urbano Gil, el papel del lenguaje en la investigación etnometodológica.

Los etnometodólogos y los fenomenólogos consideran el mundo como un conjunto de percepciones de sentido común. Los hechos sociales son para ellos, realizaciones prácticas. Grau Rubio, 1998.

Refiere Coulon, 1995, que el interaccionismo y la etnometodología se inscriben en grandes categorías de trabajo etnográfico de campo. Sin embargo, agrega: “la etnometodología se desmarca del enfoque interaccionista y se “radicaliza” frente a éste, al romper con la actitud natural”. Intenta distanciarse de los acontecimientos, hacer que el mundo resulte “antropológicamente extraño”. Recuerda Coulon que el etnógrafo es una agente doble que actúa en dos mundos, en la cultura indígena y en la cultura científica.

De este modo señala, González, (s.f.): “desarrollaron la “experimentación etnometodológica” la cual consiste en irrumpir en situaciones de la vida cotidiana rompiendo las “reglas de juego”, procurando con ello desconcertar

a los participantes por medio de la negación de los supuestos tácitos que rigen tales situaciones; el desconcierto y la interacción desorganizada subsecuente permiten esclarecer cómo se construyen y mantienen las reglas de juego y las estructuras significativas en las situaciones normales”.

Refiere Grau Rubio, (1998), que la aplicación de la etnometodología a la educación en los años 60 es contemporánea a sus inicios como ciencia. Y en este ámbito la representan Cicourel y Mehan. Entre otros instrumentos para la investigación la etnometodología usa los propios de la etnografía: observación participativa, entrevista, el estudio de expedientes administrativos y escolares, resultados de test, filmaciones de sesiones de clase, proyección de filmaciones a los actores y comentarios sobre las mismas.

La fenomenología

Enumera Grau Rubio, (1998), que la fenomenología surge como escuela en el siglo XX en Alemania, a partir de los planteamientos de Husserl. Y se destacan en ella Schutz, Giorgi, Merleau-Ponty y James. El objeto de estudio de la fenomenología es la conciencia, no como facultad sino como acto intencional (imaginación, percepción, formas lógicas, etc.).

La conciencia es el terreno donde se construyen los significados. Subraya Grau Rubio, citando a McPhail, (1995), que para Husserl la objetividad y la subjetividad están relacionadas, por ello calificar a la fenomenología como una filosofía subjetiva sería erróneo. Le interesan los significados construidos a partir de la experiencia.

“El propósito esencial de la sociología fenomenológica es: determinar el sentido de la acción social a partir de la vida cotidiana

de los actores. Para lograr esto se considera que los métodos indicados son los etnográficos (...)” reseña González, (s.f.). Como se ha visto a lo largo del texto la etnografía es usada por las tres perspectivas de carácter microsociológico. Agrega el autor que: “(...) los abordajes metodológicos propuestos por la sociología fenomenológica a partir de su incorporación de los métodos antropológicos propios de la etnografía, surgen contra los de la sociología clásica a los cuales se les considera insuficientes para “capturar el significado que los individuos dan a sus acciones”, y “(...) al método hipotético-deductivo, de orientación cuantitativa, se le oponen los métodos etnográficos de orientación cualitativa (...)”. Es muy importante este énfasis en los metodológicos, porque tras la metodología se alza una manera de construcción de los objetos de investigación, por tanto una manera de ver el mundo social, que se traduce en una forma específica de teorizarlo, en este caso, se teoriza desde adentro, esa es la tarea de las tres perspectivas microsociológicas que se han esbozado en el texto.

La etnografía como método se ha usado en investigación educativa desde finales de los años 70, en Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia. (Murillo y Martínez, 2010).

González, (s.f.), señala que una de las aportaciones de la fenomenología a la investigación educativa ha sido: “(...) extrapolar al medio escolar esta orientación sociológica que ubica sus estudios en “medios geográficos bien delimitados” hará que se considere como escenario natural del investigador educativo los ámbitos escolares pequeños y, en primera instancia, el aula de clases”.

Grau Rubio citando a McPhail, (1995), señala que no hay un nexo directo entre fenomenología y un campo específico de la educa-

ción, como lo es la educación especial, pero que sí se han desarrollado algunos de los principios de la fenomenología a través de la teoría sociocultural, aplicada proyectos de investigación en el campo educativo.

Agrega Grau Rubio, que la fenomenología aplicada por ejemplo al campo de la educación especial cuestiona el enfoque psicológico tradicionalmente usado, pues no logra captar el contexto sociocultural que es parte del desarrollo del individuo.

Gil Restrepo, (2004), elabora un balance bibliográfico sobre la investigación educativa en Colombia haciendo énfasis en la investigación promovida desde Colciencias. Se van a mencionar algunas investigaciones que tengan el carácter de alguna de las tres perspectivas tratadas en esta cartilla.

La autora, afirma que desde los años 70, Colciencias ha promovido los procesos de investigación, innovación y tecnología en Colombia. Entre 1983 y 1991, expertos como Antanas Mockus, Araceli de Tezanos y Eloisa Vasco, entre otros delinean lo que serán las políticas de investigación educativa en el país. En 1990 se crea el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y el Programa de Estudios Científicos en Educación.

Es claro entonces que es un proceso promovido por el Estado, sería necesario mencionar que la investigación educativa, en el país ha tenido desarrollos particulares en centros de investigación adjuntos a las universidades, se mencionan entre otros, 3 centros de investigación presentes en la ciudad de Bogotá e institucionalizados en la universidad pública; el CIUP, perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional; el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas, adscrito a la Universidad Distrital Francisco

José de Caldas; y de manera más reciente, el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Estos de manera formal han impulsado el desarrollo de este campo de investigación. Recuérdese que en la actualidad se da mayor importancia a la investigación reconocida desde los ámbitos universitarios y centros de investigación a través de proyectos, la exigencia de indexación de las publicaciones, entre otros muchos rituales institucionales que legitiman el campo académico.

Pero es necesario mencionar la investigación desarrollada al interior de las cátedras universitarias, que releva desde las aulas metodologías de investigación el valor de la microsociología, a través de los estudios de caso. Este tipo de investigación que hace parte de los rituales universitarios para la obtención de títulos de pregrado y posgrado, no tiene el reconocimiento necesario, por cuanto es investigación de tipo estudiantil y solamente sobresalen de allí los trabajos o tesis laureados. Pero es importante reseñar este tipo de investigación -marginal en todo caso-, por cuanto la microsociología ha sido una herramienta puesta en juego. Algunos de esos trabajos se han convertido en artículos, o en revistas especializadas de educación.

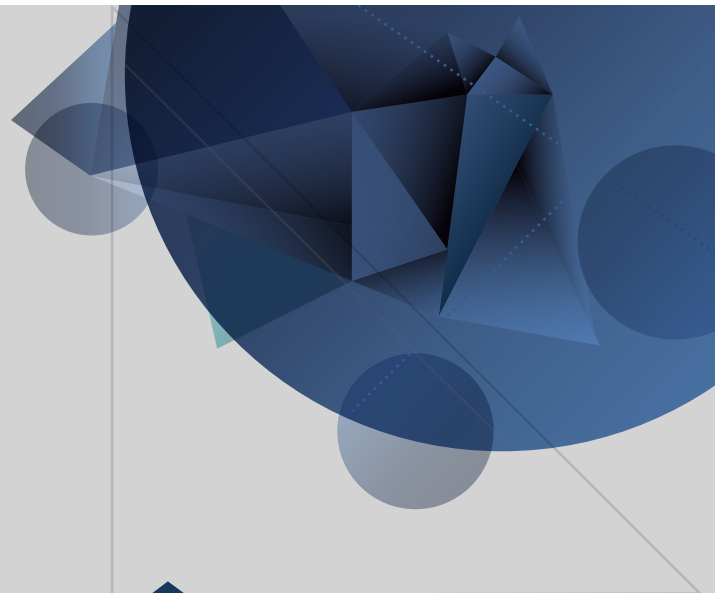
Retomando a Gil Restrepo, (2004), quien elabora un cuadro síntesis a partir de un estado del arte en investigación educativa producido por Colciencias, denominado: Estado del arte la investigación en educación y pedagogía en Colombia, 1989-1999. Se extrae de allí el numeral 8 del cuadro de Gil Restrepo, donde menciona el tema: Estudios sociales en educación, cuyas áreas han sido, calidad de la educación, cultura escolar, educación popular, estudios documentales, evaluación, multiculturalismo. Se puede apreciar

que las perspectivas sociológicas no están siquiera enumeradas y por ende, las perspectivas microsociológicas tampoco. Lo cual evidencia que la legitimación de la investigación de carácter microsociológico se está dando en un terreno aparte, ya esbozando líneas atrás, al interior de las aulas con investigadores que todavía poseen la calidad de estudiantes y que publican sus tesis de manera posterior en revistas especializadas. Claro, lo anterior se expone apenas como pregunta de investigación.

4

Unidad 4

Ámbitos de
investigación de
la sociología de la
educación



Sociología de la educación

Autor: Giselle Castillo Henández

Introducción

En esta cartilla cada persona encontrará unas referencias breves a la sociología de la educación superior. La última semana intenta ofrecer unas inquietudes básicas sobre qué opciones investigativas tiene este campo.

Las aristas de los temas se han seleccionado de manera arbitraria, pero con el firme objeto de dar a conocer preguntas problemas de actualidad. No fue fácil encontrar problemas contemporáneos en sociología de la educación, aunque es una disciplina que continua vigente para comprender la relación sociedad educación.

Se eligió a autores que hayan hecho estudios en América Latina, para que se pueda imaginar la multiplicidad de núcleos que surgen del campo de la sociología de la educación, muchos de ellos aun inexplorados.

Por supuesto, no hay pretensiones sistemáticas en este texto, más bien se manifiesta la necesidad de aplicar el principio etnometodológico de fracturar el orden normal de las cosas.

A partir de los casos expuestos aquí, cada estudiante podrá plantearse sus propios problemas en su contexto de formación, de práctica y laboral. Pues es claro que una pregunta respondida a través de un proceso de investigación deja abiertas nuevas preguntas. Eso es lo que evidencia cada uno de los casos que se exponen.

Se abordará el nexo entre educación y sociedad llamando la atención sobre el ejercicio de conceptualización, se recomienda una lectura atenta de la cartilla. El estudiante en el texto y sus materiales complementarios tendrá un punto de partida para la comprensión del tema, es necesario que apelando a la autonomía se profundice en otras de sus aristas.

El proceso que implica la lectura y el trabajo sobre el presente texto se va a desarrollar del siguiente modo:

- a. Lectura de los acápites de la cartilla dedicados a casos específicos de investigación en sociología de la educación.
- b. Lecturas y actividades complementarias de la semana 8, presentes en la guía.

Se van a vislumbrar dos campos de análisis de la sociología de la educación en la actualidad; uno, el aporte de la sociología de la educación a este campo en América Latina y; dos, casos específicos de investigación en sociología de la educación.

El primer campo de análisis parece no tener discusión, por cuanto se infiere que este discurso construido a lo largo del módulo ha sido hecho desde la mirada del colonizado, desde el tercer mundo. Ahora, se busca ver cuáles han sido los aportes desde la sociología latinoamericana a la educación.

La sociología de la educación superior, es importante porque en ella se resume no solo la política educativa sino la política de ciencia y tecnología, tan de moda en la sociedad de la Información, a nivel internacional. Para el caso de los países periféricos, en el marco de relaciones de poder internacionales de carácter asimétrico, el desarrollo de la ciencia ha dependido de los avances en el primer mundo.

Con relación a las ciencias sociales no ha sido distinto, sin embargo hay una corriente de pensamiento, el pensamiento decolonial que ha planteado la posibilidad de construir conocimiento desde el tercer mundo. Pero para el caso de la educación, éste ámbito social se encuentra íntimamente ligado a las políticas de los Estados, no es posible

hoy desprenderse entonces de unos marcos legales que superan al Estado nacional y se ubican en la palestra internacional. De allí que dar un vistazo a la sociología de la educación superior, implique constatar las relaciones interdependientes con relación a Europa y Norteamérica.

En segunda instancia se darán a conocer algunas investigaciones en sociología de la educación llevadas a cabo por intelectuales latinoamericanos.

Sociología de la educación superior

Para América Latina y su ser colonial: “la sociología se redujo a una del cambio social, del orden, del poder o del desarrollo”, (Roitman Rosenmann, 2008). De lo cual se deduce que el interés por la educación en el campo sociológico es aún más débil y tardío.

Para comprender la mirada de las élites sobre la educación es preciso traer a colación la afirmación de Donoso Romo, (2005), citando a Villalobos (1960): “la educación popular es concebida por las élites a finales del siglo XVIII, como destinada a inculcar en los sectores populares, preceptos morales y competencias productivas”.

En relación a la educación superior “a la universidad latinoamericana todavía accede un porcentaje muy pequeño de la población; las publicaciones de sus profesores, reflejo

de sus investigaciones, son escasas, y los gastos en ciencia y tecnología de los países, parte importante de los cuales se destina a la universidad, son también reducidos”, (Ferrari y Contreras, 2008).

Donoso Romo, (2005), refiere que para el caso chileno “con el correr del siglo XXI la matrícula indígena de la educación superior se incrementa significativamente, siendo el periodo postdictatorial el que tendrá el crecimiento más significativo, gracias a la nueva legalidad, institucionalidad y los recursos públicos concomitantes. Esta mayor presencia se habría dado entre otros factores, por las demandas educacionales de las organizaciones indígenas”. Aclara el autor a partir de Bello, que esa demanda de parte del pueblo Mapuche fue temprana pero que solo hasta la década de 1950 surgirá como demanda del sector.

Todas estas son breves alusiones a casos que presentan datos de carácter histórico sobre la educación, ahora se debe establecer una relación entre ellos y la sociología de la educación superior.

La educación como campo de estudio desde mediados del siglo XX ha sufrido un proceso de vasta complejización, por las necesidades que el mundo de la postguerra y ahora el mundo globalizado han impuesto como reales, también por la dinámica misma de las sociedades contemporáneas, en palabras de Ulrich Beck, (2009), “invirtiendo el dictamen de Marx, podríamos decir con Shalini Randeria que muchas partes del “tercer mundo” muestran hoy a Europa la imagen de su propio futuro”.

La sociología de la educación se define como una disciplina que da prelación a la tarea investigativa y a la generación de teo-

rías que permita comprender los procesos educativos en relación al mundo social.

Plantea Brunner, (2009), que la sociología de la educación superior es un campo relativamente nuevo, que surge a finales de la Segunda Guerra Mundial y tiene cuatro campos de análisis a partir de Clark, (1973), habla de dos campos que podrían llamarse duros: el estudio de las desigualdades educacionales más allá del nivel secundario; y los efectos psicosociales de la educación universitaria. En lo que se podría llamar campos blandos, Brunner los llama menores: el estudio de la profesión académica y los sistemas de educación terciaria como unidades de estudio.

Afirma Brunner que a pesar de la extensión de este campo de investigación a muchas regiones del mundo, solamente en los Estados Unidos logra un nivel de institucionalización.

Realiza el autor un balance bibliográfico, que da cuenta de las líneas de investigación y estudios de este campo en el mundo.

Es necesario aclarar que en la sociología existe una fragmentación entre áreas mayores y áreas menores, que da evidencia de la legitimidad de unos objetos de estudio sobre otros, lo que puede ser una pregunta para la sociología del conocimiento a partir de un macro interpretativo de carácter sociológico o sociología de la sociología, sin que sea una tautología. Por ello, Brunner separa los dos ámbitos en su análisis. Menciona a lo largo del texto una serie de líneas de investigación que se abren a partir de los cuatro campos referidos y cómo han evolucionado.

Brunner refiere el campo especializado como lo es la sociología de la educación superior y los estudios sobre educación supe-

rior. Desde los años 70, comienzan a hacerse la pregunta por la interdisciplinariedad.

Menciona Brunner una tensión importante, donde confluyen “puntos de vista, perspectivas disciplinarias y enfoques” paralelos a una mayor diferenciación de campos y subcampos en esta disciplina, esta tensión explicita los objetivos puramente académicos y los objetivos prácticos. Podría traducirse esa tesis de Brunner, del siguiente modo: los especialistas del campo y los diseñadores de políticas públicas se encuentran y no hablan el mismo lenguaje, o dicho de otro modo, los especialistas que estudian un campo se encuentran con el fenómeno político.

Señala Brunner que aparecen en medio de esa tensión las recomendaciones de los grandes organismos multilaterales. Para hacer congruente el paso por siete textos anteriores de sociología de la educación, podría afirmarse que la sociología de la educación superior se encuentra con el peso del enfoque funcionalista a portas del siglo XXI, soportado por las políticas internacionales.

Sobre este punto afirma Brunner: “mientras algunos acogen positivamente esa tensión, atribuyéndole un efecto innovador sobre la producción de conocimiento, otros en cambio consideran que ella actúa como un obstáculo para el desarrollo de un programa autónomo de investigación en el campo impidiendo la generación de teorías que le permitan adquirir consistencia disciplinaria propia”.

Refiere Brunner a Burton Clark, como el especialista más prominente en el campo de la sociología de la educación superior, quien manifiesta la fragmentada relación entre teoría y práctica. Lo que no impide el crecimiento del campo, de los cuales se reseñan los temas emergentes, una arista de ellos es

la sociología contemporánea de la educación superior, los cambios de la institución universitaria en su versión moderna hacia la globalización, entre múltiples líneas. Reseña que en América Latina el campo es débilmente institucionalizado, afirma que con los parámetros usados para medir la productividad en el campo la participación del continente es marginal. El bajo nivel de institucionalización, el registro escaso en las bases de datos académicas de nivel internacional, la falta de continuidad en los estudios, la escasa difusión de las revistas que se producen en dicho campo, son entre otras, las características del estado de esta área de la sociología en la región.

Habla de México como el país donde más grupos de investigación alrededor de este campo se han consolidado. Con relación al continente hay unas conclusiones interesantes: la especificidad de la educación superior en la región, la incidencia de los movimientos estudiantiles en los 60 y los 70, entre otros, refiere que en la actualidad el aporte latinoamericano al campo “(...) pareciera hallarse en una suerte de especulación crítica sobre los fenómenos contemporáneos de la universidad, inspirado en el mismo espíritu o pathos de los años 60 y 70, y la defensa de unos modelos tradicionales que no aceptan modelos universitarios más democráticos.

En síntesis es un campo incipiente y en construcción, que el propio Estado aún no ha visualizado en términos globales como un campo estratégico de conocimiento. El paradigma de la modernización sigue vigente y aún más para la universidad.

Delich, (2005), afirma que: “las universidades estatales latinoamericanas estuvieron asociadas hasta los años veinte a los regímenes políticos oligárquicos de la región en sus diversas

manifestaciones y allí, se encuentra la clave de la llamada reforma universitaria de Córdoba, producto de una rebelión estudiantil en junio de 1918, que logró imponer un conjunto de principios y reivindicaciones que terminaron por modelar a las universidades de toda la región en el medio siglo subsiguiente”.

Así la historia de la universidad está ligada a la historia de los grupos sociales que la han configurado.

En la medida en que las universidades adquirieron la potestad de habilitar a los profesionales para el ingreso al mercado laboral, es una potestad que otorga mucho poder y al mismo tiempo es una debilidad, señala (Delich, 2005). La universidad es colonizada así por intereses privados.

Afirma Delich que, las universidades públicas se justifican históricamente cuando son capaces de investigar más allá del Estado y el mercado y responden a las demandas históricas de los pueblos.

La interrelación en el mundo globalizado obliga entonces a que se vuelva a pensar el papel de la universidad y su autonomía, así como su compromiso con la sociedad. Se deja como última reflexión cuál es la tarea de agentes como los licenciados en formación en la construcción de este campo disciplinario, así como de su recepción de las políticas que los afectan como ciudadanos y como agentes que están inmersos en un campo.

Estudios sociológicos en educación

Se presentan apenas un trío de casos de algunos países latinoamericanos, que buscan dar a entender algunas aristas de la investigación sociológica en educación.

México: península de Yucatán: referencia la

relación a las oportunidades que da la lengua oficial de un país:

Señalan las autoras que los jóvenes que hablan un idioma indígena, tienen menores logros educativos que aquellos cuya lengua materna es el español. Factores como la familia, la pobreza, la baja escolaridad de los progenitores, los roles de género asignados socialmente, entre otros, determinan el logro escolar. (Mier y Terán y Rabell, 2013).

“En el seno de las familias indígenas, las niñas aprenden a aceptar la autoridad de los varones y el sistema de valores que las confina a sus funciones reproductivas y de transmisión de la cultura. Se les inculcan valores como la modestia, la obediencia, la resignación y las condiciones para ser buenas hijas, madres y esposas. Cuando llegan a la pubertad, es decir, entre los 12 y los 14 años, las jóvenes son consideradas adultas y, en consecuencia, dejan la escuela y asumen las tareas de la casa. Entonces adquieren otras habilidades para desarrollar trabajos remunerados: aprenden a ser campesinas, artesanas o comerciantes. La permanencia en la escuela pierde sentido para las mujeres, además como símbolo de poder, la escuela es un ámbito masculino”, (Bonfil, 2002, citado por Mier y Terán y Rabell, 2013). Anotan las autoras a partir de Ruz, (2006), que en la península de Yucatán en las comunidades rurales, se expande cada vez más el trabajo femenino en el hogar desempeñado por niñas desde los 8 años.

Deducciones de orden sociológico como las anteriores vislumbran el contacto entre varios campos de análisis desde la sociología y vinculados al papel que juega la escuela. Allí se encuentran la sociología de la infancia, la sociología de la educación.

Señalan las autoras que a pesar de la existencia de las escuelas bilingües para la niñez indígena en México, las oportunidades se escasean por cuanto solo hasta la primaria tienen esta posibilidad, así no pueden continuar sus estudios secundarios. Por otro lado, la familia indígena es un foco de aprendizaje práctico y para la vida, mientras la escuela está diseñada para el aprendizaje teórico y memorístico.

Perú: Ames, (2012), refiere como un antecedente la actitud de familias hacia la educación inicial, hacia la década del 90 y su acercamiento en la década de 2010, percibiendo un cambio de perspectiva sobre la educación de parte de las familias.

Examina cuatro regiones del Perú en relación a su problema de investigación. Información recogida en el marco del proyecto Niños del Milenio (estudio longitudinal: 2000-2015) sobre pobreza infantil en Etiopía, India (estado de Andhra Pradesh), Perú y Vietnam.

Información de 24 hogares peruanos.

Periodo: 2007-2008.

Edades de los niños: 5 y 6 años.

Entrevistas individuales a cuidador principal.

Comunidades rurales:

- Provincia de Rioja, selva alta, región de San Martín: al pie de la Carretera Marginal. Hablan español y son migrantes.
- Provincia de Andahuaylas, provincia de Apurímac, al pie de la Carretera que conduce a la capital provincial. Hablan quechua. Población originaria.

Comunidades urbanas:

- Sur de la ciudad de Lima. Hablan castellano y son segunda y tercera generación.
- Provincia de San Román: región de Puno. Castellanohablantes, quechuas y aimaras.

Niños: asistieron a educación inicial en programas formales.

Entre sus conclusiones:

Mejor actitud frente a la educación inicial de parte de padres de la mayoría de entrevistados.

Mayor extensión de servicios educativos.

Madres urbanas y rurales coincidían en otorgar un valor cognitivo y de socialización a la educación inicial. Madres urbanas reconocen el valor de transición de la educación inicial.

Acceso inequitativo: en 3 de los 24 hogares entrevistados, las niñas no asistieron a educación inicial. Factores lingüísticos para comunidades indígenas.

Factores: mayor educación de las madres, disponibilidad de profesorado especializado (en programas formales).

Influencia de factores geográficos; peligro en la ciudad y distancia en la zona rural.

Pobreza: entre más pobre el hogar menos años de educación inicial.

Madres que no valoran educación inicial: zona rural, bajo dominio de segunda lengua. En la comunidad: educación inicial y escuela: dominio de la lengua oficial: español.

Cuidadores temen que la asistencia de los niños a la educación inicial sea pérdida de tiempo para aprendizaje de prácticas cotidianas.

Tensión cultura y escuela: exclusión del espacio educativo de prácticas culturales, para niños indígenas.

Zonas urbanas: mayor oferta educativa, incluida la privada.

Cuando tiene mejor percepción de educación privada aducen: incapacidad del estado, ausentismo laboral por huelgas docentes, poca participación de padres.

García, Ayaso y Ramírez, 2008. Venezuela: el patio de recreo en el preescolar: un espacio de socialización diferencial.

Parten de nociones básicas de socialización. El género como construcción social. Noción de discriminación sexual. Hablan de internalización como categoría. Proponen la categoría juego desde la psicología y desde la socialización.

Plantean que las formas de discriminación hacia las niñas en las aulas son más sutiles.

Describen que las niñas salen al patio de recreo con una actitud más pasiva que los niños.

Patio de recreo como escenario para ejercicio del sexismo.

Método: aproximación etnográfica al patio de recreo.

Comparación: preescolar urbano público y urbano privado.

Espacio propuesto: juego sin juguetes, dramatizaciones.

Preescolar urbano público: juego sin juguetes, niños seleccionaron juegos muy activos. Niñas subordinadas a juegos de niños. Dramatizaciones: niños desempeñan roles masculinos. Niñas roles femeninos.

Preescolar urbano privado: juego sin juguetes: niños jugaban a correr y dar empujones; las niñas en las barras. Dramatizaciones: mixtas, niños representaban fantasmas y monstruos, niñas mostraban miedo.

Uso de juguetes estereotipados.

Juegos preparados por las docentes: poca participación y rechazo a jugar con personas del otro sexo.

Niños demandan mayor espacio físico a ocupar en los juegos exteriores.

Jugo libre: niños imponen reglas a niñas, a veces éstas abandonan el espacio y se van con otras niñas.

Las docentes estimulan juegos donde participan ambos sexos.

Naturalización de la segregación en el patio de recreo.

Para concluir, la variedad de aristas para elaborar problemas de investigación, tienen que ver con la complejidad de la escuela.

Los distintos escenarios expuestos difieren en características de todo orden. Pero todos son escenarios donde las preguntas y núcleos problema están atravesados, no solo por consideraciones, sino también por conceptualizaciones de orden sociológico. Muestran la escuela como mundo social.

Como se evidencia, el agente puede estar en cualquiera de los lugares. Al interrogar sobre condiciones sociales, de acceso a la educación, las variables estructurales son contundentes, pero también está allí la perspectiva del actor.

La exclusión de las prácticas culturales, de la

lengua materna, produce el abandono temprano de la escuela. Así los estudios sobre logro y fracaso escolar, no necesariamente dan prioridad a variables de orden cuantitativo.

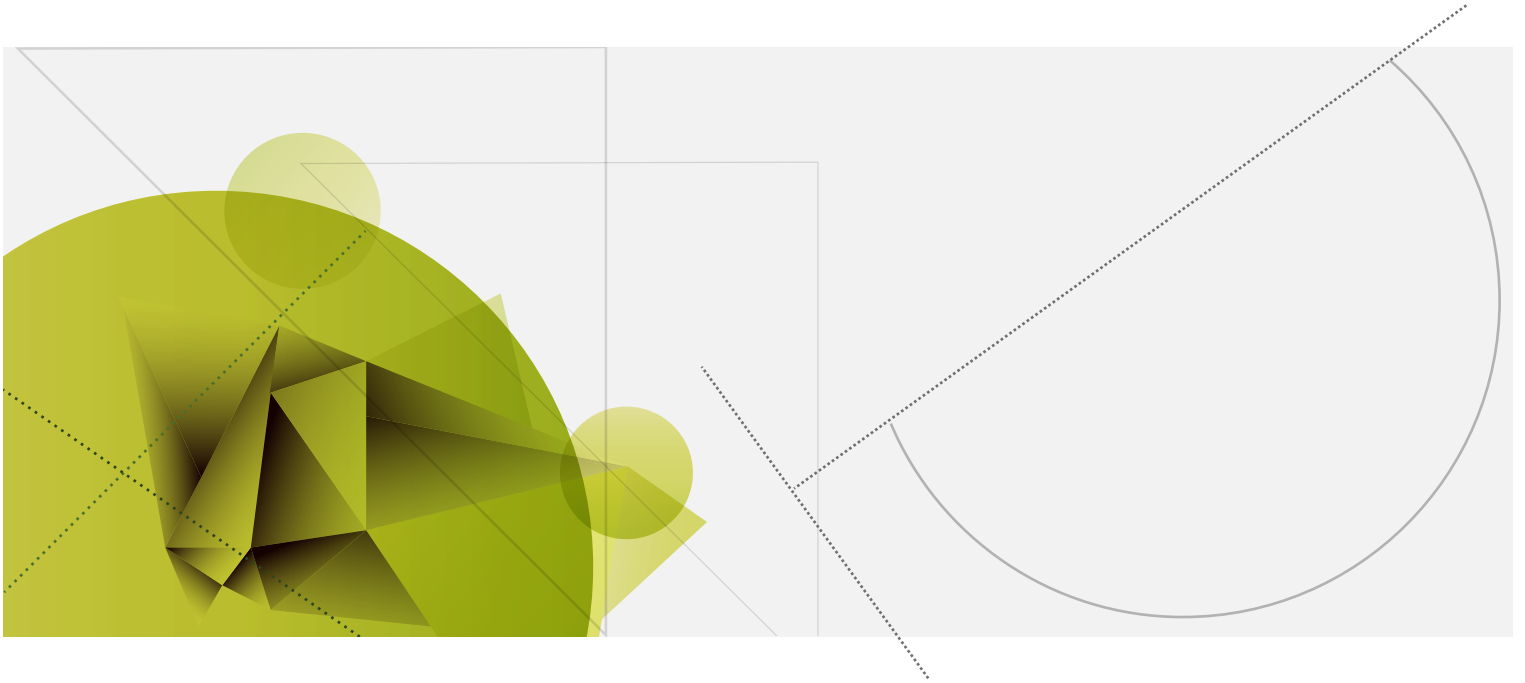
Bibliografía

- **Bernstein, B. (1993).** *La construcción social del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata editores.
- **Bernstein, B. (1994).** *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata editores.
- **Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970).** *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Francia: Eds. Le Minuit.
- **Giroux, H. (1990).** *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.

Web-grafía

- Recuperado de <http://www.digital.unal.edu.co>
- Recuperado de <http://books.google.com.co>
- Recuperado de <http://www.ucm.es>
- Recuperado de <http://www.ugr.es>
- Recuperado de <http://www.uclm.es>
- Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co>
- Recuperado de <http://es.scribd.com/>
- Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es>
- Recuperado de <http://api.ning.com>
- Recuperado de <http://www.carlosmanzano.net>
- Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>

Esta obra se terminó de editar en el mes de octubre
Tipografía Myriad Pro 12 puntos
Bogotá D.C.,-Colombia.



AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO