

# **SOCIOLOGÍA**

## **Apunte de Cátedra**

### **ÍNDICE**

#### **Eje temático 1: LA SOCIOLOGÍA COMO CIENCIA EMPÍRICA**

Introducción: Definiciones de Sociología

#### **1.- PROCESOS DEL CONOCIMIENTO. SABER VULGAR Y CIENTÍFICO.**

- 1.1.1. Saber vulgar y saber científico.
- 1.1.2. Evolución de la noción de ciencia.
- 1.1.3. Concepto y características actuales de la ciencia.
- 1.1.4. El método científico.
- 1.1.5. Tipos de ciencia.

#### **1. 2. LAS CIENCIAS EMPÍRICAS: CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y CIENCIAS SOCIALES**

#### **1. 3. NACIMIENTO Y OBJETO DE LA SOCIOLOGÍA: "EL HECHO SOCIAL"**

#### **1. 4. DEFINICIÓN Y OBJETO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

- 1.4.1. Sociología de la Educación: definición y delimitación.
- 1.4.2. La Sociología de la Educación como ciencia

#### **Eje Temático 2: CULTURA Y SOCIALIZACIÓN. EL CONCEPTO DE SOCIALIZACIÓN. EL CONCEPTO DE ROL Y STATUS: SUS TIPOS. LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN.**

#### **2.1. DETERMINANTES BIOLÓGICOS Y SOCIALES DE LA PERSONALIDAD: LA CULTURA.**

- 2.1.1. Naturaleza o cultura.
- 2.1.2. ¿Qué es la cultura?
- 2.1.3. Elementos de la cultura.

#### **2.2.- EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN. (Enculturación, culturalización o crianza).**

- 2.2.1. Definición. *¿Qué es la socialización?*
- 2.2.2. Tipos: socialización primaria y secundaria. *¿Cómo se desarrolla?*
- 2.2.3. Concepto del rol y status. *¿Qué contenidos tiene?*
- 2.2.4. Tipos de status.

#### **2.3. LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN.**

- 2.3.1. Enumeración de los agentes de socialización más importantes.
- 2.3.2. Clasificación de los agentes de socialización.

#### **Eje Temático 3: FAMILIA, SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN**

#### **3.1. EL CONCEPTO DE INSTITUCIÓN Y DE FAMILIA**

- 3.1.1. Definición, tipos y características de las instituciones
  - 3.1.1.a) Definición de institución
  - 3.1.1.b) Tipos de instituciones
  - 3.1.1.c) Características de las instituciones.

- 3.1.2. Definición, funciones y tipos de familias
  - 3.1.2.a) Definición
  - 3.1.2.b) Funciones
  - 3.1.2.c) Clasificación de los tipos de familias:
- 3.1.3. ¿Crisis de la familia?

### **3.2. ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR**

- 3.2.1. Estilos de socialización familiar o estilos educativos.

### **3.3. LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA**

- 3.3.1. La función del tutor

## **Eje Temático 4: ESTRATIFICACION Y CLASES SOCIALES**

### **4.1. LA ESTRATIFICACIÓN SOCIAL COMO DIMENSION DE LA ESTRUCTURA SOCIAL**

- 4.1.1. Orden social y desigualdad
- 4.1.2. Formas históricas de estratificación social
- 4.1.3. Estructuras de clases contemporáneas
- 4.1.4. Concepto de clase social
- 4.1.5. Indicadores de clase social
- 4.1.6. La movilidad social

### **4.2. LA ESTRATIFICACIÓN SOCIAL EN LAS SOCIEDADES INDUSTRIALES**

- 4.2.1. Esquemas teóricos clásicos: Marx y Weber
- 4.2.2. Teorías recientes de la estratificación
- 4.2.3. El análisis de clase contemporáneo

### **4.3. CLASES SOCIALES, SOCIALIZACION Y EDUCACIÓN**

- 4.3.1. Nivel de estudios y renta

### **4.4. LO QUE SE PUEDE Y DEBE HACER CONTRA LAS DESIGUALDADES**

- 4.4.1. Contra las causas
- 4.4.2. Contra la influencia directa de los factores económicos
- 4.4.3. Contra las desigualdades en el aprendizaje
- 4.4.4. Contra los efectos perversos: acción en individuos o colectivos
- 4.4.5. Contra el pesimismo de la teoría de la reproducción

## **Eje Temático 5: LA CULTURA JUVENIL E INFANTIL: LOS GRUPOS DE PARES**

### **5.1. CONCEPTO DE GRUPOS DE PARES**

#### **5.1.1. GRUPO SOCIAL**

A) Introducción al concepto de grupo social

El grupo social como unidad de análisis en sociología

Definición de grupo.

B) Características de los grupos sociales

#### **5.1.2. GENERACIÓN**

A) La edad como categoría sociológica

B) La generación

#### **5.1.3. GRUPO PRIMARIO.**

### **5.2. GRUPO DE PARES Y SOCIALIZACIÓN**

5.2.1. FUNCIONES DE LOS GRUPOS DE PARES (edades no adultas)

5.2.2. EVOLUCIÓN Y FORMACIÓN DE LOS GRUPOS DE PARES.

## **Eje Temático 6: INFANCIA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN.**

### **6.1. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD.**

6.1.1. Hacia una sociedad de la información y la comunicación.

6.1.2. La comunicación y los mass-media: Definición y tipología.

6.1.2.a) La comunicación: definición y tipos.

6.1.2.b) Medios de comunicación de masas: evolución y clasificación.

6.1.3. Enfoques teóricos

6.1.3 a) - Las teorías funcionalistas de los medios.

6.1.3.b) Las teorías sobre el conflicto social

6.1.3.c) El interaccionismo simbólico.-

6.1.3.d) Las teorías posmodernas de los medios de comunicación .-

6.1.4 Valoración y tendencias de los medios de comunicación.

6.1.4.a) Valoración y futuro.

6.1.4.b) Tendencias de los medios de comunicación.

### **6.2. CONSUMO Y PREFERENCIAS DE LA INFANCIA DE LOS MASS-MEDIA.**

6.2.1. Cine, radio, lectura y audición musical.

6.2.2. Televisión.

### **6.3. EFECTOS Y VALOR EDUCATIVO DE LA TELEVISIÓN.**

6.3.1. Efectos generales de los medios de comunicación de masas.

6.3.2. Efectos negativos de la televisión y cómo evitarlos.

6.3.3. Televisión y educación.

## **Eje Temático 7: CULTURAS POPULARES: LENGUAJES SILENCIOSAS, BASES DEL APRENDIZAJE Y DE LA PARTICIPACIÓN**

### **7.1. OBSTÁCULOS AL APROVECHAMIENTO DE LA CULTURA Y LA COMUNIDAD EN LA ESCUELA RURAL**

7.1.1. La cultura de la escuela desconoce las culturas populares rurales

### **7.2. EL APROVECHAMIENTO DE LAS DIFERENCIAS CULTURALES**

7.2.1. Conocer la cultura de la comunidad, tender puentes entre la escuela y esa cultura

7.2.2. Hacer profesores y padres culturalmente bilingües

7.2.3. Incorporar la cultura local y la participación de los padres en el proceso pedagógico

### **REFLEXIONES FINALES**

### **7.3. EL ENTORNO NACIONAL Y LA PARTICIPACION EN LA ESCUELA**

### **7.4. ESCUELA PARTICIPATIVA Y COMUNIDAD**

### **7.5. HACIA EL APRENDIZAJE PERMANENTE SOBRE LA PARTICIPACIÓN**

## **Eje Temático 8: LA ESCUELA Y LA POLÍTICA DEL CURRÍCULUM OCULTO**

### **8.1. PERSPECTIVAS DEL CURRÍCULO OCULTO**

- 8.1.1. Enfoque Tradicional
- 8.1.2. El Acercamiento Liberal
- 8.1.3. Perspectivas Radicales

### **8.2. EL CURRÍCULUM OCULTO, UNA REDEFINICIÓN**

## **Eje Temático 9: SOCIOLOGÍA DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA**

### **9.1. EL CONTEXTO GLOBAL DE LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS**

### **9.2. ESTADO DE BIENESTAR Y NUEVO MODELO DE SOCIEDAD**

### **9.3. LA POBREZA Y LA EXCLUSIÓN TIENEN UN ORIGEN ESTRUCTURAL**

### **9.4. DESIGUALDADES EDUCATIVAS: ENTORNO FAMILIAR Y CLASE SOCIAL**

### **9.5. EXCLUSIÓN, «ILUSIÓN ESCOLAR» Y FRACASO EDUCATIVO**

### **9.6. BASES PARA UNA PROPUESTA EDUCATIVA ALTERNATIVA**

## **Eje Temático 10: SOCIOLOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE**

### **SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

#### **Introducción**

### **10. 1. LA CULTURA PROFESIONAL ADSCRITA AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

### **10.2. PODER Y SINGULARIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

### **10.3. LOS SABERES PRÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

- 10.3.1. Los saberes derivados del propio cuerpo
- 10.3.2. Los saberes de los juegos, entre la cultura y la natura
- 10.3.3. Los saberes de la cultura deportiva y de las prácticas no competitivas

### **10.4. LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO PEDAGOGÍA DE LAS CONDUCTAS MOTRICES**

### **10.5. ROL Y ESTATUS DEL PROFESOR-A DE EDUCACIÓN FÍSICA**

### **10.6. POR UNA EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL PARA EL SIGLO XXI**

Cuestiones y ejercicios para la reflexión

## Eje temático 1: LA SOCIOLOGÍA COMO CIENCIA EMPÍRICA

### Introducción: Definiciones de Sociología

- 1.- Procesos del conocimiento. Saber vulgar y Saber científico
- 2.- Las ciencias empíricas: CC. de la naturaleza y CC. sociales
- 3.- Nacimiento y objeto de la Sociología: "El hecho social"
- 4.- Definición y objeto de la Sociología de la Educación

## INTRODUCCIÓN: DEFINICIONES DE SOCIOLOGÍA

### Definición por J. Jiménez Blanco

*“Es una ciencia empírica de la organización de los grupos humanos”.*

Por lo tanto destaca ciertos aspectos fundamentales:

- Es una ciencia empírica
- Se ocupa de las organizaciones.
- Se ocupa de los grupos humanos

### Definición por Teodor Caplow

*“Es un estudio científico de las relaciones humanas y sus consecuencias”.*

#### A) Coincidencias entre las definiciones:

- la sociología se trata de una ciencia.

#### B) Diferencias entre las definiciones:

- Jiménez Blanco estudia el grupo humano y su estructura
- T. Caplow estudia las relaciones humanas y sus consecuencias.

## 1. PROCESOS DEL CONOCIMIENTO. SABER VULGAR Y CIENTÍFICO.

### 1.1. Saber vulgar y saber científico.

Todos los hombres poseen mayores y menores conocimientos según el grado y modo de participación en la totalidad de la cultura. En todos los hombres existen saberes y conocimientos, pero por las formas o tipos de adquisición pueden discernirse dos modos principales (aunque existen otros como el filosófico, el mítico, el religioso...):

- el saber cotidiano o vulgar.
- el saber científico.

Se sabe, pues, de manera natural por el solo hecho de vivir, y se sabe científicamente cuando existe disposición de conocer con arreglo a ciertos procedimientos.

#### a) Saber cotidiano.

Es el saber o conocimiento que se adquiere en la experiencia cotidiana. Se trata de conocimientos inconexos entre sí, a veces superficiales, constituidos por una yuxtaposición de casos y hechos. Es el modo común, corriente y espontáneo de conocer que se adquiere en el trato directo con los hombres con las cosas, es ese

saber que llena nuestra vida diaria y que se posee sin haberlo buscado o estudiado, sin aplicar un método y sin haber reflexionado sobre algo.

Su contenido es la suma de todos nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana y del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como tema de conversaciones etc.) Existe un determinado mínimo de saber cotidiano. ¿Cuál es ese mínimo?, pues, la suma de los conocimientos que todo sujeto debe interiorizar para poder existir y moverse en su ambiente. Según las épocas y los estratos sociales, cambia el contenido y extensión del saber cotidiano.

Este saber cotidiano se caracteriza por ser *superficial*, *no sistemático* y *acrítico*.

- Cuando decimos que es *superficial* no es en el sentido de frívolo, insustancial o ligero, sino de que se conforma con lo aparente, con lo que comprueba en el simple pasar junto a las cosas. Se expresa en frases como porque me lo dijeron, porque lo vi, porque lo leí, porque todo el mundo lo dice; para este tipo de conocimiento el criterio de evidencia inmediata es suficiente.
- Otra característica que se le atribuye al saber de la vida cotidiana, es la de ser *no sistemático*, tanto en la forma de adquirirlos y vincularlos como en el modo de establecer cánones de validación. Se limita a percibir lo inmediato a través de experiencias, vivencias, estados de ánimo y emociones de la vida diaria, permaneciendo al nivel de certeza sensorial. El mismo sujeto organiza las experiencias y conocimientos de un modo no sistemático.
- Decíamos que también es *acrítico*, puesto que apoyado sólo en la evidencia inmediata, sólo percibe la epidermis de la realidad. Los conocimientos del saber vulgar pueden ser verdaderos o no, lo cierto es que la pretensión de serlo no se plantea de una manera crítica o reflexiva. Como ya se dijo, es un conocimiento que está al nivel de certeza sensorial, o sea, un saber que puede decir acerca de lo que pasa, pero no porque pasa lo que pasa.

#### b) Saber científico.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que en nuestra época el saber cotidiano está penetrado por el saber científico. Se trata de algo reciente que se ha verificado paralelamente a la difusión de los medios de comunicación de masas. El saber cotidiano acoge (o puede suceder que acoja), ciertas adquisiciones científicas, pero no el saber científico como tal.

En su práctica social el hombre se enfrenta a una serie de problemas que no puede resolver con los conocimientos corrientes, ni por sentido común. Por otro lado, para el hombre que naturalmente desea saber, como decía Aristóteles, no le basta la captación de lo externo, ni el sentido común, puesto, que existen fenómenos que no se captan en el solo nivel perceptivo. Es preciso superar la inmediatez de la certeza sensorial del conocimiento ordinario. Este salto -que no supone una discontinuidad radical en lo que hace a la naturaleza, pero sí en cuanto al método- conduce al conocimiento científico.

Cuadro 1.1. Oposiciones entre el saber vulgar y científico

SABER VULGAR O COTIDIANO	SABER CIENTÍFICO
Superficial	Profundo o sólido
Asistemático o desordenado	Sistemático o metódico
Acrítico	Crítico o auto-correctivo
Doxa o opinión	Episteme o comprobado

## 1.2. Evolución de la noción de ciencia.

La palabra ciencia se deriva etimológicamente en las lenguas modernas del vocablo latino *scientia*. En el latín ciencia tiene un sentido muy amplio y significa: conocimiento, práctica, doctrina, erudición. Esta concepción latina de ciencia concuerda con el significado del origen de su raíz, el verbo latino *scio* que se deriva a su vez del griego *isemi*. Este verbo griego equivale también a saber, en toda la extensión de la palabra: conocer, tener noticia de, estar informado.

Por tanto, ciencia en su acepción original y más general, equivale a toda clase de saber. Sin embargo, históricamente, ciencia vino a significar, de modo más preciso, un conjunto de conocimiento sistematizado sobre una materia. Esta noción coincide con lo que hoy entendemos por disciplina. Y así, en este sentido, se puede decir que en la Edad Media las ciencias o disciplinas por antonomasia fueron la Filosofía y la Teología.

Con el desarrollo del saber experimental y la insistencia en el método inductivo, el concepto de ciencia ha quedado reservado modernamente para el conocimiento teórico, inductivo y sistemático sobre la realidad, derivado de la observación y experimentación metódicas.

### 1.3. Concepto y características actuales de la ciencia.

La ciencia se puede definir, en sentido estricto, como un conjunto de conocimientos sobre la realidad observable, obtenidos mediante el método científico.

Según esta definición son tres los elementos esenciales de la ciencia, que configuran su naturaleza: Un contenido, un campo de actuación y un procedimiento o forma de actuar.

a) La ciencia en cuanto a su **contenido** está constituida exclusivamente por un conjunto de conocimientos sobre la realidad, en forma de términos y de enunciados. Las ideas de este conjunto se hallan interrelacionadas entre sí y forman lo que se llama la teoría.

Es necesario darse cuenta de que la ciencia aunque se refiere a la realidad empírica, no está formada por hechos sino en todo caso por **ideas**. El hombre solo puede captar la realidad conceptualmente.

b) El **campo de actuación** propio y único de la ciencia es la **realidad observable**, la realidad de este mundo en que vivimos. Lo no empírico, digamos lo trascendente, cae fuera del campo de la ciencia. Esta no se puede pronunciar como tal, ni sobre su verdad, ni sobre su falsedad.

c) Por último, la ciencia utiliza como procedimiento o **forma de actuación** en la formación el conjunto de conocimientos que la integran, el **método científico**, que es el que la tipifica, como se ve a continuación.

### 1.4. El método científico.

Si analizamos etimológicamente la palabra método vemos que deriva de las raíces griegas *metá* y *odos*. *Metá* (hacia, a lo largo) es una proposición que da idea de movimiento y *odos* que significa camino. Por esto, en su estructura verbal, la palabra método quiere decir camino hacia algo, persecución, o sea, esfuerzo para alcanzar un fin o realizar una búsqueda. Método como forma ordenada de llevar a cabo determinadas acciones.

Lo más característico y específico de la ciencia, aquello que la constituye como tal y la distingue de los demás tipos de conocimiento es el método científico. La ciencia no se distingue de otros tipos de conocimiento por los objetos sobre los que versa.

La ciencia, pues, no es otra cosa que un conjunto de conocimientos obtenidos por la aplicación del método científico, y, por tanto, es el resultado de este método.

Por ello, un científico es, ante todo, no el que tiene muchos conocimientos sobre una materia determinada, lo que es importante y valioso, sino quien sabe utilizar correcta y eficazmente el método científico en su campo.

De aquí la importancia del método científico. A él hay que atribuir en gran parte, sin duda el extraordinario desarrollo de la ciencia. Se puede decir que la ha posibilitado.

No está demostrado que los hombres a partir del siglo XVII sean más inteligentes que los anteriores. Sin embargo, han hecho avanzar grandemente la ciencia porque abandonaron el método escolástico e iniciaron el método científico.

El método científico consiste en formular cuestiones o problemas sobre la realidad del mundo y los hombres, con base en la observación de la realidad y la teoría ya existentes, en anticipar soluciones a los problemas, mediante la observación de los hechos que ofrezca, la clasificación de ellos y su análisis.

- Método inductivo: Experiencia como punto de partida de generación de conocimientos.
- Método deductivo: Se establecen leyes generales (razonamiento) y se deducen consecuencias lógicas que se pueden contrastar con datos.
- Método hipotético deductivo. Conjunción de ambos. Conjunto de pasos secuenciados que se siguen al realizar una investigación:
  - a. Formulación del problema.
  - b. Formulación de la hipótesis.
  - c. Recogida de datos.
  - d. Análisis de datos y resultados.

e. Conclusiones y generalización de resultados.

### 1.5. Tipos de ciencia.

Delimitado el concepto de ciencia como un modo de adquisición de conocimiento de forma crítica y sujeto a un método, cabe ahora distinguir cuáles son los distintos tipos de ciencias.

En primer lugar podemos realizar una distinción entre ciencias normativas y ciencias positivas; mientras que la primera busca deducir a partir de un conjunto de principios y axiomas concluir cómo debería de ser la realidad, la segunda pretende inducir a partir de los datos empíricos y de los hechos como es la realidad. Resumiendo, las ciencias normativas como el derecho, ética y moral... son ciencias del deber ser frente a las ciencias positivas como la física, matemáticas, sociología..., que son ciencias del ser.

Cuadro 1.2. Oposiciones entre Ciencias Normativas y Positivas.

	CIENCIAS NORMATIVAS	CIENCIAS EMPÍRICAS
OBJETO o BASE	El deber ser	El ser
METODOLOGÍA PRINCIPAL	Deductiva	Inductivo e Hipotético-deductivo
PRODUCTO	Normas y principios	Leyes
EJEMPLOS	Ética, Derecho...	CC.NN. y CC.SS.

El objetivo de este tema era ubicar la sociología en el contexto de los saberes, y como adelanta el título la sociología nos la vamos a encontrar junto a las ciencias empíricas o positivas. Toca ahora, por tanto desarrollar brevemente que tipos de ciencias positivas hay y cuáles son sus diferencias.

### 1. 2. LAS CIENCIAS EMPÍRICAS: CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y CIENCIAS SOCIALES

Las ciencias positivas nos habla de lo que son las cosas de los hechos, de lo empírico y la experiencia, de lo que nos rodea y de lo que somos; en definitiva, podemos distinguir dos tipos de realidades, por una parte, la naturaleza o todo lo que nos circunda, y por otra, el ser humano, es decir, todo aquello relacionado con lo que somos nosotros mismos. Esta distinción es la que pertenece a la diferencia entre ciencias naturales y ciencias sociales.

Cada una de estas dos ciencias positivas tuvo un desarrollo distinto y en diferentes momentos históricos. Fue en el barroco cuando las ciencias naturales tuvieron su asentamiento como ciencia moderna con un avance importante en el mundo de la física y de la cosmología; mientras las ciencias sociales se configuran como tales, en el siglo XIX con la aparición de la sociología, psicología... Esta juventud de las ciencias positivas, y en particular de las ciencias sociales, no es obstáculo para que ya tengan una solera y un asentamiento en la historia contemporánea del saber.

El objeto de estudio de las dos clases de ciencias positivas: naturaleza y hombre; les diferencia en sus fundamentos o bases epistemológicas. La naturaleza, por su parte, está sujeta al determinismo, a la relación necesaria entre causa-efecto que el físico, químico intenta desentrañar. Por otra parte la dificultad de las ciencias sociales y del ser humano es que el propio sujeto de conocimiento es, a su vez, el que se coloca en situación de ser estudiado; un objeto que, además, se define por su libertad e indeterminismo en sus acciones, pensamientos y en su ser mismo.

No es extraño que el producto de estas dos ciencias positivas sea distinto, en una se formularán leyes absolutas, en la otra sólo podrá hablarse de probabilidades o leyes probables.



Cuadro 1.3. Oposiciones entre las Ciencias Naturales y Sociales.

	CIENCIAS NATURALES	CC. SOCIALES Y HUMANAS
OBJETO o BASE	La naturaleza	El hombre
PRINCIPIO EPISTEMOLÓGICO	Determinismo	Indeterminismo (libertad)
METODOLOGÍA	Cuantitativa	Cuantitativa y cualitativa
PRODUCTO	Leyes absolutas	Leyes probabilísticas
EJEMPLOS	Física, química...	Sociología, Psicología...

Cuadro 1.4. Visión de conjunto de los saberes y sus subtipos.

S A B E R	SABER VULGAR		
	SABER CIENTÍFICO	CIENCIAS NORMATIVAS	
		CIENCIAS EMPÍRICAS	CIENCIAS NATURALES
			CIENCIAS SOCIALES

### 1. 3. NACIMIENTO Y OBJETO DE LA SOCIOLOGÍA: "EL HECHO SOCIAL"

#### 1.3.1. Los orígenes de la Sociología.

La Sociología como disciplina autónoma desligada de la metafísica, la ética o la teología y comprometida con las exigencias del método científico, nace a mediados del siglo XIX. Durante mucho tiempo, ha sido usual citar el nombre de Comte como fundador de la Sociología. Ciertamente, fue él el primero en utilizar el término sociología para sustituir su anterior expresión de *física social*.



Generalmente, las ciencias como los grandes descubrimientos, han surgido en la historia como resultado de un proceso complejo de interacción multicausal. El modo de pensar sociológico nació como fruto de un proceso y en el interior de un determinado contexto. Como cualquier acontecimiento histórico, es el resultado de múltiples causas. Y, en tanto que práctica intelectual, son muy diversos los razonamientos, argumentos, teorías, etc., que propiciaron su génesis.

Este contexto histórico en el que situamos el nacimiento de la Sociología viene marcado por un conjunto de factores que, en favor de la claridad expositiva, podemos agrupar en dos tipos: factores de orden intelectual-teórico, y factores de orden social y económico.

#### A) Factores de orden intelectual-teórico:

- *El positivismo y las exigencias del método científico.*

Si la sociología se distingue en algo de la anterior reflexión filosófica acerca de la sociedad, es en su intención de sujetarse a la disciplina del método científico y de la observación empírica de los hechos en el análisis de la sociedad. El método científico diseñado en el Renacimiento por hombres como Galileo y aplicado en primer término a la Física, había conducido a esta disciplina a un grado de desarrollo espectacular.

El propio Comte reconoce su admiración por este hecho y confiesa su intención de aplicar al estudio de la sociedad el mismo método que los físicos utilizan en el estudio de la naturaleza.

La aceptación consciente y sistemática de las exigencias del método científico en el estudio de la sociedad hasta el punto de hacer del ello su signo diferenciador respecto a la filosofía social, es inútil buscarlo con anterioridad al positivismo.

- *El descubrimiento de la existencia de leyes sociales. A. Comte.*

Pero la insistencia positivista en el método científico hubiera resultado estéril, de no incidir sobre una idea que se generaliza en el siglo XVIII: la sociedad, como la naturaleza, está sometida a un conjunto de leyes que regulan el devenir social y la historia. En el siglo XVIII nace la idea de que los fenómenos sociales poseen un carácter de regularidad y que por lo tanto están sometidos a leyes naturales más o menos análogas a las que gobiernan el universo físico: la elaboración de este concepto de leyes sociales, constituye un progreso decisivo, pues la ciencia tiene precisamente por fin, la investigación de dichas leyes por métodos experimentales. El mérito de A. Comte, que toma esta idea del siglo XVIII, reside en el hecho de haber sistematizado dicho principio y haber efectuado el primer análisis completo. La misión de la Sociología consiste, principalmente en descubrir estas leyes.

El propio Comte creyó haber descubierto una, en la formulación de la ley de los tres estados. El saber universal ha atravesado, a lo largo de su historia, tres etapas (estados): Estado teológico, metafísico, positivo.

Cuadro 1.5. La Ley de los Tres Estados (A. Comte)

TEOLÓGICO	METAFÍSICO	POSITIVO
Explicación sobrenatural Ficticia Sociedad militar Infancia	Explicación por entes Abstracta Sociedad legalista Juventud	Explicación real Científica Sociedad industrial Madurez

- *Autonomía de la sociedad civil.*

Pero si preguntamos por qué ahora y no antes cuando nace la Sociología como aquí la entendemos. Habrá que referirse al hecho de que es en este siglo cuando aparece la idea de que la sociedad posee una realidad autónoma respecto a las instancias a las que tradicionalmente venía refiriéndose. La idea de sociedad civil como algo distinto y autónomo respecto a la Ciudad de Dios (religión) o al Estado (político), nace ahora como aportación e los filósofos de la Historia. Cuando la fuerza de las instancias a que venía siendo referida se resquebrajan (como consecuencia de las revoluciones), la sociedad se convierte en sí misma en objeto de estudio e investigación. En este punto, los filósofos de la historia como Hegel, juegan un papel importante.

- *Las ideas evolucionistas.*

Por último, las ideas evolucionistas jugaron también un papel fundamental en el nacimiento de la Sociología. H. Spencer otro de los padres fundadores junto A. Comte asimila el evolucionismo de Darwin. En concreto, según Spencer las sociedades han evolucionado, desde las sociedades simples a las compuestas:

#### 1.6. Evolución social según H. Spencer

<i>Familias</i> ----->----- <i>Clanes</i> ----->----- <i>Tribus</i> ----->----- <i>Estado</i>
CARACTERÍSTICAS:
Simple----->----- <i>(ESTRUCTURA)</i> ----->-----Complejo
Generalidad--->----- <i>(FUNCIONES)</i> ----->-----Especialidad

### **B) Factores sociales y políticos.**

- *La revolución industrial. (Económicos)*

Hablar de los orígenes de la Sociología sin referirse a las transformaciones sociales, políticas y económicas que conmovieron a Europa como consecuencia de la revolución industrial primero, y de la revolución francesa después, resulta imposible. Los hechos son sobradamente conocidos. La industrialización significa un cambio radical en el modo de producción económica. La agricultura deja de ser la base fundamental en la economía de las naciones. La producción artesanal y la organización gremial del trabajo dan paso a un nuevo modo de producción basado en la industria, en la libertad de mercado y en la organización racional del trabajo. La riqueza de las naciones depende de la base productiva y no de la cantidad de dinero acumulado, como quería el mercantilismo.

Libre de toda suerte de ataduras que lastraron durante siglos la actividad económica (privilegios estamentales, organización gremial, etc.), la burguesía asumió el protagonismo en la dirección de la economía y se lanzó a la búsqueda del máximo beneficio mediante la organización libre del trabajo y la adopción creciente de nuevas tecnologías derivadas del desarrollo científico.

*- El auge de los ideales democráticos. (Políticos)*

Estos hechos no pudieron por menos de cuestionar radicalmente el viejo orden jurídico y político del *ancien régime*. La revolución francesa significó el final del orden estamental basado en los privilegios de la aristocracia y el clero. La burguesía se consolidó como clase social dominante y, aunque fuera de manera incipiente y, en gran medida, meramente formal, los ideales democráticos irrumpieron definitivamente en la teoría política.

*- El capitalismo y la cuestión social. (Sociales)*

Pero la progresiva concentración de mano de obra en torno a los grandes centros fabriles, trajo consigo, necesariamente, la aparición de una nueva clase social: el proletariado. La organización libre del trabajo, significó en la práctica, la ausencia de toda regulación en las relaciones laborales y empobrecimiento progresivo de las masas obreras como consecuencia de los salarios de miseria con los que el capital buscó incrementar la plusvalía. Pronto esta nueva clase social se organizó en sindicatos y partidos revolucionarios y Europa se vio envuelta en un clima de conflictividad social y política sin precedentes. La cuestión social fue uno de los factores decisivos en el complejo multicausal a que antes aludíamos, como responsable del nacimiento de la sociología.

### 1.3.2. El objeto de la Sociología.

En relación con otras disciplinas científicas, la Sociología se encuentra en una situación desconcertante: su primera tarea, y justamente la más difícil, consiste en decir cuál es su objeto de estudio. Existen profesionales de la Sociología, Facultades de Sociología, revistas y publicaciones dedicadas a la sociología y se celebran Congresos Internacionales de Sociología. Sin embargo, aún hoy, los sociólogos no han logrado ponerse de acuerdo acerca de qué debe entenderse por Sociología, cuál es su campo propio de estudio o cuáles son los límites precisos que la diferencian de otras ciencias sociales, como la Antropología, la Historia o la Psicología Social.

Razones de la dificultad en la determinación del objeto.

*A) Coincidencia del sujeto y el objeto en la investigación sociológica.*

Es cierto que no faltan razones para explicar este desacuerdo. En general cualquier ciencia en la que el hombre sea, al mismo tiempo, sujeto y objeto de investigación, tendrá un margen de indefinición y prejuicios distorsionan inevitablemente el análisis de un objeto -el hombre-, que ya en sí mismo se caracteriza por su infinita plasticidad e inestabilidad. Se trata por tanto, de una ciencia inmersa en su propio objeto el cual por sí mismo, es un objeto inacabado y cambiante.

*B) El análisis social y el sentido común.*

Por otra parte, el sociólogo pretende analizar científicamente hechos y acontecimientos acerca de los que, por su especial proximidad, todo el mundo cree saber algo. Con frecuencia, estas conclusiones de sentido común están tan fuertemente arraigadas, que resulta difícil, incluso para el sociólogo, sustraerse a ellas y, en ocasiones, distorsionan el análisis sociológico.

Si sus conclusiones están de acuerdo con el sentido común, la Sociología será simplemente, una ciencia de lo obvio que justifica mediante una enorme parafernalia científica (encuestas, estadísticas, muestreos, etc.) Lo que todo el mundo sabe. Si, por el contrario, sus conclusiones contradicen el sentido común, probablemente se le mirará con recelo por cuestionar lo evidente y defender posturas absurdas o peligrosas.

*C) Imprecisión en los límites con las demás ciencias sociales.*

La imprecisión en los límites con el resto de las ciencias sociales es otra de las fuentes de indefinición. La Sociología comparte objeto con las demás ciencias sociales. Todas ellas estudian la sociedad desde diferentes puntos de vista.

Sus primeros representantes la consideraron como la ciencia síntesis en la que debían converger todas las demás ciencias sociales particulares. Su carácter enciclopédico les autorizó a ofrecer grandes visiones generales de la Sociedad y de la Historia. En este empeño encontraron la razón de ser de la Sociología y justificaron el punto de vista de su objeto.

En la actualidad, los sociólogos (o al menos la mayoría) han renunciado a este intento de ofrecer grandes teorías omnicomprendivas de la Sociedad y la Historia en general. Aun reconociendo su carácter sugestivo y estimulante, estas grandes teorías no son susceptibles de verificación empírica y, por consiguiente, no pueden ser consideradas teorías científicas. Con ello, la Sociología ha perdido su dimensión de ciencia-síntesis, que cierra el edificio de las ciencias sociales; renunciando a la posición de privilegio en que la colocaron los primeros fundadores. Es lógico que este proceso trajera como consecuencia la pregunta por el objeto de la Sociología.

#### *D) Inmadurez de la ciencia.*

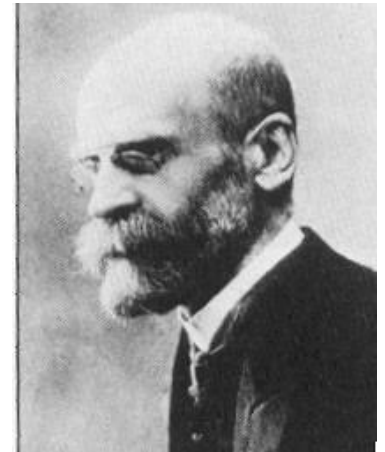
Por último, algunos autores atribuyen el problema simplemente a una presunta inmadurez de la ciencia. En su corta historia (apenas siglo y medio), la Sociología no habría conseguido elaborar aún un cuerpo teórico suficientemente contrastado y seguro. La imprecisión y el desacuerdo en la utilización de términos y conceptos, sería una consecuencia de esta situación.

### **1.3.3. El objeto de la sociología: Los hechos sociales según Durkheim.**

En el siglo XIX, los padres de la Sociología, Saint-Simón, Comte, o Marx... no supieron dar una respuesta clara a la pregunta de cuál es el objeto de esta ciencia que estaba naciendo. Comte convirtió a la Sociología como al positivismo en una religión, con su catecismo y sus normas morales; también Marx derivó la Sociología en una mera ideología que defendía intereses particulares de clases y de opciones políticas y de proyectos de sociedad distinta.

Habría que esperar a Durkheim (1864-1920) para que exista una verdadera respuesta a la pregunta del objeto de la sociología, y es por eso que sería a él al que habría que atribuir la auténtica paternidad de la sociología como ciencia positiva.

El objeto de la sociología, lo que la configura y define es el estudio de los hechos sociales. ¿Y, qué son los hechos sociales para Durkheim? Antes de nada habría que decir lo que no son los hechos sociales, es decir, acercarnos por la vertiente de la definición negativa a este concepto clave en la sociología durkheimiana, para luego definirla positivamente.



#### *A) Lo que no son los hechos sociales:*

- No son los fenómenos **físicos**,
- No son procesos **orgánicos**.
- No son tampoco los fenómenos **psíquicos**.
- No son fruto de **individuos** o mejor dicho de individualidades.

#### *B) Lo que son los hechos sociales.*

- Son las formas de actuar, pensar y sentir que son **objetivas y externas** al individuo, que tienen un poder de **coacción**, por el que se imponen al mismo individuo quiera o no quiera.
- Son fruto de la acción múltiple y simultánea de individuos, son por tanto **modelos colectivos preexistentes** que se nos imponen, elaborados por generaciones pretéritas.
- Son el **sustrato social**, es decir ese conjunto de modelos colectivos configura lo que Durkheim llama la **conciencia colectiva**.
- Suelen formularse de manera oral o por escrito, como **normas que se transmiten por la educación** (aforismos, leyes morales, jurídicas...); quedándose fijadas en obras objetivas (estilos de arte, culturas, modas, etc.)
- Aunque, en parte modificables por nuevas acciones individuales, ofrecen **resistencia al cambio**.

## **1. 4. DEFINICIÓN Y OBJETO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

### **1.4.1. Sociología de la Educación: definición y delimitación.**

Hay una serie de términos que han venido empleándose a lo largo del siglo XX, que conviene aclarar, si bien no siempre las designaciones de las obras coinciden con el contenido. Asimismo, designaciones diferentes encierran a veces contenidos similares. Sociología de la Educación, Pedagogía social, Sociología educativa y otras

disciplinas que contemplan las diversas relaciones de la sociedad y la educación con metodología y objetivos diferentes.

a) *Sociología de la Educación*. Es una disciplina que utiliza los conceptos, modelos y teorías de la Sociología para entender la educación en su dimensión social. Ha sido cultivada por los sociólogos que han tenido un interés creciente por la educación y por los pedagogos que han pasado de recurrir casi exclusivamente a la Psicología, a un equilibrio entre ésta y la Sociología.

b) *Pedagogía social*. Es una disciplina pedagógica. Su objetivo es la educación social del hombre. Lo que importa es convertirle en un ser social capaz de integrarse en el medio, de participar activa y responsablemente y en su caso de mejorarlo. Hoy cobra interés especial al considerar la reeducación y la resocialización de todo tipo de marginados sociales.

c) *Sociología educativa*. Aunque ha arrancado de lo social como la condición y el objetivo, sin embargo su intención ha sido fundamentalmente educativa: perfeccionar la conducta del hombre como ser social y a su vez la mejora de la sociedad.

Cuadro 1.7. Disciplinas relacionadas con la educación y su distinción

	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.

#### 1.4.2. La Sociología de la Educación como ciencia

Para terminar de delimitar la Sociología de la Educación se exponen a continuación una serie de características propias de esta ciencia:

a) Es una *Sociología especial*. Es decir, es una de las ciencias sociológicas (como también la Sociología de la Familia, la Sociología del Trabajo, la Sociología de la religión...) que se ocupan de alguno de los aspectos concretos de lo social. En este sentido es una rama de la Sociología General, coordinada con las otras Sociologías especiales mencionadas.

b) Es una *Ciencia de la educación*, en tanto que tiene como objeto de estudio la educación. Esto no significa que sea una ciencia pedagógica, ni que pertenezca a la Pedagogía, sino que es una ciencia sociológica que pertenece a la Sociología.

c) Es una *Disciplina explicativa y descriptiva* esencialmente, frente a otras que pretende o tienen por objetivo principal intervenir en el proceso educativo. Esta afirmación que opone la Sociología de la Educación con las Didácticas y Psicología de la Educación, no quita que la Sociología de la Educación posea un carácter provocador y crítico que provoque y oriente con sus resultados cambios y transformaciones.

Por último, su especialista o profesional típico y ordinario es el *sociólogo*.

#### BIBLIOGRAFÍA.

ANDER-EGG, E. (1965), *Técnicas de investigación social*, Humanitas, México.

GIL VILLA, F. (1994), *Teoría Sociológica de la Educación*, Amaru Ediciones, Salamanca.

GONZÁLEZ RÍO, M. J. (1997), *Metodología de la investigación social*, Aguaclara, Alicante.

GUERRERO SERÓN, A. (1996), *Manual de Sociología de la Educación*, Editorial Síntesis, Madrid.

MORALES NAVARRO, J. y ABAD MÁRQUEZ, L.V. (1992), *Introducción a la sociología*, Tecnos, Madrid

PICÓ, J. y SANCHIS, E. (1996) *Sociología y Sociedad*, Tecnos, Madrid.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1993), *Sociología de la Educación*, Dykinson, Madrid.

## **TEXTOS DEL EJE 1**

### **TEXTO I**

*“Me creo en el deber de aventurar desde ahora este término nuevo -SOCIOLOGIA-, Exactamente equivalente a mi expresión ya introducida de física social, con el fin de poder designar con un solo nombre esta carta complementaria de la filosofía natural relacionada con el estudio positivo del conjunto de las leyes fundamentales propias de los fenómenos sociales.*

*Cuanto más complejos y especiales son los fenómenos resulta menos posible separar útilmente el método de la doctrina a él conexas, pues tales modificaciones adquieren entonces una intensidad "las pronunciada y una importancia mayor... Y sobre todo en el estudio de los fenómenos sociales la verdadera noción fundamental del método no puede resultar hoy si no es de una primera concepción racional del conjunto de la ciencia... apolítica teológica y apolítica metafísica, a pesar de su antagonismo práctico,... tienen como caracteres principales: en el método, la preponderancia fundamental de la imaginación sobre la observación; y en la doctrina, la búsqueda exclusiva de nociones absolutas. Resulta de esa doble fuente como destino final de la ciencia la tendencia evitable a ejercer una acción arbitraria e indefinida sobre fenómenos que no se consideran en cuanto sujetos a invariables leyes naturales... La filosofía positiva se caracteriza ante todo profundamente en cualquier campo por esa subordinación necesaria y permanente de la imaginación a la observación. El principio filosófico se reduce necesariamente a concebir siempre los fenómenos sociales como inevitablemente sujetos a verdaderas leyes naturales, comportando regularmente una previsión racional.*

*Se trata aquí de fijar en general cuáles deben ser el objeto preciso y el carácter propio de estas leyes, cuya exposición efectiva se hará en este volumen a continuación en tanto lo permite el estado naciente de la ciencia que yo me esfuerzo por crear. Con este fin es necesario ante todo extender convenientemente al conjunto de los fenómenos sociales una distinción científica verdaderamente fundamental: el estado ESTÁTICO Y El estado DINÁMICO de cada objeto de estudios positivos. Esta diferencia creo podrá dar lugar en el futuro a descomponer habitualmente la física social en dos ciencias principales... estática y dinámica social.*

*Un tal dualismo científico corresponde con perfecta exactitud, en el sentido político propiamente dicho, a la doble noción del ORDEN Y del PROGRESO, que puede considerarse como espontáneamente introducida en el dominio general de la razón pública. Pues es evidente que el estudio estático del organismo social debe coincidir en el fondo con la teoría positiva del orden, que efectivamente no puede consistir esencialmente sino en la justa armonía permanente entre las diversas condiciones de existencia de las sociedades humanas. Con mayor claridad aún se ve también que el estudio dinámico de la vida colectiva de la humanidad constituye necesariamente la teoría positiva del progreso social.”*

COMTE, A. (1980) *Discurso sobre el espíritu positivo*, Alianza Editorial, Madrid.

## TEXTO II

*“La sociedad no puede vivir si no se da entre sus miembros una homogeneidad suficiente; la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad, fijando a priori en el alma del niño las semejanzas esenciales que impone la vida colectiva. Pero, por otro lado, sin cierta diversidad sería imposible toda clase de cooperación. La educación asegura entonces la persistencia de esa diversidad necesaria, diversificándose y especializándose ella misma. Si la sociedad ha llegado a un nivel de desarrollo tal que no pueden ya conservarse las antiguas divisiones en castas y en clases, prescribirá una educación que sea más unificada en la base. Si, en ese mismo momento, el trabajo se encuentra más dividido, provocará en los niños, sobre un primer fundamento de ideas y de sentimientos comunes, una diversidad de aptitudes profesionales más rica. Si vive en estado de guerra con las sociedades ambientales, se esforzará por formar los espíritus sobre una pauta enérgicamente nacional. Si la competencia internacional toma una forma más pacífica, el tipo que intente realizar será más general y más humano.*

*Por tanto, la educación no es para la sociedad más que el medio por el cual logrará crear en el corazón de las jóvenes generaciones las condiciones esenciales para la propia existencia. Veremos más adelante cómo el propio individuo tiene interés en someterse a estas exigencias. Podemos llegar entonces a la siguiente fórmula: la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren de él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica.*

*De la definición precedente se deduce que la educación consiste en una socialización metódica de la generación joven. Puede decirse que en cada uno de nosotros hay dos seres, los cuales, a pesar de ser inseparables a no ser por el camino de la abstracción, no pueden evitar, sin embargo, ser distintos. El uno está hecho de todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal; es el que podríamos llamar nuestro ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no ya nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diversos de los que formamos parte. De este género son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales y las profesionales, las opiniones colectivas de toda clase. Su conjunto es lo que forma nuestro ser social. El objetivo final de la educación sería precisamente constituir ese ser en cada uno de nosotros.*

*Por otra parte, de aquí es de donde se deduce también la importancia de su fusión y la fecundidad de su acción. Efectivamente, no sólo no está ya preconstituido y preparado ese ser social en la constitución primitiva del hombre, sino que ni siquiera es el resultado de un desarrollo espontáneo. Espontáneamente el hombre no habría sido propenso a someterse a una autoridad política, a respetar una disciplina moral, a entregarse al sacrificio por los demás. No había nada en nuestra naturaleza congénita que nos predispusiese necesariamente a convertirnos en siervos de unas divinidades, de unos emblemas simbólicos de la sociedad, a rendirles culto, a privarnos de algo en su honor. Ha sido la misma sociedad la que, a medida que se ha ido formando y consolidando, ha sacado de su seno estas grandes fuerzas morales, ante las cuales el hombre ha sentido su propia inferioridad.*

*Pues bien, si prescindimos de las tendencias vagas e inciertas que pueden ser debidas a la herencia, el niño, al entrar en la vida, no introduce en ella más que la aportación de su naturaleza individual. Por consiguiente, la sociedad se encuentra ante toda nueva generación en presencia de una especie de tabla casi totalmente rasa, sobre la cual tendrá que construir con esfuerzos renovados. Es preciso que, mediante los procedimientos más rápidos que sea posible, a ese ser asocial y egoísta que ha venido al mundo se le sobreponga otro ser, capaz de llevar una vida moral y social. Y esa es precisamente la obra de la educación, cuya grandeza es fácil de comprender. Esa obra educativa no se limitará a desarrollar el organismo individual en la dirección indicada por su naturaleza, a hacer que salgan a la luz unos poderes escondidos que solamente estaban pidiendo manifestarse, sino crea realmente en el hombre un ser nuevo”.*

DURKHEIM, E. (1973) *Educación como socialización*, Sígueme, Salamanca.

## **Tema 2. CULTURA Y SOCIALIZACIÓN. EL CONCEPTO DE SOCIALIZACIÓN. EL CONCEPTO DE ROL Y STATUS: SUS TIPOS. LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN.**

- 1.- Determinantes biológicos y sociales de la personalidad: La cultura**
- 2.- El proceso de socialización**
- 3.- Agentes de socialización**

### **2.1. DETERMINANTES BIOLÓGICOS Y SOCIALES DE LA PERSONALIDAD: LA CULTURA.**

#### **2.1.1. Naturaleza o cultura.**

¿De qué depende el individuo, cómo se configura nuestra personalidad? ¿A partir de nuestra genética o del medio/entorno social? ¿Qué somos herencia o ambiente? ¿Naturaleza o Cultura?

El problema está en saber hasta qué punto esas circunstancias llegan a configurar la personalidad individual. En esto no todos los autores coinciden, sino que algunos proponen incluso soluciones extremas, exclusivistas y opuestas a otra. Cabría hacer tres grupos:

- Los que opinan que todo el desarrollo personal depende de factores constitucionales, hereditarios y congénitos (de orden biológico y psicológico, como los cromosomas y el temperamento).
- Los que piensan que esos factores no cuentan en absoluto, de tal modo que sólo intervienen causas ambientales, que obran de un modo decisivo.
- Por último, hay quienes admiten la influencia conjunta de la herencia y del medio social.

A) Los autores del primer grupo son más bien escasos. Entre ellos es clásico F. Galton, para quién las facultades mentales y artísticas son heredadas, según le mostraba el estudio de los mellizos; con eso contribuyó a inaugurar el movimiento de la eugenesia. Igualmente K. Pearson (1909) piensa que los factores biológicos dominan la evolución del género humano; estos y sólo estos, pueden dar luz sobre el nacimiento y caída de las naciones, sobre el progreso racial y la degeneración nacional.

B) Más frecuente que la posición anterior es la que, colocándose en sus antípodas y extremando igualmente sus tesis, sostiene que todo el desarrollo de la personalidad, viene condicionado por las circunstancias sociales entre las cuales se efectúa. Según J. Mill, toda la diferencia existente, o que pueda llegar a existir, entre una clase de hombres y otra, se debe enteramente a la educación.

En esas mismas ideas abunda el sociologismo. Sus fundadores Durkheim y Nartop afirmaron que, si bien la naturaleza nos hace individuos, sólo la sociedad nos hace personas, ya que exclusivamente de la sociedad recibe el individuo todo lo que constituye su mundo espiritual: lenguaje, sentimientos, cultura, religión, arte, etc. Llamando educación, de un modo global, a todo ese bagaje con el que la sociedad (de forma impositiva) equipa a sus nuevos miembros y así los socializa, nos sale la conocida frase -idéntica en ambos autores- de que el hombre es hombre sólo porque vive en sociedad y es educado en ella.

La Sociología insiste en que la personalidad así definida no es innata, sino adquirida o lograda con el tiempo está determinada por el poder condicionante de la herencia cultural y por los modelos sociales de comportamiento que los grupos crean, aprueban, defienden y transmiten a la siguiente generación. Así el sociólogo ve la personalidad como un reflejo de las situaciones sociales en medio de las cuales el individuo se ha formado y ante las cuales reacciona. El *self*, la esencia personal (el sí mismo, el Yo), es un espejo social.

C) Cuando dos soluciones extremas se oponen y excluyen entre sí cabe la sospecha fundada de que ambas contengan parte de verdad, con lo cual la solución auténtica sería la que trate de conciliar ambos extremos, adoptando una postura de término medio que intente explicar el fenómeno a partir de los dos principios antinómicos propuestos en aquella tesis. Tal ocurre cuando, constatados los determinantes biológicos de la personalidad por su lado y condicionantes sociales por otro, concluimos que ambos deben de actuar a la vez, aunque sea en proporciones diversas. El carácter complejo de los fenómenos vitales nos invita también a esta solución.

En suma, como dice A.K.C. Ottaway, hay siempre una interacción entre factores innatos y culturales, y cualquier determinismo total es improbable. La antigua oposición entre naturaleza y educación (nature y nurture) es un error, puesto que ambas son necesarias y están en inevitable interacción.



Cuadro 2.1. Enfoques sobre la relación entre cultura y naturaleza

GENETISTAS	AMBIENTALISTAS	SINTÉTICOS
La personalidad en los genes	La personalidad en el ambiente social	La personalidad parte herencia y ambiente.
F. Galton.	E. Durkheim.	Quintana Cabanas.
Determinismo biológico	Determinismo sociológico	Acción conjunta.

### 2.1.2. ¿Qué es la cultura?

Es evidente que cultura, que en último término es una palabra latina comenzó teniendo un **sentido atributivo, funcional**: cultivo de algo, agricultura, o *cultura animi* que para Cicerón es como sinónimo de filosofía. Es decir, en principio la cultura es un proceso, el paso de inculto a culto a través de un ejercicio más o menos metódico, la educación (pero al mismo tiempo, educar es sacar algo de dentro de un mismo, algo que ya estaba allí; desarrollar una capacidad). En todo caso, más adelante, cultura adquiere **carácter sustantivo**; desde el Renacimiento ya será sobre todo el resultado de un proceso más que el proceso mismo, los frutos más que el cultivo.

La clásica definición de cultura dada por Tylor tiempo ha es un tanto vaga, pero fácil de entender: cultura es, según él, "*un complejo que comprende conocimiento, creencias, arte, moral, leyes, usos y otras capacidades y usanzas adquiridas por el hombre en cuanto es miembro de una sociedad*".

La cultura puede ser entendida como un sistema relativamente integrado de ideas, valores, actitudes, aserciones éticas y modos de vida, dispuestos en esquemas o patrones que poseen una cierta estabilidad dentro de una sociedad dada, de modo que influyen en su conducta y estructura. Todo aquello que el hombre y hace y que no procede únicamente de su herencia biológica queda, pues, cubierto por el campo de la cultura.

**Básicamente la cultura consiste en contenidos de conocimiento y pautas de conducta que han sido socialmente aprendidos. La cultura, pues, requiere un proceso de aprendizaje, el cual es social**, lo que no sólo quiere decir que nace de la interacción social, sino que la cultura consiste en patrones comunes a una colectividad. Estos patrones o pautas, no obstante, son abstractos la cultura se manifiesta en conductas concretas y en sus resultados, los cuales no son, en sí mismos cultura.

### 2.1.3. Elementos de la cultura.

La cultura tiene los siguientes elementos: los aspectos cognitivos, las creencias, los valores, las normas, los signos y los modos no normativos de conducta.

a) Toda cultura posee unos **elementos cognitivos**, es decir, un grado elevado de conocimientos objetivos sobre la naturaleza y la sociedad. De otro modo la colectividad no podría sobrevivir: desde los pueblos más primitivos a los más avanzados en complejidad cultural todos saben enfrentarse con la brega cotidiana, sean las que sean las creencias mágicas, religiosas, ideológicas y no objetivas.

b) Junto a estos sólidos elementos cognitivos están las **creencias**, de las cuales no afirmamos su verdad ni falsedad, pues son empíricamente improbables; las creencias son una fe sobre el cosmos y la vida, y se manifiestan también en acciones y resultados, sobre todo, la religión. Conviene señalar que existe un grado muy elevado de superposición entre lo cognitivo y lo credencial, y que la distinción es puramente analítica. Así creer es también un modo de conocer la realidad, por muy falsas que sean las creencias de unos hombres según la opinión de otros hombres. En todo caso, el conocimiento perfecto no existe: poseemos sólo aproximaciones, más o menos profundas, a la verdad.

c) Por su parte los **valores** con que nos acercamos a la realidad y las **normas** de conducta que los enmarcan determinan nuestras actitudes. Puede decirse que los valores son juicios de deseabilidad o aceptabilidad, o de rechazo, que se atribuyen a toda clase de objetos y hechos. Los valores conllevan actitudes que superponemos a fenómenos dados, y que deben ser distinguidos cuidadosamente de los fenómenos mismos. Pronto se comprende que los valores no pueden manifestarse sin normas de conducta que los enmarquen y que

tienen que ser aceptados por un número mínimo de miembros de la colectividad, y en muchos casos por todos. La desviación del valor y de la norma establecida suele implicar una reacción punitiva por parte de la colectividad en cuestión, aunque muchas sociedades complejas hayan institucionalizado un buen número de divergencias en un sistema de tolerancias aceptables.

d) Los **signos** culturales incluyen señales y símbolos. Los primeros indican un hecho, simplemente, como es el caso de las señales de tránsito. Los símbolos son más complejos y son parte central del sistema de comunicación que es la cultura. La red simbólica más importante es el lenguaje; sin él la estructura social se desvanecería. La sociedad humana es inconcebible sin lenguaje. Para estudiarlo desde el ángulo de mira de la sociología se ha desarrollado la disciplina de la sociolingüística, que introduce criterios demográficos, migratorios, ideológicos y políticos en la investigación de los datos referentes al lenguaje humano.

e) Finalmente, tenemos las **formas de conducta no normativas**, como son el estilo peculiar de las gentes de una comunidad nacional (Idiosincrasia).

## 2.2.- EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN. (Enculturación, culturalización o crianza).

### 2.2.1. Definición. *¿Qué es la socialización?*

La **socialización** es el proceso mediante el cual el individuo es absorbido por la cultura de su sociedad. En su transcurso el individuo, ha escrito Child, "nacido con una gama de comportamiento potencial muy amplia, es conducido a desarrollar un comportamiento con límites más restringidos, consistentes en lo que es habitual y aceptable con arreglo a normas de su grupo".

a) Fundamentalmente, la socialización es un **aprendizaje**; en su virtud el individuo aprende a adaptarse a sus grupos, y a sus normas, imágenes y valores. Trátase de un proceso de aprendizaje de conducta. Como proceso es permanente, pues dura toda la vida del individuo y es perenne en la sociedad. Para el individuo la socialización es particularmente intensa durante sus primeros años.

b) El tema de la **interiorización** y transmisión de la cultura es vasto y debe ser enfocado interdisciplinariamente, con ayuda de la psicología social, la sociología, la antropología, la ciencia política. Cuando nos adentramos en él nos encontramos con uno de los mejores ejemplos de la unidad e interdependencia íntima de las ciencias sociales. Aprendizaje e interiorización dan como resultado la adaptación del individuo al grupo y, por consecuencia, la conformidad y la cohesión e integración social.

### 2.2.2. Tipos: socialización primaria y secundaria. *¿Cómo se desarrolla?*

La principal distinción es entre socialización primaria y secundaria. Para Berger y Luckmann el individuo no nace miembro de una sociedad, sino que nace con una predisposición hacia la sociedad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En este contexto se sitúa la mencionada distinción. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez por medio de la cual se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria se refiere a cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de la sociedad.

a) La **socialización primaria** es decisiva y no sólo por la plasticidad, sensibilidad y dependencia en que se encuentra el niño. El niño no internaliza como el mundo posible, sino que lo internaliza como el mundo, el único que existe y se puede concebir. Por ello el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados durante la socialización secundaria. Esto significa que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Requiere la adhesión emocional a los otros significantes. Es así como el niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, los internaliza y se apropia de ellos, siendo entonces capaz de identificarse a sí mismo. La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado, y todo lo que comporta se ha establecido en la conciencia del individuo. Ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo. Aquí cuenta la carga emocional.

b) La **socialización secundaria** consiste en el conjunto de procesos mediante los cuales el individuo internaliza submundos específicos. Posiblemente en sociedades primitivas, que cuentan con gran homogeneidad cultural y estabilidad, la socialización secundaria alcance poca relevancia. Pero éste no es el caso de sociedades complejas, con gran división del trabajo y distribución social de conocimiento. Se suele producir la socialización en contextos institucionales. Estos submundos son generalmente realidades parciales, que contrastan con el mundo base adquirido en la socialización primaria. Presupone un proceso previo de socialización primaria, pues debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. Por otro lado mientras que la

socialización primaria no puede efectuarse sin una identificación con carga emocional, la mayor parte de la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de identificación.

Cuadro 2.2. Distinción entre Socialización Primaria y Socialización Secundaria

	SOCIALIZACIÓN PRIMARIA	SOCIALIZACIÓN SECUNDARIA
ETAPA CRONOLÓGICA	Infancia	Madurez
INTERNALIZACIÓN	Fuerte	Débil
ADHESIÓN EMOCIONAL	Imprescindible	Prescindible
TOMA CONCIENCIA	Mundo social/total	Submundo social/parcial
TIPO DE SOCIEDAD	Primitiva y simple	Moderna y compleja

Otra noción importante es la **resocialización**. Tiene más semejanza con la socialización primaria, aunque se realice durante la fase adulta del individuo. Pretende la sustitución de la socialización anteriormente recibida por el individuo. Si en la socialización secundaria el presente se interpreta de modo que se halle en relación continua con el pasado, con tendencia a minimizar las transformaciones que se hayan efectuado realmente, no ocurre igual en la resocialización. En ésta el pasado se interpreta con la realidad presente, con tendencia a proyectar al pasado diversos elementos que, en ese entonces, no estaban subjetivamente disponibles.

La resocialización comporta, por consiguiente, un cambio básico y rápido del pasado. El ejemplo más conocido y estudiado se refiere a la delincuencia, especialmente juvenil. Pero no siempre la resocialización no aprobada por la sociedad. Casos como la emigración a otras áreas culturales o el divorcio también lo requieren. En todo caso la resocialización es difícil de efectuarse, pues, en cierta medida, exige reproducir las condiciones de la socialización primaria pero en la época adulta. Por ello alguna de las siguientes condiciones indicadas debe producirse:

- Control total sobre el individuo.
- Supresión de status pasados.
- Negación del valor moral del viejo yo.
- Participación del individuo en su propia resocialización.
- Sanciones extremas.
- Intensificación de las presiones y apoyo del grupo de iguales.

Otro concepto importante, acuñado por Merton, alude al grupo según el cual el individuo se socializa. Se trata de la **socialización anticipatoria**. Es una forma de socialización que tiene lugar cuando los individuos adoptan como grupo de referencia un grupo al que no pertenecen, pero aspiran a pertenecer en el futuro, socializándose de acuerdo con lo que perciben de sus normas antes de haberse incorporado a él. Por tanto, amplía el concepto conocido ya de antiguo de la determinación grupal de la conducta. Pues bien, la socialización anticipatoria, al adoptar el individuo los valores de un grupo al cual no pertenece, puede servir a la doble función de ayudar a su elevación dentro de ese grupo y de facilitar su adaptación una vez que ha llegado a formar parte de él. El propio Merton subraya la importancia de la socialización anticipatoria en los procesos de movilización social y la diversidad de consecuencias que puede suscitar. Consecuencias que pueden ser diferentes para los individuos que la manifiestan, los grupos a que pertenecen y la estructura social más amplia. Así para el individuo la socialización anticipatoria es funcional sólo dentro de una estructura social relativamente abierta.

En definitiva, lo que aprende en el proceso de socialización es la cultura, es decir, un complejo conjunto de pautas de comportamiento recurrentes que le permiten saber a qué atenerse en cada situación, qué debe esperar de los demás, cómo debe reaccionar en cada caso concreto y qué pueden esperar los demás de él. Los nuevos miembros de la sociedad aprenden cómo deben actuar, o qué consecuencias pueden razonablemente derivarse si deciden desviarse de las pautas establecidas por el grupo. Este aprendizaje es esencial para la pervivencia de la sociedad.

Pero estas normas y pautas de comportamiento que el individuo aprende en el proceso de socialización no están aisladas y sin conexión entre sí, sino que forman complejos a los que llamaremos papeles sociales (roles) y que corresponden a las distintas posiciones (status) que los individuos pueden ocupar en sus relaciones sociales.

### 2.2.3. Concepto del rol y status. ¿Qué contenidos tiene?

a) La sociedad no es simplemente un conglomerado accidental y desordenado de seres humanos. Es un sistema estructurado en el que cada individuo ocupa una posición (status) definida. Se entiende por status social el puesto que cada individuo ocupa en la estructura social, tal como lo evalúa la propia sociedad. Una misma persona ocupa diferentes status en función del contexto en que se relacione o del grupo desde el que se defina.

b) A cada status le corresponde un repertorio de pautas y normas de comportamiento que prescriben, a la persona que lo ocupa, cómo deberá actuar en cada situación y lo que los demás pueden razonablemente esperar que haga en virtud del lugar que ocupa. Llamamos papel (rol), al conjunto de todas estas pautas de comportamiento asociadas a cada status. La importancia de los papeles sociales radica, no sólo en el grado en que regulan la conducta, sino también en el hecho de que permiten a los hombres predecir los actos de los demás, y determinar, por tanto, sus propios actos de acuerdo con aquellos. En consecuencia, las relaciones sociales existen entre los papeles desempeñados por los miembros de una sociedad.

En todo caso, los conceptos de status y rol son dos herramientas fundamentales en el análisis del comportamiento social que, como vemos, están íntimamente relacionados entre sí. Se trata de dos caras de una misma moneda. A un status se le asocia siempre un conjunto de roles y, por su parte, un rol lo es siempre del status del que deriva. El status se ocupa, los roles se desempeñan. Esta es la razón por la que algunos sociólogos asocian los status a los aspectos estáticos del sistema social, y los roles a los aspectos dinámicos. Así, status se relaciona con la estructura de la sociedad, y roles con la función:

Cuadro 2.3. Oposición entre Status y Rol

<b>STATUS</b>	<b>ROL</b>
Posición social	Papeles sociales
Se ocupa	Se desempeñan
Estructura social	Función social.
Valorativo (valor): Prestigio. Dignidad. Categoría.	Normativo (deber de): Pensar. Decir. Actuar.
Estática social.	Dinámica social.

#### 2.2.4. Tipos de status.

Entre esa multiplicidad de status, algunos tienen un fundamento biológico. En todas las culturas, la edad o el sexo determinan alguna de las posiciones que pueden ocuparse. Pero la mayoría de ellos surgen del proceso mismo de la vida colectiva, de sus actividades económicas, políticas o religiosas. Una forma común de clasificar los status consiste en distinguir entre adscritos y adquiridos.

- Un **status adscrito** deriva de factores sobre los que el individuo carece de control y, por tanto, es independiente de su voluntad. El status de hijo o el de heredero a la corona pertenecen a esta clase.

- Por el contrario, el **status adquirido** depende de acciones positivas y, en ocasiones, del esfuerzo del propio interesado por alcanzarlo: los status de esposo, profesor, líder sindical...

En la medida en que la estructura del grupo está formada por el conjunto de status que lo integran, cada persona ocupa, al menos, tantos status como grupos a los que pertenece. Sin embargo, existe siempre uno que es el status clave porque identifica al individuo socialmente y le sitúa en la estructura social. La determinación de cuál sea ese **status principal** depende de la forma en que cada sociedad valore las distintas actividades institucionales. En una sociedad en la que la mayoría de las actividades se organizan en torno a las relaciones de parentesco, el status familiar ocupa el lugar preeminente. En la nuestra, en la que se concede una fuerte valoración al éxito económico, el status dominante suele ser el profesional. La profesión es; generalmente, el criterio fundamental en la valoración de la personalidad social.

### 2.3. LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN.

#### 2.3.1. Enumeración de los agentes de socialización más importantes.

En sentido amplio, todos somos agentes de socialización. Medios informales difusos, en sociedades estables y sencillas, pueden resultar lo suficientemente eficaces para lograr la socialización de los nuevos miembros de la sociedad. Pero en sociedades complejas, heterogéneas y con grandes ritmos de cambio social, no basta con la socialización informal. La herencia cultural del grupo cuenta con demasiada complejidad para lograrse con procedimientos tan espontáneos. Agencias de socialización se emplea para referirse a las instancias o vías, mediante las cuales se efectúa la transmisión de conocimientos, valores, etc. Agencias que son múltiples y pueden, en teoría, reforzar sus efectos, pero también provocar discontinuidades y problemas generacionales en el

proceso de socialización. En concreto la familia, el grupo de iguales, escuelas, las asociaciones de todo tipo y los medios de comunicación de masas constituyen las principales agencias de socialización.

\* La **familia** socializa al niño, pero no crea los valores que le inculca.

Estos valores pueden tener -y de hecho tienen- las más diversas procedencias: la religión, la clase social, la nación, etc. Por esto, la familia transmite valores creados fuera de ella, es un simple agente transmisor. Davis señala la importancia de la familia en la socialización en los siguientes puntos:

- i. La familia es la primera agencia que recibe al niño y en ella se inicia el proceso.
- ii. La influencia de la familia es profunda también porque es el elemento persistente.
- iii. Es el grupo más íntimo que actúa en la socialización.
- iv. Está vinculada a la satisfacción de necesidades materiales y espirituales.
- v. Proporciona relaciones autoritarias e igualitarias.
- vi. La comunidad general identifica a los miembros de la familia entre sí.

\* Como la familia, otros grupos primarios intervienen en el proceso de socialización. Se trata de los llamados **grupos de iguales**, en los cuales las relaciones son también íntimas y cara a cara.

Concretamente en la infancia, el grupo de iguales ayuda a introducir en sus miembros la noción de autoridad informal y, por tanto, a desarrollar una idea diferente de la estructura de mando con relación a la familia. Al analizar el papel de desempeña como filtro entre los medios de comunicación de masas y los receptores de la misma. Riesman -en "La muchedumbre solitaria"- quien ha destacado su importancia. Sostiene que el grupo de iguales está convirtiéndose en la más importante agencia de socialización. Distingue, en efecto, tres tipos de carácter social que denomina dirigidos por la tradición, el de dirección interna y el de dirigidos por otros:

\* Dentro de los grupos secundarios destaca en especial el **sistema educativo** ya que constituye el ámbito formal para la transmisión cultural entre generaciones.

La socialización se efectúa en el contexto y con medios y órganos especiales. En ella actúan, además, grupos e iguales que, como se ha visto, interviene también en el proceso de socialización. Su influjo se filtra a través de múltiples vías, según Carlos Alba:

- i. El currículum. A través de las asignaturas impuestas, el contenido de los programas y libros de textos.
- ii. Junto al anterior, el conjunto de actos que constituyen los ritos de la escuela suponen igualmente un importante instrumento de socialización. La escuela será el primer ámbito donde los individuos experimentarán la competitividad, la necesidad de productividad y rendimiento, ritmos horarios y secuencias fijas e impuestos.
- iii. El propio profesor. Constituye un modelo de autoridad, apoyado en conocimientos específicos, y son quienes en definitiva transmiten unos valores determinados. No en vano todos los sistemas políticos procuran controlar cuidadosamente la selección de individuos que van a desempeñar este papel.

\* Los **medios de comunicación de masas**.

Proporcionan informaciones juicios sobre acontecimientos, ofrecen modelos de comportamiento y, además, sus contenidos repercuten en un volumen de población superior al de cualquier otra agencia. Hasta tal punto son importantes en el proceso de socialización que pueden distinguirse dos épocas, antes y después de la aparición y difusión de estos medios, principalmente la televisión.

### 2.3.2. Clasificación de los agentes de socialización.

Mejor aún que una simple enumeración en un pseudo-orden de importancia, será el intento de clasificar esos agentes de acuerdo con tres criterios:

a) Cabe clasificar los agentes de socialización **según tengan por objetivo explícito y reconocido formar**, educar, inculcar unos principios, dispensar unos conocimientos; o, por el contrario, según que los agentes socializadores ejerzan esa función de un modo solamente instrumental, con miras a otras actividades o a otros fines como objetivo explícitos.

b) Se pueden clasificar **distinguiendo por formar grupos de edad heterogéneos, o por constituir grupos de edad homogéneos**. Habría que completar, sin embargo, la distinción propuesta por Eisenstadt, añadiendo que ciertos grupos o instituciones pueden también caracterizarse simultáneamente por la homogeneidad y la heterogeneidad de las edades.

c) Otro criterio de clasificación sería **distinguir entre grupos primarios y secundarios** combinados con el criterio anterior que consistía en distinguir aquellos agentes que tienen como finalidad específica justamente la socialización, y aquellos otros que contribuyen también, aunque sin tenerlo como finalidad propia, a socializar a sus miembros. (En 1909 Charles H. Cooley elaboró el concepto de grupo primario. Según Cooley el grupo primario se caracteriza por el reducido número de miembros que lo integran, lo que permite unas relaciones cara a cara *face to face* entre todos sus miembros. En el grupo primario todos los miembros se conocen personalmente y

mantiene relaciones directa, este hecho, unido a un clima afectivo generalmente intenso, hacen posible la expresión libre, relativamente, y espontánea de las personalidades de sus miembros. Los grupos secundarios se oponen a estas características).

Cuadro 2.4. Comparación entre grupos primarios y secundarios.

<b>GRUPO PRIMARIO</b>	<b>GRUPO SECUNDARIO</b>
Nº pequeño de miembros	Nº grande de miembros
Relaciones: Personales ( <i>face to face</i> ) <b>Directas</b> Entre todos	Relaciones: Impersonales. Indirectas Entre algunos
Clima afectivo	Clima aséptico
Libre expresión de personalidad	No hay expresión de personalidad
Ejemplos: (Familia. Pandillas...)	Ejemplos: (Grandes empresas, Sindicatos...)

## **BIBLIOGRAFÍA**

ROCHER, G. (1975), *Introducción a la sociología general*, Herder, Barcelona.

MORALES NAVARRO, J. y ABAD MÁRQUEZ, L.V. (1996), *Introducción a la sociología*, Tecnos, Madrid.

## TEXTOS DEL EJE 2

### TEXTO 1

E. B. TYLOR (1871)

"La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad" (Tylor, 1975:29).

F. BOAS (1930)

"La cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres" (Boas, 1930:74; citada por Kahn, 1975:14).

B. MALINOWSKI (1931)

"Esta herencia social es el concepto clave de la antropología cultural, la otra rama del estudio comparativo del hombre. Normalmente se la denomina cultura en la moderna antropología y en las ciencias sociales. (...) La cultura incluye los artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados. La organización social no puede comprenderse verdaderamente excepto como una parte de la cultura" (Malinowski, 1975:85).

W.H. GOODENOUGH (1957)

"La cultura de una sociedad consiste en todo aquello que conoce o cree con el fin de operar de una manera aceptable sobre sus miembros. La cultura no es un fenómeno material: no consiste en cosas, gente, conducta o emociones. Es más bien una organización de todo eso. Es la forma de las cosas que la gente tiene en su mente, sus modelos de percibir las, de relacionarlas o de interpretarlas" (Goodenough, 1957:167; citada por Keesing, 1995:56).

C. GEERTZ (1966)

"La cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta —costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos—, como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control —planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman "programas")— que gobiernan la conducta" (Geertz, 1987:51).

HARRIS, M. (1981)

"La cultura alude al cuerpo de tradiciones socialmente adquiridas que aparecen de forma rudimentaria entre los mamíferos, especialmente entre los primates. Cuando los antropólogos hablan de una cultura humana normalmente se refieren al estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar" (Harris, 1982:123).

A. GIDDENS (1989)

"Cultura se refiere a los valores que comparten los miembros de un grupo dado, a las normas que pactan y a los bienes materiales que producen. Los valores son ideales abstractos, mientras que las normas son principios definidos o reglas que las personas deben cumplir" (Giddens, 1991:65).

- ¿Cuáles son los conceptos principales que destacan cada autor?
- ¿Cuál es la relación que establecen entre los distintos elementos de la cultura?
- ¿Cuáles son las ideas que se repiten en todos ellos?
- ¿Cuáles son las diferencias más importantes?
- ¿A qué se pueden deber estas diferencias?





**TEXTO 2**

“Ya que la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva, cualquier comprensión teórica adecuada de ella debe abarcar ambos aspectos. Como ya sostuvimos anteriormente, estos aspectos reciben su justo reconocimiento si la sociedad se entiende en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. En lo que se refiere a los fenómenos de la sociedad, estos momentos no deben concebirse como si ocurrieran en una secuencia temporal: más bien los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella, de manera que cualquier análisis que se ocupe solo de uno o dos de ellos no llena su finalidad. Lo mismo puede afirmarse del miembro individual de la sociedad, que externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva. En otras palabras, estar en la sociedad es participar en su dialéctica.

Sin embargo, el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal; en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. Eso no significa que yo comprenda adecuadamente al otro: hasta puedo comprenderlo erróneamente. Puede estar riéndose en un ataque de histeria, mientras yo creo que esa risa expresa regocijo. Sin embargo, su subjetividad me resulta objetivamente accesible y llega a serme significativa, haya o no congruencia entre sus procesos subjetivos y los míos. La congruencia total entre los dos significados subjetivos, y el conocimiento recíproco de esa congruencia presupone la significación, como ya se ha dicho. Sin embargo, la internalización en el sentido general que aquí le damos subyace tanto a la significación como a sus propias formas más complejas. Más exactamente, la internalización, en este sentido general, constituye la base, primero; para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social.

Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo "asume" el mundo en el que ya viven otros. Por cierto que el "asumir" es de por sí, en cierto sentido, un proceso original para todo organismo humano, y el mundo, una vez "asumido", puede ser creativamente modificado o (menos probablemente) hasta re-creado. Sea como fuere, en la forma compleja de la internalización, yo no solo "comprendo" los procesos subjetivos momentáneos del otro: "comprendo" el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío. Esto presupone que él y yo compartimos el tiempo en forma más que efímera y una perspectiva "comprehensiva", que vincula subjetivamente series de situaciones entre sí. Ahora no solo comprendemos nuestras mutuas definiciones de las situaciones compartidas: también las definimos recíprocamente. Se establece entre nosotros un nexo de motivaciones que se extiende hasta el futuro; y, lo que es de suma importancia, existe ahora una continua identificación mutua entre nosotros. No solo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro.

Solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerárselo miembro de la sociedad. El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización, y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Podemos aquí dejar a un lado la cuestión especial que se refiere a la adquisición del conocimiento acerca del mundo objetivo de otras sociedades distintas de aquella primera de la que llegamos a ser miembros, así como al proceso de internalizar ese mundo como realidad, proceso que demuestra, al menos superficialmente, ciertas similitudes con la socialización primaria y la secundaria pero que, no obstante, es estructuralmente distinto de las dos.”

BERGER, P.L. y LUCKMANN, T. (1995) *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

## Eje Temático 3: FAMILIA, SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

- 1.- El concepto de institución y de familia
- 2.- Estilos de socialización familiar
- 3.- La relación familia-escuela

### 3.1. EL CONCEPTO DE INSTITUCIÓN Y DE FAMILIA

#### 3.1.1. Definición, tipos y características de las instituciones

##### 3.1.1.a) Definición de institución

Como las demás especies animales, el ser humano está sujeto a una serie de necesidades que debe satisfacer como condición para su supervivencia. Sin alimentos o sin abrigo los seres humanos no podríamos subsistir. Como especie, necesitamos también reproducirnos. Pero a diferencia de las demás especies animales, los seres humanos atendemos estas necesidades de modo indirecto, es decir, mediante la cooperación con los demás, en el caso de una sociedad organizada.

En virtud del hecho de que estamos dotados del lenguaje articulado y de la capacidad de pensar en términos simbólicos y abstractos, podemos acumular y transmitir a los demás experiencias en relación con nuestra forma de resolver los problemas derivados de la satisfacción de estas necesidades. Esta es la función esencial de la cultura. Todas las sociedades poseen una herencia acumulada de conocimientos, valores y reglas de conducta que se transmiten de generación en generación, y que permiten desarrollar formas indirectas de cubrir las necesidades económicas y regular las relaciones sexuales y la procreación.

**Al conjunto de pautas de comportamiento, recurrentes y estables, que tienen como finalidad específica satisfacer cada una de estas necesidades, se le denomina institución. Existen instituciones económicas, educativas, familiares, recreativas, políticas, religiosas, etc. En este sentido, una institución es un segmento de la cultura. La cooperación entre los individuos (y grupos) a que antes aludíamos, se encausa a través de los roles, que son las unidades básicas en una institución social. Una institución es un racimo coherente de roles y status que cristalizan en el desempeño de una función social relevante.**

Obtenemos el siguiente cuadro donde se pone en relación los imperativos culturales con las respuestas en forma de institución, siguiendo, en parte, a Malinowski.

Cuadro 3.1. Imperativos funcionales y las respuestas institucionales

IMPERATIVOS FUNCIONALES	RESPUESTA (Instituciones)
Producción de bienes de consumo	Economía.
Prescripción de la convivencia.	Control social.
Formación del material humano.	Educación.
Definición de la autoridad y el poder.	Organización política.
Reproducción y cuidado de los niños.	Familia.

##### 3.1.1.b) Tipos de instituciones

Algunos sociólogos distinguen entre instituciones primarias (o básicas) e instituciones secundarias (o subsidiarias):

a) **Instituciones primarias.** Son aquellas que cumplen funciones que se suponen esenciales para la supervivencia del individuo y del grupo como tal y que, por tanto, poseen un elevado grado de universalidad y fuerza vinculante para el individuo. Las instituciones económicas o familiares, son de este tipo.

b) **Instituciones secundarias.** Se refieren a instituciones parciales y menores que, o bien se refieren a funciones no esenciales, o bien se agrupan en torno a las instituciones básicas para desarrollarlas o complementarlas. No nos la tenemos que encontrar en todas las cultura, de ahí su gran variabilidad; ni tampoco tienen que estar todos los miembros de una determinada cultura participando de ella, es decir, carece de vinculación.

Cuadro 3.2. Instituciones primarias y secundarias.

<b>INSTITUCIONES PRIMARIAS</b>	<b>INSTITUCIONES SECUNDARIAS</b>
Funciones sociales esenciales (también llamadas básicas)	Funciones sociales no esenciales (también llamadas subsidiarias)
Alto grado de universalidad	Alto grado de variabilidad
Muy vinculante para el individuo	Poco vinculante para el individuo
Económicas, familiares...	Policías, jueces, cárceles...

### 3.1.1.c) Características de las instituciones.

a) A pesar de su especialización funcional, las instituciones **están interrelacionadas**. El funcionamiento de la institución económica repercute en las instituciones políticas, y al revés. La sociedad es un sistema estructurado en el que sus distintos elementos están interconectados y son interdependientes.

b) En la medida en que establecen cauces anónimos de participación social, las instituciones son relativamente **permanentes** e indiferentes a las variaciones individuales. Los individuos se integran en el sistema social y se encuentran con las instituciones ya dadas. Esto permite simplificar el comportamiento social de la gente. Los modos de pensar y actuar han sido en gran manera regulados antes de que los individuos entren a formar parte de la sociedad. No tienen que descubrirlos o investigarlos por sí mismo. Su participación social se realiza mediante la aceptación de un conjunto de roles institucionalizados que él no inventa, sino que aprende en la socialización.

c) Las instituciones actúan como **agentes de estabilidad social**. Su permanencia garantiza la continuidad cultural a través del tiempo y aporta a los individuos la sensación de seguridad que se deriva de saber que su actuación se ajusta a los cauces socialmente aceptados. Las expectativas de él sobre los demás y de los demás sobre él, no dependen del azar, sino que están reguladas a priori.

d) Este carácter relativamente permanente y estable de las instituciones, se convierte a menudo en uno **de los obstáculos más importantes para el cambio social**. En sí mismas, las instituciones tienden a hacerse rígidas y a oponerse a los cambios. Uno de los capítulos más estimulantes de los estudios sociológicos consiste, precisamente, en el análisis de la dinámica del cambio institucional, sus relaciones con el cambio social total, y el papel de los individuos en el cambio institucional.

### 3.1.2. Definición, funciones y tipos de familias

#### 3.1.2.a) Definición

¿Cómo podríamos definir la palabra familia?. Para un sociólogo, la familia es uno de los numerosos pequeños grupos cara a cara, que son denominados grupos primarios. Pero se distingue de todos los demás grupos primarios en dos características:

a) La familia concede un reconocimiento especial a la relación existente entre un varón y una o más mujeres, o entre una mujer y uno o más varones. Monogamia y poligamia (poliginia y poliandria).

b) La segunda característica peculiar de la familia es la importancia que se concede al parentesco en la forma de organizarla.

#### 3.1.2.b) Funciones

Podemos resumir en dos las funciones de la familia: reproductiva (orden biológico) y productiva (orden social). El primer grupo abarca desde las relaciones sexuales y afectivas a la crianza y cuidado de los hijos; el segundo conjunto de funciones productiva comprende el reclutamiento y formación profesional más la producción de bienes de consumo.

Familia: “Es la más universal de las instituciones sociales, pero sus formas históricas han sido demasiado diversas para poder subsumirlas en un único concepto. Designa a un grupo social constituido por personas vinculadas por la sangre, el matrimonio o la adopción, caracterizado por una residencia común, cooperación económica, reproducción y cuidado de la descendencia” (Julio Iglesias de Ussel, 1998)

Con relación a estas distintas funciones tendremos que apuntar una serie de comentarios:

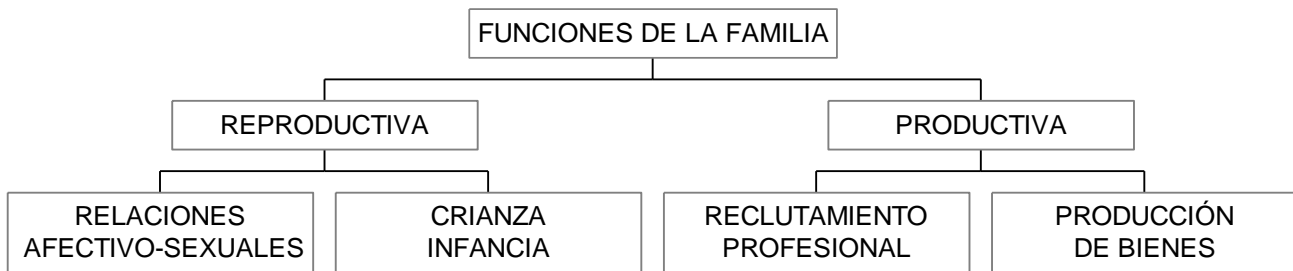
a) Las funciones varían según la cultura, el tipo de familia e incluso entre cada familia.

b) La función de legitimación de las relaciones sexuales no va unida necesariamente con la procreación para algunas culturas (distinción entre padre social y padre biológico).

c) La función que ha ido perdiendo cada vez más importancia ha sido la productiva o económica sobre todo con el paso de una familia extensa a una nuclear dentro del contexto de una sociedad industrial donde la tarea económica ha salido del hogar a la empresa y la fábrica.

d) La función esencial y que más nos interesa aquí es la social o socializadora y en especial la del cuidado y crianza de los niños dentro del seno familiar. Aunque han aparecido otras instituciones que le han robado parte de este espacio a la familia (la escuela).

Cuadro 3.3. Las funciones de la familia.



### 3.1.2.c) Clasificación de los tipos de familias:

Podemos clasificar las familias según cuatro criterios, fundamentalmente:

- Según el matrimonio nos encontraremos con enlaces monógamos o polígamos.** La monogamia no es el tipo de matrimonio más frecuente en el mundo en su conjunto. En una comparación de 565 sociedades, G. Murdock encontró que la poligamia se permitía en más del 80 por 100 de ellas. La poligamia describe cualquier tipo de matrimonio que permite a un marido o mujer tener más de un esposo. Existen dos tipos de poligamia: la poliginia, en la que un hombre puede estar casado con más de una mujer al mismo tiempo, y la poliandria (mucho menos común, según Murdock 1 por 100), en la que una mujer puede tener dos o más maridos simultáneamente.
- Según la residencia. Se puede distinguir entre los neolocales y cuando los recién casados viven en la misma vivienda de los padres de la novia o el novio.** En el primer caso lo denominamos matrilocalidad, y en el segundo patrilocalidad.
- Según el reparto de la autoridad entre los sexos.** No se conoce ninguna sociedad en la que los maridos se hallen habitualmente bajo la autoridad de sus esposas o en la que los hombres estén habitualmente dominados por las mujeres. En función de la distribución de la autoridad, la gran mayoría de los sistemas familiares pueden clasificarse como **patripotestales (o patriarcales) y equipotestales**.
- Según las pautas en el matrimonio (endogámico, exogámico).** La endogamia se define como una norma que impone la elección de cónyuge dentro del grupo social que se pertenece, su opuesto es la exogamia
- Según el sistema familiar. Son dos los sistemas familiares fundamentales: el nuclear y el extenso;** el primero consta de dos generaciones (padres e hijos), mientras que el segundo sistema se define por constituirse por más de dos generaciones (abuelos, padres, hijos, nietos...) o por la presencia de relaciones de parentesco horizontales de segundo o más grado (primos, tíos, suegros, sobrinos, cuñados...)

Cuadro 3.4. La primera transición: Familia extensa y nuclear

	FAMILIA EXTENSA	FAMILIA NUCLEAR
GENERACIONES	Tres o más (ver. u hor.)	Dos (padres e hijos)
ETAPA HISTÓRICA	Pre-industrial tradicional	Industrial moderna
RASGOS	Estabilidad Rural y agraria Solidaridad (intra-linaje)	Movilidad (ver. y hor.) Urbana e industrial. Individualismo.
RESIDENCIA	Patrilocal o matrilocal	Neolocal
FUNCIONES	Todas las funciones.	Reducción de funciones.
LOS HIJOS	Capital (bien de inversión)	Coste (bien de consumo afectivo)

### 3.1.3. ¿Crisis de la familia?

Los divulgadores sobre el capítulo de la familia suelen concluir con demasiada facilidad que la institución está en crisis. Lleva tanto tiempo precipitándose por la pendiente de la crisis, que se impone la conclusión de que la familia es una institución saludable o por lo menos resiste a las más duras pruebas.

La creencia común es que ahora "los chicos no quieren casarse". No es así del todo. Lo que se produce es un mayor abanico de opciones. La primera de ellas consiste en retrasar el matrimonio con papeles para antes por distintas situaciones, que podemos resumir en la idea de pareja. Algunos optan por seguir con esa forma a-legal, pero, cada vez más, socialmente reconocida. Aún optando por el matrimonio legal, cada vez son más las personas que eligen el matrimonio civil o de otra religión que no es la católica, si bien siguen siendo mayoría los que se casan por la Iglesia Católica, una proporción muy superior a la de los católicos practicantes de la edad correspondiente. El precipitado final se acomoda muy bien a lo que entendemos por una sociedad compleja, con más libertad de elección. La misma estrategia inicial de posponer la fecha de la primera boda significa no tanto que los jóvenes sean reacios al matrimonio como que optan antes por distintas fórmulas de vida, incluyendo los años de estudios, que cada vez se alargan más. Todos esos retrasos tienen que ver con las dificultades de acomodo laboral y con la noción de que la adolescencia dura más años.

## 3.2. ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR

### 3.2.1. Estilos de socialización familiar o estilos educativos.

#### a) Parámetros

A la correspondencia entre las formas de interacción familiar, las pautas de socialización y el medio social de origen es lo que se ha dado en llamar estilos educativos.

Dos son las dimensiones principales que caracterizan las diferencias de los estilos de socialización familiar: el control de los hijos y el apoyo parental.

a) El primer parámetro se refiere al eje que discurre entre la permisividad y la coacción, la libertad de acción y la vigilancia.

b) El segundo parámetro, relativo al soporte emocional que los padres brindan a los hijos, se articula a lo largo de un *continuum* que va de la calidez a la hostilidad.

#### b) Estilos:

a) El estilo **contractualista** se distingue por la importancia que los padres dan a la autorregulación y a la autonomía del niño, así como por el énfasis puesto en los valores de la imaginación y la creatividad. Desde el punto de vista de las técnicas pedagógicas, ello significa una escasa insistencia en la obligación, el control o la coacción y un énfasis correlativo en la incitación, el estímulo o la motivación. Por último, este tipo de familias está abierta a las influencias del exterior, y los roles educativos de los padres están poco diferenciados.

b) El segundo estilo, que llaman **autoritario**, se sitúan en el polo opuesto del anterior por la gran importancia que concede a la obediencia y a la disciplina, al tiempo que implica una menor valoración de la autorregulación y de la sensibilidad del niño. Sus métodos pedagógicos apelan mucho más al control que a la motivación o a la relación. La distancia entre padres e hijos son considerables, los roles sexuales netamente separados y la reserva ante los agentes de socialización del exterior es bastantes significativa.

Cuadro 3.10 Parámetros y estilos de socialización familiar

PARÁMETROS (EJES)		CONTROL DE LOS HIJOS	
		PERMISIVIDAD	COACCIÓN
APOYO PARENTAL	CALIDEZ	CONTRACTUALISTA	MATERNALISTA
	HOSTILIDAD		AUTORITARIO

c) El tercer y último lugar, el estilo llamado **maternalista o paternalista** se caracteriza también por el acento puesto en la acomodación (obediencia y conformidad) más que en la autonomía o la autodisciplina, y sus técnicas de influencia se basan más en el control que en la motivación o la relación. Sin embargo, existe una gran proximidad entre padres e hijos, se organizan muchas actividades en común y la comunicación entre ellos es frecuente y relativamente íntima, aunque los papeles educativos de los padres tienen perfiles distintos y la apertura a las influencias del exterior es bastante limitada.

### 3.3. LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

#### 3.3.1. La función del tutor

En la relación que puede establecerse entre estas dos Comunidades educativas, el profesor tutor es la pieza clave para conseguir que los padres se sientan más vinculados a la gestión escolar e implicados en la educación de los hijos, interacción que al ser captada por los niños, repercute favorablemente en su formación.

Cuando un profesor asume la tutoría como función inseparable de su tarea docente, y se plantea implicar a la familia en el proceso educativo de sus hijos, se le ofrecen una amplia gama de posibilidades y técnicas para iniciar y consolidar con éxito esta tarea. Se pueden constatar cuatro niveles de implicación:

a) **Implicación nula:** El papel de los padres se reduce absolutamente a nada, ni se informan, ni participan, ni gestionan en ningún aspecto relativo al centro educativo.

b) **Implicación presencial:** El papel de los padres consiste en asistir a las reuniones, leer las cartas y tableros informativos, y en general responder a las iniciativas de demanda de visitas por parte del tutor, para intercambiar informes sobre la situación escolar del niño/a

c) **Implicación participativa:** El nivel de implicación de los padres es en este nivel más importante y supone la colaboración activa en fiestas, talleres, salidas y excursiones que organice el centro educativo.

d) **Implicación co-responsable:** Es mayor nivel implicación por parte de los padres, que toman decisiones y gestionan con el resto de la comunidad educativa las orientaciones y actividades de la escuela.

### BIBLIOGRAFÍA

- LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1995), *La familia en el tercer milenio*, UNED, Madrid.  
 LAMO DE ESPINOSA, E. (1995), *¿Nuevas formas de familia?*, en Claves de Razón Práctica, nº 50.  
 PICÓ, J. y SANCHIS, E. (1996), *Sociología y Sociedad*, Técnos, Madrid.  
 FLAQUER, LI. (1993) La socialización en la familia: teorías, modelos e interacciones, en GARCÍA LEÓN, A.; DE LA FUENTE, G. y ORTEGA, F. (Eds.) *Sociología de la Educación*, Barcanova, Barcelona.

### TEXTOS EJE 3

#### TEXTO I

“Hasta 1860 ni siquiera se podía pensar en una historia de la familia. Las ciencias históricas hallábanse aún, en este dominio, bajo la influencia de los cinco libros de Moisés. La forma patriarcal de la familia, pintada en esos cinco libros con mayor detalle que en ninguna otra parte, no sólo era admitida sin reservas como la más antigua, sino que se la identificaba -descontando la poligamia- con la familia burguesa de nuestros días, de modo que parecía como si la familia no hubiera tenido ningún desarrollo histórico; a lo sumo se admitía que en los tiempos primitivos podía haber habido un período de promiscuidad sexual. Es cierto que aparte de la monogamia se conocía la poligamia en Oriente y la poliandria en la India y en el Tíbet; pero estas tres formas no podían ser ordenadas históricamente de modo sucesivo, sino que figuraban unas junto a otras sin guardar ninguna relación. También es verdad que en algunos pueblos del mundo antiguo y entre algunas tribus salvajes aun existentes la descendencia se cuenta por línea materna, y no paterna, siendo aquélla la única válida, y que en muchos pueblos contemporáneos se prohíbe el matrimonio dentro de determinados grupos más o menos grandes -por aquel entonces aún no estudiados de cerca-, dándose este fenómeno en todas las partes del mundo; estos hechos, ciertamente, eran conocidos y cada día se agregaban a ellos nuevos ejemplos. Pero nadie sabía cómo abordarlos e incluso en la obra de E. B. Tylor "Investigaciones de la Historia primitiva de la Humanidad, etc." (1865) figuran como "costumbres raras", al lado de la prohibición vigente en algunas tribus salvajes de tocar la leña ardiendo con cualquier instrumento de hierro y otras futelezas religiosas semejantes.

El estudio de la historia de la familia comienza en 1861, con el "Derecho materno" de Bachofen. El autor formula allí las siguientes tesis: 1) primitivamente los seres humanos vivieron en promiscuidad sexual, a la que Bachofen da, impropriamente, el nombre de heterismo; 2) tales relaciones excluyen toda posibilidad de establecer con certeza la paternidad, por lo que la filiación sólo podía contarse por línea femenina, según el derecho materno; esto se dio entre todos los pueblos antiguos; 3) a consecuencia de este hecho, las mujeres, como madres, como únicos progenitores conocidos de la joven generación, gozaban de un gran aprecio y respeto, que llegaba, según Bachofen, hasta el dominio femenino absoluto (ginecocracia); 4) el paso a la monogamia, en la que la mujer pertenece a un solo hombre, encerraba la transgresión de una antiquísima ley religiosa (es decir, el derecho inmemorial que los demás hombres tenían sobre aquella mujer), transgresión que debía ser castigada o cuya tolerancia se resarcía con la posesión de la mujer por otros durante determinado período. [...]

Con la esclavitud, que alcanzó su desarrollo máximo bajo la civilización, realizase la primera gran escisión de la sociedad en una clase explotadora y una clase explotada. Esta escisión se ha sostenido durante todo el período civilizado. La esclavitud es la primera forma de la explotación, la forma propia del mundo antiguo; le suceden la servidumbre, en la Edad Media, y el trabajo asalariado en los tiempos modernos. Estas son las tres grandes formas del avasallamiento, que caracterizan las tres grandes épocas de la civilización; ésta va siempre acompañada de la esclavitud, franca al principio, más o menos disfrazada después.

El estadio de la producción de mercancías, con el que comienza la civilización, se distingue desde el punto de vista económico por la introducción: 1) de la moneda metálica, y con ella del capital en dinero, del interés y de la usura; 2) de los mercaderes, como clase intermediaria entre los productores; 3) de la propiedad privada de la tierra y de la hipoteca, y 4) del trabajo de los esclavos como forma dominante de la producción. La forma de familia que corresponde a la civilización y vence definitivamente con ella es la monogamia, la supremacía del hombre sobre la mujer, y la familia individual como unidad económica de la sociedad. La fuerza cohesiva de la sociedad civilizada la constituye el Estado, que, en todos los períodos típicos, es exclusivamente el Estado de la clase dominante y, en todos los casos, una máquina esencialmente destinada a reprimir a la clase oprimida y explotada. También es característico de la civilización, por una parte, fijar la oposición entre la ciudad y el campo como base de toda la división del trabajo social; y, por otra parte, introducir los testamentos, por medio de los cuales el propietario puede disponer de sus bienes aun después de su muerte. Esta institución, que es un golpe directo a la antigua constitución de la *gens*, era desconocida en Atenas aun en los tiempos de Solón; se introdujo muy pronto en Roma, pero ignoramos en qué época. En Alemania la implantaron los clérigos para que los cándidos alemanes pudiesen instituir con toda libertad legados a favor de la Iglesia.”

ENGELS, F. (1972) *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, Ayuso, Madrid.

**TEXTO II**

“La familia, tal como se ha conformado, bajo la protección de la Iglesia, en el pasado medieval, es, por lo menos en la teoría, de índole patriarcal. El hombre ha sido dotado de un control discrecional en los asuntos domésticos. En las primeras épocas esta discrecionalidad fue completa y directa, incluyendo la coerción física. Cuando el señorío y la servidumbre fueron superados y comenzaron a regir los derechos naturales, este control coercitivo directo fue sustituido por la discrecionalidad pecuniaria, de manera que el hombre, cabeza de familia, es el único capacitado para ejercer un control, como propietario, de los asuntos familiares. Actualmente esta nueva autoridad convencional del hombre está, a su vez, comenzando a perder el respeto de buena parte de la gente. La desintegración de la tradición patriarcal ha avanzado más entre aquellas clases industriales que están, al mismo tiempo, más inclinadas hacia las ideas socialistas”

VEBLÉN, Th. (1965) *Teoría de la empresa de negocios*, Eudeba, Buenos Aires.



## Eje Temático 4: ESTRATIFICACION Y CLASES SOCIALES

- 4.1. La estratificación social como dimensión de la estructura social
- 4.2. La estratificación social en las sociedades industriales: teorías de la estratificación
- 4.3. Clases sociales, socialización y educación
- 4.4. Lo que se puede y debe hacer contra las desigualdades

### 4.1. LA ESTRATIFICACIÓN SOCIAL COMO DIMENSION DE LA ESTRUCTURA SOCIAL

#### 4.1.1. Orden social y desigualdad

En todas las sociedades conocidas se presentan diferencias más o menos acusadas de riqueza material, poder y prestigio entre sus miembros. La desigualdad social es característica tanto de las sociedades simples como de las más complejas. Es cierto que el grado de desigualdad, o los criterios a partir de los cuales se estructura, se encuentran sometidos a una enorme diversidad social y cultural. Pero el hecho indudable es que la desigualdad social es un fenómeno universal, propio de todas las sociedades humanas.

La universalidad de la desigualdad, así como la variedad de las formas que adopta, son dos de los factores que probablemente más hayan contribuido a alimentar un flujo continuo de reflexión sobre el fenómeno.

En las sociedades preindustriales la desigualdad se consideraba, típicamente como un fenómeno natural, que en no pocos casos gozaba además del apoyo y la legitimación de las creencias religiosas: a menudo las jerarquías sociales no eran sino el reflejo terrenal de un orden mítico, trascendente y atemporal. Ese modo de representar la desigualdad correspondía a ordenaciones sociales muy rígidas, caracterizadas por una escasa permeabilidad.

Sin embargo, la disolución de las instituciones feudales y la emergencia de las sociedades industriales provocaron grandes movimientos de población que inevitablemente terminaron por acarrear relevantes cambios de condición social. Los movimientos masivos de las poblaciones industriales abrieron para muchos la posibilidad de experimentar el cambio de posición social.

A las rápidas transformaciones sociales y económicas que generó el capitalismo industrial le siguió la preocupación de la sociología por la desigualdad. En un mundo como el moderno en que la desigualdad no es un fenómeno natural ¿cómo pueden explicarse las desigualdades sociales que todos somos capaces de observar? ¿Son debidas a los diferentes méritos de los que ocupan posiciones distintas en la escala social? ¿O dependen de factores puramente aleatorios? ¿Reflejan las desigualdades diferencias de capacidad o formación? ¿O, por el contrario, son sólo la consecuencia de haber heredado de los padres una posición social ventajosa? El análisis de la estratificación social se ocupa de responder a ese tipo de preguntas.

#### 4.1.2 Formas históricas de estratificación social

a) La esclavitud es una forma extrema de desigualdad, en la cual algunos de los individuos son poseídos por otros, literalmente, como su propiedad. Las condiciones legales de la posesión de esclavos han variado considerablemente entre las diferentes sociedades. Algunas veces los esclavos fueron privados de casi todos sus derechos por ley, como en el sur de los EEUU, mientras que en otros casos su posición fue más semejante a la de un sirviente.

Los esclavos fueron utilizados casi exclusivamente como trabajadores en las plantaciones o como servidores domésticos en los EEUU, Sudamérica y las Indias Occidentales, durante los siglos XVIII y XIX. En la Atenas clásica, por el contrario, se hallaban presentes en la mayoría de otros tipos de ocupación.

b) La casta se asocia sobre todo con las culturas del subcontinente indio. El término *casta* no es indio, viene del portugués *casta*, y significa raza o estirpe pura. Los *varna*, vocablo para describir el sistema de castas en su conjunto, consisten en cuatro categorías diferentes jerarquizadas según su honor social. Los miembros del *varna* más elevado, los brahmanes, representan la condición superior de pureza, los intocables la más baja.

c) Los estamentos eran parte del feudalismo, pero también existieron en muchas otras civilizaciones tradicionales. Los estamentos feudales consistían en estratos con diferentes obligaciones y derechos, algunos de los cuales estaban establecidas por ley. En Europa, el estamento más elevado era el compuesto por la aristocracia y la nobleza. El clero formaba otro estado, con inferior status pero en posesión de varios privilegios distintivos. Aquellos que serían denominados tercer estado eran los plebeyos, siervos, campesinos libres, mercaderes y artesanos.

d) La expresión clase nos remite a un término latino –classis- que los censores romanos utilizaron para referirse a los distintos grupos contributivos en los que se dividía la población, de acuerdo a la cuantía de los impuestos que pagaban. Es decir, las classis eran grupos de referencia económica, en los que los individuos aparecían ordenados de acuerdo a su riqueza. Sin embargo el término clase ha adquirido unas connotaciones teóricas y políticas muy importantes en un proceso de desarrollo conceptual, en el que, la aportación marxista fue ciertamente uno de sus hitos fundamentales, dentro del contexto de la aparición del sistema capitalista.

De todos estos tipos de estratificaciones que se han presentado a lo largo de la historia, nos centraremos en la última que es la que más nos interesa por que es la que nos encontramos en la actualidad.

#### 4.1.3. Estructuras de clases contemporáneas

**a) Estructura piramidal** (Sociedades industriales incipientes). Durante el s.XIX las clases sociales se dibujaban claramente del siguiente modo: por una parte, una amplia mayoría (el proletariado u obreros de cuello azul) y una pequeña minoría (la burguesía).

**b) Estructura de diamante** (Sociedades industriales maduras). Tras la segunda guerra mundial, y gracias al empuje del Estado de Bienestar (*Welfare State*) impulsó una ambiciosa política social pública por parte de los gobiernos de occidente. La consecuencia fue el auge de las clases medias, y una presencia cada vez más importante del sector servicios, y del proletariado u obreros de cuello blanco (administrativos, profesionales...).

**c) Estructura dual** (Sociedades tecnológicamente avanzadas). La crisis de 1973, el aumento del déficit público, y la quiebra del Estado de Bienestar en los años ochenta, han ido labrando el camino para la tercera figura, una sociedad cada vez más dualizada, donde existe una mayoría satisfecha, cada vez más acomodada y disfrutando de los beneficios del desarrollo social y económico, y una minoría numerosa excluida del bienestar. Los perfiles de los excluidos, que conforman esta infraclase, subclase o nuevos pobres serían los siguientes: desocupados de larga duración, madres jóvenes solteras carentes de vivienda y de ingresos, los refugiados, los emigrantes retornados, los trabajadores sumergidos, determinadas minorías étnicas, etc. Lo que los identifica a todos es la situación de extrema pobreza y la falta de perspectivas o de futuro que les hace prácticamente imposible salir de esta situación.

#### 4.1.4. Concepto de clase social

Antes de presentar una definición, puede resultar útil seguir la estrategia de Giddens (1983:94-95) de distinguir las clases de las otras formas de estratificación. En primer lugar, las clases no son grupos cerrados, sino agregados difusos de individuos. Es decir, no se pertenece a una clase por nacer en el seno de una familia a la que las leyes sitúan en una determinada posición social. Ocurre más bien que los sistemas clasistas son muy fluidos y a menudo resulta difícil establecer claras fronteras entre una clase y otra.

En segundo lugar, las clases no son una característica adscrita de sus miembros, sino en muy buena medida adquirida. Esto significa que el nacimiento no siempre o no necesariamente determina la clase a la que pertenecerá un individuo; el sistema de estratificación basado en clases permite el cambio de clase social de individuos y grupos.

En tercer lugar, las clases sociales no incluyen, al menos como elementos sustantivos, los factores no económicos que están presentes en otras formas de estratificación.

En cuarto y último lugar, las clases sociales no implican los vínculos personalizados de lealtad u obediencia que son característicos de los otros sistemas de estratificación. Mientras la relación entre un amo y su esclavo o un señor y su siervo son relaciones personales, las relaciones entre miembros de clases diferentes se suelen dilucidar en el ámbito anónimo de los mercados o las grandes organizaciones. Por tanto, las clases se pueden entender como un conjunto de relaciones sociales impersonales a gran escala.

Una vez que sabemos lo que las clases no son, podemos sintetizar sus características básicas y proponer una definición. Las clases sociales son (1) grupos nominalmente abiertos, la pertenencia a ellas no se establece por ley o por costumbre; (2) las clases sociales son estratos permeables, que permiten la circulación entre ellos; (3) las clases son agregados sociales con un componente eminentemente económico y las diferencias económicas representan un papel decisivo en la configuración de las clases; y (4) la conexión entre los miembros de clases distintas adopta la forma de vínculos impersonales y anónimos, que a menudo son de tipo puramente contractual.

Podemos entonces definir las clases como grandes agrupamientos de personas que comparten los mismos recursos económicos, los cuales influyen poderosamente en su estilo de vida (Giddens, 1990:240). Las clases en las sociedades modernas son grupos desigualmente recompensados en lo que se refiere a riqueza, poder y prestigio que, sin embargo, no se basan en distinciones legales, sino que se constituyen más bien como conjuntos de ocupaciones. La ocupación o el tipo de empleo es el indicador más utilizado para determinar a qué clase se pertenece en sociedades como las modernas en las que la competencia por los recursos se desarrolla en el mercado

capitalista. En resumen, las clases son los grupos socioeconómicos que estructuran la desigualdad en las sociedades industrializadas, que se basan en las ocupaciones y que se distinguen por sus diferentes niveles de riqueza.

Todos los autores vienen a coincidir en aplicar divisiones tripartitas a las modernas sociedades occidentales. Tales divisiones llevan a dibujar “mapas de clases” que distinguen tres estratos jerárquicamente dispuestos en la estructura social: la clase alta, constituida por aquellos que disfrutan de las mayores ventajas materiales; la clase media, heterogéneo conglomerado, integrado por los profesionales y los empleados de cuello blanco; y la clase obrera, compuesta por quienes realizan trabajos manuales y tienen poca o ninguna cualificación laboral.

Para muchos autores- en especial para los marxistas- las clases sociales son los principales grupos a partir de los cuales se estructura la desigualdad en las modernas sociedades capitalistas. Sin embargo, existen otras formas de desigualdad que son originalmente no económicas y que demuestran tener su propio peso en las modernas sociedades capitalistas occidentales. Entre ellas se deben incluir las desigualdades relacionadas con el género y la edad así como las que se derivan de pertenecer a grupos o minorías étnicas.

#### 4.1.5. Indicadores de clase social

Los indicadores nos permiten darnos indicios sobre la variable que nos interese estudiar. Así, para describir a qué clase social pertenece una persona, podemos utilizar los siguientes indicadores:

a) **Indicadores subjetivos** son aquellos que dependen de la opinión de una persona, posicionándose en una escala de este tipo; por ejemplo: la respuesta puede realizarla el propio interesado o se puede dirigir, de manera indirecta, a alguien que los conozca (vecino, familiar, amigo...)

b) **Indicadores objetivos** son aquellos que no dependen de la opinión sino que son fruto de una realidad dada. El más importante es el nivel de ingresos o rentas, que normalmente se refiere a la cantidad de dinero que entra en la unidad familiar que estamos estudiando (renta familiar). Otros indicadores objetivos utilizados son el status socio-profesional y los gastos, aunque es posible añadir infinidad más, como por ejemplo: la calidad de la vivienda, el lugar de residencia, el coche...

#### 4.1.6. La movilidad social

El término se refiere simplemente a los desplazamientos de individuos y grupos desde unas posiciones sociales a otras. Puesto que las posiciones sociales se hallan jerarquizadas, denominamos *movilidad vertical* a los movimientos ascendentes o descendentes en la jerarquía de un sistema de estratificación dado. Lógicamente, la movilidad es *ascendente* si el desplazamiento se dirige hacia posiciones sociales superiores a las del origen del movimiento; es *descendente* si la dirección del cambio conduce a posiciones inferiores a las de partida.

Junto a la movilidad vertical, se suele distinguir la *movilidad horizontal*, que alude a los desplazamientos territoriales o geográficos, es decir, a los cambios de ciudad, región o vecindario. En muchas ocasiones, ambos tipos de movilidad –vertical y horizontal– se producen de forma conjunta, pero esta coincidencia empírica no debe borrar la distinción analítica entre las dos formas. Las teorías de la estratificación se ocupan principalmente de la movilidad vertical y dado que los mejores indicadores de la posición social son las categorías ocupacionales, el estudio de la movilidad social se basa en muy amplia medida en la observación detallada de los cambios de situación laboral.

Ahora bien, al estudiar la movilidad podemos proceder de dos formas distintas. Podemos examinar, en primer lugar, los desplazamientos que se producen a lo largo de la vida de los individuos: estaremos entonces analizando la *movilidad intrageneracional*, la movilidad que experimentan los miembros de una misma generación a lo largo de su vida. Podemos también observar los cambios de posición social de los hijos en relación con sus padres, a lo que se denomina *movilidad intergeneracional*: en este caso, lo interesante es comprobar hasta qué punto los hijos comparten o no la misma posición social (las mismas categorías ocupacionales) que sus padres o abuelos.

## 4.2. LA ESTRATIFICACIÓN SOCIAL EN LAS SOCIEDADES INDUSTRIALES

El hecho de que no sea fácil proporcionar una definición clara, simple y unánimemente aceptada del término clase social revela la existencia de un debate teórico de singular profundidad en torno a esa categoría sociológica.

### 4.2.1. Esquemas teóricos clásicos: Marx y Weber

Para **Marx**, las clases son grupos económicos que se sitúan en idéntica relación con los medios de producción o, para ser más precisos, con la propiedad y el control de dichos medios. De este modo, las clases son grandes grupos de personas que comparten los medios con los que se ganan la vida para sobrevivir. En las sociedades capitalistas, las dos grandes clases son la burguesía y el proletariado.

Marx opina que las relaciones entre las clases sociales son necesariamente conflictivas porque son relaciones de explotación. En relaciones como las que vinculan a esclavos y amos, o a señores y siervos, la explotación es evidente. En el capitalismo la propiedad de los medios de producción es el instrumento del que se valen los empresarios para explotar al proletariado en el propio proceso de producción.

En esta visión las clases eran las principales fuerzas históricas. De hecho la historia de la humanidad no era otra cosa que la historia de la lucha de clases, como se afirma en *El Manifiesto Comunista*. Además, su concepción de la sociedad era marcadamente materialista: la estructura económica condiciona o incluso determina los procesos de la vida social, política y cultural.

**Weber** entiende que las clases son grupos de individuos que comparten las mismas oportunidades de vida, las cuales vienen, a su vez, determinadas por el mercado. Como vemos, la importancia que Marx atribuía a la producción reside para Weber en el intercambio mercantil. De manera que mientras Marx consideraba que eran las relaciones de producción las que separaban a unas clases de otras, Weber definía las clases en función del acceso diferencial a las recompensas que se obtienen en el mercado. Las clases son así un fenómeno con un claro componente económico. Pero ese elemento económico no se restringe a la propiedad de los medios de producción, sino que incluye también todos aquellos factores que permiten aumentar los beneficios derivados de las relaciones de mercado como, por ejemplo, la educación, los conocimientos técnicos y las cualificaciones.

Ahora bien, como en la sociedad real puede existir una variedad casi infinita de situaciones de mercado, Weber se vio forzado a presentar un esquema de clases simplificado que incluía cuatro grandes grupos sociales: (1) los trabajadores manuales o clase obrera; (2) la pequeña burguesía; (3) los técnicos, especialistas y administradores de bajo nivel; y finalmente, (4) los privilegiados gracias a la propiedad o a la educación. No es difícil advertir que tal esquema no difiere en exceso del marxista, aunque los factores que dan lugar a las diferentes clases sí son distintos en uno y otro enfoque.

Para Weber, las clases no son el único criterio de la desigualdad social. Si la aproximación marxista al estudio de la estratificación es unidimensional y se circunscribe a la esfera económica, el enfoque weberiano presenta al menos otras dos dimensiones básicas de la diferenciación social: el status y el poder. En primer lugar, el **status** se refiere al prestigio u honor (positivo o negativo) atribuido a determinados grupos y, en ocasiones, puede ser elemento fundamental en la atribución de recompensas materiales y, como tal, factor decisivo de las oportunidades vitales.

Aunque la posesión de riquezas suele relacionarse con el reconocimiento de un status elevado, debe quedar claro que las clases se definen por su índole económica, mientras los grupos de status tienen que ver con estilos de vida peculiares y particulares pautas de consumo, al tiempo que comparten una marcada identidad de su posición social.

En segundo lugar, el **poder**, que se refiere a la capacidad de exigir obediencia ajena, puede operar también como un elemento decisivo de diferenciación social. El punto de vista de Weber es que el poder no se subordina exclusivamente a la explotación y que las diferencias de status o de poder no se explican necesariamente en función de las diferencias de clase, como han parecido pensar los marxistas.

### 4.2.2. Teorías recientes de la estratificación

Tras los dos autores clásicos, el siguiente hito que merece ser destacado en el desarrollo de las teorías de la estratificación es la perspectiva **funcionalista**. El funcionalismo sociológico aparece vinculado a la figura del sociólogo Parsons y se puede decir que, cuando menos en las universidades americanas, dominó la teoría sociológica en los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial. Dos ideas constituyen el núcleo de la perspectiva funcionalista: (1) el orden social se fundamenta en un consenso básico respecto a los valores fundamentales que comparten los miembros de la sociedad; y (2) las instituciones cumplen funciones esenciales

para la supervivencia del sistema social.

Las teorías funcionalistas de la estratificación sostienen que las desigualdades sociales proporcionan una estructura de incentivos en virtud de la cual los más capacitados ocupan las posiciones más importantes para la supervivencia del sistema, lo que redundaría en beneficio de todos. A causa de las ventajas que reporta al sistema en su conjunto, existe un amplio consenso respecto a la importancia de las diferentes posiciones sociales y a sus correspondientes niveles de recompensa.

La sociedad aparece dividida en *estratos* que (1) se relacionan entre sí a través de la división funcional del trabajo; (2) aparecen ordenados en función del prestigio; y (3) en modo alguno tienen intereses antagónicos, puesto que todos ganan con la supervivencia del sistema. Así pues, las teorías funcionalistas de la estratificación se sitúan en las antípodas de la posición marxista, ignorando los elementos de conflicto entre las clases y acentuando la interdependencia y la complementariedad funcional de los distintos estratos.

#### 4.2.3. El análisis de clase contemporáneo

No es exagerado decir que el debate contemporáneo sobre las clases se desarrolla, fundamentalmente, en el ámbito de los análisis empíricos de la estructura de clases. En la actualidad el uso más extendido del término clase alude a la división del conjunto de las ocupaciones en grandes grupos que presentan rasgos comunes. Las sociedades industriales avanzadas se caracterizan por continuo desarrollo de la división técnica del trabajo que genera una creciente diferenciación de ocupaciones. Y las ocupaciones han terminado por convertirse en los indicadores más importantes de los diferentes niveles de retribución material, autoridad y reconocimiento social de las sociedades contemporáneas.

El sociólogo británico Goldthorpe, representante neoweberiano del análisis de clase, construye su esquema de clases a partir de una clasificación de ocupaciones basada en una escala de deseabilidad general. La agrupación de las distintas ocupaciones incluye como componentes principales de la posición de clase las dimensiones de la situación de mercado – fuentes y niveles de ingresos, seguridad económica y oportunidades de mejora económica – y situación de trabajo – ejercicio o exclusión de la autoridad y control del proceso de trabajo –, y lo que denomina el status del empleo, en virtud del cual se pueden distinguir, dentro de una misma categoría ocupacional, los simples empleados de los trabajadores autónomos o de los capataces.

El trabajo de Goldthorpe conduce a distinguir siete categorías de ocupaciones o clases que suele presentar agrupadas en tres grandes clases: la *clase de servicio*, integrada por grandes propietarios y directivos de las empresas, profesionales, administrativos y funcionarios; las *clases intermedias* a las que pertenecen los empleados no manuales de la administración y el comercio, los pequeños propietarios y los técnicos de baja graduación y los supervisores de los trabajadores manuales; y las *clases trabajadoras*, que reúnen a los trabajadores manuales, tanto cualificados como semicualificados, y no cualificados.

### 4.3. CLASES SOCIALES, SOCIALIZACION Y EDUCACIÓN

#### 4.3.1. Nivel de estudios y renta

La profunda asociación y jerarquización entre los ingresos y los diversos niveles de estudios muestra su cada vez mayor importancia en la estratificación social, de modo que actúan como uno de los condicionantes más decisivos de la propia desigualdad social.

a) Se observa una perfecta correlación positiva entre los ingresos medios de cada nivel de estudios y su puesto en una jerarquización de la titulación alcanzada.

b) También existe otra correlación positiva y significativa en los casos del nivel de estudios y tasa de actividad.

Las tasas de actividad varían desde los analfabetos y sin estudios hasta las de la población con estudios superiores en progresión ascendente. Una de cada diez personas analfabetas se puede considerar población activa (ocupada o parada). En la población con estudios superiores se aproxima a la relación inversa, nueve de cada diez. Así pues, los analfabetos y sin estudios tienen cada vez menos opciones de empleo, y cada vez tienen más los que tienen un nivel superior de formación.

c) En el caso del desempleo la correlación no es tan clara. Lo esperable sería que los niveles de desempleo fueran mayores cuanto menor es el nivel educativo de los trabajadores. Pero sólo el estrato social con estudios superiores se diferencia de los demás claramente a su favor en las tasas de desempleo. De todas formas la tendencia es que el desempleo aumente en la población con niveles de estudios medios o bajos mientras que en los de estudios superiores la tendencia es a mantenerse o mejorar en tiempos de bonanza económica.

Queda claro que el nivel de estudios y la educación es un camino determinante para una posible promoción,

no sólo intelectual sino también en el nivel de renta y empleo. Se convierte así la educación en un cauce para la movilidad social, para adquirir una clase social superior.

#### 4.4. LO QUE SE PUEDE Y DEBE HACER CONTRA LAS DESIGUALDADES

##### 4.4.1. Contra las causas

Si conocemos las causas de las desigualdades, podemos actuar para conseguir mayor igualdad. Toda acción social y educativa debe considerarse desde dos puntos de vista: el de la eficiencia y el de la moral. Aun cuando creamos conocer las causas de la desigualdad, tenemos que preguntarnos qué podemos hacer para disminuirla. Y, desde luego, siempre debemos preguntarnos también si debemos intentarlo y hasta qué punto. La investigación empírica puede arrojar mucha luz sobre la primera cuestión. También puede ayudar a discutir la segunda, si bien nunca puede darle respuesta.

PREGUNTA QUE SE PLANTEA	CIENCIAS O DISCIPLINAS
¿Causas de las desigualdades?	Sociología, Ciencias económicas...
¿Qué podemos hacer en la escuela?	Pedagogía, Psicología, Didáctica...
¿Qué debemos hacer contra ellas?	Ética, moral...

##### 4.4.2. Contra la influencia directa de los factores económicos

Los recursos específicos de cada clase son los determinantes más importantes de la decisión de seguir estudiando o no. Para influir sobre ellos, hay que hacerlo a nivel del sistema educativo en su conjunto, no al nivel de centro o de aula:

a) Deben disminuirse los costes absolutos y relativos de estudiar. Más precisamente, bastaría lograr que el coste de oportunidad de estudiar fuera nulo para todas las clases, de tal modo que la decisión de seguir o no estudiando dependiera únicamente de los gustos y capacidades de los sujetos (gratuidad de la enseñanza, la planificación del mapa educativo y sistema de becas).

b) En el caso de las actitudes y valores ante la educación, lo primero que habría que hacer es determinar en qué medida tienen raíces económicas y en qué medida proceden de meras tradiciones culturales. Entre los altos propietarios y altas clases financieras la formación no tiene la misma valoración que entre los de clases sociales medias con una fuerte formación y alta valoración de la educación. Existe también entre determinados grupos y subculturas una valoración más positiva hacia el trabajo temprano que hacia el estudio como vía de ascenso social. La revalorización y demostración de que el estudio es una eficaz vía de movilidad social ascendente en la estructura social se hace más urgente en estas determinadas subculturas.

##### 4.4.3. Contra las desigualdades en el aprendizaje

Contra las diferencias de aprendizaje, puede actuarse al nivel de sistema educativo, al nivel de organización escolar y al nivel de aula. Los tres niveles de actuación no son excluyentes, sino más bien complementarios. En todo caso, es claro que se condicionan unos a otros.

-Al nivel de aula, el profesor puede decidir sobre la distribución de los recursos docentes: puede dedicar más tiempo, más medios, más atención a los alumnos rápidos que a los alumnos lentos o viceversa. En todo caso, el profesor se encuentra siempre ante dilemas de ética profesional, pues dado que sus recursos son siempre limitados, puede tener la sensación de que desatiende a los unos al atender a los otros.

-Al nivel de los centros pueden organizarse los grupos de modo que fomente la igualdad o la desigualdad en los resultados de los alumnos. Los centros pueden rechazar a los peores alumnos o aceptarlos. Pueden dedicar más recursos a la recuperación de los alumnos retrasados o al progreso de los más adelantados. Las escuelas comprensivas, de integración y coeducativas-mixtas favorecen más la igualdad.

-Al nivel del sistema educativo en su conjunto, además de prescripciones sobre la organización de las escuelas, el instrumento político más importante es una distribución de los recursos que iguale las oportunidades de que los alumnos accedan a ellos. Esto incluye, en otras cosas, la generalización y el comienzo temprano de la enseñanza preescolar o infantil (hay buenas razones para pensar que lo que sucede a esta edad es muy importante para el futuro de los alumnos) y la educación de programas de educación compensatoria.

TIPOS DE JUSTICIA	APLICACIÓN O REPARTO
JUSTICIA DISISTRIBUTIVA	A TODOS POR IGUAL
JUSTICIA MERITOCRÁTICA VALORATIVA	O MAS AL QUE MÁS SE LO MERECE MENOS AL QUE MENOS
JUSTICIA DISCRIMINATIVA COMPENSADORA	O MAS AL QUE MAS LO NECESITA MENOS AL QUE MENOS LO NECESITA

#### 4.4.4. Contra los efectos perversos: acción en individuos o colectivos

Hay una diferencia muy importante entre las políticas en el ámbito de sistema educativo y las políticas al nivel de aula y escuela, a saber, que mientras éstas pueden orientarse exclusivamente a los individuos, aquéllas afectan necesariamente a colectivos. Estos colectivos pueden definirse explícitamente (alumnos rurales, inmigrantes, etc.) o implícitamente, en la medida en que las políticas que afectan a los centros afectan a su clientela específica.

Es muy importante tener en cuenta la posibilidad de efectos perversos de la acción social. Se habla de efecto perverso cuando una acción consigue los efectos contrarios a los que se propone. La probabilidad de conseguir efectos perversos es mucho mayor en las acciones dirigidas a colectivos que en las dirigidas a los individuos.

En general, las políticas dirigidas a los individuos son más eficaces y menos problemáticas que las que se dirigen a colectivos. Pues no sólo evitan el riesgo de efectos perversos, sino que van directamente a los determinantes de la desigualdad.

#### 4.4.5. Contra el pesimismo de la teoría de la reproducción

La ciencia empírica puede orientar sobre la eficacia de las distintas políticas de enseñanza y las diversas prácticas organizativas y didácticas. A veces también puede desorientar. Es el caso cuando de los estudios sociológicos sobre la desigualdad en los que se saca la conclusión de que la escuela no puede hacer nada.

Las corrientes dominantes en sociología de la educación durante las dos décadas últimas han recibido el nombre genérico de *teorías de la reproducción*. Afirmaban que la escuela había de reproducir necesariamente las desigualdades de clase entre los alumnos porque ese papel reproductor de la escuela es funcional para la sociedad. Estas teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis, entre otros) dejaban las puertas cerradas a cualquier cambio social desde la escuela, cayendo en un pesimismo atroz del papel de los estudios. Las críticas que se les realizaron fueron las siguientes:

- a) La escuela es un agente de movilidad social.
- b) La correlación entre clase social y aprendizaje es cierta pero débil, mientras que los factores directos (aptitudes, recursos docentes, aspiraciones de los alumnos...) son mucho más importantes.
- c) Hay que distinguir entre selección y reproducción que, por supuesto, no tiene porqué coincidir.

## BIBLIOGRAFÍA

CARABAÑA, J (1993), Sistema de enseñanza y clases sociales, en GARCIA DE LEON, FUENTE, G. De la y ORTEGA, F. (eds.), *Sociología de la Educación*, Barca nova, Barcelona.

CONNELL, R.W. (1997), *Escuelas y justicia social*, Ediciones Morata, Madrid.

EDIS (1995), *Las condiciones de vida de la población pobre de la provincia de Almería*, Fundación Foessa, Madrid.

FEITO ALONSO, R. (1995), *Estructura social contemporánea*, S.XXI, Madrid.

GIDDENS, A (1979), *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*, Alianza Editorial, Madrid.

GIDDENS, A. (1993), *Sociología*, Alianza Editorial, Madrid.

MIGUEL, A. DE (1996), *La sociedad Española 1995-96*, Editorial Complutense, Madrid.

## TEXTOS EJE 4

### TEXTO I

“Las estrategias de reproducción, conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente, a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase, constituyen un sistema que, al ser producto de un mismo principio unificador y generador, funciona y se transforma como tal sistema. Por medio de la disposición con respecto al porvenir, determinado a su vez por las oportunidades objetivas de reproducción del grupo, estas estrategias dependen en primer lugar del volumen y de la estructura del capital que hay que reproducir, esto es, del volumen actual y potencial del capital económico, del capital cultural y del capital social que el grupo posee, y de su peso relativo en la estructura patrimonial; y, en segundo lugar, del estado del sistema de los instrumentos de reproducción, institucionalizados o no (estado de la costumbre y de la ley sucesoria, del mercado de trabajo, del sistema escolar, etcétera), con arreglo, a su vez, al estado de la relación de fuerzas entre las clases: con mayor precisión, estas estrategias dependen de la relación que se establece en cada momento entre el patrimonio de los diferentes grupos y los diferentes instrumentos de reproducción, y que define la transmisibilidad del patrimonio, fijando las condiciones de su transmisión, es decir, dependen del rendimiento diferencial que los distintos instrumentos de reproducción pueden ofrecer a las inversiones de cada clase o fracción de clase.

Debido a que las estrategias de reproducción constituyen un sistema y a que dependen del estado del sistema de los instrumentos de reproducción y del estado (volumen y estructura) del capital a reproducir, todo cambio en relación con cualquiera de ellos lleva consigo una reestructuración del sistema de las estrategias de reproducción: la reconversión del capital poseído bajo una particular especie en otra especie distinta, más accesible, más rentable y/o más legítima en un estado dado del sistema de instrumentos de reproducción, tiende a determinar una transformación de la estructura patrimonial.

Las reconversiones se traducen en otros tantos desplazamientos en un espacio social que no tiene nada en común con el espacio simultáneamente irreal e ingenuamente realista de los estudios denominados de «movilidad social». La misma ingenuidad positivista que lleva a describir como «movilidad ascendente» los efectos de las transformaciones morfológicas de las diferentes clases o fracciones de clase conduce a ignorar que la reproducción de la estructura social puede, en determinadas condiciones, exigir una muy escasa «herencia profesional»: esto sucede siempre que los agentes no pueden mantener su posición en la estructura social ni las propiedades ordinales inherentes a la misma más que al precio de una translación asociada a un cambio de condición (tal como el paso de la condición de pequeño propietario de tierras a la de pequeño funcionario o de la condición de pequeño artesano a la de empleado de oficina o de comercio).

El hecho de que el espacio social esté jerarquizado en sus dos dimensiones -por una parte la del volumen del capital global, desde el más importante al menos importante, y por otra, la de la especie del capital dominante a la especie de capital dominado- permite dos formas de desplazamiento que los tradicionales estudios de movilidad confunden, aunque de ninguna manera sean equivalentes y aunque sean muy desigualmente probables: en primer lugar, los desplazamientos verticales, ascendentes o descendentes, en el mismo sector vertical del espacio, es decir, en el mismo campo (como el maestro que llega a profesor, el pequeño patrono que llega a gran patrono); después, los desplazamientos transversales, que implican el paso de un campo a otro distinto y que pueden realizarse, ya sea en el mismo plano horizontal (cuando el maestro, o su hijo, se hacen pequeños comerciantes), ya sea en planos diferentes (como el maestro -o su hijo- que llegan a patrón de industria). Los desplazamientos verticales, que son los más frecuentes, suponen sólo una modificación del volumen de la especie de capital ya dominante en la estructura patrimonial (del capital escolar en el caso del maestro que llega a profesor), y por consiguiente un desplazamiento en la estructura de la distribución del volumen global de capital que toma la forma de un desplazamiento en los límites de un campo específico (campo empresarial, campo escolar, campo administrativo, campo médico, etc.). Por el contrario, los desplazamientos transversales suponen el paso a un campo distinto, y en consecuencia la reconversión de una especie de capital en otra especie diferente, o de una sub-especie de capital económico o de capital cultural en otra distinta (por ejemplo, de propiedad agrícola en capital industrial, o de una cultura literaria o histórica en una cultura económica), y, por tanto, una transformación de la estructura patrimonial que es la condición de la salvaguardia del volumen global del capital y del mantenimiento de la posición en la dimensión vertical del espacio social. [...].



Las recientes transformaciones de la relación entre las diferentes clases sociales y el sistema de enseñanza, que han tenido como consecuencia la explosión escolar y todos los cambios correlativos del sistema de enseñanza en sí mismos -y también todas las transformaciones de la estructura social que (por lo menos en parte) resultan de la transformación de las relaciones establecidas entre las titulaciones y los puestos- son el resultado de una intensificación de la competencia por las titulaciones académicas a la que ha contribuido mucho, sin duda, el hecho de que las fracciones de la clase dominante (patronos industriales y comerciales) y de las clases medias (artesanos y comerciantes) más ricas en capital económico, para asegurar su reproducción, han tenido que intensificar con gran fuerza la utilización que antes hacían del sistema de enseñanza. [...].

La entrada en la carrera y en la competencia por la titulación académica de fracciones que hasta entonces han utilizado poco la escuela ha tenido como efecto obligar a las fracciones de clase cuya reproducción estaba asegurada principal o exclusivamente por la escuela a intensificar sus inversiones para mantener la particularidad relativa de sus titulaciones y, correlativamente, su posición en la estructura de las clases, llegando a ser así la titulación académica y el sistema escolar que la otorga una de las apuestas privilegiadas de una competencia entre las clases que engendra un aumento general y continuo de la demanda de educación y una inflación de las titulaciones académicas”.

BOURDIEU, P. (1988) *La distinción. Crítica y bases sociales del juicio*, Madrid, Taurus.

## TEXTO II

“Davis y Moore han pasado a la historia de la sociología por haber explicitado la teoría funcionalista de la estratificación social<sup>1</sup>. Según la misma, en toda sociedad existen unos roles estratégicos que alguien ha de ocupar para que la sociedad funcione –roles políticos, económicos, militares, religiosos, etc.-. Para que alguien ocupe esas posiciones se debe motivar a los individuos estableciendo un sistema de recompensas diferenciales. Estas recompensas diferentes implican u originan un sistema de estratos o niveles de forma tal que, según la mayor o menor participación en las recompensas los individuos se situarán más alto o más bajo en la pirámide que supone la estratificación social; quienes ocupen los roles estratégicos tendrán las máximas recompensas. Por consiguiente, para la teoría de Davis y Moore, la estratificación social no es otra cosa que el sistema de desigualdades sociales presente en toda sociedad, es decir, un hecho universal.

Julio Carabaña desmenuza el concepto de meritocracia en las siguientes proposiciones que asumiremos aquí como descriptores básicos:

- a) Las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria.
- b) La educación formal es el medio principal de adquirir estas cualificaciones.
- c) Para todo individuo la posibilidad de acceso a la educación formal depende sólo de sus preferencias y capacidades.
- d) Estas capacidades intelectuales se distribuyen al azar entre cualesquiera grupos de población”<sup>2</sup>.

GIL VILLA, F. (1997) *Teoría sociológica de la educación*, Amarú, Salamanca.

<sup>1</sup> Davis, K. y Moore, W.E., “Algunos principios de estratificación”. En Bendix y Lipset *Clase, status y poder*, vol. 1, Madrid, Euroamérica, 1972, pp.155-170.

<sup>2</sup> Carabaña, J., “Las paradojas de la meritocracia”, *Revista de Occidente*, 1980, p.119.

## Eje Temático 5: LA CULTURA JUVENIL E INFANTIL: LOS GRUPOS DE PARES

- 1.- El concepto de grupo de pares.
  - 1.1. Grupo social.
  - 1.2. Generación.
  - 1.3. Grupo primario.
- 2.- Grupos de pares y socialización.
  - 2.1. Funciones de los grupos de pares.
  - 2.2. Evolución y formación de los grupos de pares.

### 5.1. CONCEPTO DE GRUPOS DE PARES

"Es un agente de socialización formado por un grupo social de miembros de edad homogénea, (igual generación); y cuyas relaciones son de tipo primario".

Esta definición posee tres elementos: grupo social, generación y relaciones de grupo primario. Vamos a tratarlos por separado para comprender con más detenimiento lo que significa grupo de pares, de iguales, de edad, pandillas o *peer group*.

#### 5.1.1. GRUPO SOCIAL

##### A) Introducción al concepto de grupo social

##### El grupo social como unidad de análisis en sociología

Los elementos básicos del análisis social no son los individuos, sino los grupos. En sí mismos, los individuos no son el objeto propio de la Sociología. Efectivamente, las personas se relacionan entre sí, interactúan, pero esta interacción se realiza, generalmente, en el interior de los grupos a los que pertenecen. Por tanto, es el grupo, y no el individuo, el elemento último en el análisis sociológico. Esta es la razón por la que muchos sociólogos definen la sociedad, no como un conjunto de individuos, sino como un conjunto de grupos. Y a su vez, a la Sociología, como el estudio científico de los grupos sociales.

##### Definición de grupo.

Podemos definir grupo como aquello que está formado por una pluralidad de individuos. Sin embargo, a menos que se le dé a la noción de grupo un significado tan amplio que, en realidad, le vaciemos de todo contenido identificable y operativo, es necesario precisar más el concepto. Los aficionados al cine, los parados, los habitantes de las ciudades-dormitorio o los jubilados son, sin duda, pluralidades de individuos y, sin embargo, nada ganaríamos con identificarles como grupos. Si así fuera, habría tantos grupos como criterios quisiéramos utilizar para agrupar personas: los recién nacidos los que van a la escuela, los que miden 1,80 metros, o los españoles, serían ejemplos de otros tantos grupos, lo que evidentemente vaciaría de todo contenido útil al concepto de grupo social y significaría llevar la cuestión a la oscuridad de una noche en la que todos los gatos son pardos.

##### B) Características de los grupos sociales

¿Qué es lo que hace, entonces, de una pluralidad de personas un grupo social? Responder a esta cuestión equivale a enumerar las características que se consideran predicables de la noción de grupo social.

**a.- Interacción recíproca.** En primer lugar, para que podamos hablar de grupo social, es preciso que sus miembros mantengan entre sí relaciones regulares que se ajusten a pautas normadas y que tengan una duración suficiente como para que tales pautas cristalicen en una estructura interna de status y roles. En otras palabras, que la interacción entre los miembros se realice conforme a pautas derivadas de la organización (aunque sea informal) de los individuos en una estructura de status y roles. No es necesario que tal organización esté formalmente reconocida, ni mucho menos que esté sancionada jurídicamente. Basta con que exista de hecho y la interacción entre sus miembros se ajuste a ella. Los empleados de una oficina bancaria, los integrantes de un destacamento militar, o los miembros de una congregación religiosa, forman grupos con una estructura formal reconocida y organizada de acuerdo con normas sancionadas en reglamentos, estatutos y leyes. La pandilla de amigos o el

grupo de montañeros, son grupos sin una estructura formal, pero en el que las relaciones entre sus miembros se ajustan a una distribución real de funciones.

**b.- Conciencia de grupo.** En segundo lugar, la existencia del grupo exige que sus miembros se identifiquen a sí mismo como tales. En expresión de F. H. Giddins, es necesario que entre sus miembros exista una conciencia particular de grupo, de modo que, en virtud de ella, se vean a sí mismo formando una unidad discernible. Sus componentes se ven a sí mismos como un nosotros perfectamente diferenciados de los otros. Más aún, como ocurre con el nacimiento de la conciencia de sí mismo (que analizábamos a propósito del proceso de socialización), la conciencia del propio grupo se forma a partir de la oposición del nosotros frente a ellos, y de las relaciones (de dependencia complementaria o de oposición) que se supone que el grupo propio debe mantener con los demás.

**C.- Existencia de objetivos, valores y actividades compartidas.** Esta conciencia de grupo deriva del hecho de que sus miembros comparten un conjunto de objetivos, valores y creencias comunes. La existencia de objetivos, valores, actitudes y sentimientos compartidos, es otro rasgo esencial en la definición de grupo social. La cohesión del grupo depende del grado de aceptación de estos objetivos y valores que, con frecuencia, cristaliza en una simbología y una parafernalia ritual cuya función suele ser reforzar la conciencia de grupo y afirmar la vigencia de los valores y actitudes compartidas; en definitiva, reforzar la unidad e identidad del grupo.

**d.- Estabilidad y duración relativa.** La emergencia de normas, valores y objetivos, así como la definición de los diferentes status y roles asociados, exige que la interacción entre los miembros, tenga una cierta duración en el tiempo. Esto distingue al grupo de una mera reunión accidental de personas. No obstante, la duración en el tiempo es un criterio relativo que depende enteramente del tipo de grupo de que se trate. Desde el grupo que se forma para la realización de una tarea concreta y se disuelve una vez finalizada ésta, hasta la estabilidad y permanencia del grupo familiar.

**e.- Reconocimiento como tal.** Diríamos que esta característica es la complementaria a la de conciencia del grupo; aquí no se trata de asumir desde dentro del grupo un nosotros, sino que desde fuera sea el resto de la sociedad, o al menos el entorno más cercano, el que reconozca un vosotros. *La identidad de los grupos sociales nace de la interrelación entre la conciencia de grupo y el reconocimiento exterior.*

La identidad del grupo: conciencia de grupo y su reconocimiento

<b>IDENTIDAD DE GRUPO</b>	<b>CONCIENCIA DE GRUPO</b>	<b>Y</b>	<b>RECONOCIMIENTO COMO TAL</b>
	SUBJETIVA E INTERNA		OBJETIVO Y EXTERNO
	NOSOTROS		VOSOTROS

### 5.1.2. GENERACIÓN

#### A) La edad como categoría sociológica

Las dos categorías de interés sociológico que viene impuesta por la naturaleza biológica del hombre son:

- La diferencias de sexo: hombre y mujer.

- La diferencias de edad. Esta última es la que vamos a tratar en este tema. El devenir del tiempo en el hombre, le va a situar en un lugar y posicionamiento distinto con relación a la sociedad.

En una misma sociedad coexisten individuos nacidos en momentos diferentes. Desde una perspectiva ajena al grupo, estos individuos pueden ser clasificados atendiendo a un sinnúmero de categorías, y de hecho las categorías utilizadas en las clasificaciones suelen ser más relevantes para el observador que para los observados. Sin embargo, las categorías de edad que cada sociedad o grupo considera relevantes son las referidas a las actividades fundamentales del grupo, tales como la producción, la reproducción o la guerra. Con frecuencia los individuos que pertenecen a un mismo intervalo de edad en estas clasificaciones constituyen no sólo una categoría estadística sino un grupo social con características propias.

Algunas categorías de edad, tales como infancia, juventud, madurez y vejez son prácticamente universales, pero varían grandemente en su especificación y en la importancia y relativa que se les concede como criterio de adscripción social. En las sociedades desarrolladas, el avance de las técnicas estadísticas y las exigencias de la planificación económica han llevado a un conocimiento de la estructura de edades de la población superior a la que nunca hubo anteriormente. Es frecuente la publicación anual o incluso mensual de informaciones sobre el número de ciudadanos comprendidos en cada grupo de edad, en intervalos anuales que van desde los menores de un año a los mayores de ochenta. Sin embargo, el conocimiento de estos datos demográfico no significa un mayor conocimiento sociológico de esa sociedad si no son interpretados desde categorías relevantes para el análisis sociológico: escalas anuales a las pirámides de edad reducidas a los grupos de 0-14

años, 15-65, y más de 65 años, traslucen la interpretación del demógrafo de cuáles son los umbrales de edad relevantes en la estructura social de referencia, aunque no haga explícitos sus criterios.

Nos hemos referido a algunas categorías casi universales, tales como infancia, juventud, madurez o vejez. Sin embargo, estas categorías y sus respectivos umbrales de paso varían considerablemente de unas sociedades a otras e incluso en una misma sociedad en función de la finalidad de la clasificación, los ámbitos sociales de referencia o los intereses del clasificador.

## B) La generación

Hay que distinguir entre los contemporáneos (los que viven en el mismo tiempo) y los coetáneos (los que tienen las mismas edad los que son a la vez, jóvenes, maduros o viejos), que constituyen una generación.

La vida humana se puede considerar dividida en períodos de unos 15 años: niñez, juventud, iniciación, predominio, vejez... El conjunto de los que son coetáneos en un círculo de actual convivencia, es una generación. El concepto de generación no implica, primariamente más que estas dos notas:

- Tener la misma edad. (Hablamos de una zona de fechas)
- Tener algún contacto vital.

Podríamos realizar la siguiente clasificación tal y como la realiza Julián Marías, discípulo de Ortega y Gasset, en grupos de edad de quince en quince años aproximadamente:

- Infancia (0-14)
- Juventud (15-29)
- Iniciación (30-44)
- Predominio (45-59)
- Vejez (60- )

A nosotros nos va a interesar las dos primeras: la infancia y la juventud.

### 5.1.3. GRUPO PRIMARIO. (Ver apuntes del Eje Temático 2)

Dentro de la clasificación que hacíamos de los agentes de socialización en el tercer tema, situábamos a los grupos de pares o de iguales como:

- Edad homogénea.
- Sin intención explícita socializar.
- Grupo primario.

Según Cooley el grupo primario se caracteriza por el reducido número de miembros que lo integran, lo que permite unas relaciones cara a cara entre todos sus miembros. Frente a la impersonalización y el anonimato que caracterizan las relaciones de los individuos en otro tipo de ámbito sociales, en el grupo primario todos los miembros se conocen personalmente y mantienen relaciones directas. Este hecho unido a la existencia de un clima afectivo generalmente intenso, hacen posible la expresión libre y espontánea de la personalidad de sus miembros.

## 5.2. GRUPO DE PARES Y SOCIALIZACIÓN

### 5.2.1. FUNCIONES DE LOS GRUPOS DE PARES (edades no adultas)

En la literatura se ha propuesto una amplia gama de funciones evolutivas específicas de la interacción entre compañeros y, particularmente, entre amigos (grupo de iguales):

a) Algunos autores han puesto de relieve la existencia de una función socializadora, especialmente en lo referente al aprendizaje por parte del niño del **control de los impulsos agresivos y sexuales** en formas socialmente aceptables.

b) Otros autores se han centrado sobre el papel que juegan las relaciones entre compañeros en la formación de la **identidad personal** del niño. El niño se apoya en el feedback que recibe de los otros y en la comparación directa con los atributos y las características de los otros. El grupo de compañeros tiene una función esencial para proporcionarle al niño esta información sobre la que se basará su visión de sí mismo.

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

d) La adquisición de las **habilidades sociales** de más alto nivel a través de la interacción con los compañeros también ha sido puesta de relieve por algunos investigadores.

e) También se ha sugerido la existencia de un papel crucial de la interacción entre compañeros en el proceso de **desarrollo cognitivo**. Para Piaget, el conflicto que produce la interacción con compañeros igualmente egocéntricos da un impulso al proceso de descentramiento, un proceso que en sí mismo, según Piaget, determina la estructura del desarrollo cognitivo en todas las esferas.

f) Parsons, desde una perspectiva más sociológica, añade que los grupos de pares o de compañeros es un lugar donde el niño puede alcanzar **status adquiridos**.

g) Además es el escenario idóneo para ejercicio de la **independencia** fuera del control adulto, encontrando aquí fuentes de aprobación y aceptación no-adulta.

### 5.2.2. EVOLUCIÓN Y FORMACIÓN DE LOS GRUPOS DE PARES.

Cuanto más crece un niño, más actividades busca fuera de la familia, y también más probable que se vea influido por grupos que hallen fuera del pleno control de los responsables del centro de enseñanza, aun cuando la mayoría de las actividades del grupo tengan lugar en el ámbito escolar. Así vamos exponer el desarrollo y evolución de los grupos de pares en relación y de acuerdo con las tres fases principales de la escolarización:

**a) Etapa preescolar o infantil:** Los niños más pequeños suelen jugar solos durante la mayor parte del tiempo, y cuando empieza a relacionarse con otros niños rara vez forman grupos, prefiriendo por lo general jugar en parejas. A esta edad, tanto las amistades como los pequeños grupos son de constitución variable, tienen una existencia temporal y se dan entre individuos de ambos sexos. Así, los rasgos característicos de todos los grupos a esta edad tan temprana consisten en sus reducidas dimensiones, su escasa perdurabilidad y su configuración mixta, por lo que se refiere al sexo.

**b) La etapa de enseñanza primaria.** Alrededor de los siete años, los grupos de pares carecen de una estructura fija y siguen siendo inestables, dado que sus miembros varían de forma bastante apreciable incluso dentro del mismo año escolar. Sin embargo, ya se ha iniciado la división en grupos de un solo sexo, mencionada antes. Hacia los ochos o nueve años, esta división se vuelve más marcada, y después de los nueve años aparecen grupos bastante separados de varones y de niñas. En esta fase no se verá nunca a un niño jugando con niñas o viceversa, y dentro del grupo de pares se aplican severos castigos que garantizan que cada sexo se adecuará a la conducta que de él se espera. Los grupos de niños son más numerosos y están más rígidamente estructurados que los de niñas y éstas tienden a formar parejas o tríos, pero más íntimamente unidas. Hacia los once-doce años, cuando los alumnos entren a la enseñanza secundaria, los grupos de pares han crecido de tamaño, sobre todo en el caso de los varones, se han vuelto más permanentes, y están más formados por individuos del mismo sexo.

**c) La etapa secundaria.** Los grupos se forman en torno a diferentes actividades, a las cuales se les atribuye un status determinado dentro de cada categoría de grupo. Los grupos de pares existentes entre estos adolescentes (*teenager*) podían clasificarse en tres categorías. En primer lugar, estaban los grupos basados en los juegos que se practicaban en el patio de recreo; en dichos grupos las normas se centraban en las reglas propias de los juegos, y en ser un buen deportista. En segundo lugar, hay grupos que se limitaban a hablar temas muy diversos: deportes, televisión... Y en tercer lugar, están los grupos de chicos brutos, en los que el status se conseguía mediante el éxito en peleas físicas.

A medida que confían más en su capacidad para elegir a sus amigos, los grupos se vuelven más permanentes y más estructurados. Además, en la medida en que sus intereses se hacen más estables. Los grupos dentro del centro docente se diferencian más, se especializan y se centran menos en la vida escolar.

### BIBLIOGRAFÍA.

- DOCUMENTACIÓN SOCIAL (1994) *Los jóvenes*, Monográfico de Documentación Social n.º 95, Madrid.  
 ELZO, J. y OTROS (1994) *Jóvenes españoles 1994*, SM, Madrid.  
 ELZO, J. y OTROS (1999) *Jóvenes españoles 1999*, SM, Madrid.  
 PÉREZ ALONSO-GETA, P.M. y OTROS (1996) *Valores y pautas de crianza familiar*, SM, Madrid  
 PÉREZ ALONSO-GETA, P.M. y OTROS (1992) *Los valores de los niños españoles 1992*, SM, Madrid.

## TEXTOS EJE 5

### TEXTO

“Al lado de esto se expande el área para la asociación con compañeros de igual edad sin supervisión adulta detallada. Estas asociaciones están ligadas a la familia, por un lado, dado que la casa y espacios de los niños vecinos y las calles adyacentes sirven de lugares para su actividades; y a la escuela, proporcionan ocasiones de asociación informal, aun cuando actividades organizadas fuera del curso se introduzcan solamente más tarde. Modos de proporcionar actividades de este tipo, bajo otro tipo de supervisión adulta, se encuentran en organizaciones tales como los *boy* y *girl scouts*.

Dos características sociológicas de los grupos de iguales a esta edad resultan particularmente chocantes: una es la fluidez de sus límites con niños que entran y salen de las asociaciones. Este elemento de asociación voluntaria contrasta fuertemente con la pertenencia adscrita del niño a la familia y a la clase escolar sobre las que no tiene control. La segunda característica es la rígida segregación por sexos de los grupos de iguales. En un grado muy fuerte esto se halla reforzado por los niños mismos antes que por los adultos.

Las funciones psicológicas de la asociación de iguales se hallan sugeridas por estas dos características. Por una parte, el grupo de iguales puede ser considerado como campo para el ejercicio de la independencia del control adulto; de aquí que no es sorprendente que sea a menudo un foco de conducta que va más allá de la independencia de los adultos hasta el rango de conducta desaprobada por ellos; cuando esto ocurre, se trata de tierra fértil para la caída de los extremistas en la delincuencia. Pero otra función muy importante consiste en proporcionar al niño una fuente de aprobación y aceptación no adulta. Estas dependen de los criterios “técnicos” y “morales” tan difusos como se requiera para la situación escolar. Por otra parte, el grupo de iguales es un campo para la adquisición y exhibición de varios tipos de “proezas”; para los muchachos es especialmente la proeza física que puede convertirse más tarde en logro atlético. Además, de lo que se trata es de ganar aceptación por parte de los iguales deseables por medio de la pertenencia al grupo, lo que conduce más tarde a la concepción del popular *teen-ager*, del “tipo bien”. De modo que a los padres se añaden los iguales en edad como fuente de recompensas para el logro y de seguridad en la aceptación.

La importancia del grupo de iguales en el plano de la socialización de nuestra sociedad debe aparecer claramente. Los fundamentos de las motivaciones de la personalidad son fijados inevitablemente primero por medio de la identificación con los padres, que son de la generación precedente, la diferencia de generación es un ejemplo típico de una diferencia de status jerárquico. Pero el adulto deberá desempeñar, por lo demás, su rol, en asociación con adultos de un status igual o casi igual al suyo. En estas condiciones, importa proceder a una organización de la estructura de las motivaciones, a fin de que la preponderancia de la dimensión jerárquica se modifique en provecho de los componentes igualitarios. El grupo de iguales desempeña un papel esencial en este proceso.

La segregación de los sexos practicada por los grupos de iguales durante el período de latencia – preadolescencia - puede ser considerada como un proceso de reforzamiento de la identificación con el rol determinado por el sexo. Al asociarse cada vez más con iguales del mismo sexo y al comprometerse en actividades reservadas a este sexo, los niños refuerzan estrechamente sus lazos con otros miembros del mismo sexo, oponiéndose así con más firmeza al sexo opuesto. Esto es esencial, ya que en la escuela mixta actúa un conjunto de fuerzas que minimizan la diferencia de roles según el sexo.”

PARSONS, T. (1959) “*The school class as a social system*”, en *Harvard Educational Review*, Harvard College, vol. 29, núm. 4, otoño.

## Eje Temático 6: INFANCIA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

- 1.- Medios de comunicación y sociedad.
- 2.- Consumo y preferencias de la infancia por los *mass-media*.
- 3.- Efectos de los medios y Televisión versus Educación.

### 6.1. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD.

#### 6.1.1. Hacia una sociedad de la información y la comunicación.

D. Bell realiza en su libro *El advenimiento de la sociedad postindustrial*<sup>3</sup> un esquema general de los grandes cambios que está sufriendo la sociedad a escala mundial. Distingue tres momentos que giran en torno a la sociedad industrial:

Cuadro 7.1. Las grandes etapas de cambio social

	PRE-INDUSTRIAL	INDUSTRIAL	POST-INDUSTRIAL
REGIONES	Asia, África, A.L.	Europa, Japón	Estados Unidos
SECTOR	Primario	Secundario	Terciario, Cuaternario, Quinario
TECNOLOGÍA	Materias primas	Energía	Información
AGENTE SOCIALIZADOR	Familia, Clan.	Escuela, Familia	Mass-media, Grupo de iguales

Los sectores económicos preponderantes de las sociedades occidentales en general, donde podemos insertar a la española es el terciario o de servicios, cuaternario: Comercio, finanzas, seguros, bienes raíces y Quinario: Salud, educación, investigación, gobierno, ocio, etc. Es síntoma de desarrollo el que una sociedad dedique la mayor parte de su población activa a dichos sectores (en España alrededor del 75%).

La clave tecnológica y la economía global actual no reside en la materia prima del sector primario, sino que es la información, y más concretamente la gestión de la información, la piedra angular de la nueva sociedad postindustrial, constituyéndose esa gestión en la nueva plusvalía. Mientras las materias primas pierden valor (café, cacao, te pierden valor) y el precio del petróleo y la electricidad se controla y estabiliza; el software o programas informáticos, los conocimientos técnicos se revalorizan continuamente, cotizando al alza en los mercados. El que un programa informático que no llega a ocupar más de 40 o 50 discos y cuyo valor real no pasa de cuatro o cinco mil pesetas; puede llegar a venderse por más de 100 millones de pesetas, da idea del valor añadido o plusvalía de la información.

En este contexto de cambio social donde se camina hacia una sociedad de la información, como afirma M. Castells (1998), aparecen los medios de comunicación como agentes de socialización con un protagonismo destacado junto a los grupos de pares e iguales. Dentro de los medios de masas o *mass-media* sobresale la televisión que a finales de los cincuenta revolucionó radicalmente: los hábitos de ocio, de grandes y pequeños, la configuración y disposición del mobiliario de las casas, las posibilidades del marketing y publicidad, y cientos de miles de cosas más... El protagonismo de la familia y la escuela, en el desarrollo psicosocial del niño, es sustituido por la televisión-canguro y la televisión-entretenimiento. Los pequeños aprenden más valores y conocimientos, ocupan más su tiempo delante de la pantalla que en charla con sus padres o en la misma escuela.

#### 6.1.2. La comunicación y los mass-media: Definición y tipología.

##### 6.1.2.a) La comunicación: definición y tipos.

La comunicación es tan importante que gracias a ella nos constituimos como seres humanos y nos permite vivir y en sociedad.

<sup>3</sup> A etapa de cambio otros autores le llaman, postliberal (en el terreno de lo político), postmoderna (en filosofía), postmaterialista (en el plano de los valores) y postcapitalista (en lo económico).

Al mismo tiempo, la comunicación crea la realidad que nos rodea: casi nada sabemos del mundo por propia experiencia, casi todo lo que sabemos y conocemos nos ha sido comunicado por otros. Así pues, el hombre, la sociedad y la realidad existen como tales gracias a la comunicación.

En la comunicación participan varios elementos. Por un lado, se necesita un emisor de un mensaje a través de un canal o medio y por otro, un receptor que da respuesta. La comunicación no siempre se produce de forma verbal, sino que existen múltiples formas de comunicación: gesticulal, facial, silencios, etc.

Puede distinguirse los siguientes tipos de comunicación: Primero, **intrapersonal**, o autocomunicación. Segundo, **interpersonal**, comunicación entre dos varias personas. Tercero, **grupal**, la comunicación es a una colectividad relativamente pequeña, de tal modo que todos puedan comunicarse de un modo directo. Cuarto, **colectiva** o de masas, el receptor es una gran colectividad, generalmente dispersa, que recibe mensajes no directamente sino a través de los llamados mass media (medios de comunicación de masas de masas: radio, televisión, prensa, carteles, etc.)

### 6.1.2.b) Medios de comunicación de masas: evolución y clasificación.

Uno de los aspectos importantes del desarrollo tecnológico son los vehículos de la comunicación, a medida que cambia el vehículo, cambia la vida social. Los desarrollos más importantes en la cultura y la conciencia humana están unidos a cambios en nuestros modos de comunicación, desde la evolución de las palabras e idiomas primitivos, hasta la escritura impresa y el mundo moderno de la electrónica.

La famosa frase de “el medio es el mensaje” significa que independientemente de lo que se comunica es el tipo de medio lo que da forma y controla la escala de la asociación y la acción humana.

Por eso, la historia de los medios de comunicación se puede dividir en tres períodos:

**a) La cultura oral.** El lenguaje y el habla empezaron a aparecer con las sociedades más complejas hace unos 100.000 años. La cultura dependía en gran medida de la capacidad de recordar y contar historias que pasaran de generación en generación. Estas eran sociedades lentas en las que se perdían muchos aspectos por la transmisión oral, las historias eran muy importantes.

**b) La cultura de la escritura y la imprenta.** La aparición de la escritura provoca un pensamiento más lineal, hace que las historias contadas de forma oral sean más sencillas. El primer alfabeto que se conoce apareció en china hace 3.000 años, tenía más de 50.000 caracteres, pero los alfabetos fonéticos, basados en los sonidos, son más recientes. La invención de la imprenta por Gutenberg en 1456<sup>4</sup> revolucionó la comunicación, pudiendo esta hacerse más extensible. Aunque la lectura no ha tenido siempre un carácter universal como medio de comunicación, basta con recordar las restricciones a determinadas esferas de poder, como las Iglesias en la Edad Media. A pesar de todo, supuso la alfabetización de muchas personas y se consiguieron importantes aspectos tales como: La capacidad de almacenar y transmitir la cultura más fácilmente. Segundo, la posibilidad de incluir a más gente en el conocimiento. Tercero, la aparición de una cultura, educación y sociedad de masas. Y cuarto, el desarrollo de nuevas mentalidades, con la aparición de formas más refinadas de pensar y transmitir ese pensamiento.

**c) La cultura electrónica.** Los medios de comunicación, especialmente la televisión, se conforman como el sistema de comunicación que provoca más cambio y produce mayor sensación de movilidad. Los medios de comunicación invaden nuestros espacios vitales y modifican nuestras experiencias sobre el mundo. A través de la televisión nos colamos en una infinidad de mundos distintos, accedemos a otros que en el pasado eran inaccesibles. La televisión debilita las distintas tradiciones entre lugares físicos y situaciones sociales. La separación entre lo público y lo privado se desdibuja, hecho este que se acentúa con la nueva revolución de la comunicación: Internet.

Los medios se dividen en tres grandes familias, que se distinguen esencialmente por las modalidades de comunicación que se establecen entre los actores sociales, individuos o grupos.

**a) Los soportes autónomos.** La primera familia corresponde a objetos, productos, cintas y obras accesibles fuera de la casa: el libro, el periódico, la película, el videojuego, el videograma. En todos los casos, el mensaje está inscrito o grabado en una cinta y el continente es inseparable del contenido. Lo que tiene en común estos diferentes medios es, a la vez, haber sido objeto de una edición del lado de la emisión de los mensajes, y de ofrecerse al mercado a cambio de una retribución, por parte del usuario.

**b) Los medios de teledifusión.** Comprende todos aquellos equipos que permiten programar o editar mensajes que llegarán simultáneamente a un gran número, siguiendo el modelo de la radiodifusión de los años veinte o de la televisión de finales de los años cincuenta. Los nuevos medios acrecientan y diversifican las posibilidades de la

<sup>4</sup> Existía otro modelo de imprenta en China 800 años antes.



teledifusión: no sólo el cable, el satélite y el teletexto difundido ofrecen a los usuarios una amplia gama de programas, sino que también permiten llegar a audiencias limitadas que pueden conocerse más fácilmente. La teledifusión está incluida en el campo de lo unidireccional, que es el de la pasividad mayor o menor de los receptores de mensajes, destinatarios identificables o no, con o sin dirección. Es típica de los primeros tiempos de la radio y la televisión, cuando ambos podían ser calificados como medios masivos.

**c) Los sistemas de telecomunicación.** Existe, por último, una tercera familia, representativa de una modalidad de comunicación distinta de las dos anteriores: la telecomunicación, que reagrupa a todos aquellos medios confluentes del teléfono y la computadora, y que permiten establecer verdaderas comunicación -en un doble sentido- entre individuos, grupos determinados o máquinas, por medio de bases de datos, bancos de datos o videotecas, donde se almacenan imágenes animadas y accesible, así como los medios para realizar teleconferencias o videoconferencias, la teleinformática, la transmisión de imágenes... En todos los casos ilustrativos de la telecomunicación, se trata de un intercambio bidireccional permanente de los papeles entre emisores y receptores: como los interlocutores son fácilmente identificables, siempre son identificados.

### 6.1.3. Enfoques teóricos

#### 6.1.3 a) - Las teorías funcionalistas de los medios.

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

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

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

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

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

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

#### 6.1.3.b) Las teorías sobre el conflicto social

Tienen un enfoque marxista. Consideran a los medios como instrumentos de poder al servicio de la clase dominante y que los usan para sus propios intereses. Los medios juegan un papel importante en la transmisión de ideologías.

Estas teorías del conflicto social destacan las siguientes cuestiones importantes:

a.- La economía política de los medios de comunicación.- Los principales medios de comunicación pasan a ser propiedad de los intereses económicos privados. Berlusconi ganó las elecciones en Italia debido a la intensa campaña electoral que ofreció en su cadena de TV. Propietario del Milán. Murdoch, australiano, quiso comprar al Manchester United para monopolizar las retransmisiones. Real Madrid y F.C. Barcelona tienen cadena privada.

Los poderosos intereses económicos excluyen a las voces que no carecen de poder, lo hemos visto con el caso de Mozambique. Las minorías apenas si tiene cabida en los medios, "lo que no vende no se pone".

b.- La industria y la ideología de la cultura.- Adorno y Horkheimer llamaron la atención sobre el desarrollo de una industria de la cultura que transmite las puras motivaciones de beneficio económico a las formas culturales.

c.- Los aparatos ideológicos del estado.- Louis Althusser consideraba que algunas instituciones pese a ser independientes del estado, reproducen las ideologías dominantes a través de lo que llamó *los aparatos ideológicos del Estado*. Son instituciones que reproducen la ideología dominante, aún siendo independientes del estado.

Los pecados de esta teoría residen en la exageración, además de dar por sentado que las audiencias son seres pasivos, sin ninguna capacidad decisoria.

#### 6.1.3.c) El interaccionismo simbólico.-

Herbert Blumer, consideraba que para estudiar el impacto que los medios habían tenido sobre la vida de los jóvenes lo mejor era preguntárselo a ellos mismos. Escribió un libro que se llamó *Las películas y el comportamiento* que se basa en los relatos de estos jóvenes y constituye una fuente de imitación, juegos de deseos, desarrollo emocional y estilos de vida.

Norman Denzin ha estudiado que el cine es el modo principal de narrativa de este siglo. Habla de “sociedad cinematográfica” y sugiere que la visión de películas ha cambiado muchas de las experiencias de este siglo, al promover una sociedad más visual.

Este método de análisis tan directo tiene un inconveniente, la propia subjetividad de Blumer, este autor se centró sólo en la opinión de la audiencia, su seguidor, Denzin hizo lo contrario sólo se centró en teoría de la película.

#### 6.1.3.d) Las teorías posmodernas de los medios de comunicación .-

Durante la última década nuevos teóricos sugieren que los medios de comunicación tienen un papel central en nuestras vidas, vivimos a través de los productos de los medios de comunicación, que han pasado a tener una existencia propia. Somos consumidores de medios; y los mensajes de los medios se convierten en una nueva realidad. Estamos rodeados e invadidos por signos.

Baudrillard cree que las sociedades modernas se ocupan del consumo de signos, quiere decir que lo que esté realmente pasando en la vida real no importa, la gente vive tan mediada por los medios que la realidad se deja de lado. *Todo lo que nos queda es una explosión de signos y simulacros, mundos de signos e imágenes creados por los medios.* Sucede que ya no se pueden distinguir los elementos del mundo real a los que hacen referencia estos signos. (Se hizo famosa la crítica que este autor hizo de las imágenes que llegaban de la Guerra del Golfo, como una *hiperrealidad* que los mensajes mediáticos no transmiten). Antes los medios de comunicación intentaban ofrecer copias de la realidad, pero ahora son su propia realidad.

### 6.1.4 Valoración y tendencias de los medios de comunicación.

#### 6.1.4.a) Valoración y futuro.

El análisis de los medios debe dirigir nuestra atención a tres grandes temas.-

1.- Los códigos.- Son los sistemas de signos que responden a unas reglas. Aparecen en los textos mediáticos, que son todos los productos de los medios, programas de TV, películas, periódicos, páginas web. Son los contenidos de los medios y cómo se organizan.

2.- La codificación.- Es la traducción del mensaje a algún tipo de lenguaje, oral o escrito, verbal o pictórico, es el modo en que los periodistas hacen las noticias, cómo se producen determinadas tecnologías, etc.

3.- La decodificación.- Es el proceso por el que oímos o leemos, y comprendemos un mensaje. El centro de atención es la audiencia, quién ve qué, cómo lo ve... una importante característica es la polisemia del texto, abierto a varias interpretaciones.

Pero, el análisis de estos elementos o temas y la influencia de los nuevos medios de comunicación no llevan a unas conclusiones unívocas a los investigadores. Unos ven en los nuevos medios de comunicación y en la nueva sociedad que producen el anuncio de la comunicación universal, del día en que alguien pueda por fin llegar a cualquier parte o cualquier cosa, sin importar cuándo, dónde y cómo: el acontecimiento de la ciudad global de McLuhan que narra en su libro *Para comprender los medios*, la fraternidad a partir de la electrónica, la humanidad reconciliada consigo misma mediante la multiplicación de las máquinas de comunicar. Otros, a la inversa, consideran que la proliferación de los medios augura, como la nube a la tempestad, el fin de la vida privada y de la libertad individual: el gulag o cárcel electrónica, la absoluta transparencia de la sociedad o la posibilidad técnicamente ilimitada de algunos para vigilar y controlar a la multitud, como G. Orwell cuenta en su novela *1984*.

Cuadro 7.2. Valoración de los efectos de la Sociedad de la Información

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

Aparte de la actitud optimista y pesimista, al margen del fatalismo y de la profecía, existen otras posiciones respecto al futuro de los nuevos medios que buscan delinear caminos más deseables restituyendo a cada cual su parte de libertad y responsabilidad.

#### 6.1.4.b) Tendencias de los medios de comunicación.

##### A) Crecimiento y diversificación.

La tecnología de la información es de los sectores económicos que más ha crecido en los últimos años, en la actualidad se mueve alrededor de dos billones de pesetas. Le ha acompañado la revolución informática y de las telecomunicaciones.

Gracias a las nuevas tecnologías han aparecido nuevos medios que han hecho posible una mayor diversidad de oferta comunicativa: televisiones por cable, Internet, CD-ROM, multimedia, etc.

##### B) Concentración y centralización. Esta se realiza de dos modos diferentes:

- Concentración horizontal: (unión de actores mediáticos) se produce al juntarse periódicos con emisoras de radio y televisión, agencias de noticias y demás medios de contacto con el público en la titularidad de la misma empresa. La explicación mercantil es aprovechar la conjunción de fuerzas que produce el tener varios modos de ofertar los productos a las diferentes clientelas, centralizando la adquisición, tratamiento y distribución de la información y demás productos.

- Concentración vertical: (unión de actores económicos) afecta más a los actores económicos del negocio, desde la gestión empresarial propiamente dicha a la financiera, pasando por la gestión publicitaria, la fabricación de materias primas, como el papel, la tenencia de vehículos de transmisión, como el cable... Como consecuencia de todo ello, las empresas de comunicación se concentran y se convierten en apéndices de los grupos políticos, industriales y financieros.

C) Transnacionalización. La concentración de medios no sólo se está dando en el ámbito nacional, sino que este proceso se sucede y con mayor relevancia a escala mundial. Pero esta convergencia entre concentración e internacionalización se está dando fundamentalmente en el ámbito de los países del norte capitalista, es decir, está surgiendo como una nueva herramienta de explotación: quien tiene la información tiene el poder.

##### D) Dependencia e instrumentalización por el poder y la publicidad.

La existencia de Televisión pública, y de periódicos afines a partidos y a gobiernos, no solo por ideologías sino también por propiedad económica.

¿Cómo puede ser libre un medio como la televisión si en 1992 de 290.000 de presupuesto total 210.000 mill. eran ingresos a través de la publicidad?. Los anuncios publicitarios se han multiplicado de 1989: 214.000 a 1992: 912.000.

A través de las encuestas del E.G.M. (Estudio General de Medios) o de los Audímetros (Sofres) las empresas de publicidad conocen cual es la difusión o audiencia de cualquier medio, y esto, lo que se llama en su argot *rating*, puede hacer que un buen programa de televisión llegue a fracasar. Este el origen del gran mandamiento que sirve de lema a todos los de la comunicación Amarás a tu *rating* o cuotas sobre todas las cosas...

#### **Rating**

La audiencia media (AM%) o "rating" nos da una información cuantitativa del número de personas que han visto un programa o evento.

#### **Share**

La cuota de mercado (Cuota) o "share" es la parte de mercado que tiene una cadena. Es decir, de toda la gente que ve la televisión qué

profesionales  
de audiencia

## 6.2. CONSUMO Y PREFERENCIAS DE LA INFANCIA DE LOS MASS-MEDIA.

### 6.2.1. Cine, radio, lectura y audición musical.

#### 6.2.1.a) Cine

Dentro de los medios de comunicación de masas, el cine se presenta como un poderoso medio, configurador de hábitos y formas de vida. La facilidad de acceso (a través del televisor o en salas especiales) sitúa a los niños en la perspectiva del espectador cinematográfico. Esta función espectadora es y será una de las actividades más frecuentes en su vida. En el cine, más que en ningún otro medio, ficción y realidad se confunden. En cualquier caso, y dada la escasez de películas infantiles en las programaciones habituales de televisión, los

niños son muchas veces espectadores pasivos de modelos adultos de comportamiento que ven y entienden a su manera.

- A los niños les gusta el cine. Globalmente, el 71% se muestran de acuerdo o muy desacuerdo con esta afirmación. Frente a ellos, tan sólo un 8% muestran su desacuerdo en términos generales.

- *Los datos ponen de manifiesto que los niños acuden poco al cine convencional en salas comerciales.* El mayor porcentaje corresponde a aquellos niños que van solamente una o dos veces al año (Diario o casi diario solo el 1%; 1-2 veces semanales el 5%; 1-veces mensuales el 31%; 1-2 veces anuales 39%; Nunca o casi nunca 24%).

- *Las películas de aventuras (58%) son las que, en términos generales, interesan más a los niños, por encima de las películas de dibujos animados (42%).*

#### **6.2.1.b) Radio.**

La radio es un medio de difusión, de comunicación y de expresión. Pero además contribuye a la creación de actividades socioculturales y a la educación de la sensibilidad de los sentidos, propiciando un conocimiento de la realidad menos unívoco y más creativo y estético que otros medios. Frente a ellos ofrece un factor diferencial: la imaginación. La realidad se percibe así a través de la producción de las imágenes mentales que la radio suscita.

- *Casi un 45 % de niños que la escuchan con asiduidad.* El porcentaje no deja de ser importante si pensamos que, en términos generales, la infancia, por sus características, se presenta más lejana a la radio que otras etapas de la vida.

- *Destacan los espacios musicales, con el 51%, y seguidamente, las retransmisiones deportivas, con el 18%.*

#### **6.2.1.c) Lectura.**

Nadie se cuestiona hoy el valor humano, social y formativo de la lectura, ya que se trata de una de las actividades que más favorecen el desarrollo intelectual del niño. Descifrar el signo, traducir a pensamiento y juzgar el mensaje sería los tres niveles en los que consiste este largo y costoso proceso que es el aprendizaje de la lectura. En este proceso juegan un papel fundamental los textos de ámbito extra escolar: cómics, libros de aventuras... La motivación del niño, capital en todo proceso de aprendizaje, es aquí más fuerte y significativa, ya que si lo que lee realmente le interesa, provoca en él una representación que debe descifrar.

- *Globalmente, el clima, interés y motivación para la acción a este nivel son satisfactorios.* El 91% muestran una actitud claramente positiva. Sólo el 9% manifiestan su desagrado. Las campañas desde diferentes instancias para promover la lectura en los primeros estadios de la educación han tenido sus frutos. Sea como fuere, se aprecia un buen nivel de satisfacción en la lectura, lo que es alentador en un país que tradicionalmente no se ha caracterizado por sus hábitos de lectura.

- *En la misma línea que el ítem anterior, los hábitos de lectura como entretenimiento también resultan satisfactorios.* Globalmente, el 48% leen con asiduidad al menos 5 de los 7 días de la semana.

- Las preferencias señalan claramente a las narrativas, que representa el 63 % (sumando aventuras, ficción y géneros policíacos). El cómic ocupa, con el 28%, un significativo lugar. Representa un tipo de lectura ágil y rápida, que exige un menor esfuerzo y capacidad de comprensión. Los libros de poesía infantil, tendentes al uso escolar, son hoy escasos en nuestro país.

#### **6.2.1.d) Audiciones musicales.**

El sonido es anterior a la palabra y, al igual que ésta, el lenguaje musical se adquiere en el entorno. Dependiendo del enriquecimiento del medio, los códigos, musicales de un niño pueden ser más ricos, complejos y elaborados que los de otro de mayor edad. El sentimiento y lo sensorial anteceden al conocimiento intelectual. Consecuentemente, el niño deberá aprender a percibir sensorialmente lo que más tarde abstraerá y teorizará. Este conocimiento sensible se produce especialmente en un contexto lúdico. De ahí el papel que el juego y el folklore infantil han desarrollado como elemento básico en el aprendizaje del lenguaje musical (desarrollo del sentido del ritmo y del oído)

- *Casi la mitad oye música todos los días.* El 83% lo hace al menos una vez a la semana. La música necesita un medio, y quizás el medio de más fácil acceso para los niños hoy sea la radio.

- *Pocos practican la música.* El contrario el paso a la acción, tocar un instrumento, sólo un 30% lo practica semanalmente, y un 12% diario.

#### **6.2.2. Televisión.**

Nadie duda del poder de captación de la imagen que desde la pequeña pantalla se ofrece al niño, ni de su enorme influencia en los procesos de desarrollo psicológico y social, ya que la TV favorece de un modo singular los procesos de identificación con los modelos que ofrece.

### 6.3. EFECTOS Y VALOR EDUCATIVO DE LA TELEVISIÓN.

#### 6.3.1. Efectos generales de los medios de comunicación de masas.

Los múltiples efectos producidos por los media en el público son sintetizados por A. Sanvisens en la forma siguiente:

- a) *Efectos cognitivos*: la búsqueda de resolución de la ambigüedad, consiguiendo a la información incompleta o conflictiva recibida; la formación de actitudes ante problemas; la selección y fijación de preferencias en cuanto a valores sociales; **la fijación de agenda** o selección de un conjunto de temas que aparecen como interesantes; la ampliación de los sistemas de creencias de las personas; el influjo sobre los patrones de comportamiento de las personas; producción de uniformidad en la mentalidad colectiva.
- b) *Efectos emocionales*: los medios pueden contribuir -intencionadamente o no- al cambio efectivo, en cuestión de miedo, de desensibilización, o de aumento del potencial sentimental, de ansiedad, ira, hostilidad, frustración, competitividad, sensación de bienestar o de desazón.
- c) *Efectos de conducta*: 1º la activación, o tendencia a realizar algo (como resultado, a su vez, de efectos cognitivos y/o afectivos); 2º la inhibición o desactivación, o tendencia a abstenerse de algo.

#### 6.3.2. Efectos negativos de la televisión y cómo evitarlos.

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

Esta relación la podríamos clasificar en tres órdenes:

Cuadro 7.4. Aspectos negativos y cómo evitarlos en la T.V.

ASPECTOS NEGATIVOS	COMO EVITARLOS
<b>- ORDEN FÍSICO</b>	
Trastornos oculares. Trastornos del sueño.  Obesidad. Fatiga y tensión nerviosa.	Nunca verla a oscuras. Luz tenue sin reflejo. Evitar programas violentos, excitantes. No retrasar acostarlos.  Actividades alternativas: Deporte. Por excesivo tiempo viendo televisión.
<b>- ORDEN PSICOLÓGICO</b>	
Miedo  Hábito de consumo  Pobre rendimiento académico Sexo precoz, droga, tabaco...	Hay niños que convierten en miedo las escenas de violencia. Explicarles que es ficción. Enseñar sentido crítico. Evitar algo tan negativo como consumir por consumir. Limitar el tiempo de exposición a la TV Adecuada información. Ser congruente con los mensajes.
<b>- ORDEN SOCIOLÓGICO</b>	
Modelos de comportamiento sociales no positivos.	Evitar programas saturados de violencia y agresividad que no enseñan a convivir.

El último punto relacionado con el orden sociológico, nos plantea la relación de la televisión con determinados comportamientos, de los cuales son los agresivos o violentos los que más preocupan. Sirva como muestra un botón algunos datos que arrojan distintas organizaciones de prestigio en España:

- Según la Asociación Española de Pediatría, los niños contemplan por televisión hasta 12.000 actos violentos al año; un niño de 10 años habrá visto en su vida 8.000 asesinatos. Esta Asociación ha llegado a afirmar que la televisión es una parte de una nueva patología pediátrica, esencialmente psicosocial.

- Según el presidente de UNICEF en España el 92% de los programas infantiles tiene una influencia nefasta por la violencia que contienen.

Desde un punto de vista teórico, existen dos puntos de vista totalmente opuestos a la hora de evaluar los efectos de la violencia en televisión sobre los telespectadores infantiles:

- a) *La Teoría de la Mimesis* (Berkowitz) que viene a verificar la hipótesis de que frustración más film violento nos conduce a comportamientos agresivos.

- b) *La Teoría de la Catarsis (Ancona) y de la inhibición* defienden la hipótesis contraria en la que frustración más film violento llevaría con resultado una disminución de la agresividad.

### 6.3.3. Televisión y educación.

La contribución principal que la televisión hace a la filosofía de la educación es la idea de que la enseñanza y entretenimiento son inseparables, lo cual no sería sino una contradicción, pues:

- Mientras la primera ofrece una construcción progresiva del conocimiento, la segunda opera con una gramática televisual compuesta de unidades independientes;

- Mientras la primera es exigente, en la segunda el primer objetivo es el contenido del televidente y en consecuencia pide el mínimo esfuerzo posible;

- Mientras la primera es el terreno de los argumentos, las razones, la discusión y la interacción personal, la segunda evita la explicación como si se tratara de las diez plagas de Egipto.

En suma, la televisión, actualmente, sería definitivamente anti-educativa.

Cuadro 7.5. Televisión frente a Educación

TELEVISIÓN	EDUCACIÓN
Gramática de unidades independientes. Pide el mínimo esfuerzo. Evita la explicación.	Construcción progresiva del conocimiento. Exigencia Argumenta, da razones y discute

### BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, M.; MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1995) *Teleniños públicos teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid.

FERRÉS, J. (1994) *Televisión y educación*, Paidós, Barcelona.

GIDDENS, A., (1992) *Sociología*, Madrid, Alianza.199

HORTON, P.; HUNT, Ch. (1988) *Sociología*, México, McGraw-Hill.

PÉREZ ALONSO-GETA, P.M. y OTROS (1992) *Los valores de los niños españoles 1992*, SM, Madrid

SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. (1997) *Crítica de la seducción mediática*, Técnos, Madrid.

Para ampliar:

CHOMSKY, N.; HERMAN, E.

1990 *Los guardianes de la libertad: propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*, Barcelona, Crítica.

IMBERT, G.

1990 *Los escenarios de la violencia*, Barcelona, Icaria.

LAMO DE ESPINOSA, E.

1989 *Delitos sin víctima. Orden social y ambivalencia moral*, Madrid, Alianza.

## TEXTO EJE 6

### TEXTO

“Estos espacios públicos creados por los medios jerarquizan el horizonte de comunicaciones posibles a la vez que le quitan sus barreras; el primer aspecto no puede separarse del segundo, y en ello radica la ambivalencia de su potencial. Al canalizar unilateralmente los flujos de comunicación en una red centralizada, del centro a la periferia y de arriba abajo, los medios de comunicación de masas pueden reforzar considerablemente la eficacia de los controles sociales. Pero la utilización de este potencial autoritario resulta siempre precaria, ya que las propias estructuras de la comunicación llevan inserto el contrapeso de un potencial emancipatorio. Los medios de comunicación de masas pueden, ciertamente, escalonar, acaparar y condensar simultáneamente los procesos de entendimiento, pero sólo en primera instancia pueden descargar a las interacciones de las tomas de postura de afirmación o negación frente a pretensiones de validez susceptibles de crítica, pues las comunicaciones, aun cuando se las abstraiga y empaquete, nunca pueden quedar fiablemente blindadas contra la posibilidad de ser contradichas por actores capaces de responder autónomamente de sus propios actos.

Cuando los estudios sobre comunicación de masas no quedan recortados en términos empiristas y se tienen en cuenta las dimensiones de la cosificación de la práctica comunicativa cotidiana, esta ambivalencia se confirma. Verdad es que principalmente las investigaciones sobre audiencia y los análisis de programas ofrecen reiterados ejemplos de aquellas tesis articuladas en la línea de la crítica de la cultura, que sobre todo Adorno desarrolló no sin una cierta supercontundencia. Pero mientras tanto se han subrayado con no menos energía las contradicciones que resultan,

- de que los centros emisores estén expuestos a intereses rivales y de que en modo alguno puedan integrar sin discontinuidades los puntos de vista económicos, político-ideológicos, profesionales y los relativos a estética de los medios;
- de que los medios de comunicación de masas normalmente no puedan sustraerse sin conflictos a las obligaciones provenientes de su misión periodística
- de que las emisiones en modo alguno respondan sólo predominantemente a los estándares de la cultura de masas, y que incluso cuando adoptan las formas triviales de entretenimiento popular, puedan muy bien contener mensajes críticos, «*popular culture as popular revenue*»
- de que los mensajes ideológicos no den en el blanco de sus destinatarios porque el significado pretendido, bajo las condiciones de recepción que impone un determinado trasfondo subcultural, se transforma con frecuencia en su contrario ”;
- de que la lógica propia de la práctica comunicativa cotidiana ponga a la defensiva contra las intervenciones directamente manipuladoras de los medios de comunicación de masas, y de que
- la evolución técnica de los medios electrónicos no discurra necesariamente en la dirección de una centralización de las redes, aun cuando el «*video-pluralism*» y la «*television democracy*» sean por ahora poco más que visiones anarquistas.”

HABERMAS, J. (1999) *Teoría de la Acción Comunicativa II*, Taurus, Madrid.

## **Tema 7: CULTURAS POPULARES: LENGUAJES SILENCIOSAS, BASES DEL APRENDIZAJE Y DE LA PARTICIPACIÓN**

Las culturas humanas son sistemas complejos adaptativos en que se combinan elementos de conocimientos, valores y lenguajes, compartidos por una población dada. Estos dos últimos aspectos en particular constituyen "códigos" en las dos acepciones principales del término: los valores son códigos en cuanto constituyen un cuerpo coherente de **normas de conducta** que el grupo exige al individuo; y las culturas son también códigos en el sentido de léxicos de símbolos verbales y de comportamientos, que **comunican sentidos** entre las personas. Cuando el alumno maneja códigos culturales distintos de los que la escuela espera de sus educandos, el proceso de educación (sea de descubrimiento conjunto o de simple transmisión de conocimientos) se ve seriamente entorpecido.

Estimaciones realizadas en Estados Unidos indican que alrededor de 1/3 del alumnado que entra a la escuela primaria está en "situación de riesgo" de tener un desempeño escolar gravemente deficiente. Recientemente se han podido distinguir diferentes tipos de problemas que hacen que un niño sea asignado a la categoría de alto riesgo. Esta categoría resulta ser una mezcla de niños con debilidades objetivas, por un lado, con otros que sólo tienen diferencias de códigos de comportamiento y de comunicación. Este último factor -la proveniencia de una cultura popular distinta de la anglosajona predominante, el manejo de un idioma o dialecto distinto del "inglés estándar"- afecta a la **mayoría** de estudiantes tildados de deficientes (Levin y Soler 1995). En América Latina es probable que la mayoría del **total** de alumnos en la educación pública gratuita maneje códigos culturales y lenguajes distintos de la cultura y del castellano estándar que predominan en la escuela. En la escuela rural este índice se acerca al 100%.

### **7.1. OBSTÁCULOS AL APROVECHAMIENTO DE LA CULTURA Y LA COMUNIDAD EN LA ESCUELA RURAL**

#### **7.1.1. La cultura de la escuela desconoce las culturas populares rurales**

No se trata de si las culturas populares son inferiores, iguales o superiores a la de la escuela: el hecho es que la escuela tradicional supone (y sobre ese supuesto opera) una base cultural presente en el niño que es distinta de la que el niño del medio rural y su familia y comunidad manejan. En consecuencia, sus experiencias, capacidades personales y destrezas no son aprovechadas en el proceso educativo. La falta de adelanto en este tema se debe en gran parte a que "las escuelas ponen más empeño en conocer las debilidades que las fortalezas de los niños" (Levin y Soler 1995) y de sus familias.

En suma, la valoración de las culturas populares es resistida por la comunidad educacional. Se sigue insistiendo en que el bajo rendimiento se debería a un "bajo nivel" cultural del hogar. De esta manera, las propuestas de aumentar cobertura a nivel preescolar y de otorgar horas extras de enseñanza en escuelas pobres, aunque son buenas en sí, no deben ser concebidas como una manera de "salvar al niño de su medio".

No se trata de negar que la ausencia de educación formal en el hogar pobre constituya una desventaja para el alumno, y que existan contextos en que la violencia y la desorganización social y familiar llevan a daños graves en el desarrollo emocional y mental del niño. Sin embargo, aún en estos medios (ghettos étnicos norteamericanos, zonas de guerra en El Salvador, áreas de narcotráfico y violencia en Colombia, favelas brasileñas, etc.), perduran códigos culturales y experiencias positivas entre los niños y sus padres que pueden servir como base para un aprendizaje moderno. Así lo demuestran los programas exitosos que se han implementado justamente en estos contextos.

Además, en la gran mayoría de los contextos los sistemas culturales rurales son los más enteros y vigorosos de las culturas populares actuales, con una gran capacidad de apoyo al proceso de aprendizaje de los niños. Sin embargo, los padres manejan **otro** vocabulario y otras herramientas de conocimiento que los profesores, mientras que éstos suelen carecer de los medios para enseñar con la misma eficacia que en las escuelas de los estratos más acomodados.

Estos no son descubrimientos recientes. La lentitud de su incorporación en las propuestas educativas parece deberse a dos factores: la persistencia del mensaje iluminista en la etapa formativa de los profesores, mensaje centrado en la misión educativa civilizadora; y la inseguridad de status del maestro rural. El resultado es que la resistencia a la participación de padres pobres por parte de profesores es tan importante como es la resistencia a la



autonomía de la escuela por parte de las burocracias central y municipal para la elaboración de proyectos educativos propios.

Resulta irónico que esta oposición venga tanto de la derecha política (que ve la propuesta de participación de los pobres como demagogia populista) como desde la izquierda (que la ve como el dominio del "consumidor" en una lógica de mercado que invade el mundo académico). En las cinco experiencias analizadas a continuación, por el contrario, "la participación social no aparece como un fin en si mismo sino como un coayudante de la calidad" (Ezpeleta 1995). Como en cualquier proceso de descentralización, la participación de la comunidad en la gestión de una escuela autónoma puede enmarcarse en **diversas** ideologías, y sólo la observación de cómo se efectúa y qué intereses promueve permite comprenderla. (1)

1. Además, las observaciones ya realizadas "no apoyan la tendencia a explicar el fracaso escolar sólo por los factores externos, la cual impediría que se movilizaran los recursos internos en su enfrentamiento...la ausencia de autonomía...contribuiría a la inexistencia de propuestas más adecuadas" (Maia 1995).

## 7.2. EL APROVECHAMIENTO DE LAS DIFERENCIAS CULTURALES

### 7.2.1. Conocer la cultura de la comunidad, tender puentes entre la escuela y esa cultura

La propuesta de las "Escuelas Aceleradas" en Estados Unidos -una propuesta compleja, sofisticada y eficaz- es explícita en este respecto. El primer requisito en el método es que los profesores tienen que conocer mejor la cultura y el medio social de donde vienen los alumnos, para poder construir su propuesta pedagógica sobre la base de los códigos y las experiencias que ya posee el niño (Finnan, et al., 1996).

En las Escuelas Aceleradas, el método de introducción de la innovación propuesta parte por una serie de investigaciones sobre la escuela y sus problemas llevadas a cabo por grupos pequeños de profesores, funcionarios y padres, que culmina en un informe único de diagnóstico combinado (Levin y Soler 1995). Las experiencias latinoamericanas han seguido procesos similares. En los comienzos del Programa EDUCO, por ejemplo, el primer paso fue realizar una "investigación de acercamiento" con la población pobre salvadoreña (Meza 1995).

Además de la investigación, la "pedagogía asistencial" también sirve para acercarse a la cultura de la comunidad. Este término (pedagogía asistencial) se lo descalifica en los contextos en que el Estado se desentiende de responsabilidades frente a los problemas de los más pobres (dejando esta tarea a los maestros). Tiene, en cambio, un cariz positivo en Colombia, donde la Escuela Nueva apoya también la educación no formal, la extensión agrícola, las festividades locales y los deportes, como una manera de entender la comunidad local y forjar lazos entre la escuela y ella (Arboleda 1995).

De manera similar, el Programa de Arraigo en México alienta a los maestros para que gestionen con las burocracias externas, provisión de luz, agua, y fertilizantes para las comunidades rurales pobres y aisladas (Ezpeleta 1995). Finalmente, en la Escuela Nueva de Colombia, el hecho de comentar al interior de la sala de clases las respuestas que dan los padres a encuestas que les aplican los hijos, "produce un encuentro natural entre la escuela y la vida". La frase anterior lleva implícita una crítica profunda a la escuela tradicional: la vida no está en la escuela, sino en otra parte. Se requiere de una reforma de la escuela para producir un encuentro entre ambos.

### 7.2.2. Hacer profesores y padres culturalmente bilingües

Este proceso de apertura de canales de comunicación, y de incorporación de las culturas rurales en el aprendizaje, sigue una secuencia lógica. Como hemos visto, dicha secuencia comienza con el estudio del medio cultural, y con la construcción de puentes de comunicación y colaboración. El paso siguiente es la incorporación de la cultura del alumno y del conocimiento local para el proceso pedagógico. Al final de este proceso los profesores deben ser culturalmente "bilingües" en los dos idiomas silenciosos (Hall 1980): el de la cultura del colegio y el de la cultura de la comunidad. Y en menor medida, los padres también deben entender los elementos básicos del lenguaje de los docentes, tanto el verbalizado como el silencioso.

Hacer culturalmente bilingües a los padres y alumnos significa facilitarles el aprendizaje de los códigos de modernidad que la escuela debe proporcionar sin que ellos pierdan la cultura propia. Por un lado, los padres deben entender los elementos fundamentales de la lógica del aprendizaje y de los componentes principales de éste. La mayoría de los padres creen en la educación como herramienta para que sus hijos logren un mejor nivel de vida y sepan relacionarse con la sociedad más allá de la aldea, pero requieren ser mínimamente capacitados en cuanto al

lugar que tienen la lectoescritura y las habilidades matemáticas, las capacidades analíticas y los contenidos específicos de las diversas materias, y en cuanto a su propio rol de apoyo a este aprendizaje.

### 7.2.3. Incorporar la cultura local y la participación de los padres en el proceso pedagógico

En el Programa Aprendizaje Acelerado de Estados Unidos, se postula que cada niño tiene no sólo problemas y limitaciones sino también fortalezas: "fortalezas que emergen en diversas áreas de la inteligencia...y también intereses, curiosidad, motivación y conocimiento que surgen de la cultura, las experiencias y personalidades de todos los niños."(Levin y Soler 1995, la traducción es nuestra).

Los padres también tienen fortalezas a descubrir. Esto lo ilustran las Escuelas Nuevas en Colombia en la manera como incorporan en el proceso pedagógico actividades de la madre, el abuelo, trabajadores y artesanos. Es el artesano quien enseña a manipular arcilla y a hacer las primeras letras. Las madres dan recetas; la abuela cuenta como era la aldea hace 50 años, el padre cuenta sobre su trabajo, y estas informaciones son materia de aprendizaje de escritura, lectura y ciencias sociales (Arboleda 1995). En efecto, en la Escuela Nueva, "padres, profesores y alumnos trabajan juntos en la elaboración de un mapa con los nombres de todas las familias y su ubicación....los niños completan una ficha de registro familiar con sus padres; profesores y alumnos y otros agentes institucionales preparan una monografía sobre la localidad...las guías de estudios hacen referencia constante a la vida familiar y comunitaria del alumno y promueven pequeños proyectos en los que los alumnos deben consultar o trabajar con su padres, hermanos mayores o agentes comunitarios institucionales con respecto a asuntos de la vida económica, social o cultural de la zona" (Arboleda 1995).

## REFLEXIONES FINALES

### 7.3. EL ENTORNO NACIONAL Y LA PARTICIPACION EN LA ESCUELA

Es claro que la escuela rural no existe en un vacío, sino que está inmersa en un sistema social más amplio, tanto local como nacional. El éxito de una reforma destinada a mejorar los logros educacionales de niños de medios sociales marginados depende en parte de este contexto. Es por esto que la participación de los padres en la escuela cobra especial importancia, ya que la comunidad escolar necesitará de alianzas en el sistema social global para superar las oposiciones a cada tipo específico de cambio propuesto.

Una de las preguntas planteadas con mayor frecuencia en relación al tema del entorno mayor es si debe surgir la participación de manera espontánea desde la base, o si puede ser inducida desde afuera. No parece grave si es inducida **al principio**, pues esta inducción puede ser necesaria en muchos contextos y de manera reiterada para romper el hábito de la desesperanza.

Hay fuertes razones para que el Estado induzca y promueva la participación de comunidades pobres en la gestión escolar. Por un lado, los sectores pobres tienden a ser más sumisos que las capas medias y altas cuando se trata de aceptar servicios educativos deficientes. Los sectores medios y altos están más habituados, por el contrario, a demandar servicios diversos de buena calidad y a tener una respuesta a dichas demandas. Por otro lado, los estratos socioeconómicos medios y altos pueden "votar con los pies", premiando con la inscripción de sus hijos a las escuelas que dan mejores resultados, cosa bastante difícil para los pobres y menos factible aún para los padres rurales, quienes tienen una sola oferta de escuela pública cercana. En consecuencia, el mercado no funciona para mejorar la educación de quienes no tienen demanda monetaria efectiva para ella. Por ende, la política educacional para sectores populares debe incorporar elementos de participación como estrategia privilegiada para adecuar la escuela a lo que piden los usuarios. Otros efectos beneficiosos de la participación para la calidad educativa serán analizados a continuación.

Importa mucho más la diferencia entre participación impuesta (como una mera formalidad) y participación genuina. Promover participación genuina de la comunidad en la gestión de la escuela se implica estrechamente con procesos de democratización a nivel nacional. Nos referimos a la gradual cesión de poder y la apertura de espacios de participación ciudadana que actualmente beneficia a varios países de la región. La participación en la escuela es una de las oportunidades más importantes para aprovechar espacios formales, volverlos instancias de participación real y acelerar con ello el mismo proceso de democratización. Capacitar a padres en prácticas democráticas lo hace irreversible. Por otra parte, es necesario que toda la estructura educacional tradicional empiece a perder el miedo a la democracia.

En más de un contexto nacional, desgraciadamente, la participación sigue siendo impuesta, cumpliendo así con una mera formalidad. Esto contrasta con el enfoque de las Escuelas Aceleradas, que no se implementan a menos que sean votadas por el 90% de la comunidad. En la reforma de Minas Gerais, la transparencia de la propuesta también terminó por convencer a los padres de su genuinidad y suscitó niveles de participación entusiasta cercanas al 85% en promedio (de Mello y da Silva 1992). La posibilidad de pasar de la participación inducida -si es genuina- se evidencia en El Salvador, en que el Programa EDUCO fue inducido desde el Ministerio en una primera fase, pero que el efecto de demostración llevó a que, en una segunda fase, las comunidades se organizaran en forma espontánea para solicitar la introducción del programa en sus escuelas (Meza 1995).

También cabe preguntarse, en un alcance estratégico, si es mejor cambiar la cultura en una escuela o en toda la estructura educativa al mismo tiempo. El ejemplo recién citado sugiere la implantación de la participación comunitaria colegio por colegio, en espera de que tanto padres como funcionarios imiten las experiencias exitosas, produciendo una difusión espontánea. Pero el estudio sobre México plantea la disyuntiva: el efecto demostración existe, pero ha sido insuficiente por sí sólo sin un cambio estructural en el Ministerio y en el gremio del profesorado.

Esto puede ser uno de los límites del marco conceptual del Aprendizaje Acelerado para América Latina, ya que en Estados Unidos la escuela pública tiene un mayor grado de autonomía *ex ante*, y la adopción de innovaciones como la participación comunitaria y la gestión autónoma de recursos se puede impulsar desde el nivel local.

Más factible es impulsar "programas piloto" que introducir estos programas a nivel de una escuela por vez. En El Salvador, en el caso de diversas comunidades empezaron incluso donde no había ni una escuela (Meza 1995). También la Escuela Nueva empezó en lugares de baja densidad poblacional, a veces sin escuela.

El programa EDUCO en El Salvador, en cambio, sí integra a toda la estructura educacional nacional. Si bien es prematuro evaluar si el Ministerio cambió su cultura, en el caso de Minas Gerais la introducción de la participación comunitaria fue la culminación de un largo y amplio proyecto de reforma de todo el sistema educacional, cuya factibilidad política fue determinada al principio y no como resultado de un efecto de demostración y persuasión (de Mello y da Silva 1992).

La experiencia de la Escuela Nueva en Colombia parece más problemática en este aspecto. En dicho Programa se intentó un diseño replicable en gran escala aunque fuera viable política, técnica y financieramente. Paradojalmente, el efecto de demostración de la Escuela Nueva fue tan exitoso que la demanda por su universalización llevó a su adopción oficial a nivel nacional, lo cual debilitó seriamente su autonomía. El exitismo vició la construcción cuidadosa y gradual de puentes y habilidades y se afectó la calidad por el afán de mostrar el logro de metas físicas. La universalización significó depender de recursos centrales, con lo cual "desestimuló el esfuerzo de las autoridades locales y de las entidades vinculadas... Y los coordinadores de la gestión de la innovación se vieron obligados a cambiar la gestión pedagógica por la administrativa". La nueva autoridad "desconoció la importancia de las contribuciones financiera y técnica originada en los municipios y departamentos para la sostenibilidad del sistema y de esta manera castró la iniciativa local" (Arboleda 1995).

Hay una paradoja en el intento mismo de replicabilidad, pues consiste en llevar a escala la participación comunitaria que, por naturaleza, requiere de una atención "caso por caso" y muy centrada en contextos locales. Otra paradoja es que enfatizar el uso de recursos locales en comunidades pobres difícilmente lleve a la equidad educativa nacional. Estas dos paradojas son superables, pero ello depende de una combinación de variables en que la real autonomía y el logro participativo de acuerdos y alianzas de diverso tipo juegan un papel clave.

El Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE), de Guatemala, constituye una interesante experiencia reciente de participación comunitaria en la gestión de la escuela rural, aunque todavía falta un análisis acabado. El PRONADE promueve la contratación de maestros rurales por parte de comunidades rurales, y fue declarado la primera prioridad del Ministerio de Educación para el período 1996-2000. El PRONADE involucra a la comunidad rural en "Comités Educativos" con poder de decisión sobre los recursos de cada escuela, y con el apoyo de distintas "instituciones de servicios educativos" (ISE's) de los sectores privado y solidario, encargados de la formación y capacitación de estos Comités y, mediante contrato con MINEDUC, de la gestión pedagógica descentralizada (Guatemala 1996).

El PRONADE confronta explícitamente algunos de los problemas mencionados. El hecho de ser el programa prioritario del Gobierno en el campo educativo lo sustrae a la categoría de pequeños programas pilotos. Dos reformas paralelas en la administración de la educación pública (la creación de Direcciones provinciales de Educación y de Juntas de Oposición Municipal para seleccionar a profesores por concurso local, con participación y voto por parte de padres de familia) sirvieron para crear un clima general de descentralización y participación ciudadana en la educación en todo el país. Finalmente, involucrar a ONG's especializados y pequeñas empresas

consultoras como ISE's constituye una forma novedosa de superar carencias locales en cuanto a capacidades de gestión institucional y pedagógica, manteniendo al mismo tiempo los elementos fundamentales del "empowerment" de la comunidad rural en la escuela en Guatemala.

#### **7.4. ESCUELA PARTICIPATIVA Y COMUNIDAD**

Otro tema para investigación futura es el efecto beneficioso que la participación comunitaria en la gestión educativa puede tener sobre la comunidad misma. La escuela participativa puede entenderse también como polo de organización de la comunidad (Maia 1995). En la Escuela Nueva de Colombia, el trabajo conjunto de padres, maestros y centros de estudiantes en el diseño de proyectos conjuntos escuela/comunidad "son cruciales para la asunción por la comunidad de la responsabilidad por su propio desarrollo" (Lockheed 1991).

No se le puede pedir a la escuela ni al sistema educativo nacional que haga todo sólo ni que resuelva todos los problemas de la comunidad rural. Pero si los padres aportan con su trabajo, sus exiguos recursos y su voluntad poco ilustrada para la educación de sus hijos (Ezpeleta 1995), hay una exigencia mínima que legítimamente se puede hacer al sistema escolar rural: enseñar, tender puentes para alianzas con la comunidad, y aceptar el riesgo de confiar en los padres y en sus capacidades individuales para aportar a la creación de una nueva cultura de la escuela y a una institucionalidad más potente y eficiente.

Finalmente, el uso potencial de la escuela es mucho más que la sumatoria de actividades de distintos agentes públicos para aprovechar la capacidad instalada del local. Es, sobre todo, fomentar la organicidad integrada de la escuela -como grupo de personas- con el resto de la comunidad rural.

#### **7.5. HACIA EL APRENDIZAJE PERMANENTE SOBRE LA PARTICIPACIÓN**

Para extraer lecciones definitivas en relación a la participación en la escuela, es necesario saber más sobre los profesores de las escuelas rurales de la región (sus orígenes, sus limitaciones, sus necesidades), y sobre las comunidades en toda su diversidad (como deliberan, cómo ven la escuela y actúan comunitariamente frente a ella). Es necesario saber más del rol potencial de los no-padres, especialmente los alumnos mayores, los hermanos mayores de alumnos pequeños y los ex-alumnos recientes, que como jóvenes algo más educados tienen más capacidades desarrolladas que los padres, y pueden apoyar mejor al niño en la realización de tareas (Ezpeleta 1995), en programas de apoyo remedial (Maia 1995), y en la misma toma de decisiones en la escuela (de Mello y da Silva 1992).

Pero sobre todo hay que saber más sobre el papel de la participación en la dinámica de la transición desde una escuela rígida y pobre en resultados, a otra de mayor eficacia. La participación de la comunidad en la gestión de la escuela parece aportar a una transformación positiva, en grados hasta hace poco insospechados. Los estudios ya disponibles sobre experiencias recientes arrojan importantes pistas, pero no brindan todas las respuestas que tan importante tema merece.

#### **Bibliografía**

- \* ARBOLEDA, JAIRO, 1995: "Participación de la sociedad civil en la Escuela Nueva colombiana", ponencia presentada al Seminario Internacional sobre Administración Descentralizada y Autonomía Escolar: el Rol de la Comunidad en la Gestión Educativa, CIDE/UNESCO, Santiago de Chile, 13-15 de noviembre de 1995.
- \* CALVO, Gilberto, 1986: Community Early Childhood Development Projects: an Alternative Strategy for the Poor. Tesis doctoral, Teachers College, Columbia University NY.
- \* CEPAL, 1994: Panorama Social 1994.
- \* CEPAL, 1995: Panorama Social 1995.
- \* CERDA, Ana María, Verónica Edwards y María Victoria Gómez, 1995: "Algunos aspectos de las prácticas de trabajo y socialización en establecimientos de enseñanza media", en Gerstenfeld, Pascual en las Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media. Serie Políticas Sociales No. 9, CEPAL, Santiago de Chile.

- \* COMER, JAMES P., 1988: "Educating poor minority children", Scientific American 259:5, págs 42-48.
- \* COOMBS, Philip (ed.), 1980: Meeting the Needs of the Rural Poor: the Integrated Community-based Approach. Pergamon, N.Y.
- \* DE MELLO, GUIOMAR NAMO, y Da Silva, Rose Neubauer, 1992: "Selección Competitiva de Directores de Escuela: estudio de caso de innovación educativa en Brasil". FUNDAP/IESP, Sao Paulo.
- \* DURSTON, John, 1988: "Política social rural en una estrategia de desarrollo sostenido", Revista de la CEPAL 36, págs 8-98.
- \* EZPELETA, JUSTA, 1995: "Participación social ¿en que escuela?: una reflexión a propósito del PARE y los sectores de extrema pobreza", Ponencia presentada al Seminario Internacional sobre Administración Descentralizada y Autonomía Escolar: el Rol de la Comunidad en la Gestión Educativa, CIDE/UNESCO, Santiago de Chile, noviembre de 1995.
- \* FINNAN, CHRISTINE, Edward St. John, Jane McCarthy and Simeon Slovacec, (editors), 1996: Accelerated Schools in Action. Corwin Press, Thousand Oaks, CA, EE UU.
- \* GERSTENFELDT, PASCUAL 1995: "El impacto de la inequidad socioeconómica en los logros educacionales", EN Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar, subjetividad y cultura escolar, Serie Políticas Sociales No. 9, División de Desarrollo Social de la CEPAL.
- \* GUATEMALA, Ministerio de Educación, 1996: "Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo: lineamientos generales 1996-2000". MINEDUC, Guatemala, mayo de 1996.
- \* HALL, Edward, 1976: The Silent Language. Greenwood.
- \* Lacroix, R., 1985: Integrated Rural Development in Latin America. World Bank Working Paper 716, Washington, D.C.
- \* LEVIN, H.M. y PILAR SOLER, 1995: "From remediation to acceleration: a U.S. experience", 1995, ponencia presentada al Seminario Internacional sobre Administración Descentralizada y Autonomía Escolar: El Rol de la Comunidad en la Gestión Educativa, CIDE/UNESCO, Santiago de Chile, Noviembre
- \* LOCKHEED, Marlaine, et al., Improving Primary Education in Developing Countries. World Bank/Oxford University Press, 1991, Nueva York.
- \* MEZA, DARLYN, 1995: "Programa Educación con Participación de la Comunidad, Educo", presentada al Seminario Internacional sobre Administración Descentralizada y Autonomía Escolar: el Rol de la Comunidad en la Gestión Educativa, CIDE/UNESCO, Santiago de Chile, noviembre de 1995.
- \* UNICEF, 1995, "UNICEF Strategies in Basic Education", E/ICEF/1995/16, UNICEF, NY.
- \* WILLIAMSON, GUILLERMO, "Auto-gestión y co-gestión educativa: reflexiones desde la multiculturalidad y la experiencia indígena", ponencia presentada al Seminario Internacional sobre Administración Descentralizada y Autonomía Escolar: el Rol de la Comunidad en la Gestión Educativa, CIDE/UNESCO, Santiago de Chile, noviembre de 1995

El concepto del currículum oculto ha de continuar sirviéndonos como una herramienta teórica de valor para los educadores radicales, este tendrá que resituarse en un discurso más crítico que deberá estar atento a la forma de la teoría crítica y social desarrollada por la escuela de Frankfurt.

Es imperativo que se logre para poder desarrollar una fundamentación de la pedagogía crítica; Frente al recorte financiero, la recesión económica, y el retraimiento del mercado de trabajo, las críticas radicales y progresistas de la escuela han sido reducidas a susurros, siendo reemplazadas por la retórica de los expertos del costo-eficiencia. Administradores y maestros ahora pasan largas horas desarrollando modelos curriculares basados tanto en principios estrechos de control como de predicción y medición.

Las fuerzas ideológicas y materiales que unen a las escuelas con el orden industrial dominante no parecen estar restringidas por los principios de justicia social que dieron forma a la pedagogía liberal en los años sesenta y setenta. Durante este periodo, los reformadores educativos podían al menos hablar con cierto impacto al argumentar que nuestra juventud, debía ser educada no para el presente sino para mejores condiciones futuras de la raza humana, esto es por la idea de humanidad (Marcuse 1979)

Para desarrollar una teoría de la práctica en el salón de clases tendrá que estar basado en un fundamento teórico que reconozca la interacción dialéctica entre el interés social, el poder político y el poder económico por un lado, y el conocimiento y las prácticas escolares por el otro. El punto de partida para tal acercamiento es la tradición de la crítica educativa que surgió alrededor del problema de la enseñanza y del currículum oculto a finales de los años sesenta y principios del setenta.

Las escuelas se empezaron a ver como sitios sociales con un doble currículum:

- Uno abierto y formal y otro oculto e informal.

La naturaleza de la pedagogía escolar se podía encontrar no solo en los propósitos declarados, en las razones de ser de la escuela y en los objetivos preparados por los maestros, sino también en las innumerables creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales y las rutinas que caracterizan la experiencia escolar.

Las escuelas eran vistas no solo como sitios sociales que controlaban significados, sino también como espacios culturales que contribuían a la formación de necesidades de la personalidad.

1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas.
2. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades.
3. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos.

## **8.1. PERSPECTIVAS DEL CURRÍCULO OCULTO**

Como aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas.

Como funciona el currículum oculto, no como simple vehículo de socialización sino como agencia de control social, que funciona para ofrecer formas diferenciales de enseñanza a diferentes clases de estudiantes.

### **8.1.1. Enfoque Tradicional**

La educación desempeña un papel fundamental para la conservación de la sociedad existente. Al organizar la forma de abordar problemas como la transmisión cultural, las funciones sociales y la adquisición del valor, alrededor de la preocupación por los principios de consenso, cohesión y estabilidad, el enfoque tradicional acepta acríticamente la relación existente entre las escuelas y la sociedad mas amplia; Es explorado primeramente por medio de las normas sociales y de las creencias morales, tácitamente transmitidas por medio del proceso de socialización que estructura las relaciones sociales en el salón de clases.

Estos enfoques aceptan valores y normas de la sociedad dominante y se interesan primeramente en como estos son enseñados en las escuelas. La transmisión y reproducción de los valores y creencias dominantes a través del currículo oculto es reconocido y aceptado como una función positiva del proceso de escolarización.

Las escuelas son lugares donde los estudiantes aprenden normas sociales de valor y habilidades que no podrían aprender dentro de los confines de la familia.

### **8.1.2. El Acercamiento Liberal**

Los tradicionalistas han ofrecido un servicio teórico al aclarar como ciertos valores sociales necesarios son tácitamente transmitidos a través del currículo oculto.

Empieza de una evaluación completamente diferente de la relación entre poder y orden social en el salón de clases.

La perspectiva liberal rechaza de arriba abajo la mayoría de los modelos de la pedagogía, con su visión conservadora del conocimiento como algo que ha de aprehenderse mas que como algo críticamente comprometido; Los estudiantes son vistos simplemente como sujetos pasivos que soportan una función social y como recipientes de conocimientos.

### **8.1.3. Perspectivas Radicales**

Ofrecen cierto número de valiosas ideas dentro del proceso de escolarización, ayudan a explicar la función política de la escolarización en términos de los importantes conceptos de clase y dominación.

Señalan la existencia de factores estructurales fuera del ambiente inmediato del salón de clases como fuerzas importantes que influyen las experiencias diarias y las consecuencias del proceso de escolarización.

## **8.2. EL CURRÍCULUM OCULTO, UNA REDEFINICIÓN**

Tendrá que ser redefinida y reubicada como una preocupación pedagógica. El concepto tendrá que ocupar un lugar central y no marginal en el desarrollo de la teoría curricular. La teoría y practicas curriculares tendrán que integrar en su problemática una noción de critica que sea capaz de cuestionar los supuestos normativos que subyacen en su lógica y en su discurso.

Si la noción del currículo oculto ha de llegar a ser significativa tendrá que ser usada para analizar no solo las relaciones sociales en el salón de clases y en las escuelas, sino también los silencios estructurales y los mensajes ideológicos que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela.

El currículo oculto, que actualmente existe en la literatura, falla al no proveer los elementos teóricos necesarios para desarrollar una pedagogía critica basada en la preocupación por las luchas culturales en las escuelas.

Es necesario llevar mas allá una perspectiva del currículo oculto abarque todas las instancias ideológicas del proceso de escolarización que silenciosamente estructuran y reproducen los supuestos y practicas ideológicas, por que cambia el énfasis de una preocupación primaria de intervención cultural y acción social. Aunque tal acercamiento en si mismo no cambie a la sociedad global, si suministrara las bases para usar a las escuelas como sitios importantes para emprender practicas contra hegemónicas.

José María Pérez Hernández

### **9.1. El contexto global de las desigualdades educativas**

### **9.2. Estado de bienestar y nuevo modelo de sociedad**

### **9.3. La pobreza y la exclusión tienen un origen estructural**

### **9.4. Desigualdades educativas: entorno familiar y clase social**

### **9.5. Exclusión, «ilusión escolar» y fracaso educativo**

### **9.6. Bases para una propuesta educativa alternativa**

## **9.1. EL CONTEXTO GLOBAL DE LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS**

El capitalismo ha ofrecido al conjunto de la sociedad menos beneficios para ella que para el capital. Ha aumentado la marginación, la criminalidad, la desigualdad de las rentas, el empobrecimiento, en suma. «Disgustos sociales», «ni el crecimiento material se ha repartido con equidad, ni sus consecuencias han contribuido a mejorar el grado de felicidad humana» (Verdú, 1997).

Un estudio realizado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) revela que las desigualdades entre los grupos sociales se han incrementado en la actualidad, que la pobreza y la riqueza coexisten en un mismo espacio social caracterizado por el dualismo, el individualismo, la fabricación de exclusiones múltiples, la incapacidad de controlar las consecuencias sociales de la crisis, la dependencia y la inseguridad social (Documentación Social, 1997: 15).

En las postrimerías de este segundo milenio se están produciendo cambios de imprevisibles consecuencias.

Las innovaciones tecnológicas han hecho posible que el crecimiento económico no venga acompañado de un incremento proporcional del empleo. La aceleración de los procesos tecnológicos incide de una manera determinante sobre la productividad y la reorganización de los tiempos de vida y trabajo. El debate actual sobre el futuro del trabajo ilustra convenientemente los cambios cuantitativos y cualitativos en el empleo. En qué medida estos cambios repercuten en beneficio del conjunto de la población o de una parte minoritaria de la misma es algo que está por ver y sobre lo cual existe una gran controversia.

Las tesis neoliberales, tan en boga, avalan la desregulación laboral como forma de aumentar la productividad y consiguientemente el bienestar general. Pero el carácter estructural del desempleo parece contradecir el optimismo de los defensores del libre mercado y la competitividad. Los efectos perniciosos de las políticas neoliberales emergen a la superficie: se dejan de lado los problemas sociales. Tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña podemos comprobar la crueldad de estas políticas.

Numerosos estudios afirman que la desregulación laboral es un mito. Es dudoso que se mejore el nivel de vida de la mayoría de la población. En EEUU la mejora de la ocupación ha ido acompañada de un incremento de la marginación, la pobreza y la delincuencia. Y la Comisión Europea señala abiertamente que la desregulación no mejora el empleo ni la productividad (El País, 10-2-1997: 64-65).

La globalización económica implica la competencia desigual entre los países en un contexto de creciente interdependencia mundial de los sistemas económicos, políticos y culturales. El papel de las transnacionales se refuerza y la información circula a una velocidad de vértigo por las infinitas redes y canales que enlazan los puntos más insospechados del planeta.



Mientras se lleva a cabo la mundialización económica, el desequilibrio Norte/Sur se acentúa. «Según datos de la ONU y del Banco Mundial, mientras que en 1960 la renta de los países más ricos del mundo (el 20%) era treinta veces superior a la del 20% de los países más pobres, en 1990 esa diferencia se había duplicado hasta alcanzar el 60% y en los extremos entre países muy ricos y países muy pobres las diferencias alcanzaban hasta el 150%» (Documentación Social, 1997: 19).

El mundo del trabajo ha sufrido mutaciones que hace unas décadas eran impensables. La clase trabajadora ha perdido la unidad y la coherencia que los ideólogos revolucionarios le asignaban; ha sufrido una fragmentación casi molecular: las personas con empleo estable son muy distintas a las que poseen tan solo un empleo temporal; las condiciones de vida de los que trabajan en la economía regular son muy diferentes de los que lo hacen en la economía sumergida; las mujeres trabajadoras se encuentran con muchas desventajas respecto a los hombres trabajadores; las condiciones laborales del sector público son muy diferentes de las del sector privado; etc. Por otra parte, las empresas recurren cada vez menos a una fuerza de trabajo permanente, los trabajadores son intercambiables y sumamente movilizables, los patronos prefieren disponer de un núcleo muy especializado de trabajadores y a su alrededor una fuerza de trabajo temporal y precarizada.

Inmediatamente surge el problema de la protección social: qué ocurre con toda esta fuerza humana desechable, sobrante, insegura, no preparada para desempeñar las tareas flexibles que exige el capital. Asistimos a un deterioro de las condiciones que garantizaban un modo de vida basado en la seguridad económica y la garantía social.

Los cambios demográficos en las sociedades occidentales, -envejecimiento- son apuntalados por estas inseguridades (precarización, desempleo) y contribuyen a cuestionar los sistemas de protección característicos de la sociedad del bienestar.

La «exclusión social» se amplía a familias con bajos ingresos y a personas con una participación social irregular. El 20% de la población mundial vive en el umbral de la pobreza y la exclusión social se multiplica tanto en las sociedades ricas como en las pobres por el incremento del desempleo (Documentación Social, 1997: 16-20).

El problema que se plantea entonces a las sociedades del bienestar es cómo regular esta nueva y creciente pobreza, qué mecanismos habría que poner en marcha para que no se desborde la exclusión. «El *pobre* asistido por el Estado ya no es una excepción *estructural* del crecimiento económico. ¡Nunca la sociedad ha sido tan rica, nunca los medios técnicos han estado tan desarrollados y, sin embargo, las condiciones de trabajo se parecen hoy a aquellas de un pasado supuestamente acabado para siempre! (...) Las barreras que hasta el momento separaban a las *clases desfavorecidas* de las *clases medias* se esfuman con el avance de la crisis actual. El asistido prototípico era el *fracasado*, el *gandul* y el concepto de raza se identificaba con el de clase desfavorecida... Hoy, el asistido es también el que hasta ahora formaba parte de la clase (obrera) media, y muchos de los trabajadores a pleno empleo tienen salarios inferiores a las prestaciones de los asistidos. Es decir que, paradójicamente, de la asistencia pública depende un mayor número de personas y ésta cada vez es menos susceptible de ser utilizada como medio de regulación de la pobreza» (Deneuve y Reeves, 1995: 25).

En este contexto de crisis, precariedad y exclusión se debilita la protección social de los Estados. Y ello porque las condiciones en que se crearon estos sistemas asistenciales han cambiado. Hoy se perciben nuevas necesidades

sociales que las Administraciones públicas son incapaces de satisfacer plenamente. Sobre todo entre el creciente número de personas que no puede acceder a los dominantes sistemas contributivos (desempleo, pensiones, invalidez...).

Proliferación de los "sujetos frágiles", «Los grupos humanos y colectivos que constituyen la más clara manifestación de las fuertes tensiones que implica la, a la vez rígida y flexible, lógica social imperante en nuestra era de capitalismo avanzado» (Varela y Álvarez-Uría, 1989: 10). Lógica social que puede llegar a alcanzar las más siniestras modalidades, como ocurre ya en EEUU (transformación del Estado Providencia en Estado penal y policial), donde la criminalización de la población marginada y la "contención punitiva" de los desfavorecidos está sustituyendo a la política social. Esta particular "guerra contra los pobres" adquiere dos formas; por un lado se transforman los servicios sociales en instrumentos de vigilancia y control de estas nuevas "clases peligrosas" y, por otro, se recurre sistemáticamente al encarcelamiento. La población reclusa de los EEUU ha crecido en los últimos 14 años un 213%, «algo nunca visto en una sociedad democrática». «Por primera vez en su historia, las cárceles del país encierran hoy día a más negros que blancos». «Son cinco millones de estadounidenses -el 12,5% de la población adulta del país- quienes están bajo tutela penal, un tercio de los cuales son jóvenes negros entre 18 y 35 años». «El aumento explosivo de la población reclusa, el recurso masivo a las formas más variadas de *pre* y *pos* encarcelamiento, la eliminación de los programas de trabajo y de educación en el interior de las cárceles, la multiplicación de los instrumentos de vigilancia en todos los niveles de la estructura carcelaria son signos de que la nueva doctrina penal en vigor no tiene como objetivo "rehabilitar" a criminales, sino reducir costes y controlar las poblaciones peligrosas o, en su defecto, almacenarlas aparte para paliar el abandono de que son objeto por parte de los servicios sociales, que ni desean ni son capaces de hacerse cargo de ellas» (Wacquant, 1997).

Como indica el sociólogo francés Robert Castel, asistimos al ascenso de la vulnerabilidad social. En los años 50 y 60 las desigualdades, aunque eran muy pronunciadas, estaban insertas en un marco general de integración: todos los miembros de la sociedad (salvo los grupos más marginales, minoritarios) pertenecían a un mismo conjunto. La clase obrera, se decía, estaba *aburguesada*, y ello porque existían «grandes dispositivos transversales» que garantizaban una «integración social fuerte»: seguro contra los riesgos sociales, democratización relativa del acceso a la enseñanza, acceso a la vivienda, al consumo, etc. (Castel, 1995a: 27-36).

Bien es cierto que este marco de integración no garantizaba los derechos sociales a toda la ciudadanía. Como afirma Maite Martínez Pardo, «las formas de integración y de exclusión no se realizan, sin embargo, de manera transparente. El bienestar debe alcanzar a todos los ciudadanos, de tal forma que cada una de las vías de integración se convierte en varias formas de exclusión en función de las variadas posiciones económicas, sociales, espaciales e incluso, ideológicas, que mantengan los mismos ciudadanos o los grupos sociales» (Martínez Pardo, 1992: 124).

Pero lo cierto es que recientemente, una parte de la clase obrera parece «colocada en situación de vulnerabilidad». Y no sólo los jóvenes se ven afectados por la fragmentación del trabajo; también nos encontramos con la «*desestabilización de los estables*», personas que pierden su empleo sin haber llegado a la edad de jubilación y que son colocados en «una especie de estado de flotación». Esta situación provoca: la formación de bolsas de precariedad y la «desestructuración de los ciclos de vida». «Lo que se ve así amenazada ya no es únicamente la

integración por el trabajo sino también la inserción social al margen del trabajo (...) la fragilización de los soportes relacionales que aseguran la inserción en un medio en el que resulta humano vivir». La precariedad que desata la vulnerabilidad actualmente «permanece adosada a un mundo estable», desgajada de un fondo de protecciones. «Los estatutos inestables se perciben y se viven *en referencia a la estabilidad*. La inseguridad se sufre en relación con la certeza previa de estar protegido» (Castel, 1995a: 27-36).

## 9.2. ESTADO DE BIENESTAR Y NUEVO MODELO DE SOCIEDAD

El nuevo modelo de sociedad se asienta sobre cuatro realidades fundamentales que interesa exponer someramente para comprender algo mejor la persistencia de las desigualdades educativas:

1) La ya citada inestabilidad en el mundo del trabajo:

La fuerza de trabajo debe adaptarse a las necesidades del sistema económico; algunos trabajadores saldrán ganando, pero no cabe duda de que la inmensa mayoría resultará perdedora y verá reducidos sus niveles de bienestar.

2) La competitividad como forma de desarrollo económico y el individualismo como marco cultural para alcanzar el bienestar:

Competitividad e individualismo son valores centrales en las sociedades actuales que impregnan cada vez con más fuerza la realidad cotidiana.

Por una parte el "principio de la competitividad" relega a las personas menos formadas a las ocupaciones laborales más precarizadas, más esclavizadas y peor pagadas. Ejemplos de este modelo competitivo laboral serían los trabajos de mensajería y los servicios a domicilio de alimentos preparados. Pero también los trabajadores más cualificados se verían inmersos en los riesgos de la competitividad, porque estarán sometidos a un proceso continuo de reciclaje, con el riesgo permanente a que sean sustituidos por alguien mejor preparado. "La lógica del sistema se impone nuevamente al individuo, que queda relegado a un segundo plano, siempre sustituible" (Documentación Social, 1997: 103).

En esta lógica individualista, los proyectos colectivos de cambio son suplantados por el afán de integrarse y participar en la sociedad de mercado. Es lo que Galbraith llama la "cultura de la satisfacción", que tendría tres características ideológico-culturales fundamentales: 1) Meritocracia: cada uno tiene lo que se merece; 2) los planes de futuro no calan, lo importante es mantener el estatus presente; 3) El Estado debe desmantelarse y dejar paso a la libre competencia. (*ibid.*: 191).

3) El consumo como vía de acceso a la felicidad:

El individuo atrapado en la autosatisfacción narcisista, que se contempla en el espejo de su éxito y se valora en función de su capacidad para poseer los objetos que el mercado pone a su alcance.

4) El refugio en la vida privada:

El modelo de Estado de Bienestar se reforzó con el "discurso hegemónico del retorno a la sociedad civil", que apela a la responsabilidad de los individuos (y de las familias) sobre su bienestar y justifica que los entes públicos se desentiendan de su suerte. (García, 1988: 77-78)

Esta actitud de las instituciones estatales está en sintonía con lo que Gilles Lipovetski llamó "el crepúsculo del deber", el desprecio hacia una ética del sacrificio y la entronización del hedonismo como estado supremo del bienestar. Los valores colectivos e históricos pierden importancia; se produce la desafiliación y el desencanto hacia la vida política. Pero para muchas personas esto no es más que un espejismo: «La reclusión en la vida privada se ha hecho una salida importante, es cada vez más gratificante. Pero se trata de una salida para los acomodados. Los débiles tienen menos o ninguna posibilidad de encontrar satisfacción en ella. A más del peligro que para estos últimos supone la consumación de ese pacto de los satisfechos, que se manifiesta en la vuelta al seno del hogar, en el desentenderse de los problemas colectivos, de los derechos, que reclamamos para nosotros, pero que cuando los obtenemos no continuamos reclamando para todos, sino que nos limitamos a disfrutarlos al calor del hogar.» (Documentación Social, 1997: 191)

En resumen, la relación entre estos principios y su desarrollo "articula un sistema de desigualdad que va aumentando la polarización de la sociedad, aunque la apariencia indique que el bienestar se amplía socialmente a nuevos sectores de las clases trabajadoras que se integran en las periferias de las clases medias urbanas.» (Documentación Social, 1997: 102)

### **9.3. LA POBREZA Y LA EXCLUSIÓN TIENEN UN ORIGEN ESTRUCTURAL**

En la base de las desigualdades educativas se encuentra la carencia de medios materiales de vida y la exclusión de las redes de producción y distribución de la sociedad.

La pobreza y la exclusión habrá que referirlas a las estructuras dominantes de una sociedad. No son una enfermedad que aqueje al cuerpo social y que sometida a un conveniente tratamiento terapéutico puede curarse. No cabe duda que esta perspectiva suele ser ofrecida por la ideología liberal para justificar sus particulares medios de «lucha contra los pobres»: el ideal de la clase media contribuye a definir la pobreza y a eliminarla, eliminando de paso a los pobres que, a veces, acaban resultando molestos por sus costumbres, su indecencia o su intrínseca perversidad para con el propio sistema dominante. Como indica E. Lizcano la ideología liberal somete a la pobreza a una triple identificación, «una muy particular concepción de la sociedad, su idealización en el hombre medio y su confirmación/ocultación en una formalización estadística que, aliada natural de la clase media, consagra sus valores hasta el rango de la objetividad». [E. Lizcano: «Para una crítica de la sociología de la pobreza», *Archipiélago* (21), 1995, p. 13]

En las sociedades capitalistas el ser humano se valora por su capacidad para generar riqueza productiva medida en mercancías. El individuo es así objeto de compra y venta en un mercado, poseedor de capitales o de fuerza de trabajo. Los que no poseen ninguna de las dos cosas son marginados de la sociedad. No extraña pues que la educación se mida también como un «capital humano» que debe rentabilizarse en los mercados. Ya señaló Marx que la pobreza era fruto del trabajo, «sólo en el modo de producción capitalista la pobreza aparece como fruto del mismo trabajo, del desarrollo de la fuerza productiva del trabajo».

Pobreza y desigualdades están vinculados a unas estructuras de dominación, explotación y exclusión. A efectos expositivos, el nivel educativo y la categoría socioeconómica que ostentan las familias y grupos sociales son buenos indicadores para analizar los grados de pobreza y desigualdad. Sabido es que a mayor nivel educativo corresponde una más alta cota de ingresos y una mejor posición en el mercado de consumo y que "el hecho de ser pobre va a determinar que se gaste menos en educación, se alcance un bajo nivel socioeconómico, se esté más expuesto al paro y, por consiguiente, se ganen rentas de pobreza" (Iglesias Fernández, 1991: 708-723)

Siguiendo a Robert Castel (1995a) cabe distinguir en nuestras sociedades tres zonas de organización o de cohesión social, las cuales nos permiten discernir el lugar que ocupan las personas con desventajas en la educación. Habrá, en primer lugar, una 'zona de integración' que no plantea ningún problema de regulación social; los privilegiados que se encuentran dentro de este área poseen un trabajo estable y una sólida inserción en las redes sociales; son los individuos que más fácil acceden a la educación académica y elevada, los que pueden presumir de estudios superiores y de un alto nivel de vida.

Ocurre que esta 'zona de integración' se está encogiendo. Los individuos que pierden el trabajo o que no cuentan con garantías suficientes para llevar una vida holgada pasan a ocupar posiciones en la 'zona de vulnerabilidad', el lugar de las turbulencias provocadas por la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes relacionales; es una zona muy fluctuante; en caso de crisis económicas, aumento del desempleo o del subempleo, esta zona se dilata y arrebatando terreno a la zona de integración, alimentando la desafiliación o la «desestabilización de los estables». Puede que en este área el éxito educativo no sirva para nada, no justifique una posición segura en la estructura social. Pero es en esta zona estratégica donde comienzan a producirse los primeros síntomas de la desigualdad educativa. Tienen más posibilidades de ser vulnerables aquellas personas que no han conseguido superar todas las pruebas educativas marcadas por los sistemas de enseñanza.

La vulnerabilidad acaba convirtiéndose en marginalidad y desafiliación en la 'zona de exclusión', el «lugar de los más desfavorecidos», los que no participan en ninguna actividad productiva y están sometidos al aislamiento relacional; su rasgo más característico es la «desafiliación». Pues bien, no es difícil imaginar que todos los sujetos desafiados tienen carencias educativas...

En una investigación de orden cualitativo es conveniente conocer de antemano las posiciones estructurales de los sujetos que van a participar en ella. A los efectos del diseño de grupos de discusión o del muestreo estructural para realizar entrevistas en profundidad es oportuno saber dónde ubicar a los grupos sociales. Para ello voy a realizar una sucinta clasificación basada en los polos trabajo/no trabajo e integración en redes de sociabilidad/exclusión de las mismas.

A) Trabajo / sociabilidad: En esta categoría estarían incluidos los trabajadores integrados con un nivel educativo predominantemente medio-alto, que poseen una alta especialización y cualificación en sus empleos, los cuales, además son indefinidos; además lógicamente, de los empresarios, directivos y técnicos. En fin, todos aquellos grupos sociales que más beneficio han obtenido del desarrollo de la educación en el marco de la sociedad del bienestar. En esta categoría se encuentran los sustentadores familiares que obtienen una renta per capita muy superior a la de los sustentadores con categorías socioeconómicas inferiores. Los elevados ingresos obtenidos por ellos permiten un gasto en enseñanza para todos los miembros de los hogares muy superior a los trabajadores

menos estables y precarizados. De este modo, el nivel de instrucción alcanzado por esta categoría es muy superior al obtenido por las categorías inferiores. Es destacable que en este grupo no existan analfabetos. Es en las categorías que reseñaré a continuación donde se registra toda la incidencia del analfabetismo, donde se concentran los estudios primarios y apenas se dan niveles de estudio medios y, mucho menos, superiores. Esto nos permite afirmar, con Iglesias Fernández (1991: 719) que "cuanto más alta es la instrucción del sustentador principal, más gasto dedica a cada nivel de enseñanza".

Este grupo ocupa la "zona de integración" definida por Castel.

B) Trabajo / fragilidad relacional: Incluiríamos aquí a los trabajadores sometidos a movilidad y con empleos precarios semicualificados o descualificados. Al disminuir notablemente el poder adquisitivo o renta per capita de las familias, los niveles de enseñanza disminuirían, como antes dejé sentado. Los grupos sociales en esta situación caerían dentro de la "zona de vulnerabilidad", el lugar donde las situaciones sociales se desestabilizan, se hacen tortuosas y se complejizan. Las familias más vulnerables caerían dentro de la "precariedad social": su hábitat por excelencia serían las periferias urbanas y algunas zonas rurales menos precarizadas; afectaría a las familias de uno o dos miembros, sobre todo a las mujeres que están al frente de un hogar monoparental (monomaterna).

C) No trabajo / sociabilidad: En este apartado se encontraría la población asistida con redes sociales estables. Los pensionistas de las zonas rurales, sobre todo. Aunque la precariedad social sería más notoria, hasta el punto de llegar a niveles de "pobreza no extrema": población envejecida, bajos niveles educativos, paro, desprotección, bajas pensiones y trabajos ocasionales poco remunerados.

D) No trabajo / fragilidad relacional: esta categoría sería propiamente la "zona de desafiliación" o de exclusión social. Estaría formada por individuos de los etiquetados como "marginados sociales" con las siguientes características: no trabajan y carecen de tejido social de apoyo; padecen la "pobreza severa" y los niveles más inferiores de educación (es donde mayor incidencia tiene el analfabetismo), incluso niños en edad escolar no escolarizados; los individuos serían de edad media o jóvenes, más castigados por el paro que ningún otro grupo; las familias serían numerosas y con graves problemas de inadaptación social (drogadicción, delincuencia...); la infravivienda sería su situación de exclusión más visible, sobre todo en las zonas urbanas, donde más predominan.

#### **9.4. DESIGUALDADES EDUCATIVAS: ENTORNO FAMILIAR Y CLASE SOCIAL**

[NOTA: El eje del trabajo debe consistir en la explicación convincente de por qué en el actual estado de cosas (economía globalizada, valores individualistas y políticas neoliberales) no es posible reducir las desigualdades (éstas aumentan a nivel global, se amplía la exclusión, las exigencias de conocimiento complejo aumentan, lo que provoca nuevas divisiones y descualificaciones)...

Las rigideces del propio sistema educativo explican la relación negativa entre éste y las clases populares. La educación ha sido una conquista de las clases medias integradas (entendiéndose por tales aquellas que mejor han sabido aprovechar las ventajas proporcionadas por el Estado del bienestar para mejorar su estatus social o, en otros términos, han entrado en el circuito de la movilidad social ascendente).

Las actuaciones del EB en el campo de la educación están inspiradas por esos "reformadores sociales" que a la manera de Durkheim veían factible la disminución de las injusticias mediante actuaciones no contradictorias con el proceso de acumulación capitalista. Pero no nos engañemos, los sistemas educativos occidentales han sido contruidos con arreglo al patrón imperante en las sociedades industriales más avanzadas: ofrecer a las clases medias en ascenso la oportunidad de consolidar sus posiciones y ampliar los márgenes de su propia movilidad social ascendente. Las denominadas "clases medias funcionales" han sido las más beneficiadas en el reparto social de la educación.

Pero, ¿qué ocurre con las clases populares? Ellas reciben una educación de segunda clase, su fracaso educativo es el más significado entre todas las clases sociales. La 'ilusión escolar' penetra en ellas de una manera específica: la enseñanza académica, la que abre las puertas al ascenso social, es menos permeable entre los estratos obreros.

Estas clases están más predispuestas a recibir la educación que conduce inevitablemente a posiciones subalternas en la estructura económica: son la mano de obra (no pensante, no literaria) del capital.

La educación sólo es atractiva para aquellas personas que se sienten arrojadas por su medio social. El modelo educativo, *per se*, no garantiza nada si las condiciones sociales son desfavorables. De poco sirve apelar a la 'calidad de la enseñanza' cuando los problemas de calidad se encuentran fuera de los centros escolares.

A más marginación, pobreza, desafiliación, etc. más posibilidades existen de fracaso y abandono de la educación.

Las políticas compensatorias son ineficaces porque no van a la raíz del problema. Vienen a ser la justificación de los gobiernos para mantener la "calidad" que demandan los estratos sociales más beneficiados por el sistema educativo.

Incluso en tiempos de crisis, estas políticas suelen limitarse por su propia ineficacia y por el recorte de los presupuestos estatales.

También sirven, en un momento dado, para fortalecer los argumentos en contra de la educación comprensiva y democrática, afianzando una educación que beneficia a los sujetos y grupos mejor instalados en la sociedad, o, en palabras de la ideología neoliberal, a los individuos más capacitados (socialdarwinistamente hablando).]

El Estado de Bienestar reforzó el sistema educativo obligatorio y gratuito, entre otras cosas, por las necesidades de integración de la población en el mercado de trabajo. Quedó garantizado el acceso a la educación por las necesidades de homogeneización basadas en la ideología de la igualdad de oportunidades.

Sin embargo las exclusiones que se producen en el sistema educativo desmienten que estas oportunidades sean universales. Para Martínez Pardo, 1992: 126, los riesgos de exclusión son, fundamentalmente, dos: a) Abandono y/o fracaso escolar; b) por la propia materialización de la oferta, su localización y la calidad diferencial de la misma.

La exclusión de la educación suele estar caracterizada por la inexistencia de una titulación obligatoria, en aquellas personas que no han conseguido superar la etapa escolar básica y, lo que es más notorio, la ausencia de capacidad funcional de procesamiento de la información relevante, característica de los estratos de población más marginales.

El sistema educativo (y es igual que nos refiramos a la educación obligatoria o a la postobligatoria) viene a ser uno de los mecanismos que reproducen el sistema de desigualdades sociales. (y tal vez haya que citar al Colectivo IOÉ, 1990: 218 "La desigualdad social es, si no aceptamos las concepciones elitistas del darwinismo social, un indicador de injusticia social. Pero no nos señala directamente la situación de los más desfavorecidos: desigualdad y *pobreza* no evolucionan necesariamente al unísono."). Pero lo que sí hace el sistema educativo es cerrar el paso a los sectores que no traspasan un cierto nivel económico mínimo, asemejándose así a un "cuello de botella" (Hernández, 1990: 152).

Las personas que no tienen satisfechas las necesidades básicas de aprendizaje sufren con mayor intensidad el azote del desempleo. La carencia de estudios viene a reforzar la marginación y la pobreza, haciendo muy difícil la salida de esa situación mediante el trabajo.

El fracaso educativo es más evidente cuando el entorno sociocultural que proporciona la familia como institución de socialización primaria se halla deteriorado o reproduce las situaciones de marginación y bajo nivel de estudios entre sus soportes.

El nivel sociocultural de las familias es más elevado en la medida en que los cabezas de familia han alcanzado un mayor nivel de estudios, disfrutan de un puesto de trabajo cualificado, tienen unas altas expectativas educativas para sus hijos, realizan actividades culturales con ellos o ponen a su disposición un gran número de libros. Estas familias suele ser poco numerosas.

Pero cuando esto no sucede, y nos encontramos ante la desestructuración del microsistema familiar, estamos ante la raíz de los conflictos adaptativos (Urra Portillo, 1996: 36).

A nivel global, las desigualdades sociales por el nivel de estudios del sustentador principal del hogar y el ingreso per capita del mismo han disminuido en términos relativos desde el comienzo de la crisis de los años 70 (I.N.E., 1996). Sin embargo cabe hacer algunas puntualizaciones: la desigualdad referida aumenta enormemente entre los sustentadores con nivel de F.P.: este efecto puede estar relacionado con los cambios producidos en la división del trabajo, debidos al proceso de terciarización; el mismo motivo explicaría el leve incremento entre los diplomados universitarios. Las tendencias hacia la igualdad más notables se producen entre el grupo con Estudios superiores: aquí es donde mejor podría observarse la «tendencia igualadora de la educación». Por otra parte, en el extremo correspondiente a los analfabetos y sin estudios deben tenerse en cuenta los efectos producidos por las prestaciones del E. B. y muy especialmente por las pensiones de jubilación]

La desigualdad por categorías de educación disminuye en los grupos con estudios, mientras la situación de los analfabetos no se altera. Se observa una "tendencia a que cada vez más se cumpla el aserto de que la educación es el gran igualador".



## 9.5. EXCLUSIÓN, «ILUSIÓN ESCOLAR» Y FRACASO EDUCATIVO

El sistema educativo obligatorio y (en buena medida) gratuito se extendió a toda la población gracias a las políticas de bienestar; no fue ésta una medida generosa hacia las clases populares sino que obedecía a las necesidades económicas del capitalismo modernizado (también llamado de rostro humano). Para el buen funcionamiento del sistema económico y su expansión, era imprescindible integrar al mayor número de población en el mercado de trabajo. La aspiración al pleno empleo y a la universalización del bienestar. Pero todo esto no era más que una ilusión (como lo es la autonomía escolar, la escuela única, la igualdad en el acceso a los estudios medios y superiores, etc.). En realidad, las exclusiones que realmente se producen en el sistema educativo desmienten la igualdad universal de oportunidades. Los riesgos de exclusión no radican solamente en el abandono escolar; la propia materialización de la oferta, su localización y la calidad de la misma, justifica que en las áreas geográficas carentes de diversificación económica el nivel educativo de la población descienda significativamente.

El sistema educativo se convierte así en un mecanismo esencial de la reproducción de la desigualdad social. Entendiendo la desigualdad como un indicador de injusticia social y no como un simple diferencial darwinista entre las capacidades desiguales de los individuos (la ideología meritocrática neoliberal que supone que las personas que están en posiciones socialmente subordinadas tienen menor capacidad para lograr los objetivos del sistema escolar). La educación se parece a un «cuello de botella», sólo traspasado por aquellos sectores sociales que alcanzan un determinado umbral económico. Desde el momento que nos topamos con este estrechamiento de las vías de acceso a los estudios más elevados, nos encontramos ante un modelo de enseñanza selectivo, caracterizado no solamente por la falta de titulaciones académicas, sino, además, entre quienes no han conseguido superar la etapa escolar básica, esta ausencia se convierte en una incapacidad funcional para procesar la información relevante y desarrollar el espíritu crítico mínimamente necesario para desenvolverse en un mundo de cambios y complejidades. Un informe reciente elaborado por la OCDE daba cuenta de los niveles de formación del «capital humano» español. Más de las tres cuartas partes de la población española entre 25 y 60 años sólo han superado los niveles de educación básica y tan sólo una décima parte tiene en su poder una titulación universitaria.

La persistencia de las desigualdades en el reparto social de la educación sólo se explica teniendo en cuenta las relaciones de producción y reproducción de la sociedad capitalista. Bowles y Gintis establecieron una "correspondencia" entre las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales de escolarización, según la cual la escuela participa directamente en la reproducción de la división capitalista del trabajo y de las desigualdades. En las sociedades capitalistas los roles profesionales son desarrollados en la familia y reforzados por la escuela. Los conocimientos transmitidos en esta institución, aunque son comunes a todos los alumnos, no cambian realmente las orientaciones culturales interiorizadas en su medio familiar. Es por eso que las subculturas de cada clase social se reproducen en las aulas mediante un «currículum oculto» que contribuye a que los procesos de socialización escolar estén estratificados en función del origen social del alumnado. De este modo, los estudiantes de las clases sociales superiores desarrollarán un sentido de la autonomía, la autodisciplina y el liderazgo; mientras que los alumnos de las clases subordinadas en la sociedad mantendrán su docilidad y la capacidad para someterse al control externo por parte de los grupos dirigentes.

Esta función social jerarquizadora de la escuela responde a la división de la sociedad en clases y al dominio de una de ellas sobre las demás. Cuando hablamos de "ilusión escolar" nos referimos al hecho de que la escuela se presenta como un modelo único, válido para toda la sociedad, sin distinción de categorías sociales. Antonio Gramsci señaló que "la impronta social la ofrece el hecho de que cada grupo social tiene un tipo de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental." Sólo existe un tipo único de escuela para aquellas personas que logran alcanzar el ciclo superior de los estudios; pero para la mayoría de la población, que no logra un éxito educativo completo, hay distintas escuelas, donde se conjuga la pertenencia social, la división del trabajo y la «formación» específica que imparten. La enseñanza primaria y la formación profesional no suelen conducir a los ciclos superiores sino al mercado de trabajo, al desempleo y a la precariedad social. Es en este terreno donde debe cuestionarse la meritocracia escolar: no se trata de que haya «buenos» y «malos» estudiantes; la desigualdad educativa está armonizada con la necesidad de reproducción de las relaciones de clase. Y el armonizador, en este caso, es el Estado, que con su aparato ideológico y con la orientación de los conocimientos que deben impartir los centros educativos satisface las necesidades de la división social del trabajo y refuerza los mecanismos de la sociedad desigual.

El entorno socio-familiar explica una buena parte de los problemas de inadaptación y abandono de los estudios. El capital cultural de la familia es una garantía para el éxito escolar. La educación sólo es atractiva para aquellas personas que se sienten arropadas por su medio social. El modelo educativo, *per se*, no garantiza nada si las condiciones sociales son desfavorables. De poco sirve apelar a la «calidad de la enseñanza» cuando los problemas de calidad se encuentran fuera de los centros escolares. Las posibilidades de fracaso educativo son mayores cuanto mayor sea el grado de marginación, pobreza, desafiliación y escasez de rentas. La pertenencia a un medio económico y/o sociocultural desfavorecido es el origen de las desventajas en la educación; las personas insertas en este ambiente no tienen las mismas posibilidades de progreso económico, social y cultural que los grupos mejor situados en la estructura social.

## **9.6. BASES PARA UNA PROPUESTA EDUCATIVA ALTERNATIVA**

En los apartados precedentes he querido aproximarme a la realidad de las desigualdades educativas. He argumentado como éstas tienen su origen en la estructura de la sociedad, se extienden a los mercados en forma de exclusión social y perviven o son fortalecidas por las políticas estatales. La distinción hecha por Castel entre zonas de integración, de vulnerabilidad y de exclusión ha servido para localizar los sectores sociales que menos se benefician de las prestaciones educativas del Estado. El avance, por ahora imparable, de las políticas neoliberales está poniendo en situación de vulnerabilidad a un número creciente de personas y grupos. La heterogeneidad social del reparto educativo anticipa, como ha puesto de manifiesto Sara Morgenstern, la desigualdad en el reparto del trabajo.

En este último apartado se cuestiona la eficacia de las políticas de inserción y/o compensadoras de las desigualdades y se propone una reforma democrática de la escuela pública frente a la privatización y mercantilización de la educación.

El incremento de la vulnerabilidad social pone al descubierto la falsa eficacia de las políticas de inserción o reinserción social. El excluido que se somete a esta terapia raramente encuentra un hueco en la sociedad para 'insertarse'. Los programas de *Educación Compensatoria* y de *Garantía Social* más parecen una disculpa que otra cosa. El sujeto no abandona nunca su estado inestable en la sociedad. Las prácticas compensadoras suelen tener un carácter de provisionalidad que no logran rebasar, al final de su vigencia, la situación de exclusión de la que se partía. Ello es así porque el sentido ideológico de estas *terapias sociales* es el de invisibilizar la estrecha relación que existe entre exclusión y condiciones sociales de explotación. Para el Estado, la exclusión social es un residuo que hay que eliminar del mismo modo que se depura el agua o se incineran los desechos industriales. "La idea de inserción no es, por tanto, una idea de liberación sino de restauración formal del vínculo eliminado por la fractura producida entre aceptados/expulsados, incluidos/excluidos, explotadores/explotados. Actuar sobre aquellos que han sido excluidos, en vez de hacerlo sobre las condiciones exclósógenas del sistema, abre paso a un aparato de tratamiento social de éstos sin modificar los términos de la exclusión" (Santos Ortega y Rodríguez, 1993: 114).

Robert Castel ha señalado que la intervención social ha de llevarse a cabo en la *zona de vulnerabilidad*, allí donde se originan la precarización laboral y la debilitación de los soportes sociales. Las políticas educativas y las políticas de empleo deben articularse entre ambas para que la inserción social resulte satisfactoria. Lo que este sociólogo duda es si pueden coexistir dos discursos, "el de la solidaridad para controlar los factores de disociación y no resignarse a una sociedad dual, y el de una apología incondicional de la empresa, un culto a la capacitación y a la excelencia productiva que conduce [...] a *gestionar la aleatoriedad económica a través de la exclusión.*" (1995: 36). El primer discurso es imposible mientras estas soluciones terapéuticas se basen en la norma individualista del sistema de valores del capitalismo de consumo. La actuación del Estado despolitiza la cuestión social para preservar la esfera económica. De este modo la estructura de la desigualdad permanece intacta y el discurso empresarial sale triunfante, orientando la educación hacia el valor de cambio, más que al conocimiento crítico y fomentando la competencia de mercado entre cualificaciones individuales adaptadas a sus incontrolados y discutibles criterios formativos.

Estos argumentos nos dan pie para pensar que la reforma educativa no resolverá el problema de la desigualdad mientras persistan injusticias en la estructura de la sociedad. Pero, no obstante, y hasta que no impulsemos otro modelo de sociedad, es posible cambiar la orientación de la escuela si defendemos unas propuestas democráticas que puedan ser aplicadas al sistema educativo.

---

## Bibliografía

Álvarez-Uría, F. (1992): «La nueva política y los actuales retos políticos y sindicales»; en VV.AA. *La sociedad de la desigualdad*, Tercera Prensa, Donostia, pp. 186-188.

Apple, Michael (1987): *Educación y poder*, Paidós-MEC, Madrid.

- y Beane, J. A. (1997): *Escuelas democráticas*, Morata, Madrid.

Bosch, A., Escribano, C. y Sánchez, I. (1989): *Evolución de la desigualdad y la pobreza en España* (basado en EPFs 73-74 y 80-81), INE, Madrid.

Castel, Robert (1995): *Les métamorphoses de la question sociale*, L. A. Fayard, París.

- (1995): «De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso»; *Archipiélago* (21), Barcelona, Verano-95, pp. 27-36.
- C.I.D.E. (1992): *Las desigualdades en la Educación en España*, Mº Educación y Ciencia, Madrid.
- Colectivo IOE (1989): *La pobreza en Castilla y León*. Cáritas, Salamanca, p. 94.
- Documentación Social (1997): *Políticas contra la exclusión social*, nº 106, Enero-marzo 1997, Cáritas Española, Madrid.
- FOESSA (1994): *V Informe Sociológico sobre la situación social en España*, Capítulo VII, Fundación FOESSA, Madrid.
- Gentili, Pablo (1997): «El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina», en *Archipiélago* nº 29, Barcelona, pp. 56-65.
- García, Soledad (1988): «Ciudadanía, bienestar y desigualdad social en España», *REIS* nº 41, pp. 63-79.
- González, J. J., de Lucas, A. y Ortí, A. (1985): *Sociedad Rural y Juventud Campesina*, MAPA, Madrid.
- Hernández, Francesc (1990): «Estructura ocupacional y mercado de trabajo en España»; en Giner, S. (dir.): *España. Sociedad y Política*, Madrid, p. 152.
- Lerena, Carlos (1987): «Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación»; en Carlos Lerena (ed.), *Educación y Sociología en España*, Akal, Madrid.
- Martínez Pardo, Maite (1992): «Proceso histórico y causas estructurales de la pobreza, marginación y exclusión»; en VV. AA. *La sociedad de la desigualdad*, Tercera Prensa, Donostia.
- Morgenstern, Sara (1991): «Antonio Gramsci: hegemonía y educación», en Gómez de Castro et al., *Socialismo y sistemas educativos*, UNED, Madrid, pp. 154-184.
- (1995): «El reparto del trabajo y el reparto de la educación»; en VV.AA.: *Volver a pensar la educación*, Ed. Morata, Madrid.
- Santos Ortega, J. A. y Rodríguez, J. M. (1993): «La sociedad de la inserción: trabajo, paro y tratamiento social de la exclusión», *Sociología del Trabajo* nº 18, pp. 99-118.
- Trottier, Cl. (1987): «La "nueva" sociología de la educación en Gran Bretaña», en *Témpora* nº 10, Tenerife, pp. 67-90.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1989): *Sujetos frágiles*, F.C.E. Madrid.
- Whitty, G. (1985): «El legado de la social-democracia y la respuesta del Thatcherismo»; en *Educación y Sociedad*, nº 4.

**Eje Temático 10: SOCIOLOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE**

Prof. Dr. Francisco Lagardera Otero.

**SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

*“El cuerpo puede ser objeto de educación por la actuación de la conciencia reflexiva; liberar el cuerpo de la conciencia, como pretenden algunos puede ser una terapia, pero no es educación. Se puede liberar el cuerpo de la sumisión a determinados valores que pueden ser variables, pero la conciencia del cuerpo y la actuación voluntaria sobre el mismo no puede eliminarse en nada que sea educación. El cuerpo en el hombre no es un añadido sino que es el propio hombre; su naturaleza corpórea es la base de su existencia, si no hay cuerpo no hay hombre, esto es obvio; por lo tanto el cultivo del cuerpo es una exigencia humana. Ahora bien, no por cultivar el cuerpo se es más plenamente hombre; precisamente el hombre, lo es, porque puede exceder su corporeidad.*

*Y el hombre excede su corporeidad porque puede tomarse una distancia respecto de ella, puede reflexionar sobre su cuerpo, tomar decisiones sobre él (incluso en contra de él, caso de huelgas de hambre, suicidio, drogas...), en resumen, puede asignarle valores, fines y tareas. Por esto, la educación lo es del hombre, no sólo del cuerpo. Podemos educar el cuerpo, precisamente porque le concienciamos, le vivenciamos, lo hacemos nuestro.*

*El cuerpo educado solo puede surgir de un cuerpo vivenciado, lo que viene llamándose el cuerpo propio, cuerpo subjetivo, frente al cuerpo objeto (ya sea objeto de las ciencias físicas o de las ciencias sociales). El cuerpo propio es, para nosotros, el punto de partida de la educación física en cuanto que centra la intervención pedagógica en las propias vivencias corporales, pero también es el punto de llegada por cuanto la educación es fundamentalmente una apropiación, en este caso apropiación de mi cuerpo” (Benilde Vázquez, 1989:116-117)*

**Introducción**

Muchos, importantes y veloces cambios se están produciendo en las sociedades contemporáneas, en especial, en las denominadas opulentas o del primer mundo, las más desarrolladas económicamente. Entre los nuevos usos sociales sujetos a estas transformaciones también se encuentra la percepción social del cuerpo, y estrechamente relacionadas con este campo se hallan las nuevas prácticas corporales. Son las mujeres las que están protagonizando, en el sentido de modificar las costumbres en torno a la imagen y usos de la corporeidad, una auténtica revolución social, que de un modo lento, pero sostenido, sigue su curso desde hace más de dos décadas. Los datos que hemos ido acumulando en los últimos años (García Ferrando, M., 2001) no hacen sino confirmar el avance social de un tipo de ejercitación física de baja o mediana intensidad, saludable, recreativa y no competitiva, de la que las mujeres han sido, en primera instancia, sus impulsoras, pero que actualmente también están haciendo suyas los hombres, en especial, aquellos que sobrepasan los cuarenta años.

Aeróbic y fitness de bajo impacto, danzas, bailes y ritmos de todas clases, gimnasias basadas en la suavidad, la lentitud y el confort, ejercicios para relajarse, baños y masajes, estiramientos y posturas para sentirse bien, y una larga retahíla de prácticas que hace tan sólo una década eran minoritarias, pero que hoy ya aparecen, bajo muy distintas etiquetas (body& mind, nuevas energías, terapia corporal...), en gimnasios de toda clase, en hoteles de lujo y servicios deportivos y recreativos muy variados.

Al parecer, el estrés y la alta tensión emocional que comporta la competición deportiva (Lagardera, F., 1999), es hoy un valor a la baja en el consumo de las prácticas corporales. Más allá de los cuarenta años, muy especialmente las mujeres, prefieren ejercitaciones mucho más relajadas y distendidas.

Durante los últimos treinta años, los profesores-as de educación física se han dedicado, básicamente, a la enseñanza de los deportes. En muchos casos, la escuela o el instituto han funcionado como instituciones que han iniciado a los niños y jóvenes en la práctica deportiva. En los planes de estudios actualmente vigentes, el estudio y la práctica de distintos deportes, sean éstos elegidos por considerarse básicos, variados, próximos a la cultura del territorio o por simple tradición, sigue teniendo un peso específico considerable como materia troncal. En esta coyuntura no valdría la pena preguntarse: ¿qué van a tener que enseñar los profesores-as de educación física en los próximos diez años si tenemos en cuenta las actuales demandas sociales?

## 10. 1. LA CULTURA PROFESIONAL ADSCRITA AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La tradición en educación física, es decir, las fuentes o patrones culturales que han ido destilando su saber y su proceder a lo largo del tiempo, se nutren de tres vías o procedencias muy separadas en el tiempo, pero que cual estable trípode, sustenta no pocos de los procedimientos típicos y tópicos de este campo, a saber: el legado militar, la herencia medicalista y la cultura deportiva.

Las primeras noticias históricas que se ha podido rastrear en torno a la enseñanza sistemática de los ejercicios corporales, muestran los antecedentes de la educación física, durante muchos siglos, estrechamente unidos a la evolución del ejército. La educación física tiene ancladas sus raíces en el ámbito militar, y estos antecedentes, de un modo u otro, decantan muchos de los usos y costumbres, con frecuencia ocultos, que jalonan el proceder pedagógico de no pocos de sus profesionales.

En la Grecia clásica la tan jaleada Gimnástica, no era más que un modo de preparación militar ya que: “los ejercicios corporales sistematizados eran imprescindibles para la *consecución del ethos guerrero de los pueblos de la antigüedad, no en vano los antiguos ciudadanos griegos debían mantener una superioridad física y militar en su territorio para poder conservar el orden establecido, fundamentado en la esclavitud y en la presencia de un fuerte contingente de extranjeros,...*” (Olivera, J., 1999).

Todos los ejércitos del planeta han continuado hasta hoy utilizando una aguerrida y sistemática educación física, con la finalidad de mantener en perfecto estado de disponibilidad corporal, física y psíquica, a los soldados. Sin embargo, la sociedad está cada vez más desmilitarizada, y este tipo de preparación física militar carece hoy de eco social, pues su prestigio comenzó a declinar después de la segunda guerra mundial, aunque ha sido con la transformación de los antiguos países del bloque soviético, que este desprestigio se ha acelerado.

Con el cambio de valores que comenzaron a instaurarse en el Renacimiento, buena parte de las prácticas corporales limitadas al ámbito militar comenzaron a dotarse de una vocación eminentemente higiénica, como práctica promotora de la salud y el bienestar.

En este ambiente humanista apareció por vez primera la voz que designa a este quehacer pedagógico. Fue en 1762 cuando el médico e higienista suizo Jean Ballexserd publicó su *Dissertation sur l'éducation physique des enfants depuis leur naissance jusqu'à l'âge de la puberté*.

Desde hace más de doscientos años la educación física ha sido también, y continua siéndolo actualmente, una educación para la salud. Pero en estos momentos la asociación higiénico saludable le viene asociada a la educación física de la mano del deporte, auténtico fenómeno de masas contemporáneo, al que se le asocia popularmente con la milagrosa pócima de la salud y el bienestar, pues todos los estudios sociológicos así lo atestiguan, aunque las estadísticas sigan alertando del alto riesgo que implica para la buena salud la competición deportiva.

En los últimos cuarenta años ha sido tal la dependencia de la educación física respecto del deporte, que han existido momentos, aún recientes, en los que esta actividad pedagógica pasó a denominarse *educación físico deportiva o educación física y deportes*.

Más recientemente, y como consecuencia de los avances efectuados por la fisiología del esfuerzo, se ha desarrollado la tendencia de convertir a este quehacer pedagógico en una especie de fitness o acondicionamiento físico educativo, pasando a convertirse la tradicional educación física deportivizada en una educación de la condición físico-deportiva, en cualquier caso, un proceder nefasto que dilapida de forma ostentosa la maravillosa potencialidad de este singular modo de educar mediante la práctica física.

Sin embargo, la potencialidad auténticamente educativa y transformadora de la educación física, no se encuentra en ninguna de sus tres herencias más significativas, que acabamos de comentar, sino en diferentes tradiciones que hasta hace poco han sido ajenas a la cultura profesional de la educación física.

## 10.2. PODER Y SINGULARIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La naturaleza del ser humano es física, aunque mediante la conciencia trascienda este mero ser físico. Una persona es un ente que tiene consciencia de sí mismo, es soma y psique a la vez. La naturaleza humana está integrada en un todo complejo en donde el inteligir ha constituido un proceso derivado de la evolución de su mero sentir.

Resulta muy útil la referencia a la teoría general de los sistemas enunciado por L.V. Bertalanffy (1976), para entender y así poder explicar la concepción del ser humano como sistema inteligente. Esta perspectiva permite concebir al ser humano como un sistema integrado, un ser total, correspondiendo así a su verdadera naturaleza.

Si se parte de la base teórica de considerar que un sistema inteligente se caracteriza por ser abierto, codificativo, adaptativo, proyectivo e introyectivo y que su *modus operandi* es la de un conjunto unitario, podemos entender que cualquier fenómeno que afecte a una parte del sistema, por parcial que este sea, afectará el sistema en su totalidad; pero sin embargo, es posible entender que no afectarán o pondrán en marcha en igual medida los diferentes mecanismos que caracterizan al sistema como unidad.

El que un sistema sea abierto es característica de toda estructura viva, de cualquier organismo viviente, sea animal o vegetal. Implica que está en constante interacción con el entorno, intercambiando información, energía o cualquier forma de materia o manifestación de ésta. Es un proceso que se produce con la existencia misma de la vida, y a pesar de que el sistema escolar se esfuerza por ofrecer un programa de información perfectamente sistematizado, debe compartir e incluso competir con una ingente cantidad de información no reglada que, la naturaleza y, en mayor medida en el mundo de hoy, las sociedades complejas emiten sin cesar. Esta característica en vez de convertir a la escuela en una institución comprensiva, la transforma en una maquinaria selectiva, con frecuencia histriónicamente selectiva, pues pretende a toda costa imponer determinadas frecuencias comunicativas. De esta forma podemos entender que los actos comunicativos requieren de estructuras de significación, de códigos que sirvan para intermediar en el proceso comunicativo. Esta facultad codificada requiere de señales, signos, símbolos, indicadores, etc., imprescindibles para que el sistema inteligente sea capaz de comunicarse. Hacerlo afecta a la totalidad del sistema pero estimulando y ejercitando unos mecanismos en mayor medida que otros. Esto resulta de suma importancia. Aprender una lengua, un sistema de códigos cualquiera, sea digital o analógico, o cualquier estructura simbólica, sistema de valores, leyes, etc., pone en marcha de forma automática el dispositivo codificativo del sistema inteligente.

En las sociedades complejas de hoy resulta de vital importancia para conseguir una confortable existencia estimular este mecanismo. De hecho así sucede y el sistema escolar invierte la mayor parte de sus presupuestos y energías en estimular entre la población esta característica; puesto que la cultura ha desarrollado multitud de códigos que necesitan de un complejo y largo proceso de aprendizaje para poder operar con solvencia entre ellos. El potencial adaptativo del sistema inteligente le permite mediante el mecanismo de retroacción (*feed-back*) autorregular su comportamiento y poder adaptarse con suficiencia y éxito a las exigencias del medio. El aporte filogenético posibilita en nuestra especie, como en todas las demás, el desarrollo de este mecanismo que resulta capital, no solo para aprender sino y fundamentalmente, para sobrevivir. En las sociedades complejas de hoy en día donde la prodigalidad cultural nos aleja de la naturaleza, este mecanismo tiene progresivamente menos oportunidades de ser estimulado y si como afirma J. Ulmann (1982) *“la educación es la acción de una cultura sobre una naturaleza”*, esta última se ha visto claramente dominada por aquella. Somos, que duda cabe, criaturas construidas culturalmente. La escuela ofrece pocas posibilidades al sistema inteligente para que estimule sus mecanismos de retroacción a partir de experiencias y vivencias, en donde cada cual, de forma autónoma sea capaz de tomar decisiones, aunque éstas sean erradas, pues es así como entrará en funcionamiento este mecanismo, generándose entonces los aprendizajes contextualizados, aquellos que se fijan de por vida en el sistema inteligente. La escuela tiende a plantear situaciones respecto de las cuales, de antemano, ya se conoce la solución; es decir, estimula el mecanismo adaptativo de forma convencional, estandarizada y sectaria.

Algo similar podemos afirmar respecto de la potencialidad proyectiva de nuestra especie; del mecanismo que nos permite anticiparnos (*feed-before*) al desencadenamiento de los fenómenos, cualquiera que sea su naturaleza, mediante la manipulación del entorno. Esta ya es una característica tan solo perteneciente a las especies más evolucionadas, que las capacita para proyectar las respuestas aprendidas mediante un proceso experimental, en nuestro caso básicamente cultural, en el medio y así acondicionarlo para satisfacer necesidades de distinta índole.

Por último, la capacidad introyectiva del sistema inteligente es una característica específicamente humana, es la resultante de hacer suya la realidad, de ser consciente y partícipe del proceso constante de autorregulación. El ser humano mediante este proceso es capaz, a partir de su entender, de aprehender la realidad, de sentirse partícipe de su existencia en el mundo. Pero lo que interesa destacar es que todos estos procesos se desencadenan en un todo unitario, en donde la unidad no entiende de parcelas, pero sí que la sobredosis o la falta de estímulos de estos mecanismos afectarán a todo el sistema. Esta concepción explica así, de forma coherente, por qué las conductas se manifiestan previas a la toma de conciencia, y no al contrario, que ha sido la forma habitual de estimular los aprendizajes en el marco escolar.

Si en la clase de educación física está presente y actúa todo el ser, referida esta expresión a todos y cada uno de los alumnos, lo mismo ocurre cuando su presencia es partícipe de la clase de matemáticas, de latín o de francés. ¿De qué naturaleza son pues las diferencias?. La explicación, desde el punto de vista sistémico, nos indica que mientras la inmensa mayoría de aprendizajes escolares son patrocinados a expensas de estimular el mecanismo adaptativo, siendo estos códigos cada vez más abundantes y complejos en las sociedades de hoy; la clase de educación física puede proporcionar la posibilidad de aprender a partir de situaciones experimentales que estimulan los mecanismos adaptativos en situaciones imprevistas y proyectivos del sistema inteligente.

No se trata tanto de que sea su ámbito exclusivo, sino que la naturaleza de las prestaciones humanas que pone en juego requieren poner mayor énfasis en estos mecanismos; mientras que enseñanzas de otra naturaleza solicitan básicamente de estímulos del mecanismo codificado o de adaptaciones comportamentales altamente estandarizadas. Esto explica que muchos y buenos pedagogos, guiados por su intuición o la observación pausada de la naturaleza humana, hagan loables esfuerzos por transformar en más activas sus enseñanzas. ¿Qué quiere esto decir?. Pues ni más ni menos que dejar actuar a los alumnos, darles la posibilidad de equivocarse, de manipular la realidad, de descubrirla experimentalmente, estimular en ellos su potencial adaptativo y proyectivo ubicándoles en un medio abierto y franco para que sean capaces de descubrir por sí mismos la naturaleza de los fenómenos, de sus posibilidades, de sus limitaciones. Este dispositivo que buscan con afán algunos enseñantes lo tienen ya de salida los profesores y profesoras de educación física. Que lo aprovechen o lo dilapiden lastimosamente depende en gran medida de su formación y sensibilidad.

De lo dicho hasta aquí no se deduce que las situaciones de enseñanza-aprendizaje que faculta o puede proporcionar la clase de educación física, estén exclusivamente basadas en el estímulo de los mecanismos adaptativo y proyectivo; sino que puede llegar a desarrollarlos a poco que el pedagogo sea capaz. Pero es que además, las enseñanzas que puede llegar a proporcionar basadas en el estímulo del mecanismo codificativo son de tal sencillez decodificativa (la cultura deportiva, el simple sistema de reglas de un juego espontáneo, la expresión de un movimiento con significación acordada previamente, etc.) que permiten dedicar la mayor parte del tiempo escolar a la experimentación.

Que los profesores-as de educación física dediquen su tiempo escolar a enseñar a los niños-as a jugar a baloncesto, a comprobar quién corre más, quién salta mejor..., o a hacer el equilibrio invertido de manos, significa lanzar a la basura la enorme potencialidad que ostenta la educación de lo físico como proceso de mejora u optimización de la persona, de aumentar su calidad de vida, de estimular su capacidad para sentirse bien en la vida, para ofrecer la oportunidad de aprender a gozar y deleitarse con la vida sensitiva, para que logren educarse en sentir la vida en vez de inventarla o de imaginarla, y con todo lo que esto puede representar como proceso en pro de la salud pública, y por que no, de ahorro en los enormes gastos del actual sistema sanitario.

El problema radica en que las personas que se forman como futuros profesores no estudian ni aprenden durante su educación formal lo que les haría competentes para este menester. La educación física es un tipo de proceder pedagógico que ostenta algunos rasgos que la convierten, potencialmente, en un quehacer educativo auténticamente revolucionario, pues como ya anunciaba J.Ulmann: *“Es otorgando a la educación corporal un objetivo ambicioso, y no como mero producto corporal, como puede la educación física alcanzar su estatus; este objetivo consiste en participar en la transformación de los valores culturales, haciendo evolucionar el sistema ideológico dominante”* (1982)

Se pueden apuntar aquí, a modo de corolario de este epígrafe, algunos de los rasgos que expresan el poder social de la educación física, que la pueden convertir, a poco que sus profesionales se afanen en reciclarse, en una pedagogía auténticamente benefactora de la vida cotidiana contemporánea:



- a) La educación física actúa en primera instancia sobre la physis humana, sobre aquello de suyo físico y sensitivo. Lo físico es lo tangible, lo que de pronto sentimos como nuestro, aquello que nos afecta realmente. Con frecuencia es el dolor quien nos devuelve a la vida sensitiva y nos rescata del oprobio de la vida mental, a la que estamos aferrados no tan sólo para resolver problemas, sino para especular sobre la vida misma. Pero resulta triste que sea el aguijón doloroso el que nos indique que el brazo, el pie, la nuca o la rodilla también existen. En este tiempo histórico ya nadie discute que la vida humana es global, que nuestro cuerpo funciona como un todo. Que cuando estimulamos el cuerpo físico, la vida psíquica y la vida emocional también se ven afectadas. El pensamiento sistémico concibe hoy la vida humana como un sistema inteligente, como un ente global e interactivo al que no es posible tratar de modo parcial y analítico. La educación física al actuar directamente sobre nuestra materia viva, lo físico, incide en la globalidad del ser.
- b) La educación física tiene la facultad de poder ofrecer enseñanzas y experiencias contextualizadas (Lagardera, F. 1989, 1990, 1992, 1993), dado que las situaciones pedagógicas que plantea son de naturaleza práxica. Se trata de prácticas y experiencias que implican a la totalidad de la persona, son vivencias que tienen una aplicabilidad inmediata, in situ, sobre el terreno.

En una sociedad cada vez más mediatizada por la tecnología y la información, donde el sistema educativo está trufado de multitud de saberes abstractos y repleta de códigos, aprovechar la singularidad contextual de esta disciplina pedagógica es una necesidad de primer orden. La educación física puede poner en práctica la solidaridad, es muy capaz de plantear situaciones pedagógicas o juegos en los que las personas que intervienen tengan, necesariamente, que mostrarse solidarios, que ejercer la solidaridad práctica. En este contexto pedagógico la solidaridad puede experimentarse, en vez de inculcarse a través de los valores solidarios, como puedan hacer otras disciplinas o de consignas más o menos ideológicas, incluso de apelaciones a la ética.

- c) El poder actuar desde la realidad de las personas afectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la experiencia física ubicada en un contexto que se muestra real en toda su dimensión, permite a los pedagogos físicos actuar de modo directo sobre las conductas. El profesor-a de educación física se dedica a la optimización de las conductas de las personas en función de un determinado proyecto pedagógico, pero lamentablemente, con frecuencia le faltan recursos para hallar las mejores situaciones prácticas y lograr los objetivos perseguidos. La incoherencia y la falta de rigor entre los objetivos propuestos y las situaciones pedagógicas planteadas es una constante en la literatura más usual en educación física, incluidas las propuestas curriculares oficiales.
- d) Todos los saberes y contenidos que puedan programarse en una sesión de educación física, pueden ser susceptibles de ofrecerse de modo lúdico. Mediante situaciones lúdicas, tratando de estimular, aunque no requiera de grandes esfuerzos, el jugar espontáneo en los participantes, por estar grabado en las pautas más profundas de nuestra herencia genética o sugerir juegos más elaborados y contruidos culturalmente.

El jugar exploratorio y el juego simbólico constituyen una herramienta pedagógica mágica que es capaz de generar situaciones para la experimentación motriz, la creatividad y el estímulo de aprender. Los profesores-as de educación física encargados de educar al ser humano a través de lo físico, de la práctica física, del diálogo corporal activo y real, pueden en un ejercicio de humildad, volver su atenta mirada a su propia infancia y redescubrir el milagroso efecto que un contexto lúdico desencadena entre los participantes, inundando su actuar de alegría y beneplácito.

### **10.3. LOS SABERES PRÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

La educación física es ante todo una pedagogía y los contenidos que enseña son de naturaleza esencialmente práctica. Sus saberes se derivan de los procedimientos y técnicas corporales que en todas las tradiciones culturales, laicas y religiosas, se han transmitido como una clara expresión de sabiduría, en unas de tipo popular, en otras de modo elitista e incluso también en otras de modo esotérico. Los dominios del cuerpo, la educación de lo físico, ha demostrado históricamente su eficiencia en el modelaje de las emociones y también de la mente, de ahí su trascendencia social.

En el seno de las sociedades tribales los miembros más jóvenes crecen y se desarrollan como adultos obteniendo del grupo la mayor parte de las referencias necesarias para que su integración se efectúe sin trabas. Los niños

llevan a cabo actividades experimentales que les dotan de habilidades para desenvolverse con eficacia en sus vidas de adultos: pescan, cazan, fabrican utensilios toscos, bailan, juegan, etc. utilizando siempre referentes del grupo humano al que pertenecen y lo hacen en el mismo hábitat en donde, en circunstancias normales, discurrirán sus vidas de adultos. Cuando las enseñanzas que se asumen por transmisión o autoexploración se llevan a cabo en el mismo contexto en donde se vive, utilizando recursos y utensilios que son inmediatos, que están in situ, podemos afirmar que éstas remiten a la vida misma, por lo que entendemos que son enseñanzas contextualizadas.

Incluso las enseñanzas más artificiosas como los productos culturales, se presentan ante los sujetos como parte esencial de su vida cotidiana. El lenguaje oral, rituales de diverso signo y cualquier tipo de simbología se presentan en un marco donde todo es coherente junto a la vida misma. Se aprende viviendo. Cuando así sucede nos encontramos ante enseñanzas contextualizadas.

En las sociedades complejas la producción cultural es tan abigarrada y abundante, se vive en un contexto tan artificialmente construido, que los individuos jóvenes no pueden en el decurso de su evolución hacia la vida adulta aprender las referencias culturales mínimamente necesarias para integrarse con garantías de éxito en el mundo de los adultos. Surge así la necesidad de la escolarización con el fin de que el edificio escolar y sus gestores, los profesores, sean capaces de dotar a los individuos jóvenes de aquellas referencias culturales que el medio natural, la familia, no está en condiciones de ofrecer. De esta forma surgen las enseñanzas descontextualizadas. Pues a pesar de los esfuerzos de muchos pedagogos y de los recursos tecnológicos con que hoy cuenta la escuela, todo proceso de enseñanza que no implique la acción vital del individuo, que obligue a este a hacer abstracciones de la realidad, estará mediatizado por un contexto simbólico aparente, es decir, será un proceso descontextualizado.

Si la educación física pretende alcanzar un estatus digno como quehacer pedagógico en el marco de las ciencias de la educación, en el operar sistemático de la institución escolar, debe hacerlo explotando su propia naturaleza: su capacidad por ofrecer enseñanzas contextualizadas. Con esto no se conseguirá tan solo una dignificación corporativa, de suyo importante pero no decisiva, sino que su quehacer tendrá un significado real en la vida de las personas sujetas a su influjo. Hacerlo así, partiendo del contexto vital de los alumnos, implica también la posibilidad real de participar en la transformación de los valores culturales imperantes, o como asevera J. Ulmann (1982), *"haciendo evolucionar el sistema ideológico dominante"*. Puesto que se trata de proporcionar experiencias en la acción se estimulan los mecanismos adaptativos y proyectivos del sistema, proporcionando vivencias únicas, sugestivas y así mismo sugerencias, en el sentido de que pueden descubrir aspectos de la realidad (emociones, sentimientos, deseos, afectos...) que son en las sociedades de hoy escondidos o manipulados como objetos culturales.

La naturaleza de las experiencias pedagógicas que es capaz de gestionar la educación física; y digo de que es capaz puesto que se trata de una potencia que puede o no puede llevarse a cabo, dependiendo siempre de la capacitación del enseñante responsable; radica en que pueden enseñar y educar, lo que no siempre está al alcance de cualquier disciplina pedagógica. La potencialidad de las enseñanzas contextualizadas consiste en que fácilmente rebasan este marco institucional y se transforman en experiencias y vivencias singulares. Es desde esta dimensión que los saberes de la educación física constituyen prácticas, saberes prácticos para ser utilizados a lo largo y ancho de la vida cotidiana.

### **10.3.1. Los saberes derivados del propio cuerpo**

Son las situaciones pedagógicas donde el protagonismo reside en la acción que desencadenan los alumnos en sí mismos y por sí mismos. Andar, correr, saltar, gatear, tocar, mirar, palpar..., constituyen todo un catálogo de acciones humanas en su propia naturaleza, pero he aquí que las sociedades complejas las han desvirtuado por medio de envoltorios culturales; las han desnaturalizado.

Andar que es un acto locomotor se transforma en una acción de suyo humana cuando se experimenta sensitivamente. Pero andar, como correr o palpar, son acciones que se han culturizado en grado sumo. Con frecuencia pensamos que determinada postura es producto de un mal hábito o de una inadecuada adaptación, pero esto no es más que la manifestación de un conflicto personal; de un proceso evolutivo desnaturalizado, en donde la represión de las emociones, la frustración de los deseos malogrados o la falta de estímulos han dejado en el cuerpo su huella. El cuerpo nunca miente. Nos quejamos, y con razón, de que dos o tres horas semanales de educación física son una mínima expresión para ocuparse del cuerpo, cuando éste está presente en todas las horas, minutos y segundos de la existencia humana. Pero esto no deja de ser un sofisma, aunque aparentemente sea un perfecto enunciado. Vivimos en una sociedad que sublima el cuerpo como objeto de consumo, pero que de hecho vive de espaldas respecto de la sustantividad corporal. Dos horas semanales es mucho tiempo para vivir

experiencias cuya referencia sea el propio cuerpo, para prestar atención a nuestra realidad corporal. Nos acordamos de nuestro cuerpo cuando sentimos dolor, nos sentimos enfermos, cuando un brazo o una pierna se nos duermen al adoptar una postura inadecuada, cuando observamos otros cuerpos y nos comparamos..., pero son lapsus puntuales.

En el decurso de la vida diaria en las sociedades complejas de hoy, cuando los trabajos manuales y de exigencias energéticas intensas están siendo sustituidos por la tecnología y el cuerpo abrigado en multitud de envoltorios culturales, éste es una referencia obvia y por lo tanto olvidada. Existen pocos estímulos que nos hagan caer en cuenta de nuestra realidad corporal, para prestarle la atención debida, para dialogar experimentalmente con él, para explorarlo. Es más, miles de personas se aterran ante esta experiencia que es solitaria de propia natura.

Esta dimensión de la educación física, tan simple y al alcance de cualquier pedagogo sensible, se torna oscura, olvidada y cuando no tenebrosa ¿por qué?. Porque se trata de patrocinar experiencias, en donde se requieren de pocos intermediarios culturales y fundamentalmente donde el profesor también debe enfrentarse a su propia historia personal. Y esto representa una situación poco controlada o descontrolada, cuando el docente no es en sí mismo una persona en armonía con su propia realidad corpórea. Para ser capaz de crear situaciones experimentales no es suficiente con sugerirlas verbalmente, sino que el enseñante también se implica como uno más en la experiencia.

Andar, correr, saltar, respirar, tocar, automasajearse, relajarse, experimentar posturas, bailar, mirar, observar, prestarse atención..., pueden significar experiencias únicas tremendamente sugestivas. Y está en la voluntad y en la capacidad del profesor o profesora de educación física hacerlo posible, porque como no se trata de aprender habilidades, destrezas o tecnicismos sofisticados; estos en todo caso podrán aparecer mucho tiempo después; sino de vivir experiencias.

Estos saberes prácticos en relación a la propia vida (mi cuerpo), ofrece a los alumnos una vía para que sean capaces, en cualquier momento y circunstancia de su vida, de recordarlas, de ejercitarlas, de vivirlas de nuevo, pues se trata de un ejercicio de la voluntad, y esta es dúctil y diestra cuando existe el estímulo que recuerda aquellas experiencias que se han vivido positivamente.

### 10.3.2. Los saberes de los juegos, entre la cultura y la natura

Los juegos representan todo el flujo de situaciones presididas por la acción de jugar. La acción de jugar sintetiza como ningún otro comportamiento humano la transición de nuestra especie de una acción filogenéticamente constituida a otra culturalmente construida, ontogenéticamente otorgada.

El vocablo juego nos remite a un decurso de acciones que se manifiestan de modo aleatorio, flexible y fundamentalmente exploratorio. K Lorenz tuvo oportunidad de comprobar que jugar significaba una acción exploratoria que surgía de modo natural en el comportamiento de los mamíferos superiores durante los primeros meses y años de vida. La acción de jugar proporciona la experiencia y el conocimiento necesario para la supervivencia, fundamentalmente en aquellas especies, como la nuestra, que no poseen un firme modelo innato de comportamiento, como es el caso de especies menos evolucionadas.

Como afirma Branko Bokun (1987), “el juego llegó a ser el principal instrumento *de supervivencia de nuestros ancestros, su única especialización. El juego ayudó al hombre a inventar instrumentos útiles. Las herramientas pudieron haber sido creadas a partir de juguetes. El homo ludens precedió al homo faber*”. La observación sistemática de nuestros parientes más próximos en el proceso evolutivo, nos indica que jugar es la primera acción propiamente exploratoria que observamos en su comportamiento. Es a partir de este conocimiento que cabe entender las palabras de J. Huizinga (1972), “*La competición y la exhibición no surgen, pues, de la cultura como sus diversiones, sino que, más bien, la preceden... la cultura surge en forma de juego, que la cultura, al principio, se juega*”.

Los saberes de la educación física se nutren de un arsenal de juegos y situaciones lúdicas, presentes en todas las culturas, que son capaces de proporcionar experiencias donde jugar se convierta en una acción fundamentalmente libre, espontánea y exploratoria significa contextualizar vivencias de suyo humanas, que estimulan por lo tanto al descubrimiento de aquél conocimiento requerido para la supervivencia. No resulta gratuito comprobar como los niños y los jóvenes se entregan con pródiga energía a la acción de jugar, esté ésta patrocinada o no por los adultos.

De los juegos más libres y espontáneos, a partir de los cuales es posible ofrecer a los alumnos la inmensa mayoría de los denominados contenidos de la educación física, podemos pasar, en una transición equilibrada, a aquellos juegos más sofisticados por la tradición cultural y la costumbre. Tenemos la inmensa fortuna de contar con un

recurso de naturaleza contextual que nos permite adentrarnos en el mundo sofisticado de la cultura de forma armónica, tierna, positiva; sin traumas ni sobresaltos; y al mismo tiempo hacer posible los cambios optimizantes en nuestros alumnos, en nuestra cultura, en la modificación de la ideología dominante. ¿Por qué dilapidar este maravilloso capital? También invitaría desde aquí a los enseñantes a que cultivaran su espíritu lúdico, a que jueguen con fruición.

### **10.3.3. Los saberes de la cultura deportiva y de las prácticas no competitivas**

No podemos obviar que en las sociedades complejas la dimensión humana es fundamentalmente un envoltorio cultural. Así lo tienen en cuenta la inmensa mayoría de disciplinas pedagógicas y del mismo modo está presente en la educación física.

La sociedad actual ha llegado hasta aquí a partir de un largo y complejo proceso de civilización. Este ha permitido que el régimen de convivencia social haya sido progresivamente menos violento, menos agresivo; mediante la represión paulatina de los impulsos violentos y su regulación y control mediante los aparatos del Estado, que ejercen en régimen de monopolio la utilización de la violencia.

Uno de los fenómenos que ha jugado un papel determinante en la divulgación y popularización de estos hábitos mucho más pacíficos que los de antaño violentos, ha sido el deporte. Surgido a finales del siglo XVIII en el marco de las sociedades industriales, ha regulado en poco menos de un siglo, una de las actividades emblemáticas de la vida cotidiana: los pasatiempos.

Pero nos encontramos en una situación en donde la dinámica social ha propiciado la posibilidad de que grandes masas de población accedan al disfrute de tiempo libre, y en su ocupación el deporte, como praxis y sobre todo como espectáculo, se ha convertido en un fenómeno de primer orden.

Tal penetración social ha convertido a la cultura deportiva (programa integrado de comportamiento que incluye valores, símbolos y rituales) en un código perfectamente inteligible y cuando no perfectamente asumido, por todos los alumnos que hoy podamos tener bajo nuestra responsabilidad pedagógica. Esto convierte a la clase de educación física, cuando patrocina acciones deportivas, en un dispositivo cultural que estimulando el mecanismo codificado del sistema inteligente lo hace en clara situación de ventaja, respecto del resto de disciplinas pedagógicas, ya que los alumnos son, en su inmensa mayoría, perfectamente conocedores de su sistema de codificación simbólica.

Tal situación nos sitúa en una posición de privilegio respecto del proceso de socialización que toda institución escolar, por prescripción social, debe intentar llevar a cabo. Pero este privilegio es así mismo una responsabilidad, en cuanto que la función de la escuela es educar y no intentar convertir a los alumnos en deportistas destacados. Los saberes deportivos de la educación física no lo constituye exclusivamente el conocimiento de las distintas técnicas deportivas, sino un sin fin de situaciones pedagógicas de enfrentamiento motor a que tratan de encauzar y controlar el aguerrido espíritu de combate que se genera en todo antagonismo.

Las situaciones con una lógica antagónica pueden resultar una fuente constante de estímulos tanto para la superación personal y grupal como para el fomento de la disciplina corporal, pero siempre bajo la orientación de un pedagogo inteligente y experto, ya que la constante agresividad desatada por los enfrentamientos son el germen de conflictos permanentes.

## **10.4. LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO PEDAGOGÍA DE LAS CONDUCTAS MOTRICES**

El concepto de conducta motriz ostenta una gran potencialidad para ser considerado en el ámbito de la educación física. De hecho, con su aplicación pedagógica, se produce una auténtica revolución, ya que el centro de atención se traslada al proceso de evolución personal de cada uno de los protagonistas del hecho educativo. Desde esta perspectiva, la educación física logra materializar uno de sus mayores objetivos pedagógicos, el de poder llevar a cabo una educación personalizada y singular.

La conducta motriz entiende a las personas de modo global y unitario, en su dimensión afectiva, cognitiva y relacional, cuya pervivencia sensible se manifiesta en su motricidad y a cuya optimización y mejora van dirigidos los esfuerzos de la educación física, de un modo práctico y contextualizado, pues lo que interesa como prioridad en la intervención pedagógica es el modo singular como se comporta cada una de las personas que son objeto de educación y su mejora en relación a un proyecto pedagógico concreto. La motricidad impregna todo el devenir

humano en su tránsito por la vida, y el modo que tiene en cada criatura humana de expresarse, comunica mucho más que formas, habilidades, procedimientos o rendimientos, pues el cuerpo nunca miente, dado que ejerce la función de recipiente en donde se cuecen las vivencias más íntimas. Cuando la calidad de lo motriz adquiere protagonismo en sí mismo y no como mero soporte de otras finalidades mundanas, aparece la noción de conducta motriz para informar del objetivo motor asociado a una determinada persona, de este modo la intervención pedagógica se concretiza y puede optimizar a cada persona según sus necesidades.

Cuando caminamos por la calle para dirigirnos a la parada del autobús, cuando conducimos nuestro automóvil, cuando subimos por una escalera o cuando estamos cocinando, estamos llevando a cabo acciones que requieren del soporte de la motricidad. La vida para los seres humanos y para muchos seres vivos implica disponer de la condición motriz.

Sin embargo, cuando paseamos con el fin de ejercitarnos, subimos y bajamos escaleras para entrenar nuestro organismo, bailamos para divertirnos y mantenernos en forma o jugamos un partido de tenis, estamos llevando a cabo *acciones motrices*, ya que en estas situaciones la motricidad no ostenta tan sólo la función de soporte vital sino que, al mismo tiempo, otorga un determinado sentido y orientación a esas acciones, puesto que se trata de acciones cuyo objetivo es estrictamente motriz (Rodríguez, J.P. 1997).

Desde esta perspectiva la motricidad adquiere sentido en sí misma dado que esta facultad se convierte en el objeto de la acción, sea al encestar una canasta, al pasear diariamente como ejercitación saludable o adquiriendo determinadas habilidades para lograr mayor disfrute y bienestar personal. Así, del mismo modo que una sonrisa se convierte en acción social cuando se dirige a otra persona y se desencadena un proceso comunicativo, caminar se convierte en acción motriz cuando se produce en el marco de situaciones motrices donde el objetivo de la acción es precisamente motriz.

De este modo, se puede colegir que ante una infinidad de acciones humanas con soporte en la motricidad, se puede encontrar un ámbito restringido en donde la motricidad tiene sentido en sí misma, y en el que la acción motriz sea su unidad básica. El estudio de la acción motriz en muy diversas situaciones (deportes, juegos, rehabilitación, turismo, ...) es el objeto central de la Praxiología Motriz creada por Pierre Parlebas, quién ha creado así mismo, la noción de conducta motriz, que trata de describir el modo específico que tiene cada persona de llevar a cabo las diversas acciones motrices.

La conducta motriz es el comportamiento motor con nombre y apellidos asociado a una determinada persona, entendiendo su actuar de forma unitaria y global por referirse tanto a sus emociones, como a sus sentimientos, deseos y motivaciones. A través de sus conductas motrices toda persona expresa, de modo consciente o inconsciente, buena parte de su historia personal, de sus miedos, de sus alegrías, de sus arquetipos, en definitiva, de su peculiar modo de sentir la vida.

Toda conducta motriz está impregnada de singularidad. “De hecho, la conducta motriz no se puede reducir a una secuencia de manifestaciones, ni a una pura conciencia desligada de la realidad. Responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado. *Esta doble perspectiva que combina el punto de vista de la observación externa (el comportamiento observable) y el del significado interno (la vivencia personal como percepción, imagen mental, anticipación, emoción...)* permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la educación física” (Parlebas, P., 2001). La educación física se convierte en una pedagogía de las conductas motrices, en la medida que trata de optimizar o mejorar las conductas motrices de los educandos. El profesor-a de educación física se convierte en un experto observador de las conductas motrices de sus alumnos, y una vez catalogadas y sistematizadas, trata de sugerir o plantear las situaciones motrices que provoquen la optimización de las conductas observadas en función de un determinado proyecto pedagógico, y de aquello que sea de mayor interés y conveniencia para la persona afectada.

El cambio de óptica resulta tan drástico que no dudamos en señalar como revolucionarios los efectos de esta nueva pedagogía; pero en este que es su gran poder, radica tal vez su talón de Aquiles, ya que nutre el miedo y el silencio institucional por propiciar tan sustancial modificación epistemológica. Ya no es el movimiento, ni la técnica, ni la habilidad, ni la performance, ni el gesto estandarizado, ni el esfuerzo desmedido, ni la versatilidad motriz el objeto de la educación física, sino la persona objeto de educación, y en especial, el proceso singular de evolución que se sigue de modo personalizado. Una *conducta motriz X* de agresividad, pongamos por ejemplo, tenderá a ser tratada mediante su inmersión en situaciones motrices cuya lógica esté regida por la tolerancia e incluso la expresión de ternura en la relación con los otros, de modo que en la evolución de la persona protagonista se pueda constatar la emergencia de una *conducta motriz Y* de tolerancia y amistad. La importancia de este procedimiento pedagógico radica en la propia naturaleza motriz de la situación pedagógica planteada, en

donde no existe la posibilidad de participación si no es a costa de una implicación total. La habilidad del pedagogo consiste precisamente en hacer posible la participación real y efectiva de todos los educandos en las situaciones motrices planteadas.

El pedagogo-a experto se encuentra ante un rico catálogo de conductas motrices que expresan agresividad, crispación, pasividad, rigidez, intolerancia, precipitación..., y otros muchos rasgos poco favorables para una vida plena de bienestar y salud, pero que pueden ser transformadas en conductas motrices de equilibrio, armonía, tolerancia, amistad o generosidad.

¿Cómo lograr esto de modo eficaz y constatable? La Praxiología Motriz se encarga de desvelar la lógica interna de cada situación motriz, es como descubrir el abc de cada ejercicio o juego planteado en clase, pues podemos saber a priori las acciones motrices que se desencadenan en cada situación pedagógica planteada. Así mismo, a través de la conducta motriz podemos identificar los rasgos singulares de cada persona, el modo peculiar que tiene cada persona de realizar las diferentes acciones motrices propuestas en clase, pero además, el pedagogo-a tiene siempre presente el proyecto pedagógico al que desea prestar sus esfuerzos. Desde estas tres vías, del proyecto pedagógico concreto, del análisis previo de las situaciones planteadas y del registro sistemático de la evolución de las conductas motrices de los educandos, surge la pedagogía de las conductas motrices como un proceder educativo optimizador de la vida cotidiana de las personas.

## 10.5. ROL Y ESTATUS DEL PROFESOR-A DE EDUCACIÓN FÍSICA

Queda ya muy lejos el tiempo en el que el *paidotribo* y el *gimnasiarca* ostentaban en la esclavista sociedad helena un importante rol social como formadores de la juventud, en la *paideia* griega la enseñanza estaba asignada a los más nobles e inteligentes personajes de la polis.

Con el advenimiento de la burguesía europea al manejo de los resortes del poder social, lo físico se transformó en un apéndice de lo higiénico, de aquello que preserva la salud y por lo tanto mantiene, e incluso mejora, la productividad. Este proceso que ya se dibujaba des de el Renacimiento, se hizo patente en el siglo XVIII y alcanzó su máxima resonancia social en el XIX.

La gimnasia higiénica no constituyó más que una adecuada prescripción para las élites dirigentes, y en momentos de belicosa actualidad, una excelente actividad preparatoria para fortalecer los aguerridos ejércitos defensores de la libertad.

La marginalidad social de los profesores-as de educación física se fue haciendo más patente, en la medida que el deporte adquiría prestigio como práctica social, mientras que, al mismo tiempo, los contenidos de la educación física se deportivizaban.

Con la definitiva deportivización de la educación física, ésta alcanzó su más bajo nivel de prestigio social. Una asignatura maría, que ostentaba la más baja consideración como enseñanza en el sistema educativo reglado. Entre 1960 y 1980 los saberes de la educación física, se confundían con los dominios de las técnicas deportivas que se incluían en cualquier curso para la capacitación de entrenadores deportivos.

En la medida que las sociedades más avanzadas económicamente fueron distribuyendo la riqueza en recursos sociales al alcance de la mayoría de la población, la denominada sociedad del bienestar, las poblaciones de estas naciones acrecentaron su interés por el consumo de bienes turísticos, culturales y de educación física.

El interés por lo físico ostenta en estos primeros años del siglo XXI un lugar muy destacado en el panel de tendencias sociales. En la medida que una determinada sociedad alcanza un nivel de vida medio alto, el consumo de servicios deportivos y de educación física disparan su demanda. Pero si bien aumenta el estatus de lo físico, el poder de la apariencia corporal y de la salud en las sociedades opulentas, tal y como se relataba en la introducción del tema, el rol de los profesores-as de educación física no está siguiendo la misma trayectoria.

El aumento espectacular de la demanda de ejercicio físico no competitivo está desplazando el dominio de lo físico fuera del alcance de la cultura profesional de los profesores-as de educación física. Médicos, fisioterapeutas, naturistas y expertos en terapias corporales están acaparando gran parte de la rentabilidad social que cabría atribuir a los pedagogos de lo físico, precisamente porque ellos se adjudican este rol ante el enorme vacío social que se extiende más allá de la enseñanza de las técnicas deportivas.

En la medida que las instituciones formadoras de formadores y las asociaciones que a éstos representan sean capaces de adaptarse a los nuevos tiempos, el estatus de los profesores-as de educación física protagonizará un

espectacular avance en su prestigio y consideración social. Será mucho más tarde, a posteriori, cuando en la sociedad se consolide el dominio de lo físico, que pasará a las escuelas la predominancia de estos saberes, y con ello, una mejora sustancial en el rol de estos profesionales.

## 10.6. POR UNA EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL PARA EL SIGLO XXI

Cuando se hace referencia a una educación física integral, se expresa el modo en que un quehacer pedagógico actúa sobre la globalidad del ser a través de la vía física o sensitiva. Esta intervención pedagógica propone, por una parte, enseñar a cuidar la forma y figura del cuerpo, lo que puede denominarse extracuerpo, pero no sólo la imagen, la figura, la forma o el rendimiento en función de una determinada exigencia, sea ésta deportiva o laboral, sino que el extracuerpo también hace referencia al equilibrio, la armonía, la adaptabilidad, la expresión o la comunicación corporal (contactar con otros cuerpos). Pero por otra, el carácter integral o global de este proceder tiene también muy en cuenta el intracuerpo, es decir, la percepción interna de la corporalidad, las vivencias y emociones que suscita de modo continuado la vida sensitiva, pues nuestro vivir está constantemente afectado por la emoción y el sentir. La educación física integral plantea situaciones motrices que requieren necesariamente la implicación activa de todos sus participantes, pues su poder consiste en esto precisamente, en que se trata de una práctica y la persona que actúa está ya viviendo una experiencia única y singular. La practicidad no es mental o virtual, sino que implica necesariamente a la corporalidad, a la persona como ente global.

La educación física integral sabe que el cuerpo es portador de todas las emociones, sentimientos y vivencias del ser humano, y que determinadas posturas, ejercicios y juegos hacen emerger un determinado tipo de acciones, actitudes y emociones, de ahí que la responsabilidad de los profesores-as resulte especialmente importante en este sentido. Por ejemplo, cuando proponemos a los alumnos luchar para buscar un vencedor se desencadenan acciones de contracomunicación, mientras que si jugamos a darnos abrazos o realizamos una danza colectiva se desencadenan acciones de cooperación en las que no hay vencedores ni perdedores, pues todos ganan. ¿La educación física para formar personas creativas y libres, agresivas y competitivas o adiestradas y sumisas? La educación física integral opta por fomentar la creatividad motriz porque es esta la expresión más genuinamente humana de la singularidad de cada persona, de su mismidad, de sus perfiles diferenciadores como persona y que cada cual debería aprender a potenciar.

La educación física integral propone llevar a cabo una intervención positiva, porque se dirige a la construcción de cada persona respetando y propiciando su carácter singular, estimulando su aceptación y autoestima, y tratando de poner en práctica situaciones pedagógicas que requieren el fomento del respeto y tolerancia hacia todo aquello distinto a mi yo; y para ello utiliza situaciones motrices cuya lógica interna hace emerger acciones de cooperación, solidaridad, autoconocimiento, autoatención o de expresión de las propias vivencias.

La educación física integral entiende que cada persona requiere un tratamiento personalizado, de ahí que se proponga operar teniendo siempre en cuenta las conductas motrices de las personas a su cargo. La evaluación del proceso es un proceder continuado pues lo que es objeto de su interés es la evolución singular de cada persona, el modo en como va optimizando sus conductas motrices, lo que implica necesariamente cambiar de manera drástica el sentido de los propósitos educativos actualmente vigentes.

Las propuestas pedagógicas de la educación física integral se nutren en base al jugar exploratorio, como legado genético de la naturaleza, y del juego como construcción cultural, pues se trata de la única expresión de la conducta humana, que es capaz de llevar a cabo una transición armónica, sencilla y eficaz entre aquello de suyo más natural, el comportamiento lúdico espontáneo en niños-as, y aquello otro creado culturalmente, como es la elaboración de símbolos, signos y mitos, del que son tan ricos los juegos tradicionales. La educación física integral tiene muy en cuenta el análisis previo de las situaciones motrices que propone, pues sabe que los diferentes juegos y prácticas corporales son portadores de una determinada lógica que se expresa de modo ineludible a través de las acciones motrices que provoca. Al margen de nuestras mejores intenciones, los profesores-as tenemos la responsabilidad de conocer de forma claramente constatable, qué es aquello que fomentamos de modo práctico, con los ejercicios que proponemos en clase, y si esa optimización está orientada en el sentido de nuestros propósitos pedagógicos.

Por último, la educación física integral trata de desrutinizar la vida cotidiana de las personas tratando de estimular, mediante sus métodos activos, la atención hacia el propio cuerpo y la vida sensitiva, como fuente de autoconocimiento, de salud y de bienestar. Se parte de la base de considerar a la motricidad inteligente, pues ha sido la protagonista estelar en nuestra evolución como especie. Nuestro cuerpo es por tanto portador de una sabiduría milenaria que está impresa en cada una de nuestras células, pero para abrirnos a este conocimiento se

requiere atención de sí, una autoescucha que se transforma en experiencia única y fascinante, que no obstante necesita de una adecuada orientación, pues si no se experimentan estas sensaciones, tendrán muchas dificultades para poder degustar los tesoros que guarda nuestro cuerpo, nuestra propia vida, singular, única e irrepetible. Este y no otro es el reto de la educación física integral para el siglo XXI.

Recuerda que:

*La cultura profesional de los enseñantes de educación física hiende sus raíces en la tradición militar, en la vocación higiénica y medicalista y en la cultura deportiva.*

*La naturaleza humana es física, aunque mediante la conciencia trascienda este mero ser físico. El dominio de lo físico ha sido históricamente un modo de alcanzar sabiduría, un centro de poder y un objeto de educación.*

*La educación física es una pedagogía que educa de modo contextualizado puesto que su acción educativa incide en la realidad del ser objeto de educación, su realidad física y sensitiva.*

*Los saberes de la educación física son de naturaleza práxica, es decir, consisten en procedimientos y situaciones pedagógicas que afectan directamente a la vida cotidiana de las personas.*

*La educación física incide en la globalidad de la persona humana, se trata de una pedagogía de las conductas motrices, pues su acción eficaz consiste en optimizar estas conductas.*

*El rol del profesor de educación física está normativizado y equiparado al de cualquier otro docente, su estatus, sin embargo, sigue siendo marginal. No obstante, en los últimos años la sociedad manifiesta una tendencia que expresa un auge sostenido en el prestigio de estos profesionales.*

### **Cuestiones y ejercicios para la reflexión**

- 1) Reflexiona en torno a la contradicción aparente entre la cultura profesional de la condición físico-deportiva y las nuevas tendencias sociales de las prácticas físicas no competitivas.
- 2) Describe los distintos aspectos por los que se puede considerar a la educación física como un modo específico de educar.
- 3) ¿Qué es una enseñanza contextualizada y por qué la educación física puede caracterizarse de este modo?
- 4) ¿En qué sentido consideras que una educación física integral puede revolucionar el sistema educativo actualmente imperante?

### **Referencias bibliográficas**

Buñuel, A. (1991) *Gimnasias de la forma: la construcción social del cuerpo en la mujer*. Tesis doctoral, Departamento de Sociología IV, Universidad Complutense de Madrid. Bertalanffy, L.V., (1976) *Teoría General de los Sistemas*. México, Fondo de cultura Económica.

García Ferrando, M. (1997) *Los españoles y el deporte, 1980-1995 (Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores)*. Valencia, Tirant lo Blanch-CSD.

García Ferrando, M. (2001) *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid, C.S.D.

Lagardera, F. (1989) "Educación física sistémica: una pedagogía renovadora", en *Revista APUNTS*, nº 16-17. Barcelona, INEFC.

Lagardera, F. (1990) "La educación física en la enseñanza secundaria obligatoria", en *INFORMES*, nº 31. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.

Lagardera, F. (1992) "Sobre aquello que puede educar la educación física", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 15. Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

Lagardera, F. (1993) "Bases epistemológicas de la educación física escolar", en *ISimposium Internacional de Educación Física Escolar y Deporte de Alto Rendimiento*. Las Palmas de Gran Canaria.



---

Lagardera, F. (1999) “Las emociones y la enseñanza de los deportes”, en *Revista APUNTS*, nº 69. Barcelona, INEFC.

Maturana, H. y Varela, F. (1990) *El árbol del conocimiento*. Barcelona, Debate. Olivera, J. (1999) “Génesis de la educación física”, en *Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte*, vol.IV. Barcelona, Paidotribo.

Parlebas, P. (2001) *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo.

Rodríguez Ribas, J.P. (1997) *Fundamentos epistemológicos y metodológicos de la Praxiología Motriz*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Ulmann, J. (1982) *De la gymnastique aux sports modernes*. París, Vrin.

Vázquez, B. (1989) *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid, Gymnos.