

El objetivo central del presente texto consiste en ofrecer a nuestros lectores un panorama general acerca de las perspectivas sociales para el estudio de la educación y algunos de sus procesos institucionales, como son; por ejemplo: la reforma, la reestructuración o bien la innovación curricular. Aunque la temática es delimitada no deja de ser densa, por ubicarse en las perspectivas socioeducativas que tiene que ver mucho con las ciencias sociales y las llamadas ciencias de la educación.

Es importante reconocer que el común denominador de los diferentes enfoques sociales radica en ver a la educación como un proceso que tiene varias finalidades, entre otras destacan: la convivencia humana, el desarrollo armónico del individuo y de la sociedad, así como la formación de una identidad. Para concretar dichos procesos, se usan como medios: las relaciones que producen aprendizajes, y el aprendizaje de distintos modos y maneras para relacionarse, así como los métodos, lenguajes y valores para desarrollar dichas relaciones y aprendizaje.

El texto que hoy se expone, pretende realizar bajo una serie de aproximaciones sucesivas, una revisión valorativa y crítica que dé cuenta del estado actual de las corrientes contemporáneas de la sociología y ciencias sociales afines en el contexto de la educación en México y América Latina.

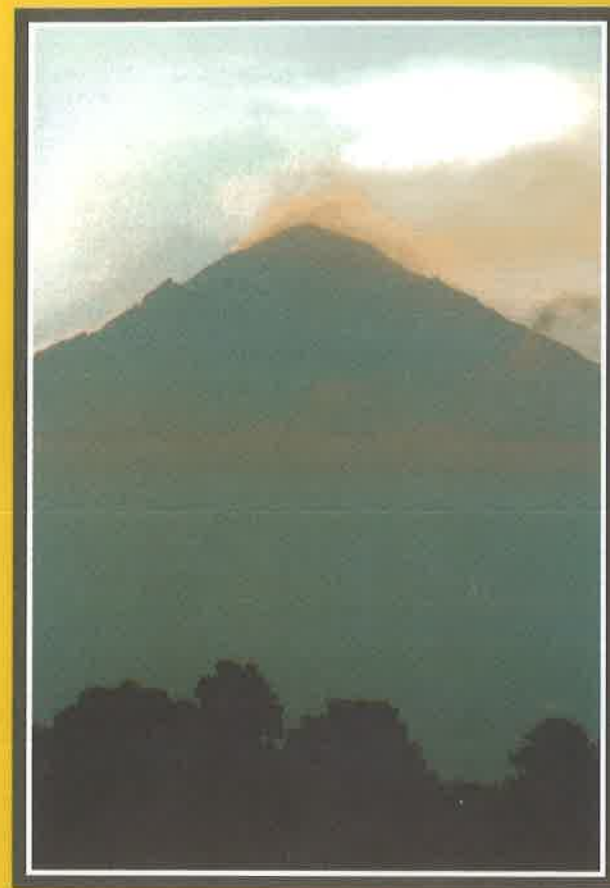


Perspectivas socioeducativas e innovación curricular
Ideas para comprender la Universidad en una Transición de siglo

Liberio
Victorino
Ramírez
2002

Perspectivas socioeducativas e innovación curricular

Ideas para comprender la Universidad
en una Transición de siglo



Liberio Victorino Ramírez
2002

**PERSPECTIVAS SOCIOEDUCATIVAS E
INNOVACIÓN CURRICULAR**

**Ideas para comprender la Universidad en una
transición de siglo**

Liberio Victorino Ramírez

2003

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

Dr. Gerardo Gómez González
Rector

Dr. Edgardo Escalante Rebolledo
Director General Académico

Dra. Consuelo Lobato Calleros
Directora General de Investigación y Posgrado

Ing. Nicolás Cerda Ruiz
Director General de Administración

Ing. Raúl Reyes Bustos
Director General de Patronato

Dr. Bernardino Mata García
Director General de Difusión Cultural y Servicio

M.C. Moisés Zurita Zafra
Jefe del Departamento de Publicaciones

Primera edición en español 2003
ISBN 968-884-893-X

D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO
Carretera México Texcoco Km. 38.5
Tel. 01 595 95 215 00 Ext. 5142 y 5306
Impreso en México

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Para mis seres queridos: Pavel R., Cinthya T. y Cony. Por que apenas comienzan a recorrer los caminos de la vida y tienen que saber que todos los hombres y mujeres deben de construir su propio proyecto de vida, para realizar sus anhelos. Les deseo mucha suerte para que logren lo que se proponen en la escuela de la vida. Agradezco infinitamente todo el apoyo y fortaleza que me han brindado. Les pido disculpas, por los momentos de convivencia amorosa que no estuve con ustedes.

A mis hermanos, hermanas, cuñados, cuñadas, tíos, tías, sobrinos y sobrinas les pido que a pesar de la pérdida de nuestra Madre y vuestra hermana mayor en este año del 2002, lejos de que el dolor y la tristeza nos agobie, luchemos por estar más unidos en las buenas y en las malas. Sabemos que la vida es frágil, por eso hay que vivirla intensamente y con suficiente alegría.

Por este medio les comunico mi agradecimientos a todos los profesores e investigadores que revisaron este texto. A Aurora González por la paciencia para capturar, corregir una y muchas veces más los borradores de este trabajo. A los estudiantes de la maestría en Procesos Educativos y del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior de la Universidad Autónoma Chapingo, por sus críticas realizadas a la edición anterior. También a los alumnos de la maestría en Docencia y Gestión de la Universidad del Valle de México y de los Servicios Educativos Integrados del Estado de México (SEIEM), por sus aportaciones y motivaciones para la lectura de los aspectos teóricos sobre los temas culturales y educativos.

A todos en general y hasta los que por omisión involuntaria no señalo, les quiero decir que sin sus exigencias, oportunidades y apoyos no hubiera salido a la luz pública este trabajo.

Exrancho de Los Uribe, Santa Cruz Atzacapotzaltongo, Toluca, México, 25/XI/02.

ÍNDICE

	Pág.
PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	11
PRIMERA PARTE	
EL DEBATE SOCIAL Y EDUCATIVO EN EL SIGLO XX	17
CAPÍTULO I	
LA PERSPECTIVA DURKHEIMIANA	19
1.1 Preocupación por el objeto y método de la sociología	19
1.2 Acerca de las reglas del método sociológico	35
1.3 Construcción social de la educación como objeto	47
1.4 El proceso educativo socializador	50
1.5 El papel del Estado en la educación	52
1.6 Apreciación crítica sobre Durkheim	54

CAPÍTULO II

EL ESTRUCTURAL-FUNCIONALISMO Y LA EDUCACIÓN	57
2.1 Breve contexto histórico	57
2.2 Elementos básicos del estructural-funcionalismo	66
2.3 Estructura y sistema social	76
2.4 Educación, socialización y selección	84
2.5 Apreciación crítica al sistema como mecanismo selectivo desde el punto de vista social	88

CAPÍTULO III

EL ENFOQUE DEL CAPITAL HUMANO	91
3.1 Las consideraciones de Schultz y Denison	91
3.2 Funciones principales de la educación	93
3.3 Una visión del mercado de trabajo	100
3.4 La influencia del economicismo y desarrollismo en América Latina	104
3.5 Críticas al enfoque del capital humano	106

CAPÍTULO IV

LA SOCIOLOGÍA DE LA COMPRENSIÓN	111
4.1 Ciencia, burocracia y estado	112
4.2 La propuesta metodológica Weberiana	120
4.3 Consideraciones en torno a la racionalidad y la burocracia	125
4.4 Relaciones entre instituciones educativas y la burocracia	129

4.5 La racionalización de la educación y el entrenamiento especializado	131
4.6 La visión neoweberiana ante la funcionalidad técnica educativa	123
4.7 Apreciación crítica a la propuesta metodológica Weberiana	135

CAPÍTULO V

EL ENFOQUE DEL MATERIALISMO HISTÓRICO	137
5.1 El materialismo histórico de Carlos Marx	137
5.2 El reproduccionismo educativo	159
5.2.1 La visión económica reproductora	159
5.2.2 El enfoque dependientista y su propuesta educativa	164
5.2.3 La óptica cultural reproductora	168
5.2.3.1 Los tres estados del capital cultural	172
5.3 Consideraciones sobre la correspondencia y contradicción	181

CAPÍTULO VI

POR UN NUEVO ENFOQUE DEL MARXISMO	185
6.1 La propuesta gramsciana	185
6.1.1 Educación y totalidad concreta	185
6.1.2 La educación como hegemonía	192
6.1.3 Rasgos del principio educativo	201
6.1.4 Consideraciones finales acerca de la propuesta teórica-metodológica gramsciana	215

CAPÍTULO VII

LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN-RESISTENCIA 217

- 7.1 Las cuestiones categoriales y conceptuales de la reproducción-resistencia 217
- 7.2 El espacio de escolarización y las políticas del currículo oculto 218
- 7.3 Postulados generales de la reproducción-resistencia 220
- 7.4 Alcances y limitantes de esta perspectiva 222
- 7.5 De las teorías radicales a la oposición y resistencia 224

SEGUNDA PARTE

CORRIENTES SOCIOEDUCATIVAS E INNOVACIÓN CURRICULAR 229

CAPÍTULO VIII

NUEVAS CONCEPTUALIZACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ANTE LA GLOBALIZACIÓN 231

- 8.1 Modernidad, postmodernidad y globalización 233
- 8.2 Significado de la globalización en las ciencias sociales 238
- 8.3 Aspectos problemáticos teórico-prácticos ante la globalización 239
 - 8.3.1 De qué tipo de cambio se trata 240
 - 8.3.2 Sobre el objeto de estudio 240
 - 8.3.3 Acerca de la vinculación entre la sociología y otras disciplinas en la investigación educativa 241

- 8.3.4 Sobre las nuevas perspectivas teóricas 242
- 8.3.5 En torno a las relaciones micro-macro 243
- 8.3.6 Las coyunturas históricas 244
- 8.3.7 Las relaciones entre sociología, sociedad y educación 244
- 8.3.8 Sobre la globalización y sus diferencias 245

CAPÍTULO IX

EVALUACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD: PROPUESTAS Y OBSTÁCULOS 247

- 9.1 Antecedentes 252
- 9.2 Contexto teórico-metodológico 260
- 9.3 Resultados obtenidos 280
- 9.4 Consideraciones críticas y temporales 291

CAPÍTULO X

LA INTERDISCIPLINA EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA RURAL SUPERIOR COMO INNOVACIÓN CURRICULAR 293

- 10.1 El estudio de la educación agrícola rural superior desde una perspectiva interdisciplinaria 295
- 10.2 El surgimiento de las llamadas "Disciplinas híbridas" 299
- 10.3 La aportación de las ciencias de la educación 305
- 10.4 La dimensión rural como referente y el vínculo con la educación agrícola 307
- 10.5 Lo multidimensional del enfoque interdisciplinario 310
- 10.6 Lo rural y lo urbano en México y América Latina contemporánea 315

10.7 La interdisciplina y sus intentos de aplicabilidad	317
10.8 La interdisciplina como innovación curricular	320

CAPÍTULO XI

RETOS Y VISIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO 327

11.1 Retos del nuevo contexto de la EARS	330
11.2 Escenario de México y su influencia en la EARS.	331
11.3 Principios y postulados orientados	340
11.4 Visión de la Universidad Autónoma Chapingo	345

CONCLUSIONES 351

BIBLIOGRAFÍA 359

PRÓLOGO

La educación es uno de los elementos más importantes en la consolidación de la identidad nacional de los pueblos, y generalmente uno de los rubros prioritarios de las políticas públicas. Prácticamente muchos de los países con una economía altamente desarrollada han dado un papel fundamental a la educación en todos sus niveles y áreas del conocimiento, lo que se puede ver con el porcentaje del producto interno bruto que tanto el Estado como la iniciativa privada canalizan a la formación de los recursos humanos que su economía requiere, así como para el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Es tan importante la educación, que en torno a su estudio se han generado una gran cantidad de posiciones teóricas, que se enmarcan en diferentes enfoques sociales, destacando la sociología de la educación estructurada por Emile Durkheim, quien -tal y como se sostiene en este trabajo- fue el creador de la Sociología de la Educación en la primera década del siglo XX. Sus teorías desde ese tiempo actualmente siguen teniendo aplicación en la explicación de diferentes problemas que estudia la investigación educativa, al considerar a la educación en un contexto universal, como un “órgano” desarrollado por un organismo social; este enfoque enfatizó las relaciones que se establecen entre la sociedad y el individuo, el carácter autónomo de la educación, el papel del Estado en la educación y el actuar educativo como una acción de poder. En el marxismo se fundamentan otras visiones educativas planteadas por las teorías de la reproducción social, con sus diferentes mati-

ces e interpretaciones, producto del análisis de situaciones concretas en diferentes tiempos y espacios.

En esta obra, el profesor investigador Liberio Victorino Ramírez expone de manera analítica y puntual, una serie de planteamientos y reflexiones teóricas en torno a las perspectivas socioeducativas que influyen inevitablemente, así como en la innovación curricular. El autor destaca los fundamentos y aportes esenciales de las grandes corrientes teórico-metodológicas como el llamado **funcionalismo y el marxismo**, señalando la importancia y necesidad de avanzar en replanteamientos epistemológicos y sociales, que posibiliten el desarrollo de teorías que permitan una explicación y propuestas de acción social en la realidad actual. Todo ello se plantea como un reto de las teorías sociológicas de la educación, en busca de nuevas explicaciones de la relación escuela-sociedad; para pronosticar su situación en el curso del siglo XXI en un marco de revaloración de los conceptos y procesos que implica la modernidad, como: la democracia, la solidaridad, los derechos humanos y la justicia social, que son grandes preocupaciones de la sociedad.

Perspectiva socioeducativas e innovación curricular. Ideas para comprender a la universidad en una transición de siglo, con un capítulo especial de Dennis Huffman, es una obra motivante y amena que introduce al lector en el conocimiento y análisis de planteamientos clásicos de los grandes teóricos sociales que han estudiado la educación en su tiempo y en su espacio, pero que han trascendido esos niveles, planteamientos que son recreados por otros estudiosos en la interpretación de los fenómenos sociales actuales de la educación.

El lector podrá encontrar el origen y fundamento de corrientes y posiciones teórico-metodológicas, tan comunes en los estudios y explicaciones de cuestiones educativas actuales como los siguientes: el estructural-funcionalismo cuyo principal exponente sin duda es Talcott

Parson, quien matiza cuestiones tan básicas como el sistema social y su principal énfasis en los tres rubros o líneas: el de la personalidad, el social y el sistema cultural, así como su propio replanteamiento de la teoría del cambio social y un conjunto de elementos orientados hacia la investigación social y educativa. Entre otros conviene decir al respecto, de la importancia de las teorías del alcance medio y del rol social que este enfoque le asigna a la educación en general y a la escuela como ente particular.

Por su parte, el enfoque teórico del Capital Humano de Shultz y Denison no niega que la educación también tiene que verse como una inversión, cuyos replanteamientos en los últimos años se han fortalecido por el auge del neoliberalismo social junto a su visión de costo-efectividad, rentabilidad y productividad en todos los espacios sociales y culturales.

La Sociología de la Comprensión en el pensamiento de Max Weber ubica a la educación como un espacio de racionalidad, de alta competencia y selectividad en donde el examen suele presentarse como una de las medidas más prominentes para la organización burocrática de este ámbito del Estado moderno. Su posición teórico-metodológica es de interés autónomo ante el funcionalismo y el marxismo, y su visión subjetiva y comprensiva le otorgan al pensamiento weberiano una peculiaridad innovadora para el estudio de lo socioeducativo.

Una serie de corrientes o enfoques particulares muy ligados al materialismo histórico y al marxismo en sus distintas apreciaciones desde las visiones ortodoxas como la del teórico francés Louis Althusser hasta las más heterodoxas, flexibles y cálidas como las interpretaciones de Pierre Bourdieu, la de Antonio Gramsci y las teorías de reproducción-resistencia de los intelectuales norteamericanos Henry Giroux y Peter McClarent. De ese gran debate el Maestro Victorino Ramí-

rez reafirma una vez más la tesis central del trabajo al reconocer que la educación como objeto social de estudio, se debate entre estos enfoques, imprescindibles para una explicación científica y enfrenta el reto de su aplicabilidad en los procesos de innovación curricular en las escuelas y universidades mexicanas y latinoamericanas.

A través de esta obra, el autor realiza una serie de aportes teórico-metodológicos, sobre el desarrollo de la sociología aplicada al estudio de la educación, que resultan de gran valor no sólo para los investigadores y estudiantes de este importante campo de las ciencias sociales, sino también para los responsables de implementar programas de educación en sus diferentes niveles y vertientes de docencia, investigación y servicio. Particularmente para la educación agrícola superior, esta obra constituye un importante soporte teórico, en el análisis de su redimensionamiento y propuestas de reformas tan necesarias en la actualidad, sobre todo cuando las políticas estatales neoliberales limitan el desarrollo de una sociedad más humanista.

En este libro Victorino Ramírez refleja un conocimiento profundo de las cuestiones sociales de la educación, que se actualiza y refuerza continuamente con los aportes y resultados de las investigaciones que realiza en el Programa Universitario de Investigación en Educación Agrícola que impulsa desde 1994 la Universidad Autónoma Chapingo, del cual el autor fue coordinador (1994-2000), así como sus reflexiones al respecto en el Programa del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior que viene desarrollando conjuntamente con el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) y la Universidad Autónoma Chapingo.

Dr. José María Ruiz Ruiz
Catedrático de la Facultad de Ciencias
de la Educación de la Universidad
Complutense de Madrid, España.
Madrid, España, marzo, 2002

INTRODUCCIÓN

El título de la presente obra, sintetiza el objetivo central que consiste en ofrecer a nuestros lectores un panorama general acerca de las perspectivas sociales para el estudio de la educación y su relevancia en la innovación curricular. Aunque sea genérico, este libro, lejos de ser un manual rígido y especializado, más bien se presenta como uno de los planteamientos básicos de determinadas corrientes teóricas y su impacto en los procesos de innovación curricular.

En principio, es importante reconocer que el común denominador de los diferentes enfoques sociales radica en ver a la educación como un proceso que tiene varias finalidades, entre otras destacan: la convivencia humana, el desarrollo armónico del individuo y de la sociedad; así como la formación de una identidad. Para concretar dichos procesos, se usan como medios: las relaciones que producen aprendizajes, y el aprendizaje de distintos modos y maneras para relacionarse, así como los métodos, lenguajes y valores para desarrollar dichas relaciones y aprendizajes.

No obstante, es difícil delimitar con precisión hasta donde termina lo sociológico y empieza lo pedagógico, tenemos que reconocer que de acuerdo al sentido del título y objetivo del trabajo, el estudio de la educación y su relación con la innovación curricular, se hace desde la sociología. Un buen nivel de análisis y dedicación al estudio de las teorías sociológicas, va más allá de los niveles universitarios, de tal manera que los estudiantes de postgrado en educación reciben con gran interés las lecturas, los comentarios y las críticas de las corrientes contemporáneas en sociología de la educación.

Por la argumentación anterior, con el texto que hoy se expone, se pretende realizar bajo una serie de aproximaciones sucesivas, una revisión valorativa y crítica que dé cuenta del estado actual de las corrientes contemporáneas de la sociología educativa en el contexto de la educación en México, considerando también de manera general, la influencia de éstas en América Latina.

Una aclaración más para entender mejor este trabajo tiene que ver con el concepto de contemporaneidad. Creo que la consideración de las corrientes teóricas contemporáneas, radica en que las principales tesis que van desde la perspectiva funcionalista, destacando la importancia de Emilio Durkheim como constructor de la sociología de la educación durante los últimos años del siglo XIX e inicios del XX, hasta aquellas corrientes que apenas han alcanzado la década de desarrollo del presente milenio, incluyendo los años más recientes del siglo XXI. Pero lo más sobresaliente de lo contemporáneo de estos enfoques sociológicos para el estudio de la educación, es su gran trascendencia en el quehacer formativo en donde la docencia y la investigación de los interesados en las ciencias sociales, éticamente están comprometidos a releer y repensar las distintas perspectivas que a continuación se exponen, iniciando prácticamente con un comentario general de los capítulos que conforman este estudio, el cual se presenta en dos partes. La primera hace referencia a las principales perspectivas teóricas sociales que han influido en la educación; en tanto que la segunda aborda la influencia de las teorías en los procesos de cambio e innovación curricular.

El contenido general de esta parte aborda las corrientes sociológicas más representativas, con amplia repercusión no sólo en el ámbito universitario sino que también en las relaciones de la educación superior con el Estado. En los dos primeros capítulos se abordan las perspectivas funcionalistas, cuyos contenidos, en sus diversas manifestaciones, ha predominado entre amplias élites educativas, particularmente

en las autoridades. Asimismo, los postulados de estas corrientes han servido para justificar políticas multinacionales para el "progreso y desarrollo" de América Latina y México.

En el tercer capítulo se alude al enfoque del capital humano, especialmente las propuestas de Schultz y Denison, las cuales, un importante sector de la educación, las ha calificado como propuestas muy influyentes en el economicismo y desarrollismo en América Latina, incluyendo a México.

En el cuarto capítulo, se expone la propuesta sociológica de Max Weber, conocida como la Sociología Comprensiva, cuya actualidad es de gran trascendencia en la educación, sobre todo si se observa el impacto de los conceptos de "racionalidad, eficiencia y excelencia" en las propuestas gubernamentales que pretenden modernizar, una vez más la educación en todos los niveles, pero con gran prioridad, en la educación superior universitaria.

En el quinto capítulo, se analizan las consideraciones que nos ofrece el materialismo histórico, referente al campo educativo. Al analizar las tesis del reproduccionismo se podrá observar que hay un destacado interés por particularizar lo que hemos llamado modelos "económico reproductor" y "cultural reproductor" con el fin de evitar cualquier explicación simplista y buscar, por el contrario, reconocer el énfasis en cada una de las orientaciones. Además, sólo de esta manera se podrá reconocer la propia evolución del paradigma marxista, de tal manera que, por ejemplo, se tiene que precisar que la correspondencia y contradicción, representan un esfuerzo de esos cambios.

"Por un nuevo enfoque del marxismo", denominamos el contenido del capítulo sexto. De entrada, se puede argumentar que la propuesta gramsciana se diferencia frente al reproduccionismo althusseriano, por lo que, además de sus novedosos planteamientos no se conocen sufi-

cientes trabajos, particularmente en educación superior en América Latina y en México.

El que se destaque las propuestas teóricas gramscianas en este bosquejo no es casual, ya que si tomamos en cuenta el terreno histórico-capitalismo tardío en la sociedad italiana de su tiempo- sobre el cual Gramsci coloca sus reflexiones, "ellas estarían más cerca de cierto tipo de sociedades latinoamericanas, que de las formaciones sociales del capitalismo contemporáneo más avanzada... El uso de las categorías gramscianas de análisis aparece como absolutamente pertinentes entre nosotros"*

Dentro de la propia evolución del marxismo varios investigadores comparten la idea de que el enfoque de la reproducción-resistencia, expuesta en el capítulo séptimo, representa los esfuerzos más serios por respaldar los cambios que se requieren impulsar para la transformación social, incluyendo los cambios que se deben dar en el espacio escolar. Los aportes de las teorías de la reproducción-resistencia son impresionantes, sin embargo, se comparte la opinión de que es una teoría en construcción que requiere todavía de mayor elaboración teórica, particularmente en aquellas mediaciones entre la sociología y la pedagogía.

Una síntesis importante de las concepciones sociológicas señaladas en los siete capítulos ya comentados, lo representan -a manera de ejemplo sobre la aplicabilidad sociológica-, el debate de la sociología y la investigación educativa a propósito de los cambios epocales que estamos viviendo. Al calor de este debate, se recogen las más recientes opiniones que se han desatado ante la crisis de los proyectos sociales amplios y el reciente fenómeno de la globalización.

Para desarrollar los siguientes cuatro capítulos reservado a la se-

* Juan Carlos Portantiero, "Gramsci para latinoamericanos", en *Gramsci y la política*, (varios autores), UNAM, México, 1980, pp. 36-37.

gunda parte del libro, se inicia con los innegables cambios de la internacionalización del conocimiento y sus retos ante la urgente necesidad de la innovación curricular.

Así en el octavo capítulo, se aluden a nuevas conceptualizaciones ante la globalización en la investigación socioeducativa, cuyos contenidos son insoslayables para cualquier estudioso de la sociología de la educación.

Los capítulos noveno y décimo por su parte hacen referencia al gran reto de innovación de los procesos curriculares en la educación superior, especialmente en el contexto de cambios necesarios y la insistencia de un enfoque interdisciplinario. En cuanto a la evaluación curricular en la Universidad: propuestas y obstáculos como capítulo especial del Dr. Dennis Huffman S, se trata de ofrecer una mirada diferente a las políticas gubernamentales de los años noventas del siglo XX, se presentan como resultados parciales de una autoevaluación o evaluación interna que el investigador hace como una crítica a la evaluación de tipo corporativo como se ha dado en muchas instituciones de educación superior.

En lo que respecta a la interdisciplinariedad en educación agrícola superior, realmente trata de una utopía científica, que muy pocos profesores e investigadores están empeñados en concretar esa idea. Y como dicen otros investigadores de ciertos centros de investigación: si no hay investigación interdisciplinaria no puede haber docencia de esa misma índole.

En el capítulo X, correspondiente a los retos y visión de la universidad pública, no se hace otra cosa más que sintetizar una serie de variables macro y microsociales y en las dimensiones de análisis retrospectivo, circunspectivo y prospectivo, que tanto hace falta a nuestras universidades mexicanas.

Consideraciones más precisas en torno a lo anterior se proponen en las conclusiones de este texto. Estas, como se podrá dar cuenta el lector, son reflexiones temporalmente limitadas; es decir, se hace un cierre por el momento ya que la discusión en torno a las corrientes contemporáneas de la sociología de la educación seguirá un largo debate.

Por último, no se puede concluir esta introducción sin antes hacer dos acotaciones. La primera, debido a que existen más probabilidades de que se lean si se ubican al final de cada cuartilla, las notas al pie de página constituyen, precisamente, el aparato crítico del libro, el cual incluye notas de cita, de contenido y referencias cruzadas. En casi todo el texto, principalmente en forma combinada, las notas de cita, se ofrecen para dar la fuente correcta de información y de hechos e ideas particulares, y las notas de contenido, para precisar el término que se emplea y/o la explicación complementaria. Las notas de referencias cruzadas son pocas, ya que conducen al lector a otras páginas o apartados del mismo trabajo, para relacionar o complementar ideas. La segunda, alude a que algunas notas de pie de página ocupan gran espacio, particularmente cuando se trata de aclaraciones o citas largas sobre cuestiones importantes. A pesar de su extensión, la incomodidad para colocarlas; al reconocer incluso que dificulta la "lectura corrida" del trabajo, de todos modos se prefiere este tipo de notas que no se limita de ante mano, sino que hace avanzar críticamente la lectura desde el primer capítulo hasta los últimos incluyendo las consideraciones finales.

PRIMERA PARTE

EL DEBATE SOCIAL Y EDUCATIVO EN EL SIGLO XX.

En los siete siguientes capítulos que conforman la primera parte del texto, se puede decir que representan vertientes socioeducativas que desde el siglo XIX y todo el siglo XX tuvieron una amplia influencia en las universidades públicas mexicanas y latinoamericanas. La universidad proveniente de la modernidad como una época consolidada en tiempos actuales, fue proclive en sus formas organizativas, funcionalidad y estatuto científico al funcionalismo, estructuralfuncionalismo e incluso a la universidad de rasgos neoliberales.

La influencia de esas nociones prácticamente fueron dominantes en las universidades. En tanto que la controversia de aquellas teorías de la funcionalidad se mantuvieron presentes ante una concepción orientada por el materialismo histórico y la sociología marxista, que al calor de los amplios movimientos sociales de los años sesenta y setenta del siglo XX, influyeron también decididamente en la perspectiva de una universidad militante y revolucionaria "de ir al pueblo para transformar la sociedad". Primeramente en el consenso de la capacidad de cambio y transformación de la universidad pública a la crisis y nuevo debate de las teorías de la reproducción resistencia. Después se desarrollaron concepciones educativas neomarxistas o abiertamente postmarxistas al entender que el lugar de la universidad se sintetizaba en un espacio para generar conocimiento, vía la investigación científica, desarrollar la do-

cencia como estrategia para formar talentos, así como difundir y extender la cultura a los más diversos sectores sociales. Mientras tanto el debate siguió su curso con el fin de ubicar en sus propios términos las nuevas relaciones entre universidad y sociedad, las corrientes teóricas reflexionaban una y otra vez para justificar cada quien su actuar en la universidad.

El reto radica en impulsar el imaginario social para comprender la transición de la universidad crítica, democrática, científica, popular y nacionalista hacia una universidad de excelencia con responsabilidad social. O en otras palabras, debemos entender el cambio de una universidad del siglo XX hacia la universidad del presente y futuro en el siglo XXI.

CAPÍTULO I

LA PERSPECTIVA DURKHEIMIANA

1.1 PREOCUPACIONES POR EL OBJETO Y MÉTODO DE LA SOCIOLOGÍA

Contexto local de referencia histórica¹

Emile Durkheim nace el 15 de abril de 1858, en Espina, Provincia de Lorena, Francia, un año después de la muerte de Augusto Comte. Pese a ello este último impacto decisivamente en el primero. Durkheim en su paso por la Escuela Normal (1879) tuvo dos maestros que influyeron significativamente en su pensamiento, Fustel de Coulanges, historiador y gran defensor de la aplicación a la historia de los métodos científicos y críticos, y Emilio Boutroux, quien logró transmitirle a Durkheim la idea de la necesidad de llevar constantemente a un análisis crítico los problemas concernientes a la naturaleza, objeto y método de la ciencia.

Harry Alpert uno de sus principales biógrafos de Durkheim argumenta que muchos de los supuestos de la sociología durkheimiana son producto directamente de la influencia de Boutroux, de ella se deri-

¹ Este apartado de biografía académica sobre Durkheim se basa esencialmente en Harry Alper, **Durkheim**. FCE, México, 1945.

va el principio de Durkheim de que los Hechos Sociales deben ser explicados socialmente.

Tres autores influyeron también en la formación del sociólogo francés, durante su estancia en la escuela normal: Kant, Comte y Renouvier. Sólo después de su contacto con Bouxtroux y el neokantiano Renouvier, Durkheim sintió la influencia de Comte.

Para Alpert, entre Comte y Durkheim, más que una relación del maestro y discípulo se dio una "afinidad espiritual". Durkheim se negaba a ser considerado como positivista.

Del neokantiano Renouvier, Durkheim retomó la idea de que el todo es cualitativamente diferente de la suma de las partes. Frente a Kant, Durkheim siempre mantuvo una actitud crítica que fue de gran utilidad en su formación como sociólogo.

Para 1882, por los días de su graduación en la Ecole Normale Supérieure, Emile Durkheim había decidido dedicar su vida al estudio científico de los fenómenos sociales. A decir de Alpert, dos razones fundamentales explican esta decisión en Durkheim: a) su insatisfacción ante el estado de la disciplina filosófica; y b) su deseo de contribuir a la consolidación moral de la Tercera República.

La primera razón es argumentada por Alpert con base en la batalla que Durkheim libró a lo largo de su carrera en contra de las fuerzas oscuras del misticismo y la desesperación, y de las fuerzas etéreas y sin sustancia del culto diletante a la superficialidad. La sociología, decía Durkheim, sólo podría sobrevivir, como una disciplina vital si se despoja de su brillante literatura, adoptando su carácter científico. Dejando de ser el resultado de una exhibición personal impresionante, para ser el producto más colectivo y creador.

Durkheim crítica que en la escuela de su época se diera más im-

portancia a la expresión literaria que a la rigurosidad del pensamiento; veía como un grave problema que se fomentara más en actitud humanista que una actitud científica. Lo que se necesitaba, decía Durkheim, eran sólidos razonadores, no espíritus delicados.

A Durkheim le molestaba también la anarquía intelectual, los filósofos diletantes que trabajan por su lado, como si cada uno de ellos estuviera solo en el mundo y olvidando la necesidad de emprender tareas colectivas.

La segunda razón que lleva a Durkheim a dedicarse a los estudios sociales es que le toca vivir en los inicios de la Tercera República. Francia se enfrentaba a la necesidad de reconstruirse: democracia, laicismo y ciencia positiva eran los ideales de la República Moral y socialmente en esa noción debía levantarse. Emilio Durkheim consideraba que era necesario, con base en el método científico, crear una ciencia de los fenómenos sociales, que debía cubrir tres funciones fundamentales: 1) La persecución objetiva y teórica de la verdad en lo relativo a las leyes y hechos de la vida social, 2) el examen y revaloración de los principios y teorías de la filosofía con el propósito de hacerlos congruentes con los datos y resultados de la nueva ciencia, 3) el establecimiento de una base para la orientación de la acción y la práctica sociales.

De 1882 a 1887 Durkheim desempeñó el cargo de profesor de filosofía, en los liceos de Sens, Saint Quentin y Troyes. Es durante estos años que Durkheim recibe la influencia de Spencer, Schaffle y Espinas, imprimiéndole su forma esencialmente biológica de estudiar la sociedad. Aunque no se puede catalogar a Durkheim como organicista, sus primeras obras tienen tinte biologicista.

De Espinas, Durkheim derivó el concepto de conciencia colectiva y retomó la importancia de estudiar tipos sociales particulares en lugar

de filosofar de la sociedad en general.

En 1885 Durkheim empieza a publicar análisis agudos de la literatura sociológica de la *Revue Philosophique*.

Para Alpert, la primera actitud de Durkheim frente al método de la analogía es ambivalente y oscilante. Para la época de la fundación de *L'Année Sociologique*, Durkheim rompe casi completamente con la tradición organicista.

Ribot, el fundador de la *Revue*, influye también en Durkheim, por lo menos en dos ideas: la importancia de los aspectos no conscientes de la actividad humana y el principio de que el estudio de lo patológico arroja luz sobre la naturaleza de lo normal.

De 1885 a 1886, Durkheim pide licencia a su actividad de profesor y viaja a París y después a Alemania. Ambos viajes sirven para que el sociólogo realice investigaciones y amplíe sus conocimientos.

Su estancia en Alemania, su acercamiento a escritores alemanes, reforzaron en Durkheim la idea de dedicarse al estudio científico de la vida moral.

En 1887 Durkheim publicó informes sobre la enseñanza filosófica en Alemania, y sus contribuciones a la ciencia positiva, lo cual le otorgó reputación como sociólogo notable, como pensador serio y maduro.

En ese mismo año, Durkheim inicia su carrera universitaria, se creó para él un curso de ciencia social en la Universidad de Burdeos, siendo la primera vez que una universidad francesa abría sus puertas a una materia que se presentaba a innumerables dudas.

En 1883 Durkheim sostuvo su tesis doctoral ante un jurado no muy convencido de su trabajo, que objetó, preguntó y pretendió hacerlo

caer en contradicciones, sin embargo, Durkheim logra defender brillantemente sus ideas. Ese mismo año, Durkheim publica su definición de socialismo como sistema social.

En 1894, salen a la luz sus artículos sobre reglas del método sociológico, que para 1895 adoptan forma de libro. Dos años más tarde sale a la luz pública su obra "El Suicidio" como problema social.

Durante estos años, Durkheim empieza a preparar *L'Année Sociologique*, que dado el interés por la sociología fue un éxito desde su primera publicación en 1896.

Para Durkheim, *L'Année*, buscaba una aproximación mayor entre las ciencias sociales, modificar y ofrecer nuevas direcciones a sus métodos y organización, fomentar el interés y el gusto por la investigación social, propiciar un carácter colectivo en la investigación sociológica.

Cuatro preocupaciones ocuparon a *L'Année*: sociología general, sociología moral y jurídica, sociología religiosa y condiciones sociológicas del pensamiento. En 1912, Durkheim publica 'Les formes élémentaires de la vie religieuse', que es la culminación de años de investigación y reflexión. Preocupado por extraer consecuencias prácticas de la sociología, Durkheim hizo numerosas sugerencias y participó en discusiones y elaboración de propuestas ante diversos problemas: familia, divorcio, religión, laicismo, Estado, educación sexual, etc.; actitud que nos revela que Durkheim fue hombre de ciencia y ciudadano a la vez.

Ante el estallido de la gran guerra, Durkheim dio muestras del ciudadano interesado en servir a su país, y lo hizo desde las aulas y mediante escritos y conferencias, realizando la labor de "tonificación moral" como él mismo la denominaba. Los panfletos escritos por Durkheim en esa época otorgan elementos y planteamientos importantes para la teoría social de su época.

A pesar de su muerte en 1916, varios de sus escritos fueron pu-

blicados años después. Según Harry Alpert, para Durkheim “la sociología como cuerpo sistemático de principios teóricos, es una ciencia natural y objetiva de los Hechos Sociales, sintética, no obstante ser particular, colectiva e independiente y unitaria a un tiempo”². La sociología durkheimiana se basa en los siguientes *principios*:

1) Los Hechos Sociales se dan en la naturaleza, es decir, tienen propiedades empíricas distintivas y forman sistemas reales.

2) Se encuentran unidos por relaciones generales necesarias que derivan de su genuina naturaleza; en otras palabras, están sometidos al principio de determinismo que postulamos con éxito para todas las demás ciencias.

3) Por tanto, podemos descubrir relaciones constantes, es decir, leyes que expresan las conexiones necesarias entre los fenómenos sociales o entre los Hechos Sociales y otras fuerzas que sobre ellos actúan.

4) Entre algunos de estos fenómenos podemos establecer, además, relaciones de causación y de interdependencia.

5) Por último, en la tarea de descubrir la naturaleza de los fenómenos sociales, las leyes de su comportamiento y las formas de su desarrollo y cambio, debemos hacer uso de los métodos de observación cuidadosa, de comprobación lógica y de generalización sistemática que son características de la actitud científica.

Al considerar los Hechos Sociales como cosas, es una de las consecuencias metodológicas que Durkheim dedujo del principio del carácter natural de la vida social, proponiendo la adopción de una cierta actitud mental al emprender el estudio de tales hechos. Actitud que

² Alpert, Harry. **Durkheim**. Fondo de Cultura Económica. México. 1945, p. 26.

debería llevar a despojarnos de prejuicios, prenociones y preconcepciones. Esta propuesta es una ruptura con el modo del pensar sociológico predominante hasta la última década del siglo XIX, que era un modo de análisis *a priori* de la realidad.

Interesado en explicar las causas del fenómeno, Durkheim propone el *principio de causalidad*, que incluye los siguientes postulados:

1) La Sociología no puede pensarse sin el principio de causalidad, que aunque sólo sea un postulado ha demostrado, sin embargo, su utilidad; 2) La complejidad de los datos sociológicos no exige con frecuencia que no nos limitemos a establecer una simple relación de causa efecto sino a tener en cuenta toda una intrincada situación causal; 3) En las situaciones sociales de causalidad hemos de incluir entre los factores causales, la valoración de las cosas hechas por los seres humanos, o sea, la significación axiológica atribuida a las mismas.

Durkheim ha sido criticado por expresar en su estudio “La división del trabajo social”, causas no sociales, sino biológicas y demográficas, para la explicación del fenómeno estudiado. Para Harry Alpert, la ley causal de Durkheim es engañosa. Sin embargo, dice Alpert, Durkheim ofrece un modo de análisis causal, que con las reservas hechas, es suficientemente riguroso y que está en armonía con las complejidades y propiedades esenciales de la realidad a que se aplica. Durkheim volvió al problema de la causación social en el suicidio, estudio que todavía es una de las demostraciones más claras y seguras de la forma en que el análisis y sistematización racionales de datos cuantitativos pueden contribuir a la comprensión de los fenómenos sociales.

Se dice también de Durkheim que sólo se preocupa de causas y funciones olvidando al individuo, es decir, la forma concreta como se conducen los seres humanos en las situaciones sociales.

De "El suicidio"

En su obra *El suicidio*, Durkheim nos plantea que la división del trabajo ha conducido a las sociedades a la diferenciación de los individuos. Las sociedades modernas propician más la individualización, que es vista por Durkheim como cuestión positiva. Pero los individuos no siempre están conformes con el lugar que les tocó ocupar en la vida. Se generan las insatisfacciones, el incumplimiento de las normas, su ausencia o desintegración, que dan lugar a la anomia y que puede conducir al suicidio.

Durkheim define el suicidio como todo caso que resulte, directa o indirectamente de un acto positivo o negativo realizado por la víctima misma y que, según ella sabía, debía producir este resultado.

Las causas del suicidio son sociales, Durkheim rechaza las explicaciones psicológicas aunque reconoce que hay algunos individuos que tienen cierta predisposición psicológica al suicidio. El se apoya en la estadística para el análisis del suicidio y sus causas, llegando a establecer tres tipos de suicidio: el egoísta, el altruista y el anónimo.

El suicidio egoísta es aquel en que los individuos abandonados a sí mismos experimentan deseos infinitos, deseos que no pueden ser cubiertos, cuyo incumplimiento genera insatisfacción. El individuo sometido a esta situación sólo encuentra equilibrio mediante una fuerza exterior de orden que le proporciona moderación y paz. Si no se obtiene ese equilibrio se presenta el suicidio. Cuando hay disparidad entre deseo y satisfacción, se presenta de manera aguda un coeficiente de agravamiento.

Durkheim define el suicidio altruista como aquel en el que el individuo se da muerte de acuerdo con imperativos sociales y ni siquiera reivindica su derecho a la vida: la mujer en la India que debía morir, forzosamente, al morir su esposo; el capitán de un barco que está a pun-

to de naufragar y muere con el hundimiento de la nave, etc.

El suicidio anónimo, es catalogado por Durkheim como el más característico de la sociedad moderna. Durkheim encontró que las estadísticas revelaban una tendencia al aumento en la frecuencia de suicidios tanto en crisis económicas como en momentos de prosperidad. El suicidio anónimo crece también por ejemplo con el incremento de divorcios. El hombre divorciado está más amenazado por el suicidio que la mujer. El hombre divorciado cae en la indisciplina, la mujer adquiere más libertad, y por tanto está menos expuesta al suicidio. El divorcio es señalado como factor, relevante de la sociedad moderna.

Lo que interesa sobremanera a Durkheim es la crisis de la sociedad moderna, se define por la desintegración social y la debilidad de los vínculos que relacionan al individuo con el grupo. El suicidio anónimo se da por las condiciones de existencia de la sociedad moderna. En estas sociedades la existencia social no está regulada por las costumbres. Los individuos compiten permanentemente, esperan mucho de la existencia, exigen mucho y están acechados por el sufrimiento, por la decepción de sus aspiraciones. En las sociedades modernas hay más terreno propicio para las corrientes suicidiógenas.

Durkheim estudia y trata de demostrar que no existe correlación entre la frecuencia de los estados psicopatológicos y la de los suicidios. Por ejemplo, dice que en la religión Judía la proporción de alienado es elevada pero que la frecuencia de suicidio es reducida.

En su análisis de las causas, desecha la herencia como factor determinante del suicidio, rechaza también la imitación como causa de considerar. El incremento de suicidios en la sociedad moderna revela un fenómeno patológico, tal vez por que hay una integración insuficiente del individuo en la colectividad.

Ni el grupo familiar, ni el religioso, ni aún el político, pueden ofrecer seguridad al mismo tiempo que someten al individuo a diversas exigencias. Durkheim busca formas morales de acción, por tanto el único grupo social -dice-, que puede favorecer la integración individual, es la profesión, la corporación. La sociedad debe organizar grupos profesionales que favorezcan la integración de los individuos a la colectividad, sólo así se superarán los estados patológicos, la anomia y se reducirán las tazas de suicidios.

Durkheim, llama hechos normales a las formas más generales y a los otros mórbidos o patológicos. Dicha distinción debe tomar en cuenta una serie de factores relacionados con la sociedad, por ejemplo: el grado de desarrollo de ésta, la frecuencia con la que se dan estos hechos, la cultura desarrollada entre otros aspectos.

La formulación de criterios de distinción como los anteriores, hará posible la comprobación de resultados, buscando las causas de la normalidad del hecho, o sea su generalidad. Esta búsqueda es ante todo objetiva, incorpora la observación y la comprobación siendo necesario, sobre todo, cuando hablamos de sociedades que no han terminado su historia.

Acerca de la distinción entre lo normal y lo patológico, el sociólogo francés enuncia tres reglas:

1era. Un hecho social es normal para un tipo social determinado, considerando en una fase determinada de su desarrollo, cuando se produce en la medida de las sociedades de esta especie, consideradas en la fase correspondiente de su evolución.

2da. Se puede comprobar los resultados del método precedente haciendo ver que la generalidad del fenómeno, se relaciona con las condiciones generales de la vida colectiva en el tipo social respectivo.

3era. Esta comprobación, es necesaria cuando este hecho se refiere a una especie social que no ha realizado todavía su evolución integral³.

De esta manera, un hecho social sólo puede ser calificado de normal o anormal referido a una especie social determinada. Así, Durkheim propone la construcción y clasificación de estas especies, dice que ésta es de carácter morfológico y que una rama de la sociología puede encargarse de ella; ésta, bien podría denominarse Morfología Social.

Para efectuar esta distinción entonces, propone la creación de los tipos Sociales, éstos -decía- no se constituyen a partir de monografías o de caracteres individuales, es preciso que vayan más allá del individuo. Eligiéndose criterios esenciales, partir de lo más sencillo a lo más complicado; es decir, del análisis de sociedades o agrupaciones más simples hasta el análisis de sociedades más complejas. La propuesta sociológica durkheimiana consideraba que la constitución de los Tipos Sociales era ante todo un procedimiento metodológico en la interpretación de los hechos, "la morfología social es un encaminamiento hacia la parte verdaderamente explicativa de la ciencia" (Durkheim, E. 1895).

Las explicaciones que sobre los Hechos Sociales, según consideraba el sociólogo francés, eran de tipo finalista, buscando los fines de estos fenómenos y el para qué éstos. Este método finalista tendía a confundir dos cuestiones apuntadas ya por Durkheim. "hace ver para que es útil un hecho no es explicar como ha nacido ni como es lo que es. Por que a los fines a los cuales sirve suponen la existencia de propiedades específicas que le caracterizan pero no lo crean" (Durkheim, E. 1895).

³ *Ibid.* P. 90.

Además, un hecho puede servir para fines diferentes, en biología el órgano es independiente de la función, ocurriendo que las causas que le hacen ser son independientes de los fines a que el órgano sirve.

Es claro que un hecho no puede existir sin servir para nada o de la nada; entonces es necesario buscar la causa eficiente de ese hecho, es decir la causa efectiva que lo produce y las consecuencias que tenga.

Por lo tanto, "cuando se va a explicar un fenómeno social, es preciso investigar separadamente la causa eficiente que lo produce y la función que viene a llenar" (Durkheim, E. 1895).

Por otra parte, las explicaciones que se hacían se formulaban en términos individuales, pues son los individuos los que hacen la sociedad. Durkheim calificaba de psicológicas estas afirmaciones, y decía que desconocían la naturaleza irreductible de los hechos sociales, enfatizando que los hechos sociales sólo pueden ser explicados por otros fines y hechos sociales.

"La causa determinada de un hecho social, debe buscarse entre los Hechos Sociales antecedentes y no entre los estados de la conciencia individual... la función de un hecho social debe buscarse siempre en la relación que tiene con algún fin social". De suerte, que la causa deba localizarse en la constitución de un medio social interno. Entonces enunciaba Durkheim "el esfuerzo principal del sociólogo deberá tender a descubrir las propiedades de este medio que sean susceptibles de ejercer una acción sobre el curso de los fenómenos sociales" (Durkheim, 1895).

Para que esto sea posible, es decir, para demostrar que un fenómeno es la causa de otro fenómeno, se propone en la sociología durkheimiana, el empleo de la comparación entre los casos que están presentes o ausentes e investigar si las variaciones que se presentan en

estas diferentes combinaciones de circunstancias, testimonian que uno depende del otro.

Dado que en la investigación sociológica, toda relación causal que se establezca requiere de una demostración, se propone como criterio de contrastación el método comparativo, pero no cualquier método comparativo sino sólo aquel que guarda esas características; el de los residuos o el de las concordancias y diferencias son de poca ayuda en la investigación social. Durkheim señalaba el Método Comparativo de las variaciones concomitantes como el instrumento por excelencia en la investigación sociológica, ya que ésta aborda un vínculo causal en el interior, y permite el empleo de documentos más elegidos y mejor criticados. El empleo de un sólo método comparativo en la sociología no la debilita frente a otras ciencias, pues el sociólogo dispone de una gran riqueza de variaciones. Se recomienda que estas variaciones sean estudiadas en un continuo y no de manera aislada, habiendo diferentes maneras de componer estas series comparativas. Para Durkheim, el método de la sociología comparada fortalece la verdadera sociología.

De esta manera, los caracteres del método propuesto por el teórico francés pueden sintetizarse en tres: i) Su independencia frente a la filosofía y frente a las doctrinas prácticas; ii) Su objetividad, considerando los hechos sociales como objeto de estudio de la sociología, y considerando a éstos como cosas; iii) Su carácter sociológico, de suerte que los hechos sociales, sólo podrán ser explicados en tanto su carácter de hechos sociales, eligiéndose la sociología como una ciencia autónoma, siendo la conquista de esta autonomía, el mayor progreso para la sociología de su tiempo.

De la división de trabajo social⁴

Según Durkheim este trabajo representa, “un esfuerzo por tratar los hechos de la vida moral con arreglo a los métodos de las ciencias positivas”, se propone construir la ciencia de la moral y no la moral de la ciencia. Su primera consideración es que los hechos morales constituyen fenómenos como cualquier otro y en tanto que son observables, se les puede describir, clasificar y deducir leyes que los expliquen.

La cuestión que da origen al libro es, según el autor, la de las relaciones de la personalidad individual y de la solidaridad social. Se plantea dos preguntas: -¿Cómo es posible que, al mismo tiempo que se hace más autónomo, dependa el individuo más solidario?- Esta aparente antinomia, para Durkheim se resuelve al determinar las relaciones entre las transformaciones de la solidaridad social y el desenvolvimiento cada vez más considerable de la división del trabajo. Eso es lo que determina que su objeto de estudio fuera precisamente la división de trabajo. Esta división del trabajo, según él, no se circunscribe al mundo económico sino que abarca cada vez más otras esferas sociales, de allí que se deba ver como **“una de las bases fundamentales de orden social”**.

-¿Cuál es la función de la división de trabajo?. Hacerse esa pregunta, afirma Durkheim, es buscar a qué necesidad corresponde, una vez hecho eso, se podrá ver si esta necesidad es **“de la misma clase que aquellas a que corresponden otras reglas de conducta cuyo carácter moral no se discute”**.

Si la división del trabajo **“aumenta a la vez la fuerza productiva y la habilidad del trabajador”**, es la condición necesaria para el

⁴ Apartado basado esencialmente en Durkheim Emile, **La división del trabajo social**, UNAM, México, 1978.

desenvolvimiento intelectual y material de las sociedades, transformación en fuente de civilización, por lo que atribuirle un carácter moral representa un riesgo, toda vez que la ciencia no cuenta con una unidad de medida de suicidios.

Al aplicar que **“tales fenómenos mórbidos parecen aumentar, a medida que las artes, las ciencias y las industrias progresan”**, Durkheim se adelanta y asegura que sería **“una ligereza sacar de este hecho la conclusión que la civilización es inmoral”**.

La civilización, según Durkheim, **“por ella misma no tiene valor intrínseco y absoluto”** (lo que hace estimable es que corresponde a ciertas necesidades), esto para él, evidencia que la ciencia, el arte y la industria están fuera de la moral (comparten con la civilización la satisfacción de necesidades sin portar valor en sí mismos). La división del trabajo no puede compartir esa neutralidad moral. De aquí, que para Durkheim, la función de la división del trabajo no es producida por la civilización. El primer argumento demostrativo de la relación entre la división del trabajo y la solidaridad, lo plantea Durkheim, en la descripción de la evolución de la división del trabajo sexual basada en la solidaridad conyugal. Esto le permite actuar en la sociedad, por lo tanto, estas relaciones pueden ser positivas o negativas.

Las relaciones negativas se fundamentan en los derechos reales, “los cuales ligan la cosa a la persona y a las personas entre sí, con ello forman un sistema definido que tiene por función no ligar entre sí las diferentes partes de una sociedad sino diferenciarlas y señalar las barreras que las separan”⁵. La solidaridad negativa significa ausencia de la solidaridad.

Las relaciones positivas o de cooperación que derivan de la división del trabajo se dirigen por un sistema definido de reglas jurídicas al

⁵ Durkheim, Emile. **La división del trabajo social**, p. 130.

que Durkheim llama derecho cooperativo. Así, el sociólogo francés concluye que, de las dos solidaridades positivas que existen, una se deriva de las semejanzas y otra de la división del trabajo; a) solidaridad mecánica, y b) solidaridad orgánica; la primera va en razón inversa, la segunda en razón directa de la personalidad individual.

Durkheim prueba sus conclusiones postulando que “el derecho represivo debe tener mayor preponderancia sobre el derecho cooperativo cuanto mayores son las semejanzas sociales y más rudimentaria la división del trabajo, y a la inversa”⁶. Plantearse la hipótesis de que la división del trabajo en las sociedades contemporáneas tiene como función integrar el cuerpo social, asegurar su unidad; es decir, hacer que de ella derive la solidaridad social y con ello asegurar su carácter moral.

El siguiente paso sería clasificar las diferentes clases de solidaridad social. Durkheim basa esa clasificación en el sistema de reglas jurídicas. Las reglas de sanción represiva producirán solidaridad mecánica por el derecho penal. Las reglas de sanción restitutiva producirán varios tipos de solidaridad orgánica, normadas por el derecho corporativo.

El lazo de solidaridad social a que corresponde el derecho represivo es aquel, dice Durkheim, cuya ruptura constituye un delito. Las reglas que sancionan el derecho penal expresan las semejanzas sociales más esenciales. La solidaridad social a la que da origen, depende de una conciencia común expresada en las relaciones sociales comprendidas en las reglas represivas, pudiéndose determinar la proporcionalidad entre ellas y de ahí calcular la importancia relativa de este tipo de solidaridad para una sociedad dada.

La naturaleza de la sanción restitutiva, para Durkheim implica que las reglas correspondientes, expresen estados excéntricos de la

⁶ *Ibid.*, p. 104.

conciencia común, que las relaciones que ellas determinan no ligan más que indirectamente al individuo.

1.2 ACERCA DE LAS REGLAS DEL MÉTODO SOCIOLOGICO

A finales del siglo XIX, la idea de la sociología se había hecho muy popular en toda Europa y Estados Unidos, al estudio de la naciente ciencia se dedicaba toda clase de intelectuales y científicos, ávidos por conocer, entender e interpretar las sociedades de los hombres y las características que las conforman. Como bien apuntaba Durkheim hacia 1900 en Francia, la palabra sociología está en boca de todos y es incluso usada de manera abusiva; se ha hecho popular. Los ojos de la gente están puestos en la ciencia y esperan mucho de ella. Ha surgido así a finales de siglo XIX un movimiento intelectual análogo al que habíamos observado a principios de ese siglo (que comprendía el saintsimismo, el fourirismo, el comtismo y en general, el nacimiento de la sociología), que además es el resultado de las mismas causas⁷.

Estas causas, respondían a la situación social imperante, de grave desorden social que impugnaba a los fundamentos establecidos del orden social, estos acontecimientos habían impactado y estimulado a los hombres; pero aun cuando se hablara y se estudiara a la sociedad, los sociólogos, decía Durkheim en la introducción a las *Reglas del método sociológico*, “Se han preocupado poco de caracterizar y definir el método que aplican al estudio de los hechos sociales”. Esta despreocupación de grandes estudiosos como Mill, Comte o Spencer, no debe sorprendernos, señalaba Durkheim, ya que éstos “apenas si salen de gene-

⁷ Durkheim, E. 1900. p. 651. Cfr. *El juicio de las Espinas: “la ciencia social se ha convertido en una moda en París, donde tiene su museo y sus colegios”*.

ralidades sobre la naturaleza de las sociedades, sobre las relaciones del reino social y del reino biológico, sobre la marcha general del progreso...”, éstas eran cuestiones filosóficas para el sociólogo francés, y mediante métodos de inducción y deducción podrían resolverse, pero quedaban sin determinar una serie de lineamientos en la investigación y estudio de los hechos sociales: cómo deben ser observados; la forma en que deben plantearse los principales problemas; el sentido que debe dar a una investigación, las prácticas especiales que le permitan alcanzar metas; en fin, las reglas que deben observarse en el estudio de la sociedad.

Al formular y escribir las *Reglas del método sociológico*, el gran intento de Durkheim, era elevar el rango de la ciencia a la Sociología y darle una mejor orientación como él mismo señalaba: La Sociología, debía de pasar de su estado subjetivo al estado objetivo dejando atrás el método ideológico, elaborando una metodología científica propia. Esta ciencia no puede hacerse por formulación y reflexión de ideas, sino se construye con los datos objetivos que parten de la realidad, no de la indiferencia, éstos son para la sociología los hechos sociales.

Para que la Sociología sea posible, es necesario que ésta posea un objeto propio de estudio y objetivo, así plantea Durkheim, que el conjunto de la sociología se basaba en un principio fundamental: la realidad objetiva de los hechos sociales (fenómenos, factores o fuerzas sociales). Estos se encontraban en toda sociedad y se distinguían por caracteres definidos como los que otras ciencias de la naturaleza estudian. Durkheim, veía los hechos sociales extendidos a lo largo de un continuo. En un extremo, se encuentran los fenómenos de carácter anatómico o morfológico, como “el número y naturaleza de las partes elementales de que está compuesta la sociedad, la manera de estar dispuestas, el grado de coaliscencia que han alcanzado, la distribución de la población por el territorio, el número y la naturaleza de las vías de comuni-

cación, la forma de las habitaciones, etc.”⁸, luego puede citarse lo que podríamos denominar las normas institucionalizadas que pueden ser formales: como las reglas jurídicas, morales, dogmas religiosos, sistemas financieros, entre otras, que consisten en creencias y prácticas constituidas. A este respecto Durkheim siempre trató de demostrar una separación entre la psicología y sociología, encargando a la primera los hechos individuales:

“El sistema de signos de que me sirvo para expresar mi pensamiento, el sistema de monedas que empleo para pagar mis deudas, los instrumentos de crédito que utilizo en mis relaciones comerciales, las prácticas seguidas en mi profesión, etc; funcionan independientemente del uso que yo hago de todo ello. He aquí por tanto modos de obrar, pensar y sentir que presenta notable propiedad de que existe fuera de las conciencias individuales”⁹.

En un tercer lugar y cubriendo el resto del continuo, es decir, en el otro extremo pueden observarse, los Hechos Sociales que no se hallan institucionalizados, y sin presentar estas formas cristalizadas, tienen la misma objetividad y el mismo ascendente sobre el individuo, éstas son las que se denominan corrientes sociales, que pueden ser corrientes de opinión relativamente estables, o “explosiones pasajeras”.

“Así en una asamblea los grandes movimientos de entusiasmo, indignación o de piedad que se producen, no tienen por origen ninguna conciencia en particular. Vienen a cada uno de nosotros desde el exterior y son susceptibles de arrastrarnos a pesar

⁸ 1901c, p. 17: parte del párrafo que falta en la traducción inglesa (p. 42). Durkheim E. *Las Reglas del Método Sociológico*. Schapire, Buenos Aires, Argentina, 1973.

⁹ Durkheim, *Las Reglas del Método Sociológico*. *Op. Cit.*, p. 38.

de nosotros mismos (...) es así, cómo individuos perfectamente inofensivos en su mayoría pueden, reunidos en una muchedumbre, dejarse arrastrar a la realización de atrocidades"¹⁰

La influencia spenceriana o biologista en Durkheim, lo lleva a formular sin un modelo organicista para el estudio de la sociedad, apuntando que en ésta existe una serie de fenómenos o hechos que constituyen la parte morfológica o anatómica ya señalada, análogos al esqueleto o cuerpo de un organismo; existen por otro lado, otras estructuras que tienen que ver con la fisiología o el funcionamiento de esa totalidad anatómica. Ambas, regulan las relaciones que tienen lugar entre las partes y el todo. Este marcado predominio de las ideas organicistas, conduce al sociólogo francés a la formulación de los tipos sociales como la herramienta metodológica en el estudio de la esfera social.

La sociología, al igual que otras ciencias como las de la naturaleza, debía tener un objeto definido, que además facilitará el estudio de la vida social.

Dentro de la sociedad, se dan una serie de fenómenos que aun cuando se presentan en cierta regularidad no muestran algún interés social. Todos los individuos llevamos a cabo una serie de actos y conductas que tienen que ver con nuestra sobrevivencia, y por ende, son realizados regularmente, sin embargo, estos acontecimientos humanos no pueden llamarse sociales si éstos fueran hechos para la sociología, ésta se pondría en el mismo camino que la biología o que la psicología, quedando en el dominio científico de estas disciplinas sin delimitar.

Pero dentro de esta totalidad que es la sociedad, pueden observarse un grupo de fenómenos determinados y bien definidos, tales como cuando el individuo juega su papel como buen ciudadano, profesio-

¹⁰ *Ibid*, p. 40.

ta, contrayendo y ejecutando una serie de compromisos, definidos fuera del mismo individuo y de su conducta, en los códigos de derecho, las costumbres y las normas morales, las creencias, etc; y que aunque están de acuerdo con su pensamiento, él no los ha hecho sino que los ha recibido mediante la educación. Cuando nacemos nos hacemos dentro de un mundo social y natural dado, que en un primer momento es ajeno, pero que gracias a la educación y a la socialización aprehendemos, Durkheim señala en las reglas que "la educación tiene cabalmente por objeto hacer al ser social" (Durkheim, 1895).

El sistema financiero mediante el cual el individuo entabla las relaciones económicas, el sistema de signos del que se vale para expresarse, el sistema monetario, las prácticas seguidas en su profesión funcionan independientemente del uso que haga de ellos; son pues modos de obrar, actuar, sentir y pensar que existen fuera de las conciencias individuales, y sobre los que éstas no ejercen control aún más, son estas formas sociales, las que de algún modo controlan las individuales "estos tipos de conducta y pensamiento no solamente son exteriores al individuo, ya que están dotados de un poder imperativo y coercitivo en virtud del cual se les impone, quieran o no"¹¹

Para Durkheim este poder coactivo de los hechos sociales es un carácter intrínseco de los mismos, prueba de ello es el momento en que el individuo intenta resistirse a éstos. Cuando se trata de violar una regla consagrada en el derecho ésta se volvería contra el individuo tratando de impedir su interacción, si ésta es violada el infractor recibirá un castigo formulado desde el mismo sistema legislativo, de tal suerte que se anule o restablezca en su forma la relación. No es sólo una cuestión de principios morales, la conciencia pública o social, mediante vigilancia, se opone a todo acto que vaya en su contra y que la dañe creando

¹¹ *Ibid*, p. 38.

normas y leyes bajo sus mecanismos propios para tal efecto. Así podemos decir que la coacción siempre existe aun cuando presenta formas más sutiles. En un mundo donde todos usamos ropa sería problemático caminar desnudo por la calle, se correría el riesgo de ser encerrado en un manicomio o una cárcel por "falta a la moral", en el mejor de los casos provocar la risa, la lastima o una rechifla de los conciudadanos, lo que resultaría, aunque de manera atenuada, una condena.

La coacción también se presenta de una manera indirecta y no es menos eficaz.

Estos hechos, por lo tanto, presentan caracteres muy especiales, son por una parte exteriores al individuo, y están dotados además de un poder de coacción mediante el cual se le impone.

"...No podrían confundirse con los fenómenos orgánicos, ni con los fenómenos psíquicos los cuales no tienen existencia más que en la conciencia individual y por ella. Constituyen, por consiguiente, una especie nueva y es a ellos a los que es necesario preservar y daría calificación de sociales"¹²

Esta calificación de sociales afirma Durkheim, es adecuada dado que el individuo es su base por lo que no puede tener otro sustrato que la sociedad, sea ésta la política en su conjunto o grupos parciales que ésta encierra, por otro lado, la palabra social no se da en un sentido definido, sino como el mismo Durkheim señala: "... a condición de designar únicamente fenómenos que no entran en ninguna de las categorías de hechos ya constituidos y denominados, y son por consiguiente, el dominio propio de la sociología" (Durkheim, E. 1895).

Una tercera característica que Durkheim apunta sobre los hechos

¹² *Ibid.* p. 39. Recuérdese que Durkheim, a lo largo de toda la obra diferenciará y dejará sentado el papel de la sociología frente a la psicología.

sociales, es que éstos son generados. Pero este carácter no está dado en un sentido de numerosidad; es decir, no porque se observe una acción en un número determinado de individuos le otorgaremos un carácter social a ésta. Aunque pueden observarse manifestaciones privadas de cualquier hecho social, y éstas tienen algo de social, puesto que reproducen en parte a un modelo colectivo, cada una de ellas depende de condiciones psico-orgánicas del individuo, por lo que no puede considerarse un fenómeno propiamente sociológico. Este tipo de hecho que de alguna manera guarda relación con dos reinos: el psíquico y el sociológico, según Durkheim, no pueden constituir la materia inmediata de la sociología.

Regresando al carácter general de los hechos sociales se dirá, apunta Durkheim; "Un fenómeno no puede ser colectivo más que si es común a todos los miembros de la sociedad, o por lo menos a la mayoría de ellos si es general. Sin duda, pero si es general, es porque es colectivo (es decir, más o menos obligatorio) pero en modo alguno, es colectivo por que es general" (Durkheim, E. 1895). Es decir, este es compartido, forma parte de la vida en sociedad, sus miembros lo asumen, lo comparten y/o transmiten por medio de la educación; este:

"Es la resultante de la vida común, un producto de acciones y reacciones que se originan en las conciencias individuales, y encuentran ceo en cada una de ellas, es en virtud de la energía especial que él debe precisamente a su origen colectivo. Si todos los corazones vibran al unísono, no es debido a una concordancia espontánea y preestablecida, sino que una misma fuerza los mueve en un sentido idéntico. Cada uno de ellos es arrastrado por todos"¹³.

¹³ *Ibid.* P. 43.

Por lo tanto, los hechos sociales se caracterizan por ser exteriores, coactivos y generales por todo lo anterior la definición comprenderá:

“Es hecho social toda manera de hacer, fija o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también que es general dentro de la extensión de una sociedad dada a la vez que tiene una existencia propia de sus manifestaciones individuales”¹⁴

Una vez que se ha comprendido lo que se denomina hecho social, Durkheim, sienta la primera regla de su metodología, está en que “los hechos sociales deben ser considerados como cosas”, con las características de cosas, de tal suerte que sean analizados objetivamente.

En todas las ciencias existe una fase ideológica por la que todas ellas atraviesan, en el curso de ésta se elaboran nociones vulgares, que tienen que ver con un conocimiento práctico de la realidad; en lugar, dice Durkheim, de describir o explicar las cosas. Los hombres, señala Durkheim, no han esperado el advenimiento de la ciencia social, para formarse nociones acerca del Estado, la familia, el derecho, la sociedad misma, etc., porque no podían pasarse sin ellos para poder vivir. De tal suerte que la organización del Estado, de la sociedad, aparecen así como un simple desarrollo de las ideas que tenemos sobre la sociedad del Estado, la justicia, así, parece que estos hechos y sus análogos no tienen realidad más que en y por las ideas que son su germen, dirá Durkheim, y que se convierten desde ese momento en la materia propia de la sociología. Esta fase, de acuerdo a Durkheim, debe ser superada, y para esto plantea una serie de corolarios:

1. Es preciso descartar sistemáticamente todas las nociones previas, de tal forma que a los sociólogos en el curso de sus investigaciones, se les prohíba resueltamente el empleo de aquellos conceptos que

¹⁴ *Ibid*, p. 46.

se han formado fuera de la ciencia para necesidades que no tienen nada de científicas. Es preciso liberarse de estas falsas pruebas que dominan el espíritu del vulgo, que sacuda de una vez por todas el yugo de estas categorías a las que un prolongado hábito acaba por ser tiránicas. De esta forma, los sociólogos no atenderán a otro tipo de datos que no sean los proporcionados por la ciencia volviendo su atención a los hechos sociales.

2. Este segundo corolario tiene que ver con la forma de captación de estos hechos sociales, de tal manera que se haga de ello un estudio objetivo. Lo primero que hay que observar es que toda investigación científica se centra en un grupo determinado de fenómenos que responden a una misma definición, de allí que la primera tarea del sociólogo sea la de definir las cosas que él trata a fin de que pueda delimitar su problema. Esta condición, según Durkheim, “es la condición primera y más indispensable de toda prueba, una teoría en efecto, sólo es controlable cuando se sabe reconocer los hechos de que ella debe de dar cuenta. Además, puesto que por esta definición inicial se constituye el objeto mismo de la ciencia, éste será o no, una cosa, según la forma en que se haga esta definición” (Durkheim, E. 1895).

Para que esta definición sea objetiva, no debe expresarse en términos o en función de una idea del espíritu, sino de las propiedades que al hecho le son inherentes, que son visibles y exteriores, desprendiéndose de lo anterior una regla:

“No tomar jamás por objeto de las investigaciones más que un grupo de fenómenos previamente definidos por ciertos caracteres exteriores que le son comunes e inducir en la misma investigación a todos los que respondan a esta definición.”¹⁵

¹⁵ *Ibid*, p. 64.

Con un proceder así, nos dice el sociólogo francés, los estudiosos de la sociedad, desde los primeros pasos ponen pie inmediatamente en la realidad, y la forma en que los hechos son calificados, no depende de él, de su forma articular, sino de la naturaleza de las cosas.

3. La forma en que se captan estos caracteres exteriores es sumamente importante en el quehacer sociológico, la sensación, dice Durkheim, es subjetiva. En las ciencias naturales, para captar los fenómenos se toman una serie de providencias e incluso se toma a mano la tecnología, a fin de conseguir que los fenómenos sean captados con toda su realidad, sin interpretaciones de ninguna clase. El sociólogo, debe observar las mismas precauciones de forma, que los caracteres exteriores en función de los cuales define el objeto de sus investigaciones deben ser lo más objetivos posibles, por lo que Durkheim afirma que los hechos sociales son tanto más susceptibles de ser representados objetivamente, cuanto más desprendidos están de los hechos individuales.

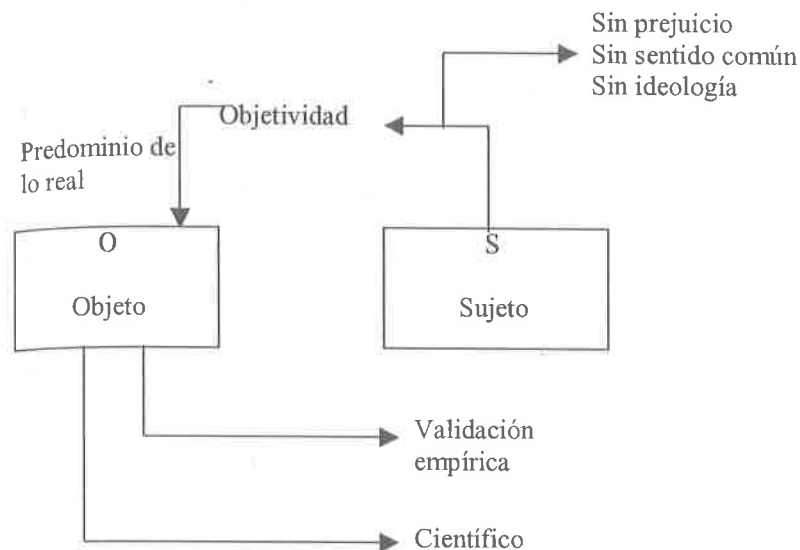
“Por consiguiente, cuando el sociólogo emprende la exploración de un orden cualquiera de hechos sociales, debe esforzarse por considerarlos desde el plano que se presentan aislados de sus manifestaciones individuales”¹⁶

Las reglas precedentes tienden a confundir desórdenes de hechos, los anormales y los patológicos, es decir aquellos hechos que son todo lo que deben ser y los que deberían ser de otra manera de como son. Durkheim observa, que tanto para las sociedades como para los individuos la salud es buena y deseable. La necesidad de encontrar un criterio objetivo inherente a los hechos mismos que pertinente distinguir la salud de la enfermedad en los diversos órdenes de fenómenos sociales, entonces, la ciencia servirá para dar dirección a la conducta.

¹⁶ *Ibid*, p. 73.

para ilustrar sistemáticamente la propuesta Durkheimiana, a partir de los corolarios anteriores, se presenta el siguiente cuadro:

SÍNTESIS DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA DURKHEIMIANA



Fuente: Cuadro elaborado a partir de los textos de Durkheim, aquí citados.

Se emplean corrientemente diferentes criterios como índices de la enfermedad, por ejemplo; el dolor o el sufrimiento, aunque es cierto que existe una relación entre la enfermedad y el sufrimiento, es ésta una relación que carece de constancia. Por ejemplo, se dan enfermedades mortales como el cáncer que antes de la fase final, no presenta signos dolorosos, mientras se puede observar que existen molestias que no tienen que ver con enfer-

medad alguna, como cuando se nos mete una basura en un ojo. Durkheim observa que el dolor es parte del estado de salud.

Por otro lado, también se ha planteado la enfermedad como contraria a la supervivencia, así la salud sería el estado de un organismo en que sus posibilidades de sobrevivir son máximas, y la enfermedad por el contrario disminuirá. En efecto, la enfermedad tiende a debilitar al organismo, sólo que es ésta la única que produce este resultado. Las funciones de reproducción como el embarazo, tienden a amenazar la estabilidad, y el equilibrio de los organismos y son totalmente normales. La vejez y la infancia tienen efectos similares, y no por eso aceptamos sólo al adulto como un organismo sano. La enfermedad, para Durkheim, es ante todo, alguna cosa evitable que no está implicada en la constitución regular del ser vivo, sin embargo, puede ocurrir que se disminuya la fuerza de resistencia del individuo y aumenten sus riesgos mortales, esto tampoco puede ser signo de enfermedad, puesto que el enfermo del estómago, que sigue un buen tratamiento puede vivir tantos años como alguien sano; estará obligado a cuidarse pero de la misma forma los que gozamos de plena salud lo estaremos ¿no es cierto?

“La enfermedad no nos deja siempre desamparados, en un estado de inadaptación irremediable, nos obliga solamente a adaptarnos de otra manera que la mayor parte de nuestros semejantes”¹⁷

De tal suerte, que la caracterización de esta distinción, no puede referirse a los puntos antes expuestos (sobrevivencia-dolor). Durkheim afirmaba, que en los casos de enfermedad individual, la comprobación de ésta se hace posible, sin embargo, cuando se habla de hechos sociales es imposible. La falta de prueba ocasiona que se recurra a razona-

¹⁷ *Ibid*, p. 81.

mientos deductivos que ofrecen valoraciones subjetivas, A menudo vemos cuando se determina la normalidad o la patología de un hecho, que al igual que la historia, en sociología los acontecimientos son calificados según los sentimientos personales de los estudiosos, según sus nociones previas, lo cual era atacado por el sociólogo francés, por eso la formulación de los corolarios antes expuestos.

Por otra parte, todo fenómeno social, es susceptible de cobrar formas diferentes según los casos, aunque en esencia sea el mismo. Para Durkheim esas posibles formas que un fenómeno sociológico podía tomar, las hay de dos clases: hay fenómenos que se observan en la mayoría de los individuos de una sociedad, que se observan generales, se pueden ver también variaciones de éste entre límites precisos y que se aceptan como parte de esta totalidad sin que exista problema de convivencia alguno. Pero coexisten de la misma forma otros que Durkheim llama hechos extraordinarios, que no se ajustan necesariamente a las generalidades.

1.3 CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN COMO OBJETO

Con gran mérito los sociólogos reconocen a Durkheim como el creador de la sociología de la educación; es decir, construyó social y científicamente hablando, una explicación sociológica de la educación como objeto de conocimiento.

Para reseñar las aportaciones al proyecto se hace un recorrido crítico sobre uno de sus trabajos que se ha publicado en Europa y América Latina y que ha servido de punto de partida para muchos cursos especializados sobre introducción a la sociología de la educación¹⁸.

¹⁸ Durkheim, Emile. *Educación y Sociología*. Schapire, Argentina, 1974.

En su texto Durkheim parte de las concepciones tradicionales de algunos pensadores. Así señala que: James Mills da una definición utilitaria. Para ella educación tendrá como objeto "hacer del individuo un instrumento de felicidad para sí mismo y para sus semejantes".

Durkheim sostiene que la felicidad es subjetiva. Sin embargo, Spencer, ha tratado de definir objetivamente la felicidad, diciendo que las condiciones de la felicidad son las de la vida. La felicidad completa es la vida completa. Pero ¿qué se entiende por la vida? Pregunta que se queda sólo en la reflexión.

Estas definiciones, parten del siguiente postulado "que hay una educación ideal, perfecta, que vale indistintamente para todos los hombres; y es esa educación universal y única la que el teórico trata de definir". Como ruptura a las concepciones anteriores, Durkheim hace una definición histórica que lo lleva a reconocer que para existir educación existen ineludiblemente dos elementos: una generación de adultos y una generación de jóvenes y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos.

La naturaleza de dicha acción presenta un doble aspecto:

1) Es múltiple porque varía de costa a costa, y de sociedad a sociedad; y heterogénea por la especialización y la diversidad de profesiones.

2) Es única porque hay ciertas ideas y sentimientos que la sociedad indica indistintamente a los niños; por ejemplo, la educación cristiana, el derecho, el progreso, la ciencia y el espíritu nacional. Así este tipo de educación se da de manera única al rico como al pobre; en las carreras liberales como en las industriales. Su esencia radica en que tiene por objeto fijarlos en las conciencias.

Cuando Durkheim acata la visión histórica, hay que convencer-

nos de que la educación es distinta de una época a otra. En la Edad Media la educación era cristiana, en el Renacimiento era más laica y literaria. Y este tipo de educación jamás existió aisladamente de la comunidad, siempre estuvo influida por ella. Explicar los fines, es el quehacer de esta sociología.

En lo referente a la finalidad que tiene la educación, hay que recordar que Durkheim para puntualizar lo anterior, hace un examen crítico sobre las definiciones de la educación. Así por ejemplo, señala que para Stuart Mills, educación es todo lo que hacemos por nosotros mismos y todo lo que los demás hacen por nosotros con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza¹⁹.

Esta definición comprende un conjunto de hechos a veces diferentes a la acción de la educación. La acción de las cosas sobre los hombres es muy diferente, por sus procedimientos y sus resultados, de la que procede de los propios hombres; y la acción de los contemporáneos difiere de la que los adultos ejercen sobre los jóvenes.

Este último argumento es básico para la definición de educación en Durkheim. Sin embargo, analiza cuidadosamente el significado de la acción. El teórico francés, retoma a Kant para analizar su equivocado análisis. Así para Kant "el objeto de la educación consiste en desarrollar en cada individuo toda la perfección de que él es susceptible". Pero ¿qué es perfección? Perfección "... es el desarrollo armónico de todas las facultades humanas. Llevar al punto más alto que pueda alcanzarse todas las potencialidades que hay en nosotros, realizarlo lo más completamente posible. Pero sin que se perjudiquen unas a otras"²⁰. Este tipo de ideal es imposible de realizarse.

Respecto a la educación ideal que critica Durkheim, sí reconoce que tal punto de vista es uno y diverso y que éste es el polo de la edu-

¹⁹ Durkheim, *Op. cit.* p. 7.

²⁰ *Op. Cit.*, p.8.

cación. Para él, la educación tiene por función suscitar en el niño²¹:

a) cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros; b) algunos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) consideran igualmente que deben estar en todos aquellos que la integran.

Son la sociedad y cada media social particular, los que determinan este ideal que la educación realiza.

1.4 EL PROCESO EDUCATIVO SOCIALIZADOR

Según los argumentos durkheimianos toma a la educación como una simple analogía. Para ella, Durkheim retomó su propia definición. Pero además la educación es el "órgano" que debe ser desarrollado por un "organismo", la sociedad, que trabaja mediante el complejo de sus instituciones y de las fuerzas en que la formación y adaptación al individuo, a las condiciones y exigencias de la vida de grupo. Por lo tanto, la educación es un proceso social que no es posible entender con toda claridad si no procuramos observar en la multiplicidad y la diversidad de esas fuerzas e instituciones que concurren en el desenvolvimiento de las sociedades.

En Durkheim, el concepto "sociología de la educación" se refiere al estudio sociológico de los hechos y de las instituciones de la educación. Según este autor, el carácter social de la educación demuestra por sí misma el peso social ante lo educativo y la facultad humana de la educación para formar a los hombres. Por tanto, la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación. Analíticamente recomienda que para el estudio de la relación entre individuo y sociedad, esto se presenta como dos seres inseparables: Una individualidad,

²¹ Durkheim, *Op. cit.* p. 15-16.

constituida por los estados mentales referentes a nosotros mismos y a nuestros acontecimientos personales; otra social, representado por el sistema de ideas, sentimientos y hábitos que expresan en nosotros, ya no nuestra personalidad, sino el grupo o grupos diferentes de las que formamos parte (creencias religiosas, prácticas nacionales, prácticas profesionales). En fin, constituir este ser social "es el fin de la educación"²².

El significado de vivir en sociedad representa la posibilidad de alcanzar históricamente el conocimiento de nuestras costumbres.

El paso de generación a generación, cuyas características observables y explicables a través del lenguaje, los monumentos, los libros, los mitos, demuestran finalmente la íntima relación entre la sociedad y el individuo.

Por ello la acción que la sociedad ejerce sobre el individuo -vía la educación- no tiene por objeto comprimirlo o desnaturalizarlo, sino, por el contrario, agrandararlo y hacer de él un ser verdaderamente humano²³.

Esta relación entre sociedad e individuo, junto a la acción educativa humanista, inducen a que el objetivo final de la educación, sería precisamente constituir ese ser social en cada uno de nosotros.

La acción educativa implica necesariamente una acción de poder. Según Durkheim, la acción educativa puede ejemplificarse con una sugestión hipnótica, lo cual impone que el hipnotizado se caracteriza por su excepcional pasividad en tanto el hipnotizador se desenvuelve con un tono de mando, con autoridad. El propio autor argumenta que esta situación es similar a la que sucede en las relaciones entre el educador y el educando. Hay dos condiciones en que educando-educador viven la referida acción: "1) el joven se encuentra naturalmente en un

²² Durkheim, *Op. cit.*

²³ Durkheim, *Op. cit.* p. 23.

estado de pasividad absolutamente comparable con que el hipnotizador se encuentra colocado artificialmente; su conciencia no tiene todavía más que un pequeño número de representaciones capaces de luchar en contra de las que le son sugeridas por el maestro; su voluntad es todavía rudimentaria y por eso mismo sugestionable. Por tal motivo se muestra muy accesible al contagio del ejemplo y particularmente, e incluso a la imitación; 2) asegura que el maestro tiene el control sobre el alumno, debido a la superioridad de su experiencia y de su cultura, dará naturalmente a su acción la poderosa eficiencia que le es necesaria”²⁴.

Para ser eficaz, la acción educativa debe suponer la existencia del deber del maestro, lo que en otras palabras debe entenderse como la autoridad moral, la cual repercutirá, en el sentido del deber tanto del niño como del adulto.

1.5 EL PAPEL DEL ESTADO EN LA EDUCACIÓN

Por el peso de lo social que recae en la educación con mayor razón, ésta debe interesarle al Estado.

Pero, ¿qué es el Estado en Durkheim?. Para este autor interesado en fortalecer la tercera república francesa de inicio del siglo XX, siempre pensó que el Estado, representado a través del gobierno, sería el encargado de vigilar y coordinar la tarea educativa. En esta visión, se reconocía que el Estado no tenía capacidad de ofrecer a todos los sectores sociales el servicio educativo, amén de que los organismos particulares estaban interesados en ofrecer dicho servicio a todos aquellos que enviaron a sus hijos a ese tipo de escuela.

Por lo anterior, el Estado como coordinador y supervisor del ser-

²⁴ *Idem.*

vicio educativo, su papel de regulador no implica monopolizar la educación. Por el contrario, se debe permitir que los particulares participen también con la creación de los centros educativos pero su desarrollo, contenidos académicos y orientación social deben ser bajo el control del Estado.

Es por el quehacer social de la escuela que al Estado le interesa como vigilante de que en ella se enseñen los principios racionales y democráticos. Aunque sí se reconoce que no es tarea del Estado crear la comunidad de ideas y de sentimientos sin los cuales no puede subsistir una sociedad, el Estado debe contribuir a su consolidación y fortalecimiento para que sea más consciente por cada uno de los ciudadanos.

La existencia y participación del Estado en la educación debe garantizar en las nuevas generaciones una gran unidad moral. Para ello no es aceptable que la función del educador pueda ser ejercida por una persona que no presente garantías especiales de las que sólo el Estado pueda ser juez competente.

Desgraciadamente existen divergencias de concepciones educativas, y a veces algunas de ellas son contradictorias. Estos hechos hay que tomarlos en cuenta.

“No sería admisible que se reconociese a la mayoría el derecho de imponer sus propias ideas a los hijos de las minorías. La escuela no puede ser cosa de un partido y el maestro faltaría a sus deberes si se pusiera a hacer uso de la autoridad de que dispone para arrastrar a sus alumnos al surco de sus simpatías partidistas personales, por muy justificable que a él le parezcan que son”²⁵.

Por preservar las anteriores premisas, el Estado no puede dejar de observar y regular la educación. Si el Estado renuncia a responsabili-

²⁵ Durkheim, *Op. cit. (Ibidem)*.

zarse de la educación, la escuela sería presa de partidos a personas que seguramente faltarían el respeto a la razón, ideas y sentimientos que están basados en la moral democrática. El papel del Estado consiste en velar que en todas las escuelas se enseñen esos principios, y por supuesto el Estado debe controlar a los sistemas educativos de cada país.

1.6 APRECIACIÓN CRÍTICA SOBRE DURKHEIM

Como se pudo apreciar a lo largo de este primer capítulo, el enfoque sociológico de Durkheim contó con importantes soportes teóricos de sus antecesores. Talcott Parsons²⁶, apunta que las influencias más notables en el pensamiento durkheimiano provienen de Descartes y Rousseau en el sendero filosófico, y de Saint-Simon, Comte y Fustil de Coulanges en la social. Así, una de las propuestas metodológicas para el estudio de lo social, en Durkheim es reconocer los hechos sociales como cosas, entendiendo por este último concepto, como todo aquello que se puede observar.

El observador como sujeto cognoscente, es el que interpreta los hechos del mundo externo, consideración emanada del punto de vista cartesiano. Aclarando que no todo el mundo exterior es su objeto de estudio, sino que este objeto lo constituyen los Hechos Sociales. Queda claro en Durkheim que la construcción del objeto de estudio conlleva una técnica de ruptura respecto al conocimiento de sentido común. Reconociendo el predominio del objeto sobre el sujeto cognoscente, asimismo el papel de la realidad en su interacción con el sujeto. Sin embargo, conviene decir también que Durkheim no nos logra convencer

²⁶ Parsons Talcott. "Durkheim, Emile", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, dirigida por David L. Sills, España, Ed. Aguilar, Tomo 4 (11 Tomos), 1979, pp. 27-34.

ya que, aunque nos diga que es posible romper con las prenociones y lograr una neutralidad ideológica u objetividad, su metodología científica para construir su objeto de estudio es empirista y mecanicista. Lejos de partir de la realidad concreta; no rechaza su propia teoría: el hombre está determinado por la sociedad y no a la inversa; predomina el todo y no las partes²⁷.

Autores como Alain Grass (1974), señala que el humanismo de Durkheim supone a la educación como principio y fin de todo lo humano, "dotada de poderes carismáticos, capaz de resolver por sí sola los problemas de atraso y convertirse en instrumento único del bienestar del hombre" (UNESCO, 1978).

En Durkheim, a la educación se le da un estatuto autónomo y una dimensión casi metafísica "la acción que la sociedad ejerce sobre el individuo -vía la educación- no tiene por objeto comprimirlo... hacerlo verdaderamente humano". Este enfoque sociológico deja de lado las relaciones de la educación con la economía.

Asimismo parte de una visión unilateral del concepto de educación, "la acción que ejercen las viejas generaciones sobre los jóvenes" y reconoce que no hay reciprocidad; es decir en el pensamiento durkheimiano los jóvenes no aportan a los adultos, por lo tanto no hay diálogo entre las generaciones.

No es raro que Fernando De Azevedo, seguidor de Durkheim presente a la educación como parte integrante de una concepción del mundo, par lo tanto de una filosofía de la vida. Fernando De Azevedo fue el primero -según Edgar Jiménez-, quién trató de sistematizar los

²⁷ Díaz Polanco, Héctor. *Teoría y realidad en Durkheim, Marx y Weber*. Ed. Juan Pablos. México, 1985.

postulados durkheimianos²⁸ en América Latina, dando origen teórico a la sociología de la educación en la región. E incluso, este tipo de enfoque políticamente dotó a la educación de una exagerada valoración, a tal grado que juega un papel preponderante en el educacionismo. La educación, factor determinante del desarrollo²⁹, sin educación no hay desarrollo.

²⁸ En el capítulo II, se retoman algunos elementos para complementar este enfoque con la teoría del capital humano y su impacto en América Latina.

²⁹ De Azevedo, Fernando, *Sociología de la Educación*, Fondo de Cultura Económica, México, 1987.

CAPÍTULO II

EL ESTRUCTURAL FUNCIONALISMO Y LA EDUCACIÓN

2.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

El objetivo de este capítulo es explicar en términos generales, los conceptos y elementos teóricos-metodológicos de la teoría funcionalista como concepción del mundo destinada a clasificar todas las relaciones sociales y penetrar sus características supuestamente invariables, para reunir las en una visión estática y abstracta de los componentes de la estructura social. A partir de la dicotomía estructura y función, el *funcionalismo* se moderniza generando con ella la denominada corriente del *estructural-funcionalismo*.

El funcionalismo en la ciencia social se remonta a fines del siglo XIX, bajo la influencia del mecanicismo y del organicismo, como una reacción contra los métodos y las pretensiones de los evolucionistas en su intento de escribir la historia social de la humanidad. Sin embargo, es importante señalar que desde el “siglo de las luces” ya existía una toma de conciencia de la naturaleza funcional de lo social.

El funcionalismo como teoría y método se ha desarrollado y conformado a través de las siguientes fases:

1. Surgimiento de la corriente teórico-metodológica.
2. Consolidación de sus bases teórico-metodológicas en las ciencias sociales.
3. Crisis de la corriente.

1. Surgimiento del funcionalismo como corriente teórica-metodológica.

La segunda mitad del siglo XIX se distingue por el aumento de la industrialización en Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Francia de tal suerte que el capitalismo industrial comienza a transformarse en monopolista. Cobra mayor importancia el papel de bancos, se crean consorcios, que someten a ramas enteras de la reproducción. La lucha por las colonias, por los mercados y por las fuentes de materia prima adquiere un carácter extraordinariamente agudo.

La ideología burguesa refleja las modificaciones operadas en la economía y en la correlación de fuerzas de clase, de esta manera, los ideólogos tratan de encontrar en la ciencia biológica y física un punto de apoyo para justificar la explotación y la ocupación de territorios ajenos y así crear una ciencia exacta sobre la sociedad valedera para todos los tiempos y para todos los pueblos independientemente del nivel de desarrollo en que se encuentran, por lo que el funcionalismo surge como un conjunto de leyes generales sobre los fenómenos sociales que van a reproducir los rasgos inherentes del capitalismo.

Los primeros analistas funcionales aceptaron en general tres posturas relacionadas entre sí que, como ahora indicaremos, resultando discutibles e innecesarias para la orientación funcional. En esencia esos postulados sostienen: primero, que las actividades sociales y las pautas culturales estandarizadas son funcionales para todo el sistema social y cultural; segundo, que todos estos renglones sociales y culturales des-

empeñan funciones sociológicas; y tercero; que son, en consecuencia, indispensables. Aunque estos tres apartados suelen verse juntos, lo mejor es examinarlos separadamente ya que dan origen a sus propias y distintas dificultades.

El postulado de funcionalismo universal, afirma que todas las formas sociales o culturales estandarizadas tienen funciones positivas. Como en otros aspectos de la concepción funcional, Malinowsky formula éste en su forma más extrema:

El concepto funcional de la estructura insiste, por lo tanto, en el principio de que en todo tipo de civilización, toda costumbre, objetomaterial, idea y creencia desempeña alguna función vital¹.

El primer antecedente del funcionalismo se remonta en el capitalismo industrial a la concepción organicista sobre la sociedad, cuyos orígenes provienen de la antigüedad.

Los partidarios de la teoría organicista intentan presentar los fenómenos sociales como un género original de fenómenos y con ellos hacer pasar las relaciones sociales burguesas con una expresión de leyes biológicas eternas e inmutables².

El más notable representante de esta corriente es el inglés H. Spencer, quien defendía la teoría sobre el desarrollo como un cambio cuantitativo gradual sin saltos. La evolución según él es la ley general que preside todos los cambios que continuamente se efectúan en el mundo, es una modificación gradual que conduce a cierto equilibrio móvil que por medio de la acción externa rompe con ese estado de equilibrio y provoca destrucción del mismo, después de lo cual co-

¹ Malinowsky: "Antropology" en *Enciclopedia Británica*, Primer volumen suplementario (Londres, 1926), p. 132.

² Cfr. Kedron, M. B. y Spirkin, A., *La ciencia*. México, Grijalbo, 1968 (Colección 70/26).

mienza el proceso de evolución.

Tratando de fundamentar la estabilidad y la inmutabilidad de las relaciones sociales burguesas y del estado, Spencer asemejan a la célula humana con el hombre, el que a su juicio, ocupa en la sociedad la misma situación que la célula en el organismo: si la sociedad se asemeja a un organismo y el hombre en ella, la situación de la célula, no puede existir ninguna contradicción entre los individuos a grupos de éstos, y por consiguiente tampoco entre las clases. En la sociedad cada hombre ayuda (como lo hace la célula en el organismo, para la satisfacción de las necesidades del conjunto, a cambio de lo cual consume la parte que le toca de productos "que circulan dentro del organismo social"³).

En suma fue la analogía orgánica la que llevó a Spencer a poner de relieve que la sociedad debe entenderse como un todo y que ese todo es de naturaleza estructural, o sea, que su vinculación depende de una serie de funciones mutuamente actuantes.

Por lo que se refiere a la teoría mecanicista ésta se caracteriza por ser una concepción monista del universo como conjunto, incluyendo la aplicación universal de toda ley natural.

Es en los periodos de progreso de la ciencia física y matemática, sus conclusiones se trasladaron a los campos de los fenómenos sociales y, como resultado, han dado lugar en este terreno a una interpretación mecanicista de los hechos. Esto explica porque el mecanicismo llega a ser el tipo dominante de interpretación de los fenómenos sociales aún antes del siglo XIX.

De todo lo anterior, se precisa que los fenómenos se conciben como resultado del juego natural de las causas naturales, su objetivo es estudiar estos fenómenos como un sistema de relaciones para medirlas

³ Cfr. Timascheff. N., **Introducción a la teoría sociológica**, México, FCE, 1976.

y ofrecer los resultados de tal estudio en forma de leyes de la mecánica social. Por lo tanto, la interpretación del mundo hace necesario el intento de construir "mecánicas sociales" y los físicos sociales tratarán de hacerlo a través de los siguientes principios:

- 1) La concepción de un espacio moral o social en el cual se cumplan los movimientos sociales, políticos y morales;
- 2) La concepción de *status* en el espacio social;
- 3) Los procesos sociales como resultado del movimiento de los seres o grupos humanos;
- 4) Cualquier sociedad, grupo o estado es un sistema de equilibrio de fuerzas centrífugas y centrípetas, y las instituciones políticas, un sistema de contrapeso;
- 5) La organización social y la política de una sociedad y los fenómenos de poder y autoridad se interpretan como resultado de las presiones de los átomos sociales-individuales y las moléculas sociales-grupos⁴.

En tal forma, los mecanismos crearon la teoría del equilibrio social, es decir el motor del organismo social.

El segundo antecedente del funcionalismo. Como corriente teórica-metodológica se presenta como una reacción al positivismo en el último cuarto del siglo XIX cuando, hacia su entrada triunfal el capitalismo monopolista y la clase media europea se veían amenazadas por el surgimiento del socialismo moralista.

El funcionalismo en sus inicios se diferenció estructuralmente del

⁴ Cfr. Soronki, Pitirim. **Teorías sociológicas contemporáneas**, Buenos Aires, Ed. Depalma. 1951.

positivismo al abandonar el evolucionismo social⁵ y reemplazarlo por el estudio perceptible en la obra de Durkheim y la de Radcliffe Brown. El surgimiento del funcionalismo modeló el desarrollo tanto de la sociología como el de la antropología.

El proceso que aleja el evolucionismo positivista y acerca al funcionalismo se examina en la obra de Durkheim. Comte había concebido a la nueva sociedad positivista como la etapa de un proceso evolutivo aunque la más alta que podía alcanzar la humanidad en su desarrollo. La amenaza a la nueva sociedad, provenía de los restos arcaicos del pasado que aún mantenía su potencia en el presente inmaduro. En resumen, se postulaba una teoría del retraso cultural⁶.

El socialismo y el marxismo habían adoptado una perspectiva temporal muy orientada hacia el futuro al incorporar un punto de vista histórico y evolucionista en el cual se destacaba que la sociedad de esa época sería inevitablemente sustituida por otra diferente. A esto Durkheim replicaba que la ciencia social era demasiado inmadura para entrever el futuro. Fue en conexión con esta polémica contra el socialismo que formuló su oposición a una concepción evolucionista que tratara de predecir el futuro. Comte lanzó la consigna de "orden y progreso": Durkheim en contraste se dedicó casi al análisis del orden⁷.

Inició de este modo la consolidación de la sociología como la ciencia social del presente, sincronizó la que llegó a su culminación en

⁵ Este enfoque se concentra en los orígenes del desarrollo y de las transformaciones de las instituciones sociales, de las sociedades y de las civilizaciones. Cfr. T.B. Baltimore. **El estudio de la sociedad** en Marx, Weber, Durkheim. Parsons. Introducción a la sociología. Medellín, Ed. Análisis, s/f, 427 pp.

⁶ Cfr. Zeitlin, Irving U. **Ideología y teoría sociológica**. Buenos Aires. Amorroutu Editores, 1977.

⁷ Cfr. Gouldener, Alvin. **La crisis de la sociología occidental**. Buenos Aires, Amorroutu, 1973.

el funcionalismo contemporáneo.

Durkheim abandonó el problema de la división forzada de trabajo para dedicarse a la "anomalía"; es decir, a las condiciones morales necesarias para el orden social. De hecho la solución consistió en afirmar que el problema de orden social podía resolverse al margen de las cuestiones relacionadas con las instituciones económicas lo cual no exigiría cambios en la estructura capitalista.

Respecto al método, Durkheim definió por primera vez su significado en su obra **Las reglas del método** sociológico. Después de afirmarse que la explicación sociológica consiste en el establecimiento de conexiones causales de otro, consiste en examinar las cosas en que ambos fenómenos se encuentran simultáneamente presentes o ausentes y, así, establecer si uno depende o no del otro. En la ciencia natural, el establecimiento de conexiones causales es facilitado por la experimentación; pero en sociología, la experimentación es imposible, y por eso, dice Durkheim, es obligatorio utilizar el método de experimentación indirecta, es decir, el método comparativo⁸.

El Tercer antecedente del funcionalismo Teórico-metodológico lo encontramos en la antropología inglesa.

En Inglaterra, el funcionalismo fue inicialmente incorporado a la antropología, no a la sociología inglesa.

La sociología funcionalista es una teoría que corresponde a la necesidad, por parte de la clase media, de una justificación ideológica de su propia legitimidad social que la distinga de la aristocracia establecida, al menos donde ésta existía. Por consiguiente, una sociología funcionalista no podía ser afín a una clase media como la británica que

⁸ Cfr. Zeitlin, I.U. *Op. cit.* Para mejor explicación vea lo relativo a este punto en Durkheim, de acuerdo a lo planteado en el capítulo anterior.

funcionaba con la aristocracia bajo su hegemonía cultural, no buscó una justificación ideológica específica de su legitimidad, puesto que adoptó la de la aristocracia y, lejos de pretender conservar una identidad social independiente, procuró disolverse en aquella. Igualmente, durante esta época, la influencia y la legitimidad internas de la clase media inglesa no fueron amenazadas por un socialismo revolucionario poderoso que la moviera a formular una defensa teórica sistemática de sí misma y de su sociedad⁹

El papel decisivo que llegó a desempeñar el funcionalismo en la antropología inglesa fue aceptable en esas condiciones sociales, porque su principal interés no recidía en la sociedad inglesa interna sino en sus colonias del exterior.

Ciertamente, la antropología inglesa se formó en el periodo de la dominación inglesa durante la consolidación del imperio y donde existía una clase media confiada y en ascenso el funcionalismo en la teoría social, en cambio, apareció después de la segunda guerra mundial, contra el desafío del dominio y del imperio inglés. Luego de este conflicto internacional el porvenir inglés era sentido con incierto, ya que no se podía augurar el progreso inevitable de las colonias atrasadas en su evolución futura; ahora la tarea era conservar las colonias y mantenerlas bajo control.

En este contexto destacaban dos antropólogos que se inclinaron por una antropología totalmente funcionalista e influida por la obra de Durkheim: A. R. Radcliffe Brown y Bronislaw Malinowsky.

Radcliffe-Brown desarrolló la antropología funcional de modo similar a la obra de Durkheim ya que la hizo girar alrededor del problema del orden social en las sociedades primitivas, Malinowsky trató

⁹ Cfr. Gouldner, Alvin. *Op. cit.*

de vincular las instituciones sociales con las necesidades de las especies, concibiendo esas últimas como focos en cuyo alrededor se desarrollan aquéllas. Precisamente esa tendencia reduccionista de Malinowsky a buscar las raíces de las instituciones sociales en las necesidades de los individuos fue lo que en un principio resultó más aceptable para los ingleses, ya que armonizaba con las tradiciones del empirismo e individualismo británico¹⁰.

Malinowsky y Radcliffe-Brown coincidían en una postura anti-evolucionista. Una práctica, costumbre o creencia debía ser interpretada según sus funciones presentes y actuales en la sociedad, nada debía seguir siendo considerado como una supervivencia arcaica. En resumen ambos aceptaban un golpe mortal a la teoría positivista del retraso cultural.

Estos autores son considerados como el puente entre Durkheim y la sociología funcionalista. Aunque los funcionalistas contemporáneos han tratado de purificar sus disciplinas de los "supuestos innecesarios" que atribuyen a dichos antropólogos, su influencia no puede ser sobreestimada. Por lo menos la antropología funcionalista consolidó firmemente la orientación antirevolucionista y comparativa que había comenzado a apuntar en Durkheim.

La función social de esta antropología, que se basó en el estudio de las culturas denominadas, no era promover el cambio sino mantener las cosas estables y ordenadas; por consiguiente los administradores ingleses deseaban y daban la bienvenida a un sistema social, nativo que fuera ordenado; la antropología funcionalista que se ocupaba de esos problemas, era útil y provechosa, esto coincidía con la política del co-

¹⁰ Cfr. Martínez Rior, Jorge. **El análisis funcional en Merton. Una prueba empírica del paradigma.** Tesis profesional. Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM. México, 1963.

lonialismo.

Con base en el debate de la funcionalidad teórico-social, las investigaciones catalogadas como funcionalistas parecen corresponder a tres tendencias distintas:

La primera: El funcionalismo absoluto, ilustrado por trabajos de Radcliffe-Brown y Malinowsky, particularmente importantes en etnología. En este caso la noción de función reviste casi el mismo sentido que en fisiología.

La segunda: El funcionalismo psicosociológico, representado sobre todo por los trabajos de Merton. Se define como una técnica que pone de manifiesto las necesidades suscitadas dentro de los diferentes grupos o segmentos sociales por una estructura social particular.

La tercera: El estructural-funcionalismo, representado por Parsons, recoge más bien la inspiración de Montesquieu. La noción de función está definida aquí a partir del postulado según el cual, los sistemas sociales son conjuntos coherentes que no pueden aceptar instituciones o usos de los que se deriven consecuencias contradictorias.

2.2 ELEMENTOS BÁSICOS DEL ESTRUCTURAL-FUNCIONALISMO

Primer pensador: Talcott parsons (1902-1978)

Uno de los pilares fundamentales del funcionalismo es indudablemente Parsons quien le da a esta corriente la forma de escuela como tal y hace además importantes aportes a la ciencia psicológica.

En una etapa inicial de sus investigaciones Parsons está claramente bajo la influencia de la Teoría de la Acción Social y en esta basó su libro 'La Estructura de la Acción Social' que apareció en Nueva York, en 1937.

Parsons emprende la tarea de formular un sistema categorial de preferencia para el análisis sociológico partiendo de su teoría general de la acción.

Para ello además de considerar el cuadro o aparato conceptual, insiste en la integración lógica de las distintas partes de la realidad social que han sido hasta entonces debidamente comprobadas. Sería este el segundo indicador que mostraba la madurez de la teoría sociológica sistemática.

Según J. Medina Echavarría¹¹ la acción aparece ineludiblemente cuando nos enfrentamos con la realidad social, persiguiendo unas veces fines económicos, otros educativos, otros políticos, etc. Con base en esto Parsons afirma "la unidad de la acción" es decir, tomarla como un acto único, y también como toda forma de comportamiento humano.

Pero para describir y analizar este comportamiento Parsons tiene que recurrir a ciertas categorías de análisis científicos a partir de la misma acción, y que hace posible que la acción en cuanto tal pueda ser pensada. Tales categorías son: a) el actor, b) la situación de la acción, y c) la orientación del actor en la situación.

La aparición de las acciones en una situación dada, bajo la forma de constelación da origen a lo que Parsons designa como "sistema". En su teoría de la acción Parsons descubre entonces tres grandes sistemas en los cuales los elementos de la acción se encuentran organizados en forma propia e independiente.

Estos son:

- El sistema de personalidad.

¹¹ Medina Echavarría, José. *Sociología, Teoría y Técnica*. México, 1946, 2da. Edición.

- El sistema social.
- El sistema cultural.

Estos sistemas se encuentran estrechamente vinculados, se trata de sistemas formalmente independientes porque se encuentran sistematizados por el mismo sistema categorial de referencia dado por la teoría de la acción. De esta manera vemos actuar la teoría de la acción como principio sistematizador de todos los conocimientos en cada uno de estos sistemas a la vez que como síntesis de los mismos.

Aquí se destacará que el sistema de la personalidad, el sistema social y el sistema cultural constituyen el objeto de la teoría de la acción. En los dos primeros casos se consideran los sistemas mismos como actores, es decir, que a esas acciones dadas en constelación se las considera dirigidas hacia fines y satisfacciones de, como dice Parsons, disposiciones-necesidades, como apareciendo en una situación con una cierta actividad y como reguladas por normas. El sistema cultural por el contrario se presenta como fundamental para la propia teoría de la acción, ya que este sistema es el que permite que el actor se conduzca por determinadas escalas de valores y otras formas culturales, las que se institucionalizan en sistemas sociales o se internalizan en sistemas de personalidad tanto para regulación normativa de los medios y actividades expresivas como para la orientación hacia fines.

De esta manera, la teoría de la acción actuaría como principio sistematizado y como sistema categoría de referencia, que serviría para ordenar cada uno de los sistemas y a ellos entre sí.

Pero en una segunda etapa de su trabajo, Parsons quitaría a la acción el papel central del análisis sociológico y se lo daría al "sistema social", bajo dos premisas:

- Este es el objeto de la sociología.

- Hay que estudiar el esquema analítico propio del sistema social, desde luego sin olvidar el sistema categorial de referencia explicado.

Ahora bien, para entrar a estudiar el sistema social hay dos fundamentos previos que no deben perderse de vista: a) toda sociedad está estratificada; y b) toda sociedad divide el trabajo de sus miembros.

A partir de lo anterior, Parsons introduce sus conceptos acerca del sistema social: "Es una característica verdaderamente excepcional de la estructura del sistema social que el actor, en la mayoría de sus acciones, no participa en su totalidad, sino que lo hace a través de un actor muy diferenciado de su acción social. Tal sector que representa la unidad de un sistema de relaciones sociales se designa comúnmente con el nombre de "rol". Para la mayoría de los fines es el rol, por esta causa, la unidad conceptual del sistema social¹².

La acción humana con el concepto de rol, tiene de esta manera su categoría analítica que la especifica con relevancia para la sociología porque el sistema social se presenta como "actividad de roles"¹³.

Recordando ahora que el actor en sus relaciones sociales no participa como totalidad, el sector en que participa, desde un punto de vista analítico, presenta dos aspectos fundamentales del sistema social:

- El aspecto de posición o "*status*".
- El aspecto de proceso, de actividad, el "procentual".

Así en un sistema social los actores ocupan un "*status*" y desempeñan un "rol". Encontramos luego en Parsons los conceptos de "es-

¹² Parsons, T. *The Social System*. Glencoe III - The Free Press, 1951.

¹³ Aguila, Juan Carlos. *Estructura y Función*. UNAM, México, 1962.

estructura” y “función” cuando se enfrenta al análisis de una realidad siempre en movimiento, proceso. Las definiciones de estos dos conceptos ya las hemos visto, pero señalaremos que el funcionalismo, para efectos del análisis de la realidad porcentual, tiende a tomar una estructura formal y estable en la que las variables son consideradas como elementos estáticos. Según Parsons, el funcionalismo trata entonces de “analizar estas categorías estructurales estáticas... con elementos dinámicamente variables dentro del sistema”¹⁴. Para ello sirve precisamente el concepto “función”, que en última instancia, es el criterio para la ponderación de factores dinámicos y de procesos dentro del sistema.

Pero estos factores y elementos, tal como lo reconoce Parsons, sólo se tienen en cuenta en la medida que tienden al mantenimiento y conservación del sistema, introduciendo así un juicio de valor.

En el intento de afrontar este problema Parsons estudia entonces tres aspectos de la realidad social:

- El problema de estructura social, partiendo del hecho de que la acción y las relaciones de los actores se presentan en forma estable.
- La teoría de las motivaciones o los procesos de motivaciones dándole a los mismos el papel de enlace entre las determinaciones objetivas e institucionalizadas de la estructura social y las motivaciones subjetivas del actor en esa estructura.
- La teoría del cambio social, que más adelante será explicada.

Son estos de una manera resumida los conceptos fundamentales que maneja Parsons para el análisis estructural-funcionalista de la realidad social y de los aportes que hizo a esta corriente al sistematizar lo

¹⁴ Parsons. *El sistema social*, *Op. cit.*

que hasta el momento se hallaba disperso.

Tipos de análisis funcional

Durante los últimos decenios, el análisis funcional ha constituido un enfoque primordial para el estudio de la organización de la sociedad. Pero al mismo tiempo se ha convertido en blanco de muy fuertes críticas, y ha sido tachado de ilógico, de estar cargado de juicios de valor y de ser incapaz de explicar nada. Como cabría esperar existe un serio problema de definición. El término “análisis funcional” o “análisis estructural-funcionalista” se ha aplicado a un gran número de fórmulas que sólo comparten un elemento común: el interés de relacionar una parte o sistema social con otra parte y con algún aspecto del conjunto. Dentro de esta variedad pueden distinguirse tres aspectos o tipos de funcionalismo:

- El primero se basa en los conceptos y supuestos de la sociología.
- El segundo en la orientación teórica de que todas las pautas y patrones (patterns) sociales más importantes contribuyen a mantener la adaptación o integración del sistema social total.
- El tercero sobre un modelo de sistemas que se autoregulan o equilibran.

La mayor parte de los análisis funcionales contienen los tres aspectos, pero para describir y evaluar con claridad el funcionalismo es necesario considerarlos por separado.

El primer tipo de funcionalismo destaca los aspectos sociológicos, contraponiéndolos a los psicológicos o a los históricos. Se basa en el supuesto de que los rasgos sociales que existen en una sociedad, en un momento dado, están interrelacionados de manera sistemática y que pueden describirse relaciones ordenadas entre los “hechos sociales” a las instituciones sociales sin traer necesariamente a colación factores

psicológicos o históricos. Este supuesto guía va acompañado por un consenso implícito sobre los aspectos importantes de la estructura social y por el desarrollo de una serie de hipótesis sobre sus interrelaciones. Los elementos básicos de la estructura social incluyen: la composición y formación de grupo, la organización de la economía y la religión y la distribución de la autoridad y el prestigio. Todos ellos, temas ya tradicionales en la sociología y en la antropología social, los elementos puestos en relieve por los principales teóricos, desde Emile Durkheim y Max Weber hasta Radcliffe-Brown, Taicott Parsons y George C. Homans.

El segundo tipo sigue la orientación teórica de que todos los patrones sociales principales contribuyen a mantener la integración o adaptación del sistema total, y se diferencian adicionalmente por dos atributos básicos que hacen muy difícil construir explicaciones adecuadas. Primero un patrón o pauta social se explica por los efectos o consecuencias del mismo; y segundo, estas consecuencias deben ser beneficiosas y necesarias para el adecuado funcionamiento de la sociedad. El enfoque tradicional incluye a aquellos funcionalistas que centran su atención sobre unos pocos aspectos de una sociedad a la vez, e intentan ligar un patrón social con una necesidad, y "explicar" así aquel. Incluye también a los que se ocupan de un sistema complejo de muchos elementos y tratan de mostrar como están interrelacionados estos elementos, de manera que constituyen un sistema adaptable y consistente.

El tercer tipo se refiere a sistemas homeostáticos o equilibrados, y por tanto, a la retroacción y autorregulación. Abandona a los atributos distintivos del enfoque tradicional: los efectos de un rasgo en relación con alguna parte del sistema se usa para explicar esa parte y no para explicar el rasgo; y no hay restricción en los tipos de consecuencias a considerar. Pueden o no ser o no beneficiosas o necesarias para la sociedad. A este enfoque se le denomina "formal" porque no incluye una orientación teórica o una hipótesis sustantiva sobre los sucesos empíricos. En un modelo de tipo de relaciones entre elementos, como un mo-

delo matemático.

Teoría del alcance medio

La teoría del alcance medio son definidos como teorías intermedias entre las hipótesis de trabajo menores pero necesarias que se producen en la investigación rutinariamente y los esfuerzos sistemáticos totalizadores de una teoría que explique todas las uniformidades observadas. Estas teorías intermediarias se utilizan en psicología para guía de la investigación empírica y trata de fenómenos sociales como grupos de referencia, movilidad social, o conflicto de papeles, etc., es decir, se sugieren hipótesis que se someten a prueba al ver si sus influencias son confirmadas empíricamente. (teoría de grupo de papeles). Un individuo juega diferentes papeles como parte de una estructura social, pero esta imagen es un principio pero no un fin pues conduce a ciertos problemas analíticos.

Merton es criticado por los Marxistas debido a que para ello estas teorías intermedias, se encuentran en un nivel de abstracción relativa y temporal; arguyendo que la semiología científica marxista es un estudio concreto de la vida social.

"El surgimiento del marxismo en la década de 1840 y su ulterior desarrollo se ha ligado orgánicamente y apoyado en investigación de problemas sociales específicos"¹⁵.

Estos problemas sociales específicos no se derivan de la teoría general del materialismo histórico y según Merton a tendido a ser el "empirismo práctico: la recolección metódica da sólo la información suficiente para tomarse en cuenta al tomar decisiones prácticas más que por formulaciones teóricas.

¹⁵ Malinowsky, *Op. cit.* p. 85.

Para Merton estas teorías de alcance medio son grupos limitados de suposiciones que derivan de hipótesis sujetas a comprobación empírica, pero no permanecen separadas, sino que se reúnen en redes amplias de teorías; y según él, estas teorías deben incorporarse a la brecha entre la orientación general del pensamiento marxista y las generalizaciones empíricas.

Hacia una configuración del análisis funcional en sociología

Unidad Funcional de la Sociedad

Malinowski enuncia características a este postulado:

“La función de una usanza social es la aportación que hace a la vida social total como funcionamiento del sistema social total, es decir que un sistema social tiene cierto tipo de unidad que podemos llamar unidad funcional que se puede definir como una situación en la que todas las partes del sistema funcionan juntos con un grado suficiente de armonía o de congruencia interna, es decir, sin producir conflictos persistentes que no pueden resolverse sin reglamentos”¹⁶.

Para Merton este análisis es contrario a la realidad porque los usos o sentimientos sociales pueden ser funcionales para unos y disfuncionales para otros dentro de la misma sociedad, para ello nos remite a la religión y a los peligros de este supuesto análisis funcional.

Interpretación funcional de la religión

El científico social adopta a las sociedades ágrafas y se extiende

¹⁶ Malinowsky, *Op. cit.* p. 99.

sobre las funciones integradoras de la religión en general. Merton cita la siguiente información:

“La razón por la cual, la religión es necesaria está manifiesta en el hecho que la sociedad humana realiza su unidad mediante la posesión en común por sus individuos de ciertos valores y fines definitivos. Aunque estos valores y fines son subjetivos, influyen en la conducta y su integración permite a ésta sociedad funcionar como un sistema”¹⁷.

Partiendo de la orientación de Durkheim, que gran parte se basa en el estudio de sociedades ágrafas, estos autores tienden a destacar sólo las consecuencias desintegradoras en ciertos tipos de estructura social.

De nuevo Merton insiste en que hay que hacer generalizaciones a partir de este tipo de sociedades, hacia sociedades donde coexisten diferentes regiones es peligroso, ya que una manifestación dada tiene consecuencias funcionales y disfuncionales de ahí que el análisis funcional en su armazón teórico, debe requerir que se especifiquen las unidades para las cuales es funcional una manifestación social o cultural dada.

Postulado de funcionalismo universal

Dicho de manera sucinta, este postulado dice que todas las formas sociales o culturales estandarizadas tienen funciones positivas. De nuevo Merton se refiere a Malinowski quien dice: “El concepto funcional de la cultura insiste, por lo tanto, en el principio de que todo tipo de civilización, toda costumbre objeto material, idea y creencia desempeñan una función vital...”¹⁸.

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ Malinowsky, *Op. cit.* p. 104.

Como hemos visto Malinowski postula como valor funcional a todas las formas de cultura que sobreviven, pero contrariamente a éste, Merton afirma lo siguiente: "Mi postulado básico... es que no sobrevive ninguna forma de cultura sino constituye una respuesta acomodaticia o adaptativa en algún sentido..."

Con lo cual esta posición se aleja de la idea de la atención crítica de un campo de consecuencias no funcionales de formas culturales existentes.

Postulado de la indispensabilidad dice que todo tipo de civilización, toda costumbre, objeto material... representan un papel indispensable de todo que funciona. Obviamente como hemos visto Merton no está de acuerdo con este postulado al argüir que una misma cosa tiene múltiples funciones y puede ser sustituida por alternativas funcionales, equivalentes funcionales o sustantivos funcionales.

2.3 ESTRUCTURA Y SISTEMA SOCIAL¹⁹

Cuando las ciencias sociales, en particular la sociología entran en un periodo de crisis, porque sus enfoques teóricos son limitados para comprender o explicar la realidad social, cada vez más compleja, surge el imperativo de dar respuestas a nuevas cuestiones que resultan difícil de explicar con modelos explicativos superados, se dice que hay una confusión por la falta de claridad en los enfoques sociales en boga, frente a los cambios que se producen en la sociedad que, también suele encontrarse en crisis.

La sociología norteamericana que abarca hasta la primer mitad

¹⁹ Este apartado es una síntesis del Libro de Parsons, T. **El sistema de las sociedades modernas**, Trillas, México, 1974.

del siglo XX abocada a los estudios microsociales, atraviesa por un periodo de definición propia. En Europa, en tanto la sociología se desarrolla en el plano de la producción epistemológica o en estudios microsociales, mientras en América Latina, predominan los estudios empíricos, que analizan las relaciones interpersonales. Hay una querrela entre la metodología y la epistemología.

Desde esa perspectiva, surge y se va definiendo la teoría parsoniana con su propuesta de crear una teoría "posclásica", criticando a las teorías individualistas, voluntaristas, en autores como Durkheim, Weber, entre otros, que cree encontrar en esos sociólogos una visión limitada de la nueva realidad social. Lo que interesa a Parsons es restaurar al individuo autónomo, la teoría sociológica y la sociedad occidentales. Por eso su interés consiste en superar a los viejos paradigmas conceptuales que, por cierto, no logran dar solución a la cuestión del orden. Lo que importa a Parsons es ante todo el problema del orden social, pues, por un lado está la crisis de la sociedad individualista y por otro, el ascenso del fascismo, que comienza a perfilarse en el periodo de entreguerra. A esta etapa intermedia del pensamiento sociológico parsoniano, se conoce como el periodo estructural-funcionalista, con la publicación de su obra la estructura de la acción social, en 1937. Desde entonces el autor comienza a profundizar en su teoría de la acción, del periodo empírico pasa el periodo abstracto. En Estructura... se encuentran los cimientos conceptuales del desarrollo de un "modelo" de sociedad como sistema social. En otros estudios posteriores, Parsons desarrolla su propuesta inicial de la interacción, formulando una teoría global de la sociedad, en colaboración de autores como E. Shis, entre otros.

Parsons cuestiona a los liberales decimonónicos auxiliándose en la teoría del super ego de S. Freud, quien considera que la formación de la personalidad se desarrolla en la edad temprana del crecimiento del

niño, al incorporar éste, **elementos** de la realidad externa, las llamadas normas sociales, pero en primer lugar, el infante “incorpora” o “introyecta” los rasgos que se forma de sus padres.

La reinterpretación de la internalización e introyección no sólo es importante para la formación de la personalidad, sino también para la formación de la sociedad. Este proceso hacia la socialización y la aceptación e incorporación de los valores culturales, sociales y familiares, Parsons los visualiza de manera integral y de esta forma plantea sus tres sistemas de la acción: El sistema de la personalidad, el sistema de la sociedad y el sistema cultural.

El concepto de la personalidad está referida a las necesidades de la persona individual, orgánica y emocionales y organizan la identidad por su socialización y experiencia.

El sistema social es la interacción entre varios actores en mutua interdependencia.

El sistema cultura, concierne a los patrones simbólicos, valores compartidos por todos los actores y sistemas sociales, cualesquiera que éstos sean.

Según Parsons, la acción humana no es posible sin un sistema de símbolos (el pensar simbólico no es saber exclusivo del niño, el poeta o del desequilibrado. Es con sustancial al ser humano: precede al lenguaje y a la razón discursiva); cuya significación, en términos de lo dicho por el autor, no depende de interpretaciones particularizadas o situaciones específicas sino la de su generalidad y cuya función sería la del establecimiento de la comunicación; es decir, en las interpretaciones reducidas o espacios específicos, los actores nunca se comportan de manera idéntica, a menos que intervengan la comprensión de los significados de los símbolos, sin los cuales la comunicación no es posible.

Los sistemas sociales concebidos por Parsons, son tres:

Sistemas sociales: Un actor que puede ser otro a la vez (ALTER) y ser punto de referencia (EGO). Puede ser individual o colectiva.

Sistemas físicos: Son las condiciones externa o los medios de la acción del ego.

Sistema cultural: Son elementos simbólicos de la tradición cultural: ideas, creencias, valores considerados por el ego como objeto de la situación, pero no internalizados, en la estructura de la personalidad.

De esa forma, Parsons afirma que la cualidad más general y fundamental de un sistema es la interdependencia de las partes que la integran (referido cualquier sistema) o “variables”. Consiste en las relaciones determinadas entre las variables, pero que es distinta de aquella interpretación que afirma el carácter causal de la variabilidad. La interdependencia es el **orden** en las relaciones entre los componentes que constituyen un sistema. De esa forma, como se mencionó ya, el orden es un **imperativo** de los sistemas sociales. El orden incluye las pautas y procesos institucionales, como de aquellos elementos y procesos institucionales, como de aquellos elementos de la **desviación**, incluye las alternativas subculturales y tiene que ver con cualquier tipo de **conflicto** que pueda poner en peligro la estabilidad y funcionalidad del sistema. Por eso, una cualidad fundamental del sistema social es mantener el equilibrio de las partes integrantes del sistema total.

En la integración del sistema, de elementos motivacionales y culturales, la acción -dice Parsons- se encuentra “normativamente orientada”. Así, pues, el problema del orden se centra en la integración de los sistemas normativos y que comprende dos aspectos del mismo, esto es, desde la perspectiva del actor: a) el orden de los sistemas simbólicos y, b) el orden de la mutualidad de la orientación motivacional.

La motivación consiste en la orientación que sigue el actor hacia la mejora del equilibrio, pero considerando la dualidad gratificación-privación. Pero la dinámica de los procesos de la acción es presentada por Parsons de manera descriptiva considerándolos como marco de referencia, que es donde se convive aquél mecanismo, los cuales influyen en el funcionamiento, en donde están presentes una serie de categorías estructurales en que se localizan las motivaciones.

Parsons clasifica la orientación motivacional en tres tipos:

Cognitivo: Criterios por los cuales se evalúa la validez de los juicios personales. Es una evaluación selectiva.

El proceso significa que la orientación cognitiva se realiza sin dificultad en su entendimiento.

Cataxia: implica criterios desde la cual parte la selección de los objetos, en lo que se busca la gratificación del "fin" perseguido.

Evaluativo: integra los elementos de un sistema de acción, constituye la síntesis entre lo cognitivo y lo apreciativo. Es decir, constituye lo moral.

El valor y la motivación orientados, constituyen los componentes básicos del sistema social.

La acción sin componentes cognitivos y evaluativos, en forma de orientación, son inconcebibles en el marco de referencia de la acción humana. La orientación de valor concierne a los criterios selectivos y como instrumento lógico entre cultura y sistema. Por otro lado, en el aspecto evaluativo, la orientación sigue patrones cognitivos, apreciativos morales.

Los prerrequisitos funcionales de las relaciones interactivas en el sistema social, obedecen a las siguientes pautas de acción: ¿Qué es el objeto? ¿Qué significa el objeto? ¿Qué evaluación se deduce de la mo-

tivación, porque puede ser este negativo o positivo, y de qué manera se favorece al orden. Es decir, cuando no hay control sobre una conducta desviada, ésta es negativa en la función del sistema.

Los componentes elementales de la acción, abarca los siguientes aspectos: 1) hay un momento gratificacional que se entiende es el intercambio que existe en el mundo de los objetos, desde los cuales se avanza lo que se obtiene y lo que cuesta alcanzarlos. Es principalmente una orientación del superego (cataxia), en busca del equilibrio de la personalidad; 2 aquella que se refiere al interés predispuesto en la orientación objetiva.

La acción así concebida constituye un acto-unidad del sistema. Es la acción donde se produce la unidad, desde la cual se puede analizar las relaciones en papeles desempeñados en status-rol.

La participación en el sistema social es simple y compleja. a) se localiza el *status*; b) cuando los actores entablan distintas relaciones, de acuerdo a actividades (profesor, padre, empleado, etc.) se localizan los roles. Así, pues, el actor es punto de referencia y como tal es una unidad, como conjunto de un sistema.

En suma, el sistema social está integrado por elementos estructurales, van desde los roles, colectividades, normas y valores, donde cada institución los incorpora, en tanto conjuntos estructurales concretos. La estructura del sistema puede ser considerado a nivel de las instituciones (entidades concretas), o a nivel resultantes del proceso de institucionalizaciones (entidades analíticas).

En la jerarquización del sistema, los valores tienen un rango superior, en la jerarquía inferior se ubican los roles sociales. En los rangos intermedios se localizan las normas y las colectividades. Valores y normas pertenecen al sistema social y cultural y constituyen lo que se denomina expresiones simbólicas. La colectividad y los roles pertene-

cen a las personas o grupos.

En la teoría sistémica de Parsons se encuentran los elementos de una teoría general pertinente de un realismo analítico, que sin representar a la realidad, capta aspectos relevantes de la misma. Dicho realismo es una estrategia de sistematización en busca de una explicación científica de la realidad.

Conforme avanza hacia una teoría más abstracta del sistema social, Parsons ya no se apoya tanto en sus planteamientos iniciales que se ven en la estructura. Con la publicación de su obra **El sistema social (1951)**, y **la teoría general de la acción (1951)**, se aprecian los siguientes cambios: en esta obra teórica, los tipos o sistemas iniciales ya no son tres, agrega un cuarto sistema, el sistema biológico, referidas a las necesidades biológicas y que en su estudio, **El sistema social** se distingue bien.

En los cuatro elementos ya no los considera como sistemas, sino como subsistemas, para lo cual se apoya en la cibernética para decir que cada subsistema comporta mecanismo de dirección y control de la acción. Por ejemplo, la función del subsistema (donde brota la información, se producen los elementos simbólicos), es asegurar el ajuste, para alcanzar el equilibrio del sistema (valores, estabilidad). Pero cada subsistema tiene también la función de ajuste y en conjunto, actúan de forma interdependiente.

Las sociedades tienden a diferenciarse en subsistemas (estructuras sociales que se especializan en cuatro funciones básicas: funciones analíticas no concretas de **adaptación (A)**, **consecución de fines (G)**, **integración (I)** y **mantenimiento de patrones (L)**).

En esta propuesta ya no importa la interacción social, sino la sociedad total.

ESQUEMA DE LA SOCIEDAD TOTAL:

Adaptación (A) Disponibilidades económicas	Capacidad para alcanzar metas (G) Metas políticas
Mantenimiento de patrones (L) Valores	Integración (I) Normas

Tensión y gestión entendidas por la economía y la política. Estructuras equivalentes generalizadas por todo el sistema social.

La interdependencia de los subsistemas puede darse de las siguientes combinaciones:

A (ágil), g (ágil), I (ágil) L (ágil).

A

Relativo al nivel mínimo sustrato organizativo, el actor y su situación

G

Referidas al sistema interpersonal, personalidades presentes en la acción.

I

Alude al marco de integración social.

L

Concierne a la institucionalización de valores culturales, es el imperativo funcional que caracteriza al sistema normativo.

2.4 EDUCACIÓN, SOCIALIZACIÓN Y SELECCIÓN

En su estudio sobre la educación como asignadora de roles y factores de selección social, Parsons sostiene que la escuela permanece bajo control de los adultos, por tanto suscita el mismo tipo de identificación, que favorece en la familia el estado preedípico del niño. Así el aprendizaje de la motivación del logro es, psicológicamente hablando, un proceso de identificación con el profesor que impulsa a obrar bien en clase con el fin de agradar al profesor. En el niño preedípico se aprende nuevas habilidades con el fin de agradar a su madre, de este modo se ha interiorizado un modelo recíproco de relaciones de rol. Sin embargo, ciertos niños se identificarán más con el ente socializador y otros con el rol opuesto. En la escuela el maestro se halla definido como superior en todo alumno en el plano del conocimiento, y en el de su responsabilidad como buen ciudadano de la escuela. Surgiendo de este modo el rol desempeñado por el profesor de escuela elemental en la sociedad americana. La imagen que el niño se hace de su profesor sea una combinación de parecidos y diferencias con la que tienen sus padres. La mujer profesor se caracteriza por una superioridad general ya que realiza un rol profesional. Su responsabilidad la limita a interesarse más en el resultado que en las necesidades de los niños, no suprime la distinción entre buenos y malos alumnos. La madre al contrario, da prioridad primera a las necesidades de su hijo, independientemente de las aptitudes de éste.

En un sistema de educación mixto, la profesora simboliza la continuidad del rol de la madre.

Al identificarse con el profesor, los alumnos de los sexos apren-

den a que la categoría mujer no se asimila a la categoría madre -y futura mujer-, sino que la personalidad implicada por el rol femenino es más complejo.

Este proceso de identificación con la profesora se va reforzando por el hecho de que en la clase elemental el niño no tiene, por lo general sino una profesora, del mismo modo que en el periodo preedípico sólo uno de los padres es el centro de sus relaciones con los objetos.

Una caracterización que diferencia el rol de profesora del de madre, es que el niño se acostumbra a que los profesores son en cierto sentido intercambiables y la madre no.

Son precisamente las relaciones niño-maestro las que interioriza el niño en la escuela, interiorizado así modelos universalistas.

Por tanto para Parsons la socialización y selección en la escuela es un proceso de:

- 1) Emancipación del niño respecto a su relación primaria emocional con la familia.
- 2) Una interiorización de normas y de valores sociales que se sitúan por encima de las que pueda aprender únicamente por medio de su familia.
- 3) Una diferenciación de la clase sobre la base tanto del logro real como de una evolución diferencial de este logro; y
- 4) Desde el punto de vista de la sociedad, una selección atribución de sus recursos humanos respecto al sistema de roles adultos.

La condición fundamental al proceso es la división de los valores comunes, la familia y la escuela, esto conlleva al hecho de admitir la justicia de conceder gratificaciones diferentes según los diferentes nive-

les de logro, la justicia de que estas gratificaciones den a los que tienen más éxito oportunidades aún mayores, reflejando así la virtud americana primordial de igualdad de las oportunidades, poniendo acento en la igualdad de partida y el logro diferencial.

Otra condición es el rigor de este modelo de evaluación que debe ser suavizado teniendo en cuenta las dificultades y necesidades del niño; aquí la labor docente, intentando reducir las inquietudes que entraña la obligación de aprender, procurando un cierto soporte emocional.

La siguiente condición establece que debe existir un proceso de gratificación selectiva de realización evaluada, acentuando la diferenciación en el interior de la clase según la dimensión de logro.

La última condición es que esta diferenciación inicial tiende a suscitar en la clase un sistema de *status* para el que no sólo cuenta con los resultados inmediatos del trabajo escolar, sino en el que intervienen también una serie de influencias en las expectativas consideradas como niveles de aspiración.

Trasciende el niño su identidad familiar en favor de una identidad más independiente y acaba por ocupar un *status* diferenciado en el nuevo sistema formal de la clase y después en los grupos de iguales.

El caso de niños relativamente dotados, pero cuyas familias poseen un *status* relativamente bajo es paralelo al fenómeno de los volantes desviacionistas, por estar sometidos a presiones contrarias, esto da la pauta para creer que una parte de la indiferencia del alumno respecto al resultado escolar puede tener un origen similar de (entrecruzamiento) donde los alumnos expuestos a presiones contrarias tienen el riesgo de mostrarse ambivalentes y sólo un escaso número de ellos pueden contar los puentes con su familia y sus iguales en *status*.

Una explicación del fenómeno de la juventud americana por su

rechazo a lo intelectual, podría encontrarse en la fuerte presión de las generaciones pasadas por acrecentar cada vez más el éxito y ambiciones profesionales de sus hijos.

La escuela y la diferenciación social

Como parte de un sistema social, la relación que existe entre estructura y función primaria dentro de la sociedad, como agente socializador y asignador de papeles, tiene sus propios niveles en la relación escuela-diferenciación social.

Las relaciones entre la socialización y la selección abarcan un doble problema:

1. El modo en que la clase funciona para que los alumnos internalicen los compromisos y habilidades necesarias para el desempeño feliz de sus futuros roles de adultos.
2. La manera en que la clase funciona para establecer la asignación de estos recursos humanos dentro de la estructura de roles de la sociedad adulta.

Estos dos problemas se interrelacionan por lo que nos servirán de referencia principalmente, para continuar revisando el enfoque parsoniano.

Desde el punto de vista estructural funcionalista el salón de clases puede estudiarse como agente socializador, para entrenar personalidades individuales que se adecúen motivacional y técnicamente al desempeño de sus roles de adultos. Parsons considera otras agencias como la familia, los grupos de iguales, las iglesias, las diferentes organizaciones voluntarias y la educación que se recibe en el trabajo.

Comparativamente, todo ingreso que va a la fuerza de trabajo o al

matrimonio, la escuela es la principal agencia socializadora. La función socializadora es el desarrollo en que los individuos adquieren los compromisos y habilidades que constituyen los prerrequisitos para el futuro desempeño de sus roles.

La socialización se encarga de lo siguiente:

- a) Conservar los valores más fundamentales de la sociedad.
- b) Desempeñar un tipo específico del rol dentro de la estructura social.

El buen ciudadano es aquel que debe desempeñar su trabajo honradamente, sin preocupación por la implementación de valores de más alto nivel.

Los otros ciudadanos plantean objeciones que el papel femenino siga limitándose al matrimonio y a la familia, ya que impide que nuestros recursos y talentos se distribuyan total y equitativamente entre los negocios, el gobierno, entre otras esferas sociales e institucionales.

2.5. APRECIACIÓN CRÍTICA AL SISTEMA COMO UN MECANISMO SELECTIVO DESDE EL PUNTO DE VISTA SOCIAL

Hay que observar que la valorización del desempeño en la medida que sea compartida por la familia y por la escuela no sólo proporcionan los valores adecuados para que los individuos hagan su internalización, sino que también lleve a cabo una función de integración muy importante para el sistema.

La diferenciación de la clase a lo largo del desempeño inevitablemente es fuente de tensión, ya que confiere más gratificaciones y privilegios a un contingente que a otros dentro del mismo sistema.

Lo esencial es que este valor común del desempeño es compartido por unidades del sistema que tiene diferentes status, y corta la diferencia de familias por *status* socioeconómico.

El maestro debe ser justo y premiar a quien muestre su capacidad. Un hecho clave es que la distribución de habilidades, aunque esté relacionada con el *status* familiar, no coincide de modo tangente con él. Puede haber un proceso selectivo auténtico dentro de una serie de reglas del juego.

Hacer una lectura de la educación, en especial de la escuela y el salón de clases desde el estructural-funcionalismo, implica reconocer los propios alcances del enfoque social de esta corriente teórica, así como su propio impacto en la actualidad. Resumiendo, podemos concluir este apartado con las siguientes reflexiones²⁰:

- a) Indudablemente las aportaciones de Parsons y Merton a la sociología en el periodo de entreguerra, sintetizó el avance científico-social dentro de ese enfoque en los años setentas impacto en las diferentes instituciones abocadas al estudio de lo social en América del Norte, Europa y América Latina.
- b) Sus principales tesis sociales y por ende educativas concibieron una realidad social sin grandes conflictos que apuntalaran a un cambio revolucionario y sí en cambio, apreciaron disfunciones sociales cuyas medidas remediales no tocaban cambios profun-

²⁰ Díaz González, Eduardo, "La teoría social hoy de Anthony Colddens, Jonathan Turner y otros", *Acta Sociológica* No. 23, mayo-diciembre, 1991. FCPyS-UNAM.

dos en la estructura social.

- c) Actualmente hay intentos por reconstruir la teoría parsoniana, cuya síntesis reconoce tanto las críticas a su teoría como los enfoques alternativos generados también en la década de los años cincuenta. Ahora según Richard Munch, este nuevo enfoque se denomina “teoría voluntarista de la acción” en que se integran positivismo e idealismo en una teoría voluntarista de la acción.
- d) Esta nueva síntesis trata de encontrar las mismas posiciones teóricas de Parsons y sus comentarios. En ella se vuelven a incorporar los métodos positivista e idealista en un nivel metateórico y en otro teórico-objetual, realizando las conexiones entre las teorías de la estabilidad y las de cambio social, la micro y la macro sociología, el individualismo y el colectivismo, y entre las teorías de la acción social y de sistemas.

CAPÍTULO III

EL ENFOQUE DEL CAPITAL HUMANO

3.1 LAS CONSIDERACIONES DE SCHULTZ Y DENISON

Durante los años cincuenta en los Estados Unidos de Norteamérica se comenzó a utilizar la educación como formadora de capital humano. Esta concepción educativa sostiene que es requisito imprescindible invertir en la educación para lograr un crecimiento económico.

Este enfoque tiene sus antecedentes inmediatos en la economía clásica inglesa, en la cual uno de sus principales exponentes, Adams Smith (en la Riqueza de las Naciones), aseguraba que la adquisición de talento puede considerarse como una inversión. Más tarde Irving Fisher, representante de un grupo de economistas neoclásicos, acuñó el concepto de “capital”, pero sólo con significado restringido. T. W. Schultz¹ y otros pensadores continuaron con la misma empresa y demostraron que las “habilidades, los conocimientos y otros atributos similares” adquiridos por el hombre incrementan la productividad del trabajo. En ese sentido, la educación juega el papel de capital.

¹ Economista norteamericano nacido en 1902, participó como Profesor y Jefe del Departamento de Economía de la Universidad de Chicago en donde adquiere el carácter de Profesor Emérito y fue uno de los principales creadores del enfoque del capital humano desde la economía.

El supuesto básico de dicha teoría es que la educación es una inversión, tanto en conocimientos como en técnica y que producirá futuros ingresos. Sin embargo, no todo gasto en educación es una inversión, porque no toda acción educativa se aplicará en un trabajo productivo.

El capital humano comprende las habilidades, el talento y los conocimientos de una persona que le permiten desempeñar un trabajo productivo. Se puede desempeñar mediante la educación formal, el entrenamiento en el trabajo y la experiencia laboral. Como es difícil medir directamente las habilidades y el talento de las personas, los economistas identifican el término "capital humano" con las fuentes del mismo (anteriormente citadas), en particular con la educación formal.

Schultz trabajó el supuesto de que algunos de los incrementos significativos en el ingreso nacional norteamericano se atribuían a aumentos en las inversiones al capital humano, es decir en la educación.

El autor realizó un estudio de 1900-1956, en los Estados Unidos de Norteamérica donde señala que la educación necesita de una enorme corriente de recursos que agrupa en dos tipos:

- a) Los ingresos que dejan de percibir los estudiantes mientras estudian.
- b) Los costos de los servicios educativos (bienes, salarios, materiales, etc.)

En su estudio encontró que en los Estados Unidos, los recursos que entraron a nivel primaria aumentaron menos que los que entraron a secundaria o a nivel superior. Pero aún así, se incrementaron a un ritmo mayor que los recursos destinados a capital material.

Según Schultz, el sistema económico al adoptar el concepto de capital de Marshall en lugar del propuesto por Fisher, hizo que se omitiera la idea de "capital humano", lo cual ha sido un grave error.

Para muchas personas la idea de "capital humano" les resulta incorrecto y degradante al considerar a la educación como un medio para producir capital. Schultz subraya que su idea no es soslayar la finalidad cultural de la educación, ya que reconoce que a través de ellos se forman seres humanos competentes, responsables y con valores.

Su posición es que además de esas metas culturales "...algunos tipos de educación pueden mejorar las capacidades de un pueblo mientras trabaja y dirige sus asuntos y que estas mejoras pueden incrementar el ingreso nacional".

Por tanto la educación puede tener por los menos dos efectos: culturales y económicos. Precisamente su interés es explorar si existen beneficios económicos de la educación que puedan identificarse y calcularse como capital.

3.2 FUNCIONES PRINCIPALES DE LA EDUCACIÓN

Según Schultz y Denison las funciones principales de la educación se sintetizan en las siguientes:

- a) **La investigación:** En este renglón lo importante es llegar a establecer el valor económico que representan las investigaciones terminadas, y no sólo identificar cuales son los sectores que la están realizando y los costos de esta actividad.
- b) **Descubrir y cultivar el talento potencial:** Las capacidades con las que nace el ser humano necesitan de un ambiente adecuado y de métodos idóneos para pulirlos y que den fruto ya que una de las funciones del sistema educativo es descubrir y seleccionar el talento potencial- "Es como invertir en la exploración de pozos petroleros y la mejora de los métodos de extracción" - es-

to mismo sucede en la educación, ya que es provechoso contar con un sistema educativo organizado que descubra talentos y cuente con los medios idóneos para trabajarlos.

- c) **Aumentar la capacidad adaptativa del hombre:** Ante los retos actuales el hombre necesita ser flexible para poderse adaptar a nuevas situaciones. Por ejemplo, para cambiar a otras actividades económicas que ofrezcan mayores probabilidades de éxito que las tradicionales. En este sentido la educación es muy valiosa porque es una fuente de flexibilidad.
- d) **Reclutar personal para dar continuidad al sistema educativo:** El sistema educativo necesita preparar nuevos maestros que garanticen continuidad en el quehacer docente. En ese sentido Schultz considera que los maestros son necesarios para todos los niveles escolares. Para 1956, los maestros representaban el 2.3 % de la fuerza obrera empleada en los E.U.A.

Los autores resaltan el problema de que muchos de los maestros de primaria y secundaria desertan al poco tiempo de empezar a trabajar. En este sentido, literalmente afirma:

“Dentro de las academias, hay mercenarios que abrigan la idea de que la paga es demasiado baja”.

- e) **Preparar recursos humanos especializados que respondan a necesidades futuras:** Recomienda una técnica desarrollada por Harbison para calcular demandas probables de personal de alto nivel, basándose en estudios de tendencias y proyectos. Los resultados arrojados podrían convertirse en metas para el sistema educativo e indica que esto podría ser muy provechoso para países con bajos ingresos económicos.

El método Harbison considera que se necesitarán grandes cambios y de una expansión en la educación para proveer de la fuerza obrera que requerirá una economía creciente.

Esta planificación de la inversión en el sector educativo con base en las probables utilidades, permitirá una distribución óptima de los recursos humanos y una mayor tasa de utilidad, pero Schultz reconoce que es difícil de aplicar en las circunstancias actuales por las que atraviesan naciones que quieren acelerar su desarrollo económico.

Después de considerar todos los factores conocidos que inciden en la tasa de crecimiento del producto interno bruto (PIB) en los Estados Unidos, se encontró que una gran cantidad denominada residuo no tenía ninguna explicación. Denison se lo atribuyó a una mayor productividad (lograr mis y mejores resultados) de la fuerza, causada por mejores habilidades y conocimientos adquiridos mediante la educación. A esto se le llamó “Capital Humano”, que era un factor oculto, no tomado en cuenta en la función de producción y por lo tanto, tampoco en el incremento del PIB.

Slow calculó dicho residuo o cantidad que se encontraba sin explicación en 87.5% del incremento en la producción por hora -hombre en Estados Unidos entre 1909 y 1949.

Autores como Slow y Denison, identifican el crecimiento económico con el aumento en los gastos para la educación y cómo ésta resultó más atractiva como inversión en relación con la inversión en capital físico. Al respecto, José Ángel Pescador, argumenta lo siguiente².

“Las conclusiones de Denison sobre la contribución económica de la educación pueden ser resumidas en sus propias pala-

² Pescador Ozuna, José Ángel, “Teoría del Capital: Exposición y Crítica”, en *Sociología de la Educación*. Centro de Estudios Educativos, México, 1980, pp. 343-344.

bras: de 1929 a 1957 la cantidad de educación que cada trabajador había recibido en promedio se incrementó en casi el 20 % anual, lo que permitió aumentar la cantidad promedio de la fuerza de trabajo en 0.97 % anual contribuyendo en un 0.67 % a la tasa de crecimiento del ingreso nacional real, y por lo tanto, constituyó el origen del 23 % del crecimiento del ingreso nacional real total y el 42 % del crecimiento del ingreso nacional real por persona ocupada”.

Con base en estas aportaciones, Pescador Ozuna establece que las conclusiones podrían ser discutidas en términos de los métodos de cálculo empleados, además del hecho de que se refiere sólo a la educación formal y no reflejan la contribución social de la educación para aumentar la movilidad y progreso de la tecnología aplicada, por lo tanto, el efecto de la educación podría ser subestimado. Además no hace distinción entre educación formal y educación informal, o de las diferencias en calidad y contenidos de la educación.

El rendimiento para los gastos en educación

El gasto en educación de un individuo está constituido por dos componentes:

1. **De consumo.** Produce beneficios culturales pero no económicos.
2. **De inversión.** Produce beneficios económicos (pecuniarios) en el futuro.

Los estudios realizados sobre el rendimiento de la educación han ignorado el aspecto de consumo por su dificultad de ser medido y se han centrado en el aspecto de inversión, ya que existe una preocupación por la medición del rendimiento de la educación y además porque ya

existen teorías bien fundamentadas para medir el rendimiento de la inversión en capital físico a las cuales, por analogías, se puede recurrir.

La teoría neoclásica del Capital Humano y la educación está fuertemente orientada hacia la teoría de la elección, que supone; que los individuos gozan de la libertad para elegir entre trabajar inmediatamente después de cierto nivel escolar o adquirir una mayor educación en forma de inversión en Capital Humano, que les permitirá mejorar al máximo sus ingresos durante el resto de sus vidas. La inversión y la ganancia son la dupla más ambiciosa de este enfoque.

La rentabilidad es la relación que existe entre los beneficios obtenidos y los costos en que se incurre para lograr dichos beneficios:

BENEFICIOS

RENTABILIDAD _____

COSTOS O INSUMOS

Este modelo de inversión en Capital Humano, vía educación, ha propiciado un gran número de estudios empíricos sobre las tasas de rentabilidad para diferentes niveles de educación, entre ellos:

AUTOR	PAÍS EN EL QUE SE REALIZÓ EL ESTUDIO
Becker	Estados Unidos de Norteamérica - 1967
Hanoch	Estados Unidos de Norteamérica - 1967
Carnoy	México - 1967
Blaug	Tailandia - 1970
Cannoy	Kenia - 1967

Los estudios de tasas de rentabilidad permiten a los individuos tomar decisiones respecto a invertir en la educación o en capital físico, sin embargo, respecto a las tasas de retorno de la inversión, es decir, en cuanto a la rapidez con que se recuperan los recursos invertidos, también se han realizado estudios. Carlos Muñoz Izquierdo quien establece que en la medida en que un país va logrando incorporar a un mayor número de capas de su población a un cierto nivel educativo, la tasa de rentabilidad tiende a disminuir, y los efectos producido por ésta disminución en las tasas de rentabilidad suelen ser contrarios a lo que se esperaba de acuerdo con esta teoría, es decir, si disminuye la rentabilidad debería disminuir la inversión, y lo que ocurre en la realidad es, que la demanda sigue aumentando, por lo que el comportamiento esperado desde el punto de vista económico no es suficiente para explicar por qué los individuos demandan más educación.

Por otra parte se demuestra que, conforme el nivel de educación es superior se vuelve menos rentable, entonces se puede establecer que, los individuos buscan obtener tanta educación como les sea posible para obtener un "status" o mantener una posición de privilegio, y no para obtener una tasa de rentabilidad sobre su inversión en Capital Humano mediante la educación.

Los estudios de Capital Humano se han extendido a áreas diferentes a la educación. Mincer (1962) analiza el entrenamiento en el trabajo como Capital Humano y posteriormente (1972), integra la experiencia en el trabajo como Capital Humano, siendo el primero en realizar estos estudios.

Distribución del ingreso

La teoría del Capital Humano proporciona un enfoque para lograr igualdad de oportunidades educativas y como, consecuencia, disminuir la desigualdad en la distribución del ingreso.

Principios de la estadística descriptiva como son; el principio de Pareto, descubierto por Wilfredo Pareto³ a fines del siglo XIX en Francia al analizar la distribución de la riqueza, encontró que en el 20% de la población se concentraba el 80% de la riqueza, mientras en el 80% restante de la población se distribuía el 20% de la riqueza: pocos muy ricos (20%) y muchos pobres (80%), la distribución Gibrat tipo A. todas ellas muestran en forma gráfica como se distribuyen los datos de una población.

En todos los modelos la formación del ingreso está considerada como cierto proceso estocástico (relación entre dos variables que sin ser una función de la otra existe entre ella una dependencia aleatoria, por ejemplo; en nuestro caso la relación Capital Humano-Ingreso).

A estos modelos estadísticos siguieron modelos sociológicos, donde el ingreso no es resultado de un proceso aleatorio (azaroso) estocástico, sino como función de un número de variables socioeconómicas y factores institucionales como la edad, la educación, el sexo, la ubicación, la ocupación, y la habilidad. Estos factores se incluyen como inversión en Capital Humano sólo si producen un efecto sobre el ingreso, para determinar la rentabilidad de sus inversiones.

Más tarde se incluyeron otras formas de inversión en el Capital Humano como son el entrenamiento postescolar y la experiencia (Mincer, 1972), ya mencionados anteriormente.

Mark Blaug se refiere a la correlación entre los ingresos y la cantidad de años de escolaridad y experiencia con base en los siguientes esquemas:

- a) La explicación económica argumenta que las personas más educadas ganan más, debido a sus mayores conocimientos úti-

³ Pareto, Wilfrido, pensador del Siglo XIX en Francia.

les en el mercado de trabajo, donde hay una oferta limitada.

- b) La interpretación sociológica señala que, la mayor escolaridad está a su vez correlacionada con la clase social de origen, ya que la educación difunde valores y modos de conducta que son ampliamente remunerados por la clase dominante o elite.
- c) La interpretación psicológica, sostiene que la educación selecciona a las personas de acuerdo a sus habilidades naturales y obviamente las personas más capaces ganan más (estructura productiva y organización burocrática).

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

3.3. UNA VISIÓN DEL MERCADO DE TRABAJO

La teoría del Capital Humano pone especial énfasis en la elección individual de invertir o no invertir en si mismo para explicar la distribución del ingreso y el desempleo, afirmando que ambos son el resultado de las diferencias individuales en los niveles de educación.

De acuerdo a esto el desempleo de trabajadores no calificados es un problema de oferta más que de demanda ahora se dice; no hay desempleo, hay gente no empleable, ya que la imposibilidad de dichos trabajadores para encontrar o permanecer en empleos bien remunerados, radica en su poca inversión en su propio capital humano.

Por lo tanto, la política debería ser; "impulsar los programas educativos que elevan la calificación de los trabajadores".

¿Por qué entonces persiste el desempleo? Se preguntan.

Podría ser por la insuficiencia de la teoría del Capital Humano para adecuarse a la realidad, ya que parte de dos supuestos "heroicos":

1. El mercado de trabajo se da en un mercado competitivo y funciona con base en motivaciones económicas individuales.
2. La flexibilidad de los salarios relativos y cómo estos determinan las respuesta de los empresarios y trabajadores.

De estos supuestos surgen dos teorías metodológicas:

- a) La teoría dualista.
- b) La teoría de la segmentación de mercados.

Teoría Dualista:

Plantea la hipótesis de que existen dos sectores en el mercado de trabajo, con las siguientes características:

SECTOR PRIMARIO	SECTOR SECUNDARIO
* Mejores empleos	* Empleos poco atractivos
* Altos salarios	* Bajos salarios
* Condiciones de trabajo satisfactorias	* Condiciones de trabajo insatisfactorias
* Estabilidad	* Inestabilidad
* Posibilidades de promoción	* Pocas disposiciones de pro-

moción

* Clases sociales

* Clases sociales bajas

Por lo tanto, la efectividad de programas de inversión en educación es limitada y de poca aplicabilidad, sin embargo, los defensores de esta escuela proponen:

- a) Acción del gobierno para imponer las características del sector primario al secundario mediante alza en los salarios mínimos, mayor sindicalización y legislación laboral y social más favorable.
- b) Plan de empleo a largo plazo, que garantice la estabilidad y crecimiento de la educación

Dos planes que en la realidad actual motivado por las desigualdades sociales, se antojan como una ilusión.

Teoría de la segmentación:

Sostiene que la estructura ocupacional en los países desarrollados, se caracterizan por su división en segmentos cualitativamente diferentes, persistentes y estables, con poca movilidad entre ellos y cada uno corresponde a divisiones sexuales y económicas que ya preexisten en la sociedad como resultado del proceso histórico capitalista.

SEGMENTO DEL MERCADO LABORAL CARACTERÍSTICAS

PRIMARIO INDEPENDIENTE TRABAJO PROFESIONAL Y DE GERENCIA

- Alta importancia
- Alta remuneración
- Prestigio
- Estabilidad
- Creatividad
- Toma de decisiones

PRIMARIO SUBORDINADO

TRABAJOS MANUALES NO

- Rutinarios
- Subordinados a los anteriores
- Reglamentados
- En general, técnicos de supervisión y administración

SECUNDARIO

TRABAJOS MANUALES

- Repetitivos
- Rutinarios
- Simples
- Poca especialización
- Baja remuneración
- Malas condiciones de trabajo
- Inestabilidad

Bajo este esquema los salarios no se determinan por la inversión

en Capital Humano, sino por factores ajenos como son: sexo, la estructura oligopólica de la economía, clase social a la que el individuo pertenece. La educación opera como medio de control y reproducción social para garantizar mano de obra barata, por lo que los programas de expansión escolar sin cambios colaterales en la estructura social conduce al afianzamiento de fenómenos tan perniciosos como el credencialismo y el subempleo de recursos humanos de mayor calificación.

3.4 LA INFLUENCIA DEL ECONOMICISMO Y DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA

A partir de los planteamientos sobre las relaciones entre la sociedad y la escuela ya referidos, se desarrollan en América Latina y en México diversas propuestas educativas y reformas universitarias, con el firme propósito de sustituir la vieja ideología escolar por una ideología más acorde a las condiciones de dependencia. La mayor parte de estos cambios buscó una verdadera transformación de la universidad liberal a la universidad desarrollista, cuyo objeto central no era solamente adecuarlas a una eficiencia económica y a la supuesta democratización que dicen genera, sino también a la formación de una conciencia unitaria afín al proceso de desarrollo del capitalismo dependiente.

En América Latina se produce una mutación importante en la pugna de los enfoques. Así el lugar del paradigma liberal fue ocupado por un nuevo paradigma teórico que respetaba los aspectos centrales del liberalismo en general, pero que sobre todo, colocaba el vínculo entre educación y sociedad en el marco de la contribución educativa al desarrollo económico. La metáfora de la formación del ciudadano fue reemplazada por la metáfora de la formación de los recursos humanos y la actividad educativa fue objeto de planificación con los mismos criterios de asignación de recursos utilizados en las actividades económicas

y productivas.

Sin embargo, a inicios de los años sesenta, estos y otros argumentos, como los de la CEPAL, que concibe el desarrollo como suma congruente de elementos que impulsan un progreso o bien la concepción rostowiana la cual argumenta que los países desarrollados ya han alcanzado una quinta etapa de evolución, mientras que los subdesarrollados, padecen un retraso en el proceso de su existencia, pierden influencia ideológica frente a la llamada sociología regional.

El principal interés de la nueva sociología regional, denominada también como corriente dualista-estructural, radica en alcanzar independencia teórica dando especificidad a la problemática del desarrollo en América Latina. Bajo su concepción, argumenta que la economía de los países subdesarrollados corresponde a un desfase entre el sector industrial, dinámico y moderno, -y el agrícola- tradicional, con interés prioritario por la subsistencia.

Gino Germani sostiene que este dualismo retarda el proceso y obstaculiza el desarrollo. En consecuencia, cuando analiza el problema de las "resistencias al desarrollo", distingue dos conceptos básicos: resistencia y obstáculos.

Las resistencias al desarrollo son aquellos "procesos que implican intervenciones activas por parte de los individuos" y obstáculos son aquellos "procesos en que no se da tal intervención, aunque (...) los mismos se verifiquen a través de comportamientos desfavorables o contrarios al desarrollo"⁴.

La concepción de desarrollo para esta corriente significa que el

⁴ Germani, Gino, *Política y sociedad en la época de transición*, Paidós. Buenos Aires. 1963. p. 146.

hombre y la sociedad deben alcanzar determinadas metas generales de progreso, las cuales pueden lograrse por medio de la modernización, cuyas características son, entre otras, racionalización de los recursos, creación de una base ideológica u coordinación de las fuerza sociales, las que se pueden alcanzar mediante, la educación, la cultura y los medios masivos de comunicación.

La propuesta fundamental que hacen es dinamizar la economía en dos ejes: impulsar la industrialización cuyo beneficio traerá consigo productividad, eficiencia, mayor empleo, organización, bienestar en general, etc. Y la redistribución del poder social, vía la democratización de las instituciones gubernamentales y la sociedad civil, con estas políticas se llegaría a una mayor distribución del ingreso, un Estado Nacional organizado, progresista e independiente.

Reitera que el éxito de esta propuesta depende, del nivel que alcance una conciencia crítica y de unidad social, de la reestructuración del contenido, cobertura y organización del sistema escolar, preferentemente de la educación superior.

3.5 CRÍTICAS AL ENFOQUE DEL CAPITAL HUMANO

De acuerdo a esos postulados, Medina Echavarría estima que el gasto público en educación sería una inversión rentable; para él, la educación es un mecanismo de transformación de la estructura de la sociedad que acompaña el progreso económico en dos sentidos: a) selección y promoción social, y b) instrumento de proceso técnico, promotor de las actitudes incentivas y coadyuvantes para la adaptación tecnológica.

La economía de la educación, concibe el desarrollo económico como un proceso de acumulación de capital -físico y humano-, en el cual no existe más diferencia tradicional entre el trabajo como factor

originario y el capital como factor derivado.

En su objetivo por contribuir con la elaboración de un programa eficiente de inversión para el desarrollo económico, esta corriente se constituyó "como... el conjunto de diversos métodos para la investigación de problemas específicos... comprendidos bajo el supuesto general de que a mayor inversión en educación mayores incrementos en la productividad, mayor volumen de ingreso y por tanto se acelera el ritmo de crecimiento económico de un país"⁵. Sin embargo, no toda la educación es considerada como inversión, sólo aquella es observable en términos de habilidades y demás atributos rentables. Es decir, aquella fuerza de trabajo instruida y desarrollada en el mercado de trabajo.

Esta corriente parte, en principio, de una concepción mecanicista de la sociedad y la educación. Ellos suponen que hay una correspondencia estrecha entre el sistema productivo y el sistema educativo.

La realidad en las sociedades latinoamericanas, particularmente en México, ha demostrado que existe un desarrollo desigual entre educación y trabajo⁶, incluso llegan a ser contradictorios. Además el sistema educativo no puede circunscribirse sólo a la demanda de mano de

⁵ Sirvent, Carlos y Bergara, Regina. *El Sistema de Educación para Adultos*. UNAM. México, 1981. p. 15.

⁶ En nuestro país las dificultades para que el sistema educativo se vincule con la producción emanan de una economía desigual y combinada, en la que coexisten mercados de empleos sumamente estructurados, estables y modernos, vinculados a ramas de una alta composición de capital y por lo tanto alcanza altos grados de productividad. Estos al lado de otros mercados básicamente desestructurados e inestables, que corresponden a la industria mediana, a la industria familiar, a los servicios de mantenimiento y elaboración de partes. Además hay otro sector representado por un mercado de trabajo de subsistencia, como algunas ocupaciones agrícolas minifundistas y el sector de servicios (Olac Fuentes Molinar, entrevista por José A. Pérez Islas, en *Revista Estudios sobre la Juventud*.) CREA, Nueva Época, Núm. 2, México, Abril-Junio de 1984.

obra calificada, generada por actividades productivas, de distribución o de servicio.

“Las funciones ideológicas y políticas de la educación siguen estando presentes (e incluso en este enfoque que se dice neutral y científico...) sólo que toman ahora una forma específica acorde con las características de la modernización del aparato productivo”⁷.

El mérito relativo del enfoque economicista fue precisamente cuestionar a la educación liberal que producía profesionales de prestigio cultural, pero alejados de la producción. El principal error de esta concepción fue parcializar la función económica de la educación y absolutizar el papel de la ciencia como motor del desarrollo. En conclusión “no hacia otra cosa que invertir el problema y ubicarlo en el más absoluto oscurantismo”⁸.

Los argumentos sobre la rentabilidad de la educación expresada en el crecimiento económico, olvidan el funcionamiento real de la sociedad, su desarrollo desigual y combinado; sus cuestiones políticas socioeconómicas y culturales, el papel de las burocracias públicas y privadas, las diferentes remuneraciones en las profesiones, el subempleo y desempleo.

En las mediciones por parte de la teoría del capital humano olvidan analizar los contenidos y la calidad; y pretenden homogeneizar un

⁷ Labarca, Guillermo. **Introducción a la Economía Política de la Educación**. Nueva Imagen, México, 1980, p. 29, véase también D. Hinrichsen, K. Kobler. **Teorías burguesas. Descripción y Crítica** (crítica de la economía burguesa). *Op. cit.* Pp. 283-371.

⁸ Finkel, Sara “El Capital Humano: concepto ideológico”, en **La Educación Burguesa**, *Op. cit.* Pp. 266-267. El economicismo como desviación metodológica para el análisis de los fenómenos sociales, no permite conocer “la relación dialéctica entre la base y la superestructura, ni al hombre como sujeto-objeto”.

espectro que es por naturaleza, complejo y desigual.

En el anterior apartado el concepto de modernización se entiende como el conjunto de cambios más importantes de todo proceso social. El avance científico y técnico, como expresión de esta modernización tiene que influir en las políticas educativas para renovar las instituciones, las cuales, debe abocarse a promover los cuadros profesionales que requiere la economía sin considerar que ambas instancias tienen su propia dinámica.

Se basa en la teoría de la productividad marginal de los factores productivos “el trabajo se paga de acuerdo con lo que produce”, esta se basa en dos postulados: maximización de utilidades y competencia perfecta.

Ninguna de las dos describe razonablemente la realidad, porque:

- a) Considera al Capital Humano que se adquiere por medio de actividades deliberadas como la educación y entrenamiento en el trabajo, en realidad existen muchas más fuentes de Capital Humano, aún las no deliberadas.
- b) Se considera la existencia de variables únicamente por el lado de la oferta. La demanda se supone perfectamente clástica. Significa que los trabajadores pueden incrementar su ingreso adquiriendo más educación y que el mercado de trabajo siempre podrá absorberlos, lo cual es irreal.
- c) Predomina la teoría de la elección, y la elección abierta para los individuos de nuestra sociedad está muy limitada por factores importantes como son los antecedentes socioeconómicos.

También autores norteamericanos⁹ han expresado que el error fundamental del Capital Humano es su visión parcial de la producción y su abstracción de la reproducción social dentro de la que se incluye la permanencia de una fuerza de trabajo "disciplinada", del sexismo y el elitismo, que aísla a grandes grupos de la población de un supuesto bienestar.

Finalmente y como síntesis José Ángel Pescador¹⁰ remata al decir que, "la teoría del Capital Humano como el resto de la economía neoclásica, proporciona una visión elegante del status *quo*".

⁹ Véase Samuel Bowles y H. Gintis, *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Siglo XXI. México, 1985.

¹⁰ Pescador Ozuna, J. Ángel. *Op. cit.*

CAPITULO IV

LA SOCIOLOGÍA DE LA COMPRENSIÓN

BOSQUEJO HISTÓRICO

Bosquejo histórico

Max Weber nace el 21 de abril de 1864 y muere el 14 de junio de 1920, vivió en una familia de industriales y de negociantes de Erfurt, Alemania, su padre fue miembro del Reichstag de los liberales de derecha. La infancia de Max Weber aparece marcada por la enfermedad y por los conflictos emocionales derivados de la gran desaveniencia entre sus padres, la cual se agrava tras la muerte de dos de sus hijos.

En el curso de sus estudios adquiere una erudición notable en derecho, historia, economía y sociología. En sus casi 31 años de vida intelectual productiva se ofrece la siguiente síntesis:

En 1891 es aprobada su tesis de habilitación profesional sobre la historia agraria romana y su significación para el derecho público y privado; en 1893 es profesor de derecho en la Universidad de Berlín; 1894 es nombrado profesor de economía política en la Universidad de Friburgo de Brisgovia; 1896 se instala en una cátedra de la Universidad de Heidelberg; dos años más tarde en 1898 Max Weber viviría un estado patológico que le impediría tanto escribir como dar clases; en 1906

publica la obra que va a hacerlo célebre: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*; en 1909 abandona sus funciones universitarias para consagrarse enteramente a sus investigaciones; en 1910 junto con Simel y Tonnies, Weber funda la Sociedad Alemana de Sociología; en 1911 Weber comienza a trabajar en el campo de la sociología de la religión. Proyecta su fundamental e inacabada obra: *Economía y Sociedad*; en 1914 es encargado por el gobierno alemán de la administración de hospitales militares; 1917 aparecen publicados diversos estudios de sociología de la religión; en 1918 imparte un curso de verano en la Universidad de Viena. Al concluir la contienda mundial toma parte en el proceso constituyente de la República de Weimar; 1919 en Munich imparte una serie de conferencias sobre la vocación del científico y del político. Es nombrado catedrático de economía en la Universidad de esta Ciudad; y en 1920 muere el 14 de junio en Munich. Su obra *Economía y Sociedad* sería editada en el año siguiente por Marianne Weber. En 1923 aparecerá póstumamente la *Historia económica general*.

“Leer a Weber cronológicamente es leer en secuencia unas líneas de investigación aparentemente no relacionadas: comercio, derecho, áreas rurales, sociedades antiguas, métodos, los orígenes del capitalismo occidental, la economía y la sociedad, religiones en el oriente y política... Para él la historia y las sociedades son una gran variedad de enigmas o constelaciones distintas, cada una de las cuales debe interpretarse en sí, y sólo después vincularse con las tendencias generales”¹.

4.1 CIENCIA, BUROCRACIA Y ESTADO

*Ciencia, burocracia
y Estado*

La concepción de Weber sobre la explicación en ciencias sociales

¹ James W. Rusell, *Max Weber: estudioso atormentado en un mundo intranquilo*, p. 41.

es novedosa en el horizonte cultural de su época y recupera, en el terreno de la comprensión de la acción humana, las discusiones que sobre las características del conocimiento conmueven a todas las ciencias en ese momento. En su concepción del objeto de la ciencia en general y de la sociología en particular, así como su respuesta al problema de la explicación científica, Weber es tributario de la concepción Kantiana de la realidad y del objeto del conocimiento.

La realidad no posee un orden inminente que el hombre deba descubrir, sino que el conocimiento humano organiza los datos de la experiencia y les pone un sentido; el hombre ordena y construye a la realidad como tal. Así, la ciencia es, por principio, conocimiento objetivo. El conocimiento objetivo no es conocimiento de la inmediatez, no es conocimiento acrítico de lo empírico, sino producto mediato, crítico y racional.

Weber introduce una concepción original, al reformular la inicial posición Kantiana: la de que la ciencia, en la definición de su problemática, está referida a los valores que son significativos culturalmente. “La validez objetiva de todo saber empírico descansa en esto: que la realidad se ordena según categorías que son subjetivas en un sentido específico, en cuanto representan el presupuesto de nuestro conocimiento y están ligadas al presupuesto del valor de aquella verdad que sólo el saber empírico puede proporcionarnos”². Por lo tanto, el conocimiento que propone es un conocimiento relativo y parcial, porque depende de su inicio, de los valores característicos de la cultura en la que se gesta.

Ahora bien, para Weber la ciencia al igual que el grupo de especialistas ejercitados, sobre todo de burócratas especializados, piedra

² Max Weber. “La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social”, en *Ensayos sobre metodología...* p. 99.

angular del estado y de la economía moderna en occidente, y el estado mismo definido con una constitución escrita son fenómenos culturales esencial y exclusivamente occidentales tendrían un alcance y un valor universal. Sin embargo, veamos que la ciencia, en tanto que conjunto de enunciados sistemáticamente ligados a prácticas de transformación de los objetos; en tanto que aspecto teórico de una actividad global que se debe llamar tecnocientífica y, finalmente, en tanto que parte integrante de las fuerzas productivas industriales efectivamente ha nacido y se ha desarrollado en Europa del siglo XVI al XVIII, y principalmente en la Europa occidental. Pero este nacimiento y este desarrollo son resultado de la gestación y de la exposición de la revolución democrático-burguesa y no de una predeterminación cultural inherente a la tradición griega, romana y cristiana de la Europa occidental, considerada en oposición a la China, a India, al mundo árabe, a África, a la civilización amerindi y, en fin, a la Europa oriental greco-eslava, no romana. Abiertamente lo que Weber ha confundido son las potencialidades múltiples del modo de producción capitalista con la identidad cultural anterior de los pueblos en los cuales, a causa de relaciones entre las clases y no de tradición espiritual, ha hecho su primera aparición. Es decir, la planetarización, por los caminos del colonialismo y del imperialismo, del modo de producción capitalista no tiene nada que ver con una supuesta significación y un pretendido alcance universal de fenómenos culturales occidentales; en realidad, es esta planetarización forzada la que ha engendrado en Occidente los fantasmas colectivos de una pretendida civilización universal de la cual esta religión sería cuna y promotora.

Con respecto al grupo de especialistas que aseguran el progreso de la civilización científica, entre ellos, esos burócratas que hacen funcionar el Estado y la economía, de que habla Weber, son producto no del genio greco-romano-cristiano, sino del proceso histórico de la industrialización como parte integrante de la revolución burguesa. Lo

cierto es que ni en China ni en la India antiguas, ni en el mundo árabe medieval se encuentran equivalentes exactos de tales cuadros científicos, técnicos, económicos y administrativos. Pero ello no se debe a una insuficiencia cultural de India, de China o del Islam, como parece creer Weber, como tampoco a un genio cultural inminente al mundo occidental. Ellos se deben al hecho de que las sociedades anteriores al capitalismo, al reino de clase de la burguesía, no tenía ninguna necesidad de tales especialistas ni de tales burócratas. Dicho de otra manera, es la función -económico-social- y no el genio cultural la que crea los órganos (institucionales) que necesita la sociedad.

En cuanto al Estado, llamado por Weber "institucional", "constitucional" y "nacional" en el cuadro del "Occidente moderno", cuesta cierto trabajo entender que pudiera ser percibido tan falazmente, tan ideológicamente, por semejante tango de la erudición germano-europea al comienzo de nuestro siglo. Porque la ciudad ateniense, provista de una constitución formal, ya era considerada por Aristóteles como un Estado institucional. Porque el siglo XX debía mostrar ampliamente que la constitución escrita de ciertos Estados podía ser fácilmente pisoteada, en tanto que la ausencia de semejante constitución en Inglaterra no debía impedir en nada el funcionamiento de la democracia burguesa en su forma parlamentaria. Porque en fin, el régimen representativo (institucional y constitucional), se ha revelado mucho antes de Weber, racional sólo para la clase dominante, a saber, la burguesía y posiblemente irracional para las masas, cuya explotación y opresión asegura. El estado burgués ha nacido, sin duda, en occidente. Pero no es más racional que el Estado esclavista de la antigüedad o el Estado feudal de la Edad Media, si no es a nivel de la ideología que lo justifica.

En su análisis el Estado moderno, Weber no nos dice nada acerca del por qué y el para qué de su carácter dominador. Ciertamente, Weber mismo sostiene, como principio metodológico, que no es posible estu-

diar el Estado pensando en sus supuestos fines u objetivos: es necesario, por el contrario, estudiar su funcionamiento real al margen de las valoraciones que los sujetos puedan hacer de él, dado que todo tipo de grupos e individuos han pretendido utilizar el Estado para llevar adelante todo tipo de teorías e ideas. Pero esto no implica, como hace Weber dejar de profundizar sobre las relaciones entre estado moderno y capitalismo, sobre las relaciones entre capitalistas, gobernantes y gobernados. Esto es, Weber al estudiar al Estado como aparato de dominación, se queda en el nivel de su mecánica, en el cómo, sin plantearse quién, para qué y para quién domina. El principio metodológico pudiera ser aceptado como herramienta para la construcción del concepto de Estado moderno, pero en la medida en que no relaciona teóricamente este concepto con el capitalismo moderno, queda un tanto incompleto. No cabe suponer, ante la profundidad de la visión weberiana, que la relación Estado-capitalismo haya pasado desapercibida ante sus ojos; ni ante su descarnada desacralización de la sociedad, que haya querido disfrazarla. Una causa probable de que haya quedado incompleto este principio metodológico podría radicar en que, en general, la obra cumbre de Weber es incompleta, y que él pretendía con ella hacer un estudio tipológico y no histórico, quedando para sus discípulos la tarea de completarla, así como la utilización de sus conceptos para el estudio de épocas históricas y de sociedades concretas.

Capitalismo en Weber

Contra la opinión de Marx, de que han existido varias clases de capitalismo, desde la antigüedad hasta los tiempos modernos, Weber trata de definir el capitalismo no como un modo de producción, no como un tipo específico de relaciones sociales de producción, sino como una forma de espíritu.

“La avidez de un lucro sin límites no implica en nada el capitalismo, y aún menos su “espíritu”. El capitalismo se identificaría antes bien, con la *dominación*, al menos con la moderación, racional de este impulso irracional. Pero es verdad que el capitalismo es idéntico a la búsqueda de la ganancia siempre renovada en una empresa continua, racional y capitalista: es la búsqueda de la rentabilidad”³.

Weber, como puede verse, opera a partir de conceptos psicológicos:

la motivación del capitalismo no sería el afán de lucro, sino, antes bien, la denominación, digamos el control racional de esta motivación dominante. Y esa sería la fuente o unas de las fuentes del fenómeno capitalista moderno. Queda en pie el hecho de que tal motivación no desemboca en ese fenómeno más que en y por la empresa burguesa “*como su organización racional del trabajo libre*”⁴.

En el momento en que Weber parece acercarse más a Marx reconociendo en la clase burguesa el factor histórico de engendramiento del capitalismo, se aleja de sí hablando del trabajo libre y de su organización racional: pues si Marx ha establecido que el proletario no sufría ninguna coacción institucional que lo obligará a dar a cualesquiera prestaciones laboriosas, ha demostrado plenamente que es bajo el peso de la coacción económica como el proletario se ve obligado, para vivir, a vender su fuerza de trabajo al capitalista. Así pues, según Marx, el trabajo asalariado sólo es libre al nivel de las apariencias jurídicas burguesas; de hecho, el asalariado es una esclavitud moderna, una esclavitud camuflada o disfrazada, y por la racionalidad de la empresa sólo es tal, en relación a la forma capitalista de la explotación del trabajo so-

³ Max Weber. *La ética protestante...* p. 15.

⁴ *Ibid.*, p. 21.

cial.

El análisis weberiano del capitalismo, en particular de la empresa moderna y del trabajo asalariado, nos hace desandar camino hasta Marx y aún hasta los maestros de la economía política inglesa; Smith y Ricardo. A partir de allí, Weber se interroga sobre las bases de esta racionalidad, y estima que reside en un fundamento económico -que no precisa-, el cual sólo ha sido posible a partir de disposiciones racionales; en suma, de un espíritu específico: "el espíritu del capitalismo"⁵.

Este "espíritu del capitalismo" constituirá un individuo histórico y consistirá en un "complejo de relaciones presentes en la realidad histórica que reunimos en virtud de su significación cultural en un todo conceptual"⁶. En suma, Weber construye aquí con un objeto de estudio, según su propia expresión, un tipo *ideal* que debe permitir a la sociología comprensiva desarrollar su empresa de conocimiento por el interior. De este modo el "espíritu del capitalismo" queda metodológicamente aislado de la sociedad capitalista y de sus relaciones de producción para ser examinado por sí y para sí mismo.

Habiéndose dado el objeto ideal Weber retorna a los hechos actuales y, apoyándose en las estadísticas de las profesiones de Alemania al comienzo del siglo, comprueba que los "jefes de empresa y los detectores de capitales, así como los representantes de las capas superiores calificadas de la mano de obra y, más aún, el personal técnico y comercial sumamente educado de las empresas modernas, son en gran mayoría protestantes"⁷. Así pues, habría una relación que investigar entre, por una parte, ese papel dominante o preponderante de los protestantes en las actividades industriales y comerciales y, por la otra, el "espíritu

⁵ *Ibid.*, p. 24.

⁶ *Ibid.*, p. 45.

⁷ *Ibid.*, p. 31.

del capitalismo".

Remontándose a la Reforma protestante del siglo XVI, Weber observa que no sólo ha trastornado las antiguas representaciones teológicas y las prácticas religiosas, sino que también ha determinado una nueva actitud del cristianismo ante la economía y el dinero. Por medio del calvinismo, esta nueva actitud llega a su expresión extrema: el puritanismo.

Llevando al centro de la conciencia cristiana el dogma de la predestinación, Lutero, Calvino y los otros reformadores se niegan a admitir que las obras humanas puedan bastar para determinar la elección o la condenación, que sólo proceden del decreto divino. Podría creerse que anteriormente, semejante doctrina habría apartado a los cristianos reformados de la acción para orientarlos hacia la oración y los puros actos de fe. En realidad, no ha ocurrido nada de ello, pues los protestantes han visto, en el triunfo de las empresas humanas, los signos dados por Dios como manifestaciones tangibles de su gratitud.

Según Weber los reformados habrían adquirido desde entonces, una disposición muy especial para el racionalismo económico. Así los cuaqueros y los menonitas combinaron muy pronto una piedad intensa y un profundo sentido de los negocios. En cuanto al puritanismo, esta secta incita a triunfar en los negocios, a ganar dinero, aunque no a gozar de él. Y ese rechazo puritano del gozo se opone al comportamiento aristocrático que determinaba, en el régimen feudal, los gastos santuarios, el despilfarro de las riquezas por los señores.

La ética protestante, fundada sobre la predestinación y la doctrina de la gracia y que desemboca en el comportamiento puritano, habría desempeñado un gran papel al engendrar el capitalismo moderno, fenómeno que no debe confundirse -precisa Weber- con los fenómenos

provenientes de las relaciones actuales entre el capitalismo y la religión. Ello significa, que para instaurarse como régimen moderno, el capitalismo necesitó que un espíritu nuevo destruyera los obstáculos colocados por la mentalidad medieval y en la ética protestante la que, en lo esencial, ha producido este espíritu.

Como lo exponía en su curso en la Universidad de Viena en 1918, Weber trataba de desarrollar una crítica positiva de la concepción materialista de la historia, es decir, reemplazar esta concepción por otra capaz de integrar "la parte de verdad" del marxismo.

"Toda tentativa de explicación de este orden deberán reconocer la importancia fundamental de la economía y tener en cuenta, ante todo, las condiciones económicas; pero, al mismo tiempo, la correlación inversa deberá ser tomada en consideración, pues si el desarrollo del racionalismo económico depende de manera general, de la técnica y el derecho racionales, también depende de la facultad y de las disposiciones que tenga el hombre para adoptar ciertos tipos de conducta racionales y prácticos"⁸.

Allí se encuentra indicada la posición propia de la "sociología comprensiva" weberiana; implica el rechazo al materialismo histórico, asimilado por ella en una representación unilateral y mutilada de la causalidad social.

4.2 LA PROPUESTA METODOLÓGICA WEBERIANA

Para conocer los propósitos teóricos y metodológicos de Marx Weber es imprescindible señalar los elementos básicos referentes al objeto, la concepción y el método.

⁸ *Ibid.*, p. 24.

El objeto de la sociología es la acción social. La sociología es la ciencia que intenta estudiar la comprensión interpretativa de la acción social, para llegar por ese medio a una explicación causal atendiendo a su sentido o intención subjetiva.

A partir de esta afirmación se observan dos postulados teóricos determinantes de su concepción sociológica: la interpretación y la intención subjetiva. La primera se caracteriza como una forma de captar o de imaginarse los motivos que impulsaron a los ejecutantes de cual o tal fenómeno social sobre todo para explicarse su aparición. La intención subjetiva alude más a una inquietud de los sujetos estudiados.

De manera complementaria a las anteriores definiciones weberianas, en la sociología de la acción también destacan nociones como sentido y comprensión, que más adelante retomaremos. Mientras tanto Weber entiende a la acción como una "conducta humana", ya sea un hacer externo o interno, ya sea un permitir u omitir, que implica por parte del sujeto o sujetos la asignación de un sentido subjetivo. Pon lo tanto, la acción social "es una acción en donde el sentido mentado por el sujeto (s) está referido a la conducta de otros orientándose por ésta en su desarrollo"⁹

De la consideración sobre acción social destacan dos nociones: sentido subjetivo y expectativa. Por ello, la acción para ser acción social -como sentido mentado- no puede estar referido sino a otros sujetos. Por ejemplo, el asunto del dinero en una sociedad moderna. Sin embargo, no toda acción por ser exterior, es una acción social; de hecho, la acción orientada por la expectativa de reacciones de objetos materiales, no lo es.

Para otro ejemplo; como el caso del comportamiento individual

⁹ Weber, Max. *Economía y sociedad*, Tomo 1. FCE, México, 1969, p. 5.

no siempre es acción social. "la conducta íntima es acción social sólo cuando está orientada por las acciones de otros"¹⁰.

Max Weber al plantear que una acción social puede ser entendida a partir del "sentido" subjetivamente mentado, pone un gran paso en el individuo, a diferencia de otros estudiosos de la sociología. Weber declara que la acción "como orientación significativamente comprensible de la propia conducta, sólo existe para nosotros como conducta de una o varias personas individuales"¹¹.

Para Weber, a diferencia de Durkheim, no existen "personalidades colectivas" o fenómenos sociales colectivos, independiente de los individuos que dan sentido subjetivo a su acción. A partir de esta consideración, Weber se diferencia de la teoría clásica funcionalista que le da primacía al todo sobre las partes individuales y se orienta más por la llamada antropología culturalista norteamericana, conocida también como "relativismo cultural", la cual interpreta los fenómenos de "personalidad cultural básica". Tratando de familiarizarnos con las ideas centrales de Weber, podemos preguntarnos ¿Qué significa el sentido y la comprensión? Aludiendo al primer concepto, el sentido hace referencia al sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción. Este se manifiesta en dos modos: a) como un caso históricamente dado o promedio aproximado de una manera de casos, y b) como construido en un tipo ideal¹².

Por su parte la comprensión, ligada a la noción de interpretación, consiste en aprehender el sentido de la acción; así, "el objeto propio de la comprensión es captar el sentido de una actividad o de una rela-

¹⁰ *Idem.*

¹¹ *Idem.*

¹² *Idem.*

ción"¹³ Buscando una relación entre sentido y comprensión, esta última debe captar las manifestaciones del primero, por lo tanto, la comprensión significa la "captación interpretativa del sentido o conexión del sentido: a) mentado realmente en la acción particular; b) mentado en promedio y de modo aproximativo; y c) construido científicamente como tipo ideal".

Tomando en cuenta esta gran argumentación es que las categorías weberianas son construidas desde la sociología de la comprensión, que implica como una derivación lógica necesaria, la captación del sentido de la acción subjetivamente mentado. Por esta razón, todo sociólogo que se incline por la propuesta weberiana, tendrá que construir sus categorías en el curso del esfuerzo por captar el sentido que tiene la acción o el fenómeno que interesa, lo que abre las puertas a su comprensión e interpretación.

Entre las conductas comprensibles y las conductas simplemente reactivas, existen otras conductas, como aquellas: a) racionales con arreglo a fines; b) racionales con arreglo a valores; c) afectivas; y d) tradicionales.

La construcción del objeto

La sociología weberiana surge en el debate de la vida intelectual alemana a finales del siglo XIX. Entre los teóricos que participan en él, destacan Dilthey, Windelbrand, Rickert y el propio Max Weber. Este último, postula su propuesta sociológica, podríamos decir, ante el dominio del enfoque positivista de Comte y Durkheim.

Conviene señalar que teóricos como Dilthey, ya hacían referencia a los "tipos ideales", conceptualizados como configuraciones culturales. Sin

¹³ *Idem.*

embargo, este concepto, pero de manera más completa en tanto "ideal tipo" fue una de las mejores aportaciones metodológicas de Weber. Este autor preocupado por desarrollar categorías que a manera de objeto de estudio apoyaran la investigación correlacional mediante la aplicación de las leyes del método generalizante, como que a su vez, también asegurarán la unicidad de los objetos singulares. La mejor opción al respecto, la constituyó la construcción de "el tipo ideal".

El tipo ideal cumple esa función de correlación entre lo general y lo singular. "El tipo ideal se obtiene mediante la aceptación unilateral de uno o varios puntos de vista y mediante la reunión de gran cantidad de fenómenos individuales, difusos y discretos que pueden darse en mayor o en menor número o bien faltar por completo, y que se suman a los puntos de vista unilateralmente acentuados a fin de formar un cuadro homogéneo de ideas"¹⁴.

Si para Weber el objeto de estudio toma la forma de una construcción típica ideal no toda construcción similar es objeto de estudio. Según Parsons, fue el Dr. Bon Schelting quien señala dos categorías muy heterogéneas incluidas en el Tipo Ideal: los conceptos individualizadores y los conceptos generalizadores¹⁵.

Los conceptos individualizadores tienen dos categorías. Por un lado, los individuos, como histórico concretos, constituyen los objetos de estudio del análisis causal como el capitalismo burgués racional moderno de la ética. Por el otro, conceptos individualizadores. Estos no se dan en hechos sociales sino en ideas, tales como la teología calvinista.

Estos tipos ideales individualizadores son pues los objetos de es-

¹⁴ Weber, 1971, p. 71, citado por Díaz Polanco, *et al. Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber*, Juan Pablos, México, 1985.

¹⁵ Parson, Talcott. *La estructura de la acción social*, Ed. Guadarrama, Madrid, 1968, pp. 7-12.

tudio de la sociología weberiana. Sin embargo, según Von Schelting encuentra en Weber otros tipos que califica de generalizadores, incluidos bajo la categoría de posibilidad objetiva, los cuales se relacionan con la prueba empírica presentados como hipótesis de los primeros. Por ejemplo: la ética protestante → teología → calvinista → profesionalismo → ascético → secularización → (consecución inesperada) → profesionalismo laico → espíritu del capitalismo.

En síntesis, los tipos ideales u objeto de conocimiento intelectualmente construidos, representaron la principal guía para realizar una de las obras más importantes de Max Weber: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*.

4.3 CONSIDERACIONES EN TORNO A LA RACIONALIDAD Y LA BUROCRACIA

Weber sabía que la ciencia y la política están estrechamente vinculadas, pero no transigía en el hecho de justificar los errores políticos a partir de la ciencia. Nadie, y menos la ciencia, puede decirnos que es lo que debemos hacer, quizá tan sólo se nos pueda decir lo que podemos hacer (en términos de probabilidad), y en algunos casos lo que queremos hacer, pero nunca lo que debemos. El "deber ser" tiene más que ver con las doctrinas religiosas y con los regímenes totalitarios que con la ciencia. Cuando Weber estudia la burocracia, influyen en él ciertas valoraciones morales de sus expectativas vivenciales, pero siguiera un método para estudiarla, no trata de ninguna manera, de imponer sus proposiciones, pues la verdad que se impone no es precisamente científica, en todo caso le corresponde a las ideologías y a las religiones el hacerlo. En este tenor una idea recurrente se encuentra en la obra de Max Weber; la libertad.

La libertad y el deseo de emancipación que ella representa, constituye para Weber una obsesión. Desea la libertad, pero para él, comenzando por él, quiere emanciparse de la casa de sus padres, del poder que ejerce sobre él su padre y del chantaje moral de su madre, quiere vivir libre y de manera independiente. Pero esta libertad que desea para sí mismo, le hace reflexionar sobre la libertad de los demás, pues para él lo más necesario, justo y elemental para la vida es la libertad. El deseo y la idea de libertad se plasman en su obra de manera consciente e inconsciente, llegan a constituir para él el "leitmotiv". En este sentido, la dualidad -gobierno y burocracia- son dos dispositivos que unidos acarrearán graves problemas a la sociedad, en particular para la humanidad libre. Este problema angustiaba a Weber, pues sabía que era importante resolver esta inminencia, pero estaba consciente de que al mismo tiempo que la burocracia representaba un mal para la sociedad, es también la única forma de administración posible en una sociedad de masas, lo que la hace irremplazable, siempre y cuando funcione de manera "racional". En este contexto, la posibilidad libertaria frente al creciente proceso de burocratización del mundo, se presenta como deseo, donde la libertad significa libertad de pensamiento -"cada uno debe elegir su Dios o sus demonios"-.

Hablando de burocracia, Weber no estaba equivocado al afirmar que la era del encanto y el carisma había muerto enterrado por la dominación burocrática y de pensamiento científico" léase racionalización, pues la administración legal y racional, es susceptible de aplicación universal por la importancia que tiene dentro de la vida cotidiana, dominación es primeramente "administración", por lo que la burocracia es actualmente, desde el punto de vista técnico y formal inseparable de la administración de masas. Es casi imposible frenar el avance de la mecanización burocrática pues la superioridad técnica del mecanismo burocrático es tan indiscutible como la superioridad de las máquinas sobre

el trabajo manual. Este destino inexorable de las sociedades modernas hace que todo individuo sea considerado según el cálculo racional, como un engranaje de la máquina burocrática y se le induce a sentirse como tal y a pretender un día convertirse en uno más grande:

"Parece algo horrible que el mundo pueda un día estar poblado sólo por profesores... Si ocurriera algo semejante huiríamos todos al desierto. Pero más horrible aún es pensar que algún día el mundo será invadido sólo por estos engranajes, o sea sólo por hombres que se aferran a un "puestito" y aspiran únicamente a otro "puestito" más importante, condición que como en los papiros egipcios, ustedes encuentran en medida creciente en el espíritu de la burocracia moderna y, en primer lugar de su joven generación, los estudiantes de hoy".

Desde el punto de vista de Weber, burocratización significa la superioridad de la organización racional sobre todos los sistemas de administración donde las relaciones y creencias humanas, y hasta el estilo de vida, son parcialmente la consecuencia de este proceso de burocratización y cuya única posibilidad de liberación es dejar libre el pensamiento como medio para oponer resistencia a la "parcelización del alma" y al dominio absoluto que se impone del ideal de vida burocrático.

Weber, sin embargo, no se deja llevar por el optimismo, conoce perfectamente las limitaciones de las propuestas que sugiere la ciencia, sabe que ninguna revolución, ni siquiera tras su triunfo, procura la democracia, por el contrario, de alguna manera conduce siempre a una situación oligárquica ya sea burocrática o de cualquier otro tipo cayendo en un proceso continuo de optimismo-pesimismo, en el que la creciente acentuación del lado pesimista refleja la desilusión general, la pérdida de fe se manifiesta como una reacción de "apostar el todo" a la

razón humana y a la inevitable marcha de la Historia hacia el progreso. La máxima eficiencia, resultado de la racionalización, desemboca en la alienación humana, en un sentimiento de impotencia y desamparo del individuo frente a la casta misteriosa y opresiva de los burócratas.

“Las relaciones humanas, cuando se conocen a través de papeles y documentos cobran ‘una especie de vida fantasmal, un cuadro como si uno viera esbozadas las sombras de personas reales danzando sobre una cortina’. Sabemos que el otro lado de la cortina se desarrollan luchas reales ‘pero sólo se reflejan los contornos sin color a menudo asombrosamente distorsionados’”.

Para Weber, el proceso de burocratización resalta una peculiar característica, que es la falta de imaginación y creatividad. Dentro del sistema burocrático el individuo y el grupo chocan y la carga del individuo y su propia creatividad sucumben en aras de jerarquía; durante todo este proceso no sólo se afecta al individuo que se desenvuelve dentro del inframundo administrativo, sino al propio líder. Esto constituye el gran temor de Weber, y de ahí nace su propuesta, referente a la necesidad de la presencia del carisma en un líder, y que resulta indispensable en un proceso de desburocratización del mundo. De esta manera, se cierra el círculo, cuando la burocracia absorbe al individuo y simultáneamente elimina al líder y sus cualidades carismáticas.

La propuesta de Max Weber acerca del líder carismático sería resuelta por la historia con el cesarismo brutal de Adolfo Hitler, a la que el socialismo llamaría “el triunfo del individualismo burgués”, olvidándose de José Stalin, otro cesar. Ellos eliminarían todo vestigio parlamentario por considerarlo un principio obsoleto para designar cabezas políticas y promoverían la estadía permanente en el poder del partido único. Los líderes y el carisma quedaron casi acabados históricamente

por la guerra y el creciente proceso de racionalización. En nuestros días, el líder se construye a través de los medios artificiales completamente, producto de la publicidad en los medios de comunicación de masas y por la cada vez mayor pérdida de valores de la sociedad.

De ahí que Weber se alejara posteriormente de la vida política, no toleraba pensar en un mundo donde todos hacen trampa, aunque estaba consiente de que los conflictos son eternos. Por esta razón, se dedicó a los estudios relativos, a la religión y a sus trabajos metodológicos acerca de las ciencias sociales.

Como dice Raymond Aron¹⁶ “quizá y la personalidad es menos conocida que sus trabajos y por ende es verdadero significado de su obra”. Pues si el individuo interactúa en sus construcciones teóricas entre lo que quiere conocer y los deseos íntimos que lo mueven para seleccionar su objeto de estudio. De aquí la importancia de la relación existente entre la biografía de un autor y su obra.

4.4 RELACIONES ENTRE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LA BUROCRACIA

Para Max Weber las relaciones entre la sociedad y el sistema educativo pasan necesariamente por la dominación. Bajo esta justificación, la sociología política de Weber; le permite comprender a la sociedad contemporánea de su tiempo.

Para llegar a examinar el sistema educativo, como un espacio burocrático, tiene que estudiar precisamente el fenómeno burocrático que

¹⁶ Aron Raymond, *Las etapas del pensamiento sociológico*, Tomo II, Siglo XX, Buenos Aires, Argentina, 1976.

acompaña al Estado Alemán.

Para lograr esa explicación Weber define al poder como esa capacidad de imponer la voluntad de una persona sobre el comportamiento de las otras. Por su parte la dominación la describe como un conjunto de relaciones de poder.

De entrada, Weber define tres tipos de dominación, cuyas principales características son:

Dominación carismática. Es aquella que se basa en el carisma, en la ganancia de las personas o bien en la fe frente a los seguidores.

Dominación tradicional. Esta tiene como fundamento la creencia en el pasado eterno. Se da como una tradición del status heredado. Esa dominación es típica de la familia patriarcal.

Dominación legal. Se caracteriza especialmente por la existencia de la Ley como principio legitimador. En este tipo legal de dominación aparece la burocracia.

Una manifestación de la burocracia son la diferenciación de funciones y su jerarquización. La posesión del burócrata, sus relaciones con los gobernantes y sus colegas están estrictamente definidas por reglas impersonales. Están sujetos a una organización de tipo jerárquica, con deberes, derechos, y a métodos de reclutamiento y promoción.

La burocracia como una nueva organización de la sociedad capitalista, cuando ésta se desarrolla, deviene en un proceso creciente de burocratización de la sociedad moderna. La burocratización del Estado y otras organizaciones sociales conllevan a un proceso de racionaliza-

ción, el cual se entiende en dos sentidos¹⁷:

a) “La obtención metódica de un resultado práctico y bien definido a través de una previsión crecientemente precisa de los medios”.

b) “Al tipo de actividad que el pensador sistemático realiza cuando procura conceptos abstractos y cada vez más precisos, para perfeccionar la imagen del mundo y conseguir así un creciente dominio de la realidad”.

4.5 LA RACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL ENTRENAMIENTO ESPECIALIZADO¹⁸

Seguramente el concepto de racionalidad se debe a Weber. Él lo utilizó para caracterizar la forma de actividad económica capitalista.

La racionalidad de la educación en una sociedad capitalista conlleva necesariamente a una especialización. Por esta razón las instituciones de educación formal, se identifican por un tipo de educación que produce una especie de exámenes especiales y la pericia instruida, cada vez más indispensable para la burocracia moderna.

Max Weber reconoce, sin embargo, que el examen especial también existió fuera de las estructuras burocráticas, particularmente en las llamadas profesiones liberales, pese a que promueve una selección por temor a una casta.

¹⁷ Véase Mouzeles Nicos P., *Organización y Burocracia*, Ediciones Península, Barcelona, 1972, p. 55-59.

¹⁸ Resumen del texto cuyo título es el mismo en *Ensayo de Sociología Contemporánea, Selección e Introducción de H:H: Gerth y C.W. Mills*, Ediciones Martínez Roca, España, 1972, pp. 293-296.

La burocratización del capitalismo, son su demanda de técnicos, empleados, etc, con una instrucción experta, a introducido estos exámenes por todo el mundo. En este sentido, ha recobrado importancia el desarrollo del diploma universitario, por que conlleva a ventajas sociales.

Los exámenes especiales no se dan por "la sed de educación", sino por el deseo de limitar la oferta de esas posiciones y fortalecer el monopolio de los titulares de los certificados. Sin embargo, debemos reconocer que el hombre culto y no el especialista ha sido el objeto de la educación, en la dominación feudal, tecnocrática y patrimonial.

En el sistema educativo se oculta en algún lugar la lucha del tipo de hombre especialista contra el tipo más antiguo del hombre cultivado. Aunque, reconocemos que la tendencia dominante es la primera. Pero a fin de cuenta esta lucha impregna todos los problemas culturales íntimos.

4.6 LA VISIÓN NEOWEBERIANA ANTE LA FUNCIONALIDAD TÉCNICA EDUCATIVA

Sirva esta última parte del apartado para reflexionar sobre la aplicabilidad de la propuesta weberiana en el análisis socioeducativo. Sin duda, actualmente en varios países industrializados se han explotado las ideas de Max Weber para comprender y explicar procesos sociales, especialmente aquellos que guardan relación entre educación y empleo. Desde luego, es posible que también en algunos de nuestros países Latinoamericanos se está expandiendo la veta weberiana. Aunque es preciso mencionar, que ésta sociología educativa en comparación con otras vertientes expuestas aquí a lo largo del texto, es poco trabajado en México.

Al margen de lo anterior, es importante recuperar algunas reflexiones de Collins Randall¹⁹, referente a la perspectiva neo-weberiana en el debate sobre la teoría del conflicto y la teoría funcional de la estratificación educativa y trabajo, realizado en el contexto social de Estados Unidos en el segundo lustro de los años setentas.

La teoría técnico funcional de la educación trata de explicar que en la medida en que una sociedad se va desarrollando o industrializando los requisitos de los empleados solicitados por los empleadores, se van incrementando. En la medida en que el cambio tecnológico vaya presionando al desarrollo industrial, la especialización hacia los estudios superiores y posgraduales harán aparentemente más atractivo al credencialismo educativo. En este sentido, esta teoría sostiene que en efecto, en la medida que aumenten los requisitos de empleos la escuela no pierde su capacidad de movilidad social en una sociedad estratificada.

Sin embargo, diversos estudios citados por el autor²⁰ en los Estados Unidos, mostraron que las evidencias resultaron contrarias a los propuestos de la teoría, por lo que se llegó a la conclusión que dicho enfoque ya no explicaba la nueva realidad de las relaciones entre los niveles educativos y las ofertas ocupacionales. Existían casos en donde fácilmente se observaba que los profesionales o los demandantes de empleos superaban con mucho los requisitos mínimos solicitados por los empleadores.

Ante esta situación las evidencias dejaban desarmada la funcionalidad técnica educativa y habrían expectativas de explicación a una

¹⁹ Collins, Randall, "La teoría del conflicto y la teoría funcional de la estratificación educativa", en **El debate social en torno a la educación. Enfoques predominantes**, José Gómez Villanueva y Alfonso Hernández Guerrero, (compiladores). ENEP-Acatlán UNAM, México, 1991. pp. 77-96.

²⁰ Collins, *Op. cit.*

relación de tensión, que precisamente Collins, a apoyado en la propuesta weberiana denominó la teoría del conflicto. Lo determinante de este enfoque es que la supuesta movilidad social "ahora movilidad dispuesta"²¹, está seriamente condicionada por un asocianismo de élite, que significa un control selectivo sustentado en grupos de poder. De ahí que los requisitos y habilidades técnicas aprendidas en la escuela pasen a un lugar secundario. En todo caso:

"Los requisitos educativos pueden, por tanto, reflejan los intereses de grupos que tengan el poder de establecido. Weber interpretó los requisitos educativos en las burocracias y se apoya fundamentalmente en la historia de la administración pública en Prusia, como resultado de los esfuerzos de los graduados universitarios por monopolizar los puestos, elevar su status corporativo y así aumentar su propia seguridad y el poder frente a las autoridades superiores y a los clientes..."²².

Este fenómeno de la pérdida de vigilancia de la funcionalidad técnica de la educación ante el empleo, y la apertura cada vez más evidente de la teoría del conflicto y por tanto, de una exigencia de "rasgos ideológicos, atributos y valores" acorde a la moderna y gran empresa más funcional a los intereses monopólicos que a las necesidades sociales han sido trabajadas por estudiosos del tema en nuestro país²³ y que sin duda resulta ser de utilidad en próximos estudios sociológicos ante el gran debate de la educación, especialmente la educación media supe-

²¹ Turner, Ralph H. "Sponsored and cotest mobility and the school system". *American Sociological Review* 25 (October): 855-867, citado por Collins. *Op. cit.* p. 92.

²² Collins, *Op. cit.* p. 85.

²³ Véanse los trabajos de Carlos Muñoz Izquierdo, *La educación superior ante el reto de la movilidad del sistema productivo: reporte ocasional*. Universidad Iberoamericana. Dirección de Investigación, México, D.F. septiembre, 1990. pp. 10-12. y de Ángel Arias Barriga *Empleadores y egresados universitarios, un estudio de sus opiniones*, Edic. Miguel Ángel Porrúa, México, 1996.

rior y superior ante las pocas expectativas de movilidad de los empleos en México.

4.7 APRECIACIÓN CRÍTICA A LA PROPUESTA METODOLÓGICA WEBERIANA

Sin duda alguna la propuesta metodológica de Marx Weber tiene peculiaridades que no pueden ubicarla ni en el marxismo ni en el funcionalismo. Su proceder metodológico y su interpretación social lo llevan a fundar un modo especial de hacer sociología. Su propuesta es la sociología de la comprensión y su objeto de estudio es la acción social.

Weber, a diferencia de Durkheim, admite el conocimiento a partir de la experiencia y la intuición (sentido común) que es incomunicable e incontrolable, pero acompañado de criterios científicos. El investigador especifica el sistema de valores (o sea la ideología) para construir el objeto de estudio, ejecutando una tarea conceptual que rompa con su conocimiento rutinario y pueda establecer relaciones lógicas en el interior del fenómeno estudiado utilizando su comprensión y los elementos teóricos sin romper el sentido personal.

Para Weber la realidad es infinita e inconmensurable. Sin embargo, ésta puede ser conocida por medio de conceptos representativos; por "tipos ideales" como cuadros mentales con el fin de manipular mejor la realidad mental, intelectual y científicamente.

El sujeto se relaciona con el objeto cuando se selecciona la "parcela de la realidad" a investigar, con un sistema personal de elementos referenciales y valorativos.

La construcción del objeto de estudio en Weber son simples instrumentos metodológicos que no pretenden explicar ni verificar la realidad, sino simplemente determinar la proximidad de aquella con el

nificación.

De acuerdo a lo que para Weber es el objeto de estudio de la sociología: la acción social, su propuesta metodológica resulta útil para explicar los fenómenos singulares, con el auxilio de leyes generales y con el método de la comprensión. El quehacer científico de la comprensión con aproximación al fenómeno estudiado, es una construcción y desarrollo típico-ideal generalizadores pero también individualizados.

No hay interés en el autor por un compromiso hacia la transformación social de la realidad, sino por una comprensión de ella.

La propuesta metodológica de Weber en el tipo de sociología comprensiva que enarbola, ha sido poco trabajada para estudiar procesos educativos en México. Sin embargo, como se vio en este amplio apartado, hay otras latitudes como Estados Unidos donde existe toda una corriente neoweberiana que ha representado una verdadera opción para el análisis social-educativo.

CAPÍTULO V

EL ENFOQUE DEL MATERIALISMO HISTÓRICO

5.1 EL MATERIALISMO HISTÓRICO DE CARLOS MARX¹

Como se sabe las aportaciones científicas de Marx a la economía como disciplina, son reconocidas mundialmente. Sin embargo, realizar un trabajo sobre el pensamiento de Carlos Marx, para algunos, resulta increíblemente difícil, sobre todo porque su teoría atraviesa por un momento en el cual los esquemas y lugares comunes han dejado de funcionar, tanto en la acción política como en el aspecto teórico-metodológico, esto último interesa, por un lado, y por el otro, porque simplemente lo escrito por Marx es difícil de aprehender.

En el primer caso, no se trata como dice Norberto Bobbio de lanzar las maletas al mar o junto a las cosas inservibles y agarrarnos de teorías más novedosas, como ocurre con aquellos que se someten a los vaivenes de la moda intelectual y que finalmente se quedan sus maletas; pero si de criticar las interpretaciones del marxismo que se convir-

¹ Este apartado se basa en las principales obras de Marx y Engels que se incluyen en *El Capital*, FCE, México, 1980. Así mismo las ideas básicas de esta sección provienen de Arturo M. Chávez L., quien en 1992 cursaba los estudios de Maestría en Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

tieron en manuales del estudiante de sociología y que manifestaban un reduccionismo intelectual impresionante: el único sujeto social digno de estudiarse era el trascendental proletariado y las soluciones a todos los problemas sociales prevendrían con el fin del sistema capitalista, por lo que la función del sociólogo consistía en realizar investigaciones que contribuyeran a "conscientizar" a la clase trabajadora (investigaciones que obviamente nadie leía más que en autoconsumo académico) y esperar felizmente a que se dieran las condiciones para que la lucha armada, léase revolución socialista, nos trajera el paraíso.

El análisis de "El dieciocho brumario de Luis Bonaparte" y de la "Introducción general a la crítica de la economía política de 1857" (introducción del 57) son el esfuerzo, no sin antes mencionar algunos datos biográficos de Carlos Marx, para contextualizar sus textos².

Este apartado es de primer orden para comprender el contexto social, así como también para ubicar y entender toda esa exuberante propuesta teórica y metodológica. Estas reflexiones serán centrales para iniciar el debate de interesantes intelectuales que, como teóricos de la sociología de la educación, tuvieron el gran mérito de hacer varias lecturas de la cuestión educativa, desde distintas vertientes del marxismo.

Carlos Marx

Carlos Marx nació en Tréveris, Alemania, el 5 de mayo de 1818 y murió en Londres, Inglaterra el 14 de marzo de 1883 y en sus 54 años 10 meses y 9 días de vida, tuvo una producción intelectual sorprendente la cual muy pocos escritores en la historia de la humanidad pueden igualar. No me refiero solamente a la cantidad de sus escritos -que es enorme- sino a la calidad y al impacto que tuvieron sus ideas en el de-

² Todos los trabajos referidos en este apartado son tomados de Marx-Engels, **Obras Escogidas**, Moscú, 1976.

sarrollo de la sociedad moderna.

Considerado como el creador del socialismo científico, en el aspecto de la corriente político-filosófica, y del materialismo histórico en el área del conocimiento de lo social, hizo propuestas que cambiaron el camino "natural" de la humanidad dándole historia a aquellos que nunca la habían tenido, como dijera Bobbio.

Quizá su aportación más significativa fue la de demostrar que el desarrollo de las sociedades puede depender de la voluntad colectiva.

También rompió con la tradición descriptiva del conocimiento. Su propuesta era de explicar los fenómenos, no sólo describirlos, resaltando las contradicciones que la realidad planteaba y mostrando con esto la posibilidad de transformar dicha realidad. A los 23 años, en 1841, Marx obtuvo un doctorado en filosofía.

Tenemos que entender que el desarrollo curricular de la época era diferente para comprender que ya había transitado por los senderos de la economía, el derecho y finalmente la filosofía. Dicha formación fue posible, gracias a que provenía de una familia acomodada de origen judío; lo que no lo obligó a seguir con la tradición de familia burguesa, ni tampoco a ingresar con su fuerza de trabajo a la clase trabajadora, a ésta perteneció por compromiso, producto del desarrollo intelectual que adquirió en su época.

En 1843, a los 25 años de edad conoce a Federico Engels en un viaje realizado a la ciudad de París. Engels se convertiría en su mejor amigo, llegando a sostener económicamente a Marx cuando éste atravesaba por momentos más extremos de pobreza. Engels contribuyó también en la realización de importantes obras de Marx, algunas las escribieron juntos por lo que el pensamiento marxista siempre debe ir de la mano al de Engels.

En esta época Marx realiza una considerable actividad política, por lo que es expulsado de Francia en dos ocasiones y una más en Bélgica. En esos momentos su influencia proviene principalmente de la filosofía Hegeliana, aunque él practica un hegelianismo de izquierda, lo que significa una vertiente más de lo que era el pensamiento dominante: el de Hegel; sus seguidores y analistas se dividían entre sí de acuerdo a la forma que entendieran o acomodaran la teoría hegeliana a sus intereses; los había de izquierda, de centro y de derecha.

Carlos Marx, "el joven Marx", se convierte en un asiduo militante de diversas experiencias políticas que fueron incidiendo para que optara por hacer de su preocupación central la lucha contra el capitalismo, tanto en el plano de la praxis como en la elaboración de una teoría científicamente sustentada que explicara el advenimiento del socialismo. En el primer caso, basta recordar su participación en la fallida revolución Alemana en 1848, por lo que fue expulsado de manera definitiva de Alemania yéndose a residir a Londres donde viviría hasta el final de sus días. Desde Londres, con algunos viajes a otros países y con debates a través de revistas, periódicos o libros que incitaban a la organización del proletariado, debatiendo con pensadores como Bakunin o Proudhon. En el aspecto teórico su obra es más que reveladora. Es importante resaltar que para lograr la elaboración de dicha teoría fue determinante el hecho de que vivieran en Inglaterra en ese tiempo, el país donde se había desarrollado más el capitalismo.

Antes de terminar con estos breves datos, quizás nos gustaría imaginarnos algunas características generales de las sociedades en que vivió Marx. Sociedades avanzadas para la época pero indiscutiblemente sin los elementos que caracterizan el siglo XIX e inicios del siglo XX. Entre la novela "El perfume" y la obra de Thompson "La formación de la clase obrera" se da cierta idea, a pesar de que "El perfume" se ubica un siglo antes. El escenario imaginado es el siguiente: altos índi-

ces de mortalidad, condiciones insalubres de existencia, ciudades pequeñas, analfabetismo altísimo, una reducidísima clase media -que pondría el epíteto de "explotados de cuello blanco"-, inexistencia de medios de información masiva, avances tecnológicos limitados, medios de transporte lentísimos, armas que ahora pueden llamarse primitivas, etc.; todo esto permitía que las clases sociales se observaran con mayor definición. La clase obrera acaba de acostumbrarse a las condiciones de su nueva existencia, que se caracterizará por un dinamismo infrenable en la apariencia y una inmutabilidad en la esencia. El control del tiempo les marcará la nueva era.

La forma en que las sociedades vivían su cotidianidad fue un elemento decisivo en el pensamiento marxista, su obra es una abstracción de lo concreto, de lo real, esta es una insistencia del método marxista, cabría entonces preguntarnos; ¿llegaría Marx a los mismos planteamientos en una sociedad cualitativa y cuantitativamente tan diferente?

Sus obras han sido traducidas a todos los idiomas donde existe impresión de textos. Marx fue un hombre incansable a pesar de las condiciones materiales adversas en que vivió la mayor parte del tiempo. Desde 1845, año en que aparece "La sagrada familia" escrita junto con F. Engels, se inicio una larga lista de obras de las cuales sólo se mencionan las que se consideran más importantes: **Miseria de la Filosofía (1847)**, **el Manifiesto Comunista (1848)**, **el Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte (1852)**, **Introducción a la Crítica de la Economía Política (1857)**, **Crítica de la Economía Política (1859)**, **la Guerra Civil en Francia (1871)**, **Crítica al Programa de Gotha (1875)** y **El Capital**, cuyo primer tomo aparece en 1867 y los Tomos II y III aparecen en 1885 y 1894 respectivamente, éstos ya ordenados y clasificados por Engels.

Muchos han intentado etiquetar a Marx como profesional de alguna disciplina de las que actualmente estudiamos: como filósofo, economista, e incluso como sociólogo; Marx tenía las cualidades para dedicarse en exclusiva a alguna de éstas y otras disciplinas, aunque su preocupación permanente fue la de ser revolucionario, un luchador por la justicia social al lado de la clase que él consideraba, poseía las condiciones para encabezar a la humanidad hacia una sociedad mejor, el proletariado. Sus escritos y acciones iban encaminados hacia este objetivo en un devenir entre el conocimiento de la realidad y el deseo de modificarla, así debemos entender toda su obra.

5.1.1 Elementos de su propuesta metodológica

El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte

Esta obra fue escrita por Marx a principios de 1852 y respondía al requerimiento editorial de un análisis histórico político del momento por el que acababa de atravesar Francia: el golpe de Estado, perpetrado por Luis Bonaparte el 2 de diciembre de 1851, como la forma más segura de permanecer en el poder, una vez que la Constitución francesa, en su artículo 45 prohibía la reelección del poder ejecutivo y que la Asamblea Nacional no había podido discutir dicho artículo en virtud de que se necesitaba tres cuartas partes de los votos de la Asamblea Nacional para modificar la Constitución, cantidad que los bonapartistas no alcanzaban aún con sus alianzas.

El golpe de Estado ponía fin a una serie de acontecimientos regresivos con los que se perdían logros alcanzados, tanto por la clase obrera como por el sector democrático de la burguesía.

Marx nos señala que su obra se diferencia de otras que tratan el mismo tema porque: “yo demuestro cómo la lucha de clase creó en Francia las circunstancias y condiciones que permitieron que un perso-

naje grotesco y mediocre representara el papel del héroe”, anteponiendo esta postura a otras que no veían en el hecho más que la fuerza de un solo individuo, y en su intención de denigrarlo lo ensalzan. (Víctor Hugo). O bien intentan explicarlo como resultado de un proceso histórico y terminan haciendo la apología del héroe (Proudhon).

También Federico Engels resalta la importancia que tiene la lucha de clases para el análisis marxista, señalando que “fue precisamente Marx quien desarrolló la ley que rige la gran marcha de la historia. La ley según la cual las luchas históricas, ya se desarrollen en el terreno político, en el filosófico, o en otro terreno ideológico cualquiera, no son en realidad más que la expresión clara de lucha entre clases sociales.

Como se desprende de las afirmaciones anteriores, la lucha de clases es una categoría central en la propuesta marxista y está presente tanto en el análisis de *El dieciocho brumario* como en el resto de sus escritos. El materialismo histórico parte de esta premisa *para el estudio de los procesos sociales. La lucha de clases es una condición histórica que debe tomarse en cuenta siempre que se quiera* entender el desarrollo de las sociedades. A través de la historia Marx ubica grandes periodos donde se pueden ubicar con facilidad estas contradicciones clasistas: El esclavismo, amos vs. esclavos; el feudalismo, señores feudales vs. siervos; y el capitalismo, burgueses contra proletarios. Tales conclusiones fueron resultado un amplio estudio el desarrollo de la humanidad que se convirtió en conocimiento indispensable, como abstracción general para abordar los problemas específicos, como es el caso del análisis sobre el golpe de Estado en Francia, para el cual también necesitó un fundamentado conocimiento de la historia de este país, donde además de acuerdo a Engels, se han desarrollado las más importantes luchas históricas de clases.

Empero, la tesis fundamental del marxismo no encuentra su razón de ser en el concepto de lucha de clases, éste es un resultado del análisis

sis que realiza del sistema económico, del modo de producción de las diferentes sociedades. Para Marx lo que diferencia a una clase social de otra, es la posición que guardan en relación de los medios de producción; si son propietarios, es la clase dominante (en el caso del capitalismo, la burguesía es poseedora del capital, alma del capitalismo) si son trabajadores de estos medios de producción son la clase explotada, (en el capitalismo son los asalariados). Estas dos clases de acuerdo a Marx, tienen intereses muy diferentes, por lo que la defensa de estos los lleva a enfrentarse lo que constituye la lucha de clases, que Marx llama el motor de la historia.

Es necesario tener presente estos elementos (por lo menos) para entender porque aunque aparentemente tiene que ver mas con la política, es decir con la lucha por el poder de unos grupos o individuos específicos, no puede explicarse plenamente sin analizar el hecho como un proceso social que abarca el conjunto de la sociedad y por ende la lucha de clases que en ella se encuentra.

Para Marx, Luis Bonaparte es la farsa de Napoleón I y el hecho de que buscará perpetuarse en el poder por vía golpe de Estado reflejaba un retorno más que un avance, para la sociedad francesa. Si las revoluciones incluyendo la Burguesa, siempre buscaban ir hacia adelante, el golpe de Estado llevaba a Francia hacia atrás. Los momentos que analiza Marx en su obra parecen confirmar dicha aseveración.

Marx inicia su análisis histórico explicando lo que el llama el periodo de febrero. Este lapso comprende de la caída de Luis Felipe, del 24 de Febrero hasta el 4 de Mayo, fecha en que se concreta la Asamblea Nacional Constituyente.

Dicho periodo, nombrado como revolucionario es en el cual el proletariado asume el papel protagónico, producto de la confusión generalizada que se crea una vez que la monarquía abandona el poder.

Las jornadas de febrero surgen como un movimiento que buscaba ampliar los espacios políticos sin proponerse una transformación radical. Estos espacios servirían al sector democrático de la Burguesía, que pretende utilizar a las masas para conseguir este objetivo, sin embargo, la clase trabajadora no se conforma con estos objetivos reformistas y asume el control de la situación buscando avanzar más en la conquista de su clase, dándole el carácter de república social.

Sin embargo, el control del proletariado no duró mucho, en virtud de que las demás fuerzas se aglutinaron contra él, observando el peligro que significaba la creación de una república social y demostrando que el verdadero interés de su lucha era el de ser partícipes del poder político que ostentaba sólo un sector de la clase dominante: la aristocracia financiera.

El segundo periodo, que Marx denomina el de la Constitución de la República Burguesa, comprende del 4 de mayo de 1848 hasta finales de mayo de 1849. Las jornadas de febrero se habían realizado fundamentalmente en París, allí es donde el proletariado tiene verdadera fuerza, por lo que la burguesía busca apoyo en el resto de la nación de donde salen selectos la mayoría de los que conformarán la Asamblea Nacional. El proletariado entiende lo que significa la constitución de dicha asamblea e intenta disolverla, sin embargo, la burguesía se ha unido a los más diversos sectores del país en contra del proletariado; campesinos, clase medieros, lumpemproletarios, se aprestan a defender el orden, la nación. La burguesía se escuda en valores tradicionales que llegan a las capas más ignorantes del país. De este enfrentamiento surgen las jornadas de Junio. Dichas jornadas demostraron de acuerdo a Marx, la heroicidad de la clase trabajadora, ya que a pesar de su fracaso, de su desventaja numérica (se enfrentaban solos al resto del país) lucharon hasta el final haciendo estremecer a toda Europa.

Al ser dominada la clase obrera, se inicia el camino de regreso. Si

el control monárquico significaba la dominación de un sector de la clase burguesa al resto de la sociedad, la derrota de la clase trabajadora era la dominación de toda la burguesía ahora en nombre del pueblo.

La historia de la Asamblea Nacional se puede resumir como la historia de lucha por el control político por las diferentes fracciones de la burguesía, ahora bajo el control de los republicanos. Esta lucha significaría la caída de las diversas fuerzas que se unieron para derrocar al proletariado. Serán derrotadas con las mismas consignas con que derrotaron a ésta: en nombre del orden y contra el comunismo, no importando que sólo buscaran satisfacer ciertos intereses, propios de su fracción o clase, fueran éstos liberales o demócratas, todos eran acusados de socialistas por los sectores más conservadores.

Después de las jornadas de junio, quienes dominan la escena política son los republicanos, principalmente los denominados puros. Eran los mismos que en la época de León Felipe representaban la oposición a la monarquía y que pensaban llegar al poder derrotando a ésta; paradójicamente llegan a él contra una postura más avanzada, la del proletariado que buscaba la constitución de una república social. Quizás por esta razón su dominio no duró mucho, hasta el 10 de diciembre de 1848, día en que es electo como presidente Luis Bonaparte. Este dominio de los republicanos Marx lo resume como la redacción de una constitución republicana y la proclamación del estado de sitio en París.

Marx señala que la constitución gestada no era más que una copia de la de 1830, en la cual se pronunciaban las libertades civiles pero se dejaba intacto el aparato que en los hechos los cancelaba.

Por otro lado, la constitución preveía el dominio del poder legislativo sobre el ejecutivo, acorde al ideal republicano, de manera que la asamblea podía constitucionalmente dominar al presidente y éste sólo podía hacerlo inconstitucionalmente, como en los hechos sucedió.

Aquí Marx hace un señalamiento interesante en relación al dominio de cada uno de los padres. Los asambleístas representaban a un partido o a una pequeña parte de la población, mientras que el presidente era electo por toda la nación, lo que le permitía una mayor seguridad en sus actos, máxime cuando la Asamblea surgía con las bayonetas contra el pueblo o por lo menos contra París.

La elección de Bonaparte se dio gracias al voto del campesinado y del ejército; sectores más castigados después de las jornadas de febrero. El partido que escudó la imagen de Bonaparte fue el partido del orden, formado por los sectores más conservadores; los aristócratas financieros, los grandes terratenientes industriales, los antiguos realistas.

Estos hostigaron a la asamblea constituyente hasta que lograron su disolución con amenaza armada y todo, esto sucedió el 29 de enero de 1849, con lo que se daba un revés a la burguesía republicana y asumía el control político de Francia.

Al reunirse la Asamblea Nacional Legislativa, el partido del orden se convirtió en una mayoría aplastante, aniquilando totalmente a los republicanos y enfrentando una nueva fuerza, la socialdemocracia, conformada por pequeños burgueses y proletarios. Los socialdemócratas tenían significativa importancia ya que el número de diputados con los que contaba eran tan fuertes como cualquiera de las fracciones del partido del orden.

El partido del orden estaba compuesto por tres fracciones, pero sólo eran dos con verdadera trascendencia, la de los grandes terratenientes y la de los dueños de capital tanto industrial como financiero. Esto reflejaba los intereses del capitalismo, unos del campo y otros de la ciudad y cada uno intentaba subordinar al otro, esta situación que era expresión de los intereses clasistas, aunque fraccionados, permitió que

la fuerza socialdemócrata se convirtiera de alguna manera en una amenaza para el partido del orden y para el propio Luis Bonaparte.

Sin embargo, la socialdemocracia había “limado la punta revolucionaria” de la clase obrera de acuerdo al análisis marxista por los que la “montaña” como se le denominaba esta fuerza fue también fácilmente derrotada por el partido del orden, utilizando nuevamente la imagen de Napoleón Bonaparte y utilizando el Estado se sitió ante la amenaza de una nueva “ola revolucionaria” en nombre del orden y del bienestar del país. La socialdemocracia cayó fácilmente en la trampa del Partido del Orden. Napoleón había inconstitucionalmente utilizado a las fuerzas armadas contra Roma y la socialdemocracia apeló a una constitución a la que ella misma había faltado. Obviamente nadie creyó en su amenaza de tomar las armas y, sin embargo, ésta sirvió para que fueran derrotados.

En el escenario político sólo quedaban dos actores, Napoleón y el Partido del Orden y parecía que no cabían los dos en ese espacio, el enfrentamiento no se hizo esperar.

El Partido del Orden creyéndose dueño de la situación cavó su propia tumba, en la medida en que cancela la inmunidad parlamentaria, cancela su propia inmunidad, además de que se reinician los conflictos internos, las fracciones de clase reclaman el triunfo para sí, Napoleón sabe muy bien aprovechar esta situación.

Los conflictos internos del Partido del Orden hacen que éste desaparezca prácticamente de la escena política, dejándole el campo libre a Napoleón que no pierde tiempo para iniciar una campaña con la cual pretende recobrar popularidad. Una vez que la amenaza revolucionaria desaparece, Napoleón muestra su verdadero rostro y se elige como el líder del “lumpenproletariado” desafiando al Partido del Orden que se encuentra debilitado por su lucha interna, empero una nueva oportuni-

dad apareció para el Partido del Orden, la amenaza revolucionaria vuelve a resurgir y Napoleón se ve en la necesidad de escudarse en el Partido del Orden.

El 10 de marzo de 1850 se realizan las elecciones para elegir a los que habían caído el 13 de junio, la mayor parte de París votaría por los socialdemócratas haciéndolos nuevamente una fuerza importante y por ende, haciendo resurgir a “la amenaza revolucionaria”. Ante esto, el Partido del Orden decide cancelar el sufragio universal, éste sucede el 31 de mayo de 1850 y somete a la socialdemocracia a interminables debates parlamentarios, con los que se logra aminorar la euforia popular. Con esto se logra apagar la “chispa revolucionaria” lo que da seguridad a Napoleón para reiniciar el enfrentamiento con el Partido del Orden, enfrentamiento que concluiría el 2 de diciembre con el golpe de Estado.

El final se puede adivinar, el Partido del Orden no supo aprovechar esta nueva oportunidad y al enfrentarse nuevamente a Napoleón fue presa de su propio discurso. Napoleón hizo un llamado al orden y a la paz, al mismo tiempo que pretendía que el artículo 45 fuese modificado para que constitucionalmente se pudiese reelegir. El artículo 45 no se podía modificar porque los republicanos y la socialdemocracia aseguraban con más de una cuarta parte de los votos de la asamblea por lo que contaban con poder de veto. El Partido del Orden no podía llamar a nadie a enfrentar a Napoleón, éste sólo condujo a un proceso de retrocesos que se hizo inevitable.

Napoleón fue la expresión final de la traición que sufrió la clase obrera, pero también comprobó que una sociedad puede llegar a lo inimaginable. Los juegos políticos son infinitos y los resultados son hasta cierto punto imprevisibles, a pesar de que a Marx considera esto simplemente como un resultado de la lucha de clases.

Introducción a la crítica de la Economía política de 1857

En esta obra, se dice, se encuentra la propuesta metodológica del marxismo de manera explícita, por lo que el conocimiento de la misma permite, entre otras cosas, comprender la forma en que Marx realizó sus investigaciones. Aunado a las posibilidades de retomar dicha propuesta en investigaciones actuales, o bien de sus seguidores en ese mismo paradigma social.

Durante mucho tiempo se ha realizado un debate acerca de la interpretación que se le debe dar a esta obra, sobre todo porque el marxismo en su aspecto metodológico se convirtió en una propuesta árida debido en gran medida a interpretaciones reduccionistas de su obra o al desconocimiento de la misma.

Para Humberto Curi el tema de la introducción del 57 es: “la crítica de la ideología como aspecto calificante y articulación interna de la crítica de la economía política en función de la organización política de la clase obrera”, lo que quiere decir, un análisis científico con compromiso político, es decir, Marx no podía colocarse de acuerdo a Curi en la lista interminable de los mismos filósofos, su “crítica de todo lo existente” tenía como función principal el “análisis de las contradicciones actualmente abiertas en el interior de la moderna sociedad burguesa” con la intención específica de desenmascarar el discurso aparentemente científico de la economía política clásica, que asumía a la realidad como algo dado. Marx no buscaba, como dice Habermas, hacer más filosofía de la reflexión, por el contrario quería llevar a la práctica su filosofía y cualquier otra con la que estuviera de acuerdo, esto lo logra en gran medida en su crítica a la economía política que se iniciara con la introducción del 57.

Su debate principal lo entabla con los artífices de la economía política clásica moderna: Smith, Ricardo, Mill, entre otros, con la inten-

ción de demostrar que éstos, en su aparente científicidad, sólo transportaban de manera general y descriptiva su realidad inmutable en la medida que no buscaban explicarla ni mucho menos transformarla. Marx no pretendía con esto demostrar que el método que él proponía era epistemológicamente mejor que el de la economía clásica, pero sí demostraba que dicha “ciencia burguesa” buscaba perpetuar la “sociedad burguesa” y se convertía en una ideología con fines específicos.

Al desenmascarar el carácter contemplativo de la ideología-ciencia de la economía política, al comprobar que esta persigue fines específicos, también Marx está dejando clara la posibilidad que existe en transformar dicho discurso en uno menos contemplativo, más explicativo y también la posibilidad que tiene la clase obrera, con un nuevo discurso, de transformar la sociedad burguesa, de ahí que Marx sea considerado como el filósofo de la praxis.

Mucho se le ha acusado a Marx de querer establecer el método verdadero para acercarse a la realidad, incluso se piensa que se sometió finalmente al discurso positivizante de la ciencia burguesa, sin embargo, Curi menciona que Marx tiene un pleno reconocimiento en este aspecto al pensamiento de Hegel, como el mayor exponente del máximo alcance al que puede llegar la ciencia Burguesa; describir la realidad. Su objetivo era más simple, contribuir en función de un análisis y explicación de la realidad (y no de abstracciones) a la organización de la clase obrera y el demostrar la capacidad transformadora de la voluntad colectiva. Habermas citando a Marx dice que quiso “perseguir la guerra civil más o menos oculta que se está desarrollando dentro de la sociedad existente, hasta un punto en que ésta rompa en revolución abierta” Él, de acuerdo a Habermas postula por primera vez la capacidad que puede tener un movimiento social que “puede liberar a los hombres de una movilidad impuesta desde afuera”, mucho antes que este adquiriera (en el movimiento obrero europeo) una forma históri-

camente aprehensible.

Marx entonces buscaba en la consolidación de su discurso científico refutar la ciencia, la ideología y la filosofía burguesa, por considerar en primer lugar que éstas no tenían fundamento en la realidad, sino en teorizaciones y abstracciones que partían de generalidades no probables, o en el mejor de los casos de descripciones inservibles, y en segundo lugar porque pretendían, mediante un supuesto establecido de la realidad el perpetuamiento de la sociedad burguesa; la inmovilidad social.

Por estas razones, en la construcción de su propuesta él parte de la producción, de lo más concreto y específico. La producción como el punto de partida de la historia, individuos que producen forzosamente en sociedad, que necesitan de la producción de los demás y que por lo tanto se les tiene que observar como grupos de individuos productores y no como individuos aislados, como pretendían Smith y Ricardo. Históricamente esto se puede observar desde las instituciones y sociedades más primitivas: la familia, la tribu, la comunidad, donde el individuo productor contribuye con su grupo. Aparentemente con el advenimiento del capitalismo, el individuo se convierte en "un simple medio para lograr fines privados", sin embargo, de acuerdo a Marx, es aquí donde se han desarrollado más las relaciones sociales.

Marx nos señala que siempre que se hable de producción, se tiene forzosamente que hablar de una fase determinada de la producción, su interés se aboca al análisis de la producción de la sociedad burguesa. Hablar de la producción en general no sirve, al menos que se hable de todas las fases históricas de ésta, sin embargo, como abstracción general es válida en la medida de que todas las fases tienen algunos rasgos en común, lo que evita las repeticiones inútiles, estos rasgos comunes pueden pertenecer a todas las épocas o sólo a algunas.

La producción en el caso de la economía clásica pretendía presentarse como regida por leyes de la naturaleza, de manera que se convertiría en eterna, para Marx está claro que la producción depende del desarrollo histórico de las sociedades y no sólo de las condiciones naturales aunque no las descarta como elementos que inciden en ésta.

Una de las razones que expone la ciencia económica es que la producción tiene que ir de la mano de la propiedad, situación que Marx señala como obvia, ya que toda producción depende de una apropiación de la naturaleza, lo que no quiere decir, como pretendían hacer creer los economistas clásicos, que ésta signifique forzosamente un tipo específico de propiedad como lo es el capitalismo con la propiedad privada, que lleva aparejada la no propiedad. Él señala que incluso la forma primera en que la propiedad se ejerció, fue una propiedad común.

Otro elemento que señala Marx es que toda sociedad crea sus propias instituciones jurídicas, por lo que las instituciones actuales eran subsidiadas por otras en sociedades diferentes, esto quiere decir que las instituciones del capitalismo responden a los requerimientos de esta sociedad específica y no tienen porque ser eternas.

La producción debe entenderse como un proceso social amplio, la distribución, el cambio y el consumo son parte de una totalidad que es la producción o proceso productivo, éstos no pueden observarse como elementos autónomos en la medida en que son interdependientes.

Marx analiza detalladamente la estrecha relación entre producción y consumo y demuestra que no puede existir el uno sin el otro, destaca aquí el elemento subjetivo que crea la producción "no es únicamente el objeto de consumo sino también el modo de consumo, lo que la producción produce no sólo objetiva sino también subjetivamente". Subraya por lo tanto, la importancia de la producción en un proceso en que producción y consumo son dos momentos diferentes, en el cual

la producción es primero. El consumo es parte de ella.

En el mismo sentido, Marx analiza la relación existente entre producción y distribución. Para economistas como Ricardo, la distribución es el tema de temas de la economía política; Marx argumenta con ejemplos históricos que aun cuando en ciertos momentos parece que cobra un lugar determinante, detrás de ella se encuentra la producción, la distribución se convierte en un momento al igual que el consumo, de ésta. No se puede distribuir nada que no se haya producido y aun cuando existen cambios radicales incluso en la distribución o la forma en que se produce, es ésta quien determina la distribución y el consumo.

Mucho se ha criticado a Marx, su determinismo económico, en la medida que asume la producción como origen de todo desarrollo histórico, está plenamente ligado a la forma en que el conocimiento de la realidad y que expone en su método de la economía política.

Según Marx, los exponentes de la economía moderna inician sus dilucidaciones a partir de lo general y caótico para mediante un proceso en el pensamiento llegar a abstracciones más específicas y concretas. Él dice que el camino correcto del conocimiento debe ser al revés. De lo particular y específico se llega a conceptos generales que ya no son más que una representación caótica de la realidad, sino una expresión de "las múltiples determinaciones y relaciones".

El proceso abstracto-concreto debe ser para Marx el método, éste con las mediaciones pertinentes. El punto de partida es por lo tanto lo real y aprehensible, lo simple y a partir de que son debidamente abstraídos se llega a lo complejo.

De otra manera se ubica uno en la especulación plena, el conocimiento se reduce al pensamiento puro, y el conocimiento debe partir de la realidad concreta. Para Marx esta realidad, demostrada en el desarro-

llo histórico depende de las condiciones materiales de vida, por lo que su punto de partida, como él mismo lo señala es la producción, él lo resume de la siguiente manera "En la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad. La totalidad de estas relaciones de producción constituyen la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se alza un edificio jurídico y político y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social"

De aquí surge la premisa de que la conciencia del hombre depende de su existencia y no al revés. Marx buscaba desentrañar los misterios de esa existencia, para contribuir a la conciencia social, situación que fue aprovechada por algunos de quienes utilizaron su nombre en el establecimiento de la verdad y por ende en la creación de las posturas más aberrantes e intolerantes basadas en el supuesto método marxista, y por lo tanto verdaderos.

5.1.2 Algunas precisiones sobre la construcción del objeto

Para el enfoque social del marxismo original, el objetivo de su sociología es la producción seriamente condicionada por la lucha de clases. En la construcción del objeto³ juega un papel preponderante el tiempo. Aquí, este factor es algo construido; esto es: que requiere de un proceso de abstracción para captarlo en toda su realidad, tanto como lo es la totalidad pensada a que pertenece y que recupera la concreción real en que viene a ubicarse en el tiempo.

Hablar de la construcción del objeto es pensar en una realidad. Pero ¿qué es la realidad en este enfoque social? La realidad es un todo

³ Bourdieu, Pierre. *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, México, 1978, p. 205.

estructurado y dialéctico, comprendido racionalmente. La realidad puede ser cualquier hecho, clases de hechos o conjunto de hechos. La realidad queda comprendida en la totalidad. En todo caso esta última es una propuesta metodológica. En esta dirección, la totalización no es sino una concepción de la realidad y una actitud gnoseológica para avanzar sin conocimiento.

Para profundizar en su propuesta metodológica, conviene señalar algunos principios básicos:

a) cada fenómeno social estudiado por el científico puede ser comprendido solamente en su referencia al todo estructurado;

b) todos los fenómenos sociales son hechos históricos, en tanto no se les examina como elementos de un determinado conjunto petrificado e inmutable;

c) todos los fenómenos sociales aparecen como productos al mismo tiempo que como productores, como determinados al mismo tiempo que como productores, como determinados y determinantes; adquieren significado con respecto al todo; pero a su vez, le confiere a éste un sentido.

Estos principios matizan la construcción del objeto y por supuesto, la propia praxis. Así, la construcción del objeto de estudio, se presenta como técnica de ruptura con respecto al sentido común. Al igual que Durkheim y Weber, Marx también sugirió la posibilidad de lograr un conocimiento objetivo de la realidad, adecuando la construcción del objeto de estudio.

Así como Durkheim propone la reglas del método sociológico como prerrogativas para el análisis social, también de Marx retomamos cuatro grandes principios referentes a la construcción del objeto de estudio:

1. tener presente que el conocimiento que proporciona, si se desea objetivo, no puede ser eterno, ahistórico;

2. además de lo anterior, el método histórico debe considerar que un conflicto está determinado por condiciones materiales, entre las clases dominantes y dominadas;

3. el método, en la construcción del objeto debe contener el punto de vista que conlleve a la supresión del conflicto entre las clases. El objetivo de estudios auténticamente válido debe inducir a una praxis revolucionaria;

4. es a través del método, el del materialismo histórico, que el objeto de estudio brota de un diálogo efectivo entre el sujeto cognoscente y la realidad concreta.

5.1.3 Apreciación crítica al marxismo

El pensamiento marxista representa una de las vetas más ricas del conocimiento. La diversidad y complejidad del enorme discurso que logró construir nos debe invitar a conocerlo más profundamente a la luz de la sociedad actual.

Los textos anteriormente analizados son sólo un ejemplo de los caminos ya mencionados y subrayados en los que Marx tuvo incidencia. Por un lado, su preocupación permanente por construir un camino que permitiera a la humanidad convertirse en más justa, su utopía operante. Por el otro lado, ligado al primero por necesidad, explicar la realidad mediante el conocimiento de la sociedad, de sus procesos históricos y de sus potencialidades.

Hoy por hoy, el marxismo es paulatinamente abandonado sobre todo por el fracaso del proyecto que se hizo en su nombre. La caída del

llamado (erróneamente de acuerdo a algunos analistas), socialismo ha creado consigo el desprestigio de todo aquello que huele a marxismo, incluyendo su rica propuesta de análisis social. No obstante, debe tenerse mucho cuidado en este aspecto, basta recordar, que el liberalismo fue igualmente abandonado en momentos que el proyecto socialista y socialdemócrata, parecía el más ideal, ahora tenemos una recuperación impresionante de dicha propuesta. Lo que es cierto es que dicha propuesta en su proyecto político debe repensarse profundamente intentando evitar caer en lo que cayeron los viejos seguidores del marxismo: el dogmatismo y la intolerancia. La propuesta marxista debe asumirse en un escenario más amplio, más plural en términos tanto del conocimiento de lo social como de la práctica política. Esa si es una enseñanza impostergable.

Debe reconocerse también que la propuesta de Marx y Engels no tiene que ser propuesta acabada, ni tiene por que responsabilizarse de lo sucedido a las faltas en dicha propuesta. Políticamente existen responsables y en el ámbito del conocimiento el propio Marx se opone a verdades absolutas y generalizadas a todas las sociedades.

El marxismo es entonces una propuesta vigente a pesar de los malos augurios, en el conocimiento de lo social debe estar presente como una alternativa para el estudio de problemas específicos y como referencia para la reflexión de la sociedad en su conjunto.

También es cierto que la sociedad se ha complejizado y diversificado por lo que no se pueden tomar al pie de la letra lo que Marx proponía. Esto debe acomodarse a la realidad actual. En un momento en que la democracia, por ejemplo, parece ocupar el escenario de la acción, uno no puede remitirse a la lucha de clases como única vía para participar en la transformación de la sociedad, tampoco podemos quedarnos con la clase obrera como único sujeto social-trascendental, en el análisis debe entrar todos aquellos que participan en nuestra sociedad,

actores sociales que reclaman su lugar no pueden dejarse de lado.

En cuanto a su "determinismo económico", es cierto que ocupa un lugar preponderante en la mayor parte de los procesos sociales, pero no se puede convertir en el único nivel explicativo de todos los fenómenos, si así fuese todo estaría resuelto.

En fin, la propuesta metodológica del marxismo invita a plantear reflexiones en torno a una compleja propuesta de la praxis⁴: reflexión como acción de transformación social.

5.2 EL REPRODUCCIONISMO EDUCATIVO

5.2.1 La visión económica reproductora

Diversos estudiosos considerados marxistas, han hecho análisis socioeducativos partiendo de la estrategia teórico-metodológica de la reproducción; para lo cual han tomado como uno de los ejes centrales los trabajos de Louis Althusser, quien considera que en una sociedad capitalista, además de la reproducción de los medios y fuerzas de producción, existe una reproducción de las condiciones de la producción - relaciones de producción, o sea, relaciones entre explotados y explotadores- lo cual es obra de los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) que reproducen la ideología dominante y apuntalan su hegemonía hacia el resto de las clases.

Particularmente la reproducción material no directiva de la fuerza

⁴ El concepto de praxis, de acuerdo a Sánchez Vázquez, lo entendemos como una posibilidad de interpretación y acción consciente sobre la realidad, en la perspectiva de constitución de un sistema social que satisfaga las necesidades primordiales de todos los sectores de la población. (Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*, Grijalbo, México, 1991).

de trabajo -su calificación-, es obra específica del AIE dominante en las sociedades capitalistas, el aparato ideológico escolar (como sistema de las distintas escuelas públicas y privadas), el cual está unificado a los demás AIE por la ideología dominante que también reproduce⁵. De manera unilateral y arbitraria se concibe a la escuela con un carácter reproductivo, anteponiendo un ahistórico y rígido análisis institucional al complejo análisis clasista del materialismo histórico.

En autores como Althusser y sus seguidores el papel de la escuela es doble:

“La escuela: a) reproduce los puestos o las relaciones de producción; b) separa a los individuos y les asigna puestos así definidos”⁶

Según el reproducionismo, el aparato ideológico escolar, que también comprende a las instituciones de educación superior, reproduce puestos en la división social del trabajo mediante la inculcación de la ideología dominante de los educandos. Al revisar críticamente los planteamientos reproducionistas, es importante advertir que se concibe a la escuela como una rígida y totalmente alineada institución que, como recibe a los educandos, los desarrolla.

Así se considera tautológicamente que la escuela “favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos”⁷.

⁵ Véase Louis Althusser, “Ideología y aparatos ideológicos de Estado”, en: **La Filosofía como arma de la revolución**, Cuadernos de Pasado y Presente, Núm. 4, México, 1982 pp. 98-106.

⁶ H. Lagrange, “A propósito de la Escuela”, en: **Sobre el método marxista** (varios autores), Grijalbo, México, 1973, p. 206. Cabe señalar que Lagrange es un recomendable crítico del enfoque reproducionista, al menos del que se maneja en el campo educativo.

⁷ Bourdieu y Passeron citados por Lagrange, *Op.cit.*, p. 211. La obra de los dos investigadores citados, **La reproducción**. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (se sugiere la edición de Laia, Colección Papel 451, núm. 39, Barcelona, 1977),

Al enfatizar el determinismo estructural en el funcionamiento de los sistemas educativos, se obstaculizan análisis más profundos y dialécticos sobre las dinámicas concretas de la educación en las sociedades donde tales planteamientos se difunden⁸. Es cierto, asimismo, que el reproducionismo tiene grandes limitaciones en proponer alternativas educativas innovadoras, atado de manos por su propia concepción.

La universidad como puntal del sistema educativo o aparato escolar, según el reproducionismo, también desarrolla una reproducción social, destinada principalmente a reforzar la división del trabajo existente en el aparato productivo: inexacto. Lo que no contemplan los reproducionistas es el hecho de que el sistema educativo, y principalmente dentro de éste la universidad, posee relativa autonomía que le permite generar procesos internos con dinámica propia, al poseer una organización específica que traduce de un modo peculiar las características de la sociedad. Podemos considerar que:

“Si concebimos a la sociedad como una totalidad compleja... cada uno de los niveles de acción social en que la desagregamos debe gozar de autonomía (debemos tener una teoría acerca de sus límites) y esa autonomía debe ser obviamente relativa al todo y no absoluta”⁹.

La autonomía relativa, junto con otras categorías que posteriormente desarrollaremos en su conjunto, nos impide caer en el determinismo de los reproducionistas.

La universidad no es el ‘instrumento’ o ‘aparato’ de la clase do-

es el primero de los libros que sobre problemas educativos se realiza dentro del enfoque reproducionista. Para mayores detalles, véase el siguiente apartado.

⁸ Véase Sara M. Finkel, “Hegemonía y Educación”, en **Revista de Ciencias de la Educación**, Núm. 13-14, Axis, Buenos Aires, enero-septiembre de 1975, pp. 43-54.

⁹ Portantiero, Juan Carlos, “Sociedad Civil, Estado y Sistema Político”, en **Foro Universitario**, Núm. 24, STUNAM, México, 1988.

minante, para inculcar mecánicamente su ideología y formar los cuadros profesionales que requiere, ya que no existe una correspondencia exacta entre los intereses de la burguesía y los requerimientos de la sociedad, lo cual nos lleva necesariamente a estudiar las relaciones entre la universidad y las clases sociales como vínculos nunca simples y unidireccionales, sino sumamente complejos y dialécticos.

Si bien la universidad institucionalmente recrea y desarrolla la ideología hegemónica, no lo hace en forma mecánica y absoluta como para "fabricar" al "hombre idóneo" de la sociedad capitalista¹⁰, sino que manifiesta de tal manera contradicciones que pueden llegar a constituirse en un centro de conmoción antiimperialista y democrática en países como México.

La universidad no puede ser un simple instrumento de la clase dominante, ya que en ella convergen múltiples influencias y determinaciones en un proceso siempre complejo y contradictorio, concepción que sostenemos. Por lo tanto, no es inoportuno señalar que la universidad es una "caja de resonancia" de los procesos que se registran en la sociedad y que en ella se da, de una manera peculiar y principalmente

¹⁰ Una concepción llevada al extremo se manifiesta, por ejemplo, en la tesis llamada "universidad-fábrica" que, al concebir a la universidad como unidad de producción de mano de obra especializada al servicio directo de la burguesía, se propone, siguiendo un planteamiento de André Gorz, "destruir la universidad" —universidad suicida—. Esta tesis se sostuvo en México, principalmente entre algunos estudiantes, por grupos izquierdistas o ultraizquierdistas como el ultra llamado "los enfermos" (véase Alfredo Tecla Jiménez, "La tesis universidad-fábrica", en *Universidad, burguesía y proletariado*, Cultura Popular, México, 1978, pp. 25-28). Conviene agregar, a riesgo de que parezca excesiva o muy sintética esta idea, que los grupos ultraizquierdistas o pseudoizquierdistas se caracterizan por ser espontaneístas, intolerantes, sectarios. Bajo una concepción ideologizada o sobrepolitizada de la realidad que enfrentan, desarrollan un activismo voluntarista, el cual se distancia de los verdaderos intereses y aspiraciones de las clases subalternas y deviene en una falsa izquierda.

como lucha ideológica, la lucha de clases.

La universidad no puede ser interpretada a partir de concepciones reduccionistas y/o simplistas, ya que se corre el peligro de identificarla como un partido político (planteamiento universidad-partido que considera que la institución debe estar ligada política y orgánicamente a la clase trabajadora), siendo la función de la institución, esta concepción izquierdista y sectaria, el luchar directamente por la transformación revolucionaria de la sociedad, sin que la lucha específicamente educativa tenga cabida¹¹.

Aunque en la universidad no se da la lucha de clases como lucha frontal entre las clases antagónicas por excelencia, la burguesía y el proletariado, sí permite el surgimiento de alternativas ideológicas y educativas, que pueden ser diferentes al funcionalismo y al reproducciónismo. Para tener una perspectiva teórica crítica sobre la universidad, que supere las limitaciones y deformaciones del funcionalismo y del reproducciónismo, es necesario tener una visión totalizadora del objeto de estudio, que nos permita entender el proceso universitario en sus dimensiones significativas dentro de una totalidad concreta, lo que es analizado en el siguiente apartado. Conviene advertir también que, inscrito nuestro estudio dentro del materialismo histórico, nos proponemos el método abstracto-deductivo, que nos permita abordar en aproximaciones sucesivas a nuestro objeto de estudio, para ir de lo más

¹¹ Tecla Jiménez, *Op. cit.* Pp. 92-93. Según este autor, el esquema universidad-partido es hasta cierto punto una derivación de la tesis universidad-fábrica. Es importante advertir también que, según Lenin, "El ultraizquierdismo —doctrinarismo de izquierda o enfermedad infantil de 'izquierda'— es pago de pecados oportunistas en el movimiento". Véase Vladimir Ilich Lenin, *La enfermedad infantil del "izquierdismo" en el comunismo* (en particular, "Algunas conclusiones", pp. 76-90), Progreso, Moscú, sin fecha. Desde el nombre, es evidente que Lenin observa en el extremismo un carácter de marxismo larvario.

abstracto y complejo a lo más concreto y sencillo. No es casual que comencemos, precisamente, con un planteamiento general esencialmente filosófico, sobre nuestro tema de investigación.

5.2.2 El enfoque dependientista y sus propuestas educativas

En el contexto de las contradicciones sociales expresada en una serie de conflictos protagonizados por diversos sectores sociales en casi todo el continente, a fines de los años sesenta aparece un nuevo enfoque, que pretende dar una nueva visión de las relaciones que se dan entre el desarrollo del capitalismo central y el desarrollo del capitalismo dependiente latinoamericano. Una de las principales tesis que sostienen es que la dependencia

“...no es un estudio atrasado y anterior al capitalismo, sine una consecuencia de él y una forma particular del desarrollo: el capitalismo dependiente. No se trata de una cuestión de satelización, como pretende Andre G. Frank, sino de la conformación de un tipo de estructuras internas que están condicionadas por la situación internacional de dependencia”¹².

En otras palabras, “el capitalismo en Latinoamérica se ha desarrollado dentro del contexto de la expansión y evolución del capitalismo mundial”¹³.

El capitalismo dependiente en América Latina no está llamado a conducir por vías sinuosas (las asincronías y desfases) que se ven desde el tradicionalismo hacia la modernidad, sino que generó un nuevo patrón de desarrollo que pronto se denominó dependiente y aso-

¹² Teotonio Dos Santos, *Imperialismo y Dependencia*, México, Era, 1978, p. 304.

¹³ Vania Bambirra, *El Capitalismo Dependiente Latinoamericano*, Siblo XXI, México, 1976, p. 3.

ciado. Al respecto Cardoso, argumenta:

“Así, pues, no subsisten la tesis de desarrollo del subdesarrollo o de superexplotación estancacionista ni las hipótesis que sugieren que una expansión con efectos similares a lo que ocurre en el centro se dará en la periferia”¹⁴.

En todo caso lo que se afirma, es la existencia de un tipo peculiar y contradictorio de desarrollo, en el terreno social, político y cultural. En lo social se daba una industrialización heterogénea sobre todo por el papel tan débil de las burguesías para asumir la modernización, el distanciamiento del proletariado respecto al resto de los sectores sociales, la proliferación de sectores medios al amparo del Estado o de la penetración del capital transnacional.

En el terreno político esta corriente contribuía a explicar el proceso que vivía el Estado en América Latina y sus principales acciones en cuanto al intervencionismo, acumulación del capital y la política de redistribución del ingreso. En el terreno cultural analizaban la importancia del fenómeno reproductor para afianzar más la dependencia a la vez que proponían como alternativa una verdadera autonomía. Pero conciente que ésta sólo se lograría mediante una independencia económica y política, de leche sugerían una revolución.

Cabe una vez más retomar las palabras de uno de los principales teóricos del dependientismo.

“No quiero discutir aquí el acierto o el error de esta afirmación, sino sólo destacar que el polo opuesto (y discontinuo) del enfoque de la dependencia lo que vislumbra no es el desa-

¹⁴ F.M. Cardoso, *La Originalidad de la Copia: la CEPAL y la idea del desarrollo*, Revista de la CEPAL, Segundo semestre, 1977.

rollo autónomo, sino el socialismo”¹⁵

Bajo estos planteamientos, impulsaron su propio proyecto de reforma universitaria, cuyos postulados se inspiran en la teoría reproductivista, de la cual, recogemos algunos postulados althusserianos¹⁶.

Los puestos más específicos para la universidad, según esta visión¹⁷, son los siguientes:

- La estructura económica determina la superestructura.
- En la esfera superestructural se ubica la universidad y ésta es el reflejo -y por tanto produce- los rasgos capitalistas propios del

¹⁵ F. H. Cardoso, “El desarrollo en Capilla”, R. Franco (ed.) **Planificación Social en América Latina y el Caribe**, citado por J. Joaquín Brunner, *op. cit.*

¹⁶ Véase Louis Althusser, **Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado**, Ediciones Quinto Sol, México, 1987. Conviene agregar, en relación al planteamiento de Althusser, que no contempla las contradicciones de clase, lo siguiente: “Medios masivos de comunicación, centros educativos, sindicatos, organismos aclesiales, etc., no son aparatos ideológicos de Estado; son instituciones ideológicas y políticas de la sociedad civil, cuyo funcionamiento se deslinda de los dictados gubernamentales en la medida en que son espacios abiertos a la lucha de clases. Son conocidas las consecuencias catastróficas del supuesto sectario según el cual, por ejemplo, las universidades son simples aparatos de Estado” (Carlos Pereyra, “Gramsci, Estado y sociedad civil”, en **Cuadernos Políticos**, Núm. 21, ERA, julio-septiembre de 1979, p. 73). Tal parece que en el reproductivismo althusseriano también se sostiene una visión instrumentalista del Estado, el cual se concibe en dos instancias: el poder del Estado y el aparato de Estado. Sin embargo, se reconocen las aportaciones que Althusser hizo a las corrientes marxistas en cuanto a la teoría del Estado al agregar a los aparatos represivos de Estado otra realidad; los aparatos Ideológicos de Estado, definidos como “cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instrucciones distintas y especializadas (Althusser, *Op. cit.* Pp. 27-28).

¹⁷ Bordieu y Passeron citados por Lagrange, *Op. cit.*, p. 211. La obra de los dos investigadores citados, **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza** (se sugiere la edición Laia, Colección Papel 451, Núm. 39, Barcelona, 1977).

sistema dominante.

- La universidad expresa y reproduce la dependencia que caracteriza a la sociedad global y, al mismo tiempo, contribuye a cristalizar -reproducción hacia fuera- las condiciones funcionales a esa dependencia en el terreno cultural.

Bajo estos planteamientos, las alternativas que la reforma universitaria buscó impulsar en la universidad latinoamericana consistían en que la docencia se entendiera como un proceso de concientización y que la investigación se viera como medio de independencia. Pero estos postulados en muchas universidades no llegaron a concretarse. De hecho, según algunos cuestionamientos críticos reconocen que la teoría de la dependencia no llegó a conformar un programa de transformación social. Careció de una identificación nítida del sujeto histórico que impulsaría el proceso de superación de la dependencia.

Finalmente, su propuesta fue poco defendible y terminó refugiándose “en una especie de escatología que afirma la validez del principio de la revolución al mismo tiempo que esconde la debilidad de la propuesta (...) para llegar a ésta. Tal debilidad se esconde mediante la presentación de un cuadro de catástrofes que da la ilusión de llevarnos a una transformación radical”¹⁸.

Según estas aseveraciones, la perspectiva de la teoría de la dependencia, no llegó a consolidar un modelo socialmente aceptado de una universidad. En América Latina su influencia alcanzó al movimiento estudiantil, pero no a una proporción significativa de los académicos, de los políticos y de los burócratas¹⁹.

¹⁸ Cardoso, *Op. cit.* p. 41.

¹⁹ Brunner, José Joaquín, **Universidad y Sociedad en América Latina**, SEP-UAM-Azcapotzalco, México, 1987, p. 57.

Una década después, estudiosos de los fenómenos socioeducativos comenzaron a reconocer las limitaciones de este enfoque.

El enfoque dependentista inspirado en la teoría de la reproducción ha evolucionado en sus apreciaciones, por lo que, concepciones no mecanistas y mucho más flexibles en cuanto a la autonomía relativa de lo educativo y lo cultural, reconocen la existencia de otras ideologías y otros sectores sociales que no siempre guardan correspondencia con la ideología dominante, pero tampoco la escuela puede usarse como arma exclusiva para la revolución.

5.2.3 La óptica cultural reproductora

En su intento de comprender el papel de la cultura como medio que vincula, primero, la escuela a la lógica de las clases dominantes; y segundo, la dinámica de la producción capitalista a las clases subordinadas, Bourdieu argumenta en contra de la noción de que las escuelas simplemente reflejan a la sociedad dominante. Afirma en cambio, que las escuelas son instituciones relativamente autónomas que están influidas sólo de manera indirecta por instituciones económicas y políticas más poderosas²⁰.

Las escuelas más que estar ligadas directamente al poder de una elite económica, son consideradas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas, ellas no imponen de un modo manifiesto docilidad y opresión, sino que reproducen más útilmente las relaciones de poder existente mediante la producción y distribución de la cultura dominante, que confirma tácitamente lo que significa tener edu-

²⁰ Los planteamientos principales de este apartado provienen de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**, Laia, Colección Papel 451, Núm. 39, Barcelona, España, 1977.

cación. La teoría de la reproducción cultural de Bourdieu, comienza con el supuesto de que las sociedades divididas en clases se observan bajo las condiciones ideológicas y materiales que las sustentan, y se encuentran mediadas y reproducidas parcialmente a través de lo que él llama "violencia simbólica".

El control de la clase se logra mediante un sutil ejercicio de poder simbólico que llevan a cabo las clases dominantes para "imponer una definición del mundo social que sea consistente con sus intereses". La cultura se convierte en el vínculo mediador entre los intereses de la clase dominante y la vida cotidiana. Funciona para mostrar los intereses económicos y políticos de las clases dominantes, no como arbitrarios e históricamente contingentes, sino como elementos necesarios y naturales del orden social.

La educación se considera como una fuerza política y social importante en el proceso de reproducción de las clases. Al ser "transmisores" de los beneficios de la cultura valiosa, las escuelas pueden promover la desigualdad en nombre de la imparcialidad y la objetividad. Mediante este argumento, Bourdieu rechaza tanto la postura idealista que considera a las escuelas como sitios independientes de las fuerzas extrañas, cuanto a las críticas ortodoxas radicales para las cuales las escuelas solamente reflejan las necesidades del sistema económico.

Las nociones de cultura y capital cultural son centrales para Bourdieu, en el análisis de cómo funcionan los mecanismos de reproducción cultural en las escuelas. Argumenta que la cultura transmitida en la escuela, se relaciona con las diferentes culturas que conforman la sociedad en su conjunto para confirmar la cultura de la clase dominante y al mismo tiempo desconfirmar la cultura de otros grupos.

Un niño hereda de su familia conjuntos de significación, atributos de estilo, modos de pensar y tipos de inclinación, que recibe un status y

un valor social determinado, de acuerdo con lo que la clase o clases dominantes califican como más valioso capital cultural. Las escuelas juegan un papel especialmente importante en la legitimación y reproducción del capital cultural dominante.

Los estudiantes cuyas familias sólo tienen una leve conexión con el capital cultural dominante están en obvia desventaja frente a otros grupos que sí tienen más vinculación con esa cultura dominante. Para Bourdieu "La cultura de la elite es tan cercana a la escuela, que los niños de la clase media baja sólo pueden adquirir con gran esfuerzo aquello que a los niños de las clases cultivadas les ha sido dado: estilo, gusto, ingenio; en resumen, aquellas aptitudes que parecen naturales en los miembros de las clases cultivadas y que se esperan naturalmente de ellos, precisamente porque ellos son la cultura de la clase".

La escuela genera prácticas mediante las cuales se renueva, integrándose, reconstruyéndose al afrontar los cambios en su propia composición y las circunstancias sociales en que se trata de sobrevivir y prosperar.

La escuela de la clase dominante no es un mero agente de la clase, es una parte importante y activa de ella.

La dominación como una instancia objetiva, concreta, no puede ser ignorada en ninguna discusión sobre la enseñanza, por ejemplo: las clases privilegiadas tienen una relación tal con el tiempo, que les permite hacer planes a largo plazo en relación con su futuro. En contraste, los hijos de los desposeídos, en especial aquellos que están en cursos de educación superior, a menudo se encuentran agobiados por restricciones económicas que los encierran en el presente y limitan sus metas a planes de corto plazo. Para la mayoría de los estudiantes de la clase obrera el tiempo es una privación no una posesión. La dimensión eco-

nómica juega un papel crucial, en la decisión acerca de si el estudiante puede asistir de tiempo completo a la escuela o sólo parte del tiempo, o en algunos casos si puede ir o no; así, también, la cuestión económica es con frecuencia el factor determinante en la decisión de si el estudiante tiene que compartir su tiempo entre un trabajo remunerado o su asistencia a la escuela.

La interiorización de la ideología dominante no es la única fuerza que motiva a los estudiantes de la clase obrera o que asegura su fracaso. Sus comportamientos, fracasos y elecciones también tienen como fundamento las condiciones materiales.

Queda claro que como resultado del énfasis unilateral que pone Bourdieu, en el dominio de las clases altas en sus prácticas culturales tanto al concepto de capital como a la noción de clases se les da un tratamiento de categorías estáticas.

En mi opinión el concepto de clase involucra una noción de relaciones sociales opuestas entre sí, se refiere a las relaciones cambiantes del dominio y resistencia; también el capital y sus instituciones que se reagrupan constantemente intentando reconstruir la lógica de la incorporación y la dominación esas oposiciones no se encuentran en los análisis de Bourdieu; nos queda una teoría de la reproducción que tiene poca fe en los grupos, de clases subordinadas poca esperanza en su capacidad o deseo de reconstruir sus condiciones de vida, trabajo y aprendizaje. En consecuencia, la mayoría de las teorías de la reproducción basadas en la noción de dominación de Bourdieu, no logran proporcionar los elementos teóricos amplios que se necesitan para el desarrollo de una pedagogía radical.

Sin embargo, por la importancia de sus supuestos teóricos, enseguida se incluye un trabajo íntegro para ampliar el contenido de su

perspectiva.

5.2.3.1 Los tres estados del capital cultural²¹

Pierre Bourdieu

La noción de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del “éxito escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases, de fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las “aptitudes” naturales, como a las teorías del “capital humano”²².

Los economistas tienen el aparente mérito de plantear explícitamente la cuestión de la relación entre las tasas de rendimiento aseguradas por la inversión educativa y la inversión económica (y de su evolución). A pesar de que su medición del rendimiento escolar sólo toma en cuenta las inversiones y las ganancias monetarias (o directamente convertibles en dinero), como los gastos que conllevan los estudios y el equivalente en dinero del tiempo destinado al estudio no pueden dar cuenta de las partes relativas que los diferentes agentes o clases otorgan a la inversión económica y cultural, porque no toman en cuenta, siste-

²¹ Tomado de la traducción de Monique Landesmann, *Revista Sociológica*, Núm. 5, año 2, otoño 1987. UAM. Azcapotzalco, México. Pp. 11-17.

²² Hablar de los conceptos a través de ellos mismos en vez de hacerlos funcionar, siempre lo expone a uno a ser esquemático y formal, es decir, “teórico” en el sentido más corriente de este término, y el más comúnmente aprobado.

máticamente, la estructura de oportunidades diferenciales del beneficio que les es prometido por los diferentes mercados, en función del volumen y de la estructura de su patrimonio. (Ver en particular G. S. Becher *Human Capital*, New York, Colombia University Press, 1964).

Además, al dejar de reubicar las estrategias de inversión escolar en el conjunto de las estrategias educativas y en el sistema de las estrategias de la reproducción, se condenan a dejar escapar, por una paradoja necesaria, la más oculta y la más determinada socialmente de las inversiones educativas, a saber, la transmisión *del capital cultural*.

Sus interrogantes sobre la relación entre la “aptitud” (ability) por los estudios y la inversión en los estudios, demuestran que ignoran que la “aptitud” o el “don” es también el producto de una inversión en tiempo y capital cultural (Id p. 63-66). Y se entiende entonces, que al evaluar los beneficios de la inversión escolar, sólo se pueden interrogar sobre la rentabilidad de los gastos educativo para la “sociedad” en su conjunto (*social rate of return*) (Id p. 121), o sobre la contribución de la educación a la “productividad nacional” (*The social gain of education as measured by its effect on national productivity*) (Id p. 155). Esta definición, típicamente funcionalista de las acciones de la educación, que ignora la contribución que el sistema de enseñanza aparta a la reproducción de la estructura social, al sancionar la transmisión hereditaria del capital cultural se encuentra de hecho comprometida, desde su origen, con una definición del “capital humano”, la cual a pesar de sus connotaciones “humanistas”, no escapa a un economicismo e ignora que el rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia. Desconoce también que el rendimiento económico y social del título escolar depende del capital social, también heredado, y que puede ponerse a su servicio.

El capital cultural puede existir bajo 3 formas: en *el estado incorporado*, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organis-

mo; en el *estado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc.; y finalmente en el *estado institucionalizado*, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural -que supuestamente debe garantizar- propiedades totalmente originales.

El estado incorporado

La mayor parte de las propiedades del capital cultural pueden deducirse del hecho de que en su estado fundamental *se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación*. La acumulación del capital cultural exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume *tiempo*, tiempo que tiene que ser invertido *personalmente* por el "inversionista" (al igual que el bronceado, no puede realizarse por poder²³): El trabajo personal, el trabajo de adquisición, es un trabajo del "sujeto" sobre sí mismo (se habla de *cultivarse*). El capital cultural es un tener transformado en ser, una pro-

²³ De allí que, de todas las medidas del capital cultural, las más exactas sean las medidas de referencia a *tiempo de adquisición*, a condición, por supuesto, de no reducirlo al *tiempo de escolarización* y de tomar en cuenta la prima de educación familiar dándole un valor positivo (correspondiente al valor del tiempo ganado, de avance) o negativo (correspondiente al tiempo perdido, y *duplicado*, puesto que habrá que gastar tiempo para *corregir* los efectos), según su distancia respecto a las exigencias del mercado escolar. (¿Es necesario preguntar, afin de evitar todo malentendido, que esta propuesta no implica ningún reconocimiento del valor de los veredictos escolares y sólo consiste en registrar la relación que establece en los hechos, entre un cierto capital cultural y las leyes del mercado escolar?). Quizá no sea inútil recordar que algunas disposiciones afectadas por un valor negativo en el mercado escolar, pueden tener un valor altamente positivo sobre otros mercados y primero, por supuesto, en las relaciones internas a la clase.

iedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la "persona", un hábito²⁴. Quien lo posee ha pagado con su "persona", con lo que tiene de más personal: su tiempo. Este capital "personal" no puede ser transmitido *instantáneamente* (a diferencia del dinero, del título de propiedad aún de nobleza) por el don o la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio. Puede adquirirse, en lo esencial, de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente en particular; se debilita y muere con su portador (con sus capacidades biológicas, su memoria, etc.). Por estar así ligado de múltiples maneras a la persona, a su singularidad biológica, y por ser objeto de una transmisión hereditaria siempre altamente encubierta y hasta invisible, constituye un desafío para todos aquellos que apliquen la vieja y persistente distinción que hacían los juristas griegos entre las propiedades heredadas (*tapatroa*) y las adquiridas (*epikte 'ra*) -es decir, agregadas por el propio individuo a su patrimonio hereditario- de manera que alcance a acumular los prestigios de la propiedad innata y los méritos de la adquisición. De allí que este capital cultural presenta un más alto grado de *encubrimiento* que el capital económico, por lo que está predispuesto a funcionar como capital simbólico, es decir desconocido y reconocido, ejerciendo un efecto de desconocimiento, por ejemplo sobre el mercado matrimonial o el mercado de bienes culturales en los que el capital económico no está

²⁴ De allí que la utilización o la explotación del capital cultural, meta en problemas peculiares a los detentadores del capital económico o político, trátase de mecenas privados, o bien, en el otro extremo de patrones empresarios que emplean "cuadros" dotados de una específica competencia cultural (sin referirnos a los nuevos *mecenas de Estado*): ¿Cómo comprar este capital estrechamente unido a la persona, sin comprarla a ella, si eso ocasiona privarse del efecto de desimulación de la dependencia? ¿Cómo concentrar el capital - cuestión necesaria para ciertas empresas-sin concentrar a sus portadores, si de ello resultan consecuencias rechazadas de antemano?

plenamente reconocido. La economía de las grandes colecciones de pintura, de las grandes fundaciones culturales, así como la economía de la beneficencia, de la generosidad y del legado, descansan sobre propiedades del capital cultural que los economicistas no pueden explicar. Por su naturaleza, al economicismo se le escapa la alquimia propiamente social por la que el capital economice se transforma en capital simbólico, capital denegado o más bien desconocido. Paradójicamente también ignora la lógica propiamente simbólica de la distinción que asegura provechos materiales y simbólicos a los poseedores de un fuerte capital cultural, quienes reciben un *valor de escasez* se basa en el principio de que no todos los agentes tienen los medios económicos y culturales para permitir a sus hijos proseguir sus estudios, más allá de un mínimo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo menos vaporada en un momento dado.

Sin duda, en la lógica de la transmisión del capital cultural es donde reside el principio más poderoso de la eficacia ideológica de este tipo de capital. Por una parte se sabe que la apropiación del capital cultural objetivado -y por lo tanto, el tiempo necesario para realizarla- depende principalmente del capital cultural incorporado en el conjunto de la familia, incorporación que se da mediante el efecto Arrow general y todas las formas de transmisión implícita, entre otras cosas. Por otra parte, se sabe que la acumulación inicial de capital cultural, condición de acumulación rápida y fácil de cualquier tipo útil, comienza desde su origen, sin rastro ni pérdida de tiempo, sólo para los miembros de familias dotadas con un fuerte capital cultural, sea sin duda la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital y, por lo mismo, su importancia relativa en el sistema de las estrategias de la reproducción es mayor, en la medida en que las formas directas y posibles de transmisión tiendan a ser más fuertes, censuradas y controladas.

Inmediatamente se ve que es a través del tiempo necesario para la

adquisición como se establece el vínculo entre el capital económico y el capital cultural. Efectivamente, las diferencias en el capital cultural de una familia, implican diferencias, primero, en la precosidad del inicio de la transmisión y acumulación, teniendo por límite la plena utilización de la totalidad del tiempo biológico disponible, siendo el tiempo libre máximo. En segundo término, implica diferencias en la capacidad de satisfacer las exigencias propiamente culturales de una empresa de adquisición prolongada. Además y correlativamente, el tiempo durante el que un individuo puede prolongar su esfuerzo de adquisición, depende del tiempo libre que su familia le puede asegurar, es decir, liberar de la necesidad económica, como condición de la acumulación inicial.

El estado objetivado

El capital cultural en un estado objetivado posee un cierto número de propiedades que se definen solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada. El capital cultural objetivado en apoyos materiales -tales como escritos, pinturas, monumentos, etc-, es transmisible en su materialidad. Una colección de cuadros, por ejemplo, se transmite tan bien como el capital económico, si no es que mejor, ya que posee un nivel de eufemización superior que aquél. Pero lo que es transmisible en la propiedad jurídica y no (o necesariamente) lo que constituye la condición de la apropiación específica, es decir, la posesión de instrumentos que permitan consumir un cuadro o bien utilizar una máquina, y que por ser una forma de capital incorporado, se someten a las mismas leyes de transmisión.

Así, los bienes culturales pueden ser objeto de una apropiación material que supone el material económico, además de una apropiación simbólica, que supone el capital cultural. De allí que el propietario de los instrumentos de producción deben encontrar la manera de apropiar-

se, o bien del capital incorporado, que es la condición de apropiación específica, o bien de los servicios de los poseedores de este capital: es suficiente tener el capital económico para tener máquinas; para apropiárselas y utilizarlas de acuerdo con su destino específico (definido por el capital científico y técnico que se encuentra en ellas incorporado) hay que disponer, personalmente o por poder, del capital incorporado. Tal es sin duda el fundamento del estatuto ambiguo de los "cuadros": si se enfatiza el hecho de que no son los propietarios (en el sentido estrictamente económico) de los medios de producción que utilizan, y que solamente sacan provecho de su capital cultural vendiendo los servicios y los productos que les es posible, se les ubica del lado de los dominados; si se insiste en el hecho de que se benefician con la utilización de una forma particular de capital, son colocados del lado de los dominados. Todo parece indicar que en la medida en que se incrementa el capital cultural incorporado a los instrumentos de producción (al igual que el tiempo de incorporación necesario para adquirir los medios para apropiárselo, o sea, para atender a su intensión objetiva, su destino y su función), la fuerza colectiva de los propietarios del capital cultural tendería a incrementarse, a menos que los dueños de la especie dominante del capital no estuvieran en condiciones de poner a poner a competir a los poseedores del capital de cultural (éstos, además, tienen una inclinación a la competencia, dadas las condiciones mismas de su selección y formación, particularmente en la lógica de la competencia escolar del concurso).

El capital cultural en su estado objetivado se presenta con todas las apariencias de un universo autónomo y coherente, que, a pesar de ser en producto del actuar histórico, tiene sus propias leyes trascendentales a las voluntades individuales, y que, como lo muestra claramente el ejemplo de la lengua, permanece irreductible ante lo que cada agente o aún el conjunto de agentes pueden apropiarse (es decir, de capital cultural incorporado). Sin embargo, hay que tener cuidado de no olvi-

dar que este capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida en que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.) -y más allá, el campo de las clases sociales- sean el lugar en donde los agentes obtengan los beneficios ganados por el dominio sobre este capital objetivado, y por lo tanto, en la medida de su capital incorporado²⁵.

El estado institucionalizado

La objetivación del capital cultural bajo la forma de títulos constituye una de las maneras de neutralizar algunas de las propiedades que, por incorporado, tiene los mismos límites biológicos que su contenedor. Con el título escolar -esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista cultural- la alquimia social produce una forma de capital cultural por la magia colectiva, a la manera (según Merleau Ponty) como los vivos *instituyen* sus muertos mediante los ritos de luto. Basta con pensar en el concurso, el cual a partir de *continuum* de las diferencias infinitesimales entre sus resultados, produce *discontinuidades durables y brutales* del todo y la nada, como aquello que separa el último aprobado del primer reprobado, e instituye una diferencia esencial entre la competencia estatutariamente, reconocida y garantizada, y el simple capital cultural, al que se le exige constantemente *validarse*. Se ve claramente en este caso, la magia *del poder de instituir*, el poder de hacer ver y de hacer creer, o, en una palabra, hacer

²⁵ La mayoría de las veces la relación dialéctica entre el capital cultural objetivado, cuya forma por excelencia es la escritura, y el capital incorporado, se ha reducido a una descripción exaltada de la degradación del espíritu por la letra, de lo vivo por lo inerte, de la creación por la rutina, de la gracia por la pesadez.

reconocer.

No existe sino una frontera mágica, es decir impuesta y sostenida (a veces arriesgando la vida), por la *creencia colectiva* ("verdad del lado de los Pirineos", error más allá de ellos"). Es la misma *diacrisis* originaria la que instituye el grupo como realidad a la vez constante (es decir, trascendente a los individuos), homogéneas y diferentes, mediante la institución (arbitrariamente y desconocida en tanto tal) de una frontera jurídica que instituye los últimos valores del grupo, aquellos que tienen como principio la creencia del grupo en su propio valor y que se definen en oposición a los otros grupos.

Al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a sus titulares compararse y aun intercambiarse (substituyéndose los unos por los otros en la *sucesión*). Y permite establecer tasas de convertibilidad entre cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un determinado capital escolar. El título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación a los otros poseedores de títulos y también, de manera inseparable, establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo. La inversión escolar sólo tiene sentido si un mínimo de reversibilidad en la conversión está objetivamente garantizado. Dado que los beneficios materiales y simbólicos garantizados por el título escolar dependen también de su escasez, puede suceder que las inversiones (en tiempo y esfuerzo) sean menos rentables de lo esperable en el momento de su definición (o sea que la tasa de convertibilidad del capital escolar y del capital económico sufrieron una modificación de facto). Las estrategias de reconversión del capital económico en capital cultural, como factores coyunturales de la explosión escolar y de la inflación de los títulos escolares, son oportunidades del beneficio, aseguradas por los

diferentes tipos de capital.

5.3 CONSIDERACIONES SOBRE LA CORRESPONDENCIA Y CONTRADICCIÓN

Influenciados por Althusser; Bowles y Gintis²⁶ han desarrollado la teoría de la correspondencia, ellos sostienen que los patrones de valores estructurados jerárquicamente, las normas y las habilidades que caracterizan tanto a la fuerza de trabajo como a la dinámica de interacción de clases, guardan correspondencia y contradicción con lo que se aprende en el mundo escolar. De esta manera, en la escuela se reflejan en los estudiantes las actividades y disposiciones necesarias para aceptar pasivamente los imperativos sociales y económicos de la sociedad capitalista.

En otras palabras, no sólo son indispensables los conocimientos teóricos contenidos en los planes y programas de estudios, los cuales determinan un aumento en la productividad, sino también ocupan un lugar significativo en la interiorización de valores lealtades (curriculum oculto)²⁷ que se corresponden con los valores dominantes de la sociedad en general y más con aquellos valores necesarios para el desempeño de un papel social, particularmente, en el sistema de explotación.

Si bien en el párrafo anterior se abordaron los aspectos fundamentales de la teoría de la correspondencia, que no rompe con una vi-

²⁶ Bowles, Samuel y Herbert Gintis, *La instrucción Escolar en la América Capitalista*. Siglo XXI, México, 1986. Ver particularmente las pp. 175-190.

²⁷ Baudelot, Christian y Roger Establet. *La Escuela Capitalista*. Siglo XXI, 1980. Especialmente las conclusiones de este libro permiten una reflexión crítica en lo que respecta a los conflictos de la ideología dominante. Ver "Para iniciar la discusión" del texto citado. Pp. 265-283.

sión mecanicista, sin duda en esta misma perspectiva, estudios como los de Beudalot y Establet²⁸ representan un avance considerable al observar que la correspondencia entre el proceso social y el proceso escolar no se da armónicamente, sino que también hay conflictos.

Para fundamentar lo anterior, los autores sostienen el supuesto básico de que las escuelas no son sitios donde se socializan sin conflictos a los estudiantes de la clase obrera, de acuerdo a los valores de la ideología dominante. Por el contrario, las escuelas son consideradas como sitios sociales conformados por ideologías en lucha que tienen sus raíces, en parte, en la lucha antagónica que se desenvuelve en toda la sociedad. Es decir, al considerar a las escuelas, como instituciones que contienen ideologías en oposición, las fuentes de éstas - que son el motor de la resistencia estudiantil- se encuentran no sólo en la escuela sino también fuera de ella.

Otro de los supuestos, es en lo relativo a la concepción de la ideología. En Althusser, Bowles y Gintis, se concibe a ésta como un poder absoluto con lógica de dominio sin obstáculos (sin mediación, sin oposición). En su análisis, Beudalot y Establet, le dan a la ideología una naturaleza más activa. La ideología, según estos últimos autores, se refiere a esa parte del reino de la conciencia que produce y media las relaciones contradictorias de la sociedad capitalista con la dinámica escolar. Por lo tanto, la ideología se convierte en el lugar de la conciencia en contradicción, que es formada y contiene tanto la ideología de las clases dominantes como la ideología de las clases subordinadas. Esta contradicción a menudo se expresa en ciertas formas de oposición y resistencia.

²⁸ El aspecto material de ideología de Althusser corresponde, de alguna manera, a la noción de Bowles y Gintis de los planes de estudios ocultos, en tanto que ambos aluden a la naturaleza, al uso del espacio, del tiempo y de los procesos sociales si funcionan dentro del marco institucional específico. Goroux, *Op. cit.* p.42.

Una visión similar, respecto al papel que juegan las escuelas en la sociedad capitalista, es sostenida por Bourdieu y Passeron²⁹, al reconocer que las escuelas son consideradas como parte de un amplio universo cuya misión no es sólo imponer docilidad ante la opresión sino que, reproducen más sutilmente las relaciones de poder ya existentes en la cultura dominante; enfatizando con frecuencia lo que significa tener educación.

Bourdieu y Passeron critican las posturas idealistas y conservadoras que ven a la escuela de manera independiente de las fuerzas sociales externas, así como aquella ortodoxia marxista, que sólo ve a la escuela como simple reflejo de las necesidades del sistema económico. El sistema educativo, siguiendo a Bourdieu y Passeron, goza de una relativa autonomía, que precisamente le permite cumplir con las exigencias anteriores bajo la apariencia de independencia y neutralidad. Es decir, ocultar las funciones sociales que desempeñan, para poder desarrollarlas con mayor efectividad³⁰.

También enfatizan en aspectos tan fácilmente visibles en el proceso de enseñanza. Las prácticas que reproducen los alumnos, no se registran solamente como procesos intelectuales sino que también son emocionales, sensoriales y físicos. En este aspecto, el aprendizaje, se sitúa activamente en la práctica del cuerpo, de los sentidos y las sensaciones. Se puede decir entonces, que este proceso está organizado culturalmente más allá de la conciencia, en la materialidad del cuerpo, de los valores y sentimientos que éste contiene.

Con la revisión en forma somera de estas aportaciones dentro del

²⁹ Bourdieu, Pierre y J.C. Passeron. **La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza**, Laia, Barcelona, 1977.

³⁰ Bourdieu, Pierre y J.C. Passeron. **La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Laia, Barcelona, 1977, p. 178.

reproduccionismo, se ha reconocido los avances de la sociología crítica, al brindarnos las nociones fundamentales de correspondencia y contradicción, 'para entender (mejor) las conexiones materiales entre la escuela y la sociedad y para iniciar cualquier discusión entre las relaciones sociales de la escuela y la estructura social'³¹.

Si alguna limitación se puede observar al modelo económico reproductor, al cultural reproductor, y a la teoría de la correspondencia referidos aquí de manera general, es que, a pesar de que logran apreciar los conflictos expresados por una oposición a la ideología dominante, descuidan la necesidad "de desarrollar una teoría de la enseñanza que tome en serio las naciones de cultura, resistencia y mediación. En consecuencia, dichos estudios no sólo están marcados por un instrumentalismo reduccionista en lo que respecta al significado y papel de las escuelas, sino también por un modo de pesimismo radical que ofrece pocas esperanzas de un cambio social y menos aún de una motivación para el desarrollo de prácticas educativas alternativas"³²

El puente para desarrollar con una visión más amplia del proceso educativo en su relación con la sociedad, lo constituye el enfoque gramsciano; éste se ocupa de analizar la educación como hegemonía, enfoque mediante el cual, además de revisar críticamente al marxismo, hace aportaciones significativas a la sociología de la educación.

³¹ Ornelas, Carlos. "Educación y sociedad: ¿Consenso o conflicto?" en **Sociología de la educación, Estudios educativos**, Núm. 5, Centro de Estudios Educativos, México, 1981. p. 69.

³² Giroux A. Henry. Teorías de la reproducción de la nueva sociología de la educación: un análisis crítico en Cuadernos Políticos, Núm. 44, julio-diciembre, 1985, Era, México. Pp. 43-44.

CAPÍTULO VI

POR UN NUEVO ENFOQUE DEL MARXISMO

6.1 LA PROPUESTA GRAMSCIANA

6.1.1 Educación y totalidad concreta

Por cuestión de método, en principio concebimos a la realidad de la educación, objeto de nuestro estudio, dentro de una totalidad social concreta. Para fundamentar esta concepción, retomamos sintéticamente algunos planteamientos de Kosik¹. Al considerar que el hombre crea y aprende su realidad social, viviendo la unidad de su práctica material y su elaboración espiritual; tenemos que el ser humano crea y aprende la totalidad concreta. La concepción dialéctica materialista del conocimiento de lo real, parte de la concepción del hombre como un ser práctico, histórico y social que desarrolla su actividad en un conjunto de relaciones sociales.

La totalidad concreta concibe a la realidad como un todo estructurado y dialéctico, que se crea y desarrolla -la totalidad no es un todo acabado y formalizado, en el cual puede ser comprendido cualquier

¹ Véase, para todo lo relacionado con este párrafo, a Kosik Karel, "La totalidad concreta", **Dialéctica de lo concreto**, Grijalbo, México, 1978, pp. 53-77. Otro importante teórico marxista, aún antes que lo planteara Kosik, ya manejaba la categoría de totalidad concreta, a la que considera "la categoría propiamente dicha de la realidad", aunque advierte que "esta totalidad concreta no está en modo alguno inmediatamente dada al pensamiento" (Georg Lukács, **Historia y conciencia de clase**. Grijalbo, México, 1969, pp. 10-11).

hecho o conjunto de hechos, sin que esto signifique que la totalidad equivale a todos los hechos, sólo que son comprensibles específicamente en su contexto. El hecho como fenómeno social tal como sucede en nuestro objeto de investigación, es un hecho histórico al definirse a sí mismo y definir al conjunto, es determinante y, a la vez, determinado. Esta interdependencia y mediación de la parte con el todo significa que, al acoplarse el hecho al conjunto correspondiente adquiere veracidad y concreción.

Para precisar en la realidad clasista de nuestra sociedad el proceso de concretización de la totalidad y, dentro de éste, el peculiar proceso universitario, retomamos lo siguiente:

“La concreción de la totalidad en la realidad está determinada por las contradicciones. La concreción de la totalidad, como un proceso de conocimiento de la misma, consiste en descubrir las contradicciones fundamentales y entre ellas, destacar la principal, la que rige propiamente la totalidad y de la que se infiere la esencialidad orgánica. De esta manera, se puede definir a la totalidad como un momento de las contradicciones, en el que cada contradicción observa un grado de desarrollo específico, aunque, a fin de cuentas, todas ellas se encuentran entrelazadas y además determinadas por la contradicción principal (la que rige al conjunto de las relaciones sociales que se dan en una sociedad capitalista: la contradicción entre trabajo y capital, entre burguesía y proletariado). En este caso, el análisis de una institución como la escuela debe partir del establecimiento del grado de desarrollo de la contradicción principal que rige la totalidad orgánica”².

² Tecla Jiménez, *Op. cit.* pp. 38, 40 y 41. Un significativo pensador marxista considera lo siguiente: “En el proceso de desarrollo de una cosa compleja hay muchas con-

Con base en la categoría de la totalidad orgánica se concibe a la realidad social, “cuyo conocimiento implica una elaboración en espiral hacia círculos cada vez más “concretos”, esto es, más complejos en determinaciones múltiples... como articulación entre los distintos niveles de lo real”³.

Respecto a cómo se crea y se desarrolla la totalidad en una sociedad capitalista, sobre el llamado por Kosik “carácter genético-dinámico, tenemos -que el sistema orgánico, como totalidad, que tiene supuestos y desarrollo en el sentido de la totalidad, consiste precisamente en someter a sí todos los elementos de la sociedad o crearse los órganos que aún le faltaban. Se convierte en la totalidad histórica. La evolución hacia esta totalidad es un elemento de su proceso, de su desarrollo”⁴.

En el surgimiento de una nueva totalidad o en el cambiante desenvolvimiento de cualquier totalidad, “un estudio que pretenda ser totalizador deberá, entonces, tener en cuenta al investigar los procesos universitarios, diversas dimensiones significativas -todas, por otra parte, relacionadas entre sí a través de un particular modo de estructurarse que

tradicciones y, de ellas, una es necesariamente la principal, cuya existencia y desarrollo determina o influye en la existencia y desarrollo de las demás contradicciones. Por ejemplo: en la sociedad capitalista, las dos fuerzas contradictorias, el proletariado y la burguesía constituyen la contradicción principal” (Mao Tse-tung, “Sobre la contradicción”, en *Cinco Tesis Filosóficas*, Ediciones en Lenguas Extranjeras, Pekín, 1975, p. 94).

³ Portantiero, “Gramsci y el análisis de coyuntura (algunas notas)”, *Op. cit.*, p. 182. Portantiero así como Lukács y Kosik, retoman la visión totalizadora y concreta que sobre la realidad social tiene el mismo Marx, quien nos dice. “Lo concreto es concreto porque es la síntesis de muchas determinaciones, es decir, unidad de lo múltiple” (*Introducción a la crítica de la Economía Política* Fondo de Cultura Popular, México, 1977, p. 259)

⁴ Marx (planteamiento hecho en los Grundrisse), citado por Kosik, *Op. cit.* p. 72.

debe ser descubierto-, cada una de las cuales puede ser centro de importantes conflictos y, por ende, origen de cambios”⁵.

Respecto a nuestra visión totalizadora particular, no se pretende alcanzar la “totalidad del conocimiento”, la cual se llega a identificar erróneamente con el marxismo mediante una “totalidad marxista” - supuesto discurso omnipotente sobre el conjunto de las realidades posibles-, se pretende partir de una concepción más dinámica que busque ceñir correctamente la realidad estudiada al ámbito particular de la explicación histórica-social concreta, sin caer en alguna de las desviaciones metodológicas, en economismo y el ideologismo, el primero de los cuales examinaremos a continuación.

En los estudios que buscan desarrollarse dentro del materialismo histórico, es usual que se manejen los conceptos de modo de producción y formación económico-social, como categorías básicas que permiten la explicación contextual de un fenómeno con una visión profunda de la realidad.

“La concepción gramsciana de la totalidad social se presenta como una ruptura explícita con las versiones economistas del marxismo. En tal sentido rechaza la idea según la cual el campo de la superestructura se articularía como efecto necesario de la base económica. Frente a esto, Gramsci propone la noción de ‘bloque histórico’”⁶

⁵ Vasconi Tomás e Recca Inés, “Modernización y Crisis en la Universidad Latinoamericana”, **La educación burguesa** (varios autores), Nueva Imagen, México, 1977, p. 26. Advertimos que los autores de este libro, aunque tienen planteamientos objetivos y críticos, desde nuestro punto de vista llegan a sostener posiciones reproductivistas en otros pasajes del libro.

⁶ Laclau Ernesto, “Teoría marxista del Estado”, en **Estado y política en América Latina** (varios autores), Siglo XXI, México, 1981, p. 53. No es causal, al respecto nos dice Laclau, se considere lo siguiente: “En América Latina el desarrollo de la educación no tiene una relación causal directa con el desarrollo de fuerzas productivas;

Gramsci destaca el carácter concreto de la totalidad social mediante su categoría de bloque histórico, la cual afirma el vínculo orgánico y la unidad dialéctica entre la estructura y la superestructura. Posteriormente, al conceptualizar más ampliamente la categoría de bloque histórico, se retoma la relación orgánica de estructura-superestructura.

Aunque el concepto de formación social hace alusión a una sociedad desigual y combinada de modos de producción, no deja de privilegiar los vínculos que existen entre fuerzas productivas y relaciones sociales de producción, por tanto, da prioridad a la base económica, lo que ha cuestionado:

Una sociedad histórica no es ni un ‘modo de producción’ ni una ‘formación social’ (como articulación de modos de producción); es un sistema hegemónico, vale decir, una totalidad concreta cuyos elementos constituyentes están ordenados en una combinación particular cuyo factor de cohesión es el poder político (estatal en sentido amplio)... Pero el análisis en el interior del sistema hegemónico supone un paso más: determinar el nivel específico de desarrollo desigual de las relaciones de fuerza en los distintos niveles que componen la totalidad social”⁷.

Dentro de una totalidad social, la cual comprende la realidad en sus leyes internas y entiende la dialéctica de los fenómenos.

“el carácter desigual es una ley inminente del desarrollo... ley que no admite excepciones ni es producto de coyunturas parti-

además la contradicción existente entre los fenómenos, lejos de atenuarse tiende a agravarse” (Ruy Mauro Marini, “Los movimientos estudiantiles en América Latina”, en **Revista Síntesis**, Núm. 1, México, 1971. p. 10.

⁷ Portantiero Juan Carlos, **Los usos de Gramsci**, *Op. cit.* p. 187.

culares, por ello, las contradicciones que encierra la educación como práctica social deben explicarse a partir del análisis de clases”⁸.

El análisis clasista se desarrolla, bajo la concepción materialista de las leyes de la historia, por varios teóricos marxistas, entre ellos Trotsky, quien nos dice:

“El desarrollo desigual, que es la ley más general del proceso histórico, no se nos revela en parte alguna con la evidencia y la complejidad con que lo patentiza el destino de los países atrasados. Azotados por el látigo de las necesidades materiales, los países atrasados se ven obligados a avanzar a saltos. De esta ley universal del desarrollo desigual se deriva otra que, a falta de nombre más adecuado, calificaremos de ley del desarrollo combinado, aludiendo a la aproximación de las distintas fases, a la amalgama de formas arcaicas y modernas”⁹.

⁸ Vasconi y otros, “Introducción”, *Op. cit.* p. 11.

⁹ Trotsky citado por Adolfo Gilly, en *La Revolución Interrumpida*, El caballito, México, 1978, p. 27. Lo dicho por Trotsky se complementa con la siguiente consideración: “Desde el punto de vista metodológico más general, Trotsky defendió el punto de vista de que sólo la ley del desarrollo desigual y combinado -que fue el primero en formular, la cual sobrepasaba la ley del desarrollo desigual y que era el fundamento teórico mismo de la teoría de la revolución permanente- permite dar cuenta de la complejidad de las estructuras socioeconómicas de los países subdesarrollados”. (Ernest Mendel -compilador-, *Trotsky: la teoría y la práctica de la revolución permanente*, Siglo XXI, México, 1983, pp. 22-23).

Al retomar en el plano educativo lo dicho por Trotsky y Mendel, reconocemos que: las formas de desarrollo desigual y combinado; para utilizar una terminología en boga, hacen del sistema educativo un sistema complejo que comporta una enorme variedad de prácticas bajo el paraguas de las mismas disposiciones legales. El resultado de las políticas educativas está sometido a tal complejidad” (Vanilda Paiva, “Estado y educación en Brasil”, en *Cuadernos Políticos*, Núm. 27 ERA, enero-marzo de 1981, pp. 68-69.

Para países como México, el desarrollo social hace que se mezclen, de una manera peculiar, las distintas fases de su proceso histórico, el cual presenta, enfocado en su totalidad concreta, un carácter complejo, contradictorio, desigual, combinado, en una sociedad dividida en clases y fracciones de clase.

Si La totalidad social concreta tiene un carácter desigual y combinado, se puede deducir que el proceso universitario es un fenómeno complejo y contradictorio:

“Es complejo porque su relación con la esfera de la producción no es inmediata y debido a que su base social está constituida por una masa heterogénea: por sectores proletarizados y por sectores o capas que provienen de distintas clases sociales. Es contradictorio porque la escuela o la universidad pública, en nuestro contexto, no observa una relación directa e inmediata con la ideología dominante ni con las clases, lo cual, a diferencia de un partido político, le da un carácter no orgánico. En ella -La universidad- se dan cita las distintas ideologías. La lucha ideológica es, pues, la forma peculiar en que se manifiesta la lucha de clases en el contexto universitario”¹⁰.

El proceso universitario también es contradictorio al manifestar, por ejemplo, que existen contradicciones propias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, existentes en el divorcio entre el contenido de la enseñanza y las necesidades sociales.

Para comprender objetiva y críticamente el fenómeno social universitario, sus complejidades y contradicciones, se le examina bajo una peculiar visión totalizadora de la educación, la sostenida por la perspectiva de Gramsci. A continuación se analiza el conjunto medular de sus

¹⁰ Jiménez Tecla, *Op. cit.*, p.92.

categorías, entre las que destaca la hegemonía, mediante la cual es posible recorrer la concepción educativa gramsciana.

6.1.2 La educación como hegemonía

Bloque histórico, hegemonía y Estado

Para entender como se concreta la hegemonía de una clase o agrupamiento social, es necesario conceptualizar la categoría de bloque histórico, la cual se basa en una concepción integral del hombre social:

“Concepto de “bloque histórico”, es decir, unidad entre la naturaleza y el espíritu (estructura y superestructura), unidad de los contrarios y de los distintos”¹¹, cuyo vínculo orgánico es asegurado por los intelectuales.

Bajo una interpretación gramsciana, podemos entender al bloque histórico como:

“la totalidad y unidad concreta de la fuerza social, la clase, con el elemento cultural-espiritual que es conciencia de su acción y forma del resultado de ésta”¹², por lo que no constituye el bloque histórico un agregado mecánico de hechos materiales y de conciencia, sino el resultado de un juego de relacio-

¹¹ Gramsci, “Notas sobre Maquiavelo”..., *Op. cit.*, p.34.

¹² Sacristán Manuel, “La Formación del Marxismo en Gramsci”, en *La actualidad del pensamiento político de Gramsci*. Grijalbo, Barcelona, 1977, p. 318. El bloque histórico también es ubicado como “el punto de partida para el análisis como un sistema de valores culturales —lo que Gramsci llama ideología— penetra, se expande, socializa e integra un sistema social” (Alejandro Pizzorno, “Sobre el método de Gramsci”, en —varios autores— *Gramsci y las ciencias sociales. Cuadernos de pasado y presente*, México, 1980, p. 50). El sistema social se integra, a la vez que el sistema hegemónico, bajo la dirección de los intelectuales.

nes de fuerzas sociales, articulado sistemáticamente a través de la hegemonía que ejerce un grupo social.

En un sistema social, instituido por un determinado bloque histórico, se puede destacar la organización de la hegemonía, la cual presupone no sólo el predominio de una clase en el terreno económico, sino de una manera fundamental en el terreno cultural y político:

“La supremacía de una clase social se manifiesta en dos planos diferentes, como dominio y como dirección intelectual y moral”¹³.

La hegemonía no es algo estático, sino que sus formas de acción varían mucho de sociedad a sociedad, según el momento histórico que se vive.

Ser hegemónico es tener capacidad de dirección, aunque esta capacidad no excluye de manera absoluta la coerción, la cual puede o no utilizarse según lo requiera la clase o fracción de clase hegemónica, existiendo la posibilidad de su ejercicio sobre las organizaciones y movimientos populares contrahegemónicos:

“La realización de la hegemonía supone, pues, el desempeño o ejercicio de dos funciones principales por parte del grupo social que la posee o pretende asumirla: la dirección moral, intelectual, ideológica, de sus grupos aliados afines y la función de dominación, coerción e incluso aniquilamiento de los grupos adversarios”¹⁴.

Las dos funciones hegemónicas no son excluyentes, sino distintas

¹³ Gramsci. “Notas sobre Maquiavelo...”, *Op. cit.* p. 18.

¹⁴ Geneyro, Juan C. “Crisis de Hegemonía y Educación”, en *Ideología y ciencias sociales* (varios autores), UNAM, México, 1979, p. 189.

y complementarias, ya que el consenso se manifiesta con mayor preponderancia en periodos hegemónicos propiamente dichos, mientras la coerción sería el "reaseguro" en situaciones de crisis que rebasan las defensas de la sociedad civil hegemónica. La función de coerción se desarrolla a través de instituciones de la sociedad política, la cual se concibe como "aparato de coerción estatal o dictadura que tiene la función de... 'dominio directo' o comando que se expresa en el estado y en el gobierno 'jurídico'"¹⁵.

A la sociedad política se le puede considerar como el "gobierno político" o "aparato de coerción estatal", que busca conservar el sistema hegemónico establecido, el cual se desarrolla fundamentalmente en la sociedad civil":

"La que está formada por el conjunto de los organismos vulgarmente llamados 'privados'... y que corresponde a la función de hegemonía que el grupo dominante ejerce en toda la sociedad"¹⁶.

Es precisamente, en la sociedad civil donde usualmente se ubica la función hegemónica fundamental, la dirección cultural e ideológica, la cual se desenvuelve mediante organismos como la iglesia, la organización escolar -incluyendo a las instituciones de educación superior-, los medios masivos de comunicación, sindicatos, partidos, etc. Lo que para Althusser constituye "los aparatos ideológicos de Estado", exentos de contradicciones clasistas en su interior, es, en realidad, el escenario de la lucha política e ideológica de las clases:

"La sociedad civil se define, como un espacio dinámico y

¹⁵ Gramsci, *Los Intelectuales y la Organización de la Cultura*, (t. 2 de "Cuadernos de la cárcel"), Juan Pablo, México, 1975, p. 17.

¹⁶ *Idem*.

conflictivo, desde la clase dominante impone o intenta imponer, al conjunto social, una dirección ideológica, cultural, para consolidar su hegemonía; y en donde las clases subalternas se organizan para resquebrar la hegemonía de la clase dominante y construir la propia"¹⁷.

La sociedad civil y la sociedad política mantienen vínculos muy fuertes e íntimos, por lo que no existe una separación orgánica, sino funcional, entre ambos planes superestructurales:

"En la noción general de Estado entran elementos que deben ser referidos a la sociedad civil (se podía señalar al respecto que Estado = sociedad política + sociedad civil, vale decir hegemonía revestida de coerción)¹⁸..

Una de las categorías más complejas en este contexto es el Estado, al manejarse teóricamente en distintos niveles de análisis, se llega a confundir, equivocadamente, con lo que es o representa la sociedad

¹⁷ Negrín Edith, "Intelectuales, Estado y Lucha de clases en México", en "Sábado" **Uno más uno** (suplemento del periódico), enero de 1982, p. 19. Aunque sea discutible, es importante incluir lo que Negrín agrega a lo citado (*Ibidem*): "En México la presencia de la sociedad civil empieza a percibirse después de la Segunda Guerra Mundial. La industrialización del país no sólo requería de un aparato de Estado bien integrado, sino la existencia de una sociedad civil, en tanto que ésta implica el desarrollo de las clases sociales fundamentales en condiciones de igualdad jurídica".

Acaso sea impreciso el señalamiento de Negrín sobre la sociedad civil mexicana, ya que ésta tiene una clara presencia desde el porfiriato, según una interpretación algo distinta, aunque con la revolución social de 1910 se produce "la destrucción de ese inicio de la sociedad civil que México había logrado apuntalar durante su inserción periférica al mercado mundial" (Sergio Zermeno, "Las fracturas del Estado en América Latina", en *Estado y política en América Latina*, *Op. cit.* p. 77).

¹⁸ Gramsci, "Notas sobre Maquiavelo...", *Op. cit.*, p. 165, en **Gramsci, la problemática de la hegemonía es la base de la expresión del Estado.**

política, lo que “conduce a ciertas determinaciones del concepto de Estado, que de costumbre es comprendido como sociedad política o dictadura, o aparato coercitivo, y no como un equilibrio entre la sociedad política y la sociedad civil”¹⁹.

Dentro de una concepción simplista se aprecia al Estado como aparato coercitivo o aparato de gobierno, sin observar que también cumple el Estado con la clásica función hegemónica de dirección intelectual y moral, al incluir a no pocos de los organismos de la sociedad civil, tal como sucede en México.

Para apreciar teóricamente la extensión del Estado mexicano postrevolucionario, la ampliación de todo Estado:

- a. Implica el crecimiento de la base social del Estado y las relaciones complejas entre éste, la clase hegemónica y su base de masas.
- b. Implica también la ampliación de las funciones del Estado integral, supone la incorporación del aparato de la hegemonía, es decir, de la sociedad civil, al Estado”²⁰.

²⁰ Mouffe Chantal, “Hegemonía e Ideología en Gramsci”, en *Revista Arte, Sociedad Ideología*, Núm. 5, México, febrero-marzo de 1978, p. 74.

“La ampliación del Estado capitalista que hemos aprendido a través de Gramsci no se refiere tanto a la extensión de funciones estatales, que anteriormente no existían – también las hay-, como una ampliación de la conceptualización. Tenemos una concepción demasiado estrecha –instrumental- de lo que es el Estado y la política. No se trata, entonces, de añadir una piedra más a un mosaico ya diseñado, sino de repensar el fenómeno político-estatal en su conjunto” (Norbert Lechner, “Presentación”, en *Estado y política en América Latina*, *Op. cit.*, p. 9). Concordamos con Lechner (*Op. cit.*, pp. 18-19) al aceptar que “la distinción moderna entre sociedad y Estado no es separación ‘orgánica’... –ya que se observa al- Estado como síntesis de la sociedad dividida”.

Bloque dominante y hegemonía

El Estado mexicano es hegemónico, el producto de una correlación de fuerzas que abarca a la sociedad como un todo, en la que sobresale un grupo hegemónico que incide en el rumbo del Estado, marco institucional en el que se expresa una dominación y dirección el papel del grupo hegemónico en la correlación de fuerzas sociales, debemos tomar en cuenta lo siguiente:

“El concepto de bloque de poder (o bloque dominante) constituye una categoría analítica útil, ya que nos permite observar a los fenómenos sociales, privilegiando el nivel de la superestructura y de las prácticas políticas de las distintas clases o fracciones que constituyen el bloque de dominación... unidad contradictoria de elementos (sectores sociales) no iguales entre sí, dentro del cual, generalmente, se puede destacar el predominio de una clase o fracción de clase... Conceptualmente distinguimos las siguientes fracciones que integran el bloque dominante, además de la propiamente burocracia política del Estado, éstas son: el capital financiero, industrial, agrario y comercial y de la pequeña producción mercantil”²¹.

Es evidente que, dentro del bloque dominante, la burguesía se presenta fraccionada, es decir, dividida funcional y estructuralmente, por orientación económica y sobre todo, política. En el bloque dominante juega un papel fundamental la burocracia política “grupo especial

²¹ Saldivar América, *Ideología y Política del Estado Mexicano*, (1970-1976), Siglo XXI, México, 1980, pp. 23-25. Al hacer un agrupamiento analítico de las fracciones burguesas que se incluyen en el bloque dominante, Saldivar (*Op. cit.*, 55 y 56) diferencia a la “burguesía tradicional”, que se origina desde finales del siglo pasado, de la “nueva burguesía, nacida al calor del proteccionismo estatal a partir de la década de los años veinte-treinta”.

encargado de la dirección y administración directa del Estado y del gobierno”, desempeñándose en México “como grupo social dirigente y políticamente hegemónico del Estado, sin que coincida estructuralmente con la clase económicamente dominante ni con su fracción predominante”²². Al observar el caso de México es claro que la dominación económica no se traduce necesariamente en la hegemonía política.

En el análisis dialéctico de la hegemonía, ésta no se da de manera mecánica en la agrupación económicamente más poderosa, sino que se disputa constantemente por quienes protagonizan las luchas sociales, en nuestro caso bajo el arbitraje estatal de la burocracia política. En el estudio, podemos adelantar que en el Estado mexicano postrevolucionario, la fracción del gran capital monopolista nacional “delega” a la burocracia política, la hegemonía del bloque dominante. Con la consolidación y la estabilidad del Estado postrevolucionario se afirma el poder económico compartido, dentro del bloque dominante, entre la fracción de la gran burguesía financiera y la burguesía industrial, mientras que la burocracia gubernamental se encarga de la dirección política del Estado²³, como pequeña burguesía en ascenso.

El análisis que recoge conceptos como burocracia política y bloque dominante, así como el mismo concepto de hegemonía, que con-

²² La burocracia política, como capa social o categoría especial que “representa la personificación del poder estatal”, se encarga de “la dirección política de Estado y la mediación entre el bloque dominante y la sociedad entera..., -también se encarga de las funciones de mediación entre sociedad civil y sociedad política”, a lo que agrega Américo Saldívar (*Op. cit.* pp. 32, 34) que la burocracia política mexicana está constituida por los altos funcionarios del ejecutivo, el legislativo y el judicial; por los altos jefes de las fuerzas armadas; por aquellos que dirigen los organismos descentralizados del Estado, además de quedar incluidos los altos dirigentes y cuadros medios de los principales partidos políticos.

²³ Véase Saldívar, Américo, “Formas de Dominación del Estado Mexicano”, en *Historia y sociedad*, Núm. 10, 1976, p. 23.

centra exigencias de carácter nacional, debe partir de las relaciones sociales existentes en la realidad a examinar:

“La relación nacional es el resultado de una combinación original, única (en cierto sentido), que debe ser concebida en esa originalidad y unicidad, si se desea dominarla y dirigirla... La clase dirigente merece ese nombre sólo en cuanto interpreta exactamente esa direccionalidad fundamentalmente al “transformismo” y la “hegemonía expansiva”:

“Veamos primero al transformismo. Se trata de ‘la absorción gradual pero continua -con distintos grados de eficacia- de los elementos activos que habían, surgido de los grupos aliados, inclusive de grupos de oposición’. Fue ésta, desde luego, una forma bastarda de hegemonía y el consenso logrado con estos métodos fue un ‘consenso pasivo’. Gramsci denominó ‘revolución pasiva’ a este proceso de toma del poder, puesto que las masas fueron integradas mediante un sistema de absorción y neutralización de sus intereses que les impidió oponerse a los de la clase hegemónica. Gramsci contrapone este tipo de hegemonía por absorción a la que llama ‘hegemonía exitosa’, es decir, hegemonía expansiva. Esta última debe fundarse en un consenso activo y directo, resultado de una adopción de los intereses de las clases populares por parte de la clase hegemónica, lo que permita crear una auténtica ‘voluntad nacional-popular’”²⁴.

Un agrupamiento social es hegemónico, cuando históricamente articula y supedita a sus intereses los de los demás agrupamientos sociales mediante la ideología dominante la cual permea todos los ámbi-

²⁴ Mouffe, Chantal, *Op. cit.* pp. 74-75. Es evidente que en México, donde se configura un peculiar proceso de transformismo es a partir de la década de los años cuarenta donde se analiza la reeducación funcional de las universidades al Estado, la educación superior es canal eficaz en el desarrollo del transformismo.

tos de la vida social, para mantener y desarrollar la hegemonía en la sociedad civil, cuyas áreas más sensibles son la participación política y la organización cultural. En este plano, la dirección cultural se materializa no sólo en la visión del mundo dominante difundida en la sociedad, sino también, fundamentalmente, en la organización de prácticas sociales concretas, ya que la lucha por la hegemonía necesita forzosamente de instituciones que lleven a cabo el proceso de legitimidad consensual.

Con el desarrollo de instituciones que realizan una práctica estructurada materialmente, el grupo hegemónico desarrolla la dirección en las organizaciones culturales (la iglesia, la organización forzosamente de instituciones que lleven a cabo el proceso de legitimidad consensual).

Con el desarrollo de instituciones que realizan una práctica estructurada materialmente, el grupo hegemónico desarrolla la dirección en las organizaciones culturales (la iglesia, la organización escolar, los organismos de prensa). Este tipo de dirección es una práctica consensual que se realiza al interior de instituciones de la sociedad civil, escenario de la lucha, ideológica, cultural y política, por la conquista de la hegemonía. EL objetivo del grupo hegemónico radica en alcanzar el consenso del resto de la sociedad, para construir una voluntad colectiva nacional supeditada a su dirección. En su proceso de "socialidad" o "conformismo", según su agrupamiento social al que pertenece, se es hombre masa u hombre colectivo²⁵, dentro de un sistema hegemónico.

²⁵ Véase Gramsci, **El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce** (T. 3 de "Cuadernos de la Cárcel"), Juan Pablos, México, 1978, p. 12. La dinámica concepción gramsciana no acepta al conformismo como simple adaptación a lo institucionalmente establecido. La educación en todos sus niveles es decisiva en el desarrollo del conformismo social.

6.1.3 Rasgos del principio educativo

Organización educativa y hegemonía

Si la hegemonía se logra al crear el "hombre colectivo", a partir de una dirección ético-cultural, la acción educativa pretende socializar al individuo mediante "un conformismo dinámico". Para examinar la concepción educativa de Gramsci, que rechaza la mecánica conformación hegemónica de masas, es importante tomar en cuenta la famosa Tercera Tesis de Marx sobre Feuerbach:

"La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación y que, por tanto, los cambios en los hombres son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que construyen sus propias circunstancias y educación".

Bajo una concepción dialéctica, el proceso de constitución del consenso implica una carga educativa o pedagógica, existente en diversas relaciones sociales, tanto en el aprendizaje en la fábrica, en la familia o la escuela. Bajo una visión totalizadora de la educación, presente en toda actividad social de un Estado ético-educador, Gramsci considera lo siguiente:

"Cada relación de 'hegemonía' es necesariamente una relación pedagógica, ... pero la relación pedagógica no puede ser reducida a las relaciones específicamente "escolares", por las cuales, las nuevas generaciones entren en contacto con las viejas y observan sus experiencias y valores históricamente necesarios, 'madurando' y desarrollando una personalidad propia, histórica y culturalmente superior. Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y para cada individuo.

"Se trata precisamente, de ese proceso general pedagógico-político existente en toda sociedad, ya sea como dictadura-coerción

ejercida por la 'sociedad política', ya como hegemonía-persuasión ejercida por la 'sociedad civil', en la que operan, sobre todo, los intelectuales. La reflexión sobre el intelectual, como actor y como instrumento de la relación general pedagógica-política, culmina con la investigación sobre su elaboración por obra de la clase que, parece destinada a ejercer en el futuro la hegemonía social: la consideración histórica se hace política"²⁶.

Ideología y hegemonía

En el análisis político-ideológico de la realidad universitaria, objeto de estas reflexiones, evitamos caer en lo metodológico del ideologismo, el cual -como su reverso, el economicismo, que fue revisado y cuestionado con anterioridad- no sabe encontrar "la relación entre lo orgánico y lo ocasional", a lo que agrega Gramsci que el ideologismo expone a las causas inmediatas como las únicas eficientes, al exaltar "el elemento voluntarista e individual", son los mismos deseos de los hombres y sus pasiones menos nobles e inmediatas las causas del error, en cuanto se suponen al análisis objetivo e imparcial y esto ocurre no como un 'medio' consciente para estimular a la acción, sino como un autoengaño²⁷. Como ejemplo al respecto de movimientos sociales acti-

²⁶ Manacorda, Mario. *La Alternativa Pedagógica*, Fontamara, México, 1981, pp. 45, 83. Es conveniente aclarar que el contenido temático de este libro, con excepción de algunos comentarios de Manacorda, es una compilación de extractos de varias obras de Gramsci.

²⁷ Gramsci, *Nota sobre Maquiavelo...*, *Op. cit.*, pp. 68-69. Refiriéndose a una importante manifestación del ideologismo, Gramsci menciona lo siguiente: "otra contradicción respecto al voluntarismo es la que afirma cuando se está contra el voluntarismo se tendrá que apreciar en la 'espontaneidad' (*Pasado y presente*, *Op. cit.* p. 78).

En nuestra consideración no se deja de reconocer que la "Característica espontaneísta anti-teórica y anti-orgánica de algunos movimientos izquierdista juveniles, se explica

vistas y efímeros, además de corrientes conservadoras, algunos grupos ultra radicales, particularmente estudiantiles; los cuales interpretan en forma simplista y voluntarista a la institución y al papel que juegan en ella autoengañándose. Estamos en el campo del semianalfabetismo teórico, donde germinan deformaciones como la de "universidad-partido" y "universidad-suicida", las cuales ya fueron contempladas con anterioridad.

Al cuestionar los planteamientos ideologistas, retomamos el campo ideológico del sistema hegemónico, para particularizar sobre lo que acontece en la institución universitaria. Resulta ya impostergable una mínima concepción sobre lo que es y representa la ideología, instancia que participa de las contradicciones de la totalidad social, bajo una perspectiva dialéctica y procesal.

La ideología se concibe, al seguir a Gramsci, como una concepción del mundo, un sistema de ideas acerca de la naturaleza del mundo y del lugar que el hombre ocupa en él; es a través de la ideología, que se realiza la unidad fundamental y la cohesión de los elementos que constituyen una clase social.

Lejos de ser un conjunto de realidades espirituales, la ideología tiene una existencia material en la totalidad social:

"Se manifiesta implícitamente en el arte, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva"²⁸.

como una acción equivocada contra una teoría y una práctica dogmática" (Clodomiro Almeida, *Sociologismo e ideologismo*, FCE. México p. 14). Gramsci considera el ideologismo y el economismo, como otros criterios metodológicos diferentes, adquiere visible y didáctica todo su significado si se aplican al examen de hechos históricos concretos.

²⁸ Gramsci, *El materialismo histórico...*, *Op. cit.*, p. 16.

Todo hombre está sujeto a una ideología, es decir, vive con una ideología, la cual organiza la acción y mueve a los sujetos a actuar, mediante una serie de prácticas que materializan la ideología.

La naturaleza material e institucional de las prácticas ideológicas, su elaboración y difusión, se concreta en la actividad de instituciones, tales como los sindicatos, partidos, escuelas, iglesias, etc. Estas instituciones de la sociedad civil constituyen "la estructura ideológica de la clase dominante, o sea, la organización material dedicada a mantener, defender y desarrollar el 'frente' teórico o ideológico"²⁹, a través del cual se ejerce la hegemonía, no sin antes vencer las prácticas de las ideologías subalternas.

Se puede considerar que la ideología, instancia peculiar de la lucha de clases, expresa un doble carácter, según la concepción que se tenga: como herramienta de conservación de *status quo*, o bien como instrumento de transformación de la sociedad, según el proyecto histórico que cada clase social en pugna sostenga. Es, por lo tanto, en el terreno ideológico donde los hombres toman conciencia de su situación clasista y lucha entre sí desde diversas posiciones sociales que los enfrentan.

Al existir autonomía entre las prácticas ideológicas y otras prácticas sociales, se deben rechazar las concepciones reduccionistas que conciben a la ideología como "reflejo", falsa conciencia, o como sistema de ideas "útiles" para invertir la realidad, explicando todos los fenómenos a partir de la situación económica³⁰, con base en una interpre-

²⁹ Gramsci, *Pasado y presente*, *Op. cit.*, p. 215.

³⁰ Saldívar, *Ideología y política...*, *Op. cit.*, p. 46. En este planteamiento crítico Saldívar retoma, principalmente, lo dicho por Chantal Mouffe en *Hegemonía e ideología en Gramsci*, *Op. cit.*, p. 77-78. Dentro de la corriente althusseriana, con cierto prestigio en los análisis educativos y de otro tipo en países como México durante la década

tación estrecha y mecanicista de algunas obras de los principales teóricos marxistas.

Por su parte, Gramsci recoge el legado más complejo y rico del materialismo histórico, en el cual inscribe la siguiente observación:

"La proposición contenida en la introducción a la crítica de la economía política, respecto de que los hombres toman postulado esencial del materialismo histórico- de presentar y exponer cada fluctuación de la política y de la ideología como una expresión inmediata de la estructura, debe ser combatida teóricamente como un infantilismo primitivo"³¹.

Las ideologías ligadas a las clases fundamentales, al ser esenciales, son "orgánicas", siendo un caso representativo el de la ideología dominante, la cual juega el papel de presentar el interés particular de la clase o fracción de clase hegemónica como general de toda la sociedad. La ideología dominante permea la ideología de los grupos y clases subalternas, al limitar sus prácticas ideológicas, además de recoger elementos y aspiraciones de estas agrupaciones y mejorarlas como preocupaciones propias, con fines de control político. Para esto, cumple una función importante el proceso de socialización y de "aprendizaje" de las prácticas educativas, a través de las cuales se recrea, desarrolla y difunde la ideología del sistema hegemónico. En este sistema cumplen un rol fundamental los intelectuales.

Intelectuales y hegemonía

En principio, al buscar una aproximación concreta a la realidad y entender ampliamente el concepto de intelectual, aceptamos que "todos

pasada, se considera erróneamente que toda ideología es una inversión e incluso una falsificación de las relaciones sociales.

³¹ Gramsci, *El materialismo histórico...*, *Op. cit.*, p. 48.

los hombres son intelectuales, podríamos, decir, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales”, a lo que Gramsci agrega.

“Cada grupo social, naciendo en el terreno originario de una función esencial del mundo de la producción económica, se crea conjunta y orgánicamente uno o más rangos de intelectuales que le dan hegemonía y conciencia de la propia función, no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político... Los intelectuales son los ‘empleados’ del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político”³².

Las funciones de “hegemonía social” y “gobierno político” son cumplidas por los intelectuales orgánicos de la clase predominante, quienes realizan en un bloque histórico la vinculación entre estructura y superestructura, administrando a esta última para darle a la clase homogeneidad y dirección sobre la sociedad.

Existen diferentes categorías de intelectuales, las cuales tienen en común el estar vinculadas a una clase determinada y ser afectadas por lo siguiente:

“La escuela es el instrumento para formar a los intelectuales de diverso grado. La complejidad de las funciones intelectuales en los diversos estados se puede medir objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por su jerarquización: cuanto más extensa es el ‘área’ escolar y cuanto más numerosos son los ‘grados’ ‘verticales’ de la escuela, tanto más complejo es el mundo cultural, la civilización de un de-

³² Gramsci, *Los intelectuales y...*, *Op. cit.*, pp. 11, 14, 18.

terminado Estado”³³.

Al tener la escuela la función de conformar intelectualmente al Estado y, por tanto, incidir en el consenso hegemónico, se considera la actividad y la organización de la escuela bajo la concepción del Estado, como Estado ético-educador:

“El estado debe ser concebido como ‘educador’ en cuanto tiende justamente a crear un nuevo tipo o nivel de civilización, educar la ‘civilización’ y la moralidad de las más vastas masas populares a las necesidades del continuo desarrollo del aparato económico de producción y, por ende, de elaborar también físicamente los nuevos tipos de humanidad... Cada Estado es ético en cuanto una de sus funciones más importantes es la de elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel –o tipo– que corresponde a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas y, por consiguiente, a los intereses de las clases dominantes. La escuela como función educativa positiva y los tribunales como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes en tal sentido”³⁴.

El sistema educativo es un importante factor en la formación del bloque intelectual o ideológico –armazón flexible y resistente del blo-

³³ *Idem*, p. 16.

³⁴ Gramsci, *Notas sobre Maquiavelo...*, *Op. cit.*, pp. 112, 117, 161. Respecto a la escuela y a los tribunales, son instituciones que “con ser las fundamentales, pues se tratan de las que mejor expresan en su interior la dialéctica entre coerción y consenso, no agotan la función educadora del Estado (entendido en sentido ampliado y no como mero ‘gobierno’ -aclaración del autor-): la construcción de hegemonía como una relación pedagógica” (Portantiero, *Gramsci y la educación*, *Op. cit.* p. 223).

que histórico-, el cual constituye una agrupación o unidad de intelectuales, para organizar y dirigir al sistema hegemónico, que también lo influye ya que:

“En el sentido del bloque intelectual, la jerarquía es básicamente el reflejo del sistema hegemónico que se expresa en la diferencia esencial entre los intelectuales orgánicos de las clases dirigentes y los de las clases subordinadas, reflejo a su vez, de la relación entre estas clases en el nivel superestructural”³⁵.

Respecto al bloque ideológico, que conduce las prácticas sociales y políticas hegemónicas, Gramsci considera que la primacía económica de la clase fundamental es condición necesaria, pero no suficiente para la formación de un bloque ideológico; es imprescindible que la clase dirigente tenga una “política” hacia los intelectuales:

“La hegemonía de un centro director sobre los intelectuales se afirma según dos líneas principales: 1) una concepción general de la vida, una filosofía que ofrezca a los adherentes una ‘dignidad’ intelectual que dé un principio de distinción y un elemento de lucha contra las viejas ideologías coercitivamente dominantes; 2) un programa escolar; un principio educativo y pedagógico original que interese y dé una actividad propia, en su campo técnico, a la fracción de los intelectuales que es la más homogénea y la más numerosa (los decentes, desde los maestros elementales hasta los profesores universitarios)... La actividad escolar, en todos los niveles, tiene una gran importancia, incluso económica, para los intelectuales de todo ti-

³⁵ Portelli, Hugues, *Gramsci y el bloque histórico*, Siglo XXI, México, 1977, pp. 113, 117.

po”³⁶.

Hay que distinguir entre intelectuales de la sociedad civil e intelectuales de la sociedad política, en esta última los educadores no juegan un papel importante, mientras en el primer plano lo tienen ampliamente desarrollado, particularmente en las instituciones de educación superior.

Los intelectuales que trabajan en la sociedad política, desde los que realizan las más modestas tareas administrativas hasta, en especial, el grupo dirigente, son intelectuales orgánicos de la clase dominante, aunque puedan mantener diferencias con ella. Respecto a los intelectuales de la sociedad civil tenemos que:

“Los trabajadores intelectuales asalariados, al estar sujetos a las consecuencias de la irracionalidad del sistema capitalista, verbigracia al desempleo, es decir, al haber sufrido el fenómeno llamado “proletarización del trabajo intelectual”, participa de algunos intereses de las clases subalternas. Pensemos por ejemplo, en el caso de un profesor universitario que, ante la urgencia de mejores condiciones laborales, decide participar en un sindicato independiente. Las dificultades que tal profesor tendrá que enfrentar le harán tangible la realidad de su contradictoria inserción social”³⁷.

³⁶ Gramsci, *El Resurgimiento*, (T.6 de “Cuadernos de la cárcel”), Juan Pablos, México, 1980, p. 141.

³⁷ Negrín Edith, *Op. cit.*, p. 19. La inserción social de los intelectuales se disocia de su formación. En relación a lo primero, ya en el siglo XIX y XX se hablaba de la proletarización de los intelectuales tradicionales: “La burguesía ha despojado de su aureola a todas las profesiones que hasta entonces se tenían por venerables. Al médico, al juriconsultor, al poeta, al sacerdote, los ha convertido en sus servidores asalariados”

Universidad y hegemonía

En la universidad se elaboran tareas complejas por sus intelectuales, bajo las directrices de un proyecto hegemónico que busca concretizarse a través de las acciones de una política educativa, la cual se apoya en el bloque intelectual o bloque ideológico universitario, agrupación que recrea y dirige el sistema hegemónico al interior de la universidad. Si bien en este bloque ideológico tienen cabida elementos de los diversos sectores universitarios -estudiantes, profesores, empleados-, éstos son dirigidos por las autoridades que encabezan el bloque, el cual lucha por mantener su hegemonía frente a los agrupamientos subalternos que pretenden ser, dentro de la correlación de fuerzas universitarias, hegemónicos.

Todo proyecto universitario se vincula con una ideología -la cual se presenta a través del mismo proyecto ideológico que define y da forma a distintos elementos ideológicos, al otorgar unidad y eficacia global al discurso ideológico-, que rebasa al ámbito universitario y que se sitúa en el terreno de las ideologías de distintas clases sociales en lucha.

En la universidad coexisten diferentes proyectos ideológicos, entre los cuales abordamos, principalmente para fines del estudio, el proyecto hegemónico producido dentro de los marcos institucionales que preexisten a su elaboración y que van a estar presentes en él.

(Marx y Engels, **El manifiesto comunista**, en Tomo I, Obras Escogidas, *Op. cit.*, p. 113).

Sin embargo, se reconoce que, respecto a la relación que la burguesía establece, con los intelectuales tradicionales, "cada grupo social fundamental", al sugerir a la historia desde la estructura económica precedente, ha encontrado categorías intelectuales preexistentes que además aparecían como representando una continuidad histórica ininterrumpida, aún para los más complicados cambios de las formas políticas y sociales (Gramsci, **Los intelectuales y...**, *Op. cit.*, p. 12).

Es importante observar la coyuntura en que surge un proyecto universitario hegemónico, que al entrar en pugna con otros proyectos, nos lleva a reconocer un tipo concreto de lucha y contradicción en el seno de la universidad. Se comprende, entonces, el momento específico de la correlación de fuerzas y el grado de lucha ideológica en la institución. Así tenemos que, por ejemplo, en el caso de la UNAM durante el sexenio de 1970 a 1976 la institución tiene como proyecto hegemónico, impulsado por el gobierno federal y el bloque ideológico universitario, un proyecto modernizador-reformista³⁸, que pretende resolver la crisis institucional universitaria, la cual se manifiesta en la aquilosada organización académica-administrativa universitaria y en la oposición, con limitadas perspectivas, de amplias capas universitarias.

Antes de abordar la crisis universitaria en su contexto sociopolítico, es importante advertir que, hasta el momento, por abundar teóricamente en los aspectos ideológicos de la hegemonía en la educación superior, esto no significa que en el conjunto de la perspectiva teórica predomine una desviación ideologista. Se puede constatar en éste, pero sobre todo, en los demás capítulos, que también nos remitimos constantemente al proceso general de la realidad que enfrentan, con sus acciones fundamentales, los principales protagonistas en las relaciones del Estado Mexicano con las universidades, particularmente con la UNAM, por ser con mucho la más importante de México.

³⁸ Caracterización basada, principalmente, en Mendoza Rojas Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", en **Perfiles educativos**, Núm. 12, CISE, UNAM, abril-junio de 1981, p. 5. El proyecto modernizador-reformista acaso busca desarrollarse dentro de lo que se puede considerar una "reforma cultural" o una "reforma intelectual y moral", al contemplar, por ejemplo, que "es menester apoyar la función social, intelectual y moral del educador, para que sea una imagen viva de los principios que enseña" (Luis Echeverría Álvarez, Mensaje a la Nación, México, 1973).

En ese contexto, para comprender el proyecto que busca reformar a la institución, examinamos la crisis universitaria como “una crisis político-pedagógica: la pérdida del consenso de las clases dirigentes tradicionales no ha sido reemplazada por el conformismo que intenta imponer el nuevo bloque dominante. La crisis de dirigencia sigue, por lo tanto, presente”³⁹.

La conexión entre pedagogía y política es muy estrecha, la crisis universitaria estriba en lo siguiente:

“La crisis del programa y de la organización escolar, o sea de la orientación general de una política de formación de cuadros intelectuales, es en gran parte un aspecto y una compilación de universitaria estriba en lo siguiente:

“La crisis del programa y de la organización escolar, o sea de la orientación general de una política de formación de cuadros intelectuales, es en gran parte un aspecto y una compilación de la crisis orgánica () más significativa y general”⁴⁰.

³⁹ Puiggros, *Op. cit.*, p. 221.

⁴⁰ Gramsci, *Los intelectuales y...*, *Op. cit.* p. 107. Es importante advertir que, aunque hay claras manifestaciones de crisis en importantes espacios estructurales y superestructurales, en estas reflexiones, no consideramos que en las últimas décadas se desarrolle en México una crisis universitaria en el contexto de una crisis social orgánica o hegemónica, que pusiera en peligro el sistema social, sino que más bien la crisis es coyuntural —una situación concreta en la que se agudizan las contradicciones sociales—, a pesar que tiene lejanos antecedentes y se alarga no afecta el sistema hegemónico como para transformarlo o cambiarlo por uno nuevo. Al respecto, retomamos la siguiente aseveración:

“La crisis política por la que atraviesa el Estado Mexicano, no tiene todavía un carácter orgánico, pudiendo ser definidas más bien como coyuntural, con características algo diferentes a la crisis de estructura” (Saldívar, *Ideología y política...*, *Op. cit.* p. 27), aunque “las causas de la crisis no son ‘morales’, ni políticas, sino económicas-

Para superar la crisis universitaria, el proyecto modernizador, fundamentado en una concepción funcionalista, busca reformar a la educación superior con el fin de adaptarla más eficientemente al desarrollo capitalista del país. Ese proyecto universitario se operacionaliza con base en una peculiar planeación, que constituye el instrumento central de la política modernizadora.

“Analizar el proyecto ideológico presente en las políticas modernizadoras en un periodo de tiempo determinado, no podrá abarcar la totalidad de las determinaciones que inciden en su formación y desarrollo, ni dará cuenta de la totalidad de las contradicciones y de las vinculaciones específicas que tiene, como los diversos niveles del proceso universitario”⁴¹.

La política modernizadora, como política educativa gubernamental, llega a concebirse como “el conjunto de acciones del Estado -refiriéndose al ‘gobierno político’- que tiene por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos de ese sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisio-

sociales, o sea de la misma naturaleza que la crisis... En la práctica es difícil separar la crisis económica de la crisis política, ideológica, etc., si bien esto es posible científicamente, mediante un trabajo de abstracción” (Gramsci, *Pasado y presente*, *Op. cit.* p. 11, 118).

Para que se entienda el porqué de la compleja caracterización de la crisis coyuntural que afecta a la universidad, se retoma la siguiente:

“La distinción entre ‘movimiento’ y hechos orgánicos y de ‘coyuntura’ u ocasionales debe ser aplicada a todas las situaciones no sólo aquellas en donde se verifica un desarrollo agresivo o de crisis aguda, sino también aquellas en donde se verifica un desarrollo progresivo o de prosperidad y aquellas en donde tiene lugar un estancamiento. El nexo dialéctico entre los dos movimientos —el orgánico y el coyuntural— es difícilmente establecido con exactitud” (Gramsci, *Notas sobre Maquiavelo...*, *Op. cit.* p. 68).

⁴¹ Mendoza Rojas, *Op. cit.*, p.4.

nes⁴².

Al seguir la estrecha visión "estática" de Latapí, podemos considerar en forma simplista que la política educativa en general, por ser única, define la relación unidireccional del "Estado", concebido limitadamente como gobierno político, sobre un pasivo sistema educativo, situación que se presenta menos en el ámbito universitario. Bajo una concepción más amplia e integral del Estado y de la misma política educativa, se considera que esta última no es única solamente, por que la hegemónica previene del gobierno político o sociedad política, sino que también hay otras políticas educativas que, identificadas con proyectos subalternos, provenientes de las mismas instituciones educativas o de otras instancias de la sociedad civil -por ejemplo, de los partidos políticos antigubernamentales-, buscan objetivos opuestos a los que sostienen la política educativa hegemónica, lo que principalmente sucede a nivel universitario. En este nivel y en función de los objetivos de esta perspectiva teórica se considera al conjunto de las políticas educativas, pero se hace énfasis en la política hegemónica, a la cual se concibe como el conjunto de acciones que, con relativa autonomía entre sí, el gobierno político -la burocracia política centralizada en el ejecutivo federal- y el bloque ideológico universitario encabezado por sus máximas autoridades, se proponen realizar bajo determinados criterios y a partir del proyecto universitario predominante, el cual no está exento de contradicciones y conflictos en la realidad social.

⁴² Latapí Pablo, **Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976**, Nueva Imagen, México, 1980. p. 45. No es difícil advertir que el concepto de política educativa, que sostiene Latapí, es el más frecuentemente utilizado en las investigaciones educativas que se realizan en México. En nuestro caso, conviene precisar que la política educativa gubernamental, al ser la hegemónica, define las relaciones de poder entre el sistema educativo y la sociedad política.

6.1.4 Consideraciones finales acerca de la propuesta teórica-metodológica gramsciana

En Las primeras notas de este capítulo se han planteado las principales categorías del enfoque gramsciano, como una novedosa lectura del marxismo. Así mismo, dicha visión se ha complementado con otras apreciaciones relevantes y coincidentes.

Ahora lo que se quiere destacar son algunas puntualizaciones para lograr mejor claridad en sus planteamientos metodológicos. Así como el teórico Turinés nunca escondió su posición política, tampoco ocultó su punto de vista frente a la investigación. Su argumento era el siguiente:

"En la discusión científica se supone que el interés radica en la búsqueda de la verdad y en el progreso de la ciencia y por esto demuestra ser más "avanzado" el que adopta el punto de vista de que el adversario puede expresar una exigencia que debe incorporarse, aunque sea como momento subordinado, a la propia construcción⁴³.

En Gramsci el quehacer científico supone de por sí un compromiso social, pues la inquietud científica parte de las necesidades del hombre y vuelve a ellas. La imaginación científica no se da en el aire sino siempre se da en concordancia a la existencia histórica de los hombres. La propuesta gramsciana es pertinente si apuntamos que "...en la ciencia, el buscar la realidad fuera de los hombres, entendiendo éste en el sentido religioso o metafísico, resulta ni más ni menos que una paradoja. Sin el hombre ¿qué significaría la realidad del universo?. Toda ciencia está ligada a las necesidades... a la actividad del hombre. Sin la ac-

⁴³ Gramsci, **Introducción a la filosofía de la praxis**, Península, Barcelona, España, 1972. p. 39.

tividad del hombre, creadora de todos los valores, incluso de los científicos, ¿qué sería la "objetividad"? Un caos, es decir nada, el vacío, si es que se pueda llamarse, por que realmente, si se imagina que no existe el hombre; no se puede imaginar la lengua y el pensamiento. Para la filosofía de la praxis el ser no puede distinguirse del pensar, el hombre de la naturaleza, la actividad de la materia, el sujeto del objeto; si se hace esta separación se cae en una de tantas formas de religión o en la abstracción del sentido"⁴⁴.

Con los argumentos anteriores decimos que también en el planteamiento de Gramsci aparecen rasgos de objetividad, pero esta objetividad es entendida como conjunto de conocimientos verdaderos cuyas aproximaciones a la realidad es avalada por diversos criterios sistemáticos e intersubjetivos.

⁴⁴ Manacorda, Mario. **La alternativa pedagógica**, Fontmora, Barcelona, España. 1981, p. 228.

CAPITULO VII

LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN-RESISTENCIA

7.1 LAS CUESTIONES CATEGORIALES Y CONCEPTUALES DE LA REPRODUCCIÓN-RESISTENCIA¹

La existencia de un nuevo paradigma surge del análisis y el debate teórico que hasta este momento explican un determinado proceso social. En la teoría educativa, el surgimiento de la pareja reproducción-resistencia, se desarrolla bajo el análisis cuidadoso de las teorías de la reproducción más importante observando sus aportes y sus limitaciones, pero sobre todo, profundizando en aquellos aspectos que se orientan por una emergente explicación de los procesos escolares, cuyos actores y prácticas no reproducen totalmente la dominación.

La correspondencia y contradicción entre la sociedad y la vida escolar y entre la escuela misma, no pueden quedar sólo bajo el reconocimiento quietante. Quedarse en ese nivel, es condenar al espacio escolar a un conformismo Orwelliano y retrasar por muchos años una alternativa radical que cambie las prácticas escolares intermitentemente con

¹ Este apartado proviene de la investigación de mi autoría. **Políticas educativas para la formación de profesores investigadores. Las experiencias de algunas instituciones de Educación Agrícola Superior**. Tesis de Doctorado, FCPyS-UNAM, diciembre 1991.

el cambio social.

Algunos teóricos europeos y norteamericanos² recientemente se han preocupado por explicarse críticamente algunos fenómenos contradictorios del proceso escolar, con el fin de construir una teoría que ponga énfasis en la importancia del factor humano y la experiencia en tanto piedras angulares de la teoría en el análisis de la compleja relación entre la escuela y la sociedad dominante, estas reflexiones se centran en la noción de conflicto, lucha y resistencia³ de acuerdo a Giroux, con estas nuevas nociones se pretenden elaborar lo que él denomina “teorías de la reproducción-resistencia”.

7.2 EL ESPACIO DE ESCOLARIZACIÓN Y LAS POLÍTICAS DEL CURRÍCULO OCULTO

Durante el largo proceso de más de 15 años que llevó a Giroux construir las teorías de la reproducción resistencia, el análisis de la escolarización y las políticas del currículo oculto, jugó un papel de primer orden.

La tesis principal que, inspirados en las propuestas de la teoría crítica de Habermas, Morcuse y Walter Benjamín, entre otros, se llegó

² Entre otros, destacan Raymond Williams, Michael F. D. Young Apple, Henry A. Giroux. Algunas notas de sus interesantes trabajos se encuentran en Patricia de Leonardo. *La nueva sociología de la educación*. SEP-El Caballito: México, 1995.

³ Giroux Henry A. “Teorías de la reproducción y resistencia de la nueva sociología de la educación: un análisis crítico” en Cuadernos Políticos, Núm. 44, julio-diciembre 1985, p. 38. En cierta medida, aunque en un nivel mayor, Gramsci ya analiza la disputa de la hegemonía en la sociedad civil por los distintos grupos. En esta perspectiva. “La construcción de hegemonía implica, por tanto, una relación pedagógica por parte de cada uno de los contendientes históricos: tanto quienes ejercen la dominación como quienes procuran subvertirla” (véase Juan Carlos Portantiero, “Gramsci y la educación” en *Sociología de la educación*. Centro de Estudios Educativos. *Op. cit.* p. 222).

a apreciar que en efecto, las escuelas empezaron a ser vistas como situaciones sociales con un currículo dual –uno abierto y formal y otro oculto e informal-. Esta reflexión obliga a Giroux a corregir sus ideas iniciales en donde reconoce que el currículo oculto es o bien demasiado funcional o demasiado pesimista y lo que se trata ahora es que este concepto de currículo oculto debe ser críticamente abordado y redefinido.

Para ello hace un breve recorrido de las tres principales perspectivas, que si bien no difieren en los consensos y efectos del currículo oculto, sí sus énfasis y significación son distintas.

El currículo oculto se define “como aquellas normas no dichas, valores y creencias implicadas en la transmisión de los estudiantes por medio de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula”⁴

Las tres corrientes que Giroux analiza sobre el currículo oculto: el enfoque tradicional, el enfoque liberal y las perspectivas radicales, no hace otra cosa más que cuestionar a las dos primeras y coadyuvar a un replanteamiento más elaborado para el fortalecimiento de las perspectivas radicales. El enfoque tradicional, acepta de modo acrítico las relaciones existentes entre la escuela y la sociedad, por lo que entre otros ahogados de estas corrientes, Jackson considera que el currículo oculto es relativamente benigno a la sociedad y a la escuela; por su parte el modelo liberal, centra el estudio de las estructuras sociales y es dejado de lado por el análisis de cómo las personas producen y negocian los significados escolares. En el enfoque radical el análisis tradicional centrado en el consenso es remplazado por un énfasis radical en el conflicto, y la preocupación liberal acerca de cómo maestros y estudiantes

⁴ Giroux Henry A. “Escarización y las políticas del currículo oculto”. Capítulo 2 de *Theory and Resistencia in Education*. Bergin and Garvery Publishers, USA. 1983.

sean significados es reemplazado por un énfasis en las estructuras sociales y en las restricciones de significados.

A fin de cuentas, Giroux reconoce que, uno de los elementos teóricos más importantes ausentes de la literatura del currículo oculto, es la visión de las escuelas como situaciones tanto de dominación como de resistencia y la incorporación de esta perspectiva es crucial porque re-define la naturaleza de la dominación como la noción del poder, como ya se ha señalado anteriormente.

7.3 POSTULADOS GENERALES DE LA REPRODUCCIÓN-RESISTENCIA.

Con el ánimo de presentarla como una construcción teórica apenas en discusión, la teoría de la reproducción-resistencia sostiene los siguientes postulados generales:

- Las escuelas son espacios para la reproducción, resistencia y creatividad. En ellas se reflejan no sólo los valores de los grupos hegemónicos sino también las prácticas de los grupos subordinados. Ahí los planes de estudios ocultos compiten con los evidentes, -dominantes y subordinados- se enfrentan y las ideologías de clase entran en contradicción.
- Las escuelas gozan de una autonomía relativa, que les permite dejar de ser fieles aparatos de la clase dominante tanto para la reproducción como para el consenso social. Las escuelas se constituyen en ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía.
- La cultura deja de ser una noción monolítica propiedad de los grupos hegemónicos. La cultura está constituida tanto por los grupos dominantes como por los grupos subordinados, éstos son

contradictorios por naturaleza y llevan la marca tanto de la reproducción como de la resistencia. Es más, un concepto reducido de cultura (contradiendo a Althusser) debe incluir 'tanto al sujeto como al objetivo de la resistencia. La fuerza direccional de la cultura no sólo está en cómo funciona para dominar a los grupos subordinados, sino también en el modo cómo los grupos oprimidos sacan de su propio capital cultural un conjunto de experiencias, para desarrollar una lógica de oposición”.

- Se podría añadir que las teorías de la reproducción-resistencia ponen especial cuidado, en lo que se denomina como microfísica del poder en la escuela y que la existencia de su lógica se debe en cierta forma a la resistencia. Así “Las relaciones de poder ‘sirven en efecto, pero no porque están al servicio de un interés económico primogenio, sino porque pueden ser utilizado en ésta estrategia... no existen relaciones de poder sin resistencia, éstas son más reales y eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder. La resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real, pero tampoco ésta atrapada por ser compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está, es pues como el múltiple e integrable en estrategias globales”⁵. Por esta razón la pareja, poder-resistencia nos conduce a un campo donde interactúa la política.

De manera general, cuando se habla de política, se hace referencia al concepto de poder. Pese a que este concepto es controvertido y que los grandes teóricos como Marx, Engels, Lenin, Gramsci, etc, no produjeron teóricamente el concepto. El poder, se refiere, según Poulantzas, en los siguientes términos:

⁵ Foucault citado por Vasconi “La escuela ¿Microfísica del poder?” en **Cuadernos Políticos**, Núm. 27, ERA, enero-marzo de 1981 p. 19.

“El concepto de poder tiene como lugar de constitución al campo de las políticas de clase... siempre que Marx y Engels se refieren a los conceptos afines, como el dominio, etc., lo sitúan en el campo de las relaciones de clase...”⁶.

No obstante la validez de la apreciación de Poulantzas concebir el poder y la política reducida sólo a la lucha de clases sería un error. Siendo coherente con la concepción de Estado en su concepción amplia, como sociedad política y sociedad civil, ideología y educación, nunca son unidireccionales sino multiformes. En este sentido, “la política ya no se concibe entonces como una actividad especializada y aparte, se convierte en una dimensión que está presente en todos los campos de la actividad humana”⁷.

7.4 ALCANCES Y LIMITANTES DE ESTA PERSPECTIVA

El término resistencia “añade una nueva profundidad a la noción de que el poder se ejerce por y sobre gente se encuentra dentro de contextos diferentes, en donde se dan relaciones de interacción entre dominio y autonomía. Así el poder nunca es unidimensional; se ejerce no sólo como un modo de dominio sino también como un acto de resistencia”⁸.

⁶ Poulantzas, Nicos, **Poder político y clases sociales en el estado capitalista**, Siglo XXI. México, 1976, p. 117.

⁷ Chantal Mouffe, *Op. cit.* p. 85. El poder tiene su lugar de acción, en el cuerpo, en la familia, en la sexualidad y por supuesto en la naturaleza misma del aprendizaje y no sólo en la mente. Entonces, el poder lejos de localizarse solamente en las clases sociales o en los aparatos represivos del Estado, se ejerce en todos los niveles de la sociedad.

⁸ Giroux, *Op. cit.* p. 62. En esta perspectiva no se cuestionan los alcances o limitaciones de la llamada teoría de la reproducción-resistencia sino que más bien, se intenta

El concepto de resistencia más que un término en boga se toma como una categoría útil para el análisis de las políticas educativas del Estado en la educación, ya que las políticas no son únicas ni se desarrolla sin conflicto en la vida universitaria. Así, frente a una política educativa gubernamental existen otras cuya cualidad de resistencia influye sin duda en el desarrollo de la primera.

El interés fundamental de ahondar en el concepto de resistencia es con el fin de recoger la observación que ha hecho Baudelot y Establet en “La Escuela Capitalista”, y Bowels Gintis, en su trabajo “La instrucción escolar en la América Capitalista”, pese a que lo dejan apenas mencionado, se considera darle vida en una aplicación al objeto de estudio, sobre todo si se observan los diferentes proyectos de universidad que se presentan a mediados de los setentas y en la década de los años ochenta y aunque con nuevas variantes en los años noventa del siglo XX.

Con el fin de darle un rigor analítico al concepto resistencia, pues no toda oposición debe etiquetarse como resistencia, el concepto resistencia, retomando a Giroux,

“...más que una fórmula heurística... representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela y del comportamiento de oposición y que traslada el análisis del comportamiento de oposición, de los terrenos del funcionalismo y de la corriente tradicional de la psicología educacional, a los de la ciencia política y la sociología”⁹.

una aplicación con cierto rigor al aporte que han hecho al desarrollo de la sociología de la educación.

⁹ *Idem.*

De acuerdo con estos argumentos no se puede ver al comportamiento de oposición como una mera desadaptación, cualquiera que sea su forma, se tiene que apreciar como una indagación moral y política que busca su emancipación. El punto fundamental en el análisis de cualquier acto de resistencia, debe ser una inquietud por descubrir hasta qué grado constituye -sea implícita o manifiesta- una lucha contra el dominio.

7.5 DE LAS TEORÍAS RADICALES A LA OPOSICIÓN Y RESISTENCIA

En el contexto de amplios conflictos sociales, las teorías de la reproducción-resistencia ha proliferado más certezas en sus explicaciones. Hay amplios trabajos sobre movimientos sociales referente a las luchas campesinas, sea por el reparto agrario, sea por sus justas formas de comercialización de sus productos en México y en otros países latinoamericanos; también se conocen estudios sobre la lucha y resistencia de los llamados grupos minoritarios en las justas demandas por igualdad de sus derechos y oportunidad de empleos sin menosprecio de su condición social como homosexuales o trabajadoras del sexo; asimismo, en los últimos 15 años se conocen estudios sobre la mujer en su papel de madre y trabajadora en desventaja ante los roles de predominio del hombre.

Recientemente se estudian fenómenos acerca del contacto cultural entre naciones, como el caso de los hispanos en Estados Unidos o el caso de las culturas étnicas en nuestro país ante el ladinismo en varias regiones mexicanas.

Respecto al primer caso, se ha demostrado con interesantes análisis realizados por investigadores del Colegio de la Frontera Norte en donde se reconoce que los latinos, especialmente los mexicanos, lejos

de que reproduzcan la cultura norteamericana en aquel país, asumen actitudes de resistencia ante ella y recrean y reconstruyen la tradición mexicana en Estados Unidos; Lester D. Langley reconoce que es difícil que el mexicano socialice valores estadounidenses. El mexicano "...no se ajustará con facilidad a la cultura social y política de Estados Unidos. La suya es la tradición hispana del retraimiento, el... lleva consigo la determinación de resistir, de desafiar a la cultura que pretende absorberla"¹⁰. Para el caso del debate étnico y las alternativas de oposición-resistencia protagonizadas por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México, a partir del 1 de enero de 1994, atestiguan ya una fuerte documentación de una cultura en reconstrucción histórica de resistencia y liberación¹¹.

Conviene mencionar que la teoría de la resistencia surge ante la insuficiencia del reproduccionismo sostenido por el modelo económico-reproductor de Althusser, por el modelo cultural reproductor de Bourdier y Paseron y del Estado-hegemónico, dentro de la corriente gramsciana, cuyos postulados estuvieron en boga hasta la década de los años setenta. Sin embargo, "ya en los linderos de los años ochenta, el carácter absolutista del reproduccionismo ha sido cuestionado por un esquema de explicación distinto, que sin ignorar las funciones de dominación cumplidas por la escuela, pone el acento sobre los procesos de respuesta y resistencia que las clases subalternas y los propios agentes educativos desarrollan en el mundo escolar, concebido no como espacio de inculcación ideológica, sino como lugar de encuentro entre culturas e intereses diferenciados y, con frecuencia, explícitamente anta-

¹⁰ D. Langley Lester, **MexAmérica. Dos países, un futuro**, FCE, México, 1994.

¹¹ Al respecto existen variadas fuentes documentales, pero sugiero el vídeo de Epigenio Ibarra. **Viaje al centro de la selva, Memorial Zapatista**, enero-agosto, 1994. México. 1994.

gónicos”¹².

En realidad las teorías de la reproducción-resistencia tienen como fuente histórica una gran cantidad de experiencias educativas que se han desarrollado en los últimos 25 años, en Europa con los autores ya referidos, en Estados Unidos con las propuestas de los llamados educadores radicales entre otros¹³ John Holt, Paul Goodman, Jules Henry; en América Latina con uno de los más prolíferos autores de la educación liberadora, Paulo Freire y con algunos experimentos educativos en México como La llamada didáctica crítica y la pedagogía operatoria. Particularmente a nivel de las instituciones de educación superior, se han inspirado proyectos universitarios que pretenden, a través de sus funciones básicas: docencia, investigación y extensión para coadyuvar a la solución de los grandes problemas nacionales. El modelo general ha tenido sus propias variantes, que ya desde la universidad, crítica, democrática y popular hasta la universidad-pueblo.

Estas experiencias siguen representando un reto para el fortalecimiento teórico de la pareja reproducción-resistencia. Por la larga tradición que ha tenido el segundo término en la antropología y en la sociología, así como por la simplista utilización para usarlo a veces indistintamente como oposición y/o resistencia, calificando con ello a todos los actos de protesta protagonizado por los movimientos sociales, hace falta precisar qué acciones son actos de oposición y qué manifestaciones representan actos de resistencia. Cómo comprender los actos de reproducción-resistencia, de reproducción y creatividad en los ámbitos sociales, en el microcosmo escolar y más específicamente en el salón

¹² Fuentes Molinar, Olac. Comentario introductorio al trabajo de Henry A. Giroux. *Op. cit.*

¹³ Una síntesis valiosa de estos autores se encuentra en Olac Fuentes. *Crítica a la Escuela*, SEP-El Caballito, México, 1985.

de clases.

Sin duda esto último constituye toda una tarea para los estudiosos de la sociología y la pedagogía, a tal grado que, de la comprensión que se tenga sobre esta situación, dependerá en gran medida el futuro de las llamadas pedagogías radicales¹⁴.

Hasta estas páginas se han tratado de explicar brevemente, algunos planteamientos básicos sobre la visión del estructural funcionalismo en la educación y la escuela, así como la influencia que esta corriente ha tenido en América Latina y en México a través del denominado desarrollismo educativo. También se ha retomado, brevemente, el debate teórico que frente a la anterior corriente desarrollaron importantes intelectuales latinoamericanos bajo el llamado enfoque dependentista. Más aún, reconociendo la temporalidad de estos enfoques y sus principales limitaciones, se presentó una breve consideración sobre el reproduccionismo althusseriano e incluso, se reseñó la evolución hacia la concepción de reproducción-resistencia en el mundo educativo según Giroux.

En el debate teórico de la nueva sociología de la educación, se reconoce que ante una sociedad heterogénea, que difícilmente puede incorporarse a una política desarrollista, la modernización se presenta como un proceso dual, en donde coexisten prácticas, condiciones tradicionales junto con procesos forzados de modernización política. En realidad se vive en sociedades de desarrollo económico desigual y

¹⁴ Las pedagogías radicales conservan su esencia a la luz de otras propuestas más actuales que destacan verdaderas formas de resistencia en el salón de clases mediante la libertad y la creatividad, centrada en la persona. “La única manera de asegurar esa contribución estriba en ayudar a la juventud a aprender, mucho y profundamente, y sobre todo a aprender cómo aprender” (Carl R. Rogers, *Libertad y creatividad en educación en la década de los ochentas*, Paidós Educador, España, 1991, p. 11).

combinado y en su nivel superestructural, subsisten fenómenos ideológicos condicionados por culturas híbridas¹⁵. Dicha hibridez cultural está presente en todas las manifestaciones sociales, culturales, económicas y políticas, en las distintas dimensiones tanto en el medio rural como en el ámbito urbano.

¹⁵ Un interesante análisis sobre la compleja y contradictoria modernización de los procesos sociales en América Latina lo presenta Néstor García Canclini, **Culturas híbridas**, Consejo Nacional para las Ciencias y las Artes, Grijalbo, México, 1989.

SEGUNDA PARTE

CORRIENTES SOCIOEDUCATIVAS ACTUALES E INNOVACIÓN CURRICULAR

Los capítulos 8, 9, 10 y 11 conforman esta segunda parte cuyo propósito principal consiste en recoger algunos modelos sociológicos y pedagógicos de diseño y desarrollo curricular que se están intentando aplicar en algunas universidades. Particularmente aquellas instituciones en transición de universidad crítica, democrática y popular a universidad de excelencia con responsabilidad social. Esta metamorfosis de la universidad pública se inicia en la última década de los años noventa del siglo XX, se continúa en la primera década del siglo XXI y ojalá concluya ese objetivo en los siguientes años hasta el 2025. Es esencial tomar como punto de partida los grandes cambios tanto en los problemas políticos, sociales, ambientales así como el impacto de los avances científicos-tecnológicos en el contexto de la globalización. Este contexto actualmente exige nuevas conceptualizaciones en la realidad educativa. De igual forma estos grandes planteamientos teóricos y metodológicos se ligan directamente con los procesos de cambio e innovación en las universidades públicas.

Pocos son los trabajos que estudian los nexos entre las teorías socioeducativas y los procesos de innovación curricular. Esta vinculación en la última década del siglo XX se hizo patente por medio de dos ac-

ciones fundamentales: a) como una nueva forma de entender el cambio en las relaciones de la Universidad con el Estado en el contexto de la globalización y b) en el comportamiento interno de los grupos de universitarios que se manifiestan de distintas formas ante el cambio institucional, asumiendo una concordancia con las políticas educativas estatales o bien una oposición y resistencia a ellas.

De cualquier manera una acción inevitable para las universidades públicas en los años noventa, fue la evaluación como mecanismo para concretar la rendición de cuentas en las distintas funciones sustantivas y adjetivas. Complementariamente, como una estrategia para conocer el cambio curricular y en la investigación se tuvo que revisar si las innovaciones también alcanzaron el cambio en la organización disciplinar, e incluso, interdisciplinaria, como aspiración más abarcativa de análisis de los problemas complejos en la realidad social.

En estos apartados aunque se haga referencia a la investigación educativa y curricular de manera genérica a las universidades públicas, las evidencias se centran en la Universidad Autónoma Chapingo, como un caso de universidad pública.

CAPÍTULO VIII

NUEVAS CONCEPTUALIZACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ANTE LA GLOBALIZACIÓN

Después del primer lustro de los años ochenta, pero sobre todo a partir de 1989 con base en una serie de fenómenos novedosos, tales como: la crisis de la bipolaridad mundial de grandes potencias como la ex-URSS y Estados Unidos de Norteamérica, el acompañamiento del descalabro de sus proyectos políticos sociales: el socialismo y el capitalismo, respectivamente, así como el acelerado desarrollo científico-tecnológico que refuerza increíblemente una nueva sociología del trabajo en los procesos económicos, observándose con ello un aparente éxito de las llamadas políticas neoliberales. Junto a lo anterior, dos elementos más resultan insoslayables para hablar del proceso de globalización del mundo: la consolidación tecnológica de los medios de comunicación masiva y la nueva reorganización económica mundial, representada por nuevos bloques económicos, como son, la Comunidad Económica Europea, también conocida como la Unión Europea, (UE) la Cuenca del Pacífico y América del Norte, entre otros. Obviamente, en este proceso de globalización se da un desarrollo desigual y por tanto se viven algunas contradicciones. Tan solo por señalar una evidencia, se reconoce que el Tratado Maastricht de la UE, no se basó en las

mismas políticas para sus acuerdos entre los países socios que el Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos, Canadá y México; mientras que en el primero se reconocieron las asimetrías regionales, en el segundo se negaron¹. En el primero existen más avances sobre una moneda común como es el equis inicialmente y el euro actualmente a partir del 1º, de enero del 2002 e incluso próximamente se avanzará hasta romper nacionalidades, en tanto en el segundo, estos aspectos no se discutieron ni mucho menos se pactaron para el futuro.

Visto el asunto de la globalización como un largo proceso; a partir de la anterior paradoja podemos reconocer que vivimos paralelamente una situación de aparente contradicción: por una parte, hay tendencia del renacimiento de las nacionalidades en Europa y por otra, destaca la importancia de la confirmación de identidades a partir de las regiones constituidas por grupos étnicos y religiosos, aspectos que últimamente han adquirido verdadera relevancia. Esta primera polémica sugiere a los investigadores de las ciencias sociales una especie de dicotomía: cómo una posible alternativa desde la llamada nueva sociología de la educación, puede orientarse en una concepción de la realidad basada en un concepto amplio de "mosaicos culturales regionales" que considere las posibles relaciones entre esta "diversidad cultural" y la "comunidad global"

Este planteamiento de nuevas realidades, sugiere para una visión propiamente socioeducativa serios retos, los cuales podemos sintetizar aquí y ahora en dos preguntas que -con ciertos matices propios- caben para todas las distintas disciplinas de las ciencias sociales: ¿cómo se darán, por ejemplo, las relaciones entre las comunidades científico-nacionales y la comunidad científica internacional?, ¿cuáles serán los

¹ Argumentos probados de esta diferenciación se presentan en la ponencia titulada: "El TLC: la formación de los recursos humanos y los derechos sociales, de mi autoría, presentada en el VI Foro Nacional sobre Docencia, Investigación y Servicio en el Medio Rural, UAAAN, Saltillo, Coahuila, 19-21 de mayo de 1993.

efectos de la globalización en las propias comunidades científicas sociales de los variados países?

Sin lugar a dudas estamos asistiendo también a un proceso de internacionalización de nuestras disciplinas, hecho que nos lleva a replantear nuevas preguntas que durante cierto tiempo, como fue la década de los años setenta y los primeros años ochenta en que se llegó a etiquetar a las sociologías por nacionalidades e incluso por regiones continentales. Ahora que se visualiza a la globalización como un proceso hegemónico: ¿Podemos hablar de una sociología de la educación "francesa", "norteamericana", "alemana", "latinoamericana" o "mexicana"; o de una sociología que puede generarse en cualquier parte del mundo y que tenga las consecuentes repercusiones en la comunidad sociológica internacional?

Éstas serán las principales preguntas que guían el presente capítulo, cuyo objetivo es reflexionar en torno a la importancia y los retos que la llamada "globalización del mundo" tienen para el análisis sociológico en el campo educativo.

8.1 MODERNIDAD, POSTMODERNIDAD Y GLOBALIZACIÓN

La modernidad² se ubica como una época más delimitada a fines del siglo XVIII y sus principales protagonistas fueron los franceses mediante aquel movimiento conocido como la ilustración. Su principal característica es el triunfo de la razón instrumental sobre el pensamien-

² Para Gilly existen tres grandes épocas en la modernidad; la primera es la del renacimiento italiano; la segunda, la de la revolución industrial y la del iluminismo; y la tercera, la del capitalismo posterior a la de la Comuna del París, el programa de las ciencias, etc. (Adolfo Gilly, "La otra modernidad", Nexos, Núm. 124, abril, 1988, pp. 29-33).

to positivista; el Estado republicano sobre el Estado absolutista; la educación laica sobre la educación religiosa. Junto a una serie de valores tales como la democracia, la igualdad, la justicia, la fraternidad y los derechos del hombre, se identifican ya dos grandes proyectos sociales - el capitalismo y el socialismo- los cuales prometen alcanzar esos valores. La modernidad entonces se identifica como una nueva forma de pensar que pone la razón, especialmente la ciencia y la tecnología, por sobre todas las cosas.

La modernización por su parte, se entiende como aquel conjunto de procesos económicos, sociales, respaldados en la modernidad y dirigidos por distintos Estados-nación que buscaban transitar de formas sociales poco desarrolladas a un progreso que garantizara disminuir los grandes problemas sociales de la humanidad.

La posmodernidad, la identificamos como el tiempo actual y su devenir. Aquí lo que se tiene presente como una nueva etapa es que al reconocer los saldos de la modernidad; es decir, ciertos problemas sociales que no se resolvieron con la modernización, serán enfocados bajo nuevos paradigmas y nuevas estrategias teniendo como fundamento una nueva modalidad de desarrollo, influidos fuertemente por los avances científico-tecnológicos.

Hay dos corrientes que se disputan la caracterización de esta etapa y su ulterior desarrollo; la neoconservadora y la llamada anarquista. La primera, representada entre otros por Daniel Bell, sostiene que la nueva forma de reorganización capitalista hará posible la solución de los grandes problemas sociales mundiales. En tanto los anarquistas, principalmente Lyotard y Foucault, sostienen que la posmodernidad se caracteriza por una acentuada deshumanización y pérdida de sentido³.

³ La pérdida de sentido también es trabajada por Habermas (1981), quien dice que se da esta situación cuando se instaura una acción técnica, regida por los avances cientí-

Los problemas que no se resolvieron en la modernidad, se acentuaran en esta nueva etapa. Otros problemas, como el ocio, son de reflexión en las sociedades desarrolladas, principalmente en los países europeos.

El propio Lyotard observa el problema de la posmodernidad en relación al conocimiento de la siguiente manera:

“El cambio hacia la posmodernidad en las ciencias naturales y en las ciencias sociales, está conectado con el desarrollo de las sociedades postindustriales, de las sociedades de la información. Tal desplazamiento viene marcado sobre todo por un cambio en la forma en que el conocimiento se legitima”⁴.

El hombre posmoderno ya no cree en los metarelatos. “Los ‘decidores’ le ofrecen como perspectiva el incremento del poder y la pacificación por la transparencia comunicacional, pero el hombre sabe que el saber, cuando se convierte en mercancía informacional, es una fuente de ganancias y un medio de decidir y de controlar”⁵.

En la modernidad las ciencias se legitimaron por lo que Lyotard llama “grandes metas narrativas”. Las crisis que afectaron a las ciencias a principio del siglo XX venía circunscrito por una incredulidad ante tales legitimaciones universitarias. En cambio:

“las ciencias posmodernas se encuentran a sí mismas dentro de un nuevo marco de legitimación frente a un principio de

fico-tecnológico y por la lógica de la industrialización, sustituyendo a una acción comunicativa, regida por códigos morales.

⁴ Scott, Lash, “Posmodernidad y Descartes” en **El Debate Modernidad Posmodernidad**, Nicolás Castillo (Compilador), Punto Sur, Buenos Aires, Argentina. 1989. p. 373.

⁵ Lyotard, Jean-François. **La condición posmoderna**. Cátedra, 6ª. Edición, Madrid. 1998.

realizatividad (preformativity), por un lado, inducido por el sistema; y con una legitimación a través de la "invención de otro"⁶

Autores como Habermas⁷ y Marshall⁸ han destacado la distinción entre modernidad, modernización y posmodernidad; sin embargo, a pesar de ello, se requiere una caracterización más precisa, pues es común que en los discursos y a veces en las realidades suelen confundirse esos enfoques.

Recientemente Robert Lechner profundizó en el concepto diciendo que la modernidad se refiere a la normatividad racional mientras que la modernización se refiere a la racionalidad instrumental. La modernización prioriza la calculabilidad y el control de los procesos sociales y naturales, la otra, reconoce la autodeterminación política y la autonomía moral.

La modernización ha funcionado más como razón de Estado, como proyecto político para la transformación económica con una orientación neoliberal, en tanto que la modernidad, engloba un planteamiento más filosófico que reconociendo costumbres, valores y normas, trata de legitimar algo "nuevo" y no formas distintas de hacer lo mismo.

Mientras que en Europa la modernidad reconoció verdaderas revoluciones y bastantes beneficios sociales a la población, en América Latina se registró una falta de coherencia entre discurso y realidad. Fue, perpetuamente, modernidad descentrada que golpeó en un mismo espacio tiempo irrupciones industriales y testimonios del mundo indígena. Desacoples profun-

⁶ *Idem.*

⁷ Véase Jürgen Habermas, *El Discurso de la Modernidad*. Taurus, Madrid, 1989.

⁸ Véase Marshall Berman. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI, Madrid, 1988.

dos entre sus culturas populares y las racionalizaciones dominantes"⁹.

Para América Latina diferenciar lo posmoderno de lo moderno se acota que:

"se entiende por posmodernidad a la etapa de mayor auge de los fenómenos sociales y tecnológicos que se generaron en la modernidad. No es un proceso lineal que significa que los problemas sociales y educativos propios de la modernidad se han resuelto para siempre. Más bien en la posmodernidad se requiere de nuevas formas para resolver viejos problemas de la modernización"¹⁰.

Con los elementos ya dados de la modernidad, conviene plantear ciertos rasgos de la globalización. Al respecto, uno de los más connotados sociólogos británicos Antony Giddens¹¹ argumenta que la globalización de hecho surge con la modernidad y se caracteriza fundamentalmente por una intensificación de las relaciones comerciales y político-sociales mundiales. Por su parte, Robertson¹² aportando más consideraciones, hace una periodización de la globalización, reafirmando que la fase actual de esta globalización (finales de los años ochenta, de los años noventa y primera década del siglo XXI), se caracteriza por que significa la consolidación de los avances científico tecnológicos y los medios de comunicación masiva.

⁹ Nicolás Casullo, "Modernidad, biografía del ensueño y la crisis, (Introducción a un tema)", en *El Debate Modernidad y Posmodernidad*. *Op. cit.* p. 62.

¹⁰ Follari, Roberto, *Modernidad y Posmodernidad, una óptica desde América Latina*, REI-Argentina, S. A. Buenos Aires, 1990. pp. 13-33.

¹¹ Giddens, *Sociología*, Alianza Editorial, Madrid, 1989.

¹² Robertson, R. *Mapping the Global Culture, & Theory, Culture and society*, Núm. Especial, Sagur, Londres (fotocopia).

La globalización para el asunto de las investigaciones sociológicas se expresa en un cambio de saberes en la sociedad del conocimiento. En consecuencia se da la consolidación de los avances científico tecnológicos y los medios de comunicación masiva.

La globalización ante las investigaciones sociológicas especialmente, para el caso que nos ocupa, sin duda representa un reto. Para mostrar la orientación de estos cambios, Giddens cita a Daniel Bell para decir que en ésta globalización acelerada el Estado-nación "se ha vuelto demasiado pequeño para los grandes problemas de la vida y demasiado grande para los pequeños problemas de las naciones".

8.2 SIGNIFICADO DE LA GLOBALIZACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES.

Durante mucho tiempo las ciencias sociales intentaron explicarse los procesos de modernización, pero en los últimos años la sociología ha adquirido mayor presencia sobre el estudio de la globalización.

Este gran interés se ha observado porque a la globalización se le ha mezclado con el problema de la contaminación ambiental, visto este último como un problema mundial-planetario. Ciertos teóricos¹³ de la sociología han aportado elementos para discutir las corrientes teóricas que se han ocupado del tema. En éste debate destacan Emmanuel Wallerstein con su trabajo sobre las "Teorías del sistema mundial" y una contrapropuesta presentada por Giddens, quien sugiere analizar las diversas modalidades de la globalización partiendo básicamente de cuatro dimensiones: el capitalismo, la industria y la tecnología, el poder mili-

¹³ La reseña de los argumentos de Wallerstein y Giddens aquí referidos, provienen de Gina Zabloudsky, "Los retos de la sociología frente a la globalización", en *Sociológica*, Núm. 20 pp. 36-37, UAM-Azcapotzalco, México, septiembre-diciembre, 1992.

tar y el sistema de Estado-nación. Este autor concluye que los cuatro aspectos están influidos por el fenómeno de globalización cultural que caracterizan a la "modernidad radicalizada".

Como se reseñó anteriormente, al reconocer que la globalización surge con la modernidad, Giddens argumenta que, en efecto, las Teorías que han tratado la desigualdad en relación a la globalización, han reconocido que la primera no desaparece con el avance de la segunda. El fenómeno de la globalización ha sido objeto de estudios desde la economía. Para esos enfoques es la primacía y la unilateralidad que hacen sobre las condiciones económicas.

La crítica sobre los estudios economicistas son abundantes. Ellos descuidan cuestiones de índole cultural, educativos y políticos y sobre todo, no han considerado con suficiente profundidad las cuestiones de las diversidades étnicas y las diferenciaciones regionales, aspectos que desde otras disciplinas han generado variadas propuestas¹⁴.

8.3 ASPECTOS PROBLEMÁTICOS TEÓRICO-PRÁCTICOS ANTE LA GLOBALIZACIÓN

Parece ya de sentido común que siempre los acontecimientos sorprende a los científicos sociales. Existe consenso en reconocer que a las ciencias sociales y a los sociólogos especialmente, el fenómeno de la globalización nos agarró desprevenidos. Seguimos repensando a los clásicos y no contamos con las herramientas para comprender los problemas mundiales contemporáneos, por lo que dichos sucesos nos provocan a realizar ciertos cambios en la reconstrucción del objeto de es-

¹⁴ Véase, por ejemplo: los interesantes trabajos de Héctor Díaz Polanco y Gilberto López y Rivas que sobre las Autonomías Regionales se han difundido en varias publicaciones de El Colegio de México.

tudio, sus dimensiones, vinculación de nuestra disciplina con otras perspectivas, las relaciones nación-región-mundo y sus respectivas contradicciones, son tareas urgentes para un análisis sociológico.

8.3.1 De que tipo de cambios se trata

Si estamos influidos por las teorías clásicas de Durkheim, Weber y Marx y los estudios de teorías contemporáneas bastante diferenciados entre ellos, la sociología de la educación debe plantearse si el fenómeno de la globalización es una sucesión de hechos previos o es un cambio espontáneo y de sucesos desconocidos anteriormente. Si es lo primero se puede entender que son cambios cuantitativos provenientes del desarrollo de las telecomunicaciones y los alcances de los bloques regionales. Si son hechos nuevos, se consideran cambios cualitativos por lo que a la sociología se le exige generar nuevas perspectivas teóricas para la comprensión de las recientes realidades. Si esto último fuera el caso, se aprecia que a la sociología no se le ha dado la importancia adecuada y que no se cuentan con los métodos de análisis ni con las categorías básicas para el estudio de éstas situaciones, al menos desconocidos en otras épocas.

8.3.2 Sobre el objeto de estudio

Aunado a lo anterior no sólo nos enfrentamos a los cambios cuantitativos o cualitativos como escenarios, sino que debemos repensar de que manera ubicamos a nuestro objeto de estudio. La paradoja radica en lo siguiente: por un lado, es un Estado-nación y su ideología nacionalista -en donde más se hallaba priorizado el objeto de estudio de la sociología de la educación-, parece ser crecientemente obsoletos y por el otro, los Estados se hacen más fuertes y tratan de asegurar el control

sobre su territorio. Sin embargo, hay quienes sostienen que ante el proceso de la globalización, el Estado-nación ya no debe ser la unidad fundamental de análisis sino que se deben priorizar las "comunidades" de todo el mundo y las "ideologías" supranacionales que van desde movimientos religiosos, étnicos, entre otros hasta movimientos sociales que están trascendiendo a los Estados-nación. Por otro lado los Estados-nación ante la globalización pierden soberanía ante el Estado global¹⁵.

8.3.3 Acerca de la vinculación entre la Sociología y otras disciplinas en la investigación educativa

Al entender en términos genéricos que el objeto de estudio de la sociología de la educación lo constituyen justamente las relaciones que se dan entre los procesos sociales y los procesos educativos, incluyendo los propiamente escolares. Esta disciplina reconoce que "la educación viene a ser resultante y condicionante a la vez... de un conjunto de determinaciones que definen su naturaleza y característica"¹⁶. Se piensa que frente al proceso hegemónico de la globalización mundial, el tratamiento de la sociología educativa superará más la visión de un currículo rígido y se orientará con mayor énfasis hacia la correspondencia aún entre los propios enfoques.

No es difícil saber que la existencia de las corrientes en sociología de la educación han preferido centrar sus estudios su propia especificidad. Así, casi todos los sociólogos han tomado como unidad de aná-

¹⁵ Dieterich, Heinz, **Identidad nacional y globalización**, Nuestro Tiempo, México, 2000.

¹⁶ Desde luego dependiendo de los enfoques cambia muchas veces el énfasis que ciertos teóricos le otorgan al objeto y quehacer de la sociología de la educación. Al respecto, referencias con más detalles se encuentran en Victorino R., L. **Sociología y Educación Superior**, CESE-IMESE, México, 1993. pp. 67-71.

lisis a la sociedad y la escuela, pero sin embargo, han destacado su interés particular: la teoría del capital humano, ha puesto énfasis en ver a la educación como una inversión; la teoría de la reproducción cultural concentra su análisis en la cultura y en la educación; la visión reproductora del Estado hegemónico y las teorías de la reproducción-resistencia destacan su interés en la ciencia política y por ende, analizan la lucha por el poder. En ninguna de las otras corrientes como en estas dos últimas, los científicos políticos basan su análisis en el Estado-nación.

Estos tipos de estudios deben ser superados, sobre todo tener claridad que lo que está por cambiar no es una sustitución total los enfoques o una nueva disciplina, sino más bien provocar rupturas epistemológicas. En otras palabras lo que tenemos que hacer es ocuparnos en una nueva conceptualización de la teoría social educativa bajo una visión más amplia en donde la preocupación "sobre el mundo" sean su hermenéutica básica y sus planteamientos se hagan extensivos a diferentes áreas de las ciencias sociales y humanidades para que la investigación comparativa histórica y empírica influya en una sola dirección¹⁷.

8.3.4 Sobre las nuevas perspectivas teóricas

Ante una visión decadente en donde ya no es tan relevante tomar como unidad de análisis lo nacional, debemos plantearnos nuevos conceptos y teorías que puedan ser útiles para estudiar los problemas a nivel mundial. En esta dirección de análisis, el verdadero reto de la investigación socioeducativa son el estudio de nuevos fenómenos sociales que imbrican al asunto educativo, tales como la nueva división internacional del trabajo; la problemática ambiental; los avances científicos tecnológicos; la hibridez cultural; el problema de los derechos humanos entre otros.

Con lo anterior, el verdadero reto de la investigación socio-educativa desde la sociología está en la reflexión en torno al sustento teórico metodológico y a los instrumentos de análisis que finalmente permitan estudiar las nuevas realidades. Para alcanzar estos propósitos es necesario construir proyectos alternos a los enfoques convencionales, tales como el positivismo lógico, el relativismo, etc. de tal manera que las discusiones y análisis en torno a la globalización nos remontan a reconocer corrientes teóricas más allá de Estados Unidos e Inglaterra atendiendo a los avances de países como Francia, Alemania, Italia, Japón, España, incluyendo a ciertas naciones de América Latina.

Las nuevas perspectivas teóricas reconocen los modelos de diseño curricular en la educación superior, tales como la enseñanza modular y su consecuente inter y transdisciplinariedad, sigue siendo un reto.

8.3.5 En torno a las relaciones micro-macro

En ninguna de las épocas anteriores como en esta que estamos viviendo de modernidad radicalizada diría Giddens, se encuentran interrelacionadas la historia humana, el individuo y la sociedad con el proceso de globalización. Luego entonces, la transformación de la propia identidad y la globalización se conciben como dos polos de la dialéctica entre lo local y lo global. Cualquier cambio de orden social relevante para la sociología producida en alguna parte del planeta, repercute inmediatamente en las instancias locales y nacionales en todo el mundo.

De ahí que para el análisis de las interacciones sociales deben ponderarse las relaciones entre lo pequeño o específico y lo grande y extensivo.

¹⁷ Giddens y Turner, 1987, Robertson, 1990: 19, citados por Zabłudosky, *Op. cit.*, p. 43.

8.3.6 Las coyunturas históricas

Así como existe una gran preocupación por los aspectos locales, regionales y mundiales en la perspectiva de la investigación social educativa, también para esta disciplina existe una gran exigencia metodológica para establecer las relaciones en el espacio-tiempo y sobre todo, la ponderación de un relativismo de eso que llamamos periodos cortos, medianos y largos. En estos estudios deben quedar contemplados todos aquellos cambios que se den como producto del torrente globalizador para una posible periodización de sus impactos inmediatos, a corto y a largo plazos. Se trata de establecer periodos de análisis relativamente largos pero con la consideración de tiempos de análisis inmediatos o coyunturas históricas cortas en perspectivas de análisis de largo plazo.

8.3.7 Las relaciones entre sociología, sociedad y educación

La sociología, seguramente como pocas disciplinas sociales, no puede separarse de su propio objeto de estudio que es la sociedad, no sólo porque el sujeto se encuentra inmerso en la vida social, sino por la forma en la cual los resultados de la investigación sociológica influyen en el proceso de cambio social. Por su parte, un agente que ha sido proclive a los cambios sociales es la educación. Ésta, posiblemente como una de las instancias formadoras de conciencias, de talentos y habilidades en los recursos humanos, es fuertemente impactada por los cambios mundiales. De ahí que en esta etapa de modernidad radicalizada los nexos entre la sociología, la sociedad y la educación se intensifican recíprocamente.

Aquí también se destaca que en las sociedades desarrolladas con rasgos de posmodernidad y con sociedades informatizadas los ciudadanos ya no creen en los metarrelatos¹⁸.

¹⁸ Lyotard, Jean François. *La condición posmoderna*. Cátedra, Madrid, 2000.

8.3.8 Sobre la globalización y sus diferenciaciones

Como todo proceso social, posiblemente la globalización será tan controvertida como lo ha sido hasta ahora la larga historia de la modernidad y modernización mundial. Ciertos científicos sociales advierten que en el enfoque de la globalización se corre el riesgo de llevarnos a una sobrenfatización de la dinámica global a costa del supuesto entendimiento y la sobresimplificación de los fenómenos locales. Sin duda, una vez más ponemos de entredicho el asunto de las demarcaciones regionales; por ejemplo y nos preguntaremos ¿Cómo entender los acontecimientos regionales e incluso las demandas de autodeterminación de los grupos étnicos ante una globalización que quiere homogeneizar la sociedad? Aquí las disciplinas sociales, especialmente la sociología de la educación tiene un gran reto.

Desde luego ya existen propuestas o enfoques sociales de teóricos contemporáneos que argumentan que al interior de los sistemas sociales existen diferencias peculiares cuyos contornos o contextos son determinados por el hombre y las circunstancias. En efecto, la teoría de la sociedad reconoce los aportes de grandes teóricos que le antecedieron, pero, sin embargo, variados aspectos ligados a esa sociedad se relacionan por la autonomía y las diferenciaciones¹⁹ en donde otros sistemas culturales específicos, como el sistema educativo, sugieren ser analizados de manera especial. Dicho análisis se desarrollará en posteriores trabajos en esta misma temática.

Finalmente la globalización como expresión del fuerte flujo de internacionalización del conocimiento hacia la era de la postmodernidad, exige pensar en nuevos conceptos más complejos, pero de mejor utilidad social, es el gran reto de la sociología de la educación y pedagogía.

¹⁹ Luhmann, Niklas, Rafael de la Georgi, 1993. *Teoría de la sociedad*, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, ITESO, México, 1993. Luhmann, Niklas, Karl Eberherd Schorr, *El sistema educativo (Problemas de reflexión)*, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, ITESO, México. 1993.

CAPÍTULO IX

EVALUACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO: PROPUESTAS Y OBSTÁCULOS¹

Dennis Huffman S.¹

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas en las universidades públicas, particularizando el caso de la Universidad Autónoma Chapingo, el térmi-

¹ Con algunas correcciones este capítulo se basa en la ponencia presentada en el 1er. Seminario del Centro Interdisciplinario de Investigación y Servicio para el Medio Rural, los días 22 y 23 de noviembre del 2000, en la Universidad Autónoma Chapingo. Forma parte de un proyecto mayor de investigación interinstitucional intitulada *Vitae y Siglo XXI*, misma que coordinan la Dra. Alicia de Alba (Directora del Programa de Investigación: Educación, Debates y Liderazgo) y la maestra Berta Orozco Fuentes (Coordinadora Académica del Seminario Vitae y siglo XXI), ambas del Centro de Estudios Sobre la Universidad, de la Universidad Nacional Autónoma de México. En este proyecto participan 15 Instituciones de Educación Superior en México.

¹ Coordinador del Programa Universitario de Investigación en Educación Agrícola y Profesor-Investigador de Tiempo Completo de la División de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad Autónoma Chapingo.

no currículum se ha ido extendiendo con fuerza en México, así como los estudios sobre él. Sin embargo, no existe una tradición fuerte en el análisis del currículum, éste se ha ido incorporando cada vez más a la didáctica e incluso se han ido analizando desde su perspectiva tanto la teoría como la práctica curricular.

El proceso de construcción del concepto de currículum ha sido un objeto predominante desde el campo de acción de los administradores y gestores de la educación, lo que ha dificultado el poseer actualmente teorías curriculares consolidadas. Para fines de este apartado, se retomó el concepto de currículum como una tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado a la práctica. Así, el currículum debe *ofrecer a los actores educativos, unos fundamentos válidos para proyectar, evaluar y justificar el proyecto pedagógico como proyecto global. Es una visión estructural y procesual del currículum en el cual éste desarrolla principios de procedimientos en los que los profesores, alumnos y administradores indagán los valores que subyacen y cómo se llevan a la práctica.* Y esos valores contienen siempre supuestos filosóficos contrapuestos sobre la naturaleza humana, supuestos políticos sobre la relación de las personas con sus instituciones y supuestos culturales sobre los valores y pautas más importantes que orientan la dinámica social. Desde esta perspectiva, el currículum está emparentado más con decisiones amparadas en el *juicio de los actores curriculares*, que con las decisiones administrativas sobre las cuales deben ser los comportamientos y los pensamientos del profesorado y del alumnado.

En sentido general los modelos y técnicas de evaluación curricular son trasladables a la evaluación de las innovaciones. No obstante, resulta un tanto sorprendente que siendo tan amplia la literatura disponible sobre evaluación educativa y evaluación de planes y programas

de estudio, exista tan poco referido a la evaluación de innovaciones; por lo que es preciso recurrir a la evaluación curricular y de programas para inferir modelos, estrategias, recursos e instrumentos.

Desde una *perspectiva procesual*, se situaron tres componentes en la evaluación de las innovaciones curriculares realizadas en una de las más antiguas universidades públicas: la Universidad Autónoma Chapingo:

1. Los factores que han afectado a la implementación.
2. El estado actual del cambio en la práctica en un tiempo dado; y
3. El impacto de la implementación en el aprendizaje de los alumnos, actitudes, capacidad organizativa y otros resultados.

Un enfoque del cambio como resolución de problemas, plantea una estrategia técnica atenuada de evaluación, con las siguientes fases y procesos:

1. *Diagnóstico de la situación.* Se trató de identificar el perfil de la innovación para saber las metas necesarias para la implementación del currículum propuesto.
2. *Revisión de la discrepancia de la innovación.* Revisar lo que se ha hecho en la práctica y el perfil o alcance de lo que plantea el modelo. Esto supone elaborar un perfil del usuario que sirva para medir las prácticas reales de los profesores y alumnos en cada dimensión curricular.
3. *Identificación de obstáculos.* Detectados los aspectos “discrepan-tes”, se entró en un análisis de los obstáculos y los apoyos (conocimientos y destrezas, materiales, organización y estructuras) necesarias para superarlas, e irse acercando a una “plena” implementación.

4. **Aplicación.** Acciones dirigidas a superar los obstáculos mediante tres tipos de tareas:

- 4.1 **Procedimientos para superar la carencia de conocimientos y destrezas** que necesitaba el profesorado para desarrollar plenamente la innovación, elaborando un plan de formación del profesorado
- 4.2 **Procedimientos para superar la ineficacia de estructuras organizativas y de control** y
- 4.3 **Diseñar procedimientos para facilitar la disponibilidad de recursos y materiales curriculares** que faciliten el desarrollo e implementación del cambio.
- 4.4 **Evaluación.** Detectar y valorar en qué medida se han ido superando los obstáculos identificados y se han realizado las metas del perfil de la innovación. Una evaluación formativa va en la primera dirección, con una orientación sumativa en la segunda. Un segundo perfil del usuario, aplicado en esta fase, sirvió para identificar si las conductas de los actores de las innovaciones curriculares han tenido cambios positivos.

Los objetivos planteados para este estudio fueron:

1. Estudiar los elementos teórico-metodológicos básicos de la problemática de diseño de planes y programas de estudio para construir estrategias de evaluación e intervención curricular.
2. Profundizar en las implicaciones y alcances de la evaluación curricular para valorar las posibilidades del cambio e innovación de planes y programas de estudio.
3. Propiciar la construcción de propuestas de desarrollo curricular para elevar la calidad de los planes y programas de estudio.

4. Generar un espacio de reflexión y análisis que estimule la comunicación y participación a través de la crítica de procesos y productos de intervención curricular con la finalidad de propiciar acciones que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El diseño del método de investigación se basó en *un paradigma cualitativo*; de esta manera, se interesó por saber *qué está sucediendo, qué ha sucedido y qué significado tiene o ha tenido para diferentes grupos los procesos de intervención curricular durante los últimos diez años en la UACH*. Es por lo que no se pretendió formular leyes universales, sino comprender el significado que se constituye socialmente.

Desde un **enfoque interpretativo**, se estudiaron los significados y significantes que se asignan a los protagonistas. Se pretendió comprender los significados de intervención curricular desde el punto de vista de los protagonistas de los cambios efectuados durante los 90s, mediante la aplicación de un cuestionario a informantes clave sobre procesos de intervención curricular y la elaboración de una crítica de la información obtenida en dichas encuestas.

Los interrogantes básicos del estudio propuesto en torno a la evaluación curricular y su impacto sobre el desarrollo de planes y programas de estudio fueron:

1. ¿Cómo han sido los procesos de diseño curricular en los últimos diez años en su Área, Departamento o Institución?
2. ¿De qué forma se ha evaluado los planes y programas de estudio en su Área, Departamento o Institución durante los últimos diez años?
3. ¿Cuáles fueron los principales obstáculos a implementar mejoras en el diseño, implementación y evaluación de dichos programas y planes de estudio?

4. ¿Cuáles son las características más sobresalientes con respecto a los cambios en los planes y programas de estudio que se han realizado en su Área, Departamento o Institución durante los últimos diez años?
5. ¿Cómo se puede propiciar la calidad en el diseño, implementación y evaluación de dichos planes y programas de estudio?

En este estudio se encuestaron 42 informantes clave, ubicados en diez instancias académico-administrativas de la Universidad Autónoma Chapingo; se obtuvieron 549 respuestas a los interrogantes señalados, las cuales fueron distribuidos entre 31 categorías de análisis.

Las conclusiones a que se llegaron en torno a: *desarrollo curricular, gestión y liderazgo en innovación curricular, procesos y productos de evaluación y diseño de planes y programas de estudio, y la superación de resistencias al cambio, abren nuevos caminos de investigación con respecto a la problemática actual de reforma educativa en la educación superior en México.*

9.1 Antecedentes

El presente trabajo, enmarcado en el proyecto interinstitucional *El Currículum Universitario Frente a los Retos del Siglo XXI*, coordinado por el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), y asociado al Seminario de Investigación: *Currículum y Siglo XXI*, que coordina la Mtra. Berta Orozco Fuentes en la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM), tuvo el objetivo principal de dar seguimiento a un estudio previo ² que se realizó al principio de la década pasada

² De 1991 a 1992, un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma Chapingo participaron en un estudio trinacional intitulado "El Currículum Universitario ante los

para elaborar una visión general de los proyectos y modalidades de desarrollo curricular en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) ³ durante el periodo que abarcó de 1960 a 1990.

En aquel estudio los investigadores de la UACH analizaron los procesos de determinación curricular en tres Departamentos (Economía Agrícola, Fitotecnia y Zootecnia) y en la División de Ciencias Forestales. Con base en el análisis documental y entrevistas con funcionarios universitarios (los Directores de los cuatro Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio -DEIS-, y los Subjefes Académicos respectivos), se pretendió comprender y explicar los procesos de luchas, negociaciones e imposiciones que se dieron en dichos Departamentos a partir de los intereses de diferentes grupos de universitarios (tanto alumnos como profesores) para elaborar, evaluar y rediseñar los currícula bajo estudio.

Dichos investigadores consideraron que los procesos de innovación curricular que se dieron durante estas tres décadas se caracterizaron por tres elementos fundamentales:

1. La evaluación curricular no fue una actividad reglamentada y continua; misma que, con frecuencia, se llevó a cabo a partir de iniciati-

Retos del Siglo XXI. Perspectivas en México, Argentina y Ecuador"; cuyos resultados pueden ser consultados en Victorino Ramírez, Liberio, Huffman S., Dennis, y Ayala García, María de Jesús (1994). *Panorama Curricular de la Universidad Autónoma Chapingo, 1960-1990*, en *Pensamiento Universitario, Nueva Época, Número 82*, Coordinación de Humanidades, CESU, UNAM, México, D. F.

³ Por desarrollo curricular se entiende la planeación, ejecución y seguimiento de los cambios estructural-formales y procesual-prácticos del conjunto de elementos culturales (de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos) que conforman los proyectos político-educativos de las instituciones de enseñanza, investigación y servicio; cuyas determinaciones sociales rebasan el ámbito escolar y tienen que ver con problemas sociales más amplios (Véase Alba, Alicia de, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, CESU, UNAM, México, D. F. 1991).

vas personales y de pequeños grupos de profesores insatisfechos con su quehacer cotidiano.

2. Usualmente las reestructuraciones curriculares se limitaron a la redefinición horizontal y vertical de los planes de estudio, eliminando o aumentando materias de los mapas curriculares.
3. Los cambios curriculares obedecieron a los objetivos de:
 - 3.1 Aumentar el número de materias obligatorias
 - 3.2 Reducir el número de cursos optativos
 - 3.3 Reforzar los aspectos prácticos de los programas de estudio, disminuyendo así la carga teórica de la formación profesional de los estudiantes y
 - 3.4 Agrupar distintos planteamientos curriculares para conformar Divisiones y ofrecer nuevas opciones a nivel licenciatura y posgrado.

En el análisis de los procesos de desarrollo curricular, se identificaron dos grupos diferenciados de sujetos curriculares⁴: tradicionalistas -el más amplio- y alternativos -con escasa injerencia en los cambios realizados- (Véanse cuadros 1 y 2), así como también pueden apreciarse estos modelos curriculares con los enfoques sociológicos correspondientes presentados en la primera parte de este libro.

Mientras el grupo de los tradicionalistas concentraron sus esfuerzos en la determinación del logro de objetivos, el diagnóstico de las demandas del mercado laboral y la medición del rendimiento

⁴ Por sujetos curriculares se entienden grupos o sectores sociales que determinan la elaboración e implementación de políticas educativas y su concreción en planes y programas de estudio.

Cuadro 1. Enfoques Tradicionales de Diseño y Evaluación Curricular

COMPONENTES CURRICULARES	TEÓRICOS TRADICIONALES DEL CURRÍCULUM (1950's-1960's)		
	RALPH TYLER	HILDA TABA	ROBERT MAGER
CONCEPTO DE CURRÍCULUM	Plan para el Aprendizaje	Plan para Satisfacer Demandas Sociales	Plan para la Instrumentación
EJE ESTRUCTURANTE	El Aprendizaje del Alumno	Las Necesidades de los Alumnos	La Interacción entre Profesores y Expertos
OBJETIVO CURRICULAR	Generar Objetivos de Aprendizaje	Generar Teoría Curricular	Elaborar Objetivos Conductuales
PROPÓSITO EVALUATIVO	Determinar Objetivos Mínimos por Niveles	Diagnosticar Componentes Referenciales	Medir el Rendimiento

Cuadro 2. Enfoques Alternativos de Diseño y Evaluación Curricular

COMPONENTES CURRICULARES	TEÓRICOS ALTERNATIVOS DEL CURRÍCULUM (1970's-1980's)	
	POSICIÓN NEO-MARKISTA	PROPUESTA DE ÁNGEL DÍAZ BARRIGA
CONCEPTO DE CURRÍCULUM	Plan para el Control Social	Propuesta de Aprendizajes Mínimos en Relación con la Totalidad Curricular
EJE ESTRUCTURANTE	La Interacción entre los Procesos de la Reproducción Cultural y de Resistencia	La Organización de un Marco Referencial: Nociones Básicas, Necesidades, Propósitos y Resultados Esperados
OBJETIVO CURRICULAR	Homogeneizar Conocimientos, Creencias, Valores y Costumbres	Orientar las Decisiones que Toman los Maestros y Alumnos en torno al Aprendizaje
PROPÓSITO EVALUATIVO	Promover Conciencia sobre el Vínculo Educación-Sociedad como Proceso de Reproducción y Resistencia	Determinar la Pertinencia o no de las Propuestas de Aprendizajes Mínimos

académico de los estudiantes para sustentar sus propuestas de rediseño curricular; el grupo de los alternativos buscó promover una conciencia entre profesores y alumnos sobre la vinculación entre educación y sociedad para el desarrollo con base en la pertinencia o no de las propuestas de aprendizaje de los planes y programas de estudio.

Se detectaron tres grandes áreas problemáticas de lo educativo⁵:

1. La necesidad de darse cuenta de la especificidad de problemas pedagógicos entre la planeación curricular y la realización de lo planeado para evitar una serie de obstáculos como:
 - 1.1 Obsolescencia de contenidos curriculares
 - 1.2 Duplicación de contenidos en los diferentes programas de estudio
 - 1.3 Rigidez en la estructuración formal de los planes y programas
 - 1.4 Pragmatismo excesivo en los procesos educativos y
 - 1.5 Predominio de lo teórico sobre lo práctico.
2. La urgencia de incorporar nuevas dimensiones que hoy mueven la dinámica social del sector rural para redefinir los objetos de estudio y determinar qué tipo de formación debe propiciar desde:
 - 2.1 Las prácticas preprofesionales
 - 2.2 La problemática del sector rural y
 - 2.3 Los cambios en el mercado laboral.

⁵ Para mayor información consulte a Huffinan S., Dennis, Victorino Ramírez, Liberio y Ayala García, María de Jesús (1992). *El Currículum ante los Retos del Siglo XXI. Perspectivas de la UACH*. CUESTAAM, UACH. Estado de México.

3. La obligación de interpretar nuevas realidades educativas para superar las limitaciones existentes en las formas actuales de determinación curricular como:

- 3.1 Proyectos curriculares desde un enfoque tecnológico limitado
- 3.2 Rigidez en el diseño y permanencia de contenidos caducos y
- 3.3 Reducción de los elementos considerados en los procesos de determinación curricular a los aspectos políticos internos de las instituciones educativas.

A partir del análisis del discurso curricular elaborado por los informantes de calidad, se evidenció la necesidad de mejorar la planeación y evaluación curricular; tanto en la calidad de la misma como su frecuencia.

A diez años de distancia del estudio señalado anteriormente, se puede ver aún la necesidad de enfocar los esfuerzos de evaluación e intervención curricular hacia acciones de corte emergente (Véase Cuadro 3) para reconstruir y fundamentar la conformación e implementación de propuestas curriculares con significatividad social⁶ y así hacer frente contra los embates actuales de la propuesta neoliberal que busca incrementar la adaptación del sistema educativo nacional a los nuevos requerimientos internacionales de acreditación y certificación.

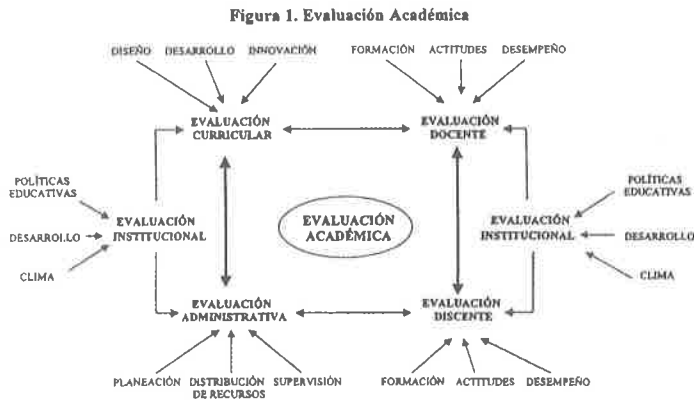
Desde esta perspectiva emergente, los procesos de evaluación académica, con fines de sustentar los cambios curriculares que la UACH requiere para cumplir cabalmente con su funciones educativas y sociales, deben rebasar la forma tradicional de visualizar la evaluación académica desde lo institucional para abarcar también los otros ASPEC

⁶ Consulte a Alba, Alicia de (1991). *Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo*. CESU, UNAM, México, D. F.

Cuadro 3. Enfoques Emergentes de Diseño y Evaluación Curricular

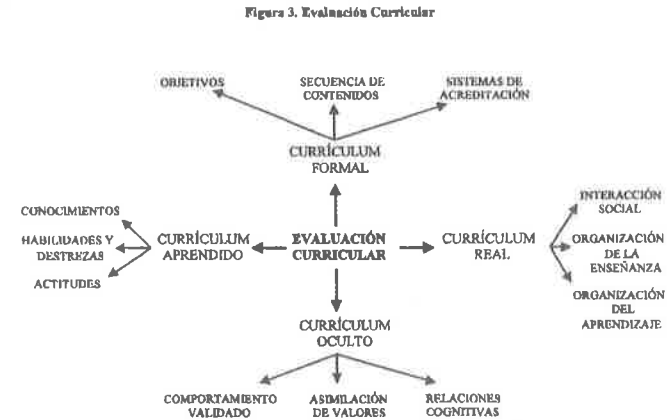
COMPONENTES CURRICULARES	TEÓRICOS EMERGENTES DEL CURRÍCULUM (1990's-2000)	
	PROPUESTA DE ALICIA DE ALBA	PROPUESTA GLOBALIZADORA
CONCEPTO DE CURRÍCULUM	Síntesis Cultural de una Propuesta Político-Educativa	La Concreción Teórico-Práctica de un Modelo Educativo Neoliberal
EJE ESTRUCTURANTE	Los Proyectos Sociales de los Sujetos de Determinación Curricular	La Transnacionalización de los Proyectos Educativos
OBJETIVO CURRICULAR	Establecer la Direccionalidad Social de los Aspectos Estructural-Formales y Procesual-Prácticos	Refuncionalizar el Sistema Educativo Nacional con base en Eficiencia, Eficacia y Pertinencia Administrativa
PROPÓSITO EVALUATIVO	Reconstruir y Fundamentar Teóricamente la Conformación e Implementación de Propuestas Curriculares con Significatividad Social	Incrementar la Adaptación del Sistema Educativo a los Nuevos Requerimientos Internacionales de Acreditación y Certificación

tos de evaluación curricular: el docente, el alumno y el administrador (Véase Figura 1).



De esta manera los procesos evaluativos abarcarían, en forma holística, la interacción de los distintos elementos del currículum: a) políticas, desarrollo y clima institucional; b) diseño, desarrollo e innovación; c) formación, actitudes y desempeño; y d) planeación, distribución de recursos y supervisión. Esto implicaría también ampliar la conceptualización de diseño curricular para incluir: a) la construcción teórico-metodológica del vínculo universidad-sociedad; b) la planeación de la gestión curricular; c) la selección de experiencias de aprendizaje; y d) la contextualización e integración de prácticas educativas acordes con las otras tres fases de diseño (Véase Figura 2).

Si se parte de este concepto amplio de *diseño curricular*, la evaluación de los currícula en la UACH debería incluir los cuatro elementos esenciales de los mismos⁷: a) el *currículum formal* que incluye



⁷ Para mayor información consulte a McCormick, Robert y James, Mary (1996). *Evaluación del Currículum en los Centros Escolares*. 2ª edición. Ediciones Morata, S. L. Madrid, España.

los objetivos, la secuencia de contenidos y los sistemas de acreditación; b) el *currículum real* que lo conforman las interacciones sociales que se derivan de la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje; c) el *currículum oculto* que abarca el comportamiento validado por la institución, la asimilación de valores y creencias considerados pertinentes y las relaciones cognitivas relevantes; y d) el *currículum aprendido* que se basa en la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, y la formación de actitudes socialmente aceptables (Véase Figura 3).

9.2. Contexto Teórico-Metodológico.

El propósito del presente apartado fue describir la situación actual de los cambios curriculares que se llevaron a cabo durante la década de los años noventa en la UACH, como consecuencia de las imposiciones del gobierno federal y sus organismos cuasi-gubernamentales como son la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) o el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). Es decir, se trató de comprender cuáles fueron las propuestas de cambio que se derivaron de los procesos de diagnóstico, medición y valoración de la intervención curricular; de saber cómo se han manifestado los procesos y productos de evaluación curricular; de especificar cuáles fueron las propiedades más importantes de éstos; de darse cuenta de cuáles fueron los principales obstáculos institucionales y personales que inhibieron el logro de las propuestas curriculares; de determinar los principales mecanismos de evaluación curricular; y, finalmente, identificar las condiciones necesarias para garantizar las innovaciones curriculares.

Con la ayuda de alumnos del Programa de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior del Departamento de Sociología Rural de la UACH, se levantaron 42 encuestas a informantes clave: autoridades académico-administrativas y profesores involucrados en procesos

de diseño y evaluación curricular a nivel medio superior y de licenciatura. Participaron 34 informantes de siete Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio de la UACH: Fitotecnia, Ingeniería Agroindustrial, Parasitología, Preparatoria Agrícola, Sociología, Suelos y Zootecnia; y de dos Divisiones de Ciencias: Económico-Administrativas, y Forestales y del Ambiente. También participaron ocho autoridades académico-administrativas: 4 subdirectores académicos, 3 ex-directores y 2 autoridades centrales.

Es importante señalar que se buscó medir de manera independiente las siguientes variables: gestión curricular, desarrollo curricular, innovación curricular, resistencia al cambio curricular y calidad curricular. Posteriormente se buscó integrar las mediciones de cada una de dichas variables para decir cómo han sido y de qué manera se han manifestado durante los últimos treinta años. A través de preguntas abiertas y su análisis, se obtuvieron 549 respuestas a los cinco interrogantes señalados anteriormente, los cuales fueron ubicados en 31 categorías de análisis, para luego determinar los porcentajes que cada categoría representaba en torno a dichos interrogantes.

La primera categoría, *Gestión Curricular*, ha tenido distintos significados, como ocurre con otros conceptos usados en pedagogía. En su origen etimológico gestión se refiere a administración, dirección, actividad, y se relaciona con *gesus* participio de *gere que* significa traer, llevar, hacer, ejecutar, administrar.

De ahí uno de sus significados comunes sea sinónimo de administración de la organización curricular, o bien se entienda como la acción principal de la administración educativa, y se le considera el eslabón intermedio entre la planeación y los objetivos concretos que se

pretenden alcanzar a través del diseño e implementación de los planes y programas de estudio.

Otro significado se relaciona con la noción de autogestión, entendida ésta como la posibilidad de participación colectiva en los procesos de organización curricular, por parte de sus propios actores educativos.

Existe una tendencia internacional para otorgar mayores grados de autonomía de gestión a las instituciones educativas pertenecientes a sistemas centralizados, asociados a otras líneas de innovación. Curiosamente, en México, aunque se está permitiendo una mayor autonomía a los centros educativos u organizaciones académicas, las políticas también permiten una intervención de la Secretaría de Educación Pública (SEP); en la primera línea está la educación básica y en la segunda la media superior y superior.

Dichas acciones han demostrado las intenciones de las estrategias del gobierno a transformar la gestión curricular de *corte jerárquico* -este tipo de dirección convierte los centros educativos o sus unidades administrativas (departamentos, etc.) en pequeños feudos que imponen la necesidad de tratar los problemas educativos según su gravedad para legitimar la toma de decisiones por determinados funcionarios sin normas explícitas y muy sujeta a procesos de negociación circunstanciales, según la posición de los actores, su pertenencia a diferentes grupos y/o relaciones personales o académicas- a otra de *corte pedagógico* que se refiere a la administración, en su sentido amplio, de las cuestiones curriculares, de la construcción del campo de conocimientos, de la formación disciplinaria, profesional y pedagógica de los docentes y de la consolidación social del conocimiento científico y técnico, de carácter operativo o institucional -como la administración, en sus distintos niveles, de los aspectos generales de la normatividad de la Universidad y cómo se vincula ésta con el sector laboral; parte del análisis de la operación curricular en su conjunto sin particularizar en las situaciones del aula más específicas- y de *perspectiva micropolítica* que atañe a los

aspectos administrativos relacionados con los planteamientos curriculares y los factores externos a la institución, los cuales influyen sobre la dinámica interna de ésta, sin llegar a ser intervención fuerte y directa en la gestión educativa, sus efectos estaban sometidos y limitados por la dinámica interna existente y reciben la mediación de los actores y los grupos universitarios⁸. Con frecuencia la evaluación curricular en México ha reflejado esta última perspectiva más que las otras dos, en búsqueda de una gestión escolar desde tres ópticas: *pedagógica, operativa y micropolítica*.

La *gestión pedagógica* parte de los procesos de mediación entre la normatividad curricular y su concreción en prácticas escolares singulares para cada institución. Como construcciones heterogéneas entre autoridades, maestros y alumnos, estos procesos tienen un peso relativo de determinación sobre las prácticas pero nunca se da una identificación total entre la normatividad y la vida cotidiana de la institución.

La *gestión operativa* prioriza las formas organizativas inherentes al trabajo manual e intelectual del centro educativo, la participación de los diferentes sectores y actores sociales, su presencia real o meramente formal, la conformación y actividad de los órganos de participación (departamentos, coordinación de áreas, etc.) y los consejos consultivos que influyen sobre la dinámica interna de la institución.

La *gestión micropolítica* toma en cuenta los niveles de equilibrio que se dan entre los directivos, los sindicatos y las agrupaciones de profesores de la institución como resultado de negociaciones derivadas

⁸ Véase a Huffinan S., Dennis (1996). "El Proyecto de Modernización Educativa: La Gestión de la Calidad Académica" en *Revista Pedagógica*, Nueva Época, Número Doble 3 y 4, enero-diciembre, Departamento de Economía Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo. Estado de México.

del juego de intereses diversos que poco tienen que ver con criterios pedagógicos fundados en la naturaleza y objetivos de la enseñanza.

En los últimos años se han producido diversas modificaciones en la forma de conceptualizar la gestión de la intervención curricular que, hasta hace poco tiempo era patrimonio de funcionarios que ocupaban puestos directivos en las instituciones, de asesores y de los que se habían sensibilizado a través de lecturas de la pedagogía institucional francesa o de las ciencias políticas.

El impulso principal proviene del discurso político sobre el currículum que, a partir de los ochenta, tiende a exaltar las bondades de las estrategias de descentralización y de mayor autonomía para los centros educativos⁹. Se ha argumentado que, las estrategias tradicionales basadas en mejorar homogéneamente los insumos (salarios de profesores, equipamiento, textos, currículum, etc.) no han dado resultados positivos debido, entre otros factores, a la heterogeneidad de las instituciones educativas. Por ende, el peso con el cual cada insumo debe ser mejorado, y el momento preciso en el cual esta mejoría debe ser efectuada, dependen de las condiciones locales.

De esta manera, se ha buscado el modelo norteamericano que cuenta con una fuerte descentralización en su administración estatal, apoyándose en la fortaleza de los actores locales, tanto desde el punto de vista económica como política y cultural¹⁰.

⁹ Fuentes Molinar, Olac (1990). "La Descentralización Educativa en México", en *Perfil de la Jornada. Encuentro Internacional de Trabajadores de la Educación Básica, La Jornada*, 13 de julio. México, D. F.

¹⁰ Tedesco, Juan Carlos (1992). "Privatización Educativa y Calidad de la Educación en América Latina", en *Propuesta Educativa, Revista de FLACSO*, Año 4, N° 6, mayo. Buenos Aires, Argentina.

Para combatir la gestión centralizada del currículum, de larga tradición en México, la cual ha provocado el vaciamiento del significado político-pedagógico de la dirección académica de las instancias educativas y concibe a los administradores como aplicadores neutrales de la normatividad y planes de estudio vigentes, las tendencias actuales de gestión curricular¹¹ tienen la intención de:

1. Impulsar la descentralización educativa para promover una gestión real y efectiva en los niveles estatales y municipales.
2. Renovar y activar los consejos académicos para que se constituyan en instancias responsables de la elaboración de políticas y programas de la evaluación curricular en sus respectivas instancias.
3. Ampliar en dichos consejos la participación de representantes de la sociedad civil, organizaciones sindicales y representantes del sector empresarial.
4. Ceder a las organizaciones externas, relacionadas con la educación, mayores facultades para el control, evaluación y gestión de los centros de enseñanza y aprendizaje.

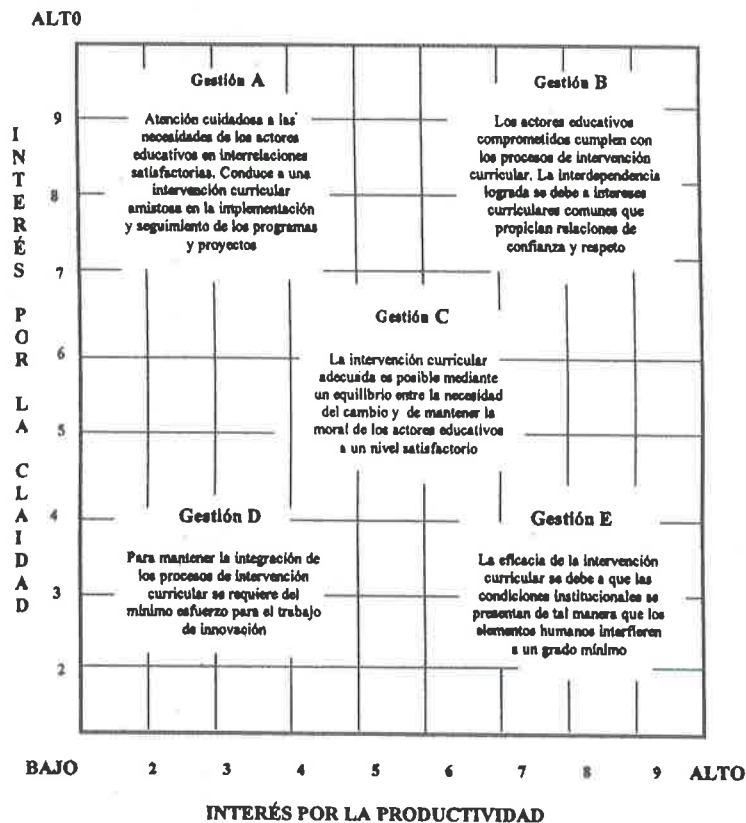
La descentralización, la reorganización curricular y la revaloración del quehacer docente, son los nuevos retos para la gestión de la intervención curricular en el nuevo milenio; los cuales, junto con las nuevas exigencias de políticas educativas que exigen la eficiencia y competitividad de los currícula, orientados a resultados y con un alto grado de responsabilidad por parte de los directivos, redefinirán el concepto de gestión escolar que demanda una intervención curricular más minuciosa y sistemática (Vea el Cuadro 4).

¹¹ Guevara Niebla, Gilberto (1992). *La Catástrofe Silenciosa*. (Compilación). Fondo de Cultura Económica, México, D. F.

Esta representación gráfica es un diagrama bidimensional que sirve para examinar y mejorar las prácticas de los gestores de los currículos. Una de las variables de la parrilla determina la *atención a la productividad académica*, mientras que la otra mide la *atención a la calidad académica*. Además cada variable contiene nueve grados que van desde un nivel inferior hasta el más elevado; de ella se pueden conceptualizar cinco estilos básicos de liderazgo en la intervención curricular.

El propósito del cuadro es ayudarle a los sujetos curriculares a identificar sus estilos de liderazgo actual e "ideal", y luego iniciar el cambio del primero al segundo. Aquí es importante aclarar que los estilos de liderazgo deben adecuarse a las condiciones institucionales específicas de los contextos educativos de los centros educativos.

Cuadro 4. La Gestión de la Intervención Curricular



El grid gerencial fue adaptado de la obra de Robert R.Blake y Jane S. Mouton, "Managerial Facades", *Advance Management Journal*, julio (1966).

La segunda categoría de análisis fue **Desarrollo Curricular**. Independientemente del control del currículum, es decir, de quienes o qué instancias deciden la orientación general de la enseñanza y los objetivos y contenidos de la misma, la tarea de desarrollo curricular supone unos requerimientos básicos, que pueden sintetizarse en las dos exigencias generales siguientes¹²:

1. Las decisiones curriculares se derivan de sistemas de valores, como son las implicadas en la especificación y justificación de objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y su interrelación determinante en el diseño curricular.
2. Los procesos técnico-formales, de naturaleza objetiva, son parte de la toma de decisiones curriculares.

En este contexto, las formas de desarrollo curricular variarían en función de:

1. La sede del desarrollo curricular que determina bien una estrategia específica basada en el usuario, es decir, en un ámbito educativo concreto bajo una jurisdicción local; o bien una estrategia genérica, basada en instituciones o entidades externas que elaboran un currículum para una multitud de centros educativos, con obligación de seguirlo.
2. El tipo de profesionales implicados en el desarrollo curricular, como especialistas en contenidos en potencial de aprendizaje de los alumnos, en el medio cultural y social al que se pretende aplicar, maestros en general o especialistas en diseño curricular.

¹² Para mayor información favor de consultar a Huffinan S., Dennis (1997). "Desarrollo Curricular y las Exigencias de Globalización Educativa", en *Revista Pedagógica*, Nueva Época, Número Doble 5 y 6, enero-diciembre, División de Ciencias Económico-Administrativas, Universidad Autónoma Chapingo. Estado de México.

3. La función del profesorado y atención a la realidad educativa, considerando las condiciones temporales, las características de los estudiantes concretos, los costos, los actores organizativos y la formación del profesorado.

Todo esto se refleja, generalmente, en el modo de planear los cambios del currículum que integran tres procesos: a) la **determinación de políticas institucionales**: educativas, administrativas y evaluativas; b) la **operatividad de la gestión escolar**: líneas de comunicación e interacción humana, acciones estratégicas de innovación y la interacción organización-ambiente; y c) la **formación para el cambio**: la promoción de actitudes positivas, la superación de resistencias y la priorización de tareas de innovación sobre las de *rendición de cuentas* (Véase Figura 4).

En general, el desarrollo curricular en el ámbito educativo de México se incluiría en una estrategia caracterizada por el predominio de especialistas en las materias, que producen planes curriculares genéricos que son aplicados de modo directivo o con adaptaciones limitadas. Esta estrategia se inscribe en un modelo procesual de carácter tecnológico cuyas fases son: investigación, desarrollo, prueba piloto, revisión, diseminación y aplicación generalizada. El resultado es un producto central que se distribuye a la periferia. Es un currículum genérico con adaptaciones limitadas, lo que se ha de enseñar, en última instancia, así como las estrategias generales de intervención y evaluación, están ya determinados en el llamado diseño curricular base.

No obstante, la exigencia a las universidades de un proyecto curricular y las programas de estudio a los profesores revela una intención, por parte de la administración centralizada, de reducir o suavizar el marcado desequilibrio en el control del currículum representado por la tradición mexicana (napoleónica) de prescribir

pura y simplemente desde la cúpula del sistema, lo que debe hacerse en educación y cómo y cuándo debe hacerse, descendiendo hasta los mínimos detalles. Todo ello sin participación del profesorado.

Figura 4. Desarrollo Curricular



Resulta difícil suponer que los profesionales en otros campos (medicina, ingeniería, etc.) pudieran aceptar un nivel de directividad similar en sus tareas. Si, como frecuentemente se afirma, el profesor es un profesional, y ciertamente así debería ser, no puede renunciar a cierto grado de control sobre el currículum, compartido, obviamente, con el ejercido por las autoridades nacionales, regionales y locales. La elaboración del proyecto curricular de centro y de los programas de estudio ofrece al profesorado la posibilidad, bien que muy limitada, de ejercer cierto grado de control en el proceso de desarrollo curricular.

La tercera categoría de análisis, *Innovación Curricular*, concierne la capacidad de las instituciones de educación superior de estar sometidas permanentemente a la prueba de satisfacer y solucionar, de manera pertinente y oportuna, las necesidades y problemas que en di-

versos órdenes: económico, político, cultural, educativo y social; se presentan en la problemática actual de las universidades para flexibilizarse y, así, poder mejorarse en forma constante, interactuándose eficazmente con su entorno ¹³.

El cambio estructural que se requiere en las universidades públicas de México se fundamenta en la innovación curricular, cambio imprescindible orientado eficazmente hacia la calidad de los procesos: la planeación, evaluación, seguimiento y actualización de los currícula. El proceso de análisis de las instituciones de educación superior debe ser considerado como un ente holístico, proceso y producto de las interrelaciones entre la universidad y la sociedad, que permean las condiciones supra e infra de las actividades desarrolladas por los centros de educación superior.

En este sentido, las condiciones *supra*, están orientadas a distinguir dos espacios significativos: el primero, dado por la condición de la globalidad del país en el ámbito internacional y la intencionalidad de las políticas mundiales de esta condición; el segundo, la implementación de las necesidades emanadas de la globalidad en las esferas nacionales y delineadas dentro del proyecto nacional de desarrollo. Las condiciones *infra*, se orientan a la funcionalidad de las actividades del sector de educación superior, estas actividades provienen de las presiones ejercidas de la necesidad de respuesta a las exigencias de globalidad y desarrollo nacional y son entendidas como calidad, competencia y desarrollo.

Con base en lo anterior se distinguen dos momentos de innovación curricular; el primero: *orientado a la evaluación*, fundamentado en una revisión *per se* de las condiciones, acciones y actividades pro-

¹³ Comas Rodríguez, Oscar J. (1998). "El Análisis Institucional como Base para la Innovación Curricular", en ANUIES, *Innovación Curricular en las Instituciones de Educación Superior*, México, D. F.

pías de la universidad que deriven elementos de consolidación, autonomía y desarrollo; a la vez, de delinear aspectos que integren un sistema de evaluación institucional en su conjunto.

En un segundo momento, la *autorregulación de los sistemas de educación superior* constituye la base y es la piedra angular para su adecuado funcionamiento. Para que ella sea efectiva, las instancias académicas deben contar con una amplia capacidad de iniciativa, estar dotados de un modelo de gestión curricular que permita arribar a decisiones de una manera eficiente, eficaz y funcional, y estar en condiciones de adaptarse a las cambiantes del entorno.

Es por ello que dentro de las perspectivas de la innovación curricular se deben tener en cuenta los elementos, políticas y acciones del proyecto educativo de desarrollo institucional, que reflejan las nuevas necesidades y exigencias delineadas dentro del contexto social para la educación superior. Esto implica la interacción constante de tres momentos de innovación curricular (Véase Figura 5): a) la *organización académica* que regula la intervención administrativa en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión curricular; el flujo de información pertinente para adecuar la toma de decisiones curriculares al contexto actual y potencial de la universidad; y a los procesos de desarrollo institucional; b) la *estructuración formal del currículum* que busca la vinculación universidad-sociedad; la selección, organización y evaluación de contenidos y actividades educativas; y el establecimiento de sistemas confiables y válidos de acreditación; y c) la *intervención educativa* que se conforma mediante la actuación del docente en la enseñanza, la interacción del alumno con el saber y el entorno académico de la institución, y el diagnóstico curricular que permite planear adecuadamente los elementos anteriormente señalados.

La cuarta categoría de análisis fue *Resistencia al Cambio Curricular*. Para llevar al éxito cualquier proyecto innovador se requiere la

participación de todos los componentes de la organización académica, entendida ésta no sólo como el grupo de personas involucradas en las tareas sustantivas de la institución, sino a sus sistemas de relación, sus

Figura 5. Innovación Curricular



valores, costumbres, normas, roles y pautas de comportamiento.

Estos elementos forman parte de la cultura académica de las instituciones, una cultura que por su naturaleza tradicional permanece, por lo general, renuente a cualquier intento de cambio y transformación. En el sistema de educación superior, las innovaciones son complejas, y a veces se tiene la impresión de que la dinámica con que se implementan los cambios es menos rápida que el ritmo de las demandas sociales.

Parece regla general que la resistencia y la oposición constituyan componentes ineludibles de todo proyecto innovador, principalmente en el campo de la educación ¹⁴. La resistencia suele aparecer en la etapa

¹⁴ Pallán Figueroa, Carlos (1998). "Impacto de la Innovación en La Organización Académica", en ANUIES *Innovación Curricular en las Instituciones de Educación Superior*. México. D. F.

de implementación de la innovación curricular, momento en el que los grupos involucrados sienten amenazadas sus posiciones y jerarquías. Estas resistencias pueden agruparse en tres tipos generales (Véase Cuadro 5): a) **objeciones lógicas y racionales** que buscan justificarse por el tiempo requerido para cambiar, el esfuerzo adicional requerido para reaprender, la posibilidad de crear condiciones menos deseadas que las actuales, los costos económicos implicados por el cambio propuesto y la factibilidad técnica del cambio puesta en duda; b) **actitudes psicológicas y emocionales** que obedecen más bien a la conformación de la psiquis de los individuos que se genera, en parte, por el temor a lo desconocido, la escasa tolerancia al cambio, el desagrado hacia la dirección, liderazgo u otro agente del cambio, la falta de confianza en los demás actores del proceso de cambio y la necesidad de seguridad y búsqueda del *status quo*; y c) **factores sociológicos e intereses de grupo** debido a coaliciones políticas, los valores de los grupos de oposición, los criterios anticuados y estrechos de los opositores, los intereses ya establecidos que contraponen aquellos que liderean el cambio y el deseo de conservar privilegios existentes.

Cuadro 5. Resistencias al Cambio Curricular

CLASES DE RESISTENCIAS AL CAMBIO		
OBJECIONES LÓGICAS Y RACIONALES	ACTITUDES PSICOLÓGICAS Y EMOCIONALES	FACTORES SOCIOLÓGICOS E INTERESES DE GRUPO
Tiempo Requerido para Adecuarse	Temor a lo Desconocido	Coaliciones Políticas
Esfuerzo Adicional para Reaprender	Escasa Tolerancia al Cambio	Valores de Grupo de Oposición
Posibilidad de Condiciones Menos Deseables	Desagrado Hacia la Dirección u Otro Agente de Cambio	Criterio Anticuado y Estrecho
Costos Económicos del Cambio	Falta de Confianza en Otros	Intereses Establecidos
Factibilidad Técnica del Cambio Puesta en Duda	Necesidad de Seguridad y Búsqueda de <i>Status Quo</i>	Deseo de Conservar Privilegios Existentes

Es aquí donde los responsables del proyecto innovador deben hacer uso de diversas estrategias para superar la oposición al cambio. Vencer la resistencia al cambio es una tarea compleja que requiere que los involucrados en ella se conviertan en agentes de cambio dispuestos a transformar por completo la organización académica de sus instituciones. La obtención de nuevas fuentes de financiamiento, los currícula más sofisticados y los aparatos administrativos más avanzados y eficientes tendrán un éxito relativo si no se cuenta con una organización académica convencida y comprometida íntegramente en el proceso de innovación desde sus primeras etapas.

Aquí cabe subrayar el papel sobresaliente del cuerpo docente en la organización académica. Este grupo valora altamente su autonomía, su rol es decisivo en la aceptación y ejecución de innovaciones. La percepción de los docentes hacia los cambios no siempre es favorable, y su posible resistencia tiene un impacto directo en la orientación y ejecución de acciones innovadoras, por lo que éstas deberán ser promovidas e implementadas gradualmente para evitar el conflicto.

La última categoría de análisis fue **Calidad Curricular**. La apreciación del nivel y la calidad del currículum por medio de la medición y evaluación, cobran cada vez mayor importancia, en la medida en que los países reconocen las ventajas de establecer y comparar sus proyectos político-educativos dentro de un contexto internacional.

Las estadísticas que los países usualmente recolectan no son exhaustivas en torno al diseño curricular. La mayoría de los esfuerzos se dedica principalmente a describir y cuantificar variables de entrada o salida. No se ha otorgado virtualmente ninguna atención a documentar cómo las escuelas funcionan o qué y cuánto aprenden los estudiantes¹⁵.

¹⁵ Casassus, Juan, Arancibia, Violeta y Froemel, Juan Enrique (1996). "Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 10, enero-abril, OEI.

Incluso, la mayoría de los datos que pueden ayudar a definir el uso de los recursos o a establecer la efectividad de los recursos para la educación superior pública, no están a la mano.

En lo metodológico, se avizora que en este nuevo milenio se producirá una creciente y gradual complementación entre los enfoques cuantitativos y los cualitativos, para la determinación de los logros del aprendizaje, conforme las autoridades y planificadores centren su atención en nuevos medios de mejorar la enseñanza.

Además de la observación del desarrollo de los conocimientos y destrezas requeridos para que los jóvenes sean parte activa de la cultura contemporánea y de posibilitar su inserción en el mercado de trabajo, otra razón para realizar estudios sobre el rendimiento escolar es la búsqueda de una pedagogía más eficaz. Las investigaciones internacionales facilitan el estudio comparado de la eficiencia educativa en varios sistemas simultáneamente. Además, permiten generar informes nacionales respecto del aprendizaje, centrados en eventuales diferencias basadas en el género, la condición urbana o rural, entre escuelas polivalentes o tradicionales y otras. Tales estudios aportan abundante información sobre la educación superior en un país, su rendimiento y las variables incidentes en éste.

Por lo general, los estudios internacionales comparados incluyen a millares de estudiantes que se someten a pruebas estandarizadas, previamente validadas, basadas en sus programas o adaptadas a otras necesidades intra o extraescolares. Las pruebas tienen por objeto determinar el rendimiento del alumno en forma tal que pueda cuantificarse, adaptarse y compararse con el de otros países y correlacionarse con otros indicadores de rendimiento, tales como la estructura de los planes de estudio, la idoneidad del profesorado, las tecnologías de enseñanza, los recursos escolares, etc. La finalidad de estos estudios es ofrecer un mo-

delo lo suficientemente amplio como para que puedan apreciarse los efectos globales de la enseñanza sobre el aprendizaje.

En general se suele abordar el concepto de calidad curricular a través de dos aproximaciones diferentes: una de ellas procura discutirlo y definirlo en forma constitutiva o conceptual y la segunda se centra en la operacionalización de la calidad y se refiere más propiamente al nivel de logros en educación superior.

Este último enfoque emplea, a menudo, el término calidad curricular como sinónimo de otros conceptos afines, tales como eficacia y eficiencia. Bajo esta perspectiva se alcanzan opciones para la determinación de la calidad de los currícula y la formulación de políticas para su mejoramiento.

Los aspectos más relevantes y consensuales de la calidad curricular son los siguientes:

1. La necesidad de efectuar apreciaciones diagnósticas acerca de los niveles y calidad existentes, lo que implica la determinación del nivel de logro de los objetivos curriculares y la estimación de las habilidades y destrezas adquiridas por los estudiantes como resultado del currículum.
2. Aunque la calidad no es posible determinarla con exactitud, principalmente por las limitaciones de las formas de operacionarla utilizadas en las diferentes aproximaciones al problema, las informaciones disponibles acerca de la repetición, deserción, relevancia curricular y magnitud del efecto de la educación en el desarrollo social, apuntan a que la calidad de los planteamientos curriculares latinoamericanos es deficiente.
3. La calidad aparece ligada al problema de equidad. En efecto, la calidad de la educación que reciben los sectores más pobres es notoriamente más baja, acentuando las diferencias sociales y econó-

micas. Las apreciaciones de la calidad pueden ayudar a superar el problema de la falta de equidad en el servicio educativo, al identificar las instituciones educativas más carentes y que consecuentemente requieren acciones concretas que les permitan mejorar la calidad de la educación entregada a los sectores más desfavorecidos en lo cultural, social y económico.

Es preciso tener en cuenta, eso sí, que antes de la aplicación de medidas que, por la vía de asegurar una determinada calidad del currículum, se busquen aproximarse a la equidad, existen otros pasos imprescindibles.

Entre esos elementos se halla la necesidad de una gestión de los currícula que eleve la eficiencia en el manejo de los recursos. Se trata de procurar una mejor canalización del gasto en educación que minimice aquella porción que se pierde y que va, por ende, en desmedro de la equidad.

Las autoridades encargadas de las decisiones curriculares deben ser sensibles a la idea de que son responsables de favorecer o desfavorecer la equidad, por la vía de su mayor o menor eficiencia. Los resultados de la determinación de los niveles y de la calidad del aprendizaje constituyen también un elemento válido para percibir la eficiencia de la gestión de los sistemas educativos y su efecto sobre la equidad.

La orientación conceptual de la calidad curricular puede centrarse en dos perspectivas (Véase Figura 6): a) un enfoque que contempla *los procesos y productos educativos* desde los aspectos cuantitativos del currículum: el rendimiento académico, la tasa de promoción y egreso de alumnos, y la tasa de inserción de los egresados al mercado laboral; y desde otros aspectos de carácter cualitativo: el mejoramiento continuo de los procesos educativos, la gestión funcional del currículum y el

desarrollo de experiencias significativas; y b) otro enfoque que considere *los atributos y la normatividad de los procesos educativos*; por un lado se basa en la conceptualización de elementos curriculares como son: la relevancia de la formación social del individuo en la universidad, la pertinencia cultural, social y económico de la capacitación del estudiante y el impacto cultural, social y económico de la práctica profesional de los egresados; por otra parte, se busca determinar la operacionalización de los currícula mediante indicadores como: eficacia y eficiencia, la satisfacción de los demandantes de servicios educativos, y la eficiencia, la satisfacción de los demandantes de servicios educativos, y

Figura 6. Calidad Curricular



el cumplimiento de estándares pre-establecidos.

El análisis de los discursos generados por los informantes clave en torno a la interacción de las variables estudiadas sobre el diseño, implementación y evaluación de los currícula en la UACH durante la década de los años noventa: gestión, desarrollo, innovación,

resistencia y calidad de los planes y programas de estudio, permitió poner a prueba la siguiente hipótesis:

La concreción de los procesos de diseño y evaluación curricular en estrategias de innovación se basan más en la capacidad de liderazgo y gestión de los sujetos de desarrollo curricular que la redefinición estructural-formal de planes y programas de estudio o la capacitación de los actores educativos.

9.3 Resultados obtenidos

El análisis de las respuestas de los informantes de calidad a la primera pregunta, ¿cómo han sido los procesos de diseño curricular en los últimos 10 años?, demostró que los principales tipos de cambios realizados fueron:

1. Modificación de procesos educativos (15.38 %).
2. Secuenciación, incorporación o depuración de materias curriculares (60.68 %)
3. Creación de carreras o programas de posgrado (9.40 %)
4. Reelaboración de objetivos, metas y perfiles de egresados (11.96 %)
5. Redistribución de cargas académicas (2.56 %).

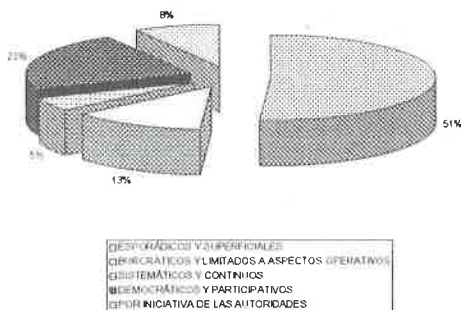
De esta manera se puede suponer que la mayoría de las "innovaciones curriculares" que se llevaron a cabo en la Universidad Autónoma Chapingo durante los últimos diez años fueron en torno a la selección y reorganización de los contenidos de planes y programas de estudio,

según la posición de los actores, su pertenencia a diferentes grupos y/o relaciones personales o académicas- a otra de *corte pedagógico* que se refiere a la administración, en su sentido amplio; de las cuestiones curriculares, de la construcción del campo de conocimientos, de la formación disciplinaria, profesional y pedagógica de los docentes y de la consolidación social del conocimiento científico y técnico, de carácter operativo o institucional -como la administración, en sus distintos niveles, de los aspectos generales de la normatividad de la Universidad y cómo se vincula ésta con el sector laboral; parte del análisis de la operación curricular en su conjunto sin particularizar en las situaciones del aula más específicas- y de *perspectiva micropolítica* que atañe a los aspectos administrativos relacionados con los planteamientos curriculares y los factores externos a la institución, los cuales influyen sobre la dinámica interna de ésta, sin llegar a ser intervención fuerte y directa en la gestión educativa, sus efectos estaban sometidos y limitados por la dinámica interna existente y reciben la mediación de los actores y los grupos universitarios⁸. Con frecuencia la evaluación curricular en México ha reflejado esta última perspectiva más que las otras dos, en búsqueda de una gestión escolar desde tres ópticas: *pedagógica*, *operativa* y *micropolítica*.

La *gestión pedagógica* parte de los procesos de mediación entre la normatividad curricular y su concreción en prácticas escolares singulares para cada institución. Como construcciones heterogéneas entre autoridades, maestros y alumnos, estos procesos tienen un peso relativo de determinación sobre las prácticas pero nunca se da una identificación total entre la normatividad y la vida cotidiana de la institución.

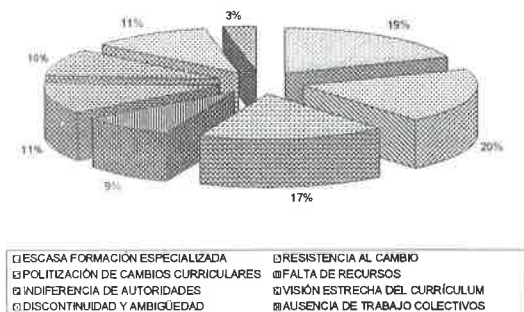
⁸ Véase a Huffman S., Dennis (1996). "El Proyecto de Modernización Educativa: La Gestión de la Calidad Académica" en *Revista Pedagógica*, Nueva Época, Número Doble 3 y 4, enero-diciembre, Departamento de Economía Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo. Estado de México.

Figura 8. Características Principales de los Cambios Curriculares Realizados



Las respuestas de la tercera pregunta de las encuestas, ¿cuáles fueron los principales obstáculos a implementar mejoras en el diseño, implementación y evaluación de los planes y programas de estudio?, determinaron que la inhabilidad de concretizar los cambios curriculares se debió a la mala percepción de éstos por parte de profesores y alumnos (la escasa formación especializada -19.05%-, resistencia al cambio -19.84%- y la politización de los procesos curriculares -17.46%-). Véase Figura 9.

Figura 9. Principales Obstáculos Enfrentados



Las otras causas señaladas fueron: la falta de recursos humanos, materiales y financieros para realizar las innovaciones curriculares (8.73 %), la indiferencia de las autoridades hacia el valor de evaluación y rediseño de planes y programas de estudio (11.11 %), la visión estrecha del currículum que equivalía esto a un conjunto de materias para la formación técnico-científica de los alumnos (9.52 %), la discontinuidad y ambigüedad de los procesos de innovación (11.11 %) y la ausencia de un trabajo colectivo entre profesores y alumnos para mejorar las propuestas político-educativas de la Universidad (3.17 %).

Los principales mecanismos de cambio e innovación curricular detectados por la cuarta pregunta de las encuestas, ¿Cuáles fueron las características más sobresalientes con respecto a los cambios realizados en los planes y programas?, fueron: comisiones *ex profeso* para la implementación de encuestas y entrevistas (78.67 %), foros consultivos (24.10 %) y análisis comparativo de documentos (3.61 %). Sólo el 3.61 % de los mecanismos utilizados fueron con base en la iniciativa de autoridades (Véase Figura 10).

Figura 10. Principales Mecanismos de Evaluación Curricular

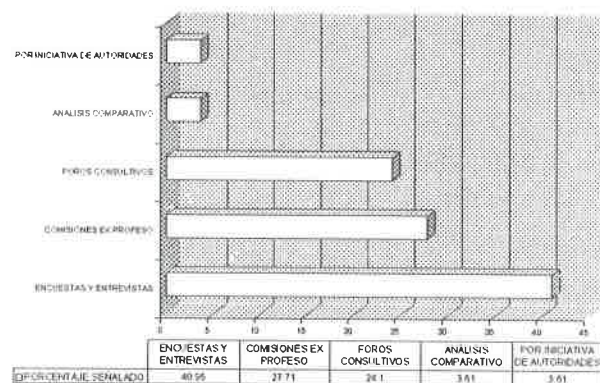
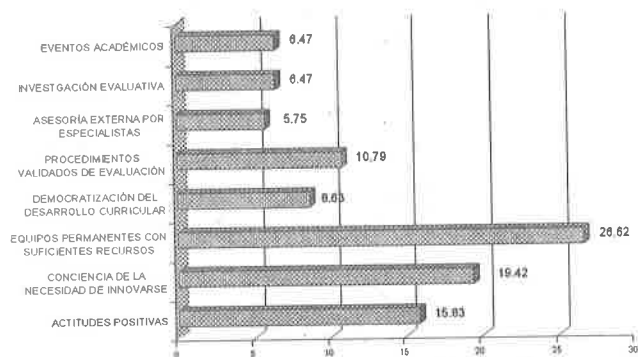


Figura 11. Condiciones Necesarias para la Innovación



Este último contrasta significativamente con las respuestas obtenidas en torno a la quinta pregunta de las encuestas, ¿Cómo se puede propiciar la calidad en el diseño, implementación y evaluación de los planes y programas de estudio? Casi 62 % de las respuestas obtenidas se relacionaron con aspectos importantes de gestión curricular: la formación de actitudes positivas hacia el cambio (15.83 %), la concientización de los profesores y alumnos de la necesidad de innovarse (19.42 %) y la conformación de equipos permanentes de especialistas en diseño y evaluación curricular, con suficientes recursos disponibles (26.62 %). Las demás condiciones institucionales señaladas como necesarias para favorecer la innovación de los planes y programas de estudio fueron: la democratización de los procesos de desarrollo curricular (8.63 %), el uso de procedimientos validados de evaluación (10.79 %), la disponibilidad de asesoría externa (5.75 %), la realización de estudios científicos en el campo de la educación (6.47 %) y la promoción de eventos académicos (6.47 %). Véase Figura 11.

En resumen, se notaron deficiencias serias en los procesos de

diseño curricular, un desconocimiento marcado de los procesos de evaluación por parte de los sujetos curriculares, una visión estrecha de éstos con respecto al desarrollo de los planes y programas de estudio, la preferencia institucional por realizar cambios a la ligera -los cuales no implicaron afectar a los intereses de los grupos políticos establecidos- en detrimento a una verdadera gestión curricular que podrían garantizar la viabilidad de las innovaciones planteadas y la consecución de mayor calidad en los planes y programas de estudio de la UACH

Sin embargo, la solución de dichas deficiencias implican mayor capacitación y formación de los sujetos curriculares, por una parte; y, por otra, la democratización de los procesos de evaluación y desarrollo curricular en la Universidad.

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

Si la innovación curricular es un proceso conciliador de objetivos, metas, oportunidades y capacidades con el fin de tomar las medidas que aseguren la adaptación de los planes y programas de estudio a los cambios de su entorno social, económico y político, es claro que el mejoramiento buscado por la Universidad Autónoma Chapingo no puede ser conseguido con la sola toma de decisiones en el ámbito curricular.

La necesidad de su sistema el cual asegure que los fines establecidos en los currícula y los cursos de acción para innovar a éstos, ha demostrado la importancia que juega la gestión curricular.

Esta gestión no debe ser confundida con la administración educativa tradicional desde lo operativo como ha ocurrido en la UACH. Des-

afortunadamente la *gestión curricular* ha conceptualizado los procesos de planeación y evaluación como controles, elementos cuantificables y, por lo común, expresados en relaciones de costo-beneficio a partir de los cuales se ha intentado minimizar las desviaciones en la distribución y uso de recursos conforme a las metas perseguidas.

La evaluación curricular como *control operativo* en la UACH ha sido un proceso cuyo intento de asegurar que las tareas educativas específicamente seleccionadas, medidas y valoradas, se realizaron eficaz y eficientemente; no ha sido el motor esperado de innovación requerida para mejorar dichas tareas. En su lugar, se han seleccionado ciertos productos o unidades productivas o de organización curricular como base de análisis. Durante los últimos diez años, los procesos de determinación curricular en la Universidad, se establecieron las correspondientes relaciones *insumo-producto* y se determinaron sus respectivos estándares, a fin de poder especificar la eficiencia y establecer las posibles desviaciones. Generalmente, los sistemas de control del currículum asimilan las necesidades establecidas por el control operativo de los procesos educativos, y sólo permiten detectar las desviaciones así como su respectiva correlación con los responsables.

Este punto de vista tan estrecha de la gestión curricular se ha hecho evidente en la UACH mediante la estrategia de las autoridades centrales de la misma que abandonan los procesos de planeación y evaluación curriculares para priorizar los procesos de *auditoría académica* que buscan asegurar que los recursos humanos, materiales y financieros dedicados a la educación sean obtenidos y empleados eficaz y eficientemente.

En contraposición a esta estrategia, se proponen acciones tendientes a fortalecer la verdadera gestión curricular que deba entenderse como un esfuerzo continuo y sistemático de administra-

ción educativa, para comparar los procesos educativos realizados a partir de la implementación de los planes y objetivos globales, definidos dentro del marco de la planeación y evaluación de los currícula en la Universidad, con el objetivo de fundamentar acciones concretas de innovación en forma continua y sistemática; y así promover un desarrollo sostenido de sus planes y programas de estudio.

Más que concentrar los esfuerzos de cambio curricular en las personalidades de aquellos que liderean las acciones de innovación, se deben promover los comportamientos adecuados de estos líderes. El liderazgo exitoso del desarrollo de planes y programas de estudio depende de comportamientos, habilidades y acciones apropiados, y no de características personales. Esto es importante, ya que los comportamientos pueden aprenderse y cambiarse, en tanto que las características personales son relativamente fijas. Los tres tipos de habilidades que utilizan los líderes son: técnicas, humanas y conceptuales. Aunque, en la práctica estas habilidades están interrelacionadas, puede considerárseles separadamente:

1. La *habilidad técnica* se refiere al conocimiento y capacidad de una persona en cualquier tipo de proceso o técnica.
2. La *habilidad humana* es la capacidad para trabajar eficazmente con personas para obtener resultados del trabajo en equipo.
3. La *habilidad conceptual* es la capacidad para pensar en términos de modelos, marcos de referencia y relaciones amplias, como en los planes estratégicos de largo plazo.

En el análisis de los obstáculos a innovar los planes y programas de estudio en la UACH, señalados por los informantes clave del presente estudio, evidencian el escaso liderazgo en desarrollo curricular y la

necesidad de la formación especializada de los sujetos de determinación curricular ¹⁶, tanto de habilidades y destrezas para diseñar y evaluar los planes y programas de estudio como de actitudes favorables hacia el cambio curricular.

El desarrollo del currículum, como proceso evolutivo, no ha de quedar reducido a la construcción de formatos uniformes con los que se adaptan o se organizan de acuerdo con las prescripciones oficiales de carácter internacional y homogéneo. No debe centrarse sólo en el cómo, sino ampliar sus bases pedagógico-didácticas para incluir también el quién deba hacerlo, y sobre todo qué debe innovarse, por qué y para qué. La innovación curricular es pensar, decidir y valorar lo que se debe enseñar y aprender, tanto en los procesos a seguir como en los contenidos a enseñar. No se puede reducir sólo al cómo secuenciar/adaptar al Departamento o aula lo prescrito a nivel administrativo como se ha intentado en la UACH. Debe implicar a los docentes en qué enseñar y a los alumnos en qué aprender, para qué y por qué hacerlo; con ello se estará reclamando, para no reducirlo a una cuestión de control operativo, la participación de los implicados en todas las fases de los procesos de diseño, evaluación e intervención curricular, si bien con roles específicos y diferenciados en cada momento de los mismos.

De esta manera, la innovación de los currícula puede ser caracterizada desde una doble perspectiva ¹⁷: como *proceso de elaboración*

¹⁶ Los sujetos de la determinación curricular son los grupos o sectores sociales, tanto en la Universidad como fuera de ella, que tienen derechos y deberes en la producción del currículum (Véase Alba, Alicia de, et al (1995). *Panorama del Currículum Universitario 1970-1990: México y Argentina*, en Cuadernos del CESU, Número 33, Coordinación de Humanidades, CESU, UNAM, México, D. F.

¹⁷ Para mayor detalle consulte a Ruiz Ruiz, José Ma. (1996). *Teoría del Currículum: Diseño y Desarrollo Curricular*. Editorial Universitarias, S. A. Madrid, España.

de estrategias de cambio y como *producto o resultado de los cambios implementados*. Sin embargo, la manera de conceptualizarse y llevarse a cabo puede tomar una de dos direcciones: la *técnico-burocrática* o la *democrático-participativa* (Véase Cuadro 6).

CUADRO 6. Conceptualización de Innovación Curricular

DIRECCIONALIDAD DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR	
Innovación Técnico-Burocrático	Innovación Democrático-Participativa
1. Dominio del cambio técnico: producto de aplicación vertical, racional y lineal	1. Esfera ideológico-política: producto de deliberación social, colegiabilidad; participativa y de compromiso institucional.
2. Procedimientos: decidir cómo reorganizar los contenidos curriculares, la forma de enseñar y aprenderlos (metodología) y cómo y cuándo evaluarlos.	2. Proceso: construir, legitimar y validar concepciones defendibles de la educación, como referente para sustentar criterios y finalidades de evaluación curricular.
3. Centralista y administrativa: la innovación es competencia de las autoridades institucionales y de expertos externos, que ha de ser aplicada por los profesores y alumnos.	3. Construida por agentes institucionales de cambio curricular: participación efectiva de sujetos y contextos implicados, en poderes compartidos y negociadas.
4. Control instrumental: la adaptación como recurso operativo para conseguir un compromiso de los profesores, sin abandonar el control académico.	4. Compromiso: construcción reflexiva de un proceso en que los grupos académicos son la unidad básica del cambio, para promover el compromiso de los actores educativos.

5. Producto: como resultado final y acabado de la administración educativa; sólo queda a profesores y alumnos aplicar y adaptar.	5. Autorevisión procesual: reconstrucción valorativa del pasado y del contexto actual, para elaborar planes de acción para mejorar los currícula.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Adaptado de la obra de Escudero, J. M. (1992). *La Planificación en el Contexto del Desarrollo Curricular Basado en el Centro Escolar*, IV Seminario sobre Desarrollo Curricular Basado en la Escuela. Sevilla; CEP, febrero. Documento de trabajo.

Se podría decir que la forma en que se ha concebido al currículum en la UACH durante el período estudiado determinó el carácter conceptual y técnico de la evaluación de sus planes y programas de estudio. Como se ha entendido el currículum como sinónimo de plan de estudios, fue lógico que la evaluación del mismo se centrara en los componentes programáticos de dichos planes y sus formas de estructurarse. Hace falta visualizar el currículum formal como proceso y práctica socio-educativa que trasciende a los planes y programas para involucrar los efectos que ocasiona su implementación en las prácticas educativas¹⁸. Así, la evaluación curricular supondría un tratamiento teórico y metodológico distinto.

Desde esta perspectiva la evaluación curricular de carácter cualitativo tomaría en cuenta no sólo los determinantes académicos, sociales y políticos que originan un determinado modelo curricular, sino también a otros factores que intervienen en el momento en que se lleva a cabo el plan de estudios (comportamientos de maestros y alumnos, condiciones institucionales, formas de enseñar y aprender y, principalmente, la valoración que en el contexto social puedan tener los planes y programas de estudio en sí).

¹⁸ Consulte a Ruiz Larraguivel, Estela (1998). *Propuesta de un Modelo de Evaluación Curricular para el Nivel Superior. Una orientación cualitativa*, en Cuadernos del CESU, CESU, UNAM, México, D. F.

También se consideraría la interacción existente entre los lineamientos académicos y políticas educativas expresadas en el currículum formal, con respecto al conjunto de pautas de comportamientos, interpretaciones e intereses que manifiestan los alumnos y los maestros durante los procesos educativos. Se trataría de una evaluación que se adentrara en el conjunto de prácticas, interacciones, rituales, roles e intercambio de ideas y códigos que se suscitan en la vida académica de la Universidad entre los actores que participan en la operación de los currícula: autoridades, profesores y alumnos. En consecuencia, se pretendería, desde este enfoque, trabajar con eventos discretos que difícilmente pudieran ser descifrados a través de técnicas cuantitativas y experimentales.

9.4 Consideraciones críticas y temporales

A partir del análisis y discusión del discurso curricular elaborado por parte de los informantes clave, se puede concluir que la tesis que se argumentó en el presente estudio quedó evidente y se pudo contrastar en el contexto específico de la UACH.

La concreción de los procesos de diseño y evaluación curricular en estrategias de innovación se basan más en la capacidad de liderazgo y gestión de los sujetos de desarrollo curricular que la redefinición estructural-formal de planes y programas de estudio o la capacitación de los actores educativos.

Y a partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, se llega a generar otras hipótesis que pueden considerarse como nuevas conjeturas para nuevos trabajos.

1. Las innovaciones curriculares deben sustentarse más en la formación de los líderes de los sujetos de determinación curricular que en la capacitación de los profesores y alumnos que implementan dichos cambios.
2. Son los estilos de liderazgo en la gestión curricular que permiten o superar las resistencias a los cambios propuestos o profundizar aún más en éstas.
3. El desarrollo curricular debería ser una tarea pedagógico-didáctica de grupos académicos en forma institucional, democrática y participativa, en vez de una acción de control operativo o de adaptación a prescripciones de índole internacional.
4. La evaluación curricular de carácter cualitativa enfrentará mejor a las resistencias de la comunidad académica y, por ende, desembocará con mayor éxito en innovaciones sostenidas que la evaluación cuantitativa de los planes y programas de estudio.
5. La calidad de la intervención curricular, como proceso y producto de innovación, dependerá más de la conceptualización de los proyectos político-educativos y su evaluación cualitativa que de la operatividad de su estructura formal y su evaluación cuantitativa.

Cada una de dichas hipótesis deberían ser la base de otros estudios en el futuro sobre el currículum en la UACH y otras instituciones de educación superior, que cumplan con los rasgos de una universidad pública y autónoma.

CAPÍTULO X

LA INTERDISCIPLINA EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA RURAL SUPERIOR COMO INNOVACIÓN CURRICULAR*

INTRODUCCIÓN

Todos los esfuerzos que comparten los estudiosos que se inclinan por la posible integración y comunicación entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, lo hacen con el fin de rendir justicia conceptual e interpretación a las distintas dimensiones de la experiencia humana. Lo proponen también para plantear una ruptura como respuesta a los limitados análisis relacionista del enfoque analítico parcelario que se queda sin respuesta ante el estudio de los complejos problemas de la realidad contemporánea.

* Este ensayo con algunas adecuaciones forma parte de la revisión teórica correspondiente al primer capítulo del Proyecto de Investigación "Planeación, evaluación y acreditación de la Educación Agrícola Superior en México y América Latina", clave 080123 Dirección General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma Chapingo, México.

Pensar en la interdisciplina sobre los estudios de la educación agrícola superior en su perspectiva de integración como innovación curricular, supone de entrada el reconocimiento de situaciones donde confluyen múltiples procesos¹ como por ejemplo; el de la educación, la agronomía y la agricultura, la tecnología, la demografía, la política, la organización social, lo rural y lo urbano, quienes constituyen la estructura de un sistema complejo y el cual sólo puede analizarse desde un enfoque interdisciplinar. Dicha perspectiva no significa la simple "suma" de los abordajes disciplinarios de las distintas especialidades, sino que debe ser analizado bajo una verdadera interpretación sistémica que ofrezca diagnósticos y alternativas integradas para lograr aproximaciones sucesivas al cambio curricular en el campo de la Educación Agrícola Rural Superior (EARS).

Con base en esta visión del cómo y para qué estudiar los procesos que confluyen en la orientación de la educación agrícola, este apartado trata de construir y aplicar el aparato crítico conceptual en torno al papel de la interdisciplina en la EARS como propuesta de innovación curricular. Estos aportes y otras propuestas teóricas nos servirán como herramientas para conocer el sistema de educación agrícola superior en México y la región de América Latina en la perspectiva de su integración, acorde a los cambios más recientes en los últimos quince años, así como también para construir estrategias de desarrollo curricular a corto, mediano y largo plazos.

En función de lo anterior, lo que se presenta en las siguientes páginas es una reflexión acerca del debate teórico y conceptual, sobre el papel de la interdisciplina en la EARS como innovación curricular, lo

¹ García, Rolando. 1994. "Interdisciplinarietà y sistemas complejos" En: Enrique Leff. Coordinador, **Ciencias sociales y formación ambiental**. Gedisa. España. pp. 124-185.

cual representa todo un reto para los investigadores de las ciencias naturales y las ciencias sociales, incluyendo a la pedagogía, convencidos de que la forma de abordar el estudio de la EARS de manera interdisciplinaria constituye una construcción de un problema complejo, a pensarlo colectivamente y a "la formación de equipos pluridisciplinarios"². Para su contrastación empírica, aunque hace referencia a varias universidades públicas, tomo como eje central la experiencia de la UACh y de algunas escuelas y facultades de ciencias agrícolas en México.

10.1 EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA RURAL SUPERIOR DESDE UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARIA.

Varios expertos del tema coinciden en que por lo menos hasta la mitad del siglo XX se mantuvo incólume la predominante visión positivista, sobre las ciencias naturales y las ciencias sociales, la cual promueve la especialización excesiva y parcelación del conocimiento. Sin embargo, en la segunda mitad de ese mismo siglo, crece y se fortalece un nuevo enfoque que pretende integrar a las ciencias de la naturaleza con las ciencias sociales y humanas. Dicha "revolución conceptual" denominada por algunos estudiosos de la filosofía las ciencias, que lo ven como el advenimiento de un nuevo paradigma, está siendo alimentada de una nueva visión geocéntrica y por una novedosa conciencia global que intenta superar aquel parcelamiento excesivo e incluso el vínculo de campos de conocimiento, muchas veces inconexos.

² García Rolando, *Op. cit.*

2. PRIMERA

SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

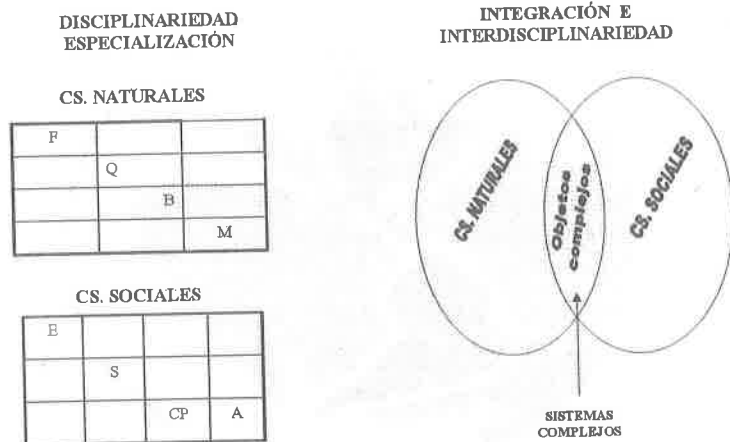


Figura 1. Los esquemas sintetizados en la transición de la primera y segunda mitad del siglo XX.

De acuerdo con nuestra visión antes referida, la urgente necesidad de trascender la vieja “objetividad fragmentaria”, vía el surgimiento de una explicación multidimensional o integrativa, ha motivado al interior de las ciencias en general y particularmente dentro de las ciencias sociales, la aparición de nuevas propuestas epistemológicas y metodológicas que vienen a plantear una “revolución en toda la estructura científica”³.

Hay algunos aportes importantes implícitos en estudios acerca de los movimientos sociales o en general sobre los nuevos sujetos en el

³ Kuhn, Thomas. 1991. *Las estructuras de las revoluciones científicas*, FCE, México.

medio rural en nuestro continente en la época contemporánea. Sin embargo, para los fines de esta joven tradición en la investigación social, destacan dos aportes notables que conviene señalar: la propuesta del principio de complejidad⁴ de Edgar Morín y lo que el propio Rolando García ha denominado el estudio de los sistemas complejos⁵. “Con el principio de complejidad se trata de superar el conocimiento en mundos separados propio de la ciencia clásica, (donde)...ni las ciencias del hombre tienen conciencia del carácter físico y biológico de los fenómenos humanos, ni las ciencias de la naturaleza tienen conciencia de su inscripción en una cultura, una sociedad, una historia, ni de los principios ocultos que orientan sus elaboraciones”⁶. De esta forma una “ciencia con conciencia” como la denomina Morín será aquella que logre trascender (sin abolirlos) los distintos campos de las especialidades. Al fin y al cabo muchos de los problemas a resolver por los investigadores no se presentan en la realidad ya clasificados por disciplinas⁷.

Por su parte la propuesta de García reconoce que en ciertas situaciones donde confluyen múltiples procesos como sería el caso de la EARS (procesos del medio físico-biológico, de la producción, de la organización social, de las políticas gubernamentales, de las propuestas multinacionales, de la ciencia y la tecnología, entre otras) se presentan como una totalidad o sistemas complejos donde sólo es posible aproximarnos al conocimiento de esa realidad mediante una perspectiva interdisciplinaria.

⁴ Morin, Edgar 1984 *The concept of Ecosystem in Anthropology*, Westview Press.

⁵ García, Rolando *Op. cit.*

⁶ Morin Edgar, *Op. cit.*

⁷ Toledo Victor Manuel 1998 “Estudiar lo rural desde una perspectiva interdisciplinaria: El enfoque ecológico sociológico”. En *Globalización, crisis y desarrollo rural en América Latina*. Memoria de sesiones plenarias. V. Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, ALASRU, México, 1998. pp. 159-179.

3. VISION MULTIDIMENSIONAL E INTEGRATIVA

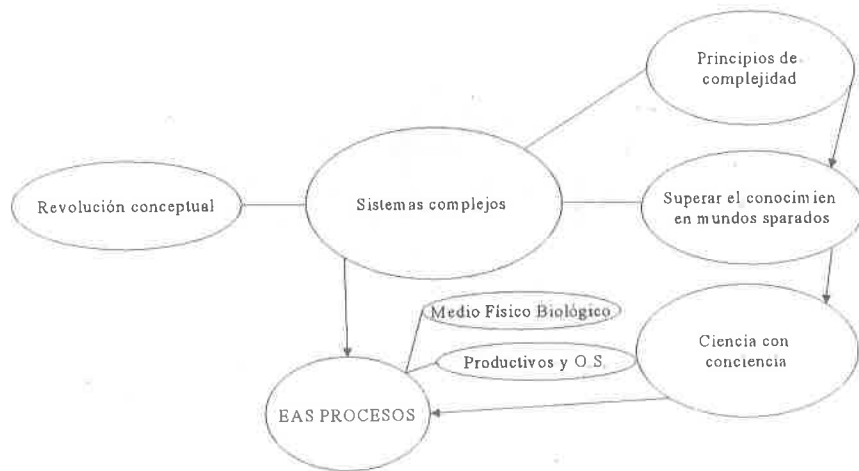


Figura 2. De cómo se generan los procesos en los sistemas complejos en la perspectiva integral de una "ciencia con conciencia"

Más allá de las propuestas de estos y otros pensadores, la propia constitución de las disciplinas y los principios del conocimiento se han venido autoconstruyendo en diferentes momentos y en los distintos campos o dominios del conocimiento, particularmente ahí donde lo exige la propia necesidad de incluir la creación de nuevos enfoques integradores.

Uno de los ejemplos más ilustrativo lo constituye el problema de la "Producción de alimentos" sin duda muy ligado al problema de la educación agrícola. Pero insistiendo en el primero, se ha observado que al paso del tiempo se ha ido reconociendo que este problema sólo pue-

de ser descrito, interpretado e incluso resueltos a través de un enfoque integrativo. La problemática de la producción de alimentos al igual que la (problemática ambiental, como otro ejemplo) se presenta en la actualidad como uno de los retos urgentemente mayor de las ciencias contemporáneas, no sólo por la oportunidad del propio enfoque integral sino por que probablemente es el problema o una de los grandes problemas mundiales que de no buscar una solución, provocaría en breve tiempo una situación límite o de amenaza a la supervivencia humana del planeta.

10.2 El surgimiento de las llamadas "disciplinas híbridas"

La problemática de producción de alimentos, los problemas ambientales y el problema de una pertinente educación agrícola, cada una por su propia cuenta, estilo y tradición han generado un interesante fenómeno que ha dado lugar a las llamadas "disciplinas híbridas", quienes operan en función de reacciones y resistencias particulares al proceso general de parcelación y especialización, muchas veces de suma de disciplinas afines. Sin embargo, ya particularizando las disciplinas híbridas al campo de la educación agrícola, el fenómeno presenta dos rasgos inevitables:

En primer lugar, ha tenido como principal aliado a la agronomía, como una disciplina que ha logrado una síntesis original de los conocimientos de la tierra y la propia producción agrícola, así como también de las llamadas ciencias básicas como la biología, la física y la química, las cuales en su conjunto han sintetizado una propuesta poco conocida por los estudiosos de esta área o campo denominado educación agrícola. Conviene anticipar que esta propuesta como campo problemático de conocimiento es diferente a ciertos planteamientos de otros investiga-

dores de este campo, cuyos esfuerzos se orientan más por hacer de la educación agrícola, una disciplina científica⁸.

En segundo lugar, se ha enfrentado a un proceso de carácter positivista que por un lado se han vencido a los llamados "científicos física-listas" quienes conciben a la agronomía como una entidad pura o intocable⁹ y por el otro, se han superado las visiones parcelarias o de pureza disciplinarias, las que han desembocado en por lo menos diez áreas de conocimiento alrededor del campo de la educación agrícola, como resultado se conoce la aparición de más de una veintena de disciplinas híbridas con muy variadas tradiciones pero que tienen en común o al menos eso se pretende, lograr la integración del estudio sintético de la naturaleza (procesos biológicos-agrícolas) con diferentes enfoques orientados a estudiar el universo social o humano de lo propiamente educativo (procesos educativos agrícolas).

Debido a la pobre y sobre todo joven tradición de la constitución del campo de conocimiento de la educación agrícola y las propias áreas e incluso disciplinas híbridas que han motivado este campo, realmente puede generarse una heterogeneidad y caer en una supuesta "metaciencia" lo que resulta demasiado peligroso, más aun si la pretensión sugiere hacer de la educación agrícola una disciplina científica, sería artifi-

⁸ Quispe Limaylla, Anibal 1997. Este profesor e investigador del Colegio de Posgraduados ha planteado en algunos de los Foros sobre Docencia, Investigación y Servicio para el Medio Rural que "es posible hacer de la Educación Agrícola una disciplina científica". X Foro Nacional sobre Docencia, Investigación y Servicio en el Medio Rural, Colegio de Postgraduados, Campus Puebla, México. 10 - 12 de abril.

⁹ Véase la crítica al respecto que ha planteado el Dr. Ignacio Méndez Ramírez en su Artículo "Uso y abuso de la estadística en investigación" 1993. En la Revista *Tópicos de investigación y posgrado*, No. 2, Nueva Época, FES-Zaragoza-UNAM. México. Pp.15-25.

cioso y se enfrentaría de entrada a una enorme dificultad teórica y metodológica por contar con un objeto de estudio tan complejo y de poca tradición en países latinoamericanos.

Por ello nuestra preocupación debe avanzar hacia la construcción teórica y metodológica del campo de la educación agrícola rural superior como una necesidad epistemológica y una visión interdisciplinar pues no hay experiencias al respecto en México y América Latina, situación que el propio Instituto Interamericano de Apoyo a la Agricultura (IICA) reconoce, por lo que es urgente crear las condiciones, como por ejemplo, impulsar estudios de posgrado integrados a proyectos de investigación sobre este campo de conocimiento¹⁰.

¹⁰ Viñas Román, José 1999. "Las instituciones en educación agrícola superior y la formación de recursos humanos para el desarrollo agrícola y rural". Fotocopia, IICA, Costa Rica, 1997. Testimonio similar al anterior planteó el Dr. Viñas en su calidad de Director del CECAP-IICA, durante el análisis para la firma del Convenio del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola, UACH-IICA, 14 de mayo en Texcoco, México.

LA RELACIÓN DE LAS DISCIPLINAS

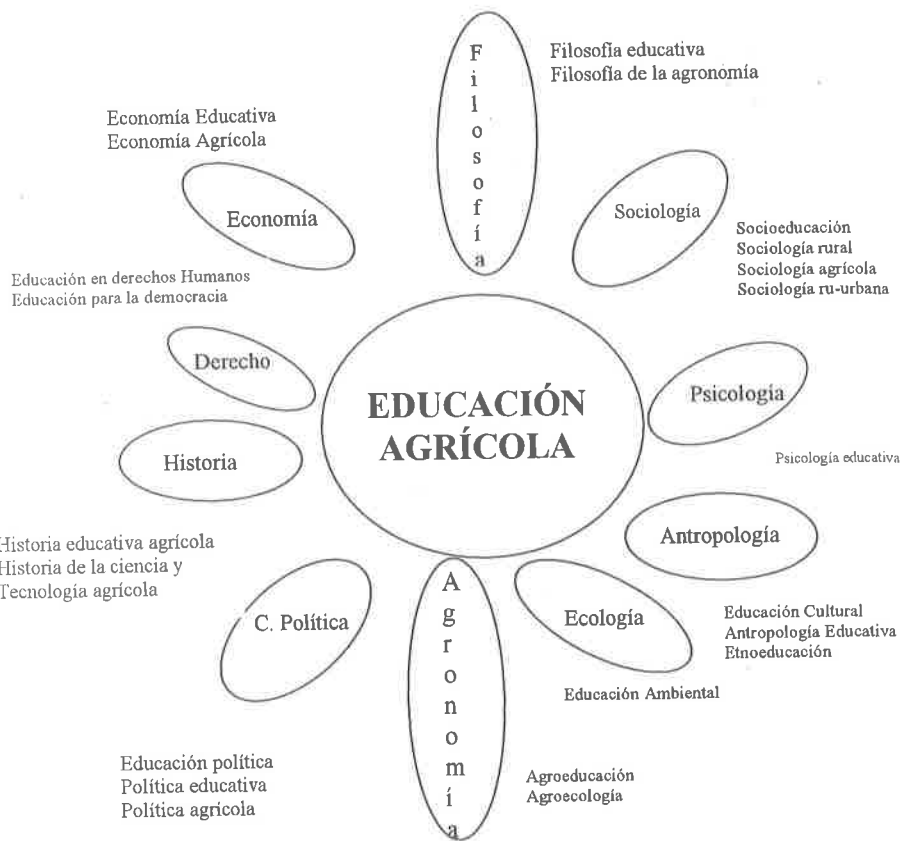


Figura 3. En la presente figura se observa la aparición de al menos 23 “disciplinas híbridas” como el resultado de la integración del campo de la educación agrícola con otras tantas áreas del conocimiento, incluyendo una decena de disciplinas científicas sociales de larga tradición.

Pensar hoy en el enfoque interdisciplinario, no quiere decir que en las décadas anteriores los estudiosos e investigadores no generaron contribuciones, significa que es válido reflexionar sobre las debilidades de esa contribución como viejos problemas epistemológicos, analizados desde una nueva mirada en el contexto de las circunstancias actuales.

Desde ahí radica la importancia de analizar el impacto en las fuentes documentales históricas en torno a la EARS. Por cierto en algunos trabajos sobre las concepciones de la agricultura se trató de localizar alguna definición desde la óptica interdisciplinaria, encontrándose sólo aproximaciones con una visión muy suigéneris del término sobre la vinculación entre ciencias y especialidades de la agronomía. Al respecto se alude a lo siguiente: para lograr una visión de la agricultura con distinción entre lo rural frente al ente urbano, se debe “fomentar la capacidad de trabajo en equipo, en donde las diferentes disciplinas involucradas puedan cotejar sus elementos y puntos de vista sobre el mismo fenómeno, y de esa confrontación y análisis, obtener resultados que desborden cualquier expectativa unidisciplinaria”¹¹.

De acuerdo con una serie de fuentes sobre los esfuerzos para lograr la interdisciplinaria como algo más avanzado de la interacción entre las ciencias naturales y las ciencias sociales en los años setenta y ochenta, esta aspiración sigue siendo un reto. Desde luego no todo ha sido inútil. El hecho de abandonar la concepción de la agronomía como ciencia para pasar a entenderla como un complejo de ciencias, y sobre todo aceptar la contribución de las ciencias sociales e históricas en el quehacer de la investigación de los problemas agropecuarios y rura-

¹¹ Mariaca Méndez, Ramón. 1997. ¿Qué es la agricultura? (bajo una perspectiva xoloctziana) UAEM-UACH, México, p. 265.

de planeación y evaluación como controles, elementos cuantificables y, por lo común, expresados en relaciones de costo-beneficio a partir de los cuales se ha intentado minimizar las desviaciones en la distribución y uso de recursos conforme a las metas perseguidas.

La evaluación curricular como *control operativo* en la UACH ha sido un proceso cuyo intento de asegurar que las tareas educativas específicamente seleccionadas, medidas y valoradas, se realizaron eficaz y eficientemente; no ha sido el motor esperado de innovación requerida para mejorar dichas tareas. En su lugar, se han seleccionado ciertos productos o unidades productivas o de organización curricular como base de análisis. Durante los últimos diez años, los procesos de determinación curricular en la Universidad, se establecieron las correspondientes relaciones *insumo-producto* y se determinaron sus respectivos estándares, a fin de poder especificar la eficiencia y establecer las posibles desviaciones. Generalmente, los sistemas de control del currículo asimilan las necesidades establecidas por el control operativo de los procesos educativos, y sólo permiten detectar las desviaciones así como su respectiva correlación con los responsables.

Este punto de vista tan estrecha de la gestión curricular se ha hecho evidente en la UACH mediante la estrategia de las autoridades centrales de la misma que abandonan los procesos de planeación y evaluación curriculares para priorizar los procesos de *auditoría académica* que buscan asegurar que los recursos humanos, materiales y financieros dedicados a la educación sean obtenidos y empleados eficaz y eficientemente.

En contraposición a esta estrategia, se proponen acciones tendientes a fortalecer la verdadera gestión curricular que deba entenderse como un esfuerzo continuo y sistemático de administración educativa, para comparar los procesos educativos realizados a partir de la implementación de los planes y objetivos globales, definidos dentro del mar-

En una visión todavía de mayor amplitud hay quienes aseguran que tampoco el sistema educativo de América Latina y el Caribe cuenta con una filosofía propia, incluyendo por su puesto al área de educación agrícola superior: "Muchos educadores e intelectuales consideran que no existe una filosofía de la educación superior bien definida, que abarque coherente y fructíferamente a los sistemas primario y secundario de nuestra educación. En este sentido, la enseñanza nacional en todas las áreas y niveles carece de autenticidad, ya sea por que la haya perdido o por que en realidad nunca existió"¹⁵.

Desde esta perspectiva, no cabe la menor duda que los factores detonadores de esta multitud de disciplinas híbridas, han sido el proceso de globalización de los cambios científicos y tecnológicos, el propio desarrollo de las nuevas tecnologías, especialmente las telecomunicaciones, la biotecnología, entre otras expresiones innovadoras, pero sobretudo fungiendo como eje principal la aparición y agudizamiento de la llamada crisis alimentaria, crisis ambiental y la propia crisis educativa en todas las áreas y niveles del sistema mundial educativo¹⁶, incluyendo al sector agropecuario.

10.3 LA APORTACIÓN DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

No es el propósito de este apartado narrar la historia de cada una de las áreas y campos de las ciencias de la educación, sin embargo, por la tradición que dentro de las ciencias sociales tiene gran importancia,

la UACH". Conferencia Magistral. En Foro de análisis en Investigación y Servicio en la UACH, UACH, 25 y 26 de agosto.

¹⁵ Viñas-Roman *Op. cit.*

¹⁶ Coombs Philip. 1985. *La crisis mundial de la educación*, FCE, México.

entre otras, la sociología y como una área específica, la sociología de la educación, por tanto, se hará un rápido recorrido para ver cómo esta vertiente ha fortalecido los estudios desde la óptica sociológica hacia los hechos educativos.

Superada la visión del organismo positivista, el mérito principal de Emilio Durkheim no sólo consistió en darle un marco teórico y científico a la sociología sino lo más importante fue su aportación como creador de la sociología de la educación, porque fue él quien construyó social y científicamente hablando, una explicación sociológica de la educación como objeto de conocimiento¹⁷. A fines del siglo XIX cuando establece una crítica a la visión tradicional sobre educación de sus antecesores anclada en una definición universal y estática, Durkheim le imprime el carácter histórico y le da un sello de “dato objetivo” susceptible de ser analizado como hecho social o cosa¹⁸. Según su propuesta decía que la sociología al igual que otras ciencias como las de la naturaleza, debía tener un objeto definido, que además facilitara el estudio de la realidad social.

El ejemplo es claro si entendemos que los alcances interdisciplinarios no es la sustitución de las disciplinas específicas sino la integración de dos o más ciencias. En la aportación durkheimiana, se logra por lo menos dentro de las ciencias sociales, ligar la sociología de la educación, la pedagogía y la ciencia política, que más tarde fueron consideradas -por lo menos por su relación multidisciplinaria- como integrantes del conjunto de las llamadas ciencias de la educación.

¹⁷ Victorino Ramírez, L. 1996. **Enfoques sociales para el estudio de la educación**, UNAM, UACH y UAG, México.

¹⁸ Durkheim, Emile 2000. **Educación y Sociología**, Colofón, México.

Durante la década de los años setenta las propuestas sociológicas durkheimiana sobre el análisis social educativo se difundieron en Europa y América Latina. Por ello no es raro que los seguidores de Durkheim presentan a la educación como parte integrante de una concepción del mundo. Por lo tanto, una filosofía de la vida. Sin duda autores como Fernando de Azevedo sistematizó las ideas sobre la sociología educativa durkheimiana y dio origen a este tipo de sociología en la región latinoamericana. De hecho en Durkheim, a la educación se le da un estatuto autónomo y una dimensión casi metafísica “la acción que la sociedad ejerce sobre el individuo -vía la educación- no tiene por objeto comprimirlo sino hacerlo verdaderamente humano”. Así las cosas en América Latina este tipo de enfoque políticamente dotó a la educación de una exagerada valoración a tal grado que juega un papel preponderante en el educacionismo “La educación factor de desarrollo, sin educación no hay desarrollo”¹⁹.

Sobre las relaciones y enfoques que toman el vínculo entre sociedad y educación, especialmente sobre sociedad rural y educación agrícola, nos darán pistas para ir tejiendo esa compleja relación entre los procesos naturales y los procesos sociales en la perspectiva del análisis interdisciplinario.

10.4 LA DIMENSIÓN RURAL COMO REFERENTE Y EL VÍNCULO CON LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA.

No se propone hacer un recorrido histórico sobre las etapas de un pensamiento para consensar sobre la definición correcta de lo rural, sino que se toma como un referente empírico y como un pretexto de

¹⁹ De Azevedo, Fernando 1987. **Sociología de la Educación**, FCE, México.

aplicación interdisciplinaria. En efecto, desde una perspectiva funcional, lo rural opera (ya sea como territorio geográfico o como espacio social o como ambos), como una dimensión estratégica entre el mundo de la naturaleza y el mundo de los artefactos (las ciudades y más recientemente la industria). Por ello, conforma un corte o una instancia de la realidad donde es necesario utilizar, de manera integrada, los enfoques particulares de las ciencias naturales con los de las ciencias sociales y humanas²⁰.

5. VÍNCULO NATURALEZA Y SOCIEDAD

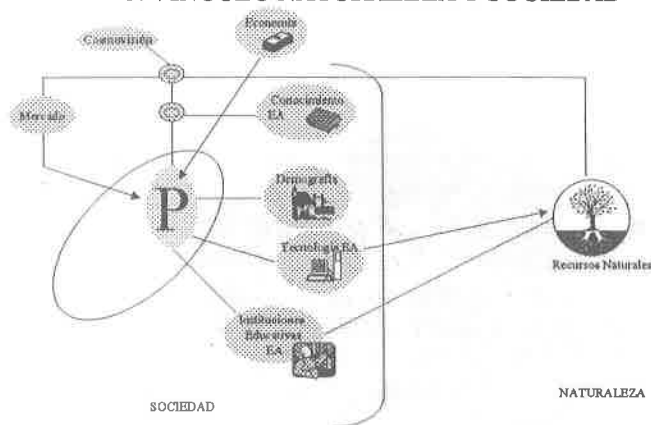


Figura 4. Estas dos dimensiones reconocidas en el estudio integral del fenómeno de apropiación de la naturaleza o interacción mutua, representa el compromiso y la posibilidad de la integración entre las ciencias sociales y las ciencias naturales.

²⁰ Toledo, Víctor Manuel 1998. "Estudiar lo rural desde una perspectiva interdisciplinaria. El enfoque ecológico-sociológico". En *Globalización, crisis y desarrollo rural en América Latina*. Memoria de sesiones plenarias. V. Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, ALASRU, México, pp. 159-179.

Actualmente son múltiples las aportaciones que demuestran que se han desbordado los límites entre lo rural y lo urbano²¹ y que por tanto, lo rural ya no puede estudiarse desvinculado de lo urbano e industrial, mucho menos puede analizarse sin sus nexos con el mundo de la naturaleza. Se reconoce que su operación en la realidad articula estos tres universos (lo natural, lo rural y lo urbano-industrial) logra revelarse cuando se toma como eje de análisis el proceso general de metabolismo entre la sociedad y la naturaleza, un fenómeno de un enorme potencial teórico y metodológico²².

Hay algunos estudios que muestran constantemente la relación de lo rural y el metabolismo entre la sociedad y la naturaleza, en donde lo agropecuario y lo educativo juega un lugar preponderante aun en aquellas sociedades menos industrializadas. Si en las sociedades sociopolíticamente menos complejas, dicho metabolismo es (y era) realizado por todos los miembros de los conglomerados sociales, en las sociedades industriales contemporáneas, altamente jerarquizadas y diferenciadas socialmente, los intercambios con la naturaleza son realizados exclusivamente por una sola fracción social. De esta forma es posible distinguir, desde el punto de vista educativo y agrícola, dos sectores bien demarcados que se definen por el rol que juegan durante el metabolismo general que tiene lugar entre la sociedad humana y la naturaleza: el rural o primario y el urbano o industrial.

Entrelazando esas dos dimensiones es posible aproximarse a una concepción de la EARS como campo problemático del conocimiento.

²¹ Llambi, Luis, 1998. "Los retos actuales de la sociología rural Latinoamericana". En *Globalización ¿Para quién? ¿Por un desarrollo incluyente!* Memoria. ALASRU-UACH-CP, México. p. 332.

²² Fischer-Kowlaski, M. 1998. "Society's metabolisms on the childhood and adolescence of a rising conceptual storm". En: *The international handbook of environmental sociology*. Redclift, MYG. Woodgate (Eds.) Edward Edgar. Pp. 119-137.

to, con el fin de comprender a los actores y sujetos sociales que proyectan innovar el currículum en la formación de los profesionales e investigadores de las ciencias agropecuarias.

Se entiende por Educación Agrícola Rural Superior a la organización o área de conocimiento que se desenvuelve institucionalmente en (universidades, institutos, facultades, escuelas) que se ocupan de ofrecer servicios docentes (para la formación de profesionales orientados a la agronomía y al medio rural); de generar nuevos conocimientos (mediante la actividad investigativa); de ofrecer servicios de extensión y difusión cultural en su entorno social. La educación agrícola rural superior, luego entonces, incluye todas las llamadas especialidades en su haber: Fitotecnia, Zootecnia, Economía Agrícola, Agroecología, Sociología Rural, etc., así como también los estudios respectivos a nivel posgrado: maestría y doctorado. Desde luego en esta área de educación, también cuenta el diseño y reestructuración de los planes y programas de estudios en la referida área de conocimiento.

10.5 LO MULTIDIMENSIONAL DEL ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO.

La apropiación de la naturaleza constituye el primer acto que transforma a lo rural en un área clave de la realidad y sólo puede ser analizada apropiadamente a través de un enfoque integral o interdisciplinario. Consecuentemente por que el mismo fenómeno de apropiación de la naturaleza se presente como un proceso multidimensional.

Un análisis completo o integral, vale decir biosocioeducativo, para abordar integralmente el problema de la educación agrícola superior, incluye varias dimensiones diferentes que interactúan entre la naturaleza y la sociedad, entre otras destacan: los recursos naturales y servicios ofrecidos por la naturaleza; el mercado para el intercambio de los pro-

ductos; la cosmovisión, el conocimiento, las instituciones (educativa, religiosas etc.); la tecnología que aplican para la apropiación de la naturaleza.

El campo de la educación agrícola como las dimensiones antes referidas que interactúan entre la naturaleza y la sociedad, nos ofrece nuevos elementos para comprender mejor los problemas rurales bajo una conceptualización de nuevos actores o sujetos sociales en el llamado desarrollo rural.

Esta propuesta integrativa debe llevar a superar la visión que impone el paradigma occidental que reconoce como único referente el esquema unipolar entre tradición y modernidad. Después de una crítica ventilada tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales a aquel paradigma predominante, se reconoció como una opción alternativa que pretende vincular y sintetizar procesos entre lo tradicional y lo moderno, recuperando todo aquello que promueve una sociedad rural y por tanto, una educación agrícola superior integral.

Delimitando la sustentabilidad de la sociedad rural, hoy en día, este nuevo concepto permite visualizar una tercera alternativa al dilema entre "tradición" y "modernidad": la *sociedad sustentable*, cuyos perfiles se delinean casi con la misma intensidad entre los círculos académicos y los movimientos sociales, así como los medios para lograrla, ello permite percibir una modernidad alternativa erigida como una nueva opción tanto para las formas premodernas campesinas como para las pertenecientes al mundo de lo agroindustrial, a través de un proceso de "postmodernización" que visto en una perspectiva histórica, no es más que la adopción de un nuevo modo de apropiación de la naturaleza²³.

²³ Toledo Víctor M. 1994. "Campesinidad, agroindustrialidad, sostenibilidad: fundamentos ecológicos históricos del desarrollo". En *Cuadernos del Grupo Latinoamericano para el Desarrollo Sostenible de la Agricultura*, núm. 4, México. Es muy

En algunos círculos académicos ligados a la educación agrícola en México y América Latina, la vía de la posmodernización abierta bajo el nuevo concepto de desarrollo sustentable legitimado en la Cumbre de la Tierra, Río de Janeiro, 1992, se ha extendido a poderosos movimientos sociales agrarios y urbanos en algunos casos, con el fin de impulsar acciones política hacia la adopción de una nueva forma de apropiación de la naturaleza. Y en diferentes escuelas y facultades de agronomía en nuestro continente, dicho componente integrativo como se presenta en lo agroecológico por lo que se está considerando en el currículum. Más adelante se retomará esta propuesta como innovación curricular.

Para instituciones como la FAO, la grave situación límite del planeta en lo relativo a la contaminación de los recursos naturales y su impacto severo para el desarrollo de una agricultura sostenible, ha llevado a la búsqueda de una universalización de la cultura ecológica y el derecho universal de un medio ambiente sano tal y como lo postulan los estudiosos y defensores de los derechos humanos.

importante aclarar que el concepto de "posmodernización" aquí se presenta como un progreso del desarrollo rural e integral, en tanto que desde otra visión, como la propuesta por Lyotard, tiene una connotación distinta. Lo posmoderno significa para este último autor "la incredulidad con respecto a los metarrelatos. Esto es, sin duda, un efecto del progreso de las ciencias, pero ese progreso a su vez, lo presupone". Lyotard, Jean Francois. 1998. *La condición posmoderna*. Cátedra. Madrid. p. 10.

6. NUEVA COMPLEJIDAD DE LOS PROCESOS



Figura 5. Un ejemplo esquemático de la nueva forma de apropiación de la naturaleza en el contexto de la posmodernidad.

Las megatendencias actuales que están presentes en México y América Latina, señalan como uno de los desafíos el promover y alcanzar el desarrollo agropecuario sostenible. La sostenibilidad de la base productiva de la agricultura y la necesidad de aumentar la productividad se imponen ante el hecho irreversible de que existen cada vez menos productores, menor cantidad de tierra disponible –y que ésta es de menor fertilidad- mientras crece el número de consumidores, aumenta su expectativa de vida y crece el poder adquisitivo de un porcentaje de ellos. Lo anterior significa, en pocas palabras, que es necesario producir más con menos²⁴.

No sólo los profesionales de las ciencias agrarias que trabajan directamente con los productores están obligados a buscar opciones que racionalicen el uso de los recursos disponibles -agua, tierra, fuerza de

²⁴ Zepeda del Valle, Juan M. 2000. "Implicaciones del desarrollo científico y tecnológico en la formación de profesionales en ciencias agropecuarias: El caso de México". En *Textual*, No. 34, Julio-diciembre UACH. México. pp. 79-109.

trabajo, recursos naturales- para obtener mayores producciones con la dotación actual de los recursos al alcance de los productores. También quienes diseñan las políticas agrícolas para el desarrollo rural, deben considerar las nuevas condiciones, tanto del productor como de los gobiernos en los países de América Latina y de la economía y el comercio mundial en que participan los países de la región.

El adelgazamiento de los estados nacionales ha implicado en la mayoría de los casos una reducción de los ingresos tributarios y no tributarios, lo que obliga a los diseñadores y ejecutores de las políticas agrícolas buscar opciones nuevas, que potencien los recursos de que se dispone y que permitan hacer más, obtener mayores resultados, con menos recursos, para alcanzar la competitividad que los países de la región requieren con el menor costo posible y garantizando la equidad y la sostenibilidad del desarrollo agropecuario.

Los cambios que están ocurriendo en el planeta, han introducido nuevas preocupaciones en la población. El desarrollo sostenible ha dejado de ser una preocupación académica, para pasar a constituirse en una preocupación general²⁵. Sin embargo, la preocupación académica debe avanzar hacia la integración de las ciencias naturales con las ciencias sociales como actividad interdisciplinaria debe incluirse en la función investigativa previa a la enseñanza. Ese es uno de los grandes retos que atender en el campo de la educación agrícola superior.

En la búsqueda del desarrollo agropecuario con equidad y sostenibilidad los profesionales de las ciencias agrarias pueden jugar un papel importante al generar y aplicar las tecnologías apropiadas y apropiables que permitan obtener la máxima ganancia al productor en el

²⁵ Agrónomos e ingenieros agrónomos de México, 1995. "La necesidad de una agricultura sustentable". XXI Congreso Nacional, del 16 al 18 de noviembre, Culiacán, Sinaloa, México.

corto y largo plazos, para garantizar la conservación del ambiente y el potencial productivo de los recursos naturales renovables y no renovables.

10.6 LO RURAL Y URBANO EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA CONTEMPORÁNEA

Hasta hace muy poco tiempo la necesidad de conocer las distintas realidades sociales y educativas tenían como margen de acción los principales problemas a nivel nacional y algunas veces a nivel regional de un país determinado. Los estudios se hacían en el ánimo de ubicar los problemas y proponer opciones de solución acorde a las condiciones de cada uno de los países o regiones al interior de ellos. Sin embargo, actualmente cuando los Estados nacionales se encuentran inmersos en un proceso de globalización casi irreversible en el mundo entero, en donde muchas de las acciones para modificar el desarrollo de las instituciones de educación agrícola superior (IEAS) ya no tienen un punto de partida singular en un determinado país, sino que éstas provienen en lo general del acuerdo y las recomendaciones de un conjunto de países y organismos multilaterales que sobrepasa con mucho las fronteras de los Estados nacionales.

Aunado a lo anterior, se ha reconocido por varias investigaciones, que en diferentes países de América Latina y el Caribe ha desaparecido esa separación tajante en la composición social entre el campo y los campesinos del medio rural y la compleja vida citadina en el medio urbano. México en similar proceso de desarrollo con países como Brasil, Argentina y Chile entre otros, la relación entre el mundo rural y el urbano que en los años sesenta estaba dividido en partes iguales, cuatro décadas después y ya en el nuevo siglo y milenio, dicha relación se ha

inclinado hacia el predominio de los sectores urbanos a la vez, se ha modificado la composición rural, incluyendo la llamada "nueva ruralidad"²⁶.

En este proceso complejo y desigual, las IEAS han jugado un papel de primer orden en la formación de recursos humanos, en la producción de nuevos conocimientos e incluso en la transferencia de tecnología con el fin de coadyuvar a mejorar los niveles de producción agropecuaria del país, que desde los años posrevolucionarios han fortalecido un importante sector tanto de agricultores privados, como ejidatarios e incluso comuneros que se ha consolidado como básico para el desarrollo nacional.

"Hay sin embargo, un aspecto importante que no puede soslayarse. Esta agricultura no constituye toda la agricultura²⁵ (de los países latinoamericanos). Amplios segmentos de campesinos practica otra y, si invertimos los términos, entenderemos una diferencia adicional: (existe también) otra clase de cultura agrícola. El ejemplo más representativo está en buena parte de las comunidades indígenas, no sólo por que se encuentran alejadas de la comercialización y, por lo tanto, ajenas

²⁶ Este concepto de "nueva ruralidad" ha sido trabajado por Luis Llambí en Venezuela. Con similar sentido y significado se ha discutido en México por investigadores de la UACh. Véase al respecto Torres Carral, Guillermo. 1998. *Nueva ruralidad*, UACh. México.

²⁵ Para un concepto más completo de agricultura, vale la pena retomar a Parra Vázquez. 1997. "La agricultura es un fenómeno, histórica y socialmente determinado, en ella, Homo aplica sus conocimientos y habilidades, a través de sus medios de trabajo, a la transformación del medio físico y biológico, para obtener de las poblaciones vegetales y animales, productos útiles a él" (Véase Ramón Mariaca Méndez. *¿Qué es la agricultura?*, (desde una perspectiva xolotziana) UAEM-UACh, México, p. 264.

a términos como globalización; también por que su filosofía es distinta a la que guía al dinámico sector dominante"²⁶.

Es de esperarse que en todos estos cambios en las relaciones entre el mundo rural, la agronomía y lo ru-urbano condiciona también el problema de las formas y modalidades del cómo intentar hacer o construir la interdisciplina en el campo social en general y la EARS.

10.7 LA INTERDISCIPLINA Y SUS INTENTOS DE APLICABILIDAD

A lo largo de este trabajo se ha observado que la interdisciplina, independientemente de la concepción que cada investigador o grupo de investigadores tenga de ella, en su aplicabilidad a los procesos agropecuarios y rurales ha tenido incipientes avances. En cuanto a su aplicación a la educación agrícola rural superior sigue siendo, en el mejor de los casos, un campo en construcción y por la vía tradicional de los agrónomos, es un campo muy difícil de constituirse en una disciplina científica, como pregonan algunos investigadores.

Si se partiera de la idea que los estudios sobre educación agrícola rural superior implicarían de por sí un enfoque interdisciplinar, no es muy frecuente encontrar desarrollos detallados sobre cómo se dan las relaciones entre ciencias, en el estado del conocimiento del campo.

Toda vez que como suele suceder en las ciencias sociales, sobre todo en sus aspectos epistemológicos, no existe la neutralidad, por lo

²⁶ Para un mayor análisis consúltese Victorino Ramírez, L. y Quispe Limaylla, A. 1998. "La educación agrícola hoy". En *Ciencia y Desarrollo*, No. 141, CONACYT, México, pp. 4-11.

que coexisten los diversos puntos de vista en todo el contexto de su análisis.

De acuerdo con Follari²⁷ y en función de los pocos resultados que se conocen, respecto a las modalidades de la interdisciplinariedad se reconoce la siguiente clasificación:

- a) Interdisciplina 'heterogénea': simple suma de lo ofrecido por diversas disciplinas, sin que éstas se cambien para nada.
- b) Interdisciplina falsa: la que se da cuando varias disciplinas apelan a los mismos elementos de análisis (i.e. la estadística), pero cada una se mantiene al margen de los contenidos y métodos de las otras.
- c) Interdisciplina 'auxiliar': uso de los métodos de una disciplina para resolver problemas de otros (i.e. la matemática en las ciencias sociales).
- d) Interdisciplina 'compuesta': se encuentra relacionada con la resolución de problemas no propiamente científicos, sino técnicos (operativos). Un ejemplo puede ser la agroecología.
- e) Interdisciplina 'complementaria': se produce cuando el objeto concreto de análisis de una disciplina es muy cercano al de la otra, por lo que se genera cierta homogeneidad entre el desarrollo de ambas. Puede hablarse con referente a las 'cuestiones de límites'.

²⁷ Follari, Roberto, 1999, "La interdisciplina en la educación ambiental". En **Tópicos en Educación Ambiental**, volumen 1, núm. 2, UNAM-SEMARNAP, México, agosto, pp. 27-35

- f) Interdisciplina 'unificadora': nivel máximo de integración entre dos o más disciplinas, caracterizado por una amplia coherencia de los dominios de estudio y los niveles de construcción teórica. Aquí pueden encontrar significatividad los estudios de etnobotánica que generó la escuela xolocotziana, aunque exista un pobre desarrollo e impacto en las universidades de México y América Latina.

Para evitar una confusión de la anterior clasificación, es inevitable describir brevemente la distinción de la interdisciplina frente a otras modalidades como las multidisciplinas y la transdisciplinas:

- La multidisciplina se caracteriza por que en parte se desarrolla de los aportes procedentes de disciplinas diferentes, sin que las ciencias se modifiquen por hacer esos aportes.
- La transdisciplina significa la transposición de categorías, métodos e incluso leyes, etc., de una disciplina a otra u otras (v.g. el uso de modelos de cómputo, o modelos acrílicos de desarrollo rural en las ciencias sociales).
- La interdisciplina se identifica por la integración de dos o más ciencias que aportan "un conglomerado cognoscitivo nuevo, inédito, que sea integrador...". La interdisciplina representa el más alto grado de integración de cualquier otro tipo de relación entre disciplinas científicas diferentes"²⁸.

²⁸ Follari Roberto, 1999: "La interdisciplina...", *op. cit.* 30. Conviene decir, al igual que Follari y otros estudiosos: que Piaget: considerado por muchos intelectuales como precursor de esta modalidad interdisciplinaria, califica como "interdisciplina a lo que en América Latina llamamos transdisciplina y viceversa. El de Piaget es el uso habitual de estos términos en la literatura europea. Se trata de una cuestión lexical sin consecuencias conceptuales de peso, pero es importante hacer la aclaración". Follari. *Idem.*

10.8 LA INTERDISCIPLINA COMO INNOVACIÓN CURRICULAR

Las posibilidades de desarrollo de la interdisciplina se ha intentado más en investigación que en docencia. Sin embargo, aunque en México, conociendo centros de investigación que anticipan el reto de lo interdisciplinario como una de sus prioridades “no se conocen resultados satisfactorios”²⁹. Sin embargo, sabemos que la docencia interdisciplinaria se da, si previamente hay investigación interdisciplinaria, “cabe afirmar que el proceso integrativo debe estar ya establecido en el nivel en el que se practique la planificación curricular, cualquiera que este fuera... La planificación precede sistemáticamente cualquier intento de docencia: el programa tiene que estar integrado para que pueda existir una docencia integradora”³⁰.

Al igual que Follari, otros autores como Torres, sostienen que en términos de formación universitaria, la propuesta interdisciplinaria posibilita pensar en un tipo de currículo más integrado que conlleve hacia una formación profesional más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica, además de otros atributos.

Desde esta perspectiva, durante los años setenta inspirada en estas ideas de docencia en investigación interdisciplinaria con un modelo de diseño curricular por objeto de transformación como sistemas complejos, surgió la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, intentando concretar su sistema modular como modelo educativo. “Se trata de reemplazar los contenidos clásicos por ejes temáticos que exijan el

²⁹ Zemmelman, Hugo. 2000. “Transdisciplina, conocimiento y ciencias sociales”. Conferencia Magistral. En 1er. Seminario del CHISMER, 22 y 23 de noviembre, UACH, México.

³⁰ Follari R. 2000. *Op. cit.* pp. 32-33.

concurso de las diversas disciplinas”, por ejemplo, problemas más significativos de la región, ligados a los problemas agropecuarios, de salud, medio ambiente, pobreza, entre otros.

En México los intentos de incorporar la interdisciplina al currículum ha experimentado un largo trecho de más de 20 años. En algunas universidades se ha intentado desde el diseño del proyecto universitario, en otros se ha incorporado como acción de innovación curricular.

Por otra parte, toda innovación curricular, alude a la capacidad de las instituciones educativas de educación agrícola superior al estar sometidas permanentemente a la prueba de satisfacer y solucionar, pertinente y oportunamente, las necesidades y problemas que en diversos órdenes: social, político, económico, cultural y propiamente educativo, se presentan en la problemática actual de las instituciones de EARS para flexibilizarse y así, poder irse mejorando constantemente e interactuando eficazmente con su entorno³¹.

Las acciones de innovación curricular incluye y abarca tres momentos como espacio de cambio. Ellos son: 1) La organización académica; 2) la estructura formal del currículum; y 3) la intervención educativa. En estos tres aspectos interactúan los distintos vínculos en la institución y la sociedad, los aspectos elementales del diseño del plan de estudio y el vínculo de los docentes con la enseñanza. En estas circunstancias es casi una norma o regla general que la resistencia y la oposi-

³¹ Comas Rodríguez, Oscar S. 1998. “El análisis institucional como base para la innovación curricular”. En ANUIES. *Innovación curricular en instituciones de educación superior*. México, D. F.

ción constituyan componentes ineludibles de todo proyecto innovador en las distintas áreas de conocimiento de la educación superior³².

De acuerdo con la información conocida en algunas otras IEARS los intentos por incorporar la interdisciplina como visión integrativa en la organización académica, en la misma estructura del currículum y en la intervención educativa, ha tenido más influencia en las carreras relativamente nuevas, por ejemplo, en la UACH, la carrera de Ingeniero Agrónomo, especialista en Agroecología³³, y en la de ingeniero agrónomo, especialista en Planeación de Recursos Naturales³⁴ que algunas otras especialidades ya más consolidadas o de una larga tradición institucional. Con alguna excepción, se ha observado que el cambio e innovación curricular que se concretó desde 1995 en la Preparatoria Agrícola de la UACH, posiblemente por sus rasgos en la organización académica dado por áreas disciplinarias, no cabe duda que la promoción, cambio e innovación curricular se dio también con base en propuestas teóricas constructivistas y cierta dosis de relación interdisciplinaria entre las ciencias naturales y las ciencias sociales.

En el resto de carreras y especialidades, la propuesta de incorporar una visión interdisciplinaria en la reestructuración del plan de estudio y sus respectivos programas, ha encontrado más fuerza opositora para no cambiar que voluntad política académica y disposición para participar activa y creativamente en los procesos de innovación curricular.

³² Pallan Figueroa, Carlos. 1998. "Impacto de la innovación en la organización académica". En ANUIES. *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*. México, D. F.

³³ Comisión interdepartamental de la carrera de Ingeniero Agrónomo, especialista en Agroecología. 1989. Propuesta de creación de la carrera de Ingeniería en Agroecología de la UACH, México.

³⁴ Comisión procreación de la carrera de Ingeniero Agrónomo especialista en Planeación de Recursos Naturales. 1992. Propuesta de creación de la carrera de Ingeniero Agrónomo especialista en Planeación de Recursos Naturales de UACH, México.

CONCLUSIONES

El recorrido teórico que se ha hecho sobre el significado de la interdisciplina, sus intentos de incorporarla en la investigación primero y más tarde en la docencia, e incluso, en la integración –como una nueva forma de las ciencias- a los procesos de reestructuración curricular de las carreras ya existentes y a la creación de nuevas carreras en el ámbito agropecuario. Todo ello ha llevado a una serie de reflexiones teórico-metodológicas en distintos campos de las ciencias naturales y las ciencias sociales, que sin lugar a dudas, ha estado presente en los variados procesos de innovación curricular en el área de la EARS en México y América Latina.

Desde luego se ha reconocido que la interdisciplina como una modalidad de hacer investigación sobre problemas complejos, con visión holística y con el apoyo del trabajo de equipos multi e interdisciplinarios, ha sido más reconocido que la incorporación de esta modalidad en la docencia universitaria.

Particularmente en México, a propósito de esta orientación en la investigación científica se conocen más los resultados que los procesos como una modalidad en la formación de nuevos investigadores. Por esta diferencia, en los últimos años instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, vía sus centros de investigación interdisciplinarios y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, están apoyando proyectos que planten en su enfoque, por lo menos, una visión multidisciplinaria e interinstitucional.

El papel de la interdisciplina en los proyectos de docencia para la formación de profesionales en el campo agropecuario, ha tenido mayores dificultades, pues hay que entender el hábito de los investigadores que está lejos del trabajo colectivo y organizado. Además, no puede haber docencia interdisciplinaria sin investigación interdisciplinaria,

tampoco los profesores e investigadores de manera individual no pueden hacer interdisciplina, por muy sabios que sean.

La interdisciplina en el ámbito curricular, especialmente en la EARS de nuestras universidades, ha corrido similar suerte. Sin embargo, hay aportes que se proponen problematizar un concepto esencial para la reestructuración curricular y la formación de nuevos cuadros en la investigación educativa, como es el propósito de este ensayo que, si bien no logra una efectiva conceptualización del significado de la interdisciplina en el campo de la educación agrícola rural superior, sí incorpora una serie de elementos problematizadores que develan todo un avance en la constitución del campo de la EARS en los procesos de investigación e innovación curricular y en los procesos de formación de investigadores y creación de centros de investigación, cuyo propósito principal es el abordaje de problemas complejos desde el enfoque interdisciplinario a mediano y largo plazos.

Como grupo académico con el mejor de los propósitos por incursionar en el área de educación agrícola, venimos trabajando desde hace aproximadamente cinco años en la necesidad de conformarnos como equipo para abordar y sistematizar algunos aspectos relacionados con la sociología rural y sus implicaciones en la educación agrícola superior. En esta perspectiva, a partir de 1994 en la Universidad Autónoma Chapingo se inició un proceso de institucionalización de un nuevo esquema de organización para la investigación científica dando lugar a la creación del Programa Universitario de Investigación en Educación Agrícola, entre otros 25 programas específicos. El propósito básico de este programa fue conformar grupos de investigadores que se abocara a realizar estudios de diferentes tipos y alcance tanto a nivel micro educativo como nivel macro social. El presente trabajo como parte de uno de los proyectos de investigación de la UACH, se ubica en el segundo caso, se trata de que a partir de un problema regional como es el asunto

de la planeación, evaluación, acreditación en educación agrícola superior en México y en la región de América Latina, se integren proyectos afines que tanto investigadores de la UACH, del Colegio de Postgraduados, de la UNAM y de otras instituciones de educación agrícola superior adquieran presencia latinoamericana con las que hemos venido interactuando en los últimos años.

El grupo de investigadores participantes en el presente proyecto parte de la idea que actualmente es necesario fortalecer lazos entre los interesados para analizar la problemática educativa del sector agrícola, con el fin de romper ciertas parcialidades que de no ofrecer opciones globales siempre será difícil de resolver nuestro problema de vinculación entre los propios niveles y modalidades del subsistema de educación agrícola rural superior en Latinoamérica, incluyendo México. Particularmente de no haber un trabajo de equipo multi e interdisciplinario entre nosotros y en cada país que nos permita conocer mejor las medidas integracionistas como recomendaciones multilaterales que se hacen cada vez más evidentes desde 1989, durante la década de los años noventa, y en el futuro inmediato será difícil acceder al conocimiento integral de ese problema. Se reitera una vez más que las políticas educativas multinacionales juegan un papel preponderante en las transformaciones académicas de las IEAS en algunas regiones de nuestro continente y que es urgente conocer sus implicaciones en las distintas realidades de los países que estamos analizando en la perspectiva de la transformación académica y en los esfuerzos por tratar de conocer el problema de la integración regional de la educación agrícola superior de manera interdisciplinaria.

CAPÍTULO XI

RETOS Y VISIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO*

INTRODUCCIÓN

Para realizar un ejercicio de planeación estratégica y prospectiva para el mediano y largo plazos es importante contar no solo con la información necesaria y suficiente, sino también el saber usarla atinadamente en las circunstancias que se presentan en cada una de las instituciones educativas correspondientes. De tal forma que en el momento de diseñar los escenarios el equipo de trabajo o los participantes en esta actividad deben contar con una mínima capacitación para el manejo de ciertas habilidades metodológicas que garanticen la comprensión de las aspiraciones en tanto direccionalidad preferentemente institucional.

Abordar el tema de retos y visión de una institución educativa orientada a formar profesionales, hacer investigación y ofrecer servicios universitarios como la UACH, sólo es posible darle un tratamiento especial como subsistema de educación agrícola, medio superior y superior en el contexto del sistema de educación superior de nuestro país.

* Este trabajo con ciertos cambios se basa en una síntesis para su presentación en el Primer Foro de Planeación en la UACH, los días 7 y 8 de 1999.

Por lo tanto, diseñar un ejercicio de planeación prospectiva bajo esa demarcación no deja más que hacer uso teórico de ciertos planteamientos de planeación estratégica y prospectiva, así como de nuestra experiencia en la materia, productos de algunos cursos de docencia y asesoría a grupos institucionales interesados en formular planes de desarrollo a mediano y largo plazos dentro y fuera de la UACH.

De manera particular el diseño y presentación de esta propuesta: "Retos y visión de la Universidad Autónoma Chapingo", están apoyados en varias fuentes básicas y mecanismos de análisis y discusión a lo largo de más de dos años de trabajo, en donde se han generado productos, entre las que destacan, el Programa de Trabajo 1998-2002, a cargo de la Rectoría y la Subdirección de Planeación, Organización y Métodos (UPOM), aprobado por el Consejo Universitario en enero y febrero de 1999; varios talleres de análisis y discusión de grupos de profesores-investigadores de la Preparatoria Agrícola de la UACH (Documento interno PDPA 1996-2015); Avances del Proyecto de Investigación "Las repercusiones de los Programas Universitarios de Investigación y Servicio en la Formación de Profesionales e investigadores en la UACH, 1997-1999), este trabajo se viene desarrollando especialmente con los Coordinadores de Programas de Investigación y Servicio; Subdirectores de Investigación y Servicio y participantes de la propia Subdirección General de Investigación y Servicio y de la Subdirección de la UPOM, así como aportaciones de los propios Foro y Talleres de planeación a lo largo de tres años, con el propósito de darle continuidad a una propuesta amplia para la planeación y el desarrollo de largo alcance para la UACH (1997-2015).

La construcción de la visión de la educación agrícola media superior y superior de la UACH para un futuro que se sitúa hacia los primeros años de la segunda década del próximo siglo XXI, obligatoriamente debe de partir de las consideraciones de las perspectivas de desarrollo

del país para el futuro. Los retos son grandes problemas que están presentes y que seguirán agudizándose en el futuro, para expresar estos deben considerarse los siguientes puntos de referencia: 1. Los rasgos de la sociedad actual; 2. El escenario de México: el comportamiento demográfico y población rural; la educación pública y la educación agrícola media superior y superior (EAMSyS); producción agropecuaria, orientación de las políticas agrícolas, ru-urbanización; crecimiento económico; desarrollo regional y mercado mundial; empleo y autoempleo, certificación de competencias laborales; acreditación y certificación de la EMSyS; planeación educativa y planeación del desarrollo económico, entre otros aspectos.

Para comprender la visión de la UACH fue imprescindible la revisión de la Ley que crea la UACH (1975) y el Estatuto Universitario (1977).

Específicamente para la visión del subsistema de educación agrícola superior (SEAS), el caso de la UACH se parte de la siguiente consideración. Primeramente, para fines de exposición de los elementos de la visión de la UACH se plantean de manera un tanto esquemática, sobre todo porque es una síntesis en la que se puede ampliar la discusión de los participantes. Hay que entender a la visión como algo que se desea que ocurra; por lo tanto, es estimulante enunciarla en la redacción del documento como algo que se está realizando, situándonos especialmente en el largo plazo al año 2015. Con el propósito de darle cierto orden se consideran las siguientes variables: 1. Postulados orientadores; 2. Redimensionamiento de la EAMSyS; 3. Vinculación con el entorno; 4. Organización y coordinación de la docencia, investigación y difusión en el SEAMSyS; 5. Liderazgo nacional; 6. Principales rasgos del Posgrado y Servicio; 7. La infraestructura y la diversificación del financiamiento.

De acuerdo al ordenamiento se presentan primeramente los retos como problemas presentes y futuros globales y nacionales, enseguida se plantean lo referente a la visión hacia el futuro para luego plantear las estrategias a implantar para lograr nuestros propósitos en ese escenario deseable y posible.

11.1. RETOS DEL NUEVO CONTEXTO DE LA EARS

11.1 La sociedad del conocimiento. Actualmente la principal característica de una sociedad como la nuestra son las transformaciones profundas en todos los órdenes de la vida humana. Sin embargo, en la agrupación de los bloques regionales bajo el supuesto de sacar mayor ventaja en la competencia internacional, dentro de una economía cada vez más globalizada se sigue dando la segmentación entre países pobres y países ricos.

Estas transformaciones reclaman un nuevo pacto social entre gobiernos, sociedad e instituciones de estudios superiores deberá llevar a la definición de una política de Estado que haga viable las transformaciones estructurales que se demandan con una *visión* de largo alcance.

Una de las transformaciones consistirá en organizar a las instituciones de educación superior como centros estratégicos de información para la formación e investigación del más alto nivel. Habrá que introducir innovaciones en las instituciones de manera continua en función del acelerado avance de la ciencia y la tecnología, a fin de que se constituyan en organismos en permanente cambio y adaptación a los requerimientos del desarrollo sustentable del país y estar en conso-

nancia con la característica central de principios del siglo XXI: el cambio y la innovación de paradigmas y de formas de pensar y de resolver los problemas¹.

11.2 Escenario de México y su influencia en la EARS.

Actualmente sabemos que hay un alto grado de complejidad en la construcción de un escenario de la sociedad mexicana para los próximos años. Sin embargo, a modo de aproximación, y como punto de partida para una discusión, se presenta un comportamiento posible de algunas variables básicas que enmarcan la *Visión* de la educación agrícola media superior y superior ligada al contexto y escenario de México y la UACH.

11.2.1 Demografía y población rural.

La evolución demográfica planteará retos adicionales a la educación agrícola superior: entre hoy y el año 2015 la población mexicana seguirá creciendo, aunque seguramente a tasas menores que las observadas en las últimas tres décadas. Un escenario factible para ese año es llegar a una población total de 112 millones (INEGI, 1997). Actualmente el componente de la población rural se sitúa en 24% con una clara tendencia a su disminución (INEGI, 1998).

La estructura de la población por grupos de edades tendrá modificaciones importantes. Ella irá perdiendo su estructura piramidal de base amplia y adquirirá una

¹ Recomendaciones de la UNESCO, "Conferencia mundial de la educación superior", Francia, París, octubre, 1998.

más parecida a una rectangular. La población sufrirá un envejecimiento relativo, con un mayor crecimiento de la población de jóvenes y de adultos y con una disminución de la población de niños.

Lo más importante que debe interesarnos es que el crecimiento es proporcional a la demanda de alimentos y de otros servicios. Lo que implica que producción agrícola, alimentos, salud, medio ambiente y educación deberán ser áreas prioritarias de investigación y servicio para la UACH.

11.2.2 Comportamiento de la educación agrícola superior pública.

Si la educación media superior y superior aumenta su cobertura, se considera que para el futuro mediano, los estudios de posgrado deberán constituir uno de los pilares fundamentales de la educación superior. Las acciones ya iniciadas para el fortalecimiento de este nivel habrán de continuarse y ampliarse en todo el territorio nacional. Ante la tendencia histórica se propone un escenario compuesto por una matrícula de 200,000 estudiantes, lo que significa un incremento del 128% respecto a 1997 (ANUIES, 1997). Por su parte la EAS en tanto pasará de un rezago a un leve incremento que se mantendrá y llegará en promedio de entre el 2.5 y 3% respecto al total de la matrícula de las otras áreas de conocimiento.

11.2.3 Urbanización-ru-urbanización.

El proceso de urbanización continuará de manera acelerada en los próximos años. Se estima que en el año

2010 ocho de cada diez mexicanos vivirán en centros urbanos de más de 15 mil habitantes, tres de cada cinco en ciudades de más de medio millón y uno de cada dos en ciudades de más de un millón². Al ser la educación superior un fenómeno fundamentalmente urbano, la creciente urbanización del país le planteará demandas adicionales, como la descentralización.

Esta descentralización que ya cuenta con un incipiente avance, exigirá del sistema de educación superior la continuación de acciones de desconcentración. Entre el 2010-2015 una red de ciudades medias necesitará servicios educativos de calidad, lo que demandará de planes y programas ambiciosos y factibles que no estén ya centrados en los requerimientos del centro del país.

El proceso de ru-urbanización ganará terreno y de no fortalecerse las políticas hacia el campo, nuestros ingresos serán eminentemente urbanos, ru-urbanos y muy pocos del medio rural; estrictamente hablando.

11.2.4. Crecimiento económico.

Este rubro es el más difícil de prever. Sin embargo, tendencias mundiales aseguran que se estabilizara el crecimiento iniciado en 1996. En este escenario de mantenerse inalterable, la política macroeconómica instrumentada en el país, finanzas públicas sanas y disciplina fiscal y monetaria, se señalan perspectivas muy positivas para la próxima década al superar la crisis

² "México hacia el año 2010.: Política Interna". Centro de Estudios Prospectivos de la Fundación Javier Barros Sierra, ed. LIMUSA, México, 1989.

económica vivida en las dos décadas anteriores. Se esperan tasas de crecimiento del orden de 5.4% anual en forma sostenida y con estabilidad de precios, un aumento sostenido de la inversión extranjera directa, crecimiento de la inversión del sector privado, disminución del déficit comercial resultado del aumento de las exportaciones manufactureras, disminución de la tasa de desempleo abierto, fomento del ahorro interno, aumento del capital fijo, crecimiento del salario real y aumento de la productividad media laboral³. No obstante, en cualquier escenario difícilmente podrá esperarse que antes del 2010-2015 se tengan períodos de crecimiento sostenido de 6 ó 7% anual medio como se dio entre 1940 y 1980. La economía crecerá más lentamente que en el período de auge del “milagro mexicano”, en donde tan solo el sector primario mantuvo un dinamismo de más del 5% global.

11.2.5. Sectores económicos.

Entre el 2010-2015 ya superada la crisis, se alcanzaría un crecimiento sostenido de los sectores agrícola, industrial y de servicios. Sin embargo, y de acuerdo con las tendencias mundiales, el sector que más crecería es el de servicios al absorber al 59% de la población económicamente activa, mientras que el industrial prácticamente no variaría al ocupar alrededor del 24% de la PEA y el primario disminuiría al dar ocupación al 17%. La terciarización de la economía tendrá un impacto en

³ Perspectivas de la Economía Mexicana al año 2005. Reporte Trimestral No. 30, diciembre de 1997, Centro de Análisis Macroeconómico.

los perfiles de formación de las instituciones de educación superior.

Todo ello traerá consigo subsectores estratégicos, entre otros, turismo, producción de hortalizas de invierno, electrodomésticos básicos, manufacturas, telecomunicaciones y cómputo, que permiten a la vez exportar y atender al mercado interno. Como parte importante del sector de servicios, se contará con un sistema financiero saneado y articulado a los procesos productivos. A la vez pensar seguir fortaleciendo nuevas carreras y proyectos de investigación que atiendan estas prioridades.

11.2.6 Desarrollo regional y mercado mundial.

No obstante se establezcan alcances estratégicos o de redes de comunicación de intercambio con los distintos bloques regionales (TLCAN, UE y Cuenca del Pacífico), las instituciones de educación agrícola superior operarán en un contexto de profundas desigualdades regionales: Mientras que la frontera norte estará más articulado a la economía norteamericana y mundial y se fortalecerá como polo de desarrollo industrial con el establecimiento de industrias principalmente en la rama electrónica y de computación, y la ampliación de la industria maquiladora, la región sur del país continuará con “un perfil rural de atraso” a pesar de los apoyos de gobiernos federal y estatales, será difícil resolver ese problema.

Esta desigualdad regional exigirá de la UACH el fortalecimiento de programas de investigación y servicio en atención a las necesidades y problemas específicos de cada región.

11.2.7. Empleo y autoempleo.

No basta insistir en que las IEAS deben dar prioridad a la formación de emprendedores como opción de autoempleo. Esta es una visión limitada y de corto plazo.

Se espera que para el 2015 alrededor del 90% de la mano de obra esté ocupada en la micro, pequeña y medianas empresas, mismas que formarán parte de cadenas de producción relacionadas con las grandes empresas. Las instituciones educativas deberán formar técnicos, profesionistas y graduados con una fuerte orientación para el autoempleo y la formación de microempresarios. Los mercados de trabajo tendrán un comportamiento muy distinto al actual aún en la recuperación de la economía, el empleo en el sector informal seguirá ocupando importantes volúmenes de PEA, como resultado de la imposibilidad de crear el número de empleos requeridos anualmente (más de un millón de plazas) a partir de 1999 y hasta el año 2015. En ese sentido las IEAS deben seguir sugiriendo el incremento de empleo para los presentes y futuras generaciones de egresados.

11.2.8. Certificación de competencias laborales.

Los nuevos requerimientos de formación y calificación para el trabajo empujarán a un cambio en la forma de

certificación de los conocimientos y habilidades. El actual esquema de certificación por parte de la UACH será complementado por un esquema de certificación basado en competencias laborales. Se espera que entre el 2010-2015 no bastará el título o grado otorgado por una institución de educación superior y que estará operando un sistema nacional de reconocimiento de la formación y habilitación científica y profesional muy ligado con los campos profesionales y con los sectores productivos de bienes y servicios (Indicios de los CIEES, 1996).

11.2.9. Calificación y reconocimiento de la investigación, posgrado y servicio.

Similar escenario que al punto anterior (1.2.8) pasará con la investigación, el posgrado y el servicio. De hecho la implantación del Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia del (CONACYT, 1991) y el Sistema Nacional de Investigadores (SIN, 1984), apuntan hacia dónde va la certificación y el reconocimiento de la investigación científica nacional, incluyendo a la que realizan las IEAS.

11.2.10. Diversificación presupuestal y rendición de cuentas.

La diversificación del presupuesto para investigación se dará independiente al subsidio gubernamental, sin embargo, será una sociedad cada vez más exigente de que ellas tengan resultados de calidad y pertinentes socialmente; pedirá cuentas de la utilización de los recursos que está otorgando a las instituciones públicas; de-

mandará que las autoridades, los profesores y los trabajadores, tanto de instituciones públicas como particulares, cumplan con los compromisos establecidos para el otorgamiento del servicio educativo; estará pendiente, en fin, de que universidades y tecnológicos, institutos y centros cumplan con la misión educativa que la sociedad misma les ha marcado (ANUIES, 1997).

Dicha vigilancia se llevará a cabo, entre otros procedimientos, por conducto de un Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, centrado en la sociedad, con la existencia de organismos no gubernamentales con tareas de acreditación de programas académicos y de instituciones.

11.2.11. Sistema político.

Un posible escenario político para 2010-2015 plantea algunos elementos definitorios, con independencia de los partidos políticos que gobiernen a nivel nacional, estatal y municipal: Democratización política, legitimación de los mecanismos de representación, transparencia electoral, participación ciudadana más informada, equilibrio entre los poderes ejecutivo y legislativo, cultura política de diálogo, respeto a las diferencias y consolidación de la federalización del país. Será importante tomar en cuenta que en la formación de una nueva ciudadanía más informada y más formada, las instituciones educativas tendrán una gran responsabilidad social. La forma de organización y operación de las universidades y además instituciones de nivel superior,

junto con la actuación de sus miembros, deberá ser ejemplo para la formación y consolidación de estos valores.

Sin embargo, se advierte que independientemente del régimen que gobierne (alianza, derecha o centro izquierda) las comunidades universitarias deben ejercer una pluralidad política para que los gobiernos se interesen y apoyen las más diversas propuestas universitarias.

11.2.12. Descentralización y redes universitarias de docencia, investigación y servicio.

La descentralización efectiva del país requerirá de un auténtico sistema nacional de educación superior a fin de evitar la dispersión de los esfuerzos y la superposición de acciones. Todo apunta a que para el 2015 el Sistema Nacional de Educación Tecnológica estará descentralizado en las entidades federativas y que las nuevas instituciones públicas que se creen tengan una importante participación del ámbito estatal. El reto por venir es el de conformar un sistema efectivo que permita la movilidad de los estudiantes y de los profesores entre las distintas instituciones de educación superior del país. (Indicios de acuerdos colaterales, TLC, 1994). Para que ello sé de, se tendrá que realizar modificaciones en la normatividad interna de las instituciones, que hoy dificultan esta movilidad.

En el caso de las IEAS esta situación está en proceso de institucionalizarse (CIEES, 1998).

11.2.13. Reorganización de la Investigación. Redes-Programas-Centros.

De acuerdo al escenario posible del anterior punto (1.2.12) la reorganización de la investigación se presenta como un reto novedoso y prioritario para la UACH, que se debe aprovechar si no queremos ser víctima de un escenario pesimista nada improbable, de no provocar cambios en la visión, misión que implican al mismo tiempo cambios estructurales de la UACH.

11.3 PRINCIPIOS Y POSTULADOS ORIENTADORES

En función a las consideraciones más consistentes sobre el cambio tecnológico y académico del contexto internacional y nacional, así como las coincidencias de los variados diagnósticos externos e internos realizados sobre la UACH en los últimos años, es pertinente señalar los principios y postulados orientadores para convertir a la UACH en una universidad para la innovación y excelencia académica. Enseñada se presenta una síntesis de esos principios y postulados orientadores.

PERTINENCIA SOCIAL

En el desenvolvimiento de los cambios en el campo de la educación agrícola, el nuevo profesional vinculado a la Agronomía y disciplinas afines ha expandido su objeto de estudio y, sobre todo, se ha dado una apertura de nuevas profesiones. Una formación con pertinencia social reconoce una búsqueda de calidad y una constante adecuación de la formación profesional a las necesidades sociales planteadas

en torno a los grandes problemas de un medio rural, en constante transformación que exige de este nuevo profesional, una amplia formación técnico-científica y humanista de gran impacto social. Perseguir una pertinencia social en relación a las necesidades del país supone que la docencia, la investigación, el servicio y la difusión deberán planearse y llevarse a cabo con miras a contribuir a satisfacer las necesidades del entorno, entendiéndose como entorno para la UACH que tiene alcance nacional, como la incidencia en las distintas regiones agrícolas y rurales del país.

CALIDAD EDUCATIVA

La calidad en la UACH no puede resolverse sólo con mecanismos rígidos de evaluación. La calidad comprende un conocimiento de muchos cambios que va desde la filosofía misma, con visión, incluyendo una planeación estratégica y prospectiva. Sin embargo, lo esencial para elevar la calidad y lograr niveles de excelencia, es el reconocimiento de que la educación que se imparte en esta universidad es una inversión que posibilita un constante mejoramiento del desarrollo de las funciones sustantivas y adjetivas, con el propósito de alcanzar mayor eficiencia en la optimización de recursos humanos y financieros; así como eficacia en el cumplimiento de objetivos y metas en los procesos educativos y de su impacto social.

Hasta hoy se reconoce que la Universidad como muchas otras han crecido en tanto expansión y apertura de nuevas carreras cayendo en algunas ocasiones en la duplicidad y reiteraciones de contenidos en planes y programas. Para remediar y prevenir estas inconveniencias se requiere impulsar un verdadero desarrollo universitario de largo aliento. Para lograr ese fin, la calidad nunca debe ser un eslogan de campaña para la rectoría ni mucho menos una moda pasajera. La calidad debe

concebirse en forma dinámica, como un ideal que nunca se alcanza plenamente, pero que es un punto de referencia permanente que la UACH perseguirá en todo momento en la realización de sus funciones sustantivas preferentemente. Por tanto el desarrollo que debe impulsarse no solo debe tener crecimiento sino también transformación cultural y de la propia estructura universitaria.

FORMACIÓN INTEGRAL

Con el fin de contar con una premisa mínima que lleve a una concreción de la propuesta del nuevo profesional integral, de pertinencia y compromiso social para afrontar los retos del desarrollo rural del presente y del próximo milenio, debe comprender mínimamente los siguientes objetivos: Promover una formación cuyo perfil profesional lo ubique en el punto de equilibrio entre la formación general y la formación especializada, con suficiente iniciativa para participar de manera integral en la solución de los problemas del campo y con gran creatividad para comprender y aplicar las más recientes innovaciones tecnológicas.

Generar las posibilidades para que este profesional de la agronomía, tenga acceso a la especialización vía los estudios de posgrado, al tiempo que pueda desenvolverse como docente e investigador en el mercado académico.

Propiciar la formación de un profesional altamente calificado comparable con estándares internacionales, capaz de adaptarse a distintos espacios laborales, desde bufetes técnicos de asesorías directas a organizaciones de productores, altos puestos de dirección en procesos productivos públicos y privados, hasta como productores directos generando su propio empleo.

Fortalecer una formación integral capaz de combinar la preparación práctica, base común de tecnologías tradicionales, con la preparación científica que les prepare para acceder a las tecnologías de punta más avanzadas, así como una formación en valores para adoptar un compromiso de responsabilidad social.

HUMANISMO Y FORMACIÓN DE VALORES

Se presenta como algo a veces irrelevante el hecho de que el avance científico-tecnológico no suele estar acompañado de un ambiente ético y que por esa misma tendencia aparentemente el humanismo ha pasado de moda. En una formación profesional de nuevo tipo es fundamental la formación de valores, no por que éstos se estén perdiendo sino porque los cambios científico-tecnológicos, sociales y personales, exigen nuevos comportamientos. Justamente aquí el compromiso de responsabilidad social de la UACH, como institución, debe recrear en los miembros que la conforman, con especial énfasis en los alumnos ya que ellos deberán conjuntar valores desde aquellos ligados a su propia formación (competencias, habilidades, destrezas), pasando por valores universales y nacionales, hasta valores personales, tales como el respeto, la convivencia y la autoestima, son esenciales no sólo para una formación profesional exitosa, sino para todo su proyecto de vida como profesional útil socialmente.

• FLEXIBILIDAD CURRICULAR

En algunos Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio (DEIS), se ha retomado el complicado proceso de reestructuración, con base en las grandes tendencias y avances mundiales en materia de ciencia y tecnología, así como en la consideración de las realida-

des de los sectores productivos y de servicios del país. De igual forma deben diseñarse estrategias y medidas para evitar que el curriculum siga siendo rígido.

Es justamente en el proceso permanente de reestructuración curricular donde se plantea la gran necesidad de que los docentes deben de incorporarse a un proceso de educación continua no sólo en la actualización disciplinaria o de su área de conocimiento, sino también en los aspectos pedagógicos y didácticos.

Los cambios curriculares que cada Departamento deben tener su propio ritmo, pero es urgente plantear como alternativa una opción novedosa para que la formación profesional obtenga más vinculación con el sector productivo, por ejemplo, deben proponerse estancias semestrales de los alumnos en las empresas u organizaciones campesinas donde el estudiante asista a eventos y ponencias que les permita en ese tiempo no sólo cubrir su servicio social sino intercambiar experiencias para poner en práctica una síntesis de su saber y aprendizaje en el campo: aprender a hacer, aprender a aprender, y aprender a ser, deben ser el fin último del profesional integral.

COBERTURA MATRICULAR

Para nadie es un secreto que la cobertura de la educación superior frente a la demanda de los jóvenes en edad de ingresar al nivel medio superior y superior es muy inferior comparado con otros países del mismo nivel de desarrollo que México. Actualmente en nuestro país de cada 100 aspirantes sólo ingresan 14 a las universidades, mientras que en países como Brasil o Argentina ingresan 25. Para el caso particular de la UACH aunque hay una tendencia hacia la baja, tanto en su demanda potencial como en el ingreso real a la institución, lo cierto es que se necesita ampliar la cobertura aunque no necesariamente en las

tradicionales formas educativas escolarizadas, sino que se tienen que impulsar las nuevas modalidades educativas acordes a las nuevas tecnologías, especialmente la educación a distancia o de universidad abierta.

• INTERNACIONALIZACIÓN

La opción de incorporar rasgos académicos con estándares internacionales obedece esencialmente al proceso de globalización, que el mundo científico-tecnológico y económico-social vive actualmente. La internacionalización educativa está orientada a una formación común de los futuros profesionales para que en el corto plazo se acceda sin tener conflictos para el intercambio y movilidad magisterial y estudiantil con los distintos países, no sólo con los que se tienen acuerdos comerciales vía el TLC, sino también con otros países de distintos bloques regionales tales como la Comunidad Europea, la Cuenca del Pacífico y América Latina, entre otros.

III.4 VISIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

VISIÓN

En el marco del desarrollo de la Investigación científica, tecnológica y humanística, para contribuir a la definición de instancias de generación, análisis, validación, organización, transmisión y difusión del conocimiento en beneficio de las Sociedad, las Instituciones de Educación Superior (Universidades) se han mantenido bajo el enfoque de transmisión de información.

Sin embargo la UACH por su propia Ley que la Crea y su Estatuto Universitario, donde plantean el desarrollo de la investigación científica, básica y tecnológica, ligada a la docencia y servicio para obtener el mejor aprovechamiento económico y social de los recursos agropecuarios y forestales ha realizado importantes aportaciones a través de su historia.

Es por ello que la visión de la UACH representa los futuros deseados y posibles en el corto, mediano y largo plazos hacia el nuevo milenio; por lo tanto, a partir de la lectura del presente con base en el análisis del ámbito interno y del entorno en interacción con la influencia de las tendencias invariantes de políticas nacionales e internacionales, se orienta por la siguiente visión:

- La Universidad Autónoma Chapingo (UACH) es preferentemente orientadora de las políticas de desarrollo agropecuario y forestal en el ámbito nacional.
- La UACH es una Institución líder a nivel nacional e internacional en el desarrollo de la investigación, ciencia y tecnología agropecuaria y forestal.
- Realiza grandes aportaciones desde el punto de vista político, económico, social, científico e innovación tecnológica que contribuye al rescate del campo mexicano, posibilitando la competitividad y rentabilidad de las actividades productivas, la recuperación económica y coadyuva a una mejor calidad de vida para la sociedad rural.
- La Universidad, integrada a la comunidad científica mundial, desarrolla investigación de tecnologías de punta y apropiadas para los demandantes.

- La docencia, la investigación, el servicio y la difusión de la cultura se encuentran articuladas y se desarrollan de manera funcional y eficientemente.
- Existe una adecuada integración y articulación entre la Preparatoria, la Licenciatura, el Posgrado y sus Centros de Investigación.
- Las políticas de vinculación presentan una amplia cobertura que le permiten ser financieramente autosuficiente y contar con una presencia pertinente en el sector rural.
- Cuenta con infraestructura, los equipos y materiales necesarios y suficientes para el desarrollo y fortalecimiento de sus actividades sustantivas.
- Se cuenta con una eficiente distribución presupuestal y la administración de los recursos, orientada a satisfacer las necesidades de la docencia, la investigación, el servicio y la difusión de la ciencia y la tecnología, que inciden en las estructuras sociales, productivas y económicas de nuestra sociedad.
- Las carreras profesionales corresponden a las necesidades reales del país, con planes y programas educativos en continua actualización y de pertinencia social.
- Se ha concretado la universalidad del conocimiento impartiendo nuevas carreras profesionales en el seno de la universidad que responden a la demanda laboral en los ámbitos regional, nacional e internacional. Con base a la generación y aplicación de nuevos conocimientos y tecnologías a través de la investigación, el posgrado de excelencia y el servicio universitario.
- Forma profesionales altamente calificados, con prestigio, creativos, competitivos, con una formación integral, capaces de comunicarse

adecuadamente en sus ámbitos de acción, comprometidos con la sociedad del país y fuertemente demandados.

- La UACH cuenta con profesores-investigadores, estudiantes y egresados con amplia experiencia en los procesos y sistemas productivos del sector agropecuario y forestal del país.
- La UACH se ha consolidado en un espacio de desarrollo para su comunidad (personal académico, alumnos y administrativos), motivada, orgullosa y con mística de servir a los intereses nacionales, algunos de ellos con un nivel de excelencia académica, lo que ha generado premios y reconocimientos institucionales a nuestros profesores-investigadores (académicos y estudiantes) y centros de investigación, otorgados por instituciones nacionales e internacionales lo que nos ha significado ser una Institución de vanguardia en Educación Superior.
- En la Universidad se aplica correctamente el proceso administrativo (planeación, organización, ejecución y evaluación) en sus distintos niveles y en fortalecimiento del desarrollo sustantivo universitario.
- Existe suficiente apoyo técnico, presupuestal y logístico al desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación, servicio y difusión de la cultura.
- La Universidad genera recursos financieros propios y gestiona recursos adicionales en forma diversificada a través de proyectos productivos, de investigación y servicios útiles y rentables institucional y socialmente.
- Existe una automatización de los procedimientos administrativos y de apoyo sustantivo universitario.

- La UACH contempla una acreditación y certificación de las carreras y posgrados así como de movilidad de los estudiantes y profesores con las instituciones afines en diversos países del mundo.
- La UACH establece estrategias y acciones con visión de futuro anticipada de forma democrática y consensada por los actores fundamentales de los procesos educativos en interacción constante con nuestra máxima autoridad el H. Consejo Universitario que le permiten tener un desarrollo de amplia cobertura institucional e interinstitucional en el fortalecimiento de su estructura, organización académica, normatividad y pertinencia social.

Por su parte la misión de la UACH no cambia de direccionalidad sólo se redefine. La misión de la UACH con base en los grandes postulados de su Ley Orgánica y su propio Estatuto Universitario tiene por objeto la transmisión, generación y difusión del conocimiento. Por lo tanto su misión es una obligación moral para impulsar la enseñanza, la investigación, el servicio y la extensión de la cultura científica y tecnológica en los contextos nacional e internacional. Su accionar cotidiano pone énfasis en los siguientes elementos fundamentales.

- La Universidad Autónoma Chapingo es una Institución pública cuyos principios se sustentan en el trabajo, la solidaridad y la justicia social. La UACH se desenvuelve estrechamente vinculada a los productores rurales y tiene el enorme compromiso de contribuir al desarrollo económico, social y científico del país, particularmente del sector agropecuario y forestal, promoviendo una agricultura diversificada, sostenible y generando tecnologías compatibles con los recursos naturales y la tradición técnica de los productores.
- Los profesionales que egresan de la UACH, poseen una formación integral, con valores éticos y humanísticos con un juicio científico, crítico, democrático, plural y respetuoso. Son emprendedores y creativos, capaces de aprender de los hombres del campo y de

transferir los conocimientos necesarios para combatir la pobreza y contribuir a la autosuficiencia alimentaria coadyuvando a una producción competitiva y rentable en una economía global.

- Para el logro de sus objetivos, la Universidad cuenta con una infraestructura adecuada y con profesores de reconocido nivel académico y con prestigio nacional e internacional, cuya actividad se articula en torno a la docencia, la investigación, el servicio y la difusión de la cultura.
- La Institución es un espacio de desarrollo científico-tecnológico y de las diferentes manifestaciones culturales, de crítica y creación intelectual con fuerte influencia en el desarrollo cultural nacional con base en el paradigma del desarrollo sustentable.

RECOMENDACIONES

Después de este planteamiento que sintetiza los retos científicos y sociales, así como la visión y misión de la UACH, es muy importante señalar las siguientes estrategias para lograr sus metas y fines a mediano y largo plazos.

- Las estrategias deben ser el medio para instrumentar las políticas universitarias.
- Por su parte las políticas deben incluir fines y medios a largo plazos, realistas e iniciar su aplicabilidad desde ahora.
- Es importante compensar con representantes de DEIS bajo la figura del Comité de Planeación Universitaria trabajar en torno a un Plan de Desarrollo Universitario (PDU 1999-2015).
- Los lineamientos generales de ese CPU y el propio PDU 1998-2015 sea avalado por el HCU a la brevedad posible.

De 1999 al 2002 hubo varios intentos por que el Plan de Desarrollo Universitario antes referido, sin embargo, aparte de requerir la aprobación del CU, necesita integrar buen equipo de trabajo con experiencia en actividades de planeación y ejecución de proyecto.

CONCLUSIONES

En estas consideraciones globales deseo remarcar dos aspectos fundamentales: a) la naturaleza y objeto de la Sociología de la Educación, b) las perspectivas en nuestra sociedad, cuyos cambios se desarrollan con gran velocidad.

Comenzaremos haciendo énfasis en ubicar el objeto de estudio de la sociología de la educación, destacando los puntos de coincidencia implícitos en su nivel más general de los distintos enfoques sociológicos antes referidos, que se han avocado a estudiar la educación como fenómeno social¹.

El objeto de estudio de la sociología de la educación no lo constituye lo meramente pedagógico, ni mucho menos las técnicas de transmisión del conocimiento, sin embargo, ello no significa que los ignore por completo, en todo caso, las relaciones pedagógicas, más específicamente la relación profesor-alumno "es sólo uno de los elementos terminales de toda una estructura educativa, que a su vez constituye un elemento de la estructuración social, con tiempo y espacio concretos". Así, la educación, sólo se comprende en un análisis ligado al contexto social de la que es parte fundamental.

¹ Tanto enfoques sociales, enfoques sociológicos o como perspectivas socioeducativas en este trabajo siempre se usaron indistintamente.

Históricamente la educación como objeto de conocimiento ligado a la sociedad, fue primeramente abordado por los pedagogos, muy especialmente en las escuelas normales francesas. Durante mucho tiempo a las disciplinas que buscaron una explicación social del fenómeno, se les denominó ciencias de la educación. De hecho, el debate en torno al objeto de estudio de la sociología de la educación no termina.

Es claro que la educación se relaciona con una serie de estructuras jurídicas, políticas, económicas, culturales e ideológicas del sistema social. Sin caer en un reduccionismo, de entender a la educación como un factor que contribuye a la conformación y mejoramiento de cada una de ellas. Por ello, "la educación viene a ser resultante y condicionante a la vez de un conjunto de determinaciones sociales que definen su naturaleza y características"².

La educación como fenómeno social es, un proceso que tiene su propio desenvolvimiento, posee su especificidad y una relativa autonomía respecto al desarrollo social. Esto no quiere decir que es un fenómeno que se desarrolla de manera independiente con relación a otros, como el económico, el político, etc., por el contrario, siempre se encuentra ligado a ellos.

Desde la perspectiva de los enfoques sociales, como ya se reiteró aquí, el campo educativo rebasa los términos escolares y aborda la educación en otros espacios como la familia, las clases sociales; así como hacia otros grupos del entorno social: grupos civiles y políticos, culturales, religiosos, etc., cuyas acciones educativas pueden desarrollarse con independencia de las voluntades y motivaciones individuales.

² Salomón, Magdalena, "Panorama de las principales corrientes de la educación como fenómeno social", en *Perfiles educativos*, Núm. 8, abril-mayo-junio, 1985, CISE-UNAM, p.4.

Aunque la sociología de la educación no se avoque a estudiar factores psicológicos, no soslaya que muchas veces estos factores inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En todo caso, reconoce que aunque los fenómenos psicológicos son considerados comúnmente hechos individuales, reflejan en gran parte una conciencia colectiva, por lo mismo, su estudio siempre será enfocado en su conexión con la estructura social, ya que el conocimiento se adquiere y reproduce socialmente.

Si se parte de la totalidad, es decir, de un sistema social en donde caben todos los fenómenos de la vida social y en este contexto se quiere estudiar la educación, puede ser enfocado en dos niveles: 1) como un sistema en sí mismo; es decir, cuyos nexos y dinámica interna interesa analizar. 2) como parte de ese sistema; es decir, como un subsistema, cuyas interconexiones hay que describir, explicar, comprender o evaluar.

Como se puede observar, nuestra intención de valorar los enfoques de la sociología de la educación en el ánimo de comprender, desde la perspectiva socioeducativa, el cambio de las universidades, estuvo más orientada hacia el segundo nivel. De hecho, explicar las concepciones sociológicas que influyen en la educación y sus procesos sociales, políticos y académicos, adquieren más predominio unas que otras, dependiendo de la ideología de quienes mantengan posiciones hegemónicas en ese espacio cultural en momentos históricamente determinados.

Lo que se pretendió explicar a lo largo de la exposición es precisamente que la educación entendida como organización cultural, concretada en el sistema educativo nacional, con funciones sociales específicas y aunque ideológicamente plural, siempre está sujeta al menos en su dirección, por el discurso político de sus autoridades, las que necesi-

riamente recurren a cualquiera de las visiones sociológicas aquí expuestas.

Después de hacer un recorrido general acerca de algunas consideraciones teóricas sobre las relaciones entre la sociología y la educación, es necesario plantear el cómo avanzar en el desarrollo de las referidas corrientes en una sociedad tan cambiante como la que nos tocó vivir. Sin embargo, principalmente las corrientes de la sociología educativa se crearon al surgimiento de una nueva época que impulsó una nueva sociedad. A esta última la denominamos como sociedad de rasgos capitalistas y a la época, como la etapa de la modernidad, cuyos contextos se ubican históricamente a fines del siglo XVIII y estuvieron fuertemente influidos por el iluminismo francés.

Durante los siglos XIX y XX como se sabe, florece el debate de las dos principales concepciones que se disputan la interpretación y la explicación de los hechos sociales en la educación, a saber, el funcionalismo y el marxismo, particularmente para nuestro campo educativo se conocen como las teorías de la funcionalidad técnica y las teorías de la reproducción social. Sin embargo, estos marcos teóricos mostraron cierta validez en un momento en el que, no se agudizaron las contradicciones sociales ligadas a la escuela; es decir, la temporalidad de las teorías que de una u otra forma explicaban una realidad social poco cambiante y que para el caso de nuestro país, ubicamos esta temporada entre los años cuarenta y el primer lustro de los años sesenta, del siglo XX en América Latina y México, en donde por supuesto existía más correspondencia que conflictos entre las condiciones y las estructuras sociales con la educación superior, particularmente con la universitaria.

Si bien se puede señalar que la fuerte influencia de estos enfoques, pero especialmente aquella orientación teórica que buscaba fortalecer a las teorías reproductivistas, se volvió dominante en las interpretaciones de lo socioeducativo, reinando sobre todo en una gran parte

de los investigadores y sus trabajos durante la década de los años setenta. Al reconocerse que los cambios sociales protagonizados por sujetos y sectores sociales más tipificados por movimientos de grupos y clases semimarginadas en desventajas económico-sociales respecto a su anterior status, se desarrollan más rápido que los cambios teóricos, obliga a que estos últimos antes de reconstruir un nuevo paradigma, tienen que revisar cuidadosamente los enfoques o particularidades teóricas de sus fuentes originales para visualizar qué elementos tienen que ser repensados al calor de las nuevas realidades sociales. Este largo proceso se vivió en el recorrido que hicimos en la corriente teórica de la reproducción, desde Louis Althusser hasta Antonio Gramsci, con el fin de comprender el surgimiento de las teorías de la reproducción resistencia de teóricos norteamericanos de la talla de Henry Giroux y Peter Maclaen.

Estoy seguro que proceso similar se recorrió con el funcionalismo, desde luego, atendiendo a sus propias orientaciones metodológicas e intereses sociales.

Estos desarrollos teórico-metodológicos ante las explicaciones sociales de una humanidad ya iniciada en el siglo XXI, nos están exigiendo realizar todo un replanteamiento epistemológico y social que garanticen que nuestras teorías deben seguirse mostrando como insoslayable herramienta para explicar la realidad contemporánea, ante un escenario mundial en donde las dos utopías sociales (el capitalismo y el socialismo) que se enfrentaron desde los inicios de la modernidad hasta el presente siglo se siguen disputando el futuro de las sociedades. No obstante abundan estudios e investigaciones que argumentan que el neoliberalismo, doctrina actual de sobrevivencia capitalista, se presenta no sólo como proyecto social amplio, capaz de sortear las crisis y hasta de coadyuvar al desmoronamiento del llamado socialismo real en Europa del Este, sino que, con su estrategia de globalización económica, conformación de nuevos bloques regionales en el mundo, pretende ins-

taurarse como proyecto hegemónico, el cual prácticamente subsumiría a otros proyectos sociales aunque no estrictamente socialistas sino con los rasgos de un capitalismo de tipo social o de orientación social-demócrata.

Todo este escenario de altas probabilidades aunque no con bases sociales que pronostiquen su éxito, sobre todo en las ideas de resolver los grandes problemas sociales mundiales, plantean para los enfoques sociales y por ende para las teorías sociológicas de la educación un gran reto: por un lado, repensar las teorías que en su momento coadyuvaron para explicar las relaciones escuela-sociedad y por otra, reconstruir nuevos enfoques que no sólo expliquen la realidad actual, sino que incluso, pronostiquen los cambios en torno a los problemas sociales y educativos del siglo XXI.

Tanto en la primera como en la segunda parte, se pretendió hacer una potenciación del impacto de las reflexiones teóricas con apego a las principales corrientes socioeducativas contemporáneas. Sin embargo, en la segunda parte, la innovación curricular pretendió valorar cómo las teorías socioeducativas han impactado los procesos de diseño e implementación curricular en las universidades públicas mexicanas con énfasis en la Universidad Autónoma Chapingo.

Realmente, el trabajo ratifica la idea de que en los procesos de innovación curricular tanto en los años setenta como en los años noventa, en muchas de las universidades mexicanas los modelos discrepan de las realidades universitarias, hoy en día.

En este trabajo, ojalá haya quedado por lo menos indicado la trascendencia de los enfoques sociales ligados a las propuestas teóricas metodológicas de las distintas corrientes de pensamiento. Así mismo, se espera que se haya entendido los énfasis en las lecturas interpretativas de las visiones sobre las perspectivas teóricas; por ejemplo, el

marxismo (y por supuesto, los marxismos, desde la visión original hasta las tendencias neomarxistas), así como sus ópticas distintas ante otros enfoques.

De igual forma, la temporalidad de los conceptos ubicados en corrientes teóricas específicas, las cuales ya no podemos usarlas como camisa de fuerza a una realidad que ya no existe igual y porque ha cambiado.

De ahí la importancia de que los conceptos se adecuen a la realidad, así como la curiosidad y creatividad de redimensionar los rasgos y contornos de la "vieja universidad crítica, democrática, popular y nacionalista" ante la "nueva universidad academizada, de excelencia" y de gran compromiso con los sectores sociales, pero con preferencia en los grupos mayoritarios más necesitados

Perspectivas socioeducativas e innovación curricular. Ideas para comprender a la Universidad en la transición de siglo, de muchas formas representa varios años de experiencias sobre las reflexiones y el pensar a las universidades públicas en casi 20 años de trabajo.

En pro del avance teórico para el análisis de los nuevos acontecimientos, los problemas como retos de la sociedad contemporánea les preocupan tanto al estructural-funcionalismo en sus diferentes acepciones, como a las teorías de la reproducción y a las de la reproducción-resistencia. Aquí conviene precisar, que en el primer caso, una vez más tendrán que explicar los problemas de un modelo que al parecer se está imponiendo con una gran rapidez; en tanto que las segundas, además de explicar esa realidad social, deben continuar con sus reflexiones teóricas que orientan fundamentalmente la construcción de una sociedad que represente los valores más inminentes de la modernidad: la democracia, la solidaridad, la justicia y los derechos humanos. Por todo ello, los sociólogos, profesores, investigadores, pedagogos y economistas,

así como los docentes interesados en su formación como investigadores de la educación, tendrán que asumir este gran compromiso: luchar por una sociedad menos salvaje y más humanitaria, promover cambios para transitar de una democracia formal a una democracia participativa y en el caso del cambio en las universidades debemos de preocuparnos y ocuparnos por transitar de una estructura curricular rígida y cerrada a una abierta y flexible con todos los cambios académicos y administrativos que esto implica.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, Fernando. 1987. **Sociología de la Educación**, FCE, México.
- Agrónomos e ingenieros agrónomos de México. 1995. "La necesidad de una agricultura sustentable". **XXI Congreso Nacional**, del 16 al 18 de noviembre, Culiacán, Sinaloa, México.
- Aguilar, Juan Carlos. 1962. **Estructura y función**, UNAM, México.
- Althusser, Louis. 1987. **Ideología y aparatos ideológicos del estado**, Ediciones Quinto Sol, México.
- Almeyda, Clodomiro. 1980. **Sociologismo e ideologismo**, PCE, México.
- Alpert, Harry. 1945. **Durkheim**, PCE, México.
- AMEAS. 1998. **Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior**. México.
- Aron Raymond. 1978. **Las etapas del pensamiento sociológico**, 2º. Tomo, Siglo XXI, Argentina.
- Baltimore, T. B. 1978. **El estudio de la sociedad en Marx, Weber, Durkheim y Parsons**. Edit. Análisis, Medellín.
- Bambirra Vania. 1976. **El Capitalismo Dependiente Latinoamericano**, Siglo XXI, México.
- Baudelot, Christian y Establet, Roger. 1980. **La escuela capitalista**, Siglo XXI, México.
- Bell, Daniel. 1989. **Las contradicciones culturales del capitalismo** CONACULTA, Alianza Editorial Mexicana, México.

- Bordieu, Pierre y Passerón, Jean Claude. 1977. "La Reproducción". **Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza**, Colección Papel, Núm. 39, Ed. Laja, Barcelona.
- Bordieu, Pierre. 1987. "Los tres estados del capital cultural", traducción de Monique Landesmann, en **Revista Sociológica**, Núm. 5, Año 2, otoño 1987, UNAM-Azcapotzalco, México, pp. 11-17.
- et al. 1978. **El oficio de sociólogo**, siglo XXI, México.
- Bouwles, Samuel y Hebert Gintis. 1985. **La Instrucción Escolar en la América Capitalista**, Siglo XXI, México.
- Brócoli, Angelo. 1977. **Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía**, Nueva Imagen, México.
- Brunner, José Joaquín. 1987. **Universidad y Sociedad en América Latina**, SEP-UAM-Azcapotzalco, México.
- Brunner, José Joaquín. 1986. "La Cultura Autoritaria y la Escuela". **Cuadernos Políticos**, Núm. 46, ERA, abril-junio, México.
- Cacciari, Máximo. 1980. "Transformación del Estado y Proyecto Político", **Cuadernos Políticos**, Núm. 25, ERA, julio-septiembre, México.
- Casassus, Juan; Arancibia, Violeta; Froemel, Juan Enrique. 1996. "Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación", en **Revista Iberoamericana de Educación**, Núm. 10, enero-abril, OEI. Chile.
- Casullo, Nicolás (Compilador). 1989. **El discurso de la modernidad-postmodernidad. Punto Sur**, Buenos Aires, Argentina.
- Castrejón Diez, Jaime. 1976. **La Educación Superior en México**, SEP, México.
- Cardoso, F. H. 1977. "La originalidad de la copia: la CEPAL y la idea del desarrollo", **Revista de la CEPAL**, segundo semestre. Chile.
- Carl R. Rogers L. 1971. **Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochentas**. Paidós Educador, España.
- Comas Rodríguez, Oscar J. 1998. "El Análisis Institucional como Base para la Innovación Curricular", en ANUIES, **Innovación Curricular en las Instituciones de Educación Superior**, México.
- Coombs Philip. 1985. **La crisis mundial de la educación**. FCE, México.

- De Alba, Alicia. 1991. **Currículum. Crisis, Mito y Perspectivas**, CESU-UNAM, México.
- 1991. **Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo**. CESU, UNAM, México.
- , et al. 1995. **Panorama del Currículum Universitario 1970-1990: México y Argentina**, en Cuadernos del CESU, Número 33, Coordinación de Humanidades, CESU UNAM, México.
- De Leonardo, Patricia. 1986. **La nueva sociología de la educación**, SEP-El Caballito, México.
- Dretrich, Heinz. **Identidad Nacional y Globalización**. Nuestro Tiempo, México, 2000.
- Díaz Barriga, Ángel. 1995. **Empleadores y egresados universitarios. Un estudio de sus opiniones** CESU-Porrúa, México.
- Díaz González, Eduardo. 1990. "La teoría social hoy de Anthony Coldens, J., Turner y otros", en **Acta Sociológica**, Núm. 23, mayo-diciembre, FCPyS-UNAM, pp. 193-199.
- Díaz Polanco, Héctor, et al. 1985. **Teoría y realidad en Durkheim, Marx y Weber**, Juan Pablos, México.
- Díaz Polanco, Héctor. 1985. **La cuestión étnica nacional**, Fontamara, México.
- Diccionario de Sociología**. 1995. FCE., México.
- Dos Santos, Teotonio. 1978. **Imperialismo y dependencia**, Era, México.
- Durkheim Emile. 1978. **Educación y Sociología**, Schapire, Buenos Aires, Argentina.
- . 1973. **Las reglas del método sociológico**, Schapire, Buenos Aires, Argentina.
- , 1978. "El suicidio", **Serie: Nuestros Clásicos**, UNAM, México.
- , 1978. **La división del trabajo social**, UNAM, México.
- Eggleston, John. 1980. **Sociología del currículo escolar**. Troquel, Buenos Aires, Argentina.

- Escudero, J. M. 1992. **La Planificación en el Contexto del Desarrollo Curricular Basado en el Centro Escolar**, IV Seminario sobre Desarrollo Curricular Basado en la Escuela. Sevilla, CEP, febrero. Documento de trabajo.
- Espeleta Justa y Ma. Elena Sánchez. 1982. **En Busca de la Realidad Educativa, Un estudio sobre las maestrías en educación**, DIE, México.
- Ezpeleta, Justa. 1983. "Modelos Educativos: notas para un cuestionamiento", **Cuadernos de Formación Docente**, No. 13, ENEP-Acatlán-UNAM, México.
- Finkel, Sara M. 1975. "Hegemonía y Educación", **Revista de Ciencias de la Educación**, Núm. 13-14, AXIS, enero-septiembre, Buenos Aires. Argentina.
- Foucault, Michael. 1987. "La Escuela: ¿microfísica del poder?", **Cuadernos Políticos**, Núm. 27, ERA, enero-marzo, México.
- Follari, Roberto. 1990. **Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina**, Rei-Argentina.
- Fuentes Molinar, Olac. 1985. **Educación y Política en México**, Nueva Imagen, México, 1983.
- , 1985. **Crítica a la escuela**, SEP-El Caballito, México.
- , 1990. "La Descentralización Educativa en México", en *Perfil de la Jornada. Encuentro Internacional de Trabajadores de la Educación Básica*. **La Jornada**, 13 de julio. México, D. F.
- García Canclini, Néstor. 1990. **Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad**, CNCA-Grijalbo, México.
- García del Portal, Jesús Ma. 1998. "La universidad latinoamericana: integración cultural". En **Revista Cubana de Educación Superior**, No. 3, Vol. XVIII, pp. 3-11.
- García, Rolando 1994. "Interdisciplinarietà y sistemas complejos". En: Ciencias sociales y formación ambiental. Enrique. Leff Coordinador, Gedisa, pp. 124-185.
- Galtung, Johan. 1969. "Una teoría estructural de la integración". En *Revistas de la Integración*. S/No. Argentina, BID/INTAL, pp. 11-49.
- Geneyro, Juan C. 1979. "Crisis de la hegemonía y educación" En **Ideología y ciencias sociales**, UNAM, México.

- Germani, Gino. 1963. **Política y Sociedad en una Época de Transición**. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Giddens, Anthony, 1989. **Sociología**, Alianza Editorial, Madrid.
- , 1999. **La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia**. Taurus, México.
- Gilly, Adolfo. 1988. "La otra modernidad", en **Nexos**, Núm. 124, pp. 29-33. México.
- , 1978. **La revolución interrumpida**. El Caballito, México.
- Giroux, Henry, A. 1985. "Teoría de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico", **Cuadernos Políticos**, Núm. 46, ERA, julio-diciembre.
- Gómez Villanueva, J. y Hernández Guerrero, A. 1991. **El debate social en torno a la educación**, ENEP-Acatlán. UNAM, México.
- González Casanova, Pablo. 2001. **La universidad necesaria en el siglo XXI**. Era., México.
- Gouldner, Alvin. 1979. "**La crisis de la sociedad occidental**", Amorroutu, Argentina.
- Gramsci, Antonio. 1978. "Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre el Estado Moderno", T.1, **Cuadernos de la Cárcel**, Juan Pablos, México.
- , 1975. "Los intelectuales y la organización de la cultura", T. 2 de **Cuadernos de la Cárcel**, Juan Pablos, México.
- , 1978. "El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce", T.3, **Cuadernos de la Cárcel**, Juan Pablos, México.
- , **Introducción a la filosofía de la praxis**, Península, Barcelona, España.
- Guevara Niebla, Gilberto. 1986. **Las Luchas Estudiantiles en México**, Editorial Línea T. II, México.
- Guevara Niebla, Gilberto. 1980. "Educación Superior y Desarrollismo", **Cuadernos Políticos**, Núm. 25, ERA, julio-septiembre.
- Guevara Niebla, Gilberto. 1992. **La Catástrofe Silenciosa**. (Compilador). Fondo de Cultura Económica, México.
- Habermas, Jürgen. 1989. **El discurso filosófico de la modernidad**, Taurus, Madrid.

- Harry, Alper. 1945. **Durkheim**, FCE. México.
- Hernández X., E. 1977. **Agroecosistemas de México: contribuciones a la enseñanza, investigación y divulgación agrícolas**. Colegio de Posgraduados, Chapingo, México.
- Huffman S., Dennis; Victorino Ramírez, Liberio; Ayala García, María de Jesús. 1992. **El Currículum ante los Retos del Siglo XXI. Perspectivas de la UACH**. CIESTAAM, UACH. Estado de México, México.
- , 1996. "El Proyecto de Modernización Educativa: la Gestión de la Calidad Académica" en *Revista Pedagógica*, Nueva Época, Número Doble 3 y 4, enero-diciembre, Departamento de Economía Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo. Estado de México, México.
- , 1997. "Desarrollo curricular y las exigencias de globalización educativa", en *Revista Pedagógica*, Nueva Época, Número Doble 5 y 6, enero-diciembre, División de Ciencias Económico-Administrativas, Universidad Autónoma Chapingo. Estado de México, México.
- Kosik, Karol. 1986. **Dialéctica de lo Concreto**, Grijalbo, México.
- Kuhn, Thomas. 1991. **Las estructuras de las revoluciones científicas**. FCE, México.
- Labarca, Guillermo *et al.* 1977. **La Educación Burguesa**, Nueva Imagen, México.
- Latapí, Pablo. 1980. Análisis de un Sexenio de Educación en México, 1970-1976, Nueva Imagen, México.
- Llambí, Luis. 1998. "Los retos actuales de la sociología rural Latinoamericana". En **Globalización**. Por un desarrollo incluyente. Vol. II. ALASRU, México.
- Leff Enrique (Coordinador). 1994. **Ciencias sociales y formación ambiental**. Gedi-sa-UNAM, México.
- , **Ecología y Capital**, 1986. Siglo XXI-UNAM, México.
- Lenin, V. I. S/f. "**La enfermedad infantil del "izquierdismo"**". Ed. Progreso, Moscú.
- Luhmann, Niklas, Rafael de la Georgi. 1993. **Teoría de la sociedad**, U. de G. Iberoamericana, ITESO, México.
- Lukács, George. 1969. **Historia y conciencia de clase**, Grijalvo, México.

- Laky, Polan. 1994. **Educación agrícola superior. La urgencia del cambio**. FAO; Santiago de Chile.
- , **La formación de profesionales para profesionalizar a los agricultores, y para el difícil desafío de producir mejor con menos**, FAO, Santiago de Chile.
- Lyotard, Jean-François. **La condición posmoderna**. Edit. Cátedra, 6ª. Edición, Madrid.
- Manacorda, Mario. 1981. **La alternativa pedagógica**, Fontamara, México.
- McCormick, Robert; James, Mary. 1996. **Evaluación del Currículum en los Centros Escolares**. 2ª. Edición. Ediciones Morata, S. L. Madrid, España.
- McLuhan, Marshall, B. R. Powers. 1994. **La aldea global**, Planeta-Agostini, Argentina.
- Mallinowsky. 1926. "Antropology" en Enciclopedia Británica, Londres.
- Mao Tse-tung. 1975. Cinco tesis Filosóficas, ELE, Pekin.
- Mariaca Méndez, Ramón. 1977. **¿Qué es la agricultura? (bajo una perspectiva xolocotziana)**, UACH-UASM, México.
- Márquez Sánchez, Fidel. 1999. **Conferencia. La investigación y la docencia agropecuaria: principales retos**. Jornadas de Avances y Resultados de Investigación en la UACH. 7 de septiembre, México.
- Marx, Carlos s/f. "Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política", **Obras Escogidas**, Progreso, Moscú.
- , 1980. **El Capital**, FCE. México.
- , **La guerra civil en Francia**, *Op. cit.*
- , **El dieciocho brumario de Luis Bonaparte**. *Op. cit.*
- Martínez Della Roca, Salvador. 1983. **Estado, Educación y Hegemonía**, Línea, México.
- Martínez Rior, Jorge. 1969. "Análisis funcional en Merton. Una prueba empírica del paradigma". **Tesis Profesional**, Escuela Nacional de Ciencias Políticas, UNAM, México.

- Medina Echavarría, José. 1967. **Filosofía, Educación y Desarrollo**, Siglo XXI, México.
- Mendel Ernest. Compilador. 1985. **Troski: la teoría y la práctica de la revolución permanente**. Siglo XXI, México.
- Méndez Ramírez, I. 1993. "Uso y abuso de la estadística en investigación. En **Tópicos de investigación y posgrado**, No. 2. Nueva Época, FES-Zaragoza-UNAM, México.
- Mendoza Rojas, Javier. 1981. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México, (1965-1980)", en **Perfiles Educativos**, No. 12, CISE-UNAM, Abril-Junio.
- Mitzman, Arthur. 1976. **La Jaula de Hierro: Una interpretación histórica de Max Weber**, A. Universal, España.
- Mowffe, Chantal. 1978. "Hegemonía e Ideología de Gramsci", **Arte, sociedad e ideología**, Núm. 5, febrero-marzo, México.
- Morin, Edgar. 1984. **The concept of Ecosystem in Antropology**, Westview Press.
- , 1982. **Ciencia con conciencia**. Anthropos, Barcelona, España.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. 1983. **El problema de la educación en México. ¿Laberinto sin salida?**, CEE, México.
- Niklas, Luhmann, Raféale de Georgi, 1993. **Teoría de la sociedad**, Universidad de Guadalajara, Iberoamericana e ITESO, México.
- Niklas, Luhmann, Raféale de Georgi, 1993. **El sistema educativo**, Universidad de Guadalajara, Iberoamericana e IIESO, México.
- Ornelas, Carlos. 1981. "Educación y sociedad: Consenso o conflicto?", en **Sociología de la Educación**, CEE, México.
- Pallán Figueroa, Carlos. 1998. "Impacto de la Innovación en La Organización Académica", en **ANUIES Innovación Curricular en las Instituciones de Educación Superior**. México, D. F.
- Parsons, Talcott. 1974. **El Sistema de las Sociedades Modernas**, Trillas México.
- , 1979. "Durkheim, Emile" en **Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales**, Edit. Aguilar, Tomo 4, España.

- Pereyra, Carlos. 1979. "Gramsci Estado y Sociedad Civil". **Cuadernos Políticos**, Núm. 21, ERA, julio-septiembre, México.
- Pescador Osuman J. A. 1980. "Teoría del Capital: exposición y crítica" en **Sociología de la Educación**. CEE. México.
- Pizzorno, Alejandro. 1980. "Sobre el método de Gramsci" en **Varios autores, Gramsci y las ciencias sociales**. Cuadernos de pasado y presente, México.
- Portantiero, Juan Carlos. 1982. "Sociedad Civil, Estado y Sistema Político", **Foro Universitario**, Núm. 24 STUNAM, noviembre.
- Poulantzas, Nicos. 1976. **Poder político y clases sociales en el Estado capitalista**, Siglo XXI, México.
- Rangel Guerra, Alfonso. 1978. **La educación Superior en México**, El Colegio de México.
- Robles, V.; Suárez, E. 1995. **La educación agropecuaria en México. Comités Inter-institucionales para la Evaluación de la Educación Superior**, ANUIES, Fotocopia.
- Ruiz Larraguivel, Estela. 1998. **Propuesta de un Modelo de Evaluación Curricular para el Nivel Superior. Una orientación cualitativa**, en **Cuadernos del CESU**, CESU, UNAM, México, D. F.
- Ruiz Ruiz, José Ma. 1996. **Teoría del Currículum: Diseño y Desarrollo Curricular**. Editorial Universitarias, S. A. Madrid, España.
- Saldívar, Américo. 1981. **Ideología y Política del Estado Mexicano (1970-1976)**. Siglo XXI, México.
- , 1976. "Formas de dominación del Estado Mexicano", en **Historia y Sociedad**, Núm. 10. México.
- Sandoval, Miguel. 1975. "Crisis Social y Reforma Universitaria". **La Cultura en México**, (suplemento). **Revista Siempre**, Núm. 723, México, diciembre.
- Sánchez Vázquez, A. 1991. **Filosofía de la Praxis**, Grijalbo, México.
- Sirvent, Carlos y Regina Vergara. 1981. **El Sistema de Educación para Adultos, una Evaluación Sociológica**, UNAM, México.

- Solari, Aldo, *et al.* 1973. **Teoría, Acción Social y Desarrollo en América Latina**, Siglo XXI, México.
- Soronki Pitirim. 1951. **Teorías sociológicas contemporáneas** De palma. B. Asis.
- Stenhouse Lawrence. 1998. **Investigación y desarrollo del currículo**. Ediciones Morata, Madrid.
- Tedesco, Juan Carlos. 1992. "Privatización Educativa y Calidad de la Educación en América Latina", en *Propuesta Educativa, Revista de FLACSO*, Año 4, No. 6, mayo Buenos Aires, Argentina.
- Timascheff, N. 1976. **Introducción a la Teoría Sociológica**. FCE. México.
- Toledo, V. M. 1998. "Estudiar lo rural desde una perspectiva interdisciplinaria: El enfoque ecológico-sociológico" en **Globalización, crisis y desarrollo rural en América Latina**. Memoria de sesiones plenarias, V Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, ALASRU, México. pp. 159-179.
- , 1990. "Intercambio ecológico e intercambio económico en el proceso productivo primario". En: **Biosociología y articulación de las ciencias**. Leff E. UNAM. pp. 115-147.
- Torres, Jurjo. 1994. **Globalización e interdisciplinarietà: el currículo integrado**, Madrid, Ediciones Morata.
- Varela Barraza, Hilda. 1985. **Cultura y Resistencia Cultural**. Una lectura política. SEP-Edit. El Caballito, México.
- Varios autores. 1980. **Economía Política de la Educación**, Nueva Imagen, México.
- , 1987. **Fundamentos de la Didáctica**, T.2, Gernika, México.
- , 1981. **Sociología de la Educación**, Centros de Estudios Educativos, México.
- , 1984. **Ideología Educativa de la Revolución Mexicana**, UAM-Xochimilco, México.
- Vanilda, Paiva. 1981. "Estado y educación en Brasil" en **Cuadernos Políticos** Núm. 27, Era, México, enero-marzo.
- Vitale, Luis. 1979. **La Formación Social Latinoamericana**, Fontana, Barcelona.

- Victorino Ramírez, Liberio. 1988. **Sociología de la Educación. Naturaleza y Escuela** (materiales para el seminario de Sociología de la Educación), Colegio de Sociólogos, A.C., México, (fotocopias).
- , 1987. "La Política Educativa del Estado en la UNAM", **Tesis de Maestría en Sociología**, DEP-FCPyS-UNAM.
- , 1993. **Aproximaciones teóricas de las corrientes sociológicas contemporáneas**, CESE, México.
- , 1996. **Enfoques sociales para el estudio de la educación**. Ed. UNAM, UACH-UAG. México.
- ; Quispe, A. 1998. "La educación agrícola hoy", en **Ciencia y Desarrollo**, CONACYT, No. 141, pp. 4-11.
- , 2000. "Programas, comunidades y políticas de investigación agronómica. Una mirada desde la UACH". En **Ciencia y Desarrollo**, No. 152, CONACYT, Mayo-junio del 2000.
- , 2000. **El horizonte de la educación pública**. UACH-Castellanos.
- ; Huffman S., Dennis; Ayala García María de Jesús 1994. **Panorama Curricular de la Universidad Autónoma Chapingo, 1960-1990**, en *Pensamiento Universitario, Nueva Época, Número 82*, Coordinación de Humanidades, CESU, UNAM, México, D. F.
- Viñas, J. 1997. **Las Instituciones de Educación Agrícola Superior y la Formación de Recursos Humanos para el Desarrollo Agrícola y Rural**. IICA fotocopiado.
- Waggoner, G. R. 1975. "La Educación Superior en Estados Unidos y Latinoamérica", *Revista de la Educación Superior*, Núm. 3 ANUIES, México.
- Wallerstein, Immanuel. 1996. **Abrir las ciencias sociales**. Informe de la Comisión Gulberkian para la reestructuración de las ciencias sociales, Siglo XXI. Editores.
- , 2001. **Conocer el mundo. Saber el mundo: el fin de lo aprendido**. Una ciencia social par el siglo XXI. Siglo XXI Editores. México.
- Weber, Max. 1976. **Economía y Sociedad**, 3ª. Reimpresión, México, FCE.

Zepeda del Valle, Juan Manuel. 2000. "Implicaciones del desarrollo científico y tecnológico en la formación de profesionales en ciencias agropecuarias". En **Textual**. No. 34, UACH. México, pp. 79-111.

Zeitlin, Irving U. 1977. **Ideología y teoría sociológica**. Amorroutu, Buenos Aires, Argentina.

Esta edición estuvo a cargo del
Departamento de Publicaciones de la
Dirección de Difusión Cultural y Servicio
de la
Universidad Autónoma Chapingo
Se imprimieron 1000 ejemplares
En la Imprenta Universitaria
Marzo 2003

