



VOL: AÑO 2, NUMERO 5

FECHA: OTOÑO 1987

TEMA: EXPLORANDO EN LA UNIVERSIDAD

TÍTULO: **Educación, reproducción social y sociología**

AUTOR: *Jorge Bartolucci* [\*]

SECCION: Artículos

## TEXTO

El propósito de este artículo es exponer un punto de vista acerca del rumbo que ha tomado en México el estudio de la acción de la sociedad dentro de las escuelas. El primer paso en tal sentido será echar un vistazo a algunas de las contribuciones que configuran el marco de referencia sociológico del problema. Esta entrega incluye, pues, la reseña de tres obras fundamentales: La instrucción escolar en la América capitalista, de Bowles y Gintis; La reproducción, de Bourdieu y Passaeron y La escuela capitalista en Francia, de Baudelot y Establet. A continuación establezco una discusión sobre el contenido de estos trabajos con la ayuda de cuatro autores, a saber: Margaret Archer, Henry Giroux, Raymond Boudon y Michel Crozier. Con el objeto de revisar críticamente la influencia de las obras reseñadas en México, me detendré por último en cuatro investigaciones hechas aquí sobre el nivel superior de enseñanza. Una vez enunciado el contenido del trabajos entremos en materia.

### La instrucción escolar en la América capitalista

El estudio de Bowles y Gintis sobre la educación americana reúne un buen número de evidencias históricas que demuestran que la educación primaria, secundaria y superior de ese país tiene mucho que ver con la forma como se extendió y consolidó allí el sistema de producción capitalista. Por una parte, el desarrollo de movimientos en pro de la expansión y la reforma educativas se vio acompañado de la integración de trabajadores nuevos al sistema del trabajo asalariado, la expansión del proletariado y el ejército industrial de reserva. Por otra parte, el liderazgo de dichos movimientos estuvo, sin excepción, en manos de una coalición de profesionales y empresarios predominantes. A pesar de la advertencia hecha por los autores de que la relación entre la estructura económica y el desarrollo educativo no es simple ni mecánica, la tesis central del libro es que la educación norteamericana ha sido conformada por obra de la empresa, considerada como la unidad económica básica de esa sociedad.

El hecho de que una buena parte de la evidencia incluida en la obra provenga de Massachusetts no es fortuito, es un dato complementario de la lógica de la obra. El movimiento a favor de la reforma educativa que caracterizó el primer cambio en la historia educativa de los Estados Unidos se originó en las florecientes ciudades y pueblos industriales de este estado, y su curso estuvo dominado por el ejemplo de Massachusetts y de sus líderes reformistas. Vista así, la educación masiva ilustra por sí misma los cambios drásticos que produjo la acumulación del capital en la sociedad norteamericana. Para comprobarlo, a los autores les basta equiparar el papel preponderante que tenía la familia en la producción durante la época colonial con el lugar que ocupó la empresa como unidad básica de la economía posterior a la guerra de independencia. La expansión

y transformación constante del sistema de producción de acuerdo con la lógica capitalista condujo al mismo tiempo a cambios sin precedentes en la distribución ocupacional de la fuerza de trabajo y modificó los requisitos de habilidades para ocupar los puestos en el trabajo. El aprendizaje de un oficio por la vía tradicional [1] se convirtió en un método muy caro y poco funcional para los requerimientos del mercado y la empresa capitalistas. La mayor expansión del capital y de la empresa exigió cada vez más un sistema de capacitación de trabajadores que permitiera trasladar sus costos al público. Por su parte, al enfrentar condiciones económicas nuevas y muy cambiantes, los trabajadores también buscaron solucionar los problemas relativos a su seguridad económica, independencia laboral y bienestar personal por nuevos medios. Para muchos agricultores y artesanos, la educación parecía ser una manera de asegurar a sus hijos la respetabilidad y seguridad que ellos habían adquirido por otras vías y que en esos momentos se hallaban amenazadas por la pujante organización empresarial.

La trama de este proceso es expuesta con claridad en el análisis que Bowles y Gintis hacen del desarrollo económico y educativo de la población de Lowell en Massachusetts durante las primeras cuatro décadas de su existencia. De acuerdo con la información recabada, concluyen que las escuelas se consolidaron y unificaron bajo el control de una junta escolar central que recogía y articulaba los intereses y preocupaciones de los profesores, doctores y otros profesionales que representaban a la élite propietaria. El análisis de la composición social de la junta escolar revela que en las primeras tres décadas de existencia del comité escolar de Lowell, el 85% de sus componentes provenía del mundo de los negocios y las profesiones. Esta tendencia en la composición social de la dirección de asuntos escolares no ocultaba la existencia de fuertes discrepancias entre los principales hombres de negocios respecto a la cuestión de la erogación en educación. A pesar de ello, los autores demuestran que conforme la creación, el control y la extracción de cantidades de trabajo-cada vez mayores se fueron convirtiendo en necesidades acuciantes, el apoyo que los patrones dieron a la educación fue prácticamente unánime. En resumen, al estallar la guerra civil los lineamientos de un sistema moderno de educación primaria ya habían adquirido forma en Lowell. El estudio de Alexander Field sobre Massachusetts a mediados del siglo XIX respalda las conclusiones de Bowles y Gintis, pues muestra "...que el ímpetu tras la instrumentación de las reformas escolares no provenía de la urbanización en sí ni de la introducción de la maquinaria del capital sino, más bien del surgimiento de la fábrica como unidad dominante de la producción". [2]

Según Bowles y Gintis, la educación no sólo ha desempeñado un papel decisivo en la integración de los individuos al sistema capitalista de producción, sino que además ha contribuido a reforzar la estructura social de dominación burguesa. Una prueba de esta afirmación la encuentran en las consecuencias inesperadas de los movimientos reformistas de inspiración liberal representados por John Dewey. Para estos reformadores, la educación era un instrumento que de ser usado correctamente podría hacer que los individuos participen en la sociedad capitalista con mejores probabilidades de éxito. A juicio de estos sociólogos, el hecho de concebir la educación de esta manera significa aceptar y colocar a la educación en la condición de medio idóneo para que los individuos aprovechen al máximo los beneficios que el capitalismo pudiera brindarles. Este reconocimiento a la racionalidad burguesa explica que pese a abarcar una gama de objetivos mayor, en la práctica, la instrumentación de dichos programas haya resultado ser sumamente funcional al sistema de producción dominante.

Un ejemplo claro de lo anterior es la importancia concedida a la supervisión de la educación de los miembros de las comunidades extranjeras. Se suponía que las personas, por naturaleza u orígenes sociales y raciales, contaban con diferentes armas para ocupar los distintos puestos de los niveles sociales y económicos de la sociedad. En

consecuencia, el sistema escolar, debería proporcionarles iguales oportunidades y conducirlos con sensatez y justicia hacia los múltiples papeles políticos, sociales y económicos de la vida adulta. Bowles y Gintis opinan que, detrás de las intenciones igualitarias de sus programas, la escolarización de las minorías operó como un medio efectivo para su control social. Al no poner en tela de juicio a las instituciones económicas del capitalismo, el sistema escolar se convirtió en un instrumento muy eficaz para estimular la evolución natural de la sociedad industrial, propiciando que el trabajo fuese más satisfactorio.

Tal predominio de la función integradora sobre los otros objetivos liberales es, para los autores, un indicador sobresaliente de la correspondencia que existe entre las relaciones sociales y la vida económica. Y la discrepancia entre los resultados finales y las intenciones originales de los movimientos reformistas constituye una prueba irrefutable de la solidez de la estructura social norteamericana basada en la empresa capitalista. En suma lo que habría configurado la realidad de la educación estadounidense no fueron los ideales de los reformadores, sino los objetivos de los propietarios de dichas empresas.

### La reproducción

Bourdieu y Passaron afirman que el análisis de las características de los fenómenos escolares sólo tiene sentido si conduce a reconstruir el sistema de relaciones entre la escuela y las clases sociales. Conciben a la escuela como una institución que determina, entre otras cosas, el modo legítimo de inculcación de la cultura escolar. Y las clases sociales son consideradas desde el punto de vista de la eficacia que poseen diferentes grupos sociales para recibir el mensaje pedagógico, debido a distancias desiguales con respecto a la cultura escolar y a la posesión diferencial de la capacidad para reconocerla y adquirirla. Para Bourdieu y Passaron, el mecanismo de selección que no tiene en cuenta más que los méritos medidos según el criterio escolar, es el único que conviene a un sistema cuya función es reproducir sujetos seleccionados y comparables. Dicho papel es factible debido a que la cultura escolar, aunque se presenta como un bien universal, es una extensión de los usos y costumbres valorados por los sectores sociales más elevados. Lo importante es pues que, manteniéndose invariables las condiciones restantes, la exposición de los estudiantes a criterios formalmente neutros produce diferencias muy marcadas en las oportunidades que tienen grupos desigualmente próximos de la cultura escolar transmitida. En consecuencia, los estudiantes seleccionados son los que están dotados culturalmente para responder mejor a las exigencias académicas que les son impuestas.

La posición de estos autores es una invitación a determinar lo que define sociológicamente una relación de comunicación pedagógica, en oposición a la relación de comunicación definida de modo formal. El punto de partida es reconocer que el valor social de los distintos códigos lingüísticos disponibles en una sociedad, depende siempre de la distancia que les separa de la norma lingüística que la escuela sanciona como correcta. Más precisamente, el valor del capital lingüístico que dispone cada individuo está en función de la distancia entre el tipo de dominio simbólico exigido por la escuela y el dominio práctico del lenguaje que debe a su primera educación de clase. En materia de cultura, agregan los autores, la manera de adquirir se perpetúa en lo que se adquiere bajo la forma de una cierta manera de usar lo adquirido. De allí que, en lo que se ha descrito frecuentemente como la tendencia de la lengua burguesa a la abstracción y al formalismo, al intelectualismo y a la moderación eufemística, Bourdieu y Passaron vean la expresión de una disposición socialmente constituida respecto a la lengua, es decir, respecto a los interlocutores y al objeto mismo de la conversación. La relación que los individuos tienen con el lenguaje escolar (reverencial o franca, tensa o relajada, imitada o familiar, enfática o temperada, ostentoria o mesurada) depende en gran parte de las condiciones sociales,

de la adquisición de su propio lenguaje. Por lo tanto la distancia entre el lenguaje de los individuos y el de la escuela será mayor o menor según la distancia existente entre el lenguaje escolar y el de su clase social de origen.

Para estos sociólogos, el sistema de enseñanza francés perpetúa y consagra un modelo de cultura escolar que está fundado en el monopolio de las clases privilegiadas sobre las condiciones de adquisición de dicha cultura. Esto significa ante todo, que en esos casos la relación con la cultura que el sistema de enseñanza reconoce ha sido adquirida por familiarización. Es decir que existe una enorme continuidad entre la cultura de las clases dominantes y el modo como la escuela inculca la cultura legítima. En consecuencia, la aprehensión y posesión de los bienes culturales y los bienes simbólicos son posibles tan sólo para aquellos que poseen el código que hace posible descifrarlas o, en otras palabras, que la apropiación de bienes simbólicos presupone la posesión de los instrumentos de apropiación. De acuerdo con esta perspectiva el proceso educativo deja de ser un proceso inocente y su acción real consiste en agregar más capital cultural al capital cultural. Es así que la cultura escolar, lejos de ser algo universal, posee un componente arbitrario por el hecho de ser una extensión de la cultura burguesa. La escuela se encarga pues de reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases sociales. Un sistema educativo que lleva a la práctica una acción pedagógica que requiere implícitamente una familiaridad inicial con la cultura dominante, sólo ofrece información y entrenamiento a aquellos sujetos equipados con el sistema de predisposiciones que es la condición del éxito de la transmisión e inculcación de una cultura. Como el sistema escolar basa su legitimidad en el carácter general de su cultura, exige a todos por igual. Por lo tanto, requiere que todos tengan aquello que no les da y que consiste en la posesión de la competencia lingüística y cultural y la relación de familiaridad con la cultura, que sólo puede ser producida por una educación familiar específica capaz de transmitir la cultura dominante.

El medio a través del cual se lleva a cabo este proceso es básicamente la acción pedagógica de los maestros. El lenguaje magisterial halla su significación completa en la situación en que se realiza la relación de comunicación pedagógica, con su espacio social, su rito, sus ritmos temporales, en pocas palabras, todo el sistema de coacciones posibles o invisibles que constituyen la acción pedagógica como acción de inculcación e imposición de una cultura legítima. Esta suma infinita de diferencias minúsculas en las maneras de hacer o de decir, que parece la expresión más perfecta de la autonomía del sistema escolar y de la tradición culta, resume desde el punto de vista de Bourdieu y Passaron, el conjunto de las relaciones que unen este sistema a la estructura de las relaciones entre las clases.

### La escuela capitalista

Baudelot y Establet no creen que el estilo de educación recibido en la primera infancia, el nivel cultural y social de la familia, las condiciones materiales de vida o el ethos de clase sea muy diferente a otras explicaciones que ven en la desigualdad natural de los dones, en las diferencias de cociente intelectual o en la herencia cromosomática de los padres la causa última del fenómeno escolar. Que se remonte al "cromosoma o al biberón", para ellos el principio es el mismo: la explicación es regresiva, cronológica e individual. En su opinión, lo que sucede es que al considerar la experiencia preescolar individual como causa determinante de la escolaridad individual ulterior se plantea un serio problema teórico: las clases sociales son concebidas a partir de la participación individual, como si el manejo del concepto clase social fuese reductible a las propiedades sociales características de cada individuo. De allí que a pesar de reconocer el mérito que les corresponde a Bourdieu y Passaron por haber colocado el debate en otro terreno

diferente al estrictamente pedagógico, aducen que ese tipo de argumentos no es capaz de explicar lo que en realidad sucede en la escuela.

Según Baudelot y Establet, lo que determina la estructura del aparato escolar, del que las diferentes trayectorias individuales no son más que índices, es en última instancia, la división de la sociedad en clases. Por lo tanto, explicar el funcionamiento del aparato escolar equivale a definir su función en la reproducción de las relaciones sociales de producción. Es notable pues, la importancia que le otorgan estos autores al carácter compulsivo del sistema capitalista, en virtud del cual las clases sociales resultan ser entidades funcionales y objetivas que desempeñan su papel independientemente de los individuos que las componen. En la cita siguiente este razonamiento es muy claro. "Una clase social no es definida por un grupo compuesto de individuos que tienen en común un cierto número de propiedades sociales. Una clase social no es producida (y reproducida) históricamente por 'agrupamiento' de los individuos, sino por el proceso antagónico de la explotación misma, por la creación y el desarrollo, en el modo de producción capitalista, de las relaciones salariales. Las clases sociales se definen entonces por la lucha que las opone. Los individuos no son los creadores de esa situación; están sometidos a ella mientras permanezcan las mismas relaciones sociales de producción dominantes". [3]

Tal es para Baudelot y Establet la concepción dialéctica de la realidad social, lo que importa -agregan- es que la clase obrera y la clase burguesa se reproducen simultáneamente en su antagonismo, sin importar demasiado, a fin de cuentas, a partir de qué se reproducen. Esta manera ortodoxa de establecer los nexos entre las instituciones y la estructura social se aprecia mejor en la parte que tratan las relaciones entre la escuela y la familia. La tesis allí sustentada es que no tiene sentido buscar una relación directa entre ambas porque no la hay. El fenómeno comprendido en las relaciones que aparentan se entiende correctamente si antes se reconoce el lugar que ocupan respectivamente el aparato escolar y la familia en la reproducción de las relaciones sociales de producción. Y remarcan que para la teoría marxista la escuela y la familia modernas no son simples realidades naturales, son ante todo creaciones burguesas y sus características deben ser estudiadas a la luz de sus capacidades reproductoras de las relaciones sociales capitalistas.

Fiel a estas premisas, el libro "La escuela capitalista en Francia" descarta la posibilidad de buscar en los indicadores otro significado que no sea una prueba de la participación de la escuela en este sentido. El argumento central de la obra establece que la escuela, desde sus primeros grados, asegura, por una parte, la distribución de los estudiantes en dos redes escolares que confluyen en los dos polos en que está dividida la sociedad, y por otra parte, una función política e ideológica de inculcación de la ideología burguesa. Desde la perspectiva de los autores, las formas que asumen los destinos escolares individuales en vista del peso que pudieran tener diversos factores sociales (origen familiar, geográfico, sexo, etc.) no tiene mayor importancia. Lo principal es estudiar los mecanismos discriminatorios del sistema escolarizado de la sociedad capitalista que conducen a las masas por dos redes diferentes. Al respecto escriben:

"La escuela con E mayúscula, la Escuela de tres pisos tal como nos es presentada en los organigramas y los discursos ideológicos, no es más que la escuela de la minoría. Para las tres cuartas partes restantes, es otra cosa: no una ausencia de escolaridad o una pura y simple eliminación que bastaría describir en vacíos, sino por el contrario, una permanencia obligada en establecimientos, ciclos y secciones diversos, que van del vertedero a la formación parcial acelerada, de la clase práctica a la guardería marcados por la imposibilidad de avanzar y la repetición de cursos, y que otorgan, al final de la escolaridad, o bien nada en absoluto, o bien diplomas cuyo valor en el mercado de trabajo es nulo o rápidamente caduco. Esto es, en conjunto, lo esencial del aparato escolar". [4]

El dato más significativo de este hecho es el retraso escolar inferido a partir de la edad de los estudiantes. Si bien la edad no es un indicador de la clase social, el retraso escolar implícito en ella es interpretado como un efecto de la condición de clase. En consecuencia, la distribución de los grupos de edad en el sistema escolarizado los lleva a la conclusión de que, en la práctica, la función dominante de un sistema escolar organizado en una sucesión uniforme de grados en una progresión continua, es servir a un proceso de división fundado en el retraso escolar. En este sentido, el fenómeno escolar deja de ser la ilusión de que todos los alumnos son integrados en una misma y sola escuela. Por el contrario, resulta que esa gran masa, en realidad, es repartida en dos ramificaciones escolares totalmente separadas y herméticas que se esbozan desde el final de las clases de la escuela primaria y se prolongan a lo largo del sistema escolar francés. Una de ellas, llamada primaria-profesional tiene como base las clases de final de los estudios primarios y los sextos de transición; continúa por las clases prácticas, los colegios de enseñanza técnica y el aprendizaje sobre el terreno. Más allá se encuentra el trabajo productivo. La otra red es la secundaria-superior y tiene como base los sextos clásicos y modernos I (o moderno largo); y continúa después de tercero por el segundo ciclo que conduce al bachillerato. Dichas redes no están ligadas entre sí más que mediante estrechas y frágiles pasarelas. Excepcionalmente algunos casos logran introducirse en ellas y pasan de la red primaria profesional a la secundaria-superior o también en el sentido inverso, por parte de los alumnos que son eliminados precozmente de la secundaria superior.

La cristalización de estas redes escolares no se reduce a la existencia de dos pasillos paralelos de longitud desigual por donde transitan niños y jóvenes provenientes de las clases sociales antagónicas. La distinción entre ambas redes se realiza concretamente en las prácticas escolares cotidianas. Según Baudelot y Establet dichas diferencias tienen lugar de manera sistemática alrededor de cuatro oposiciones principales:

- a) La red primaria-profesional está dominada por su base (el elemento primario) y la red secundaria-superior por su fin (el elemento superior).
- b) Las prácticas escolares de la red primaria-profesional son prácticas donde predomina la repetición, la insistencia y el machaqueo, mientras que las prácticas de la secundaria-superior son producto de una continuidad progresivamente graduada.
- c) La red primaria-profesional tiende ante todo a "ocupar" y a "cuidar" a sus alumnos de la manera más económica y menos directiva posible, la red secundaria-superior funciona con base en la emulación, la competencia y la selección individual.
- d) En tanto que la red primaria-profesional coloca en primer plano la observación de lo "concreto" a través de la elección de "cosas", la red secundaria-superior reposa en el culto del libro y de la abstracción.

## Discusión

Son varios los autores que han destacado la importancia de estas obras para la sociología de la educación. Margaret Archer ha escrito que le parece indiscutible que el método seguido por Bourdieu y Passeron, al teorizar sobre la transmisión y reproducción de la cultura, es superior a los intentos teóricos anteriores. [5] Sin embargo, ella sostiene que este enfoque tiende a relacionar la reproducción cultural directamente con los principios de estratificación que rigen en la organización social general, sin examinar estos últimos como algo en donde interviene e influye el sistema de educación. O sea que pasa por alto las líneas de interacción e influencia recíproca entre los sistemas educativos nacionales y

las estructuras sociales más amplias y generales de las que un día surgieron y sobre las que actualmente opera. Puesto que dichas líneas de interacción (o sea las formas en que el sistema educativo se inserta en el sistema social) han sido configuradas de distinta manera a lo largo del tiempo en diversos países, constituyen una constante que no puede desestimarse meramente suponiendo que opera del mismo modo y que ejerce las mismas influencias en diferentes medios y culturas.

Desde el punto de vista de la autora, la principal razón de que estos sociólogos desdeñen el sistema de educación proviene de la suposición de que la educación es una institución social totalmente permeable, eternamente abierta a la estructura social general y reflejo de la misma. Para Bourdieu y Passeron -añade M. Archer- los códigos de clase influyen directamente en la escuela, el límite entre escuela y sociedad no tiene importancia alguna. Por eso este tipo de teorías se interesa por los orígenes lógicos de la educación que provienen de sus funciones básicas y no por los orígenes sociales de los sistemas educativos, cuya estructuración viene determinada por la interacción histórica. El poder es concebido como un conductor perfecto y sin resistencia, que enlaza la dominación social con el control educativo. En este sentido se supone erróneamente que existe una correspondencia perfecta entre la manera como se define el poder en la sociedad y las características de la educación escolarizada.

Henry Giroux también se suma a este reconocimiento.[6] Para él las teorías de la reproducción representan una contribución invaluable para la comprensión más amplia de la naturaleza política de la escolaridad y de su relación con la sociedad dominante. A pesar de ello hace hincapié en que la promesa de proporcionar una ciencia crítica comprensiva de la escolaridad no ha sido cumplida. Por un lado, los teóricos de la reproducción han enfatizado la idea de dominación en sus análisis, pero por otro no han podido hacer una contribución importante al estudio de cómo los maestros, los estudiantes y otros agentes sociales llegan a juntarse dentro de un contexto histórico y social específico para construir y reproducir las condiciones de su existencia. Según Giroux, la idea de que la gente hace la historia, incluyendo sus condicionantes ha sido descuidada. Dentro de las teorías reproductivistas los sujetos humanos "desaparecen" y las escuelas son vistas a menudo como fábricas o prisiones, los maestros y los estudiantes actúan meramente como peones y soportes de roles constreñidos por la lógica y las prácticas del sistema capitalista.

Al contrario, este autor propone considerar la intervención humana y la experiencia como los puntos teóricos claves para analizar la relación compleja entre las escuelas y la sociedad dominante. Desde su perspectiva las escuelas son espacios sociales caracterizados por currícula abierta y oculta, por grupos jerarquizados según habilidades y conocimientos, por culturas dominantes y subordinadas y por ideologías de clase en competencia. Admite que todo ello se desarrolla en medios dentro de los cuales existen relaciones asimétricas de poder. Pero el punto esencial para él es que hay campos complejos y creativos donde los mensajes principales de las escuelas, a menudo se descartan a través de prácticas mediadas no sólo por la clase social sino también por la raza y el sexo. Las escuelas no están determinadas por la lógica de la fábrica o de la sociedad dominante, no son meramente instituciones económicas, son también espacios políticos culturales e ideológicos que existen de alguna manera en forma independiente de la economía capitalista de mercado. Aunque operan dentro de los límites establecidos por la sociedad capitalista, funcionan en parte para influir y conformar estos límites, sean éstos económicos, ideológicos o políticos. En vez de ser instituciones homogéneas que operan bajo la influencia y el control directo de los grupos empresariales, se caracterizan por diversas formas de trabajo escolar, ideología, estilos de organización y relaciones sociales en el salón de clases. Es por esto que a menudo existen desencuentros entre las escuelas y la sociedad dominante, apoyando y cuestionando alternativamente sus

supuestos básicos. Por ejemplo, a veces sostienen una educación que es inadecuada para el mercado laboral o producen una cantidad de egresados más elevada que lo que la economía puede absorber.

Precisamente, este tipo de evidencias son las que han llevado a otro sociólogo llamado Raymond Boudon, a criticar radicalmente las teorías de corte reproductivista. En su opinión, éstas fortifican la tendencia de la sociología de la educación contemporánea a creer que los hombres no tienen otra alternativa que conformarse a los programas que las estructuras sociales les imponen. O sea que responden a un paradigma teórico para el que las acciones del "homo sociologicus" [7] tendrían la realidad de respuestas determinadas por las estructuras sociales.

En contra de la opinión corriente Boudon afirma que las sociedades industriales modernas, pese a su creciente complejidad, se alejan cada vez más del ideal de la programación. A su juicio, las contradicciones que no desembocan en ninguna síntesis y los conflictos crónicos, son lo más representativo de las sociedades industriales.

La clave para comprender los fenómenos sociales que se observan en la sociedad moderna es el concepto de "efecto perverso o de composición", según el cual muchos fenómenos sociales serían la manifestación o consecuencia de situaciones cuya lógica hace que mucha gente se comporte en un sentido inesperado. Cuando la yuxtaposición de comportamientos individuales engendra efectos que no figuran en los propósitos de los actores se ha creado un efecto perverso. En ocasiones, al conseguir sus propósitos particulares, los actores engendran involuntariamente males mayoritarios o, por el contrario, producen ventajas colectivas no buscadas de manera explícita.

Boudon emplea este enfoque en la educación pública. Así por ejemplo, afirma que la creencia según la cual el aumento masivo de las oportunidades educativas no podía sino implicar beneficios ha sido víctima de los efectos perversos. En general, la igualación de las oportunidades escolares no ha repercutido en una igualación de las oportunidades sociales. Para muchos sociólogos esto se debe a la oposición entre la clase dominante y la dominada. Para él, la injusticia y las desigualdades no son necesariamente un reflejo de los fenómenos de dominación. Por el contrario, suelen derivarse de la interdependencia de los agentes sociales y de la imposibilidad de definir una organización óptima de tal interdependencia.

La razón por la cual una acción encarada con el total convencimiento de que se obtendrán ciertos resultados puede producir efectos inesperados es que la lógica de la acción colectiva y la lógica de la acción individual no son una misma cosa, sino dos. Dicho en otras palabras, no hay razón para creer que un grupo de personas, cuyos integrantes comparten un mismo interés, en su afán por realizarlo actuarán en consecuencia. Retomemos el ejemplo siguiente. Los responsables de la política de educación francesa entre 1960 y 1970 habían asimilado la doctrina según la cual el crecimiento económico y el aumento de la productividad eran, en cierta medida secuela del incremento de la demanda escolar. Sin embargo, las cifras proporcionadas por una encuesta del Centro de Estudios y de Investigaciones sobre las Calificaciones permiten abrigar una duda razonable acerca de que el aumento de la demanda escolar en el nivel superior desde 1960 haya contribuido de manera óptima a la generación de beneficios colectivos como el crecimiento económico. Para Boudon, quizá se deba al hecho de que el crecimiento de la demanda educativa ha autorizado una inflación espectacular del cuerpo docente. En este sentido, los propósitos de establecer una mayor correspondencia entre el sistema educativo y el económico se vieron alterados por las necesidades internas del crecimiento del propio aparato educativo.

Otra fuente de crítica a las teorías de la reproducción proviene indirectamente de la sociología de las organizaciones. Ello se debe a que varios estudios han demostrado que el comportamiento de las personas que laboran en las organizaciones complejas tiene mucho que ver con la posición que cada uno posee dentro de ellas. Dado que la educación formal suele tener lugar en escuelas masivas más o menos complejas, estos conocimientos ponen en duda el hecho muy aceptado de que las estructuras sociales puedan ejercer una influencia decisiva por encima de la interacción circunstancial entre sus miembros.

Uno de los aportes más útiles en este campo es el trabajo de Crozier sobre el fenómeno burocrático. El autor analiza detenidamente las formas en que las relaciones sociales dentro de unas empresas intervienen en la distribución y conservación del poder entre sus integrantes. A pesar de que el trabajo no se refiere directamente a la cuestión educativa, la óptica allí fijada es ideal para renovar la discusión en el terreno de la sociología de la educación, que como el de las organizaciones también ha sido endurecido por el formalismo. [8]

El carácter peculiar de las instituciones universitarias hace aún más atractivo el tema. La libertad de cátedra y de investigación establece en principio un grado de autonomía muy alto de los profesores con respecto a los directivos de la universidad. En efecto, el personal jerárquico tiene muy poco que decidir en cuanto a los procedimientos y en cuanto a los contenidos del trabajo académico. Cuando mucho, interviene para fijar ciertos criterios acerca del monto y los productos del trabajo en un período determinado. En este sentido las universidades se acercan bastante al tipo de organizaciones fundadas en el desempeño de expertos. En estas condiciones el papel del personal directivo se ve muy restringido; las únicas personas que dependen de él son las que ocupan los puestos intermedios de la administración. Por esta razón el rol de la jerarquía consiste básicamente en la administración de recursos materiales y en intervenir en caso de conflicto entre los grupos que compiten por los mismos. Fuera de ello su estrategia está determinada por su falta de libertad de acción. Según Crozier ésta sería una característica típica de la estructura social del fenómeno burocrático.

De acuerdo con el material empírico recabado en sus estudios sobre varias organizaciones, concluye que normalmente los jefes intentan atenuar las dificultades que les crea su aislamiento creando o añadiendo nuevas reglas y reformas al sistema. Pero como esas nuevas reglas, han de chocar con algunos de los privilegios de que goza el personal subalterno e intermedio, no pueden imponerse sino por compulsión, abriendo nuevas brechas para aumentar la centralización. Esta amenaza de centralización tiende a privarlas del apoyo del personal y por consiguiente del beneficio de la experiencia acumulada por aquél, lo cual las hace más difícil de aplicar. Por consiguiente, las normas y la rutina parecen tener una función protectora. Puesto que los superiores no pueden intervenir en los asuntos del personal mas que por su intermedio, las categorías inferiores aseguran así una determinada forma de independencia. Crozier entiende que en tales condiciones, la jerarquía, por más hábil que sea, pronto encuentra sus fronteras y sólo en el marco de una gran organización puede, al fin, ganar terreno y aumentar su margen de acción. De allí la conclusión de que es natural que la estrategia del personal que ocupa las posiciones superiores de una organización esté orientada casi siempre hacia el cambio, y si no se ve posible un gran cambio, por lo menos procurar la ampliación física de la organización con nuevas construcciones e instalaciones.

La respuesta de los miembros de la organización a las iniciativas de cambio, innovación o ampliación busca la manera de aprovechar dichas modificaciones para ensanchar su margen de libertad y reforzar así su capacidad de negociación como una forma de obligar a sus superiores a pagar más por su colaboración. Si las presiones opuestas se

estabilizan, dejando poco margen para la libertad de acción en el enfrentamiento de las dificultades, la organización en cuestión se vuelve sumamente rígida.

El estudio de Crozier es tanto más estimulante para analizar la universidad en cuanto sugiere que estos rasgos pueden ser, no solamente consecuencias inesperadas sino también elementos necesarios de un sistema racional de acción, cuyos objetivos son obtener un mínimo de conformidad por parte de los miembros de la organización burocrática.

En síntesis, la relativa autonomía de los sistemas educativos (Archer), la intervención de maestros, alumnos y autoridades (Giroux), los efectos de composición (Boudon) y la lógica del funcionamiento de las organizaciones complejas (Crozier), ofrecen elementos de juicio suficientes para dejar de buscar explicaciones a lo educativo partiendo del supuesto de que un factor en especial prevalezca sobre los demás. De allí la importancia de revisar seriamente la premisa de que un grupo o clase social logre imponer sus condiciones como resultado de la supremacía económica, ideológica o política que se deriva de su posición en la sociedad.

En México, la influencia de La instrucción escolar en la América capitalista, de La reproducción y de La escuela capitalista en Francia es notoria. En los últimos diez años han crecido el número de investigadores que han tomado estas obras como marcos de referencia teórica de sus trabajos. [9] Ante lo cual creo oportuno hacer unos comentarios. Con sólo haber establecido puntos de referencia estrictamente sociológicos, en un medio preocupado fundamentalmente por la política educativa de los gobiernos y por los problemas administrativos de la enseñanza, [10] considero que el aporte de estas obras es muy significativo. Además, sus resultados han sido de gran utilidad para renovar la discusión en torno a las determinaciones sociales de la educación escolarizada. En una sociedad como la mexicana, donde existen contrastes tan pronunciados no es difícil toparse dentro de las escuelas con hechos que remiten inmediatamente a la estructura económica, al concepto de "capital cultural" o al de "redes de escolarización". De lo dicho se desprende que su lectura es imprescindible para todo aquel que se dedique a estudiar sociológicamente problemas de este tipo.

Sin embargo, no hay que perder de vista que se trata de investigaciones empíricas, cuyo mérito mayor es el de haber sabido dar explicaciones a los fenómenos escolares acudiendo a los fundamentos teóricos de la sociología general. Esto último es avalado por el propio Passeron cuando reconoce que el modelo usado en el estudio de la reproducción escolar no es otra cosa que el esquema que Max Weber aplicó al análisis de la "rutinización" eclesiástica del mensaje profético originario. Es decir, al proceso social que reúne la imposición de un cuerpo de doctrina con la existencia de una burocracia sacerdotal. Nada sorprendente -agrega- que un sistema de enseñanza institucionalizado, que comparte con las instituciones religiosas con vocación universalista algunas grandes funciones sociales y simbólicas (encuadramiento de la población, división territorial, perpetuación en el tiempo, reivindicación de un monopolio de legitimidad simbólico sea llevado a producir mecanismos análogos de autorreproducción. El modelo de la reproducción social, por su parte, constituye el esquema de referencia básico de la mayor parte de las preguntas que se hacen los sociólogos cuando examinan datos sobre movilidad intergeneracional u otros cualesquiera, donde se trate de apreciar procesos que tiendan a asegurar, de una generación a otra, la renovación de ventajas y beneficios que tiene una clase sobre las demás. Visto así, el texto de La reproducción describe solamente las asociaciones reproductoras del encuentro entre estos dos modelos y su ajuste recíproco a finales del siglo XIX y la primera mitad del XX en Francia; es decir en el momento en que para los autores, la ilusión burguesa de la meritocracia escolar conoció su pleno rendimiento social y simbólico. [11]

En lo que atañe a las obras de Baudelot y Establet y Bowles y Gintis es obvio que la solución de los problemas allí planteados ha encontrado respuestas en la teoría marxista. Especialmente en las contribuciones de Althusser, quien sostenía que la sociedad en general depara las condiciones no económicas para la reproducción del modo de producción capitalista. El libro, *La escuela capitalista en Francia* es terminante al respecto. En cambio, *La instrucción escolar en la América capitalista*, no hace mención explícita de ello. No obstante, es fácil distinguir esta lógica en el razonamiento de sus autores. Para ellos, la educación en los Estados Unidos es una institución que sirve para perpetuar las relaciones sociales de la vida económica. Este papel adopta diversas formas: Las escuelas legitiman la desigualdad mediante la manera como recompensan y promueven a los estudiantes, y los asignan a diferentes cargos dentro de la jerarquía ocupacional. Crean y refuerzan los patrones de clase social, de identificación racial y sexual, que permiten a los estudiantes ubicarse en una determinada posición en la jerarquía de autoridad y de estatus en el proceso de producción. Provocan tipos de desarrollo personal compatible con las relaciones de dominación y subordinación de la esfera económica.

Lo anterior viene al caso, pues ha servido para mostrar que las obras en cuestión son casos exitosos de aplicación de la teoría sociológica al estudio de fenómenos educativos singulares, más que sistemas teóricos de alcance universal. Visto de este modo, la reproducción de la clase burguesa a través de la acción escolar, vía el capital cultural o las redes de escolarización, no constituye un postulado teórico, en todo caso es un dato específico de la sociedad francesa. Lo mismo podría decirse respecto al influjo que ejerce la empresa norteamericana, no sólo sobre el sistema educativo, sino sobre casi todas las esferas de esa sociedad. Cuando estos conocimientos particulares son tomados como si fueran generales el verdadero problema teórico desaparece, o sea: si la escuela es o no factor de reproducción social y qué reproduce. Además, al partir de la premisa de que sí lo es y que es lo que reproduce es la lógica del sistema capitalista o de las clases sociales, se obstaculiza el análisis empírico y por lo tanto disminuyen inútilmente las probabilidades de contribuir a la discusión sociológica con nuevos conocimientos.

#### Estado del conocimiento sobre el tema en México

He aquí la falla de numerosas investigaciones hechas en México, que han pretendido vincular lo educativo con lo social mediante la estructura de clases. Me refiero sobre todo, a aquellas que comparten la tesis de que la desigualdad educativa es la manifestación final de la acción de la escuela como reproductora ideológica de las relaciones de producción capitalista. [12] Por ejemplo, el estudio de María de Ibarrola sobre el crecimiento de la escolaridad superior. La idea central del trabajo es que la escolaridad y el empleo expresan una interrelación concreta que se desprende del tipo de desarrollo económico seguido en el país, de las clases sociales que intervienen en él y del discurso político dominante. [13]

Esta proposición inicial da a entender que las instituciones universitarias representan campos sociales complejos donde compiten distintas fuerzas sociales en pugna. Sin embargo, el análisis que la autora emprende posteriormente reduce todo el problema a una contienda entre dos hipotéticos proyectos educativos. De un lado, el del Estado, a quien le interesa ampliar lo más posible las oportunidades escolares, a fin de crear los medios propicios para acelerar el desarrollo nacional y obtener al mismo tiempo mayor consenso y legitimidad como grupo dirigente. Esto explicaría que éste se haya esmerado tanto en ofrecer un sitio en la universidad a la mayor cantidad de jóvenes posible, en especial a aquellos que provienen de la clase media. La magnitud del aparato escolar controlado por el Estado es una prueba contundente de que dispone de la fuerza política suficiente para concretar dichos propósitos. Del otro lado, el proyecto educativo de la

burguesía sostiene que la educación debe cumplir con la función de capacitar para el trabajo, y por lo tanto es necesario que alcance cierto nivel de calidad. Según María de Ibarrola, la idea de calidad que tiene la burguesía contiene valores de clase muy marcados y promueve la formación de aptitudes requeridas por el sistema productivo dominante, o sea de tipo capitalista dependiente: eficiencia y velocidad para aumentar la producción, capacidad de mando y organización, o bien para seguir instrucciones y aceptar la división social del trabajo a nivel nacional e internacional. Además, este concepto de calidad es inseparable del de selectividad. En suma, la escolaridad progresiva no significa otra cosa que concentración del saber, lo cual da por sentado que los puestos más elevados serán ocupados por los mejores.

La autora declara que la fuerza de este proyecto educativo no radica en el control que la burguesía puede ejercer directamente sobre el sistema escolar, puesto que de hecho su control directo recae apenas sobre el 12% de la población estudiantil. La manera como logra imponerse es a través de las exigencias del aparato productivo y de los requisitos escolares que piden las empresas para acceder a él. O sea, que su dominio económico repercute en los contenidos de las carreras, enfatiza la utilidad de la enseñanza técnica, refuerza las normas de puntualidad y asistencia e indica la necesidad de aprender el idioma inglés. En el transcurso del tiempo, la defensa de ambos proyectos no parece haber llegado a crear situaciones de conflicto abierto. Más bien, en diferentes momentos lograron cierta integración bajo el predominio de alguno de ellos, Así fue que el proyecto educativo oficial prevaleció sin graves dificultades entre 1950 y la primera mitad de los años sesenta. En ese período el país asistió a una ampliación de las oportunidades educativas a nivel básico y medio sin precedentes. El Estado pudo conservar su iniciativa en materia escolar hasta el momento en que la expansión de la escolaridad entró en contradicción con las oportunidades reales de empleo. El movimiento médico de 1966 y el estudiantil de 1968 expresaron este desajuste. Por parte del Estado, la respuesta a esos movimientos sociales implicó siempre ofrecer mayor escolaridad, sobre todo a nivel universitario, pero adaptada a la calidad que exige la modernización. Esto es lo que según De Ibarrola explica la obsesión de las sucesivas administraciones por promover el uso de nuevos métodos de enseñanza, la planeación universitaria y la modificación de los planes y programas de estudio. A partir de aquel momento comenzó a imponerse el proyecto de la burguesía a través de las pautas de "calidad" que exige a la escolaridad por su control sobre el empleo. En este contexto, la cantidad de escolaridad pasó a ser secundaria frente a la importancia otorgada a la calidad. Esta se convirtió en el punto neurálgico, al extremo de incluir bajo sus criterios a quienes han accedido al nivel superior después de un largo proceso de selección académica y social. En consecuencia, el concepto de calidad de la educación habría pasado a ser el concepto clave del discurso educativo imperante en los últimos años.

La importancia otorgada por María de Ibarrola a las construcciones conceptuales de naturaleza colectiva -clase social y proyecto educativo-, no facilitan su propósito inicial de vincular empíricamente la influencia de algunos factores sociales y las características de la enseñanza superior. Si bien en el crecimiento de la educación superior es posible ver los resultados de la política educativa oficial a partir de 1970, en lo tocante a la burguesía no queda claro cuáles son los mecanismos y procesos sociales mediante los cuales está en condiciones de ejercer influencia. El concepto "Proyecto educativo" es un recurso que no facilita la tarea de hacer visible la relación de la estructura económica con las características generales de la educación superior. La demanda por mayores niveles de escolaridad, las preferencias por los estudios propedéuticos y las carreras más prestigiadas y la feroz exclusión de alumnos en los primeros grados del ciclo, no son hechos atribuibles a la mera penetración ideológica. Son fenómenos complejos cuyo esclarecimiento es factible sólo si se estudia con un enfoque decididamente analítico.

Otra investigación que vale la pena comentar es la efectuada por Josefina Granja en cuatro instituciones universitarias del Distrito Federal (UNAM, IPN, UIA, ITAM). Al revisar las matrículas de primer ingreso y egreso de 15 generaciones entre 1960 y 1978 la autora saca a relucir un fenómeno de clara significación sociológica. Por una parte, en este período se produce un explosivo crecimiento de la matrícula de primer ingreso a la enseñanza superior. Por otra parte, a partir de 1970 comienza una baja general en las cifras correspondientes a los egresados. O sea que conforme ha pasado el tiempo se ha incrementado el ingreso pero se ha abierto la brecha con respecto al egreso. De acuerdo con la finalidad del trabajo, Josefina Granja acierta en señalar que sus datos no deben servir únicamente para apoyar las acusaciones de ineficiencia, derivadas de las preocupaciones administrativas que reducen el problema a factores organizativos del funcionamiento de las instituciones de educación superior. Esta decisión es tanto más oportuna cuanto que al período analizado corresponden las grandes reformas académicas, los programas de formación de profesores, la aplicación de nuevos métodos de enseñanza y la planeación institucional de la educación.

A la luz de estos hechos es notorio que la incongruencia entre las bajas proporciones del egreso con respecto al ingreso no puede ser adjudicada a la falta de iniciativas institucionales para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Lo cual abre un espacio para explorar la conexión que pudiera haber entre este fenómeno y algunos factores de naturaleza social. Este parece ser el sentido que la autora le da a sus palabras cuando escribe que su objetivo "...no se centra en la crítica de la dimensión administrativa del nivel superior sino en esbozar una interpretación de la significación económica (debiera haber puesto "sociológica") y el uso político de la ineficiencia escolar". [14] De todos modos, lo principal para Granja es que estos resultados ponen en duda la validez de la democratización y la masificación de la universidad mexicana. En tanto que son hechos solamente imputables al acceso y no a la sobrevivencia dentro del ciclo, dichos fenómenos son muy relativos. En consecuencia, más que un cambio real en los patrones de apropiación de los niveles superiores de la educación, hubo mayores oportunidades de ingreso como resultado de una respuesta de carácter político del gobierno federal.

Al fin de cuentas, la pregunta que parece tener en mente la autora es ¿qué factores sociales impiden que el aumento de las probabilidades de ingreso corresponda con un aumento proporcional en las posibilidades de egreso? Desde mi punto de vista, las respuestas a esta pregunta pueden encontrarse observando las formas como diferentes tipos de personas aprovechan la misma oportunidad de ingresar a estudiar en la universidad. De acuerdo con el peso que tuvieron variables tales como el sexo, la edad, el origen social, la experiencia escolar previa y la carrera elegida, en los resultados escolares, podrían extraerse conclusiones valiosas acerca de la intervención de lo social en los procesos de selección escolar. En lugar de tomar este camino, Josefina Granja prefirió buscar respuestas en los "usos" que tiene la escolaridad para las clases sociales. Como sabemos, esto querría significar que el Estado y la burguesía son quienes, a través de sus proyectos educativos, le imprimen usos contradictorios a la escolaridad. Por un lado, la ampliación de la oferta educativa estaría relacionada con la intención de la burguesía y el Estado de ganar consenso. Por otro lado, la selección escolar sería resultado de las escasas probabilidades de empleo que ofrece el mercado de trabajo. Lo cual vuelve a poner la solución al problema de la desigualdad escolar en el mismo lugar donde la había dejado María de Ibarrola.

Otros sociólogos han querido superar el estancamiento de esta cuestión manejando bases de datos más discretas. Milena Covo, por su parte, se propuso examinar el fenómeno de la discriminación social en la escuela a la luz de la información

proporcionada por la trayectoria de una muestra de alumnos de la generación 1975 de la ENEP Acatlán. [15]

Esta investigación revela una honda preocupación de su autora por dilucidar hasta qué punto la democratización de la universidad es auténtica. Para ello, procura valorar el alcance real de la escolarización superior examinando las características sociales de los egresados de un ciclo escolar completo. Se trata, pues, de observar las proporciones que guardan las diferentes clases de estudiantes, según la ocupación de sus padres, en el momento del ingreso a la licenciatura y en el del egreso, cuatro años después.

El desglose por categoría en el trabajo indica que entre el primero y el último año, la generación estudiada perdió miembros entre los alumnos cuyos padres son obreros-2.2, empleados-7.9, jornaleros o peones-1.0 y ejidatarios-1.3. En tanto que aumentó la proporción de los hijos de patrones o empresarios+6.8 y de quienes trabajan por su cuenta+3.5.

Desde la perspectiva adoptada por Milena Covo, esta información confirma que la pauta general de la selección estudiantil en la universidad, sigue siendo todavía favorable a los hijos de la clase privilegiada por encima de cualquier otra. En este sentido, el crecimiento de la enseñanza superior y el mayor ingreso de jóvenes provenientes de la clase obrera y campesina, sólo permiten hablar de una movilidad social relativa, que se da siempre dentro de los marcos fijados por la función básicamente reproductora de la escuela.

Desafortunadamente, la decisión de Covo de trabajar con la hipótesis de que la clase social de origen es el factor que más relacionado está con los resultados escolares, merma innecesariamente la labor analítica. El hecho de poner en evidencia que en la universidad, los hijos de propietarios son más exitosos que otros, representa un avance en el modo de referirse a la supremacía de la clase social burguesa en la escuela. Sin embargo, hay que advertir que la importancia excesiva otorgada a esta variable, oculta la acción de otras, que cuando menos tienen el mismo peso.

Este efecto espúreo, se aprecia también en un trabajo de Carlos Marquis acerca de la "elitización" del alumnado de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Dicho estudio comparte con el de Covo la inquietud de verificar empíricamente si la educación es o no factor de movilidad social. Su conclusión es que las amplias expectativas de ascenso social por medio de los estudios profesionales son hoy más ilusorias que reales. Según Marquis, la observación de las modificaciones en las características socioeconómicas del estudiantado en los últimos años ha demostrado que el número de alumnos procedentes de sectores más populares ha ido disminuyendo.

Con el objeto de subrayar mi desacuerdo con la propensión a subordinar los aspectos educativos a los socioeconómicos, confrontaré un par de datos presentados por el autor. El primero de ellos se refiere al aumento del número de mujeres en las nuevas generaciones estudiantiles. Dice textualmente: "En el caso de la distribución por sexos, las proporciones de hombres y mujeres tienden a equipararse, de manera que cada vez se reducen más las distancias entre ellos. El caso más llamativo es la evolución habida entre los alumnos y alumnas de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, que de 72 por ciento de hombres se pasó a un 49 por ciento, siendo el único caso en el que las mujeres son mayoría".

El segundo concierne a los alumnos que trabajan: "Mientras que el porcentaje de alumnos que trabajan ha disminuido en forma importante en Ciencias Básicas e Ingeniería, pasando de un 33 por ciento a un 14.5 por ciento y en Ciencias Sociales y Humanidades

de un 43 por ciento a un 29.5 por ciento, en la División de Ciencias y Artes para el diseño el porcentaje de alumnos que trabajan aumentó del 25 al 43 por ciento". [16]

## TEXTO

Marquis entiende que el descenso en la cantidad de alumnos que trabajan es susceptible de varias interpretaciones, por ejemplo, que el efecto de la crisis ha limitado las ofertas de empleo, particularmente para los más jóvenes; también piensa que podría deberse a que la crisis ha dificultado la incorporación de individuos de origen más popular, o sea de aquéllos que además de estudiar deben trabajar. No obstante, reconoce que ambas hipótesis explican lo que sucede en Ciencias Básicas y Sociales, que son las carreras donde ha bajado la proporción de trabajadores, pero no dan cuenta de las de Diseño y Arquitectura, que como se dijo, presentan el fenómeno inverso. Situación que no deja de resultar paradójica, ya que en un estudio anterior creyó ver que los alumnos de Diseño se diferenciaban de las otras dos divisiones por tratarse de un sector social bastante más elevado. Por último, admite que este tipo de discrepancias se reitera en otros indicadores y que en su trabajo no se ofrecen explicaciones satisfactorias.

Es sorprendente que habiendo atestiguado cambios tan llamativos en la distribución por sexos en todas las carreras (así como también variaciones menores en el estado civil y la edad), Marquis se haya empeñado en buscar explicaciones recurriendo a la estructura económica. Sin duda, este punto podría haber sido aclarado bastante mejor si hubiese tomado en cuenta la parte que le toca al sexo, al estado civil y también a la edad de las personas, cuando éstas toman la decisión de ponerse a trabajar. A ello debiera añadirse el examen de las posibilidades que ofrecen las diferentes carreras en términos de la afinidad que guarda lo que se hace en el trabajo con lo que se aprende en la escuela. No sería aventurado pensar que en aquellas profesiones donde normalmente la afinidad tiende a ser mayor por ejemplo, Arquitectura y Diseño, aumente la población que trabaja. O viceversa, que aquellos que se encuentran estudiando en una de dichas carreras tengan mayores facilidades para hacer compatibles sus obligaciones escolares con las laborales.

## Conclusión

En este trabajo, los enfoques que enfatizan la influencia directa del sistema capitalista sobre las escuelas fueron objeto de crítica a dos niveles. El primero y más general, provino de sociólogos que cuestionan seriamente la posibilidad de que la estructura social logre orientar el curso de la acción escolar de la manera como lo postulan los autores de La instrucción escolar en la América capitalista, La reproducción y La escuela capitalista en Francia. Para Margaret Archer, el riesgo mayor de supeditar el análisis de los fenómenos escolares a la estructura social es que el peso otorgado a los aspectos funcionales opaque el valor de los hechos históricos que coadyuvaron a definir las relaciones entre las sociedades y sus respectivos sistemas educativos. A diferencia de la autora inglesa, las coincidencias entre Giroux, Boudon y Crozier son de naturaleza teórica. Ninguno de los tres admite que la conducta de los hombres esté sujeta, sin más, a la fuerza de las estructuras sociales. Según Giroux, el error de este postulado consiste en ignorar las resistencias que los diferentes grupos sociales oponen a las tendencias dominantes en una sociedad. Boudon, en cambio, adopta una postura más radical y afirma que en las sociedades modernas, el carácter agregado e imprevisible de la acción colectiva aleja toda posibilidad de remitir el resultado de dicha acción a la racionalidad del sistema económico o de las clases sociales. La intromisión de Crozier en esta polémica ha sido con el propósito de extrapolar los resultados de su investigación en organizaciones complejas a las instituciones escolares. Los conocimientos producidos acerca de la gravitación que tienen las relaciones sociales que, en su experiencia cotidiana, establecen los miembros de las organizaciones, ponen en tela de juicio el

alcance de las estructuras sociales sobre las escuelas. Por mi parte, incluí unos comentarios que hacían hincapié en el excesivo valor otorgado a estas obras como puntos de referencia teóricos. La objeción principal a ello es que dichos trabajos son mucho más útiles en la investigación empírica, cuando se los ve como frutos del empleo de la teoría sociológica general en casos específicos que como material teórico propiamente dicho.

A partir de aquí la crítica se particulariza. La revisión de las investigaciones de Ibarrola, Granja, Covo y Marquis ha servido para ver de cerca las limitaciones que implica para el avance del conocimiento sociológico sobre educación, observar los fenómenos escolares desde perspectivas únicamente interesadas en establecer conexiones de sentido en función de categorías estructurales. En resumidas cuentas, Ibarrola y Granja, tras observar algunos fenómenos asociados al crecimiento de la educación superior en México, no demoran en remitir sus facetas más incongruentes a la acción de la burguesía y el Estado mexicanos. Ambas confían en que dichas referencias a la estructura social satisfagan el afán de explicar los problemas suscitados por la investigación. Los otros dos autores procuran establecer nexos empíricos entre la estructura social y la escuela. Mientras a M. Covo le llama la atención la eficacia escolar de la burguesía, C. Marquis se interesa más por las relaciones de la economía nacional con la realidad educativa. Los dos hacen a un lado otros factores.

CITAS:

[\*] Investigador del Centro de Estudios Sobre la Universidad, CESU, Universidad Nacional Autónoma de México.

[1] La costumbre establecía que el maestro se comprometía a proporcionar por un período de hasta 7 años casa y alojamiento a sus aprendices y a garantizar que en ese tiempo aprendieran niveles mínimos de capacitación.

[2] S. Bowles y H. Gintis. La instrucción escolar en la América capitalista, la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. Siglo XXI, México, 1981, p. 230.

[3] Ch. Baudelot, R. Establet. La escuela capitalista en Francia. Siglo XXI, México, 1975, p. 252.

[4] Obra citada, p. 34.

[5] Margaret Archer. "Los sistemas de educación ", Revista Internacional de Ciencias Sociales, núm. 2, UNESCO, París, 1981, vol. 33, p. 289.

[6] Henry Giroux. "Educación: Reproducción y resistencia", en. María de Ibarrola, Las dimensiones sociales de la educación. Ediciones el Caballito, SEP, México, 1985, pp. 151 -159.

[7] Raymond Boudon. Efectos perversos y orden social. México, Premia Editorial, 1980, p. 13.

[8] Michel Crozier. El fenómeno burocrático. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1974.

[9] Varios documentos preparados para el Congreso Nacional de Investigación Educativa coinciden en afirmar que a partir de los años setentas hubo un cambio importante en la orientación teórica de las investigaciones sobre la educación mexicana. En ese contexto los autores en cuestión tuvieron una buena acogida. Consultar Documentos Base de la

Comisión Educativa y Sociedad. Documentos Base del Congreso Nacional de Investigación Educativa, tomo 1, México, nov. de 1981, pp. 32, 33, 36, 37, 106 a 113.

[10] Margaret Archer. "Los Sistemas de Educación", Revista Internacional de Ciencias Sociales, núm. 2, vol. 33, UNESCO, París, 1981, p. 285.

[11] Jean Claude Passeron. "La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de 'contradicción interna'", Estudios Sociológicos, núm. 3, vol. 1, El Colegio de México, septiembre-diciembre, 1983, pp. 420, 422, 429.

[12] Documentos Base de la Comisión Educación y Sociedad, obra citada, pp. 108-109.

[13] María de Ibarrola "El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la Burguesía Cuadernos de Investigación Educativa, núm. 9, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, México, D.F., noviembre, 1982.

[14] Josefina Granja. "Análisis sobre las posibilidades de permanencia, egreso y titulación en cuatro instituciones de Educación Superior del Distrito Federal, 1960-1978". Ponencia presentada en el Foro de Investigaciones sobre Educación y Sociedad, Jalapa, Veracruz, mayo 1981.

[15] Milena Covo. "La Universidad: ¿Reproducción o Democratización?", los Universitarios: la élite y la masa, Larissa Lomnitz et. al, Juan Zorrilla (coordinador), Cuadernos del CESU. Coordinación de Humanidades, UNAM, México, 1986.

[16] Carlos Marquis. "El impacto de la crisis en los alumnos de la UAM Azcapotzalco", Revista de la Educación Superior, núm. 51, ANUIES, México, julio-septiembre de 1984, pp. 67 y 69.