



EDUCACIÓN FORMAL Y DESIGUALDAD SOCIAL: UN ANÁLISIS COMPARADO ENTRE LAS PERSPECTIVAS ESTRUCTURAL- FUNCIONALISTA Y MARXISTA

Tesina de Licenciatura en Sociología
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina, 2025

Mariana Gabriela Gauna Acosta
Director: Patrick Boulet



Agradecimientos

A Patrick por la paciencia, el compañerismo e impulsar este desafío intelectual.

A la cátedra Sociología de la Educación, un ámbito donde el aprendizaje ha sido colectivo, crítico y transformador.

A mi familia, por la motivación y el cuidado brindado en mi trayecto.

A mis amigas, por el sostén y las alegrías.

A mi compañero Diego, por su valioso afecto.

A la Universidad Nacional de Cuyo: a quienes, con su lucha y compromiso, defendieron el derecho de los pueblos a acceder al conocimiento, a quienes creyeron en la educación pública, gratuita y laica como un pilar fundamental de la justicia social.

Índice

Índice.....	2
Agradecimientos.....	5
Introducción.....	6
Objetivos.....	12
Fundamentación metodológica.....	13
Fundamentación Teórica.....	14
Capítulo 1: Perspectiva estructural funcionalista.....	19
1.1 Talcott Parsons.....	19
1.1.1 Aproximaciones biográficas.....	19
1.1.2 El sistema social.....	21
1.1.3 El mantenimiento del sistema a través de los roles.....	24
1.1.4 La función de la educación formal en el sistema social.....	25
1.1.5 La nueva función social de la educación.....	26
1.1.6 El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana.....	28
1.1.7 Socialización y selección.....	30
1.1.8 La estructura del aula en la escuela primaria.....	32
1.1.9 El rendimiento escolar.....	33
1.1.10 Socialización y selección en la escuela primaria.....	34
1.1.11 Diferenciación y selección en la escuela secundaria.....	35
1.1.12 Principales funciones de la educación formal.....	35
1.1.13 Notas de síntesis.....	36
1.2 Contexto internacional de la teoría del capital humano.....	46
1.3 Theodore Schultz.....	49
1.3.1 Aproximaciones biográficas.....	49
1.3.3 Invirtiendo en la gente.....	51
1.3.4 La salud como inversión.....	53
1.3.5 La educación como inversión.....	54
1.3.6 La escolarización como inversión en calidad.....	55
1.3.7 La educación superior.....	57
1.3.8 La economía del valor del tiempo humano.....	58

1.3.9 Notas de síntesis.....	63
1.4 Gary Becker.....	74
1.4.1 Aproximaciones biográficas.....	74
1.4.2 El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación.....	75
1.4.3 La formación en el trabajo.....	76
1.4.4 La escolarización.....	77
1.4.5 Incrementos productivos en los salarios.....	77
1.4.6 La aptitud y la distribución de las retribuciones.....	80
1.4.7 El tiempo como inversión.....	80
1.4.8 La igualdad de oportunidades.....	81
1.4.9 Costes directos e indirectos de la universidad.....	82
1.4.10 Diferencias entre blancos y no blancos.....	83
1.4.11 Notas de síntesis.....	84
Capítulo 2: Perspectiva marxista.....	99
2.1 Antonio Gramsci.....	99
2.1.1 Aproximaciones biográficas.....	99
2.1.1 Hegemonía y educación.....	100
2.1.2 El Estado Integral y la educación.....	103
2.1.3 Los intelectuales orgánicos y su papel en la educación.....	106
2.1.4 Bloque histórico, intelectuales y educación.....	111
2.1.5 Filosofía de la praxis.....	115
2.1.6 Notas de síntesis.....	117
2.2 Louis Althusser.....	119
2.2.1 Aproximaciones biográficas.....	119
2.2.2 Reproducción capitalista de las relaciones de producción.....	120
2.2.3 La escuela y la reproducción de la fuerza de trabajo.....	121
2.2.4 El Estado y los Aparatos Ideológicos de Estado.....	122
2.2.5 La escuela capitalista como Aparato Ideológico de Estado dominante..	126
2.2.6 La práctica ideológica y su relación con la práctica escolar.....	128
2.2.7 Notas de síntesis.....	135
2.3 Christian Baudelot y Roger Establet.....	140
2.3.1 Aproximaciones biográficas.....	140
2.3.2 La escuela capitalista.....	141
2.3.3 Las dos redes de escolarización.....	142
2.3.4 Conciencia proletaria.....	145
2.3.5 La escuela primaria.....	146
2.3.6 El rol del maestro.....	149
2.3.7 Ilusión democrática.....	149
2.3.8 Ilusión laica.....	150
2.3.9 La unidad de la escuela.....	150
2.3.10 La línea en grados.....	151
2.3.11 La pirámide escolar.....	152

2.3.12 La escuela unificadora.....	153
2.3.13 La ideología burguesa de la escuela.....	154
2.3.14 La relación familia-escuela.....	157
2.3.15 Lucha de clases y aparato escolar.....	159
2.3.16 Ampliar los puntos de vistas sobre la escuela.....	162
2.3.17 Notas de síntesis.....	163
2.4 Henry Giroux.....	166
2.4.1 Aproximaciones biográficas.....	166
2.4.2 Los profesores como intelectuales transformativos.....	168
2.4.3 Lucha docente.....	172
2.4.4 Desvalorización del rol docente.....	173
2.4.5 Nueva sociología del currículum.....	173
2.4.6 La alternativa curricular.....	174
2.4.7 La dinámica del currículum oculto.....	175
2.4.8 Organización del currículum escolar: condiciones democráticas y acción colectiva.....	176
2.5.9 Intelectuales transformativos.....	178
2.4.19 Antonio Gramsci: La escuela al servicio de una política radical.....	180
2.4.11 Intelectuales orgánicos radicales e intelectuales transformativos.....	182
2.4.12 Contrahegemonía y resistencia.....	183
2.4.12 Crisis y posibilidades de la educación pública.....	184
2.4.13 Notas de síntesis.....	188
Capítulo 3: Abordaje comparado.....	196
3.1 Abordaje comparado de los autores sobre la educación formal: identificación de los elementos comunes y diferentes.....	196
Educación definiciones.....	196
Desigualdades sociales y educación.....	204
Rol docente en la educación formal.....	209
Rol del Estado en la educación formal.....	213
3.2 Abordaje comparado de las perspectivas teóricas: identificación de los elementos comunes y diferentes sobre algunas categorías conceptuales.....	220
Neutralidad en la educación.....	220
Relación individuo/sujeto.....	223
Relación Consenso/Conflicto.....	227
Conclusiones.....	231
Referencias bibliográficas.....	242

Introducción

La educación formal constituye identidades sociales que influyen en la forma en que los/as sujetos/as viven en sociedad, sus actitudes y formas de interacción. La misma adquiere un enorme poder estructurante, ya que contribuye a legitimar, y al mismo tiempo, deslegitimar a las posiciones sociales. Asimismo, esto se vincula directamente con el objeto central de la sociología de la educación: explicar las desigualdades y los mecanismos por los que éstas se construyen, se mantienen, se legitiman, se reproducen o se modifican.

Un análisis sociológico del fenómeno de la educación formal permite visibilizar de qué manera ésta reproduce las condiciones de dominación, e induce a los sectores populares a la sumisión, adaptación, resignación, o bien, en ciertas circunstancias podría incitar a la organización, movilización y/o a la construcción de procesos emancipatorios.

Sin pretender un abordaje exhaustivo, la presente tesina busca poner el foco en las teorías estructural funcionalistas y marxistas, más concretamente, en la lectura que algunos autores hicieron en torno al papel de la educación formal en las formaciones sociales y el vínculo de la misma con las desigualdades sociales. El objetivo último es elaborar un análisis comparado de estas dos perspectivas teóricas que coexisten, conflictivamente, en el campo de la sociología.

Si bien, sus paradigmas demuestran una importante distancia, ambos coinciden en la relevancia de la educación formal en la sociedad.

Frente a una sociedad sujeta a aceleradas transformaciones económicas, políticas y sociales, consideramos que la educación y particularmente la educación formal ocupa un protagonismo cada vez mayor en dichos procesos de cambio. Por ello, se vuelve relevante puntualizar en dichos estudios teóricos que la toman como objeto, ya que nos invitan a la construcción de múltiples interrogantes y a la búsqueda de respuestas que posibiliten, o al menos nos aproximen a un entendimiento general de cuál ha sido, es y será el papel de la educación formal en las sociedades capitalistas.

La inserción temprana y obligatoria de los/as sujetos/as en las instituciones educativas y la posterior continuidad/discontinuidad durante largos años de sus vidas en las mismas invita a que surjan preguntas tales como: ¿qué es la escuela¹?, ¿por qué y para qué la educación formal?, ¿cómo y con qué la educación formal logra alcanzar sus objetivos?, ¿La educación formal contribuye a la reducción o eliminación de la pobreza? ¿Qué vínculo existe entre educación formal y desigualdades sociales?

Analizar las características que ha asumido la escuela a lo largo de la historia permite reflexionar sobre su impacto y, en el mejor de los casos, abrir caminos para transformar el sistema educativo.

A su vez, la educación formal se vincula con otras instituciones sociales fundamentales, como la familia y el trabajo. Desde una mirada sociológica, su análisis permite interpretar los mecanismos y dispositivos presentes en las instituciones educativas, revelando sus efectos sobre los procesos históricos.

Nos proponemos analizar los conceptos teóricos de autores provenientes de la sociología marxista y estructural-funcionalista sobre la educación formal. La elección de estos enfoques responde a su marcado antagonismo teórico-metodológico, reflejo de una polémica intelectual que expone intereses diversos, inseparables de la realidad histórica en la que se insertan.

Estas perspectivas en conflicto no solo debaten ideas, sino que confrontan cosmovisiones que, entre otros aspectos, legitiman la primacía de ciertos modos de producción y reproducción social.

¹ Cuando hablamos de escuela hacemos referencia a la denominada educación formal, es decir, a aquellos establecimientos educativos, tales como: escuelas, colegios, institutos, universidades y otros centros de enseñanza, que cuentan con la legitimidad estatal de brindar un proceso de formación y aprendizaje. Este proceso de aprendizaje se desarrolla de manera metódica, planificada y permite el acceso a una gran variedad de títulos o certificados, que son reconocidos por el Estado de una nación.

La tesina se centra en los siguientes pensadores: Antonio Gramsci, Louis Althusser, Christian Baudelot, Roger Establet y Henry Giroux, representando la perspectiva marxista, por un lado, y autores del estructural funcionalismo, entre ellos, Talcott Parsons, Theodore Schultz, Gary Becker, por otro.

De igual forma, nos pareció relevante complementar el análisis de los mismos con aportes de teóricos y teóricas provenientes de distintas disciplinas y países. Entre ellos/as se encuentran Silvia Federicci, Michael Foucault, EmilioTenti Fanfani, entre otros/as.

En este trabajo, partimos de los siguientes supuestos teóricos que estructuran nuestro enfoque y permiten interpretar la educación como fenómeno social:

Las teorías estructural-funcionalista y marxista presentan profundas diferencias en términos teóricos, políticos e ideológicos. Mientras el estructural-funcionalismo tiende a naturalizar el papel de la educación formal dentro del orden social, las teorías marxistas lo cuestionan, desmantelando sus postulados y representaciones fundamentales.

Desde esta perspectiva, el marxismo no solo pone en debate los principios del funcionalismo en torno a la educación, sino que también visibiliza los intereses de clase implícitos en sus formulaciones teóricas, intereses que, en última instancia, contribuyen a legitimar y perpetuar las desigualdades sociales.

Para cumplir con los objetivos planteados, el diseño propuesto en esta tesina es el siguiente:

En el capítulo 1 desarrollaremos las propuestas correspondientes a la sociología funcionalista: Parsons, Schultz y Becker. Nuestra intención es cumplir con el objetivo de describir las teorías producidas por la perspectiva estructural-funcionalista sobre la educación formal y su relación con la desigualdad social. Allí analizaremos los conceptos distintivos de cada autor reconociendo los aportes que realizan al análisis sociológico de la educación.

En el capítulo 2 se presentan las teorías de cuño marxista: Gramsci, Althusser, Baudelot y Establet y Giroux. Se busca identificar los aportes de las teorías marxistas que han tomado a la educación como objeto de estudio.

Con la intención de contextualizar históricamente la obra de los autores, previo a profundizar en sus conceptos, haremos una breve mención de algunos datos y acontecimientos biográficos que consideramos importantes de la trayectoria vital y profesional de los mismos.

Por otra parte, al finalizar la presentación de la perspectiva teórica de cada autor, se incluirá una sección denominada "Notas de Síntesis". En estas notas, no solo recapitularemos las ideas y conceptos centrales de cada autor, sino que también incluiremos una reflexión que considerará las contribuciones de otros/as autores/as.

En el capítulo 3, responderemos a nuestro segundo objetivo, que consiste en identificar y sistematizar las diferencias y similitudes entre la problemática de la sociología funcionalista y la problemática marxista a la hora de analizar la educación formal.

Para ello, elaboraremos un cuadro síntesis que se detendrá en ciertos puntos que consideramos relevantes para abordar dichas diferencias y similitudes. Los puntos a desarrollar estarán divididos en dos cuadros.

Por un lado, nos explayaremos en lo que denominaremos: Abordaje comparado de los autores sobre la educación formal: identificación de los elementos comunes y diferentes. Allí profundizaremos autor por autor sus definiciones sobre la educación formal, sus concepciones respecto a la cuestión de las desigualdades sociales, el rol docente y el rol del Estado en la educación.

Por otro lado, realizaremos un segundo cuadro síntesis que llamaremos: Abordaje comparado de las perspectivas teóricas: identificación de los elementos comunes y diferentes sobre algunas categorías conceptuales. Allí nos enfocaremos en consideraciones generales de las perspectivas en estudio. Más específicamente, en cuestiones relacionadas con la neutralidad en la educación, la relación individuo/sujeto y la relación consenso/conflicto.

En definitiva, el presente trabajo busca aportar a futuras investigaciones, enriqueciendo el debate académico dentro de la sociología de la educación, la sociología y las ciencias sociales. Su propósito es contribuir a la tarea de

desenmascarar aquello que se nos presenta como obvio y develar las funciones latentes no solo de la educación, sino también de otras instituciones que sustentan el orden capitalista.

Objetivos

Objetivo general: Comparar los planteamientos teóricos sociológicos del estructural-funcionalismo y de las teorías marxistas en torno a la educación formal.

Objetivos específicos:

Describir las perspectivas de las teorías del estructural-funcionalismo y de las teorías marxistas en relación a la cuestión de la desigualdad y su vinculación con la educación formal.

Identificar y sistematizar las diferencias y similitudes entre la problemática de la sociología funcionalista y la problemática marxista a la hora de analizar la educación formal.

Fundamentación metodológica

La presente investigación es de naturaleza exploratoria-descriptiva. Para alcanzar los objetivos que guían la misma optamos por un diseño metodológico “flexible”, basado fundamentalmente en la técnica documental. Dicha estrategia implica la búsqueda, recopilación y análisis documental de una extensa revisión bibliográfica y un arduo trabajo hermenéutico sobre fuentes secundarias escritas, es decir, textos, ensayos, libros de los autores respecto a sus principales categorías conceptuales sobre la educación formal.

A su vez, la tesina encuadra una modalidad de abordaje comparativo. Ello permite aproximarnos a la categoría de educación formal y su relación con la desigualdad a partir del diálogo intelectual, en el que pretendemos exhibir y poner en debate los puntos de contacto, las discontinuidades y desacuerdos entre ambas propuestas teóricas.

En el análisis de los textos es pertinente reconocer las controversias, posturas políticas ideológicas, supuestos implícitos o explícitos que atraviesan a todo discurso histórico teórico.

En definitiva, el objetivo es analizar y sistematizar las diferencias y similitudes entre la problemática de la sociología estructural-funcionalista y la problemática marxista respecto a sus construcciones teóricas sobre el fenómeno de la educación formal, a partir de un diseño flexible que permitió llevar a cabo posibles reestructuraciones, redefiniciones y ajustes del trabajo de acuerdo a lo que ameritó el desarrollo del proceso investigativo.

Fundamentación Teórica

La presente tesina se centra en los planteamientos de las teorías estructural-funcionalista y marxista sobre la educación formal. Si bien ambas corrientes han tenido una influencia significativa en la práctica teórica de numerosos/as pensadores/as contemporáneos/as que analizan la educación formal, no constituyen las únicas perspectivas sociológicas sobre el fenómeno educativo.

Las teorías marxistas y funcionalistas se encuentran continuamente en conflicto en el campo de la sociología y más específicamente en la sociología de la educación. En este sentido, se vuelve fundamental tomar posición en ese conflicto, debido a que no existen espacios neutros en el terreno teórico.

La desigualdad es un concepto central en el análisis de la educación formal. En el contexto del modo de producción capitalista, esta desigualdad no es un efecto colateral, sino una condición estructural necesaria para su funcionamiento, basada en la división de clases y la explotación de una sobre otra².

El capitalismo, especialmente en su fase neoliberal, ha trascendido su carácter meramente económico para convertirse en un sistema que regula los cuerpos y orienta los deseos de los/as sujetos/as.

El análisis de la desigualdad no debe centrarse en la búsqueda de responsables, sino en la visibilización de los factores políticos, ideológicos y económicos que intervienen

² No estamos diciendo con esto que el modo de producción capitalista sea el único caracterizado por la desigualdad, la división en clases y la explotación. Por el contrario, no está de más aclarar que estos elementos son propios de todos los modos de producción cuyas relaciones de producción son relaciones de explotación y no de colaboración recíproca (modo de producción esclavista, modo de producción asiático, modo de producción servil). En todos ellos hay extorsión de plusvalía de una clase por otra, pero las formas y mecanismos de esa explotación son diferentes.

en su producción y reproducción. Estas desigualdades se manifiestan de múltiples formas en la sociedad.

El estructural funcionalismo es una corriente que encuentra gran influencia del sociólogo francés Emile Durkheim y, en consecuencia, de la corriente positivista del siglo XIX.

Durkheim es considerado el fundador de la sociología de la educación. En su análisis, examina la función de la educación dentro de la sociedad, la reconoce como una realidad objetiva y externa, instituida o institucionalizada, y la construye como un hecho social.

El enfoque estructural-funcionalista parte de la concepción de la sociedad como un sistema. Como todo sistema, la sociedad solo puede entenderse a partir de las interrelaciones entre sus partes, cada una de las cuales contribuye al mantenimiento del equilibrio y la cohesión social.

Uno de los supuestos centrales del funcionalismo es la existencia de un consenso general sobre las normas y valores que regulan la convivencia social. Este consenso es clave para transformar la sociedad en un sistema cohesionado y estable.

Los teóricos funcionalistas sostienen que la educación cumple una función esencial en la estructura social. Sus principales roles -transmisión cultural, formación para el desempeño de roles, selección social, integración e innovación- son fundamentales para la preservación del orden existente.

Gran parte de los investigadores funcionalistas vinculan educación y movilidad social bajo el supuesto de que la sociedad está estratificada. En este marco, el acceso a la educación es considerado un factor estratégico en la modificación del estatus social.

Por otro lado, estas teorías burguesas priorizan la categoría de individuo para explicar la acción y el hecho social. Sin embargo, lo conciben de manera natural y ahistórica, sin reconocerlo como producto de múltiples determinaciones. A diferencia de esto, las teorías marxistas sostienen que los agentes sociales actúan siempre condicionados por relaciones de clase antagónicas que estructuran su existencia. En consecuencia, rechazan la idea de que las formaciones sociales y su historia puedan explicarse partiendo del individuo como unidad central de análisis.

Uno de los conceptos centrales en el análisis del enfoque estructural-funcionalista sobre la educación es el mérito, entendido como el resultado del esfuerzo y la voluntad individual. Sin embargo, el mérito no solo opera a nivel personal, sino también social, al contribuir al mantenimiento del sistema.

“El principio meritocrático liberal de la justicia distributiva -las posiciones sociales son el resultado de la capacidad y esfuerzo individual- encuentra en la educación la institución perfecta para identificar, seleccionar y jerarquizar adecuadamente los talentos disponibles, que accederán a puestos de trabajo cualificados y necesarios para el progreso y el bienestar social” (Bonafant, 1998, p. 32).

Así, en la sociedad meritocrática capitalista, la escuela adquiere un papel fundamental como mecanismo de legitimación y distribución del estatus.

Con respecto a la perspectiva sociológica del estructural-funcionalismo pretendemos puntualizar principalmente en los aportes de Talcott Parsons respecto a la educación formal, fundamentalmente es su concepto de mérito.

Talcott Parsons, principal exponente de la sociología de Estados Unidos de mediados del siglo XX, analiza a la sociedad desde una perspectiva estrictamente funcionalista. Su aporte a la sociología de la educación radica en un hecho de tipo burocrático, ya que institucionalizó la sociología de la educación como rama especial de la sociología.

Según Parsons (1990), la escuela cumple una doble función: por un lado, transmite los valores fundamentales que sostienen la estructura social, contribuyendo a la homogeneización de sus miembros; por otro, diferencia, selecciona y jerarquiza a los/as estudiantes según su rendimiento escolar.

Los logros académicos son considerados resultado del mérito individual, el cual, a su vez, se deriva de la distribución desigual de las capacidades. Por tanto, la escuela debe identificar y distinguir eficazmente estas diferencias.

Asimismo, analizaremos los aportes del funcionalismo tecnoeconómico, enfocado en el papel de la educación en el desarrollo económico. Este enfoque incluye la teoría del capital humano desarrollada por Theodore Schultz (1983) y Gary Becker (1983).

Los economistas estadounidenses Theodore Schultz y Gary Becker defienden el papel de la educación como una inversión en el futuro. Su supuesto central sostiene que la educación y la formación incrementan la productividad individual en el ámbito laboral, elevan los ingresos salariales futuros y, en consecuencia, favorecen el progreso y desarrollo de los países.

Por otro lado, en el análisis de las teorías marxistas nos enfocaremos en tres teorías clave:

- Teoría de la hegemonía, desarrollada por Antonio Gramsci.
- Teorías de la reproducción social, formuladas por Louis Althusser (Aparatos Ideológicos de Estado) y por Baudelot y Establet (teoría de las dos redes de escolarización).
- Teorías de la resistencia, con especial énfasis en el pensamiento de Henry Giroux.

Antonio Gramsci (1968) realiza un análisis fundamental sobre la formación de los intelectuales y su vínculo con la praxis política. Su teoría de los intelectuales orgánicos y su papel social, así como el compromiso político y moral que estos conllevan, enriquecen significativamente la reflexión sobre la institución escolar, especialmente en su relación con la educación y la política.

Asimismo, su concepto de hegemonía es clave, ya que constituye un eje central para el filósofo francés Louis Althusser (1984) subraya el papel de la superestructura jurídico-política e ideológica como mecanismo de dominación del Estado capitalista. Según su planteamiento, la reproducción de las condiciones de producción no solo requiere fuerza de trabajo, sino también sujetos/as sometidos/as ideológicamente.

Para explicar las formas de ejercicio del poder estatal, Althusser distingue entre aparatos represivos e ideológicos. No basta con garantizar la reproducción de las condiciones materiales para sostener el sistema capitalista; es necesario que los agentes sociales asuman dócilmente los roles que les son asignados, y aquí es donde interviene la escuela.

La institución escolar desempeña un papel clave en la reproducción de la fuerza de trabajo, la cual, según el desarrollo de las fuerzas productivas en un momento dado, debe ser calificada de acuerdo con las exigencias de la división social y técnica del trabajo en distintos sectores.

En esta tesina analizaremos su concepto de Aparatos Ideológicos de Estado, centrándonos en su interpretación del Aparato Ideológico Escolar.

Los sociólogos franceses Christian Baudelot y Roger Establet (1987), discípulos de Althusser, desarrollaron la teoría de las dos redes de escolarización. Esta propone una división del sistema educativo en dos niveles: una red primaria/profesional y una red secundaria/superior, estructuradas según la división de la sociedad en dos clases fundamentales: burguesía y proletariado. En este trabajo, nos enfocaremos en su análisis sobre dicha teoría y sus implicaciones en la reproducción social.

Por otro lado, bajo la influencia del pensamiento de Gramsci, surge una tercera línea de investigación en la sociología de la educación marxista: la teoría de la resistencia. Entre sus principales exponentes se encuentra Henry Giroux (1990), reconocido como una figura clave en la pedagogía crítica en Estados Unidos. Consideramos fundamental su enfoque sobre el papel intelectual y práctico de los/as docentes en los procesos de transformación social.

El objetivo es analizar la educación formal desde estas perspectivas sociológicas, comprendiéndola como el producto de múltiples prácticas sociales, históricamente determinadas por la lucha de clases dentro de formaciones sociales específicas.

Este análisis parte de una concepción del conocimiento como un proceso de transformación de las representaciones ideológicas (Mario Franco, 2002). Se busca, así, establecer una ruptura con las ideologías burguesas, no solo en el plano teórico, sino también en el político.

Capítulo 1: Perspectiva estructural funcionalista

En el presente capítulo desarrollaremos las propuestas correspondientes a la sociología funcionalista: Parsons, Schultz y Becker. Nuestra intención es cumplir con el objetivo de describir las teorías producidas por la perspectiva estructural-funcionalistas sobre la educación formal y su relación con la desigualdad social. Allí analizaremos los conceptos distintivos de cada autor reconociendo los aportes que realizan al análisis sociológico de la educación.

1.1 Talcott Parsons

1.1.1 Aproximaciones biográficas

Talcott Parsons nació el 13 de diciembre de 1902 en Colorado Springs, Estados Unidos. Fue considerado uno de los sociólogos estadounidenses más influyentes del siglo XX. Reconocido mundialmente por su teoría de la acción social y sus aportes a la teoría de la estructura social.

Parsons es considerado el sociólogo norteamericano de origen inglés que dió origen a la Sociología estructural funcionalista, en la cual retoma aspectos de Weber, Durkheim, entre otros autores.

Tanto Talcott como su padre, Edward Smith Parsons, quien era cercano a la teología, se identificaban con el evangelio social y se oponían al socialismo, el cual consideraban como una falsa verdad.

Parsons se vio atraído desde joven por la medicina, y por ello comenzó sus estudios en Biología en la Universidad de Amherst. Asimismo, mostró en sus inicios académicos un gran interés por la filosofía, la sociología y la economía.

En 1927 recibió su doctorado en Sociología y Economía en la Universidad de Heidelberg. En su paso por dicha universidad tuvo contactos con autores tales como Alfred Weber (hermano de Max Weber) y el sociólogo Karl Mannheim, entre otros.

Parsons en esos años logró tener un acercamiento a la obra de Max Weber, incluso se contactó con Marianne Weber, esposa de Weber, con el objetivo de traducir las obras de Max al inglés. El clásico autor considerado padre de la sociología, marcó el pensamiento de Parsons, fundamentalmente en lo que refiere a los análisis relacionados a la religión y la cuestión cultural.

En 1927, Parsons ingresó a la Universidad de Harvard como instructor en el Departamento de Economía. Posteriormente en 1930, cuando se creó el Departamento de Sociología, Talcott formó parte de la misma teniendo como estudiantes a intelectuales reconocidos de la sociología, entre ellos: Merton, Kingsley Davis, Wilbert Moore.

Asimismo, el pensamiento de Parsons se vio influenciado no sólo por Weber sino también por Emile Durkheim. Dicho autor influyó en su definición de sociedad, la cual difiere radicalmente de la concepción de Karl Marx.

En 1959, Talcott Parsons analizó la educación formal de mediados del siglo XX, principalmente, se enfoca en el aula de la escuela primaria y secundaria norteamericana, entendida como sistema social que tiene la función primaria de agente socializador y de establecer roles dentro de la sociedad. El aula, es entendida como un espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje formal.

La escuela, según su perspectiva permite la socialización y la adquisición de conocimientos y habilidades fundamentales para que los alumnos/as puedan asumir sus respectivos roles en el mercado laboral y puedan desempeñar correctamente sus obligaciones en la edad adulta.

El sociólogo estadounidense fue profesor en la Universidad de Harvard durante la

mayor parte de su carrera y presidente de la Asociación Estadounidense de Sociología en 1949. Recibió numerosos premios y reconocimientos por su trabajo, incluyendo la Medalla de Oro de la Asociación Estadounidense de Sociología en 1975.

En 1979 Parsons falleció a los 77 años de edad.

1.1.2 El sistema social

Consideramos fundamental iniciar el análisis de los aportes sociológicos de Parsons puntualizando en algunos conceptos básicos de su teoría de la acción y del sistema social, ya que, los mismos serán indispensables a la hora de profundizar en sus concepciones respecto a la educación formal.

Al igual que Weber, la acción se define según su motivación, es decir, por el sentido que el actor le otorga y que está determinado por los fines e intenciones hacia los que se orienta. Hace referencia a una elección libre de un actor entre valores y cursos de acción alternativos.

Asimismo, el concepto de sistema social constituye un punto de partida esencial de su pensamiento. Parsons define:

“Un sistema social -reducido a los términos más simples- consiste, pues, en una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tienen, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una tendencia a obtener un óptimo de gratificación y cuyas relaciones con sus situaciones -incluyendo a los demás actores- están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos” (Parsons, 1999, p. 7).

La sociedad constituye un tipo especial de sistema social. El sistema social es uno de los subsistemas primarios del sistema humano de acción, siendo los otros el organismo conductual, la personalidad del individuo y el sistema cultural.

En otras palabras, en el sistema de acción de Parsons se distinguen cuatro subsistemas de acción humana, analíticamente independientes, estos son: el orgánico

conductual, el sistema de personalidad, el sistema social, el sistema cultural. Éstos constituyen el marco de la acción social.

En lo que respecta al sistema cultural, es entendido como aquel que engloba el sistema social, y esto se debe a que éste último está compuesto por una cultura compartida. Dicha cultura crea un sistema estructurado, estable y en equilibrio que asimila los cambios.

El sistema cultural se incorpora en los sistemas de orientación de los actores concretos. Aporta lo que está bien y lo que está mal, las creencias e ideologías que imperan en una sociedad. Aporta los rasgos culturales, de ahí viene lo desviado y lo derecho, es decir, brinda el patrón de las normas socialmente compartidas y socializadas. En consecuencia, cuando el individuo se desvía de esa normativa, es anormal, desviado, en tanto se desvía de una pauta cultural compartida y consensuada.

El sistema de la personalidad es definido como el sistema organizado de orientación y motivación de la acción de un actor individual. Por último, el organismo conductual hace referencia al sistema biológico, es decir, al conocimiento del organismo.

Asimismo, a estos subsistemas le corresponden cuatro categorías funcionales. Se trata de las cuatro funciones³ o imperativos funcionales que todo sistema debe realizar para sobrevivir:

- La adaptación al entorno o ambiente físico-orgánico, ya sea ajustándose o transformando el mundo externo.
- La capacidad para alcanzar metas mediante la definición de los objetivos del sistema y la movilización de recursos para lograrlos.
- El mantenimiento de pautas culturales, normas y valores que motivan la acción.
- La integración al sistema.

Aunque la idea de sistema social hace referencia a todo tipo de colectividades, un tipo específico de sistema social muy importante es la sociedad. La sociedad es el tipo de sistema que se caracteriza por alcanzar el nivel más elevado de autosuficiencia, lo

³ Se entiende por función un complejo de actividades dirigidas hacia la satisfacción de una o varias necesidades del sistema.

cual significa que dentro de su marco los miembros pueden satisfacer todas sus necesidades individuales y colectivas. Este sistema se divide, a su vez, en cuatro subsistemas:

- Sistema económico
- Sistema político
- Comunidad societaria
- Sistema cultural

La economía es el subsistema que cumple la función de la adaptación de la sociedad al entorno mediante el trabajo, la producción y la distribución.

La política realiza la función del logro de metas mediante la persecución de objetivos societarios y la movilización de los actores y recursos para ese fin.

El sistema fiduciario o cultural (las escuelas y familias) cumple la función de la latencia al ocuparse de la transmisión de la cultura (normas y valores) a los actores permitiendo que la internalicen.

Por último, la función de la integración le corresponde a la denominada comunidad societal.

Parsons aclara:

“El núcleo de una sociedad, como sistema, es el orden normativo, organizado dentro de un patrón, a través del que se organiza colectivamente la vida de una población. Como orden, contiene valores y normas diferenciadas y particularizadas, así como reglas, que requieren referencias culturales para resultar significativas y legítimas” (Parsons, 1974, p. 24).

Un sistema social es un sistema diferenciado, esto es, un sistema donde los roles están diferenciados y los actores están distribuidos de una determinada manera en esos roles. Parsons le da gran importancia a los procesos de socialización e internalización, ya que aluden a los modos en que se transmiten las normas y los valores de un sistema a sus actores.

En los procesos de socialización las normas se internalizan en los actores, formando parte así de la conciencia de los mismos. En otras palabras, cada actor internaliza las pautas culturales de una época por medio de la socialización. El mundo exterior se inscribe en el mundo interior, y por ende, los actores persiguen intereses particulares que son más bien los intereses generales del sistema. Las pautas culturales, en este sentido, se convierten en dispositivos normalizadores de las conductas.

Para Parsons, la interacción social y la satisfacción mutua entre los individuos dependen del consenso, el cual se posibilita mediante la adopción de valores y normas comunes, integradas en los roles sociales.

1.1.3 El mantenimiento del sistema a través de los roles

Los roles constituyen a las relaciones sociales. El rol de un actor individual es su papel no en el sistema societal total sino en los subsistemas de interacción específicos como pueden ser la familia conyugal o la interacción ocupacional en que ese actor trabaja.

A la presencia de roles se le agrega el concepto de expectativas de rol. Éste refiere al proceso en que uno/a espera que el/a otro/a se conduzca de cierta manera relativamente específica y reacciona de una u otra forma según se cumplan o no sus expectativas. Reacciona entonces con actitudes positivas si se cumplen, actitudes que se manifiestan en recompensas, y actitudes negativas si no se cumplen dichas expectativas.

Parsons considera que una sociedad debe satisfacer o recompensar adecuadamente a sus miembros, por medio de patrones de acción, para aprovecharse de sus realizaciones y funcionar como sistema.

Para el autor siempre hay una diferenciación de funciones en cualquier sistema. La realización de dichas funciones permite el mantenimiento de un sistema integrado. Los distintos roles son quienes llevan a cabo ciertas funciones.

Asimismo, las capacidades necesarias para llevar a cabo las distintas funciones del sistema y las recompensas, fundamentales para la motivación de los actores, son limitadas. Por ello, los procesos de asignación de dichas funciones deben ser regulados en base a un sistema de definiciones de roles y sanciones. Este sistema hace referencia a la estratificación social (Duek, Inda, 2014).

En definitiva, la sociedad es un sistema social que requiere el consenso de sus miembros respecto a los valores y normas culturales predominantes para garantizar su autosuficiencia. La internalización de estos valores y pautas culturales se logra a través de diversas instituciones de socialización, entre ellas la escuela, cuya función es fundamental en este proceso.

A través de un sistema de incentivos, premios materiales y reconocimiento ligado al prestigio y la estimación, la sociedad impulsa a los individuos más talentosos y mejor capacitados a ocupar los roles de mayor importancia.

Desde esta perspectiva, los distintos lugares que ocupan los miembros del sistema social se distribuyen de manera racional, pues cada individuo se ubica donde 'merece estar' -socioeconómicamente hablando- en función de sus esfuerzos, capacidades y talentos individuales.

En este sentido, la desigualdad de posiciones dentro de la estructura social se considera necesaria y funcional para el mantenimiento del sistema. Como consecuencia, las desigualdades sociales son interpretadas como el reflejo de diferencias naturales entre los individuos.

La estratificación cumple no sólo la función de inducir a los miembros del sistema social a que ocupen los distintos lugares y desempeñen las respectivas tareas (roles y estatus), sino que además asegura que tal distribución se efectúe de la mejor manera posible, de la manera más racional, que es aquella en la que la asignación corresponde al mérito.

1.1.4 La función de la educación formal en el sistema social

Consideramos que la educación formal debe ser analizada preguntándonos acerca de la función que la misma cumple, según Parsons, en el sistema social.

Según Xavier Bonal (1998), el principal motivo que justifica que los sociólogos positivistas identifiquen a la escuela como aquella institución que mejor garantiza la preservación de los valores morales se relaciona principalmente con el contexto histórico, de gran complejidad y desorden, que caracterizaba a la sociedad industrial de fines del siglo XIX.

El autor especifica que la educación universal se institucionalizó en la escuela y, se instituyó como el mejor mecanismo para asegurar la adaptación social de los individuos, sustituyendo a la hegemonía de la Iglesia, que históricamente había asumido esa función social.

Según Bonal, el sociólogo francés Émile Durkheim fue el primero en abordar la educación como rama particular de la Sociología. Durkheim subrayó la función de la adaptación y diferenciación social de la educación, como requisito fundamental para la articulación orgánica de las distintas funciones sociales.

1.1.5 La nueva función social de la educación

Bonal realiza un recorrido histórico con el fin de comprender el auge de los análisis estructural funcionalistas en la segunda mitad del siglo XX.

En los años cincuenta se produjo un proceso de expansión educativa que transformó la función social del sistema educativo. Este fenómeno impactó tanto en la inversión pública como en la privada, modificando la asignación de recursos destinados a la educación. Dicha expansión no solo respondió a factores económicos, sino también a intereses políticos e ideológicos.

En ese período, la educación formal comenzó a ser concebida como un motor fundamental del crecimiento económico, clave para el desarrollo de los países. Se le atribuyó un papel central en el incremento de la productividad y, por extensión, en la mejora del mercado laboral. Además, el auge del keynesianismo impulsó la inversión pública en educación, consolidándola como una prioridad dentro de las políticas sociales.

La educación era concebida (hasta el día de hoy persiste dicha creencia en el imaginario social) como aquel dispositivo que permitiría la movilidad social, por ello, era responsabilidad crucial de los Estados de Bienestar garantizar su financiamiento.

En este contexto, la educación formal adquiere una nueva función social, vinculada al cambio y la movilidad social, así como al papel clave que desempeña en la reducción de la pobreza, la segregación y la desigualdad. Se concibe como un mecanismo de

integración al sistema, en el que cada individuo, a través del mérito, puede acceder a un rol determinado dentro de la estructura social.

Desde esta perspectiva, la educación formal no solo facilita el acceso a oportunidades, sino que también opera como un mecanismo de distribución de posiciones sociales, ajustando la ubicación de los/as individuos/as según el cumplimiento de determinados roles. Por ello, existe una estrecha relación entre educación y estratificación social, en tanto la formación académica influye directamente en la configuración del orden social.

El principio meritocrático liberal de la justicia distributiva concibe que las posiciones sociales en la estructura social son consecuencia de las capacidades, talentos y esfuerzos individuales. La educación, y más precisamente la escuela, es un ámbito clave para identificar, seleccionar y jerarquizar dichos talentos y garantizarles roles y puestos de trabajo funcionales al progreso social.

La sociología de la educación funcionalista pone el acento en la función estratificadora de la educación por medio de la relación entre educación y empleo, por un lado, y la igualdad de oportunidades educativas, a través del estudio de la movilidad social intergeneracional, por otro.

Es en la segunda mitad del siglo XX donde existe un mayor desarrollo teórico de la Sociología de la educación. En aquellos años se profundizó, y no de manera casual, en la importancia de la educación en el proceso de asignación y distribución de las posiciones sociales.

Es en aquel contexto de plena consolidación de los Estados de Bienestar⁴ donde el criterio meritocrático no solo se convierte en un principio de legitimación ideológica sino también en una dimensión hegemónica. La población de las sociedades avanzadas toma al mérito como un elemento clave en el desarrollo de las mismas (Bonal, 1998).

⁴ El Estado de Bienestar es la intervención estatal en la economía capitalista. El mismo tiende a garantizar un piso homogéneo y relativamente alto en las condiciones de vida de la población, mediante la socialización o desmercantilización de gran parte de los costos de reproducción de las familias y grupos. (Soldano y Andrenacci, 2006)

Justamente, la escuela, en aquellas sociedades capitalistas que toman al mérito como elemento clave, asume un papel primordial como institución donde se adquiere estatus.

En consecuencia, es en esta etapa histórica cuando la educación formal se constituye en una institución social con gran poder estructurante de las sociedades. Aunque no asegura la movilidad social, los logros educativos contribuyen a alcanzarla. Este fenómeno generó expectativas sociales ligadas a la demanda de mayor educación en las sociedades. Por ello, los Estados reconocieron dichas demandas e invirtieron en la educación formal como un elemento clave para el desarrollo social.

Así, considerando los análisis teóricos estructural funcionalistas, la educación -entendida como subsistema social de atribución y legitimación de las posiciones sociales- está fuertemente ligada al objeto de estudio de la Sociología, esto es, la explicación de las desigualdades sociales y de los mecanismos por los que estas se construyen, se mantienen, legitiman, reproducen o modifican (Bonafant, 1998).

Desde la perspectiva funcionalista, se fomenta la idea de que los logros educativos son resultado de las iniciativas, capacidades y talentos innatos de los individuos.

Dicha perspectiva explica las diferencias sociales a partir de los esfuerzos y méritos individuales. La educación constituye entonces un aspecto central en la adquisición de estatus. En definitiva, se concibe que las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la cualificación, donde el medio principal de adquirir dichas cualificaciones es la educación formal. Asimismo, la posibilidad de acceder y mantenerse en la educación formal depende principalmente de las capacidades y preferencias individuales.

1.1.6 El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana

El artículo de Parsons: *El aula como sistema social*, publicado en 1959, establece una relación entre escuela y sociedad, es decir, traza una correspondencia entre la escuela como subsistema social y la sociedad como sistema orgánico, integrado y equilibrado.

En dicho artículo realiza un análisis del aula en las escuelas primarias y secundarias norteamericanas, en tanto sistema social. Busca profundizar en las funciones principales de la escuela en la sociedad como mecanismo fundamental de socialización y distribución.

El aula es esa unidad que forma parte de un todo mayor, que lo constituye la escuela, y es el dispositivo en el cual se desenvuelve normalmente la actividad educativa.

En dicho artículo Parsons le otorga a la institución escolar las funciones de socialización y de diferenciación, fundamentales para lograr el equilibrio del sistema de relaciones sociales.

Allí se puede identificar la influencia de Durkheim, sobre todo en lo que respecta a la concepción de educación, entendida como aquella que transmite ciertas normas sociales y pautas de comportamiento clave para la integración social y el equilibrio moral de la sociedad.

En este sentido, la escuela tiene la responsabilidad y el rol de transmitir los valores de la cultura compartida y las normas que forman la personalidad del individuo, necesarias para el aprendizaje de ciertos roles sociales que el individuo desarrollará cuando sea adulto.

La diferenciación que garantiza la escuela tiene dos dimensiones. Por un lado, la que es resultado de las capacidades, motivaciones y aspiraciones de los individuos y, por otro, la que resulta de los roles que la sociedad establece para cada sexo.

Parsons identifica diferencias en el comportamiento entre grupos sexuales, vinculándolas a una diferenciación natural y psicológica de roles en el mundo adulto. En este marco, atribuye al docente varón la función de transmitir conocimientos, valores y motivar el logro académico, mientras que a la docente mujer le asigna el rol de soporte emocional en las edades tempranas.

Asimismo, la diferenciación de capacidades se realiza a partir de una gratificación selectiva que no altera la igualdad de oportunidades entre los individuos. La neutralidad de conocimiento y de los valores que transmite la institución escolar es la legitimación necesaria del proceso de diferenciación. Los valores compartidos

comunes de las familias, la objetividad de los criterios de evaluación y la solidaridad entre profesores y alumnos/as disminuyen las tensiones.

Existe según Parsons una adecuación entre las capacidades, motivaciones y rendimiento de los individuos. Por medio de la internalización de las normas los/as alumnos/as adquieren la motivación e individualidad y aceptan las pautas y reglamentaciones que los/as conducen al éxito o al fracaso escolar.

El autor sintetiza algunos aspectos centrales con respecto al aula escolar:

En primer lugar, plantea que los concursantes tienen edades y antecedentes familiares similares ya que viven en el mismo vecindario con características homogéneas. En segundo lugar, se impone en el aula una serie de tareas comunes diferenciadas. En tercer lugar, existe una división entre los/as alumnos/as y el/la profesor/a que representa el mundo adulto. En cuarto lugar, se realiza de manera sistemática un proceso de evaluación del desempeño.

El/la profesor/a tiene el rol de influenciar en el desempeño, comprensión desarrollo y adquisición de habilidades de los/as alumnos/a, para que éstos/as logren ocupar y desempeñar un rol dentro de la sociedad.

1.1.7 Socialización y selección

Es en la instancia de la socialización de los individuos donde éstos aprenden no sólo habilidades que serán necesarias para el desarrollo profesional futuro, sino también donde se dictan los valores sociales consensuados que garantizan la integración social.

El estudio de Parsons tiene el interés de poner el acento en la manera en que al interior del aula se interiorizan conocimientos y el sentido de responsabilidad, necesarios para garantizar el orden, y para que cada uno/a de los alumnos/as desempeñen en la vida adulta sus respectivas obligaciones. Asimismo, tiene el objetivo de analizar cómo el aula distribuye los recursos humanos en función de la distribución del trabajo en la sociedad adulta.

El autor aclara que la clase, o el aula de la escuela, no es el único dispositivo que, desde un punto de vista funcional lleva a cabo el proceso de socialización y en el que se educa técnica y emocionalmente a los individuos para desempeñar correctamente las responsabilidades en la vida adulta. También la familia y los denominados grupos coetáneos, la iglesia y distintas organizaciones juveniles de carácter voluntario, contribuyen a la formación del individuo en este sentido.

No obstante, el aula es el principal órgano de socialización que comprende gran cantidad de años de un individuo desde que ingresa a la escuela hasta que egresa de la misma para ingresar al matrimonio y/o al mundo laboral.

Para que los individuos puedan desenvolverse en la vida adulta de la manera más funcional posible, es decir, que contribuyan al equilibrio y orden del sistema social, es menester contar con instituciones que tengan la función socializadora de estimular en ellos el desarrollo de ciertas habilidades y actitudes. Éstas deben inclinarse a que el individuo acepte sin reproches los valores básicos imperantes en una sociedad y que tenga la actitud necesaria para desempeñar una función determinada dentro de la misma.

Parsons hace una distinción entre dos aspectos fundamentales de las habilidades. Por un lado, habla de la cualificación de un individuo para desempeñar las tareas asignadas. Por otro lado, hace referencia al grado de responsabilidad del sujeto a la hora de ejercer el cumplimiento de su rol social y por ende responda a las expectativas de los demás con dicho rol.

En definitiva, quienes asumen un oficio, un rol, una tarea, un papel social, debe asumir cualidades de responsabilidad y el sentido del cumplimiento del deber, del oficio, hacia los demás individuos con quienes interactúa en el ejercicio de su profesión.

El aula constituye un espacio donde no solo se gestionan habilidades y actitudes sociales de los individuos sino donde se distribuye socialmente la mano de obra. Parsons escribe:

“Mientras que, de una parte, la clase puede muy bien considerarse como el órgano generador de los elementos que componen el conjunto de habilidades y actitudes sociales del individuo, de otra parte, la misma constituye un cauce de

distribución social de la mano de obra. Como es sabido, existe en la sociedad americana una estrecha relación -que posiblemente se acentúe cada día más- entre el estatus social de cada cual y su nivel cultural” (Parsons, 1976, p. 65).

Asimismo, los factores exógenos influyen en el individuo. Éstos se vinculan principalmente con el estatus socioeconómico familiar del alumno/a, donde el factor dependiente de éste es su aptitud. Por ejemplo, un/a niño/a proveniente de una familia con un estatus económico elevado tiene muchas probabilidades de acceder a un nivel superior de educación. Esta probabilidad aumenta si además posee la aptitud necesaria. En lo que refiere a niños/as de bajo estatus socioeconómico con aptitudes bajas también, tendrán pocas probabilidades de acceder a la educación superior.

En consecuencia, el proceso de selección y diferenciación llevado a cabo en la escuela primaria desemboca en la “high school”, es decir, en la secundaria, o también denominada educación media. A partir de allí se genera una distinción entre quienes continúan sus estudios universitarios o superiores y quienes no logran hacerlo.

La escuela es considerada como el primer órgano de socialización en la vida de un/a niño/a. Donde éste/a adquiere un estatus que ya no es exógeno, es decir, es extrabiológico, no proviene ya de la familia sino del propio rendimiento personal frente a las tareas que imponen los/as profesores.

El autor denomina factor adscrito al estatus socioeconómico de la familia del/la alumno/a por un lado, y el factor adquirido por otro, relacionado a los logros obtenidos a partir de su capacidad individual. Este proceso de desarrollo de las capacidades comienza con la familia y continúa en la escuela, ya que, en ella se identifica el rol de los individuos en la sociedad.

1.1.8 La estructura del aula en la escuela primaria

El aspecto moral y normativo de la socialización se destaca fundamentalmente en la educación primaria, el mismo predomina sobre la asimilación de conocimientos.

Parsons plantea que en los tres primeros años de escuela primaria el dictado de clases es ejercido por un único profesor que se encarga de impartir todas las asignaturas. El/ profesor/a representa el mundo adulto ante los ojos de los/as infantes.

Asimismo, existen diferentes profesores que, sin alterar la posición dominante del/ la profesor/a titular, se encargan de dictar materias tales como: Gimnasia, Artes, Música, entre otras. A su vez, en estos primeros años el rol de la docencia lo asumen principalmente las profesoras. Los niños y niñas, a partir de la identificación con la profesora, aprenden a diferenciar entre la categoría de mujer, madre y futura esposa.

Las aulas, en su mayoría, se componen de aproximadamente veinticinco niños/as de ambos sexos y de la misma edad, procedentes de áreas geográficas limitadas y del mismo vecindario. Existe una igualdad de los competidores en cuanto a la edad y a los antecedentes familiares, ya que al pertenecer al mismo vecindario suelen tener características homogéneas.

Al interior de las aulas los/as profesores llevan a cabo un proceso sistemático de evaluación, donde lo que se evalúa es el rendimiento de los/as alumnos/as. Dicho sistema de evaluación se realiza sobre calificaciones periódicas y hace referencia a un sistema de premios y castigos a partir del rendimiento obtenido en un periodo de tiempo determinado.

En definitiva, la función de este sistema de evaluación se relaciona con la distribución de recursos humanos, es decir, es un criterio de selección para el futuro estatus del individuo en la sociedad.

1.1.9 El rendimiento escolar

Parsons establece una distinción entre el aprendizaje cognitivo y el aprendizaje de la moral. El primero está relacionado con la asimilación de información y habilidades. Aquí tienen lugar todo lo que refiere al lenguaje escrito y los cálculos matemáticos de importancia vital. A partir de la interiorización de ciertas destrezas y hábitos mentales el/ la niño/a se acerca al mundo exterior. El segundo, refiere a los aprendizajes vinculados al comportamiento o la conducta. Allí se aprenden aspectos relacionados con el compañerismo, el respeto al profesor/a, hábitos de trabajo, aptitudes para dirigir al grupo, entre otros.

En consecuencia, un buen alumno/a es aquel que ha adquirido correctamente el aprendizaje cognitivo y moral. Es decir, aquel/lla que no sólo es responsable ya que entrega las tareas en tiempo y forma, sino que también cuenta con habilidades morales.

“Podemos decir entonces que, en términos generales, un alumno de alto rendimiento en la escuela primaria es tanto aquel que desenvuelve brillantemente sus tareas estrictamente intelectuales, como el alumno responsable que se porta bien y con quien el profesor puede contar en la tarea de llevar adelante la clase” (Parsons, 1976, p. 71).

En definitiva, la escuela primaria tiene la función socializadora y de diferenciación de los/as alumnos/as a partir de su rendimiento escolar. Dicho rendimiento se mide a partir de la capacidad del educando de alcanzar los objetivos impuestos por el/ la profesor/a en tanto representante de la comunidad adulta.

Por otra parte, la familia y el grupo de amigos de la misma edad forman parte del ámbito extraescolar del/la niño/a en el cual éste se integra. A medida que el/la niño/a crece se va alejando e independizando poco a poco de sus padres. Estos grupos que constituyen el círculo extraescolar y extrafamiliar constituyen espacios que contribuyen en los procesos de socialización de los individuos.

1.1.10 Socialización y selección en la escuela primaria

Tanto la familia como la escuela son dos órganos de la sociedad adulta que comparten ciertos valores comunes. La valoración y evaluación del rendimiento se realiza a partir de ciertos premios y castigos que varían de acuerdo con dicha valoración, siempre y cuando haya existido igualdad de oportunidades y los mayores rendimientos tengan oportunidades de éxito. En este sentido, en las aulas debe primar la igualdad de oportunidades, es decir, el principio de igualdad.

La diferenciación entonces está relacionada al proceso de retribución selectiva del rendimiento. En consecuencia, se retribuye y privilegia a unos/as más que a otros/as, lo que genera ciertas tensiones, pero que tiene un papel integrador vital para el sistema. Se genera una distinción entre los/as alumnos/as en base a su rendimiento, una desigualdad que es necesaria para la diferenciación de roles.

Es clave que se parta de una igualdad de oportunidades y el/la profesor/a actúe de manera neutral premiando el mejor rendimiento de los/as alumnos/as. En pocas palabras, Parsons especifica que la escuela primaria tiene la función de motivar la conducta de los/as niños/as a partir de su rendimiento y seleccionar los recursos humanos a partir de la respectiva capacidad de rendimiento.

1.1.11 Diferenciación y selección en la escuela secundaria

Por otro lado, en lo que respecta a la escuela secundaria, el elemento central lo constituye la distinción entre rendimientos cualitativamente diferentes. Otro aspecto que diferencia la escuela secundaria de la primaria es la existencia de múltiples profesores que dictan distintas asignaturas. En estos grados superiores aparece la presencia del profesor, varón.

En la escuela secundaria se produce un proceso de estratificación de los grupos juveniles con una función selectiva que consiste en llevar adelante una jerarquización basada en el rendimiento y la estratificación de la sociedad adulta. Asimismo, es una fuente de prestigio, posición a la que se accede a partir del rendimiento o logro valorado socialmente.

Parsons se detiene a escribir respecto a la participación creciente de la mujer en las labores productivas y en las actividades sociales de la comunidad, participación que es inseparable del aumento de estas en el acceso a la educación. No obstante, a pesar del aumento del nivel de instrucción de la mujer, señala que esta tiene múltiples funciones y responsabilidades que desempeñar no sólo como madre sino también como esposa y como agente fundamental que interviene en la escuela.

Más específicamente el autor plantea lo siguiente:

“Es de vital importancia tomar conciencia de que el papel de la mujer en la familia no debe contemplarse como algo divorciado de las inquietudes culturales que agitan a la sociedad como un todo. La mujer con un nivel de instrucción elevado tiene importantes funciones que desempeñar como madre y esposa, especialmente como agente coadyuvante de la función de la escuela, concienciando a los hijos sobre la importancia de la educación” (Parsons, 1976, p. 85).

1.1.12 Principales funciones de la educación formal

Algunas conclusiones generales a las que llega el autor en su artículo sobre el aula son, por un lado, que el sistema educativo tiene la función fundamental de promotor cultural en la sociedad americana y por otro, tiene el papel social de diferenciación estructural en la sociedad. Es decir, el sistema educativo contribuye a la distribución de

los recursos humanos entre los distintos papeles sociales, fundamental para el mantenimiento del equilibrio en toda sociedad.

Podríamos sintetizar en cinco puntos las principales funciones que tiene la educación formal en las sociedades, según Talcott Parsons.

Función de socialización: La educación formal transmite creencias, normas, valores fundamentales para formar a los individuos e insertarlos en la sociedad y desempeñen un determinado papel social.

Función de selección y asignación: La educación contribuye a seleccionar y asignar individuos a roles sociales y ocupacionales según sus habilidades y talentos.

Función de conservación del orden social: La educación contribuye al mantenimiento de la estabilidad y equilibrio social, al enseñar a los individuos el respeto a las normas institucionales.

Función de fortalecimiento de habilidades: La educación imparte y garantiza el desarrollo de habilidades, cualidades, conocimientos fundamentales para el desempeño de roles ocupacionales y sociales.

Función de contribución a la movilidad social ascendente: La educación es un medio clave para la movilidad social ascendente de los individuos. Posibilita un mejoramiento del estatus social a través de los logros educativos.

Asimismo, Parsons considera que la educación es clave para la integración de los individuos al sistema, promoviendo la cohesión social y la estabilidad.

1.1.13 Notas de síntesis

Según Talcott Parsons, la escuela tiene la función de diferenciación y selección que permite la asignación de posiciones de los individuos en la estructura social. Esta función se realiza a partir de la distribución de premios (y castigos) en función del rendimiento de los/as alumnos/as. En este sentido, los distintos logros académicos responden a los méritos individuales que surgen de la distribución desigual de las capacidades individuales.

En consecuencia, la escuela permite la vinculación entre capacidades personales y roles ocupacionales, aspectos que a su vez garantizan el equilibrio moral e instrumental del sistema social. En otras palabras, la función social que Parsons le concede a la escuela refiere su papel de distribución de calificaciones y de asignación de posiciones sociales en la estructura social.

La educación contribuye a la internalización de habilidades y capacidades competentes para realizar tareas que corresponden a responsabilidades individuales. Parsons menciona el concepto de responsabilidad del rol, la misma refiere a la posición que ocupamos en el mundo y corresponde al comportamiento interpersonal. Las funciones socializadoras refieren al desarrollo de los individuos en sus compromisos y habilidades fundamentales para el desempeño futuro de sus roles. Es justamente en la escuela primaria y secundaria donde se adquieren dichas habilidades y compromisos.

En definitiva, es en el proceso de socialización y selección donde se internalizan los compromisos y habilidades necesarias para el correcto desempeño de los roles futuros de la adultez. Al mismo tiempo, se asignan recursos humanos en la estructura de roles de la sociedad adulta. Estos aspectos no solo se dan en la escuela, sino también en la familia, la iglesia, en los grupos de iguales y en otras organizaciones.

En sus análisis a nivel del aula, señala que es allí donde tiene lugar la interacción educativa. En ella se busca acentuar la motivación del logro y la evaluación diferencial, pública y objetiva.

En la escuela, asimismo, dicha socialización se genera de manera secuenciada. Es decir, se estimula de cierta manera a los/as alumnos/as de acuerdo a las edades de los/as mismos/as. El profesorado se guía por criterios universalistas y no particulares como sucede en la familia. La profesora asume un rol afectivo, como prolongación de la madre, fundamentalmente en los primeros años de la escuela primaria.

La función de la diferenciación de la educación se profundiza en la escuela secundaria, ya que allí los/as alumnos/as acceden a los valores universalistas que rigen el funcionamiento de la sociedad. El rol del profesor es fundamental en el proceso de transición de dichos valores. Para el estructural funcionalismo la educación tiene la función de integrar a los individuos en el sistema social. Es un proceso donde

los individuos internalizan valores y pautas culturales que forman la personalidad individual y contribuye a la integración de los mismos al sistema a partir de la enseñanza de ciertas habilidades.

Para la perspectiva sociológica funcionalista la educación formal, en definitiva, tiene el rol y la función de ser un medio para que los individuos se integren y mantengan el orden del sistema social. En consecuencia, es un elemento fundamental para mantener el consenso de los individuos.

Parsons le da gran importancia a los procesos de socialización e internalización, ya que aluden a los modos en que se transmiten las normas y los valores de un sistema a sus actores. En este sentido, consideramos que reconocer dicha internalización de pautas culturales habilita a poner en cuestión el concepto de libertad individual, ya que si todo lo que el/la sujetos/a realiza lo hace en el marco de ciertas normas sociales, internalizadas mediante el tránsito en las distintas instituciones que este/a atraviesa a lo largo de su trayectoria de vida, el margen de libre elección se ve limitado por dicha cultura.

Al reflexionar sobre los planteamientos parsonianos, consideramos que los valores y las normas culturales también se manifiestan a partir de la socialización de ciertos símbolos y conductas legitimadas por ideologías nacionalistas y/o religiosas. El izamiento de la bandera, la división de sexos y la diferencia en grados son algunos ejemplos que expresan las características que asumen las prácticas escolares. Estas contribuyen a la construcción de subjetividades y a la formación de ciertos niveles de docilidad y obediencia en las conciencias y conductas de los/as actores que forman o han formado parte de las instituciones escolares.

Lo que resulta sociológicamente interesante aquí es la importancia de poner en cuestión si realmente en la historia dichas prácticas educativas han promovido o han contribuido a promover la defensa de los intereses generales de una nación, esto es, la defensa de los bienes comunes, de la autonomía política, independencia económica, justicia social, medioambiente, entre otros; o más bien han sido herramientas para defender intereses corporativos de ciertos grupos sociales que desvían el foco de la protección de las dimensiones recién mencionadas.

La escuela tiene la función de anticipar al niño/a las reglas del juego de la sociedad, de

prever cómo serán los mecanismos y funcionamientos de esta. Asimismo, la escuela pone el foco en el rendimiento de los/as alumnos/as. Al interior de esta se da un proceso de jerarquización a partir de las calificaciones. Esto último, es un criterio clave para la asignación del estatus futuro de los/as alumnos/as en la sociedad.

En otras palabras, el estatus social está íntimamente ligado a las calificaciones, que no son otra cosa que la expresión y reflejo de los esfuerzos, capacidades, talentos y motivaciones. Las calificaciones que los/as alumnos/as obtienen en la escuela determinan el futuro laboral y profesional y por lo tanto, influyen en las posibilidades de tener una movilidad social ascendente.

Esta perspectiva se vincula directamente con el criterio meritocrático. Una sociedad meritocrática implica que las posiciones sociales se distribuyan de acuerdo con el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria. Al mismo tiempo, se concibe que la educación formal es el medio principal de adquirir tales cualificaciones. Por último, la posibilidad de acceso a la educación formal depende principalmente de sus preferencias y capacidades.

Esta concepción meritocrática se vincula con la idea de que los puestos más importantes, tales como los que ejercen funcionarios públicos, que cuentan con recursos materiales y simbólicos para gestionar y tomar decisiones que influyen en el bienestar de la sociedad, son asumidos por quienes más se esforzaron, estudiaron y capacitaron y por ende, por quienes obtuvieron mejores calificaciones en su trayectoria educativa.

Para la perspectiva funcionalista, la posición social que un individuo ocupa en la estructura social es justa y racional ya que es producto de la competencia, en la que se selecciona a los/as más meritorios.

La ideología dominante reproduce la noción de la igualdad de oportunidades iniciales para beneficiarse del intercambio capitalista. El individuo debe estar convencido de que él mismo es el único responsable de su posición social, o lo que es lo mismo, que sus elecciones, aptitudes, capacidades y disposiciones individuales se relacionan con el lugar que ocupan en el proceso productivo (Duek, Inda, 2014).

El mérito es considerado como la capacidad de actuar racionalmente. Los logros y los

fracasos se relacionan principalmente a las características individuales, sin darle mucha importancia o consideración a los procesos sociales coyunturales o estructurales. Esto tiende a que los individuos no reconozcan ni descubran el carácter colectivo de sus prácticas y sólo las asocien a cuestiones subjetivas, meramente personales.

Según la perspectiva funcionalista, el individuo, concebido/a como un actor libre y autónomo, es el único responsable de su ubicación dentro de la jerarquía social y del proceso productivo.

El sociólogo y educador Emilio Tenti Fanfani dice al respecto:

“En el pasado la aristocracia y la nobleza se basaban en el mito heroico o en la sangre azul. Hoy las clases económicamente dominantes invocan el mito meritocrático. Las ideologías de la meritocracia y de la igualdad de oportunidades sirven para conciliar la igualdad como principio y las desigualdades como realidad” (Tenti Fanfani, 2021, p. 118).

En este sentido, la explotación económica y la dominación política es justificada y explicada por la ideología dominante tomando como concepto central el mito del mérito social. El poder, prestigio, privilegio son considerados recompensas a las cualidades meritorias y el esfuerzo individual. A su vez, dichas cualidades son consideradas importantes para el funcionamiento y la integración del sistema.

La meritocracia tiende a reproducir la cosmovisión de que una sociedad justa es aquella donde cada uno/a recibe lo que merece. Como resultado, presupone que la posición de los sectores más bajos de la sociedad responde a un criterio de justicia moral.

La ideología del mérito escolar abunda en el imaginario social y, por consiguiente, se concibe a los sectores empobrecidos como los principales responsables de su pobreza. Esto aumenta la falta de empatía y el resentimiento en las sociedades y bloquea o reduce cualquier iniciativa colectiva de lucha social.

En este sentido, se concibe que cada uno/a es libre de elegir su propio destino, y la recompensa es proporcional al esfuerzo, por lo tanto el mundo es justo y cada quien

es responsable único de sus actos. Esto a su vez, contribuye al silencio y a la reproducción del padecimiento de la exclusión social.

En consecuencia, las desigualdades educativas reproducen desigualdades sociales y económicas ya que, los mecanismos objetivos que permiten a las clases dominantes mantener el monopolio de los establecimientos educativos más prestigiosos se ocultan detrás de un método de selección que considera sólo el mérito y el talento.

Por otra parte, consideramos que las diferencias en las condiciones laborales no se explican únicamente por el factor educación, sino que influyen atributos como el origen social de cada persona, su situación económica, el territorio en que habita, su etnia, su género, estatus migratorio, discapacidades, entre otros.

La teoría funcionalista parte de un fundamento individualista al considerar que la competencia se basa en la igualación de oportunidades en el sistema educativo. Esto último se traduce en que si no se obtiene el éxito, es decir, si se sigue siendo pobre o mal remunerado, es consecuencia de decisiones individuales.

En definitiva, las consideraciones que asumen que las distintas posiciones sociales son el resultado del mérito individual, desconocen o minimizan el peso que tienen factores sociales ligados a las características institucionales, tradiciones, estructuras, que trascienden la conciencia y voluntad de los/as sujetos/as para explicar los comportamientos y conductas sociales.

Por otra parte, la sociedad es considerada un organismo vivo. Si algo la perjudica, se desintegra, se enferma y en consecuencia, se debe extirpar dicha enfermedad o causa que provoca que el organismo se perjudique.

La sociedad es un organismo vivo que funciona armónicamente y se desarrolla adaptándose al medio. Por ello, se extirpa todo aquello que afecte la estabilidad del sistema. Dicho proceso de extirpación se puede visibilizar analizando las características de los mecanismos de control social al interior de una sociedad. Éstos se despliegan bajo el supuesto de atenuar todo aquello que sea considerado una amenaza para el equilibrio del sistema. Por ejemplo, la rebeldía al orden fijado en las pautas culturales es una amenaza y el propio sistema responde ante dicha personalidad antiautoritaria. El disciplinamiento es una de estas formas de

socialización del control social.

Así, siguiendo los planteamientos de Michael Foucault (1975) sólo los cuerpos y mentes disciplinadas garantizan la productividad y la aceptación de las normas sociales que garantizan la estabilidad del sistema social. La disciplina no es una institución, ni un aparato, sino un conjunto de técnicas y procedimientos con los cuales se busca producir cuerpos políticamente dóciles y económicamente rentables (Castro, 2015). Los dispositivos disciplinarios, entendidos como formas de ejercer el poder, han sufrido transformaciones a lo largo de los años. En las sociedades modernas capitalistas tienen una función positiva: aumentar la utilidad de los individuos.

Las instituciones disciplinarias, tales como la familia, la cárcel, el hospital y la escuela, moldean y forman las acciones de los individuos. En otras palabras, normalizan, evitan y/o reprimen simbólicamente el comportamiento desviado.

El poder cultural incita a la conformidad con lo considerado normal, y con ello consolida el funcionamiento mecánico de la sociedad. No obstante, ante esta especie de seducción cultural al orden social imperante existen resistencias que asumen distintas formas. Resistencias que enfrentan las relaciones de poder que actúan sobre las acciones y las subjetividades. Resistencias que ponen sobre la mesa que dicho orden social sólo es percibido y vivido como tal por algunos/as, mientras que otros/as lo experimentan más bien como un caos y desorden social.

De manera eficaz el ejercicio de poder conduce conductas, no obstante, existen puntos de fuga donde pareciera que asumimos cierto nivel de libertad. En consecuencia, se evidencia que no siempre hay consenso respecto al orden/desorden social, ya que el sujeto toma posiciones de resistencia.

La existencia de normas y valores culturales de una época son externas al sujeto, como ya se ha dicho, se imponen en los procesos de socialización. Ante ellas, los/as sujetos/as son evaluados/as y clasificados/as y, se internalizan de tal manera que ellos/as mismos/as se autoevalúan tomando como patrones de referencia a dichas pautas culturales. A partir de ello, aparece la vergüenza, la frustración y la apatía, en la medida en que no se cumpla con los parámetros de una sociedad contemporánea que

se caracteriza por ser exitista, es decir que toma al éxito como elemento primordial, y que al mismo tiempo, culpabiliza al fracasado/a que no logra triunfar.⁵

Con respecto a esto último, nos pareció relevante lo planteado por el filósofo Byung-Chul Han:

“Quien fracasa en la sociedad neoliberal del rendimiento se hace a sí mismo responsable y se avergüenza, en lugar de poner en duda al sistema. En esto consiste la especial inteligencia del régimen neoliberal (...) En el régimen de la auto explotación uno dirige la agresión hacia sí mismo. Esta agresividad no convierte al explotado en revolucionario, sino en depresivo” (Byung- Chul Han, 2014, p. 18).

El análisis sociológico funcionalista de la educación pone el acento en la acción intergeneracional de los adultos/as sobre los/as niños/as, es decir, en el proceso de transmisión de hábitos, valores y conocimientos considerados legítimos que permiten a los individuos adaptarse a la sociedad como un todo orgánico, pero desde una perspectiva fundamentalmente adultocentrista.

El/la docente en tanto representante del mundo adulto tiene el rol y la función de impartir los valores necesarios para el funcionamiento de una sociedad. En consecuencia, los/as adultos/as son quienes asumen una relación de poder sobre los/as niños/as, adolescentes y jóvenes que son formados/as y disciplinados/as para fomentar ciertas habilidades y conductas.

La educación instauro los roles de una sociedad. Impone un margen de elección muy reducido, es decir, ofrece principalmente lo que el mercado de trabajo demanda. Al mismo tiempo, a partir del cumplimiento de ciertos roles reproducimos una estructura económica y política. La educación, en este punto, se vuelve conservadora al asumir su función de mantenimiento del orden social y del logro del equilibrio.

A pesar de las limitaciones que presenta la escuela, se vuelve difícil negar su función socializadora, de cruce y encuentro. Pero se trata más bien de un encuentro conflictivo con el/la otro/a.

⁵ Resulta interesante relacionar la autoevaluación que ejercen los/as sujetos de sí mismos en el seno de una sociedad exitista con los planteamientos de Foucault. En sus análisis de las sociedades de control plantea que el éxito y eficacia de las mismas se encuentra en la invisibilidad del poder, es decir cuando la vigilancia se introyecta y cada uno/a se convierte en normalizador de sí mismo.

La educación en tanto institución serializadora e industrializadora normaliza futuros ciudadanos. El aula al mismo tiempo que forma sujetos/as, los/as deforma si estos/as no encajan en cierta forma considerada normal, apta y funcional. Al aula no se llega sin forma, sino que se accede con un género, una clase social, ideologías. Allí se da un encuentro con esa singularidad que es el/la otro/a. En consecuencia, la práctica del poder que se manifiesta en las prácticas educativas al interior de la escuela son de sujeción, adiestramiento, de disciplinamiento, orientadas a mantener ciertos valores y pautas culturales.

Identificamos que la perspectiva funcionalista pone el acento en una mirada individualizante, donde toda explicación social parte del individuo. Atrás quedan los elementos estructurales que influyen en las trayectorias personales y colectivas de sectores sociales que se encuentran en situaciones de desventaja económica y cultural con respecto al resto.

El concepto de igualdad de oportunidades tiene una base individualista ya que tiene el objetivo de cambiar la situación de ciertos individuos pero no pone el acento en modificar la estructura desigual de las posiciones sociales (Tenti Fanfani, 2021).

La escuela aporta a la sociedad de la productividad, donde el estudiantado es formado a partir de ciertas habilidades consideradas fundamentales para el orden del sistema. A su vez, su estructura horaria es funcional a las necesidades de las familias de disponer de cierto tiempo para desempeñar sus roles de adultos/as.

Sin escuelas se modifica y quiebra la estructura del orden social. Por ello, si buscamos un cambio estructural que modifique de raíz las características opresoras del sistema, son instituciones como la escuela las primeras donde hay que poner el foco, de-construirlas y re-construirlas, ya que funcionan perfectamente, pero para un fin que muchas veces no es el que beneficia a las mayorías.

La escuela actual -al menos la de nuestros países latinoamericanos- se encuentra sumergida en un contexto de deterioro económico y social, en el que impera el modelo neoliberal⁶, caracterizado por llevar a cabo procesos de mercantilización de la

⁶ El neoliberalismo es un patrón de acumulación basado en la estrategia de estabilización económica definida por el gobierno de Estados Unidos, el FMI y el Banco Mundial a partir de la reducción del tamaño del Estado, la privatización o desestatización de los servicios y empresas públicas y la apertura de los mercados nacionales a la inversiones del capital extranjero.

educación, privatización de lo público y desregulación financiera, que trae como efecto desempleo, trabajo precario e informal y agudiza la pobreza estructural.

En suma, en regiones y países que se caracterizan por la presencia de amplios sectores empobrecidos, la escuela constituye un espacio de inclusión. En sociedades ampliamente desiguales, donde las oportunidades no parten de una base económica similar, la escuela es clave para generar procesos de igualdad social.

La escuela y fundamentalmente la escuela pública se vuelve un espacio que, si bien no garantiza nivelar las posiciones sociales, si contribuye y es necesaria para alcanzar mayores oportunidades. Si procuramos una escuela democrática y democratizadora es clave reparar las condiciones de injusticia social y transformar la escuela tal como la conocemos.

1.2 Contexto internacional de la teoría del capital humano

A mediados del siglo XX, uno de los aspectos más relevantes fue el reconocimiento del desarrollo tecnológico y económico. Este avance impulsó la expansión del sistema educativo, dado que se requería la formación de expertos/as con conocimientos especializados.

En este contexto, las sociedades occidentales experimentaron un aumento en la demanda de habilidades y competencias técnicas, lo que dio lugar a un proceso de diferenciación académica dentro del sistema educativo y a un crecimiento sostenido en las tasas de escolarización.

Hasta finales del siglo XIX, la educación formal estaba restringida a sectores específicos de la población. No fue sino en el siglo XX cuando la educación comenzó a expandirse y adquirió un papel central en las políticas nacionales.

Entre 1959 y 1969, los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) experimentaron un notable aumento en la matrícula educativa en todos los niveles. En este período, el gasto público en educación creció a una tasa media superior al 10 %, reflejando la creciente importancia asignada a la educación en las políticas gubernamentales. Como resultado, un número creciente de investigadores comenzó a estudiar y analizar su impacto, dando lugar al desarrollo de diversas teorías sobre sus funciones sociales, entre ellas la del capital humano.

Organismos internacionales como la OCDE, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial coordinaron conferencias que enfatizaban la estrecha relación entre educación, empleo y productividad. Estos encuentros destacaban la inversión educativa como un elemento clave para garantizar el desarrollo económico, al tiempo que la posicionaban como un

medio indispensable para mejorar el empleo y la productividad. Asimismo, promovían la noción de que la educación podría contribuir a superar el subdesarrollo, entendido como consecuencia del estancamiento económico.

A partir de los años cincuenta, la ciencia adquiere un valor de legitimación fundamental para la intervención pública. En este sentido, se requiere de una formulación teórica que justifique la función tecnológica y económica de la educación y el uso eficiente de los recursos humanos (Bonal, 1998).

El ímpetu que tuvieron organismos internacionales tales como el Banco Mundial, El Fondo Monetario Internacional o la OCDE, en la financiación de investigaciones y en la promoción de publicación y conferencias internacionales relacionadas con la promoción de la teoría del capital humano contribuyeron ideológicamente en los comportamientos individuales respecto a las pautas de la demanda social de educación.

Según Bonal (1998) “La teoría del capital humano sentó las bases de importantes cambios en los principios que deben regir la política educativa: desde las pautas de gasto público por niveles educativos y tipos de estudio, en función de criterios de eficiencia económica, hasta la idea de justicia redistributiva de la oferta pública de educación y, en consecuencia, de financiación mixta de la misma” (p. 41).

La educación comenzó a ser concebida como un factor determinante de la movilidad social, generando expectativas en torno a las oportunidades de empleo que supuestamente podía proporcionar. Como consecuencia, se aceleró el crecimiento de la demanda educativa por parte de diversos sectores sociales, incluidos aquellos tradicionalmente excluidos del sistema.

En definitiva, los debates en torno a la educación se enfocaron en su papel como impulsora de la productividad y el empleo, concebidos como los principales resultados de la inversión educativa. Esta inversión era promovida como un mecanismo esencial para superar el subdesarrollo y alcanzar mayores niveles de crecimiento económico y bienestar social.

A mitad del siglo XX, en contexto de posguerra, Theodore Schultz fue uno de los principales iniciadores de este enfoque teórico. Gary Becker, otro de los autores

pioneros de la teoría, es considerado como quien sistematizó los aportes de Schultz. En otras palabras, Becker realizó un análisis e interpretación de Schultz con el objetivo de reformular la teoría del capital humano. Para éste, el siglo XX era considerado el siglo de la gente, donde el desarrollo de técnicas, la aparición de nuevos conocimientos y hábitos de la población permitía el crecimiento de una nación (Villalobos y Pedraza, 2009).

La teoría del capital humano con su perspectiva sociológica y económica que tuvo gran relevancia y difusión en los años cincuenta del siglo XX, en el contexto de la guerra fría. Las potencias comunistas y capitalistas necesitaban los mejores científicos y expertos para llegar a la cima global. Por ello decidieron invertir una gran suma de dinero en educación, que fue concebida en dicho contexto, como un bien de mercado más.

La educación, entendida desde esta perspectiva se vuelve dependiente de la economía, y a su vez, el desarrollo educativo de un país determina su desarrollo económico. Es por ello, que la inversión y financiamiento en determinadas áreas educativas es fundamental para el crecimiento de la ciencia y la tecnología.

En efecto, la educación se convierte en un instrumento económico y político. Los docentes y los centros educativos compiten entre sí para atraer alumnado y lograr la mejor reputación, como en cualquier empresa capitalista.

Según la OCDE (1998), la inversión en capital humano es considerada la estrategia clave para el desarrollo económico, el pleno empleo y la cohesión social. Contar con altos niveles de conocimiento, competencias y habilidades resulta fundamental para la prosperidad de las organizaciones y naciones. En este sentido, un futuro exitoso depende de la relación directa entre el crecimiento económico y la formación de capital humano.

Asimismo, organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial destacan que la inversión en capital humano es un elemento central para combatir la pobreza en regiones como América Latina, promoviendo oportunidades de inclusión y desarrollo sostenible.

Villalobos y Peñaloza señalan que el Banco Mundial (1996) considera que una mayor inversión en educación superior en los países en desarrollo, garantizará mayores beneficios económicos y un crecimiento en tecnología. Para lograr dichos avances en materia de educación y economía, se propone reformar el sistema educativo a partir de una serie de medidas, entre ellas: La extensión del financiamiento, la diversificación de la oferta educativa, y la desregulación de la participación del Estado en educación superior.

El Banco Interamericano de Desarrollo (1998) señala que la política de la educación superior es importante porque debe estar vinculada al desarrollo, a la construcción de sociedades más productivas, informadas, prósperas, justas, satisfactorias y democráticas.

La UNESCO (1997) propone revisar los criterios referentes a la pertinencia, la calidad y la internacionalización de la educación superior con el fin de lograr la democracia y la equidad, así como la competitividad internacional.

Desde la perspectiva del capital humano, la educación es concebida como el motor del progreso y la transformación social. Para maximizar su impacto, se plantea la necesidad de optimizar el aprovechamiento del capital humano y adaptar la enseñanza a la evolución y los cambios impulsados por la dinámica del mercado.

En este sentido, la educación aporta múltiples elementos al crecimiento económico de los países. La ampliación del acceso educativo para sectores históricamente excluidos -especialmente las mujeres- no solo fortalece sus habilidades y conocimientos, sino que también se asocia con la reducción de la tasa de natalidad y el incremento de la productividad económica. Además, el aumento en la participación ciudadana emerge como otra consecuencia positiva de la expansión del acceso educativo.

1.3 Theodore Schultz

1.3.1 Aproximaciones biográficas

Theodore Schultz nació el 30 de abril de 1902 en Dakota del Sur, Estados Unidos. Fue un economista estadounidense que recibió el Premio Nobel de Economía en 1979 por

su estudio del capital humano y sus aportes teóricos respecto al desarrollo económico de los países en desarrollo.

Criado en una familia de agricultores, Theodoro estudió economía en 1921, en la Universidad estatal de Dakota del Sur y se doctoró en la Universidad de Wisconsin en 1930. Comenzó su carrera como profesor en la Universidad de Iowa y luego se trasladó a la Universidad de Chicago, donde pasó la mayor parte de su carrera. También fue elegido presidente de la Asociación Estadounidense de Economía en 1960.

Una de sus relevantes contribuciones fue el estudio de la importancia de los recursos humanos en la economía, fundamentalmente en los países subdesarrollados. Argumentó que la agricultura era un sector clave para el crecimiento económico y que la inversión en la misma podía tener un impacto significativo en la reducción de la pobreza.

Sostenía que el desarrollo agrícola serviría como base para un posterior proceso de industrialización, asegurando un crecimiento equilibrado y racional. Además, se posicionó como un firme defensor de la libertad individual y la iniciativa privada, argumentando que la intervención gubernamental en la economía debía ser mínima.

En 1959, Schultz fue uno de los principales autores que realizó profundos análisis económicos en la denominada Teoría del Capital Humano. Dicha teoría reconoce que, para explicar fenómenos macroeconómicos, tales como el crecimiento del ingreso nacional, es clave tomar en consideración elementos relacionados no solo con el capital y el trabajo sino también aquellos que refieren a las habilidades y capacidades de los/as trabajadores. En este sentido, evidenció que la educación constituye un fenómeno de inversión y financiamiento.

Para Schultz, la inversión en el conocimiento de la gente es la decisión adecuada para garantizar el bienestar humano. El economista estadounidense, subraya la importancia de fortalecer las capacidades humanas, tales como su educación, experiencia, habilidades y salud, ya que son consideradas imprescindibles para el progreso económico.

Una de la tesis principales del libro de Theodore Schultz: *Invirtiendo en la gente: la cualificación económica como motor económico* (1985), es que el desarrollo económico y social no viene dado sólo a partir de la disponibilidad de tierra y recursos naturales, sino que, a ello se le agrega la calidad de los recursos humanos. En este sentido, los países que desarrollen sus áreas en educación e investigación científica estarán invirtiendo en una gran rentabilidad.

Además, subraya la relevancia del financiamiento educativo a través del gasto público, dado que la educación formal es concebida como un bien público, lo que restringe la intervención de la iniciativa privada en su inversión. Sin embargo, Schultz advierte que, si bien el Estado debe garantizar el financiamiento educativo, no debe intervenir directamente en su orientación o gestión, ya que esto podría afectar negativamente el desarrollo de la ciencia. En este sentido, su análisis incorpora elementos clave para comprender la relación entre política educativa y política científica. Aunque sus análisis se reducen al caso estadounidense, son clave para profundizar en otros contextos nacionales.

Schultz falleció en febrero de 1998 en Jackson, Estados Unidos, a los 95 años de edad.

1.3.3 Invirtiendo en la gente

Theodore Schultz en su libro publicado en el año 1985: *Invirtiendo en la gente: la cualificación personal como motor económico*, señaló, entre tantas otras cuestiones, que el mejoramiento de la calidad de la población es esencial para el progreso económico. El autor explica: “La fuerza de mi argumentación se centra en que la inversión en la calidad de población y en el conocimiento determina, en gran parte, las perspectivas futuras de la humanidad” (Schultz, 1985, p. 9).

Asimismo, la inversión en investigaciones vinculadas principalmente al campo agrícola constituye potenciar el progreso. En este punto, Schultz le da prioridad, en lo que refiere a las tierras de cultivo, a los incentivos y las oportunidades asociadas que tienen los cultivadores para garantizar el crecimiento de la tierra mediante inversiones que proporcionan las investigaciones agrícolas y las mejoras en las habilidades humanas.

La modernización de las economías de los países ya sea que cuenten con bajo o alto nivel de ingresos, se vincula con el reconocimiento hacia la importancia del capital humano, esto es, en la inversión en conocimientos y habilidades.

Schultz argumenta que el mejoramiento de la tierra en países que no cuentan con un suelo cultivable es indispensable. Esto se vincula con la importancia de profundizar en la investigación agrícola y con los avances en fertilizantes, pesticidas, insecticidas, equipos y productos del mercado.

Si bien la cuestión de la tierra no es determinante respecto a la pobreza, sí es un factor importante como también lo es la inversión en la calidad de la población, ya que permiten mejorar las perspectivas económicas y el bienestar de los pobres.

El autor plantea: “La atención a los niños, la experiencia laboral y doméstica, la adquisición de información y de habilidades mediante la escolarización, y otras formas de inversión en sanidad y escolaridad pueden aumentar la calidad de la población” (Schultz, 1985, p. 17). Toma a la inversión en educación como uno de los elementos clave para mejorar la calidad de la vida de la gente y por ende el bienestar económico.

Los gobiernos, según Schultz tienen la tendencia de no darle gran importancia a la agricultura, como sí lo hacen con los sectores urbanos, en su política interior. En este sentido, la población urbana se beneficia a costa de la población rural. Los consumidores urbanos y de la industria cuentan con una gran influencia política. Éstos exigen alimentos baratos, pero el precio lo pagan una gran proporción de campesinos pobres. Este fenómeno se realiza y racionaliza con el argumento de que la agricultura es atrasada y su contribución a la economía limitada.

Existe la creencia no sólo de que el campesino aún mantiene métodos de cultivo tradicionales y se aleja de la concepción moderna, sino también, que el factor que garantiza el progreso económico es la rápida industrialización.

El economista Shultz remarca que, en lo que refiere a los costos, beneficios y riesgos, los agricultores constituyen agentes económicos astutos. Los agricultores son un recurso humano clave de capacidad empresarial. También las mujeres, en la agricultura, constituyen grandes empresarias ya que tienen la capacidad de distribuir su tiempo, de hacer uso de los productos agrícolas y de los bienes adquiridos en la

producción doméstica. No obstante, pese a estas importantes capacidades empresariales, los gobiernos no han sabido reconocer su potencial y modernizar la agricultura.

Asimismo, se reconoce la importancia de organizar un empresariado organizado e integrado por científicos u otros/as que también estén comprometidos con el sector de la economía orientada hacia la investigación.

Con “calidad de la población” se está haciendo referencia a las diversas formas de capital humano. En lo que respecta al concepto de capital humano, el mismo está sometido a una serie de ambigüedades. Schultz explica: “Mi manera de encarar la calidad de la población consiste en verla como un recurso escaso, lo que implica que tiene un valor económico y que su adquisición impone un costo” (Schultz, 1985, p. 20).

A medida que pasa el tiempo se obtienen grandes ganancias de diversos componentes de la calidad de la población. Las ganancias que provienen del cuidado que se le brinda a los/as niños/as, de la escolarización y de las mejoras sanitarias aumentan significativamente con el tiempo.

1.3.4 La salud como inversión

Para la teoría del capital humano el estado de salud es entendido como capital sanitario, y todo aquello que contribuya a dicho capital se concibe como servicio sanitario. A medida que avanza la vida, el stock del capital sanitario se desvaloriza.

El capital sanitario rinde en el trabajo, contribuye al consumo y a las actividades del tiempo de ocio. Es entendido como tiempo de salud o tiempo libre de enfermedad. El mejoramiento en la salud ha contribuido enormemente en muchos países de bajo nivel de ingresos, ya que ha prolongado la vida humana y por ende ha mejorado la calidad de la población. En los años setenta, en distintas partes del mundo, este mejoramiento se vio reflejado en el aumento de la esperanza de vida de la gente.

El incremento en el capital sanitario y en otras formas de capital humano incrementa la productividad de los obreros. Contar con una mayor cantidad de años de vida permite disponer de una mayor cantidad de años para participar en la fuerza laboral, ya que

reduce las posibilidades de riesgo de enfermedades. En definitiva, una mayor vitalidad, consecuencia de las mejoras sanitarias, se refleja en una mayor productividad laboral.

1.3.5 La educación como inversión

La educación es un factor clave en la mejora de la calidad de la población, por lo tanto, la escolarización no debe ser entendida como un consumo, sino más bien como una inversión importante de capital humano.

Es un error considerar los gastos públicos en escolarización como gastos de bienestar y como un empleo de recursos que tiene como efecto la disminución del ahorro. Lo mismo sucede con los gastos en sanidad.

Schultz presenta el caso de la India, donde señala que allí el costo de la escolarización en relación con los ingresos, los ahorros y las inversiones nacionales ha tendido a crecer a lo largo del tiempo.

La adquisición de conocimientos útiles para mejorar la calidad de la población es sumamente importante. El autor cita la frase de Alfred Marshall “El conocimiento es el motor más poderoso de la producción; nos permite someter a la naturaleza y satisfacer nuestras necesidades” (p .25)

Schultz pone el ejemplo de las cosechas de los agricultores, las cuales están expuestas a riesgos naturales, ligadas a pestes e insectos. No obstante, dichos fenómenos naturales pueden ser prevenidos por el conocimiento y las habilidades humanas. En este sentido, todos aquellos atributos de la calidad de población que pueden ser aumentados mediante inversiones son considerados capital humano.

Propone una distinción entre capacidades humanas innatas y adquiridas. Con respecto a las primeras, todas las personas nacen con un conjunto específico de genes que condicionan sus capacidades innatas. Mientras que, las capacidades adquiridas se relacionan con el aprendizaje obtenido mediante la escolarización, la atención sanitaria, el cuidado de niños, la experiencia doméstica y laboral.

La modernización ha contribuido a que se adquieran una gran variedad de nuevas experiencias, lo que significa el aprendizaje de nuevas habilidades y nuevas

informaciones. Las mejoras sanitarias y los efectos positivos de la escolarización han sido uno de los ejemplos en los que se identifica la importancia de invertir e incentivar esas formas de capital humano.

1.3.6 La escolarización como inversión en calidad

La escolarización es entendida por Schultz como algo más que una actividad relacionada con el consumo. Es decir, no se relaciona únicamente a la obtención de beneficios o satisfacciones. Los costos públicos y privados de la escolarización son gastos en seres humanos que producirán servicios futuros. Estos servicios se manifestarán en forma de ganancias y capacidades en el trabajo.

En lo que respecta a la educación como consumo, la misma refiere a la satisfacción de necesidades o beneficios inmediatos. En otras palabras, la educación como consumo se relaciona con el disfrute a corto plazo que se obtiene al aprender sobre el mundo. Mientras que la educación como inversión señala su utilidad a mediano y largo plazo, al obtener conocimientos y cualificaciones se obtiene un capital que permitirá elevar su productividad y en un futuro, obtener remuneraciones económicas. La productividad, entendida como aquella que permite mejorar las condiciones salariales, se vincula directamente con la educación como una inversión.

La escolarización trae efectos positivos en la capacidad para enfrentar los desequilibrios asociados con la modernización económica. El autor analiza los incrementos en la población y en la matrícula escolar de países como la India entre 1950 y 1951. Allí, el mismo verifica que la escolarización es una inversión en ganancias futuras.

Los efectos de las mejoras sanitarias y de la escolarización sobre la productividad laboral han sido altamente positivos. En este sentido, invertir en capital humano trae importantes avances en la calidad de la población. El autor escribe:

“En una sociedad donde la vida es corta, la clase obrera gana una miseria; el trabajo es duro y la vida difícil. La vitalidad es escasa, el analfabetismo abunda y la gente languidece. Se da un vuelco hacia un futuro mejor cuando se aumenta la esperanza de vida. Entonces los incentivos se hacen apetecibles. Se invierte en más

escolarización, y el tiempo dedicado al trabajo se hace más productivo” (Schultz, 1985, p. 44).

En el marco de la teoría del capital humano, se concibe que los/as individuos/as son libres y, por tanto, tienen el derecho de invertir en su propia educación. Este enfoque fue ampliamente aceptado en la sociedad norteamericana, donde se promovió la idea de que la movilidad social podía alcanzarse mediante la inversión educativa individual. Paralelamente, los Estados incrementaron su inversión en educación, dejando de percibirla como un gasto y comenzando a considerarla una inversión estratégica para el desarrollo.

Schultz concibe a la escuela como una empresa especializada en producir instrucciones e incrementar las ganancias futuras de todo estudiante. Asimismo, la misma está conformada por diferentes componentes económicos, entre ellos:

Costos: se establece una diferencia entre costos de los servicios educativos proporcionados por las escuelas, esto es, maestros, bibliotecarios, administradores, costos de funcionamiento y mantenimiento, por un lado, y los denominados costos de oportunidad, esto es, el tiempo de los/as alumnos/as en el cual asisten a la escuela, por otro.

Más precisamente, el costo de oportunidad refiere a aquel proceso en el que se ven sometidos todos/as aquellos/as estudiantes que asisten a la escuela en lugar de acceder a un empleo en la producción de bienes y servicios. En este sentido, asistir a la escuela es entendido como un costo, porque están dejando de lado la posibilidad de recibir un salario. Pero, a su vez, dicho costo es una oportunidad, ya que, a futuro la educación garantizará el fortalecimiento de beneficios tanto personales como colectivos.

Gastos: Estos refieren a aquellos desembolsos o inversiones que realiza el estudiante y/o su familia para que éste pueda asistir a la escuela. Se trata de gastos en transporte, vestimenta, libros, alimentación, entre otros. A estos se le suman ingresos no percibidos por los/as estudiantes mientras concurren a la escuela, ya que el tiempo que pasan en la escuela realizando actividades académicas, podría estar destinado a recibir dinero en un determinado trabajo.

Dichos elementos económicos forman parte de la planificación educativa realizada por múltiples actores, entre ellos el Estado, los/as estudiantes, los organismos internacionales, entre otros. Es por medio de la planificación educativa que las naciones debaten y deciden las orientaciones y características educativas de un país. Asimismo, dicha planificación es realizada, generalmente, por organismos internacionales.

1.3.7 La educación superior

Schultz señala que la educación superior es una actividad especializada y costosa en cualquier sociedad. Mantener en funcionamiento a las universidades y otros institutos requiere de grandes recursos escasos. De igual forma, los servicios que prestan dichas instituciones son sumamente valiosos.

Para verificar si la educación universitaria proporciona beneficios futuros, son las ganancias salariales absolutas y no la diferencia relativa, lo que explica si los costos de una educación superior, y el incremento salarial que se obtiene de ella, la constituyen en una digna inversión a considerar.

Por otra parte, Schultz realiza una distinción entre utilidad y beneficio. El beneficio que otorga la educación y/o la inversión en capital humano, hace referencia a los ingresos que se le atribuyen a la misma. En cambio, la utilidad refiere a la diferencia entre inversión e ingresos. Si la utilidad son las ganancias que provienen de la inversión, los beneficios manifiestan el destino de la ganancia o utilidad, que pueden referir a cuestiones monetarias, también involucra todo aquello que garantiza una mejora en las condiciones de vida, esto es, salud, alimentación, mejor vivienda. Dicho acceso a una mejor condición de vida se relaciona con el incremento en los ingresos y por ende, en una mejor y mayor preparación académica .

En suma, las habilidades humanas tienen una gran importancia económica. Son esenciales para la dinámica del desarrollo. Una economía productiva no basta con la presencia de recursos naturales, capital físico y trabajo bruto. La educación para el desarrollo cumple un rol fundamental. Se destaca la importancia histórica que tuvo la alfabetización, por ejemplo, al comienzo de la modernidad, vinculada con la

industrialización temprana en Occidente. De igual forma, plantea la importancia de no subestimar el rol que ocupan las investigaciones en el crecimiento económico.

Se reconoce que la influencia política tendrá lugar en las sociedades democráticas, cuyas instituciones educativas reciben fondos del gobierno. Por ello, los propósitos políticos se vinculan con los propósitos educativos.

En definitiva, la educación superior es un pilar fundamental para el progreso de los países con bajos niveles de ingresos. El avance en la investigación científica y tecnológica no solo impulsa el crecimiento económico, sino que también contribuye a mitigar la desigualdad en la distribución del ingreso. Sin embargo, se advierte sobre la necesidad de limitar la intervención estatal en estos ámbitos, enfatizando la importancia de un desarrollo autónomo.”

1.3.8 La economía del valor del tiempo humano

Schultz plantea que el crecimiento en los ingresos de la mano de obra está condicionado por los incrementos que se alcancen en el valor de la productividad de dicha mano de obra. Uno de los medios para obtener esto último es la inversión en la calidad de la población.

En los países de elevado nivel de ingresos se ha incrementado el valor del tiempo humano. La composición de la fuerza de trabajo no es la misma, ya que la misma se diferencia a partir de la distribución por sexos y edades. Al mismo tiempo, el estado de salud de la población ha mejorado, por ende, la esperanza de vida ha aumentado. Esto permite que los jóvenes pasen más años estudiando y se incorporen al mercado de trabajo a edades mayores. Asimismo, la gente mayor puede permitirse el retiro a una edad más temprana, de lo que históricamente solía ser. En definitiva, la educación de los/as obreros/as ha ido en aumento.

Los ingresos que obtienen las personas educadas, cuando se identifica el costo de su educación, están determinados por los salarios normales⁷, esto es, por los salarios que el mercado laboral ofrece a cambio de los servicios de mano de obra no calificada. Esto es explicado de la siguiente manera:

⁷ El salario normal es entendido como la retribución horaria total de los obreros fabriles -los cuales constituyen la mayor parte de la fuerza laboral- por el tiempo real pasado en el trabajo.

“(…) A lo largo de cualquier período prolongado, las ganancias reales, por ejemplo, de los maestros de nivel elemental y secundario, así como las de otras personas que han recibido educación superior, son la suma de los salarios normales y de la compensación adicional que se requiere para hacer que su educación haya valido la pena” (Schultz, 1985, p. 65).

Existen diversas formas de capital, las cuales difieren en sus atributos. Por ejemplo, algunos recursos naturales no son reproducibles, pero los equipos, bienes, estructuras y artículos sí lo son. Sin embargo, la forma en que aumenta rápidamente el capital humano, en los países con elevado nivel de ingresos, supera a otras formas de capital.

Schultz plantea que el agente humano se convierte en capitalista a partir de su capital humano personal y busca apoyo político para que se proteja el valor de dicho capital. Asimismo, el aumento del valor del tiempo humano plantea exigencias nuevas a las instituciones. Por ejemplo, la antigüedad y la seguridad laboral están más protegidas. En este sentido, los efectos en el valor del tiempo humano se vinculan con la ampliación en la protección institucional de los derechos de los trabajadores que favorece.

Los jóvenes al invertir en educación esperan futuras ganancias y posponen el trabajo remunerado con el objetivo de dedicar más años a su educación. Los/as jóvenes tienen la ventaja de que los salarios perdidos, por dedicar tiempo en educación, son inferiores a los que el/la joven estaría ganando más adelante en el tiempo.

Asimismo, las mejoras sanitarias permiten aumentar la cantidad de años durante los cuales los individuos pueden trabajar. También crece el valor del tiempo de las mujeres ya que aparecen nuevas formas de capital físico en la producción doméstica. Por ello, crece la participación de las mujeres en el mercado de trabajo.

De igual forma, el incremento en las remuneración explican el aumento del tiempo de ocio y la disminución de las horas laborales. En los Estados Unidos, el promedio de horas semanales trabajadas disminuyó de 53 a 36 durante el periodo que va de 1900 a 1970, mientras que el promedio anual de horas de trabajo descendió de 2.276 a 1.929.

Schultz señala que la mano de obra sigue ganando una miseria en la mayor parte del mundo. Solo en pocas partes del mundo, el valor del tiempo de los trabajadores es alto. En aquellos países el aumento en los salarios reales representan ganancias que manifiestan su crecimiento económico. Ha disminuído el tiempo dedicado al trabajo remunerado al mismo tiempo que, el trabajo ha cesado de ser físicamente duro. Asimismo, se demandan cada vez más diversas habilidades.

En muchas ciudades principales de los Estados Unidos se verifica que los grandes sistemas escolares se encuentran en mal funcionamiento. Ante ello, la escolarización se ve sometida a innumerables reformas educacionales. Se demanda que la escolarización que reciben los hijos estadounidenses no es de buena calidad, por lo que muchos acuden a escuelas privadas.

Se considera que es fundamental un nivel óptimo de eficiencia para contribuir al objetivo de equidad en la escolarización de Estados Unidos. La educación, acompañada de investigaciones en el nivel universitario, ha contribuido enormemente a la productividad de la economía y el bienestar social.

Asimismo, existen una serie de contribuciones no mercantiles que proporciona la educación. Entre ellas se encuentra la producción doméstica, el cuidado de los niños, la capacidad de los consumidores para comprar bienes y servicios, en la mayor capacitación de los padres para evaluar la calidad de la escolarización que reciben sus hijos y en la determinación de la calidad del estilo de vida ligada a la competencia social.

El capital humano es difícil de ser confiscado por un gobierno en momentos de crisis y guerras. En la economía moderna y en sus distintos tipos de actividad es fundamental contar con mano de obra especializada. Si bien, muchas veces el capital físico sustituye la mano de obra, la nueva tecnología -que explica la reducción de obreros- requiere de operarios calificados.

Por otra lado, con respecto a la escolarización de los hijos, los padres tienen poco nivel de autoridad. Schultz escribe: “Una política pública que disminuya la autoridad de los padres cuando se trata de determinar la calidad de la escolarización que reciben sus hijos es, también de una total incongruencia con los valores liberales” (Schultz, 1985, p. 88).

Un elemento que refleja esta poca autoridad de los padres tiene que ver con qué la técnica y el plan de estudios de la escolarización está organizado por profesionales de la educación y por la administración escolar, donde no solo los padres están exentos de dicha gestión del plan, tampoco a los/as maestros/as se los considera profesionales calificados para dicha tarea.

Según Schultz, los/as maestros/as no tienen autoridad, ni voz en el plan de estudio de la disciplina que se les exige a los estudiantes, ni en los objetivos de los cursos que han de dictar. Estas decisiones son dominadas y organizadas por los profesionales de la educación.

Asimismo, se identifica la oposición hacia argumentos que culpabilizan a los/as maestros/as como los/as responsables de las negativas de la escuela.

No solo en Estados Unidos sino también en países de bajo nivel de ingresos, los padres no son para nada indiferentes en lo que respecta a las oportunidades de mejorar la salud de sus hijos o de proporcionarles educación.

En efecto, se requiere de nuevos profesionales que puedan planificar una política educacional que le garantice a los padres y a sus hijos/as una mejor escolarización. Asimismo, la política educacional se encuentra influida por grupos que se organizan alrededor de intereses creados para mantener la competencia fuera del ámbito escolar.

Schultz resalta su posición en contra de argumentos que culpabilizan a los/as maestros/as como los/as responsables de las negativas de la escuela. También se opone a las concepciones que plantean que las escuelas deben ser los agentes de la reforma social, independientemente de los efectos adversos de la educación, y rechaza el argumento de que la competición en el dominio de la escolarización es fundamentalmente mala.

La afirmación que cita el autor de Alfred Marshall: “el conocimiento es el motor de producción más potente”, se refleja en la importancia de la investigación organizada como principal fuente de contribuciones al acervo del conocimiento. Las investigaciones desarrolladas en las universidades son consideradas bienes públicos, situándose en el dominio público. Estas se sustentan mediante fondos estatales y

diversas donaciones, lo que implica que la investigación universitaria no opera bajo una lógica lucrativa, sino como un mecanismo de generación y difusión del conocimiento accesible para la sociedad.

Los avances en la ciencia contribuyen a aumentar la capacidad productiva de la economía y, por ende, a mejorar el bienestar de la gente. Las contribuciones que lleva a cabo la ciencia tienen el carácter de ser bienes públicos, de ahí la importancia de invertir en las ramas de las ciencias que generan bienes públicos.

La ciencia tiene una gran influencia en el comportamiento sociocultural y en la tecnología del mundo. En este sentido, el conocimiento es una forma de capital que proviene de los humanos. El avance en el conocimiento es fundamental para los recursos productivos y ocupa un rol clave en la mejora del nivel de vida de la población. Dicha importancia se refleja en la investigación agrícola, la cual ha aportado importantes avances en los cultivos y en el rendimiento de los mismos, lo que afecta y beneficia los niveles de producción.

Schulz reconoce que las investigaciones económicas no son para nada neutrales. Proyectos financiados por organismos gubernamentales y algunos que cuentan con financiación privada se orientan a objetivos predeterminados. Las grandes empresas, asociaciones comerciales y bancos toman investigaciones provenientes de economistas particulares y ponen el foco en lo que para ellos resulta útil.

En consecuencia, la independencia intelectual de las universidades se encuentra fuertemente limitada. Dicha restricción se potencia en lo que refiere al pensamiento y la investigación en lo social y económico. Esta restricción a la independencia intelectual manifiesta las tensiones existentes entre el Estado y la universidad. En referencia a ello Schulz escribe lo siguiente:

“En una gran parte del mundo, los economistas académicos están decididamente atados de pies y manos por los gobiernos. Es lo que evidentemente sucede en la Unión Soviética, China y en otros países que han centralizado el control de su economía (...) Los gobiernos dan por sentado que cuando se les pide que así lo hagan los economistas académicos pueden racionalizar estos objetivos” (Schultz, 1985, p. 111).

En este sentido, es clave que los economistas académicos cumplan con su función de cuestionar las instituciones de la sociedad. En tanto educadores, tienen el papel de criticar científicamente los factores financieros de las instituciones sociales.

En definitiva, los adelantos en el conocimiento son una fuente de riquezas e ingresos. Las capacidades de los seres humanos, para hacerle frente a las predicciones que expresan el futuro límite de la tierra, por medio de especializaciones en el conocimiento, son clave. Schultz advierte que, con el tiempo la calidad del suelo cultivable se irá agotando, al igual que los recursos naturales, lo que significa una amenaza para la producción de alimentos necesarios, lo cual se traduce en tiempos de hambruna.

Por otro lado, explica las grandes fallas existentes en la ayuda que llevan a cabo los países con alto nivel de ingresos a los de bajo nivel. Una primera gran falla tiene que ver con la falta de prioridad en la inversión en capital humano, es decir, en escolarización, educación superior y sanidad. En los países con bajos niveles de ingresos, dichas inversiones son fundamentales para mejorar la productividad y el bienestar social.

Otro de los fallos se vincula con las condiciones de reforma social que contienen diversas formas de ayuda extranjera. El objetivo de tal ayuda consiste en reducir la desigualdad en la distribución del ingreso. No obstante, esto limita el potencial de productividad económica de los países receptores.

En suma, los principios económicos planteados por Adam Smith no se alejan de lo concebido por Schultz, sobre todo en lo que refiere al señalamiento de que la riqueza de las naciones consiste en potenciar las capacidades adquiridas por los individuos, en su educación, en sus habilidades, experiencias y en su salud.

1.3.9 Notas de síntesis

La aparición de la teoría del capital humano surge en un contexto de apertura y crecimiento económico en los países industrializados -principalmente en Estados Unidos y Europa Occidental- en el cual la educación comienza a ganar terreno como medio clave para el desarrollo económico de los países a mediados del siglo XX. En

consecuencia, se conciben como elementos complementarios la liberación o apertura de las economías y la inversión en capital humano.

En este sentido, la teoría del capital humano no es para nada neutral de los procesos de cambio sociopolítico y económico que se daban a mediados del siglo XX.

“La teoría del capital humano desde sus orígenes hasta nuestros días, sigue siendo una visión conceptual influyente en el marco de la globalización, porque concibe a la educación como una inversión que generará utilidad en el futuro y que favorece de diversas formas al crecimiento económico: calificación laboral, producción técnica, investigación, movilización física y optimización de movilidad funcional” (Villalobos, Pedraza, 2009, p. 279).

Hasta las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX, los economistas pensaban que los trabajadores eran simple mano de obra, por lo tanto, podían ser reemplazados. No obstante, investigadores como Schultz subrayan la importancia del capital humano, es decir, aquel que incluye los conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas, motivaciones y valores. Asimismo, se verificó que las inversiones en educación, formación y sanidad reportan grandes beneficios a la economía de una nación. El capital humano se comprende entonces, como un activo intangible, cuya existencia posibilita producir ganancias futuras.

Según Schultz, invertir en educación, salud, en la forma de crianza de los/as niños/as, en investigación, es invertir en capital humano. Invertir en estos aspectos contribuye a eliminar la brecha entre pobres y ricos, ya que le brinda una mejor calidad de vida a las personas de bajos recursos.

El núcleo de la teoría del capital humano radica en la concepción de la educación y la capacitación como formas de inversión que generan beneficios a futuro. A mayor nivel educativo, mayores ingresos potenciales para los/as individuos/as, lo que a su vez impacta positivamente en la economía. Desde esta perspectiva, la educación formal es entendida como una inversión que, a mediano plazo, proporcionará rentabilidad tanto a quienes la reciben como al Estado.

La inversión en capital humano es fundamental para el progreso, es decir, para mejorar el nivel de vida de la población. Invertir en educación y en salud posibilita un

mayor porcentaje de trabajadores/as sanos/as y educados/as. Esto último, es condición de posibilidad para contar con trabajadores más capacitados/as y productivos/as. Por ello, la inversión en capital humano es clave para sostener el crecimiento económico futuro de los países.

Invertir en la capacitación de ciertas habilidades, con el objetivo de acceder a determinados puestos de trabajo, es un principio para mejorar el nivel profesional y por ende, para mejorar el estatus socioeconómico, es decir, contribuye a la movilidad social ascendente.

Asimismo, el concepto de capital humano se relaciona y complementa con el concepto de meritocracia. El esfuerzo y la inteligencia garantiza la adquisición de conocimientos y experiencias.

La adquisición de capital humano consiste en la capacitación y en la obtención de experiencias para ingresar al mercado laboral. Por tanto, mientras mayor sea la formación recibida, mejores serán las oportunidades laborales. Al mismo tiempo, mientras mayor sea la productividad, mayores serán los ingresos económicos.

La relación entre educación y economía se ve reflejada en que, si el conocimiento es visto como una inversión, el sistema educativo se presenta como aquel que se encuentra adaptado a las demandas y exigencias del mercado laboral.

Por otra parte, consideramos que el concepto de capital humano puede analizarse en complemento con el concepto de capital social de Bourdieu (1983), entendido a este último como la red de contactos que se adquiere a lo largo de la vida y que facilita el desarrollo profesional y personal.

El capital humano, es decir la capacitación y el conocimiento, no es suficiente para garantizar el efectivo acceso a determinados puestos de trabajo, sino que, se requiere también de una red de contactos para facilitar dicho acceso. Asimismo, tener más conocidos/as no asegura la mejora del estatus social. Esto último depende del estrato o clase social a la que se pertenece, ya que esto permite la relación y el vínculo con determinados contactos.

En este sentido, tanto el capital social como el capital humano son un mecanismo de reproducción, y diferenciación social. Quienes cuentan con mayor capital social y capital humano se distinguen subjetiva y objetivamente de quienes no cuentan con éstos. Es decir, suelen adoptar otros hábitos, concurrir a distintos sitios, consumir determinados bienes y servicios⁸, entre otras cuestiones que reflejan diferencias de clase.

Según Schultz, al invertir en sí mismos, los seres humanos aumentan el campo de sus posibilidades y aumentan su bienestar. Al insertarse en el sistema productivo, los trabajadores y las trabajadoras no solo aportan su fuerza física y su habilidad mental, sino que también incorporan conocimientos adquiridos a través de la educación.

La economía clásica considera que los factores primordiales que hacen productiva a una economía son: la tierra, el capital y el trabajo. Sin embargo, Schultz, estudioso de dichos factores, encontró que las naciones más desarrolladas son aquellas que cuentan con personas con mayores niveles de estudio, con capacidades técnicas o profesionales. Asimismo, dichas personas capacitadas adquieren mejores puestos de trabajo y elevados ingresos. En efecto, comprendió que el cuarto factor económico para el desarrollo de las sociedades es el capital humano.

En este sentido, la educación deja de considerarse como un gasto y comienza a ser vista como una inversión. La sociedad se orienta a la formación técnica especializada, hacia la educación superior y universitaria. Para Schultz, el crecimiento individual es permitido por una mayor inversión en educación, y muchos individuos más educados, que ocupan los mejores cargos en cuanto a posición laboral, obtienen los mejores ingresos y eso contribuye a una economía en movimiento y en crecimiento, dando como resultado final un crecimiento nacional. Por ende, Schultz considera que el sistema productivo es más virtuoso cuanto mayor nivel de educación portan las personas.

El sistema educativo tiene la responsabilidad de potenciar el crecimiento personal de sus estudiantes e identificar sus talentos particulares, ya que los mismos son

⁸ No obstante, es importante tener en cuenta que una clase social no se define por los artículos que consume. Que la población disfrute de ciertos consumos no implica un cambio en la estructura de clases, ni la desaparición de las desigualdades en los ingresos, en la posición social o en las relaciones de trabajo (Stavenhagen, 1965).

herramientas indispensables para futuras oportunidades de empleo y, por ende, para el crecimiento de los países. En efecto, el sistema educativo tiene que poder garantizar el desarrollo de conocimientos y habilidades que sean acordes al desarrollo tecnológico de la época. Es por ello que, un obrero tiene que capacitarse indefinidamente, ya que existen permanentes cambios en la maquinaria de su lugar de trabajo, sobre todo, avances tecnológicos que garantizan mayores niveles de proactividad.

En consecuencia, esto último afirma que, es el mercado de trabajo el que orienta las necesidades en capacitación y en determinadas formaciones académicas y universitarias. Dicha demanda que realiza el mercado de trabajo se ve reflejada en los currículum de las unidades académicas.

Según los autores Villalobos y Pedraza (2009), en un estudio realizado en Cataluña confirma lo dicho anteriormente. Las nuevas tecnologías y las novedosas necesidades del mercado han configurado en los últimos años el requerimiento de ciertas especialidades vinculadas a las tecnologías de la información. Por ejemplo, en los últimos años han aparecido profesiones tales como gestor de redes, técnico en teletrabajo, logístico empresarial, programador de páginas web, difusor de contenidos por internet, entre otras.

En definitiva, la teoría del capital humano sirvió de fundamento para el desarrollo de las políticas públicas educativas. Dicha teoría pasó de ser debatida en el ámbito académico a formar parte de la intervención social, es decir, del ámbito práctico y político estatal.

Los individuos que han invertido en su propia educación estarán mejor formados y cualificados para el desempeño laboral y obtendrán una mayor posición social en la estructura social. Al mismo tiempo, la adquisición de educación adicional es considerada como el resultado de una decisión individual que se apoya en consideraciones subjetivas de la rentabilidad esperada de la inversión para diferentes niveles educativos.

En consecuencia, la desigualdad educativa tiene correlación con la toma de decisiones individuales y/o familiares respecto a si se elige invertir o no en la propia educación. Por ello, para reducir las desigualdades sociales es preciso un aumento en la inversión

en educación. Se estima entonces que, el fracaso es un fracaso individual, es decir, es el resultado de las propias decisiones de inversión y de la actitud que éstos tienen para el desarrollo de las competencias educativas.

No obstante, desde una perspectiva marxista y/o bourdieuana, la posición social no depende solamente de decisiones conscientes o voluntarias. Toda práctica social es una práctica de clase. Para Bourdieu, estas prácticas de clase son entendidas como habitus, es decir, estructuras estructuradas, predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes.

El éxito y el fracaso, desde la teoría del capital humano, son explicados en términos meritocráticos. Aquellos individuos que más han invertido, es decir, quienes más horas le han dedicado al estudio, son los mismos que más se han esforzado en pos de su propia educación y de su éxito escolar. En cambio, el fracaso escolar se vincula con aquellos individuos con menos voluntad, que menos tiempo le han dedicado a su formación, o que han demostrado falta de aptitud o inteligencia para el desempeño escolar.

No obstante, sostenemos que la aptitud, inteligencia, motivación que dedican los más exitosos del aula, se encuentra determinada en gran parte por las prácticas de clase y por sus hábitos culturales. Quienes se encuentran habituados a la cultura escolar, es decir, quienes han sido socializados en un marco cultural dominante, suelen adquirir con mayor facilidad los saberes institucionalizados. Dichas prácticas tienen una gran influencia en la conservación o transformación de la desigualdad social. Por tanto, quien alcanza el éxito no siempre es quien más se esfuerza.

La educación es financiada en su totalidad por el sector público, es un servicio basado en un enfoque universalista. El crecimiento de los ingresos genera una mayor financiación en educación, lo que genera a su vez mayores impactos redistributivos en el gasto público en ese sector.

Aquí es donde se evidencia, en la teoría del capital humano, el discurso respecto a la igualdad, relacionado principalmente al desarrollo teórico y práctico de los Estados de Bienestar ligado al contexto histórico en el que escribe el autor.

No obstante, dichos discursos se ven limitados por la realidad de algunos grupos sociales que visibilizan la persistencia de mecanismos selectivos que mantienen la correlación entre origen social y nivel de instrucción. Esto es, si no se garantiza un acceso de las clases sociales vulnerables y empobrecidas a los niveles educativos posobligatorios, el efecto redistributivo de la inversión educativa pierde sentido y por ende se esfuma la consistencia del discurso igualitarista de la teoría del capital humano.

La sociología de la educación que plantea la teoría funcionalista, que toma como criterio la idea de la igualdad de oportunidades, no pone el acento en que el alumnado no accede a la institución escolar en igualdad de condiciones materiales, con las mismas actitudes y con el mismo capital cultural del que nos hablaba Bourdieu. Por ello, consideramos que es necesario, pero no suficiente, el rol de la escuela para garantizar la igualdad de oportunidades. La misma, debe contribuir en la igualdad de resultados académicos.

Según Romagnoli y Barreda (2009) una de las hipótesis principales del neoliberalismo es que, la mayor educación genera un impacto positivo en la disminución de la pobreza. De igual manera, la educación es considerada según la perspectiva funcionalista como un mecanismo para generar procesos de igualación de los individuos en sus puntos de partida.

Coincidimos con las autoras respecto a que, en las políticas educativas de los gobiernos neoliberales, se encuentran ya sea implícita o explícitamente, concepciones de la teoría del capital humano. Para dicha teoría todo sistema educativo tiene tres funciones principales: la socialización, la adquisición de conocimiento, habilidades, destrezas y la certificación, garantizando una asignación racional de recursos y movilidad social. Asimismo, la certificación permite competir por puestos e ingresos en el mercado de trabajo. En otras palabras, la asignación de mayores niveles de capital humano se provee por medio de la educación.

Asimismo, las políticas neoliberales, respecto al mercado de trabajo, han modificado las condiciones laborales. Hardt y Negri (2004) argumentaron acerca del paso de economías caracterizadas por empleos estables a largo plazo, típicos del trabajo fabril, a otras caracterizadas por relaciones laborales flexibles, móviles y precarias.

Flexibles en el sentido de que el/la trabajador/a debe adaptarse a distintos roles y tareas. Precarias porque el/la trabajador/a ya no cuenta con contratos estables a largo plazo; y móviles debido a que se suele transitar con frecuencia de un puesto a otro.

El presente enfoque ha sido cuestionado por la perspectiva marxista, por ignorar las estructuras de poder y las relaciones sociales que perpetúan la desigualdad. Desde una perspectiva economicista e individualista, Schultz defendió la inversión en educación como mecanismo para impulsar el crecimiento económico y disminuir la pobreza.

Sus aportes tuvieron una gran influencia en la política educativa estadounidense de su época, al destacar la importancia de asignar recursos a la educación formal como un motor del desarrollo económico y social de los países.

La desigualdad es entendida a partir de las diferencias en la dotación de capital humano de los individuos. Es decir, se explica a partir de las decisiones personales y familiares de invertir en la educación de sus hijos/as, ya que dicha inversión garantiza una ventaja en términos económicos.

De igual forma, Schultz reconoce que el acceso a la educación difiere en cuanto a su calidad, lo cual provoca que la desigualdad se perpetúe. La calidad de la educación varía según la institución escolar y su entorno. Factores tales como el género, la raza, la clase social de origen, influyen en la dotación de capital humano.

Para Schultz incrementar la inversión en educación formal en los sectores más desfavorecidos, a través de políticas de igualdad de oportunidades que garanticen un acceso equitativo y de calidad, constituye una estrategia para abordar la desigualdad social.

No obstante, este enfoque no problematiza las raíces estructurales de la desigualdad, se centra en la educación como solución de la pobreza, pero no escarba los factores que originan a la misma.

Más específicamente, no ahonda en las relaciones de dominación y en las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad social. Tampoco aborda las características de las instituciones y sus formas de reproducir la desigualdad.

La teoría del capital humano puntualiza en los beneficios de la educación en los niveles de bienestar personal y colectivo, pero no profundiza en las relaciones de desigualdad que forman parte del escenario donde se organiza la trama social y determinan las probabilidades de acceder a una vivienda digna y/o a una salud y educación de calidad. Becker, al igual que Schultz, no aborda las estructuras de poder y las relaciones de dominación que perpetúan la desigualdad social.

En países fuertemente desiguales, donde hay una gran concentración de la riqueza, hay quienes cuentan con títulos universitarios y de igual forma reciben bajos salarios, hay quienes acceden a empleos con contratos de corto plazo que no les permite proyectar un futuro estable, e incluso, hay quienes se encuentran desempleados/as. Por tanto, la educación formal no garantiza un desarrollo económico, sino que dicho desarrollo se relaciona con el contexto económico político y social de un país, en una época histórica determinada. Asimismo dicho desarrollo se relaciona, entre otras cuestiones, con las características que asumen los mecanismos de redistribución de la riqueza de una nación y de las respuestas que ésta brinda a la población respecto a la situaciones de exclusión social ligadas a la pobreza y la indigencia.

Las relaciones laborales capitalistas se caracterizan por adoptar relaciones de explotación, inseparables de una sociedad desigual. Por ello, en las sociedades capitalistas, concebir “lo humano” como un capital es concebir a los sujetos/as como mercancías⁹ que deben invertirse y acumularse para generar riquezas futuras y con ello, reproducir la organización capitalista.

Asimismo, la teoría del capital humano adopta una visión utilitarista y reduccionista en lo que refiere al valor de los seres humanos, el cual se reduce a la mera productividad y éxito económico.

Según la teoría del capital humano existe una relación positiva entre educación y productividad. Los conocimientos y habilidades que se adquieren en la educación formal permiten una adecuada capacitación técnica para que el/la trabajador/a sea más productivo y por ende, reciba un salario mayor. A pesar de que no siempre se

⁹La mercancía, según Marx, es una cosa que satisface alguna necesidad humana y una cosa que puede cambiarse por otra.

compruebe dicha relación, los/as sujetos/as siguen invirtiendo en educación y perciben los valores positivos de educarse y recibir titulaciones.

El individuo que quiera educarse podrá calcular su inversión, teniendo en cuenta que sus conocimientos y capacidades serán intercambiados, al mediano plazo, por un salario. Mientras más invierta en su educación, mayor será su producción y su salario.

En este sentido, al invertir en su propia educación, el individuo se convierte en capitalista, ya que adquiere un capital. Además de su fuerza de trabajo, dispone de una herramienta intelectual que otorga valor a su tiempo. La desigualdad se concibe como un problema meramente individual, dado que cada individuo, en tanto inversor/a, es responsable de aprovechar sus oportunidades.

En consecuencia, si todos/as tuvieran oportunidades similares, la inversión en capital humano sería una cuestión individual, determinada por la responsabilidad, motivación y decisión personal. No obstante, en la práctica, no todos/as cuentan con el mismo nivel de capital para invertir en sí mismos/as, lo que profundiza las desigualdades.

Esta situación se agrava aún más en contextos donde la educación es concebida como un servicio o un bien de mercado y, por lo tanto, se encuentra privatizada, es decir, arancelada.

Entendemos que la desigualdad no puede explicarse únicamente a partir del aprovechamiento -o no- de las oportunidades individuales en la inversión en sí mismo/a. Un niño de una familia con bajos recursos podrá destinar sólo una pequeña parte de su dinero a la educación, mientras que uno proveniente de un hogar más favorecido económicamente contará con mayores recursos para invertir en su formación. En consecuencia, los beneficios de esta inversión se verán multiplicados, incluyendo el acceso a una red de contactos con un nivel socioeconómico alto.

Se establece una relación directa entre cualificación y productividad, y entre salario y productividad. No obstante, en países con economías dependientes¹⁰ y también en

¹⁰ Teóricos/as, en su mayoría latinoamericanos/as, analizaron en profundidad la categoría de dependencia. Theotonio Dos Santos, definió a la misma como una situación en la cual las características económicas de ciertos países se encuentran influenciadas por el desarrollo de otras economías a las que está sometida (Beigel, 2006).

Otros autores la definen como la absorción estructural y permanente del excedente económico de una región por parte de otra (Laclau, 1973).

países con economías dominantes, el salario no siempre se establece con relación a la productividad. Un/a obrero/a que produce un bien o servicio de alto valor, obtiene solo un porcentaje mínimo de éste.

En definitiva, la educación formal es un producto histórico, de múltiples intereses, proyectos, decisiones políticas, culturales y económicas que varían de acuerdo con las distintas experiencias y necesidades de los países.

Si el objetivo de la lucha social consiste en construir un sistema educativo más igualitario, que contribuya a romper con las múltiples desigualdades, es preciso poder deconstruir los postulados que responsabilizan únicamente a los individuos de su propia posición en la estructura social. Desnaturalizar los discursos que no ponen el foco en las estructuras de poder y dominio que, históricamente, han mantenido a grandes sectores de la población en condiciones de pobreza.

Se vuelve una tarea importante insistir en lo esencial, es decir, la consideración de la educación, la salud y el trabajo como ejes de inclusión social. Al mismo tiempo, es necesario reflexionar en cómo los sistemas educativos pueden preparar a las/os jóvenes a las nuevas realidades del mercado laboral.

Los cambios en el sistema educativo tienen que ir acompañados de transformaciones en la estructura productiva y de la ampliación de oportunidades de trabajo digno, ya que, pese a sus mayores niveles de educación, son los jóvenes -principalmente las mujeres- las/os que hoy en día se encuentran afectadas/os por el desempleo, la inestabilidad laboral y la informalidad. Por ello, insistir por una mayor apertura y posibilidades de acceso a trabajos de alta calidad a jóvenes que han sido tradicionalmente discriminadas/os y excluidas/os del mercado laboral, como las jóvenes mujeres, las/os jóvenes indígenas, las/os afrodescendientes, las/os jóvenes con discapacidad y las/os que viven en zonas rurales.

La construcción y reconstrucción de espacios educativos alejados de las lógicas individualistas que impone el sistema capitalista es inseparable de la defensa de una educación que fomente el empoderamiento colectivo, el cual alude a la mayor autonomía, es decir, a la capacidad de movilización y transformación de los mecanismos de discriminación, explotación y desigualdad social.

1.4 Gary Becker

1.4.1 Aproximaciones biográficas

Gary Becker nació el 2 de diciembre de 1930, en Pottsville, Pennsylvania, Estados Unidos. Criado en una familia de origen raíz judío, se graduó en economía en la Universidad de Princeton en 1955 con su tesis llamada: *La economía de la discriminación racial*, y obtuvo su doctorado en la Universidad de Chicago en 1957.

Influenciado por Milton Friedman -padre del neoliberalismo- encontró su interés por las ciencias sociales. Ambos autores realizaron varios estudios e investigaciones en, por ejemplo, los prejuicios de los ingresos y cuestiones ligadas a problemáticas en el empleo. La racionalidad y la maximización de la utilidad son algunos de los principales supuestos de sus teorías.

Fue un continuador de la escuela neoclásica de economía y generó importantes aportes teóricos en su estudio de la determinación de los precios y de la distribución de la renta y la riqueza. Las investigaciones que realizó con respecto al capital humano son consideradas unas de sus principales aportes al análisis microeconómico.

Con apenas veinte años, Becker, quien ya contaba con un doctorado, fue contratado en la Oficina Nacional de Investigación Económica para trabajar en un proyecto para calcular los retornos de la escolarización. En 1992 recibió el Premio Nobel de Economía por su trabajo en el campo de la economía del comportamiento humano.

Gary Becker, a pesar de que no fue un sociólogo, sino un economista, profundizó en temas que atañen a las disciplinas de sociología, demografía y criminología. Realizó análisis teóricos y estadísticos en sus estudios acerca de los casos de crímenes basados en la discriminación hacia grupos minoritarios. Además de poner el foco en lo que vamos a desarrollar a continuación, esto es, en sus estudios acerca de la inversión en capital humano y los efectos de la educación en los ingresos, estudió la influencia de la economía en el ámbito familiar, entre otros.

Para Becker la inversión en educación tiene importantes efectos redistributivos. No solo es beneficiosa desde el punto de vista del avance tecnológico y del crecimiento

económico, sino que también, reduce la criminalidad y eleva el nivel cultural de la población, y al tratarse de una inversión pública produce un impacto redistributivo del gasto.

Gary Becker fue un firme defensor de la libertad individual y la iniciativa privada, sosteniendo que la intervención gubernamental en la economía debía mantenerse al mínimo. Crítico de la regulación estatal, abogó por la desregulación en diversos sectores. En 1987, fue elegido presidente de la Asociación Estadounidense de Economía.

Desde una perspectiva económica, Becker analizó el comportamiento humano, argumentando que las decisiones individuales están influenciadas por una combinación de factores económicos y no económicos. A lo largo de su trayectoria, recibió numerosos premios y reconocimientos por sus contribuciones al campo de la economía.

Gary Becker falleció en 2014 a los 83 años de edad, en Chicago, Estados Unidos.

1.4.2 El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación

Gary Becker inició sus investigaciones en 1957 y, tras años de estudio, llegó a conclusiones que marcarían su aporte a la economía de la educación. En aquel período, el interés por esta área de estudio creció significativamente a nivel global, lo que impulsó la formulación de diversas propuestas políticas y líneas de investigación. Este contexto favoreció avances en estudios que estimaron la magnitud de la inversión en educación tanto en países en vías de desarrollo como en economías avanzadas.

Becker estableció una diferenciación en la asignación del tiempo de un individuo, distinguiendo tres actividades principales: la producción de bienes fuera del mercado, la inversión en capital humano -es decir, el tiempo dedicado a la formación y especialización- y, por último, el tiempo destinado a la generación de ingresos dentro del mercado laboral.

En la introducción a la primera edición del libro analizado: *El capital humano* (1983), Becker menciona que la educación universitaria incide tanto en el consumo como sobre los ingresos monetarios. El autor escribe: "Este estudio se ocupa de las actividades que repercuten sobre las rentas monetarias y psíquicas futuras a través

del incremento de los recursos incorporados a los individuos. Esas actividades se denominan inversiones en capital humano” (Becker, 1983, p. 21).

Se reconoce a Theodore Schultz como figura clave en el impulso del estudio sobre la inversión en capital humano. Este concepto abarca diversos factores, entre ellos la escolarización, la formación en el ámbito laboral, las migraciones, los cuidados médicos -es decir, la salud- y las cualidades psíquicas y físicas de los/as individuos/as.

La importancia económica del capital humano -especialmente de la educación- se refleja en la relación entre nivel de formación y remuneración. Las personas con mayor nivel educativo tienden a percibir ingresos más altos en comparación con quienes no han accedido a dicha formación. En contraste, el capital físico representa solo una fracción del crecimiento de los ingresos en los países. Por ello, se ha profundizado en el análisis de fenómenos como el capital humano y el cambio tecnológico.

El autor advierte sobre las críticas a la correlación entre inversión en capital humano y nivel de retribuciones, destacando que esta relación tiende a beneficiar a ciertos sectores sociales—particularmente a licenciados universitarios blancos y varones—mientras que excluye a otros grupos, como mujeres y personas racializadas que, debido a diversas barreras estructurales, se han visto obligadas a abandonar sus estudios.

1.4.3 La formación en el trabajo

Los jóvenes tienen mayor formación educativa y cambian sus trabajos más frecuentemente que las personas de edad. Asimismo, gran proporción de trabajadores mejoran su productividad adquiriendo nuevas calificaciones y perfeccionando, en sus lugares de trabajo, habilidades que ya poseían. Dicha productividad asume un coste que varía de acuerdo con el tiempo dedicado al aprendizaje, que a su vez depende del tipo de formación que se obtenga.

Becker hace una distinción entre formación general y formación específica. La primera hace referencia a aquella que eleva la productividad de cualquier empresa. Asimismo, el capital humano general puede ser obtenido por las personas por su propia cuenta, es decir, no suelen obtenerlo por medio de sus empleadores. Las personas eligen endeudarse formando su capital humano general en el sistema educativo, para ingresar adecuadamente a la fuerza de trabajo.

La formación específica, en cambio, solo eleva la productividad de las empresas que la proporcionan. En este sentido, menores son los incentivos de cambiar de empleo o de ser despedidos por las mismas, ya que cuentan con formación específica.

El capital humano específico entonces, hace referencia a aquel en el cual los/as trabajadores adquieren conocimientos vinculados directamente a sus empresas, por ejemplo, la capacitación para la gestión del propio software. Las empresas suelen pagar por este tipo de formación ya que no es transferible. No obstante, se niegan muchas veces a brindar capital humano general, esto es, por ejemplo, que una empresa enseñe a sus empleadores a ser programadores de software, ya que éstos/as podrían ofrecer sus conocimientos en cualquier otra empresa que les garantice mejores remuneraciones.

1.4.4 La escolarización

La escuela es definida como “una institución que se especializa en la producción de formación, diferenciándose así de una empresa que produce conjuntamente formación y bienes” (Becker, 1983, p. 51). Las universidades, a diferencia de otras instituciones, ofrecen un amplio y diverso conjunto de cualificaciones.

El desarrollo de ciertas capacitaciones precisa tanto de especialización como de experiencia. Ambas se pueden obtener en las escuelas y en las empresas.

1.4.5 Incrementos productivos en los salarios

La mejora en la salud psíquica y física es una forma de invertir en capital humano. En los años recientes, en los países occidentales, los conocimientos son un factor clave para las retribuciones, e incluso mucho más que la fuerza física.

Tanto los conocimientos como un buen estado de salud son fundamentales en la productividad, y los mismos pueden mejorar de varias formas. Las mejoras en las retribuciones están acompañadas de la reducción en la tasa de mortalidad en las personas en edad laboral.

La mejora en la condición física y en la energía del individuo está directamente relacionada con una dieta más racional. Una disminución en la tasa de mortalidad y

morbilidad permite mayores niveles en la tasa de rendimiento de la inversión en capital humano.

Asimismo, mejorar las condiciones laborales, lo que significa dotar de descansos a los trabajadores durante la jornada laboral, y salarios más altos, genera efectos positivos en la productividad y en el estado de ánimo de los/as trabajadores, al mismo tiempo que, garantiza una mayor capacidad de recibir ingresos.

Las generaciones más jóvenes pasan más tiempo en el sistema educativo porque ha aumentado la esperanza de vida de las personas. Esto garantiza adquirir conocimientos y aumentar su rentabilidad futura. Asimismo, invertir en la salud de los/as trabajadores proporciona mayores niveles de productividad y tiene los mismos efectos que una inversión en su formación.

La productividad de los/as empleados/as depende de su aptitud y de la inversión que en ellos se realiza, ya sea dentro o fuera de sus puestos de trabajo. De igual forma, dicha productividad depende de su intensidad, esfuerzo y motivación. Algunos economistas han reconocido que la motivación depende del aumento en las retribuciones.

El aprendizaje es una manera de invertir en capital humano. Toma a ésta como una forma de inversión en la que se estudian sus costos y rendimientos. Todos los individuos producen e invierten en su capital humano, a través de su tiempo y bienes, ya sea asistiendo a la escuela o recibiendo formación en el trabajo.

Es difícil anticipar los beneficios que otorga la universidad porque éstos se disfrutan a lo largo de un periodo considerable de tiempo. Es decir, la inversión en capital humano se realiza en un período de tiempo extenso. Quienes se encuentren interesados/as en invertir en capital humano deben, previamente, calcular cuánto están dispuestos/as a invertir. Esto significa comparar las ganancias futuras que se esperan obtener a partir de estudiar una determinada carrera, por un lado, y calcular el costo de adquirir la educación de dicha carrera, incluyendo el tiempo que demanda asistir a clases, por otro.

En este sentido, cuando se habla de inversión en capital humano, se está haciendo referencia a un proceso de largo plazo. Esto quiere decir que, mientras más años de

escolaridad se obtengan, mayores serán las probabilidades de obtener un empleo bien remunerado.

Existe un alto porcentaje de jóvenes que logra escolarizarse, recibe formación en el trabajo, cambia su lugar de trabajo y su residencia y adquiere conocimientos nuevos sobre oportunidades económicas, sociales y políticas. A diferencia de otras épocas, los/as jóvenes ya no tienen que hacerse cargo de familiares y dependen más fácilmente de los padres. Asimismo, los/as jóvenes están más propensos a invertir, ya que esperan recibir un mayor rendimiento de su capital a lo largo de varios años.

En los Estados Unidos ha existido un aumento, en los últimos ochenta años, en la oferta de las cualificaciones. Esto se explica en parte por la educación gratuita y/o el aumento de los ingresos.

El cambio tecnológico significa un cambio en la difusión de la enseñanza. Adquirir determinadas habilidades, experiencias y conocimientos se vuelve más rentable, lo que significa un aumento en la demanda de educación formal.

Becker señala que al existir graduados más capacitados y especializados aumentaría la innovación en los puestos de trabajo y, por lo tanto, crecerían las remuneraciones en los mismos. En consecuencia, la inversión en educación se vuelve indispensable para aquellos países que buscan promover el crecimiento de los ingresos.

La generalización de la educación y el crecimiento en la inversión en diversos tipos de capital humano tuvieron lugar a partir del progreso tecnológico, a partir de los efectos sobre el rendimiento, el cual es medido mediante las diferencias de salarios y costes.

Se afirma que el incremento en las retribuciones medias se explica por el aumento de los conocimientos tecnológicos. El asalariado medio indirectamente se beneficia de las actividades de inversores y empresarios. No obstante, el mayor porcentaje de retribuciones puede depender de una inversión directa en los asalariados. Esto significa que el asalariado medio se transforma en el motor principal del desarrollo mediante la inversión en sí mismo.

1.4.6 La aptitud y la distribución de las retribuciones

Las formas de medir la aptitud, tales como: pruebas de inteligencia y de habilidad, expedientes escolares, pruebas de personalidad, son importantes, pero no miden las cualidades que explican el éxito económico en la vida. Dicho éxito depende de características de personalidad, persistencia e inteligencia. Otros economistas explican el talento económico a partir de sus efectos, es decir, mediante las propias retribuciones.

Se concibe que todo aquel individuo que recibe mayores retribuciones es considerado como el más apto. No obstante, Becker señala que es preciso diferenciar entre aptitud y retribuciones si se quiere distinguir los efectos de la aptitud de las consecuencias de las diferencias en educación, salud, formación y otros factores.

Uno de los componentes de la inversión en capital humano es, por ejemplo, los años de escolarización. Las personas que abandonan tempranamente la escuela inician pronto su formación en el trabajo o pueden invertir en otros tipos de capital humano. Formarse en el trabajo sería considerado una forma de recibir educación informal.

El autor escribe: “La característica fundamental del capital humano que la diferencia de otros tipos de capital es que por definición esté incorporado a la persona que invierte, esta es la razón fundamental de que los beneficios marginales disminuyan al acumular capital adicional” (Becker, 1983, p. 114).

1.4.7 El tiempo como inversión

Becker reconoce que la vida no es ilimitada, por lo tanto, las inversiones tardías en capital humano no producen el mismo rendimiento que las inversiones tempranas. Esto se debe a que el capital humano, el cual se encuentra incorporado al inversor, transforma la variable tiempo en una categoría clave, a la hora de invertir en dicho capital.

Quienes cuentan con un cociente de inteligencia alto y, quienes cuentan con un empleo urbano suelen invertir más en educación formal, en comparación con quienes tienen un empleo formal o cocientes de inteligencia bajos, y malos expedientes, es decir, bajos expedientes académicos. Esto se debe a que los rendimientos de la inversión de los primeros son mayores.

Asimismo, los individuos que realizan una inversión importante en sí mismos, por lo general, obtienen beneficios y retribuciones relativamente altas luego de dicho periodo de inversión.

Todas las personas tienen la misma capacidad de beneficiarse de la inversión en capital humano. Las retribuciones varían de acuerdo a una serie de factores ligados al azar, la riqueza familiar, el medio ambiente, y las subvenciones que brindan oportunidades de eliminación de las diferencias ambientales y por tanto, eliminan las diferencias en la capacidad de invertir y obtener retribuciones futuras.

Para Becker, muchas personas de Estados Unidos reconocen que casi todo el mundo tiene la misma capacidad de beneficiarse de una educación universitaria. Es la ignorancia, la pobreza y los prejuicios lo que provoca que algunos no adquieran dichos beneficios.

En este sentido, la principal causa de desigualdad o disparidad de oportunidades es aquella que se relaciona con las diferencias en la capacidad para disponer de fondos. De igual forma, hay distintas otras causas como la discriminación y el nepotismo que influyen sobre los beneficios de la inversión en capital humano.

Los más aptos tienen mayores posibilidades de obtener becas públicas y privadas. Asimismo, los antecedentes familiares tienen efectos sobre las retribuciones. El medio familiar es un determinante de las oportunidades y de las aptitudes. El medio afecta la capacidad de obtener retribuciones.

1.4.8 La igualdad de oportunidades

Muchos países, especialmente los Estados Unidos, declaran como objetivo la igualdad de oportunidades. La igualdad de oportunidades implica la eliminación de la discriminación y el nepotismo público y privado. Esto, en el lenguaje económico significa que todas las curvas de oferta de capital humano son idénticas. Las oportunidades serán más desiguales cuanto mayor sea la dispersión de las curvas.

Para equiparar las curvas de oferta de capital humano, pueden implementarse subvenciones dirigidas a las instituciones educativas, mediante la construcción de escuelas públicas, la asignación de becas para estudiantes, el financiamiento

gubernamental y programas de apoyo para sectores vulnerables, entre otras estrategias.

Becker cita a Benjamín Franklin: “La inversión en conocimientos produce el más alto interés”, señalando la importancia de la educación en la sociedad. Tanto los responsables políticos, como investigadores y la sociedad en su conjunto, ponen su preocupación en el papel que juega la educación en tanto medio del progreso económico y cultural. Ante ello el economista estadounidense escribe: “(...) Una estimación cuantitativa de los efectos económicos de la educación proporcionaría una dimensión adicional importante a la discusión, ya que con excesiva frecuencia se basa en principios económicos en gran medida erróneos” (Becker, 1983, p. 165).

El autor se pregunta a qué se debe la reducción en el número de matriculados en la universidad de mujeres, personas no blancas, y residentes rurales ¿se debe a que las tasas de rendimiento son relativamente bajas? ¿a problemas financieros? ¿a la discriminación? o ¿a qué otros factores?

1.4.9 Costes directos e indirectos de la universidad

Los costes totales de asistir a la universidad constituyen la suma de los costos privados directos e indirectos. Los costes directos hacen referencia a la adquisición de libros, la matrícula, y otros materiales. También incluyen gastos en vivienda. Se pueden considerar los costes privados totales de la asistencia a la universidad como la suma de los costos privados directos e indirectos.

Una encuesta realizada en 1952-1953 plantea que el gasto medio de estudiantes universitarios se realiza en libros u otros materiales para el estudio, desplazamientos de los lugares de residencia a los establecimientos educativos, gastos en computadoras, entre otros recursos.

Los costes indirectos de la escolarización se relacionan con el hecho de que los estudiantes ganan menos salario que quienes participan plenamente en la fuerza de trabajo, por ende, dichas retribuciones a las que se renuncia son un coste indirecto. La cantidad renunciada varía de acuerdo con la cantidad de horas dedicadas a la universidad, cómo también de las oportunidades de encontrar trabajo a tiempo parcial. No obstante, esto último, depende de la situación general de la economía y de la edad, raza, sexo de los/as estudiantes.

Los beneficios que los varones blancos obtienen de la universidad son mayores respecto a las mujeres, no blancos, o residentes rurales. Éstos obtienen menores beneficios que los licenciados varones y con residencia urbana.

Becker explica lo siguiente: “Los beneficios que proporciona la universidad varían en función del sexo, raza, la residencia, y en función de que se hayan completado o no los estudios, e incluso dentro de un grupo demográfico definido, según la aptitud” (Becker, 1983, p. 201). Los universitarios no blancos suelen matricularse en universidades más baratas y de peor calidad. Al mismo tiempo, los beneficios disminuyen para quienes no completan la educación universitaria, en comparación con la de los licenciados.

1.4.10 Diferencias entre blancos y no blancos

En 1940, el 50% de los licenciados no blancos se desempeñaban en profesiones vinculadas a un mercado segregado, ocupando roles como médicos, clérigos, maestros, dentistas y abogados. En contraste, solo el 35% de los licenciados blancos ejercían en estas mismas ocupaciones.

Algunas universidades discriminan la participación de las mujeres en las universidades. De igual forma, muchas mujeres no cuentan con los recursos necesarios o tienen que abandonar sus estudios universitarios para contraer matrimonio.

Las mujeres suelen casarse con hombres adinerados que han alcanzado altos niveles educativos. En este sentido, muchas mujeres asisten a la universidad para aumentar sus posibilidades de tener un matrimonio exitoso.

Se plantea una distinción entre el universitario y el bachiller. Éste último habría tenido que vivir durante sus años de estudios con muy bajos recursos o trabajado a tiempo parcial antes o después de clase, si hubiera tenido que realizar sus estudios universitarios.

Las universidades estatales y municipales gratuitas utilizan recursos escasos, por ello, desde el punto de vista de la sociedad, no son gratuitas. Al igual que los estudiantes, tienen en cuenta el efecto que la educación universitaria tiene sobre sus retribuciones,

la sociedad tiene que considerar el efecto de la educación universitaria sobre la renta nacional.

Tanto el avance tecnológico como en conocimientos tiende a incrementar el rendimiento de la educación. Desde 1939 ha aumentado el porcentaje de personas con altos niveles de educación. Asimismo, la productividad de los individuos varía de acuerdo a factores ambientales, a la acumulación de conocimiento y el mantenimiento de la salud.

En definitiva, el capital humano juega y jugará un importante papel en el estudio del desarrollo de la distribución del ingreso, y de muchos otros problemas.

1.4.11 Notas de síntesis

Al igual que el economista Theodore Schultz, Becker considera que la educación es una forma de inversión en conocimientos y habilidades que permiten aumentar la productividad y elevar los salarios.

Analizó la educación en términos de costos y beneficios. Los costos se relacionan con el tiempo, el esfuerzo y los recursos utilizados, mientras que los beneficios con la adquisición de salarios más altos y mejores oportunidades laborales.

Los/as individuos/as toman decisiones racionales en relación con la educación, basadas en sus preferencias y expectativas sobre los beneficios futuros. En este sentido, resulta fundamental considerar la toma de decisiones individuales y las condiciones del mercado laboral en la planificación educativa. Esta perspectiva explica la influencia de los aportes teóricos de Becker en la formulación de políticas educativas en Estados Unidos.

La desigualdad social, siguiendo esta perspectiva, es una expresión de decisiones individuales, elecciones racionales y de las diferencias en la dotación de capital humano. Los individuos deciden invertir diferentes cantidades en educación, por tanto, existen diferencias en la dotación de capital humano.

Asimismo, los individuos nacen con talentos y habilidades diferentes, lo que afecta la capacidad de éstos para adquirir capital humano. La elección de diferentes ocupaciones se basa en las habilidades y preferencias individuales. Las diferencias en

los ingresos se vinculan con la oferta y demanda de determinadas habilidades y capital humano que realiza el mercado de trabajo.

Los individuos pueden conocer el rendimiento que obtendrán como resultado de su inversión educativa. En consecuencia, éstos se vuelven capitalistas, en el sentido de que invierten en sí mismos, en su formación académica y profesional.

Esto constituye un paso importante para la disolución de las diferencias entre capitalistas y no capitalistas, ya que, todos/as pueden invertir en sí mismos, por ende, todos se convierten en dueños de un determinado capital. Se difumina entonces la frontera entre capital y trabajo, y por tanto, esto tendería a minimizar las desigualdades sociales, al aprovechar de manera individual las oportunidades que brinda la educación, acompañada de las capacidades, esfuerzos y preferencias individuales.

En efecto, al tratarse de un tipo de inversión, la educación no solo trae beneficios sociales respecto a los avances tecnológicos y el crecimiento en la economía, también genera efectos en la disminución de las tasas de criminalidad y mejora las relaciones sociales, debido al aumento en el nivel cultural de la sociedad.

La teoría del capital humano tiene la función no solo de dotar de fundamentos económicos y sociológicos al comportamiento público y privado de la oferta y la demanda en educación, sino que también dota de criterios racionales las pautas del gasto público y privado en el ámbito educativo (Bonal, 1998). Esto explica el por qué los aportes teóricos de Becker influyeron en la política educativa estadounidense.

Los individuos tienen el poder de disponer de la información necesaria para evaluar los ingresos estimados en las distintas cualificaciones. En otras palabras, los individuos pueden apreciar y medir empírica y racionalmente su inversión de dinero y tiempo en educación.

En definitiva, desde esta perspectiva, proveniente de las ciencias económicas pero que también es sociológica, la educación formal, principalmente la educación postobligatoria tiene un poder estructurante, ya que es un elemento que explica no sólo el crecimiento económico, sino la distribución justa de las posiciones sociales. Las diferencias salariales obedecen fundamentalmente a los efectos de las decisiones individuales, a las elecciones subjetivas respecto a la inversión en educación.

Becker pone énfasis en la idea de que los/as trabajadores que quieran mejorar su posición económica en el sistema tiene que actuar de manera racional a la hora de elegir invertir en educación y formación profesional.

En efecto, el principio meritocrático de la igualdad entabla límites y condiciones en el accionar político, en lo que respecta al sector educativo, relacionado con el principio de equidad social. La igualdad de oportunidades es posible al eliminar los obstáculos que impiden el acceso a la educación y que ponen límites a las capacidades y motivaciones de los individuos. Podríamos decir, en este sentido, que la teoría del capital humano legitima la potencialidad y responsabilidad política respecto a la oferta educativa.

Becker considera a los individuos como meros agentes económicos racionales que toman decisiones basadas en la maximización de sus beneficios económicos. Esto implica que todas las decisiones relacionadas con la educación y la formación se centran exclusivamente en el aspecto monetario, sin tener en cuenta otros aspectos importantes de la experiencia humana, como el desarrollo personal, el bienestar emocional o la búsqueda de otros propósitos en la vida.

La educación se convierte en una inversión, calculada en términos de rendimiento económico futuro. Por ello, no es casual que en Latinoamérica se suelen escuchar frases tales como “Estudia para que puedas ser alguien en la vida”. Ligado a este punto, consideramos que surgen dos problemas que parecieran no ser tan evidentes. Uno de ellos es que, al reducir la educación a una mera inversión económica, la teoría del capital humano ignora la complejidad inherente en la adquisición de conocimientos y habilidades. La segunda es que, si se define que los seres humanos aumentan su valor como tales, a partir del grado de productividad que éstos alcancen, se estaría afirmando que todos los seres humanos tienen un valor diferente, identificable en base a su éxito económico.

Además, no se estarían tomando en cuenta las desigualdades sociales y culturales que influyen en la inversión del capital humano. Los humanos -socialmente contruidos en sujetos/as- no parten de una posición de igualdad en términos de recursos, oportunidades y acceso a la educación. Factores como el origen socioeconómico, la nacionalidad, la raza o el género, pueden afectar significativamente las oportunidades de inversión en capital humano.

La teoría del capital humano no profundiza en las históricas desigualdades estructurales. Se basa en supuestos simplificados y generalizaciones que no siempre se ajustan a la complejidad de la realidad social. La idea de que una mayor inversión en educación y formación se traduce en mayores ingresos económicos es una afirmación que no tiene en cuenta los factores económicos y culturales que influyen en los resultados económicos.

Es preciso visibilizar que no todos/as cuentan con los recursos financieros, el tiempo o el contexto adecuado para educarse y apostar a mejores oportunidades laborales. Esto provoca una disparidad en los beneficios que el capital humano puede ofrecer en la calidad de vida de la población.

Si bien Becker enfatiza en la importancia de invertir en educación formal y calcular el costo de dicha inversión anticipando las posibles ganancias futuras, el mercado laboral en las sociedades contemporáneas, vinculado a la velocidad de los cambios y avances tecnológicos, podría saturarse en determinadas áreas, lo que traería como consecuencia que ciertas habilidades adquiridas puedan volverse obsoletas.

Los acelerados avances tecnológicos y la significativa aparición de fenómenos -tales como la inteligencia artificial- están transformando rápidamente las características del mercado laboral actual. La automatización de ciertas funciones pone en peligro la estabilidad financiera de muchos/as trabajadores/as. Por ello, es clave puntualizar en estos fenómenos actuales.

Becker es considerado uno de los padres del neoliberalismo. Al publicarse en 1964 el presente libro analizado (*El capital humano*), el concepto de capital humano adquiere gran recepción a finales de los sesenta y principios de los setenta.

En esos años comienza a generarse un cambio en el modelo capitalista. Ya no existe un modelo de capitalismo tradicional industrial familiar, sino que el capitalismo permite una serie de movimientos oscilantes dentro de las clases sociales. En este sentido, el capital humano se convierte en la forma en que los individuos invierten en sí mismos, en su educación y se conciben a sí mismo como una empresa.

Hay una relación positiva entre educación y productividad del trabajo, donde la determinación del salario se basa en la productividad y en la cualificación. Esto provoca que los individuos puedan y deban conocer el rendimiento que pueden obtener de su inversión educativa. El individuo se convierte en capitalista porque invierte en sí mismo, en su propia educación y calcula cuántos años puede invertir en educación para obtener determinados ingresos.

Becker señala el nepotismo de dicho capitalismo tradicional familiar. Resalta la importancia de analizar los costos y beneficios de las decisiones cotidianas. Asimismo, si se fracasa en ciertas decisiones, se trata de un fracaso individual, por no contar con las capacidades suficientes para identificar la rentabilidad de la inversión. Se promulga entonces, un espíritu empresarial ligado a una lógica del autosacrificio.

Estas nociones transforman la cuestión económica y también el modelo educativo, sobre todo en los Estados Unidos, cuando se amplían universidades, y se genera toda una economía de la educación. La educación ya no es vista como una herramienta de formación, sino como una herramienta de consolidación de empresas individuales. Asimismo, el/la que dicta las clases no solo es un/a profesor/a sino que es alguien que suministra una mercancía, y que a su vez, al dictar clases, está invirtiendo en sí mismo.

Junto a la aparición de las teorías del capital humano, surge en los gobiernos neoliberales, la importancia de controlar los sistemas educativos de las democracias occidentales. Las teorías del capital humano tienen como contexto un fuerte optimismo tecnológico y económico. Se defendía la necesidad de un cambio educativo que respondiera a las habilidades técnicas que la sociedad precisaba.

La educación es considerada como cualquier otra forma de capital físico, es decir, como una inversión que proporciona una tasa de rentabilidad determinada, y justamente a esto se debió el crecimiento económico de EEUU, en la primera mitad del siglo XX.

Es importante aclarar que el capitalismo en el cual escriben los autores de la teoría del capital humano, es decir, aquel que tuvo lugar a mediados del siglo XX -post Segunda Guerra Mundial- atravesó una etapa denominada comúnmente como “capitalismo”. El mismo se encontraba atravesado por un modelo de Estado, identificado como Estado

de Bienestar que promovía cierta igualdad y seguridad social. Existió en dicha época una mayor regulación estatal y una redistribución de la riqueza que permitía cierta movilidad social ascendente en la población mundial¹¹.

No obstante, el capitalismo actual del siglo XXI presenta una serie de diferencias considerables. El mismo se caracteriza por una creciente desigualdad social, una notable crisis en el Estado de Bienestar, procesos de precarización laboral, la financiarización de la economía y una preocupante degradación en el ecosistema.

Si en las teorías funcionalistas la demanda de educación es entendida como resultado de las motivaciones, capacidades, aspiraciones y cálculos racionales individuales, en la teorías marxistas, que profundizaremos en el próximo capítulo, la demanda de educación constituye una estrategia de clase que influye, pero no determina la posición que ocupan los agentes sociales en la división de trabajo, es decir, no es estrictamente determinante en los cambios en las condiciones materiales de existencia.

En este sentido, la educación formal capitalista no sólo reproduce las desigualdades sociales, sino que, también legitima las mismas. No constituye una institución para la expansión de la igualdad de oportunidades ya que contribuye en la reproducción de los conflictos en las posiciones de clase.

Las preferencias, aptitudes y actitudes no son la causa de las desiguales trayectorias educativas, como tampoco constituyen factores externos al proceso de socialización brindado en la escuela, sino que son el resultado de dicho proceso. La escuela contribuye fuertemente en la construcción y producción de determinados/as sujetos/as y subjetividades que valoran de determinadas maneras los fenómenos sociales de la vida cotidiana.

El código sociolingüístico familiar, el sexo de los/as sujetos/as, los procesos de etiquetaje en el aula y las propias expectativas del profesorado, el origen étnico del

¹¹ Dicha protección y promoción de los derechos sociales y laborales, no fue producto del mero interés del capital. Se trató más bien de una inquietud ligada a la presencia de focos revolucionarios y a la amenaza del comunismo soviético, en contexto de un mundo bipolar. Fenómenos tales como la Revolución Cubana, los Movimientos de Liberación Nacional en América Latina, entre otros, ponían en peligro la estabilidad del sistema en su totalidad.

alumnado, la socialización del profesorado, son algunos de los factores que tienen lugar al interior del aula.

En definitiva, desde la perspectiva funcionalista de la educación, se considera que la misma tiene la función social de reproducir recursos humanos útiles y funcionales al crecimiento económico capitalista. Pero ignora el rol que asumen múltiples grupos sociales en conflicto para acceder a posiciones sociales privilegiadas en la estructura social. En otras palabras, ignora el rol que asume la lucha de clases en los procesos de socialización que se dan al interior de la educación formal y en su relación con el mercado de trabajo.

A la hora de analizar la concepción que tienen las teorías funcionalistas con respecto al Estado, evidenciamos en dicha teoría el carácter positivo y redistribuidor de este, fundamentalmente en lo que respecta a la educación. El Estado capitalista como aquel que, lejos de ser un instrumento de la clase dominante, constituye un actor importante para garantizar la igualdad social a partir de garantizar la igualdad educativa.

Es importante destacar que, dentro del funcionalismo, se trabaja con la noción de individuo y no de sujeto. Es decir, el individuo no es entendido como un/a sujeto/a atravesado/a y sujetado/a por una cultura, un género o una historia personal y colectiva, sino como una entidad indivisa, cerrada en sí misma. Desde esta óptica, el éxito y el fracaso son asumidos como experiencias individuales, sin vinculación con procesos colectivos o determinantes estructurales.

La noción que considera que la sociedad es un conjunto de productores libres, es la misma que piensa la figura del individuo como indiviso, libre y autónomo. Dicha noción del individuo sustenta las prácticas y las teorías del libre mercado y el consumo (Fernandez, 1989).

Asimismo, para las teorías funcionalistas, la reproducción de la sociedad se basa en el sostenimiento de ciertas normas y valores sociales que garantizan el orden imperante. En otras palabras, una sociedad se sostiene a partir de la reproducción de las creencias que la legitiman y le dan una supuesta coherencia. Para dichas teorías, la educación formal es la institución que tiene el rol y la función social de reproducir e

internalizar el aprendizaje de dichas normas y valores que fundamentan una determinada sociedad.

En este sentido, la escuela no sólo asume la función de transmitir conocimientos, hábitos y valores comunes, sino que también establece procesos de socialización y control social.

Michael Foucault es uno de los autores más reconocidos del siglo XX que visibiliza y denuncia, a partir de contundentes estudios, las características de dicho control social. Visibiliza la relación entre control social y disciplinamiento. Disciplinamientos que tienen el objetivo de producir cuerpos políticamente dóciles y económicamente rentables. Es decir, buscan aumentar ciertas aptitudes que contribuyan en la reproducción de los procesos de acumulación de capital. Se trata de instituciones que dicen incluir y homogeneizar a los sujetos, pero producen lo social, es decir, lo normal.

El neoliberalismo y neoconservadurismo, entendido por Lander (1993) como un modelo civilizatorio, generó gran impacto en la estructuración de la sociedad en los países latinoamericanos a fines del siglo XX y principios del XXI. En ellos profundizó los niveles de pobreza y desigualdad social.

Estos niveles de pobreza, indigencia y desigualdad atravesaron las características de la educación formal. El fenómeno de la desigualdad impuso la necesidad de dejar atrás la concepción de un sujeto educativo que vive en un hogar con condiciones dignas y necesidades básicas satisfechas y comenzó a poner en valor análisis que resignifique la complejidad de la vida de los/as alumnos/as.

En la relación que se establece entre educación, estratificación y empleo aparece la urgencia de reflexionar respecto a la problemática ligada al fenómeno de la abundancia de las cualificaciones. Es decir, si se garantiza que las mayorías accedan a la posibilidad de profesionalizarse y recibir un título superior, el mercado de trabajo no tendrá la capacidad de absorber dicha sobreeducación. Por ello, se vuelve clave profundizar en análisis que pongan el foco en la articulación entre cualificaciones y puestos de trabajo.

Los/as autores Enríquez y De Pauw (2013) señalan que existe una gran expectativa de la escuela como aquella que permitiría la eliminación de la pobreza. A mayor educación, mayores probabilidades de mejorar la calidad de vida.

Estas expectativas no surgen de la nada, ni son novedad de la época. Son resultado, según los autores, de promesas realizadas a lo largo de la historia educativa argentina. A fines del siglo XIX y principio del XX el proyecto educativo homogeneizador y civilizatorio de la generación del 80' consideraba que la escuela pública permitiría la igualdad, eliminando cualquier diferencia étnica, de nacionalidad, de clase o género. La educación, en tanto factor clave para la construcción de una nación, eliminó las diferencias por la razón y muchas veces por la fuerza.

Dicha expectativa se prolongó a mediados del siglo XX¹², de la mano de la teoría del capital humano, la cual planteaba que la educación formal es el determinante fundamental del crecimiento y desarrollo económico, a partir de su papel en la formación de recursos humanos. Según esta perspectiva, la acumulación de capital humano y de desarrollo tecnológico constituyen la base de crecimiento sostenido de las economías.

En este sentido, la escuela es una fuente de igualdad social, ya que fomenta el desarrollo de las capacidades productivas de los sectores pobres. Toda política destinada a disminuir la pobreza debe enfocarse principalmente en las políticas educativas. El incremento de los niveles educativos de la población permite una mayor calificación en la fuerza de trabajo lo que generaría una mayor productividad. A su vez, los trabajadores mejor calificados obtienen mayor ingreso y ello permite mejorar sus condiciones económicas.

Asimismo, a fines del siglo XX, y principios del XXI, la política neoliberal y neoconservadora fomentaba la concepción de que la escuela constituye una fuente de equidad social, ya que compensa los déficit que produce el mercado. Según el Banco

¹² Los denominados gobiernos desarrollistas de Arturo Frondizi, Rogelio Frigerio, en la Argentina, Juscelino Kubitschek, en el Brasil y Kwame Nkrumah, en Ghana, afirmaban que el desarrollo de la industria aseguraría a estas naciones salir del estado subdesarrollado en el que se encontraban insertos en el sistema económico mundial. Asimismo, consideraron la importancia de invertir en educación formal, fundamentalmente en la capacitación técnico-profesional como imprescindible para lograr el desarrollo económico. Para el caso argentino, por ejemplo, se impulsó la enseñanza técnica y la investigación científica en áreas consideradas prioritarias (García Bossio, 2004).

Mundial (1990) la precarización laboral en los países de América latina se debe a la baja productividad de los/as trabajadores. Por ello, para superar los niveles de pobreza es clave generar empleos productivos.

En esta línea, los Estados neoliberales y neoconservadores crearon espacios educativos ligados a la formación de capacidades productivas. En este sentido, la educación asume la responsabilidad de resolver la precariedad laboral de los/as pobres. Se desarrollaron entonces distintos planes sociales destinados a vincular educación y trabajo, a través del dictado de cursos, talleres, seminarios a jóvenes y adultos/as marginados/as del mercado de trabajo.

Tanto las políticas educativas que se desarrollaron en el siglo XIX, como las que tuvieron lugar a mediados del siglo XX e inicios del XXI comparten la idea de concebir a la educación como la principal responsable de eliminar la pobreza y generar procesos de igualación social. No obstante, no conciben que la pobreza sea consecuencia de las desigualdades socioeconómicas propias de un modo de producción que necesita de dichas desigualdades para su funcionamiento.

Coincidimos con Enríquez y De Pauw (2013) en que para eliminar la pobreza no basta con una educación mejor y más igualitaria. Es la misma pobreza la que obstaculiza el acceso, la permanencia y el egreso de los niveles educativos. Para que los niños/as en situación de pobreza puedan ir a la escuela y tener una trayectoria educativa estable es clave que estén nutridos, sanos, contenidos emocionalmente y que vivan en condiciones dignas. A la deficiencia económica se suman factores tales como la zona de residencia, la pertenencia étnica-lingüística y el género.

Por otra parte, la teoría del capital humano resalta que la inversión y financiamiento en determinadas áreas educativas es fundamental para el crecimiento de la ciencia y la tecnología. El avance en la investigación científica y técnica permiten resolver el problema de la desigualdad en la distribución de los ingresos de la población.

No obstante, al analizar las características del capitalismo financiarizado del siglo XXI, se estima que los desarrollos de la ciencia y la tecnología están puestos al servicio de la acumulación del capital y a la maximización de ganancias ligadas a ciertos bienes y servicios y no están a disposición de los derechos e intereses del pueblo nación. Por ende, no han contribuido a la modificación de las pésimas condiciones laborales en las

que se encuentran amplios/as trabajadores en el mercado laboral en distintos lugares del mundo.

“Los procesos de innovación tecnológica están enmarcados en el conjunto de intereses económicos y de poder moldeados por la estructura de relaciones sociales y de producción en el capitalismo actual. Este conjunto de intereses ha hecho que la ciencia y la tecnología se concentren en las grandes empresas multinacionales que hoy tienen el control de estos procesos” (Montoya, 2009, p.142).

El concepto de capital humano surge en un contexto en que se ajusta al desarrollo económico de las sociedades neoliberales. Transforma a los seres humanos en empresas unipersonales. Asimismo, esto último se asocia a la consecuente necesidad de las personas de fortalecer su posicionamiento competitivo y apreciar su valor como una figura de intercambio, gestionando su carrera profesional como un producto de marketing (Aliaga y Cofré, 2021).

Consideramos que la discusión acerca de la eliminación de la pobreza no se reduce a las políticas educativas, requiere de una reflexión más compleja que abarca cuestiones culturales, políticas y fundamentalmente económicas, ligadas a las características del modelo de acumulación del capital y a los mecanismos de la división internacional del trabajo de las economías mundiales.

A pesar de los argumentos sobre los que se sostiene la teoría del capital humano, la misma fue objeto de amplias críticas, sobre todo en los años setenta, en lo que respecta a dicha relación entre educación y productividad de trabajo.

Los autores James Coleman (1966) y Christopher Jencks (1972) escribieron y reflexionaron sobre los principales postulados de la teoría del capital humano y visibilizaron las debilidades de los mismos. A su vez, el fenómeno del desempleo de titulados y la sobreeducación terminaron de establecer la ruptura con el paradigma funcionalista de la educación.

El conocido Informe Coleman, dirigido por el sociólogo James A. Coleman es reconocido como la primera y más famosa de las evaluaciones del sistema escolar en Estados Unidos por el Equality of Educational Opportunity Survey (EEOS).

El Congreso de Estados Unidos dió un plazo de dos años para llevar adelante en el respectivo país una encuesta acompañada de un informe sobre la falta de oportunidades educativas a partir de las diferencias de raza, color, religión u origen nacional en todas las escuelas públicas de todos los niveles educativos.

El informe señala a los factores culturales y familiares como una de las causas principales de las desigualdades educativas. La real falta de igualdad de oportunidades educativas y la consecuencia denuncia de los movimientos sociales presionó al gobierno estadounidense a llevar adelante dicho estudio. Los resultados de éste impactaron en la dirección de la política educativa de la época y marcaron los debates educativos en Estados Unidos y en el mundo occidental en la segunda mitad del siglo XX.

Según la teoría del capital humano existe una relación positiva entre educación y productividad. Los conocimientos y habilidades que se adquieren en la educación formal permiten una adecuada capacitación técnica para que el/la trabajador/a sea más productivo y por ende reciba un salario mayor.

Al deteriorarse las concepciones respecto de que la educación no es suficiente para garantizar una movilidad social ascendente, se deteriora al mismo tiempo, la concepción respecto de que la inversión pública en educación por parte de los países capitalistas es el motor del desarrollo y el crecimiento económico.

Múltiples críticas existieron respecto a la relación entre educación y empleo, o entre educación y mayor productividad y por ende, educación y mayores salarios. En consecuencia, comienza a ganar fuerza en esos años la concepción opuesta de la teoría del capital humano, esto es, que la escuela no propicia la igualdad y la movilidad social en la población. La escuela no solo no garantiza dicha igualdad, sino que incluso contribuye a reproducir las desigualdades sociales ya existentes.

El economista norteamericano Lester Thurow (1983) realiza una importante crítica a la Teoría del Capital Humano. El mismo argumenta que, a partir de evidencias cuantitativas obtenidas entre los años 1950 y 1970, la capacidad intelectual y la cantidad de años en la educación formal no explican las diferencias salariales, sino que es el funcionamiento del mercado de trabajo el que explica dichas diferencias.

En suma, según la teoría del capital humano el exceso de oferta laboral en una determinada cualificación generaría un ajuste entre la cualificación y los salarios y los comportamientos de los individuos, de modo que la economía siempre tendería al pleno empleo. Asimismo, la distribución de la riqueza se vincula con la propia elección del individuo y no por las características de los mecanismos del mercado de trabajo.

En los años setenta, se dio una discusión que giró alrededor de la relación entre igualdad educativa e igualdad social. Si bien, los debates pusieron sobre el tapete que la educación no era suficiente para eliminar el problema de la relación entre educación y origen social, no se eliminó de la escena a la educación democrática como institución que tiene algún tipo de impacto sobre la movilidad social y por ende, sobre la estratificación o división en clases de una sociedad.

A pesar de que en esos años se vivieron épocas de subempleo o desempleo de titulados, se sigue invirtiendo y apostando en educación, aunque no garantice la inserción inmediata en el mercado de trabajo. Los/as sujetos/as siguen invirtiendo tiempo y dinero en educación y perciben los valores positivos de educarse y recibir titulaciones.

Resulta interesante, en este punto, remarcar una idea que explicita Xavier Bonal en su libro (1998), esto es, que el impacto del aumento de la tasa de escolarización sobre la igualdad/desigualdad educativa varía de acuerdo al periodo histórico analizado.

De todas formas, coincidimos con lo planteado por Bonal respecto a que si bien la educación no es una institución que asegure con total certeza la movilidad social ascendente, así como tampoco garantiza la reducción de las desigualdades en las sociedades, si posibilita mayores oportunidades y la oportunidad de entablar vínculos con otros/as sujetos/as que cuentan con recursos de distinta índole.

En definitiva, la educación es necesaria pero no suficiente para la movilidad social y por ende, para la eliminación de las desigualdades sociales, es decir, la misma contribuye a combatirla, pero no la elimina del todo. En otras palabras, si bien la educación proporciona beneficios monetarios e impacta en la mejora del estatus ocupacional no reduce las desigualdades sociales que caracterizan al sistema capitalista.

Consideramos que sin un acceso significativo de las clases sociales más desfavorecidas a los niveles de educación postobligatorios el efecto redistributivo de la inversión educativa desaparece, y con él la fundamentación igualitarista de la teoría del capital humano.

Para el sociólogo Mario Robirosa (2014), el modelo neoliberal, en sus formas extremas, reacio a planificar, excepto en lo estrictamente económico-financiero y bajo una óptima monetarista, económicamente eficientista y de cortos plazos, ha tendido a dificultar o impedir el tratamiento planificado integral de situaciones complejas (educación pública, pobreza, salud pública, empleo, seguridad, desarrollo urbano, medio ambiente).

Por último, creemos que problematizar las lógicas de dominación presentes en la educación formal, implica problematizar aquellas ideologías que promulgan el individualismo posesivo -funcional a las lógicas del mercado- y cuestionar el principio meritocrático del individuo libre, autónomo, responsable único de sus acciones. Es fundamental visibilizar que esa supuesta libertad individual, deja de lado procesos de colectivización y organización, y por lo tanto, atenta contra la democratización de la vida cotidiana.

Byung-Chul Han (2016) señala que las lógicas neoliberales naturalizan la empresarización de la vida cotidiana. Se internalizan en las subjetividades de tal forma que no requieren de una explotación externa para garantizar la sujeción al orden social. Los individuos se convierten en empresarios de sí mismos, que se explotan a sí mismos de forma voluntaria.

En este sentido, se vuelve imprescindible develar las múltiples prácticas que reproducen lógicas de dominación y explotación en el orden imperante, y combatir las formas de reproducción simbólica de la vida social asumidas por el mercado capitalista.

En relación con ello, la psicoanalista Ana María Fernández (2007) describe que en los años noventa del siglo XX, identificó en su consultorio la presencia de trayectorias de vida que denominó vidas grises. Se trataba de relatos que eran expresión de sujetos/as desgastados/as, solos/as y aislado/as que experimentaban comportamientos excesivos. Señaló que la existencia de dichos cuerpos cansados

forma parte de dispositivos biopolíticos, imprescindibles para la reproducción del capitalismo. La cultura capitalista produce soledades y aísla a cada uno de sus potencias. Provoca que cada vez más los/as sujetos/as se encuentren aislados/as, vulnerables y separados/as de los/as otros/as.

Según la autora, invisibilizar o naturalizar las estrategias de dominio de la biopolítica aleja a cada uno de sus posibilidades de resistencia. El registro de las propias potencias se realiza siempre entre otros/as, nunca en soledad.

Nancy Fraser (2019), por su parte, plantea la importancia de buscar salidas al capitalismo globalizador, neoliberal y financiarizado, que constituye algo más que un simple sistema económico. La filósofa lo define como un orden social institucionalizado que requiere de elementos no económicos para sobrevivir. Asimismo, señala que la vida social se encuentra subsumida bajo una economía donde la constante búsqueda de ganancias peligras las formas de reproducción social y la sustentabilidad ecológica.

En este sentido, coincidimos con la autora respecto a que la superación de las desigualdades sociales debe provenir de un proyecto que como mínimo sea antineoliberal y anticapitalista. Proyecto que sólo podrá convertirse en fuerza histórica en la medida en que logre encarnar en un bloque contrahegemónico, y transforme las relaciones capitalistas de producción, que están en la base de numerosas relaciones de subordinación y desigualdad.

Capítulo 2: Perspectiva marxista

En el presente capítulo se abordan las teorías de cuño marxista: Gramsci, Althusser, Baudelot y Establet y Giroux. Se busca identificar los aportes de las teorías marxistas que han tomado a la educación como objeto de estudio.

2.1 Antonio Gramsci

2.1.1 Aproximaciones biográficas

Antonio Gramsci fue un filósofo, político y periodista italiano. Nació en Ales, Cerdeña, Italia, el 22 de enero de 1891, en un contexto de pobreza e ignorancia. Desde pequeño afrontó una malformación y sufrió constantes dolores físicos durante toda su corta vida.

Su padre fue encarcelado por fraude, lo que lo llevó a verse obligado a trabajar a sus once años de edad para ayudar con los gastos de su extensa familia.

En 1910, a sus 19 años de edad se inició en el periodismo, y en 1911 llegó a Turín para competir por una beca universitaria. Ya en 1913, durante sus estudios universitarios, se unió al Partido Socialista Italiano donde más tarde fue elegido miembro del Comité provisional del mismo. El contacto con los obreros en Turín atravesó su trayectoria de vida y ello contribuyó en su joven experiencia de militancia política.

En 1921 Gramsci colaboró en la fundación del Partido Comunista de Italia. No obstante, su militancia en dicho partido se vio obstaculizada al sufrir un arresto en Roma en 1926 por el régimen fascista de Benito Mussolini. El 4 de junio de 1927 es condenado a veinte años de prisión en la cárcel de Turín.

Su pensamiento culminó en sus reflexiones realizadas desde la cárcel de Mussolini, donde expuso los conocidos *Cuadernos de la cárcel* redactados entre 1929 y 1935. En ellos realizó un análisis histórico y político filosófico de la sociedad italiana de su tiempo, desde una mirada marxista.

A pesar de que el fascismo italiano buscó impedir que la mente de Gramsci siga funcionando, su voluntad física, moral e intelectual lo empujó a no dejar de leer, reflexionar y escribir sus interpretaciones acerca de la realidad capitalista de su época.

Gramsci demostró hasta la muerte su compromiso político de guiar y dirigir el interés popular de las masas, de luchar por la conquista de procesos emancipadores que permitan una salida a la explotación de los poderes hegemónicos capitalistas. Dicho deseo fue el motor que lo mantuvo vivo a pesar de su dura enfermedad y las condiciones de la cárcel.

Gramsci murió en 1937, Roma, Italia, a los 46 años de edad, pero sus ideas permanecen con vida y renacen en cada presente, sobre todo en aquellas/os que buscan transformar las desigualdades sociales.

2.1.1 Hegemonía y educación

El concepto de hegemonía de Antonio Gramsci nos invita a construir posibles caminos teóricos y prácticos para avanzar hacia procesos sociales emancipadores de los grupos y las clases sociales.

Gramsci define a la hegemonía como dirección política, intelectual y moral. En cuanto a la dimensión política de dicha dirección, la misma refiere a la capacidad que tiene una clase dominante de articular a sus intereses los de otros grupos sociales, generando entonces una voluntad colectiva. Respecto a la dirección intelectual y moral, la misma hace referencia a las condiciones ideológicas que deben ser cumplidas para que sea posible dicha voluntad. Por su parte, la ideología es entendida como el conjunto de valores culturales de un periodo histórico determinado.

En otras palabras, la hegemonía constituye la estrategia que lleva a cabo un determinado grupo social para producir la aceptación de otros grupos sociales a sus

propias posiciones ideológicas, a través de la persuasión y el consenso. El consenso es fundamental para que una clase social logre construir dirección o liderazgo ideológico sobre otras clases sociales.

La hegemonía supone la capacidad de un bloque dominante de organizar la vida económica, civil y cultural de un colectivo. Permite mantener el consenso activo de los dominados/gobernados y justificar el dominio de la clase dirigente.

Esto último indica que se genera un proceso de naturalización, por parte de las clases sociales, de las distintas formas de explotación existentes. Es decir, a través de estrategias, no necesariamente violentas, de persuasión y convencimiento se logra aceptar el poder, el dominio y el sometimiento de una clase sobre otra, y, reducir la coerción necesaria de represión física sobre los sectores subalternos.

Una sociedad que se sustenta sobre la explotación económica capitalista, para garantizar la continuidad de dicha explotación se sirve de todas aquellas estrategias que le permitan encubrir o disfrazar de manera eficaz tal dominio. En este sentido, el poder hegemónico se perpetúa mediante el consenso de las masas populares.

En definitiva, la hegemonía hace referencia al proceso por el cual una clase dominante logra que su dominación se naturalice, al instalar su propia cosmovisión como el sentido común del conjunto de la sociedad (Fraser, 2019).

Una determinada cosmovisión o concepción del mundo no es exclusivamente la ideología de la clase burguesa. Una concepción del mundo determinada refiere a un conjunto ideológico compuesto donde se articulan, con el principio hegemónico de la burguesía, una serie de elementos ideológicos, cuyo origen de clase no está predeterminado.

Si se llama burguesa a esta visión del mundo no se hace en el sentido de que expresa la ideología paradigmática de la clase burguesa sino porque articula, de una manera funcional a la reproducción de las relaciones de producción capitalistas toda una serie de elementos ideológicos que no tienen estrictamente un origen burgués.

En consecuencia, una determinada visión o concepción del mundo es un conjunto ideológico en constante transformación. Sus características varían según la

correlación de fuerzas sociales existentes, a nivel ideológico, entre las clases sociales que luchan por la hegemonía.

En este sentido, la ideología es un terreno de lucha constante en el cual las clases sociales luchan por apropiarse de los elementos ideológicos fundamentales para articular sus discursos. Esto nos indica que las concepciones del mundo no se instalan de manera definitiva, de una vez y para siempre, sino que sufren transformaciones a lo largo de la historia.

El objetivo de toda lucha ideológica no es destruir la concepción del mundo opuesta de cierto grupo social, sino desarticularla y transformarla. Es decir, se busca que la concepción del mundo dominante se disgregue y vaya perdiendo apoyo, consenso, legitimidad.

En la lucha por la hegemonía se generan procesos de articulación y desarticulación, allí se da una apropiación por parte de una clase social de los elementos ideológicos fundamentales de una sociedad. Esto quiere decir que, una clase social sólo podrá presentarse como portadora del interés general y colectivo, es decir, conquistar la dirección intelectual y moral, en la medida en que pueda articular dichos elementos a sus discursos. En este punto, Gramsci nos plantea que hay elementos de la ideología burguesa de los que la clase obrera debe apropiarse, con el objetivo de transformarlos y darles una nueva forma.

En definitiva, Gramsci nos recuerda la importancia de la lucha ideológica y de la batalla cultural de los sectores obreros en el proceso de transición al socialismo. La lucha ideológica permite la creación de nuevos sujetos políticos, lo cuales son condición necesaria para que pueda formarse un amplio movimiento popular. Esto es, la transformación de las concepciones subjetivas e ideológicas de las masas, a través de una reforma intelectual y moral, se vuelve fundamental para crear una voluntad colectiva nacional y popular dirigida por la clase obrera.

Asimismo, el ámbito en el que se despliega la incesante lucha entre las clases para lograr instalar la hegemonía es la sociedad civil. La misma refiere al conjunto de instituciones privadas, el espacio de las relaciones voluntarias, el ámbito de la construcción del consenso.

Las instituciones de la sociedad civil, tales como las familias, las iglesias, los sindicatos, los partidos políticos, las escuelas, los medios masivos de comunicación, constituyen los escenarios de la lucha política de clases, son los ámbitos donde se estructura la hegemonía de una clase y donde se expresa el conflicto social.

Las instituciones de la sociedad civil -como las familias, iglesias, sindicatos, partidos políticos, escuelas y medios de comunicación- constituyen espacios donde se libra la lucha de clases. Son ámbitos en los que se estructura la hegemonía de una clase y donde se manifiestan los conflictos sociales.

En dichos espacios juega un rol central la labor de los intelectuales, ya que articulan intereses, coordinan y organizan las iniciativas de la clase a la que representan en el proceso de instalar su hegemonía sobre las otras clases sociales.

La escuela es una de las instituciones de la sociedad civil donde se despliega la hegemonía de una determinada clase social, el ámbito donde se logra articular y unificar la voluntad colectiva de las masas, es decir, el espacio, entre otros, donde se consigue el consenso activo de los/as dominados/as.

En este sentido, la institución escolar constituye uno de los ámbitos donde las clases dominantes organizan y planifican el terreno ideológico para imponer un discurso, una moral, una conciencia hegemónica, una visión o una concepción del mundo al conjunto de la población.

2.1.2 El Estado Integral y la educación

Por otra parte, consideramos clave profundizar en cómo Gramsci analiza la cuestión del Estado, ya que, teniendo en cuenta la definición de educación formal que explicitamos más arriba, la misma se encuentra ligada a lo estatal.

En este punto, es fundamental la definición que establece Gramsci en sus escritos de la cárcel: "Estado es todo el conjunto de actividades prácticas y teóricas con que la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio sino que logra obtener el consenso activo de los gobernados" (Gramsci, 1981, p. 186).

Gramsci introduce el concepto de Estado integral, en el que sociedad civil y sociedad

política se encuentran interconectadas. Plantea una noción ampliada del Estado, concebido como la suma de las funciones de dominio y hegemonía, así como la articulación entre sociedad civil y sociedad política.

Si la sociedad civil constituye el espacio donde se construye hegemonía, el ámbito de lo privado, la sociedad política es el ámbito de lo público, de lo político jurídico, de la coerción y el dominio directo. A su vez, esta concepción de Estado integral nos indica el carácter profundamente político de la sociedad civil.

En esta perspectiva, Gramsci no define el Estado únicamente como un conjunto de instituciones legales que conforman el gobierno, sino que lo entiende desde una dimensión más amplia que incluye la relación recíproca entre sociedad civil y sociedad política. Así, el Estado no se limita a ser un aparato coercitivo al servicio de la burguesía, sino que también ejerce una función de dominación ideológica.

El concepto de Estado integral destaca la penetración del Estado en todas las formas de organización social. Esta perspectiva permite superar la visión instrumental del Estado como mera herramienta de la clase dominante, y pone de manifiesto su vínculo con las masas populares.

Gramsci cuestiona la concepción economicista del Estado, que lo interpreta como un mero instrumento de coerción en manos de la clase dominante. En su análisis, sostiene que las clases dominantes no operan el Estado 'desde afuera', sino que lo constituyen y unifican desde su interior. En este sentido, los intereses de la clase dominante trascienden lo estrictamente económico, abarcando estrategias políticas de largo plazo para garantizar su hegemonía.

En este sentido, se le otorga otro papel a la política. La misma no refiere sólo a la lucha por el poder en el interior de las instituciones sino, también a la lucha por la transformación de la sociedad con sus instituciones. Surge entonces una noción que recupera el elemento creador de la política en la lucha por la hegemonía, a partir de la elaboración de una nueva definición de la realidad, de una nueva visión del mundo, de la transformación del sentido común y de la construcción de nuevos sujetos políticos.

En definitiva, una concepción economicista del Estado piensa las transformaciones económicas como el motor único y directo de los cambios sociales y políticos, minimizando el lugar de la política.

El Estado no responde sólo al interés económico corporativo de la burguesía, sino que lleva a cabo un proceso de coordinación y negociación con una serie de intereses diversos, pero condicionados por el predominio del interés burgués. Este planteamiento es explicado por Gramsci de la siguiente manera:

“El Estado se concibe efectivamente como un organismo propio de un grupo, destinado a crear las condiciones favorables para la máxima expansión de dicho grupo, pero este desarrollo y esta expansión se conciben y presentan como una fuerza motriz de una expansión universal, de un desarrollo de todas las energías nacionales, es decir, el grupo dominante es coordinado concretamente a los intereses generales de los grupos subordinados, y la vida estatal es concebida como una formación y una superación continuas de equilibrios inestables (en el ámbito de la ley) entre los intereses del grupo fundamental y el de los grupos subordinados, equilibrios en los que los intereses del grupo dominante predominan, pero hasta cierto punto, es decir, no basta el mezquino interés económico-corporativo” (Gramsci, 1975, p. 113).

En definitiva, la educación formal, como tarea del Estado, constituye tanto un ámbito de la sociedad civil como de la sociedad política. Allí tienen lugar una serie de elementos ideológicos que permiten la construcción y legitimación de una determinada visión de la realidad. En otras palabras, la escuela contribuye a obtener el consenso de los dominados y justificar el dominio de la clase dirigente.

La escuela juega un papel importante en las formaciones sociales, ya que la misma inculca en los/as niños/as, desde muy temprana edad y durante largos años de sus vidas, los valores, creencias, destrezas y concepciones ideológicas que garantizan el desarrollo del sistema capitalista.

La escuela difunde modos de pensar y de vivir, concepciones del mundo que dicen acerca de la moral, las costumbres, las tradiciones, los gustos, los hábitos, las preferencias. Este conjunto de elementos construyen determinados modos de ser y de actuar que garantizan la constitución de cierto orden social.

La educación formal, empapada de un conjunto de teorías y prácticas, difunde elementos explícitos e implícitos en sus procesos de aprendizaje y enseñanza que garantizan que un determinado entramado cultural tenga gran eficacia. En este sentido, la escuela reproduce las normas y valores de una vida cotidiana colectiva que es entendida por todos/as como “normal”, es decir, se vuelve parte del sentido común, del sentido colectivo, del imaginario social.

A lo largo de los distintos niveles educativos, esto es, un periodo de tiempo prolongado, el Estado construye hegemonía no solo en la escuela, sino en las distintas instituciones que componen una sociedad. Entonces, se lleva a cabo un proceso de dominación a través de la articulación de elementos propios de los sectores dominados, estrategias de consenso y construcción política, consolidando y legitimando dicha dominación.

No obstante, también es un espacio atravesado por lo político, por el conflicto social. Es decir, la escuela también puede ser un terreno en el que las relaciones de fuerzas puedan ser modificadas a favor de un predominio de los intereses de las clases subalternas. Esto requiere la politización de las relaciones sociales, la disolución de la distinción entre lo público y lo privado y la pluralidad de sujetos políticos.

Este reconocimiento del lugar que tiene lo político en todas las dimensiones de lo social se relaciona con la reivindicación de la ideología, que remarca la “fuerza material” que pueden conseguir las creencias populares.

La escuela es una organización cultural que mantiene en movimiento el mundo ideológico y práctico. La misma puede ser un ámbito en el que se desarrolle la construcción de un nuevo sentido común, que articule las reivindicaciones de los sectores populares y contribuya al surgimiento de una crisis de hegemonía, es decir, una crisis de sistema capitalista, también denominada por Gramsci: crisis orgánica.

2.1.3 Los intelectuales orgánicos y su papel en la educación

Teniendo en cuenta la relación entre educación y política, surge la necesidad de mencionar y analizar lo que el filósofo italiano llamó intelectuales orgánicos.

La función social asignada a los denominados intelectuales orgánicos, así como su compromiso político y moral, contribuye a enriquecer el pensamiento sobre la educación formal.

Gramsci, desde un punto de vista histórico, analiza las características de los intelectuales de acuerdo a las estructuras de producción que ha habido en la humanidad, y el papel de los mismos en la sociedad burguesa y capitalista, pero en perspectiva hacia el socialismo.

Antes de profundizar en el papel específico de dichos intelectuales en el ámbito educativo, resulta menester explicitar qué entiende el mismo por intelectuales orgánicos:

“Por intelectuales es preciso entender no sólo aquellas capas comúnmente designadas con esta denominación, sino en general toda la masa social que ejerce funciones organizativas en sentido lato, tanto en el campo de la producción como en el de la cultura y en el político administrativo” (Gramsci, 1981, p. 412).

Gramsci plantea que cada clase social tiende a crear su propio grupo de intelectuales, que le dan homogeneidad y conciencia, tanto en el terreno económico, como en el político y cultural. Es decir, defienden de manera consciente y organizada los intereses de una clase.

En este sentido, cada clase social crea sus propios intelectuales, éstos pueden provenir de distintas clases sociales. Las clases en pugna buscan obtener el apoyo de ciertos intelectuales que pueden tener, o no, un origen social distinto.

El intelectual orgánico supera el carácter individualista del intelectual tradicional para dar lugar a la figura de un intelectual colectivo ligado a la clase obrera. Esto es, el intelectual orgánico se aleja de las tendencias individualistas y elitistas que lo consideran un actor autónomo e independiente del grupo social dominante. Gramsci subraya el carácter político y de clase de los intelectuales en las formaciones sociales capitalistas, y plantea que existen grupos que en apariencia son autónomos de las clases sociales pero en la realidad están vinculados a ellas.

Por lo general, los intelectuales son clasificados por la sociedad como actores independientes, autónomos y neutrales. No obstante, portan y defienden determinados intereses que son de clase. Los científicos, por ejemplo, no son neutrales en la lucha de clases, toman posición en el conflicto y actúan en función de ello.

En definitiva, Gramsci reconoce el rol político de los intelectuales, y recalca la importancia de superar su elitismo para comprometerse con las problemáticas de las masas, buscando posibles soluciones a sus necesidades, de manera colectiva y en un lenguaje acorde al de éstas.

Los abogados, los juristas, los clérigos, que se caracterizan por ser los intelectuales más antiguos en la historia de la humanidad, tampoco fueron, ni son, ni serán actores autónomos. Aunque no lo hagan explícito, ocupan un rol en la sociedad de acuerdo a sus intereses, defienden determinadas normas y valores que mantienen un supuesto orden social.

El intelectual orgánico, en cambio, no se distingue por su profesión, sino por su capacidad mental de organizar a una clase social particular, por su función práctica de dirigir las acciones y las ideas políticas de la clase a la cual se insertan orgánicamente. Estos/as intelectuales ocupan un importante rol directivo dentro de un grupo político y a través de esta acción dirigente, la clase trabajadora, por ejemplo, fundamentalmente dentro del Partido político, avanza hacia su posición hegemónica.

Este intelectual orgánico se constituye en un educador por su inserción en la organización política y social. Mantiene una relación hegemónica con el resto de las clases, y esto se debe a la idea gramsciana de que toda relación política, es decir hegemónica, es una relación educativa.

En consecuencia, los intelectuales responden a una clase social en pugna con otra clase. No son una capa separada de la lucha de clases sino que juegan un rol en el conflicto social. Es decir, los intelectuales le dan un sentido a cada clase social para mantenerse dominantes o para transformar esta situación social en la que están inmersos. Esto quiere decir que, son ellos quienes se encargan de justificar la situación, posición y rol histórico de una determinada clase dentro de una sociedad.

En las sociedades capitalistas, los empresarios, dueños de los medios de producción, deben poseer capacidades intelectuales. Éstos no sólo administran una empresa económica sino que se involucran en el ámbito de la política, se convierten en líderes de la sociedad. Los empresarios no solo dominan en la esfera de la economía sino también en la esfera política, social y cultural, legitimando su posición y el orden de la estructura social. Por lo tanto, el empresario es un intelectual ya que ejerce funciones de organización y dirección. Éste crea consigo mismo el técnico industrial, el científico de la economía política, el organizador de una nueva cultura o de un nuevo derecho.

Los intelectuales asumen una posición ingenua al creer que ellos se encuentran por encima de los conflictos sociales, e incluso muchos intentan convencer al resto que los mismos asumen una posición imparcial ante los fenómenos sociales. No obstante, sus investigaciones y reflexiones no están por fuera de los prejuicios de clase y de las posiciones políticas.

Las clases obreras, las clases campesinas y/o los trabajadores manuales pueden convertirse en intelectuales en la medida en que asuman un rol político de guía y/o conducción que les permitan reflexionar y accionar sobre su trabajo mismo. Así, intelectual es todo aquel que prioriza, dentro de la producción, la actividad mental para organizar, administrar y guiar; infunde valores a los trabajadores y a la sociedad en su conjunto.

En definitiva, Gramsci entiende a los intelectuales no sólo en su carácter de especialista académico, sino que incluye a todos aquellos capaces de articular, organizar y educar a un grupo social determinado. Por ejemplo, un/a trabajador/a que logra organizar a sus compañeros/as, elaborando una visión de la sociedad y generando una acción política, es un intelectual. Por lo tanto, los intelectuales no se reducen a los teóricos académicos universitarios, sino que también incluyen al trabajador que logra organizar y educar a sus compañeros/as en función de crear hegemonía.

La escuela, como institución de la superestructura, y los educadores, como funcionarios de la superestructura, constituyen los actores principales en la producción de intelectuales orgánicos. Esto quiere decir que, los intelectuales, formados principalmente en las instituciones educativas, pueden participar en el mantenimiento del sistema ideológico dominante que justifica la explotación y la dominación

económica y política, o bien, fomentar una mirada crítica del orden imperante y contribuir a la creación de un proyecto de disenso, el cual no sólo cuestione el sistema establecido, sino que contribuya a la planificación de un nuevo sistema menos desigual, convirtiéndose así en verdaderos intelectuales orgánicos.

En este sentido, la importancia de la educación radica en el hecho de que ella ocupa un rol central en la formación de los intelectuales, en la construcción de un nuevo sujeto político con conciencia de clase. Así, se produce una interrelación teórica gramsciana entre: intelectuales orgánicos, educación y hegemonía.

El intelectual que surge de la escuela y a su vez participa de ella, ocupa un rol central en la construcción de una nueva concepción del mundo acorde a los intereses de las masas, es decir, realiza una reforma intelectual y moral.

El nuevo intelectual ya no realiza un trabajo meramente contemplativo, sino que participa activamente en la realidad social, no está por fuera de los cambios sociales, ni observa de manera pasiva la realidad para luego describirla. El nuevo intelectual reconoce su praxis política en el proceso de transformación de la realidad.

Bajo esta perspectiva que nos propone Gramsci, la educación constituye una actividad intelectual en estrecha relación con la práctica política de las masas populares. Así, tanto las masas como los intelectuales se educan en una acción conjunta, que permitirá el surgimiento de una nueva cultura.

Estas consideraciones reconocen el carácter ideológico y clasista de la actividad educativa, ya que, los conocimientos, habilidades y recursos que conforman los contenidos curriculares de la escuela en todos sus niveles están íntimamente ligados a los intereses de clase y por lo tanto, a la correlación de fuerzas hegemónicas en la sociedad.

Todo esto nos indica que la educación, al estar inserta en una realidad cultural, política, social y económica determinada, y, que a su vez, imparte una determinada concepción del mundo, compuesta por la ideología dominante, no es para nada neutral.

Si el intelectual es entendido como funcionario de la superestructura, el educador constituye un intelectual que puede asumir una función política en la construcción de un nuevo bloque histórico.

El autor define que la política se vincula con la ética de lo colectivo. En consecuencia, si la escuela interviene desde una función ética y política, la misma organiza y difunde a una gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral que responde a las necesidades del desarrollo de las fuerzas productivas y, por consiguiente, a los intereses de las clases dominantes.

2.1.4 Bloque histórico, intelectuales y educación

Respecto al bloque histórico, Gramsci define que el mismo se compone de la estructura y de la superestructura. En otras palabras, es la unidad orgánica de la infra y la superestructura, resultante de las prácticas hegemónicas de las clases.

La hegemonía es la que contribuye a construir un bloque histórico, es decir, articula una unidad de fuerzas sociales y políticas diferentes, y tiende a mantenerlo ensamblado a través de una determinada concepción del mundo que ha difundido. Sin hegemonía el bloque sería simplemente una suma de clases.

En este sentido, la lucha por la hegemonía debe involucrar a todos los niveles de la sociedad, la base económica y material que incluye las fuerzas productivas y las relaciones de producción y determina la estructura social, por un lado, y la superestructura política y la superestructura espiritual de un momento histórico concreto, por otro.

El bloque histórico es una unidad de la totalidad social que parte desde las bases hasta las diversas expresiones de la superestructura. Dicho de otro modo, es una situación histórica global. En cuanto a las relaciones entre estructura y superestructura, Gramsci no le otorga ninguna supremacía de una sobre la otra, sino que, por el contrario, enfatiza en los vínculos que se dan entre ellos para dar lugar a una unidad.

En efecto, los intelectuales, al ser funcionarios de la superestructura, son clave en la configuración de los vínculos y la unidad entre estructura y superestructura.

El bloque histórico se crea en el contexto de las relaciones entre intelectuales y pueblo-nación, entre dirigentes y dirigidos/as, entre gobernantes y gobernados/as. Es decir, se da una identificación racional y emotiva entre intelectuales y pueblo, una adhesión orgánica en la cual el sentimiento-pasión deviene en comprensión y por lo tanto, en saber. En efecto, se considera clave la conformación de una voluntad nacional y popular nacida de la expansión de una visión del mundo a las masas en su conjunto.

Por otra parte, para lograr el quiebre de la hegemonía de la clase dirigente se requiere subvertir el bloque dominante e instaurar un bloque emergente. La aparición de un nuevo bloque histórico no surge sólo de la ruptura de la estructura con respecto a la superestructura, sino también de la irrupción de un nuevo bloque ideológico, es decir, de una nueva hegemonía cultural.

En este sentido, todo proceso revolucionario que tenga como objetivo el surgimiento de un nuevo bloque histórico y por ende la transformación del orden establecido y la modificación de lo instituido requiere, por un lado, crear una nueva conciencia ideológica, y por otro, construir una organización política. Para Gramsci, un grupo social que aspira a constituirse en hegemónico debe luchar por superar el sentido común, desarticular el conformismo y la naturalización de la realidad existente y con ello, dar lugar a una nueva filosofía.

Los intelectuales orgánicos tienen el rol, en las distintas instituciones de la sociedad civil, pero principalmente en la educación, de generar una visión del mundo y alcanzar una visión ético-política de una clase y exceder la percepción meramente económica de los intereses clasistas. Esto último permite darle universalidad a sus intereses estratégicos que tienden a expandirse hacia otros grupos sociales, dando lugar a la capacidad dirigente de la clase que se sitúa en condiciones de ser hegemónica.

Las clases subalternas llegan a fases superiores de su desarrollo al conseguir autonomía frente a las clases dominantes y con ello, obtienen la adhesión de otros grupos políticos aliados. Ya en 1919 Gramsci expresaba en artículos periodísticos¹³ la idea de una nueva educación para las masas. Proponía una educación humana,

¹³ Gramsci fue redactor en la revista L'Ordine Nuovo, fundada en 1919. Allí ejerció su rol de intelectual comprometido en la crítica a la cultura italiana de su época.

adecuada a las clases populares, la cual pueda difundir conocimientos ligados a las necesidades, demandas, derechos, deberes y deseos de las mismas masas. Para él una educación autónoma permite la emancipación de la esclavitud política y social, y contribuye a la liberación mental. Identifica que el problema de la educación es el problema de clase más importante, y por ello, propone una escuela popular que sea puesta bajo el control de las uniones obreras.

Existe una centralidad del sujeto obrero en la estrategia basada en el concepto de hegemonía. Para el militante político, la clase obrera constituye el sujeto colectivo fundamental del proceso revolucionario, esto quiere decir que, el obrero es el sujeto de la revolución. No obstante, su pensamiento es lo suficientemente flexible como para ser revitalizado y adaptado a nuestra época histórica contemporánea.

Su concepción de hegemonía permite superar la centralidad del sujeto obrero y por lo tanto profundizar en un/a sujeto/a histórico/a popular heterogéneo que deviene en plural y cuya voz no constituye una unidad cerrada.

Actualmente existe una multiplicidad de sujetos/as diferentes con demandas específicas, pero que apuntan a un mismo objetivo político: ser escuchados/as y reconocidos/as como sujetos/as de derechos.

Así, por ejemplo, los movimientos y organizaciones sociales que surgieron en la segunda mitad de los años sesenta del siglo XX demostraron una activación política con nuevos sujetos/as políticos, estrategias y paradigmas en la región latinoamericana. Organizaciones que se complementan con el clásico movimiento obrero y/o campesino, tales como el movimiento de mujeres feministas y otros movimientos generacionales, urbanos, étnicos, de Derechos Humanos, plantean hasta nuestros días discusiones, acciones y proyectos específicos de lucha colectiva.

Justamente es allí, en esos espacios donde se crea hegemonía, donde se generan lazos, vínculos y se constituyen identidades grupales que permiten formar una conciencia colectiva y autónoma. En la defensa por sociedades más justas y menos desiguales, en términos de necesidades básicas, se aprende a ser humano, a organizar la acción, a delegar tareas y actividades en conjunto, a concretar procesos de transformación. El autor plantea: "La escuela es el instrumento de preparación de

intelectuales de diferentes categorías” (Gramsci, 1965, p. 28). De igual forma, los mismos se forman en el seno de las relaciones sociales y políticas.

Al interior de dichos espacios colectivos también se generan múltiples aprendizajes, que muchas veces exceden los contenidos curriculares impartidos por el sistema educativo formal. Gramsci es un claro ejemplo de intelectual orgánico que surge de espacios que no fueron estrictamente formales. En su juventud, si bien asistió a la universidad, no obtuvo ningún título universitario formal, gran parte de su educación política se nutrió de su vivencia práctica y su militancia junto a sectores subalternos de los cuales aprendía y también aportaba conocimientos.

A lo largo de su vida, Gramsci impulsó ámbitos autogestivos de educación popular. Creó organismos y espacios alternativos de educación, entre ellos se encuentran: el Club de vida Moral, el Grupo de educación comunista y la Asociación de cultura comunista, entre 1917 y 1919. Dichas agrupaciones tenían el objetivo de contribuir en la formación de una educación autoformativa, militante y transformadora (Ouviña, 2012).

En este sentido, para Gramsci el partido comunista era un espacio de educación no formal fundamental para la construcción de aprendizajes. Hoy podríamos ampliar el horizonte de dichos espacios de educación no formal que efectivamente constituyen lugares donde circula el saber. Así, se construye conocimiento junto a movimientos sociales ambientalistas, feministas, étnicos, con organizaciones de la sociedad civil, ligadas a la economía popular, campesina, comunitaria.

Por otra parte, la educación al ser un asunto político está ligada a la cuestión del poder. El poder en Gramsci no es una institución a ser tomada sino una relación de fuerzas a ser modificada. El poder se concentra en el espacio social como un conjunto de relaciones sociales (Portantiero, 1981).

Portantiero (1981) en su interpretación sobre los aportes de Gramsci plantea que el poder no se concentra en una sola institución, sino que está diseminada en infinitas trincheras. El poder no constituye un aparato o un conjunto de aparatos a ser tomados a través de un asalto o de una única jugada, sino que las relaciones de poder se extienden en una infinidad de trincheras.

En este sentido, la escuela constituye una trinchera que tiene el rol de crear un nuevo orden moral-intelectual y elevar intelectualmente a los estratos populares. Así, mediante un movimiento cultural, los denominados filósofos de la praxis se convierten en los educadores de las masas.

Los Consejos de la fábrica, en tanto entidades públicas, representan la relación del Estado más importante y constituyen un organismo que abarca la totalidad de las clases populares. Los consejos asumen una posición educativa y critican toda educación que proviene desde arriba, es decir, que proviene de una élite de intelectuales separados de las masas.

En este sentido, una verdadera educación es aquella práctica donde se aprende desde abajo, donde el intelectual debe traducir al lenguaje teórico las preocupaciones, necesidades y principales problemas de las masas. Acá es donde toma forma la relación entre la teoría y la práctica. El intelectual aprende de las masas y difunde sus conocimientos para orientar la acción, siempre desde un proceso recíproco y colectivo.

El Partido, según Gramsci, es el principal impulsor político que debe unir a los hombres tanto en el sitio de la producción económica como en los distintos ámbitos sociales. Es aquí donde los intelectuales orgánicos son la fuerza de cohesión de las masas y juegan el rol de organizadores y dirigentes de las clases subalternas.

Al interior del Partido Comunista Italiano que surgió a inicios de 1921, Gramsci contribuyó a socializar e intercambiar saberes a partir de cursos a distancia en un contexto de semiclandestinidad provocado por el fascismo de la época. Asimismo, en su estadía en la cárcel de Mussolini, jugó un comprometido rol en el proceso de alfabetización de sus compañeros presos políticos.

2.1.5 Filosofía de la praxis

Para la filosofía de la praxis los hombres toman conciencia de su posición social, de sus fuerzas, de sus objetivos, en el terreno de las ideologías, es decir, en la superestructura del edificio social.

La filosofía de la praxis se presenta como polémica y crítica de un determinado modo de pensar, como superadora del sentido común proveniente no sólo de los sectores populares sino, también de los sectores más cultos de la sociedad.

Resulta pertinente mencionar que Gramsci define al hombre -en sentido genérico- como producto de la historia y atravesado por un conjunto de relaciones sociales. El hombre constituye un bloque histórico de elementos tanto personales y subjetivos como de elementos materiales y objetivos con lo que mantiene un vínculo activo. La transformación del mundo exterior no solo modifica las relaciones exteriores sino que permite que éste se potencie a sí mismo. En este sentido, el hombre es esencialmente político, ya que al transformar y dirigir a los demás realiza su naturaleza humana (Gramsci, 1970).

La filosofía para Gramsci no es sólo un pensamiento abstracto de intelectuales profesionales, letrados, sino también una práctica en la que todos/as estamos comprometidos/as, por tanto, todos/as somos filósofos/as de una filosofía que él denomina espontánea. Todos/as estamos sujetos/as por un lenguaje, una cultura, una religión, un folclore.

El filósofo, en su tarea de educador debe explicitar la concepción del mundo dominante y transformarla en producto de su reflexión. Esta práctica destruye toda concepción pasiva e irreflexiva de la teoría y la acción.

En *"El grito del Pueblo"*¹⁴ expresa que el problema de la educación no puede quedar bajo el dominio interesado de la burguesía, por tanto, los grandes sindicatos obreros deben dirigir y organizar la escuela popular. En consecuencia, plantea la necesidad de que el Estado renuncie al monopolio de la escuela o minimice su intervención en la misma.

En definitiva, Gramsci plantea una auténtica revolución en la educación. Defiende la construcción de una escuela libre de imposiciones culturales ajenas a las masas y la creación, por parte de los propios sectores populares e intelectuales formados en ella, de una nueva cultura que cuestione la hegemonía dominante y reivindique la historia de los sectores subalternos.

¹⁴ En 1916, durante la Primera Guerra Mundial, Gramsci fue uno de los redactores del semanario de la sección socialista de Turín "El Grito del Pueblo".

2.1.6 Notas de síntesis

El pensador y militante italiano plantea que, dentro de las instituciones educativas, se despliegan múltiples mecanismos y estrategias destinados a garantizar el consenso de los/as dominados/as en la sociedad capitalista. De este modo, los agentes sociales, situados históricamente y articulados en relaciones sociales, interactúan en lógicas de coerción-consenso y dominación-sumisión. Estas dinámicas contribuyen a legitimar y sostener las desigualdades estructurales propias del modo de producción capitalista.

A partir de la lectura de Gramsci se verifica que la educación formal y más específicamente los/as intelectuales que de ella surgen y en ella actúan, cumplen una tarea pedagógica en tanto compromiso político. Éstos/as tienen la responsabilidad práctica y teórica de difundir una concepción del mundo que posibilite la acción revolucionaria a través de espacios educativos.

Los/as intelectuales orgánicos, entre los que se encuentran docentes, maestros/as y profesores/as, junto a otros actores del ámbito educativo, tienen la tarea de construir una pedagogía revolucionaria que impulse el acceso de las masas populares a una conciencia crítica y la transformación de su concepción del mundo, alineada con sus deseos y necesidades materiales.

Al analizar la vigencia de las categorías teóricas de Gramsci en el contexto actual -los años veinte del siglo XXI-, resulta crucial examinar cómo el avance del modelo económico neoliberal, tanto a nivel local como global, ha consolidado el consenso en torno a una cultura basada en la competencia, el individualismo y el sacrificio personal, relegando prácticas de cooperación y solidaridad comunitaria.

Las instituciones educativas contemporáneas promueven valores como cooperación, solidaridad, igualdad, paz, democracia y libertad. Sin embargo, en la práctica, el sistema escolar reproduce dinámicas opuestas. No se educa para la igualdad, sino para la competencia, la comparación, el individualismo, la mecanización, la obediencia, la discriminación y el castigo. En consecuencia, el discurso institucional entra en contradicción con la realidad histórica de las prácticas educativas internalizadas en la cultura de la época.

No obstante, este fenómeno es complejo y no debe reducirse a un análisis simplista que considere el neoliberalismo únicamente como una imposición de valores competitivos, individualistas y consumistas por parte de los poderes hegemónicos. Como en toda sociedad de clases -donde la lucha y el conflicto han sido constantes a lo largo de la historia- existen también resistencias y dinámicas contrahegemónicas que desafían este modelo.

En el ámbito educativo, tanto formal como informal, la disputa de significados y la construcción de proyectos colectivos reflejan su carácter político. En su rol de promover el bienestar personal y colectivo, la escuela tiene la responsabilidad de articular voluntades y fomentar la transformación de las realidades. Esto implica cuestionar y/o redefinir los currículos escolares oficiales, adaptándolos a las necesidades y cambios de la época, y asegurando que reconozcan al estudiantado como sujeto de derechos.

Desde esta perspectiva, si el objetivo es construir una nueva cultura hegemónica, el proceso educativo no debería limitarse al aprendizaje de verdades indiscutibles o contenidos cerrados, sino promover un ejercicio constante de descubrimiento, indagación, creatividad y curiosidad.

Toda escuela comprometida con la emancipación social no solo debe garantizar la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo matemático y el respeto a las normas de convivencia, sino también constituirse como un espacio de expresión y expansión creativa para los/as sujetos/as.

En este sentido, el arte cumple un papel esencial, al ser un medio donde se manifiesta la creatividad individual y colectiva. Entendemos el arte como un proceso de creación que abarca la pintura, la música, la danza, el teatro, el diseño, la construcción, el humor, la literatura y el juego. Más allá de permitir la expresión y el reconocimiento de emociones, el arte funciona también como un dispositivo que canaliza valores culturales, creencias y experiencias que pueden devenir en hegemonías

La resistencia se organiza desde abajo hacia arriba, principalmente en los ámbitos culturales, políticos y educativos. En este sentido, la escuela se convierte en una trinchera más dentro de la lucha de clases, un espacio de oposición frente a quienes la conciben como un mecanismo de reproducción de subjetividades dóciles y resignadas.

Para ello, es fundamental que los/as sujetos/as sociales se reconozcan como actores políticos, con capacidad de decisión e influencia sobre sus propias vidas. La toma de conciencia sobre el peso de sus acciones es esencial, así como la comprensión de que sin una acción colectiva, los cambios estructurales son difíciles de alcanzar. En este contexto, resulta imprescindible desmontar los discursos ideológicos que buscan despolitizar las luchas y, en consecuencia, reforzar la dependencia frente a la agenda de dominación política global.

Desde la perspectiva gramsciana, la defensa de una educación que no reproduzca el dominio ni la explotación de una clase sobre otra es una necesidad colectiva. La escuela debe ser un espacio democrático donde la enseñanza no perpetúe la subordinación, sino que impulse la transformación de las condiciones que generan sufrimiento y desigualdad.

En un contexto de dominio y explotación capitalista a escala global, Gramsci nos ofrece una vía de resistencia en la que la educación desempeña un papel central en los cambios políticos, ideológicos y económicos de la historia humana. Al mismo tiempo, su pensamiento ilumina la posibilidad de una reforma intelectual y moral capaz de empoderar a las comunidades, permitiéndoles tomar el control de su aprendizaje y desarrollo.

2.2 Louis Althusser

2.2.1 Aproximaciones biográficas

Louis Althusser fue un filósofo marxista que nació el 16 de octubre de 1918 en Bir Mourad Rais, Argelia francesa. Su infancia se desarrolló en Argelia hasta 1936 cuando su padre, empleado de banco, fue trasladado a Lyon. Allí, tomó contacto con filósofos católicos que influenciaron su iniciación en la filosofía. Realizó sus estudios en la École Normale Supérieure donde no solo se licenció en Filosofía y Letras sino que tiempo después impartió clases en dicha institución.

En 1940 fue prisionero del Ejército Alemán nazi en la Segunda Guerra Mundial. En 1947, fue internado en un hospital psiquiátrico a causa de una psicosis maníaco depresiva, enfermedad conocida actualmente como Trastorno Bipolar. A partir de allí comenzó a padecer los primeros síntomas de dicho trastorno psíquico, efectos que

más tarde se manifestaron en crisis depresivas que acompañaron sus últimos años de vida. Por consiguiente, sufrió periódicos ingresos hospitalarios y tratamientos psicoanalíticos.

En 1948 ingresó al Partido Comunista Francés (PCF) y fue considerado uno de los principales referentes de éste. Fue un crítico del dogmatismo stalinista que dominaba dicho partido y apeló a una renovación desde dentro del PCF.

Althusser propuso una reelaboración de la filosofía marxista, la cual, según él, se encontraba influenciada por el pensamiento de Hegel y Feuerbach. Para ello, se apoyó en los escritos de intelectuales tales como Freud, Lacan, Bachelard y Lévis-Strauss, entre otros.

Fue un autor muy influyente en los años sesenta y setenta del siglo XX. Su intención fue superar la crisis del marxismo, centrándose en el Marx más científico y menos humanista. Asimismo, puso el acento principalmente en algunas categorías que Marx no desarrolló en profundidad, como, por ejemplo, el concepto de ideología.

El filósofo francés murió el 22 de octubre de 1990 a causa de una enfermedad cardíaca, en el hospital de La Verriere, Francia.

2.2.2 Reproducción capitalista de las relaciones de producción

Althusser, siguiendo a Karl Marx, en su texto denominado *Notas sobre los Aparatos Ideológicos de Estado (1978)*, plantea que el requisito final de toda producción es la reproducción de las condiciones de producción. Una formación social que depende de un modo de producción dominante, si pretende sostenerse en el tiempo necesita, al mismo tiempo que produce, reproducir las condiciones de dicha producción.

Toda formación social debe reproducir las fuerzas productivas y las relaciones de producción existentes. Es decir, cada año se necesita reponer lo que se gasta en la producción, esto es, materias primas, instalaciones, edificios, instrumentos de producción, maquinarias y herramientas de trabajo.

Este proceso de reproducción de las condiciones materiales de producción se da fuera de la empresa. Un capitalista dueño de una fábrica de zapatos, por ejemplo, está

obligado a reproducir las materias primas y las maquinarias necesarias para fabricar sus productos. Por ello, acude a otros empresarios capitalistas que producen dichas materias primas y/o maquinarias.

Por otra parte, en lo que refiere a la reproducción de la fuerza de trabajo¹⁵, es decir, la reproducción de la fuerza física e intelectual del obrero de la fábrica, por ejemplo, -indispensable para llevar a cabo el proceso de acumulación de capital- también ocurre fuera de la empresa.

Althusser indica que si bien, el medio material que permite la reproducción de dicha fuerza laboral es el salario, el cual aparece en la contabilidad de la empresa como capital mano de obra, éste representa sólo una parte indispensable para que el/la trabajador/a pueda cubrir sus gastos, y el de su familia, en alimentación, vestimenta, vivienda, y que por lo tanto, el salario sólo permite que éste se encuentre físicamente en condiciones de presentarse cada mañana en su lugar de trabajo.

No obstante, la mera reproducción de las condiciones materiales de la fuerza de trabajo no es suficiente para el mantenimiento del sistema capitalista. El filósofo francés plantea que, en cada momento histórico, el desarrollo de las fuerzas productivas determinan que la fuerza de trabajo debe ser diversamente calificada según la división social y técnica del trabajo. Por tanto, en las sociedades capitalistas, lo que garantiza la reproducción de dicha calificación diversificada de la fuerza laboral es el sistema educativo.

2.2.3 La escuela y la reproducción de la fuerza de trabajo

La escuela capitalista no solo se encarga de enseñar a leer, escribir y contar, sino que también garantiza el aprendizaje de algunas técnicas y elementos de la cultura científica o literaria que serán utilizados en distintos puestos del proceso de producción.

¹⁵ La venta de la fuerza de trabajo por parte del trabajador libre tiene como condición necesaria la pérdida por parte del productor directo de la propiedad de los medios de producción. Por consiguiente, el poseedor de los medios de producción encuentra en el mercado al obrero libre como vendedor de su fuerza de trabajo, y a partir de allí surge la relación económica fundamental del capitalismo.

En la escuela se ofrecen instrucciones diferenciadas, una dirigida a los/as obreros/as, otra a los/as ingenieros/as, a los/as técnicos/as y cuadros superiores. Además de enseñar ciertas técnicas y conocimientos específicos, en la escuela se aprenden las reglas del buen uso, reglas de la moral, de la conciencia cívica y profesional, o lo que es lo mismo, las reglas del respeto a la división social de trabajo, que, en definitiva, son las reglas del orden establecido por la dominación de clase.

La escuela imparte a sus alumnos/as una serie de habilidades. En ella se aprende a hablar bien el idioma, a redactar, a saber dar órdenes o, saber y aprender a obedecer, según el puesto que estén destinados/as a ocupar los/as alumnos/as.

Asimismo, la escuela no sólo reproduce la calificación de la fuerza de trabajo, sino que, además se encarga de la tarea fundamental de reproducir la sumisión a las reglas del orden establecido, a la aceptación y naturalización de la ideología dominante. Un buen manejo de la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión garantiza el predominio de una clase sobre otra.

Althusser escribe:

“(...) la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de buen manejo de la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también por la palabra el predominio de la clase dominante” (Althusser, 1970, p. 14).

Desde el reconocimiento del proceso de reproducción de la calificación de la fuerza laboral y de las formas de sometimiento ideológico en las formaciones sociales capitalistas, el análisis del concepto de ideología adquiere una importancia fundamental para comprender el funcionamiento de la institución escolar.

2.2.4 El Estado y los Aparatos Ideológicos de Estado

Althusser toma en cuenta la metáfora espacial del edificio que Marx planteó para explicar la estructura social. Esta metáfora indica que toda sociedad es como un

edificio compuesto. Por un lado, se ubica la base económica, denominada infraestructura, es decir, la unidad de las fuerzas productivas y relaciones de producción y, por otro, se encuentra la superestructura, constituida por dos instancias o niveles: el jurídico político, compuesto por el derecho y el Estado, y el nivel ideológico donde se hallan ideologías de distinta índole, religiosa, moral, jurídico política.

Según esta metáfora marxista, la base económica determina, en última instancia, a la superestructura jurídico-política e ideológica. A su vez, esta determinación en última instancia indica que la superestructura tiene una autonomía relativa con respecto a la base y que existe una reacción de la superestructura sobre la base.

La concepción del Estado según Althusser es clave para comprender su relación con la educación. El autor señala que, dentro de la tradición marxista, el Estado es concebido como un aparato represivo cuya función es garantizar la dominación de la clase trabajadora por parte de las clases dominantes. A través de este mecanismo, se asegura la extracción de plusvalía y, en consecuencia, la reproducción de la explotación capitalista. Su rol principal es el de actuar como fuerza de ejecución e intervención represiva en beneficio de los grupos dominantes.

Los clásicos del marxismo vinculan esta concepción del Estado con la noción de Aparato de Estado, que abarca instituciones como la policía, los tribunales, las prisiones y el ejército, actuando como dispositivos de represión. Sobre este conjunto, se sitúan el Jefe de Estado, el Gobierno y la Administración, quienes concentran el poder político.

Por otro lado, Althusser sostiene que el Estado solo cobra sentido a partir del poder que lo constituye. Es decir, la lucha política de las clases se articula en torno al control del Estado, cuyo dominio es el objetivo central de las disputas políticas. Desde esta perspectiva, el proletariado, en tanto clase explotada, debe tomar el poder estatal para dismantelar el aparato burgués y reemplazarlo por un Estado proletario. Una vez conquistado este poder, la meta última es avanzar hacia la erradicación de toda forma de dominación estatal.

Junto al Aparato Represivo de Estado (ARE), se pone el foco en otro concepto que integra su concepción marxista de Estado: Los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE). Existe una variedad de instituciones que conforman los AIE, éstos pueden ser: el AIE religioso, el AIE familiar, el AIE jurídico político, el AIE sindical, el AIE de la información, AIE cultural (deportes, artes, literatura) y el AIE escolar, entre otros.

Éstos refieren a una serie de instituciones especializadas que funcionan principalmente mediante la ideología y sólo secundariamente mediante la represión, la cual adopta un sentido simbólico. Por ejemplo, respecto a esto último, las iglesias y las escuelas adiestran a sus fieles/alumnos/as mediante métodos tales como sanciones, selección, exclusión, castigos, censuras.

Asimismo, todo aparato de Estado ya sea represivo o ideológico funciona mediante la violencia y la ideología, es decir, no existe un aparato puramente represivo o ideológico. El ARE funciona principalmente mediante la violencia física pero secundariamente mediante la ideología. Por ejemplo, la policía y el ejército también utilizan elementos ideológicos para asegurar su cohesión y reproducción a través de ciertos símbolos e ideales nacionalistas.

A pesar de la diversidad de AIE, la ideología que expresan los mismos constituye una unidad, dichos aparatos funcionan bajo la misma ideología que es la ideología dominante, o sea, la ideología de la clase dominante.

Toda clase que detente el poder del Estado debe ejercer, de manera simultánea, su hegemonía sobre los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) para preservar su dominio en el tiempo. Entre estos aparatos, el sistema educativo ocupa un lugar fundamental. Los AIE no solo constituyen el escenario de la lucha de clases, sino también el espacio donde dicha disputa se expresa y se reproduce históricamente.

Todos los AIE tienen el mismo objetivo: reproducir las relaciones capitalistas de explotación. No obstante, su manera de hacerlo toma variadas formas. Por ejemplo, los AIE de información inculcan diariamente mediante la prensa, la radio, la televisión, una cantidad importante de ideología nacionalista, moralista, liberal.

El mantenimiento en el poder del Estado de una clase, fracción o alianza no basta con imponer su razón y su fuerza en los ARE sino que, también requiere de los AIE.

Durante largo tiempo, las antiguas clases dominantes, por ejemplo, ubicadas en la iglesia, conservaron y conservan aún posiciones en los Aparatos de Estado, al mismo tiempo que, las clases explotadas luchan por conquistar posiciones mediante distintos mecanismos de organización y resistencia.

Por otra parte, las relaciones de producción se reproducen en gran parte por la materialidad del proceso de producción y circulación, no obstante, la superestructura jurídico, política e ideológica juega un rol fundamental en esos procesos. En consecuencia, los ARE aseguran mediante la fuerza física y/o simbólica, las condiciones políticas de reproducción de las relaciones de producción, que son en última instancia, relaciones de explotación.

El mantenimiento del poder estatal por parte de una clase, fracción o alianza no se sostiene únicamente mediante el control de los Aparatos Represivos del Estado (ARE); requiere, además, el dominio de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE).

En síntesis, Althusser presenta una concepción del Estado que enfatiza su carácter instrumental y de clase. A diferencia de Gramsci, sostiene que la hegemonía ideológica solo puede establecerse después de la toma del poder estatal. Es decir, únicamente cuando las clases trabajadoras conquisten el Estado podrán ejercer el control sobre los AIE y, a través de ellos, consolidar su ideología como dominante.

Asimismo, se distancia de la perspectiva gramsciana respecto a la concepción economicista del Estado y de la ideología, argumentando que, para él, la ideología expresa intereses económicos derivados de una determinada estructura de clase.

En cuanto a la noción del Estado como instrumento, Althusser sostiene que todo instrumento está separado de su agente. Esto implica que el Estado debe mantenerse ajeno a la lucha de clases para poder intervenir en ella. No solo participa en la disputa de la clase obrera -para garantizar su explotación y opresión- sino que también opera dentro de la lucha de la clase dominante, con el objetivo de evitar fracturas internas que puedan comprometer su cohesión.

En definitiva, el Estado permanece separado porque funciona como un instrumento al servicio de la clase dirigente para perpetuar su dominación. Por ello, no puede ser considerado neutral, ya que sus prácticas políticas expresan y reproducen la ideología burguesa.

2.2.5 La escuela capitalista como Aparato Ideológico de Estado dominante

Por otra parte, el autor deja en claro que a lo largo de la historia los AIE y los ARE no siempre tuvieron el mismo rol en las sociedades de clase. En las formaciones sociales que operaban bajo el modo de producción feudal existía un aparato represivo similar al de nuestros tiempos, y un aparato ideológico que concentraba una serie de funciones, este último, era la iglesia.

En la Edad Media, la iglesia, junto con la familia, tenía a su cargo múltiples funciones, religiosas, escolares, culturales, demográficas, de información. Funciones que en la actualidad se distribuyen en distintas instituciones. Con la llegada de la Revolución Francesa se trasladaron los poderes del Estado de la Aristocracia feudal hacia la burguesía comercial capitalista, y se rompió no sólo el antiguo ARE, reemplazado por el Ejército Nacional, sino que se destruyó el lugar ocupado por la iglesia.

En los primeros años de la revolución, la burguesía se sirvió de los elementos del nuevo AIE político, esto es, la democracia parlamentaria, y se apoderó de las funciones ideológicas de la iglesia, asegurando, en términos de Gramsci, no sólo su hegemonía política, sino también la ideología hegemónica.

Asimismo, Althusser considera que el AIE dominante en las formaciones sociales capitalistas, como resultado de una violenta lucha de clases política e ideológica contra el antiguo AIE dominante, es el Aparato Ideológico de Estado escolar. El AIE escolar, y más específicamente el par Escuela-Familia, adquirió algunas de las importantes funciones que asumió la iglesia en la Edad Media.

Desde el jardín de infantes, la escuela toma a su cargo a los/as niños/as de todas las clases sociales y les inculca durante varios años, a través de múltiples métodos, habilidades provenientes de la ideología de las clases dominantes.

Con el aprendizaje de estas habilidades: idioma, cálculos, historia, literatura, ciencias, instrucción cívica, moral, filosofía, se contribuye a la reproducción de las relaciones de producción y explotación de una formación social capitalista.

La escuela se encarga de proporcionar a los/as hijos/as de obreros/as y campesinos/as las habilidades necesarias para que puedan desempeñarse en la producción capitalista. Es decir, por un lado, se reproduce una gran masa de futuros

obreros/as, pero, por otro lado, sólo una juventud escolarizable logra continuar sus estudios y cubrir puestos de pequeños burgueses, empleados, funcionarios y/o ocupar funciones de represión, tales como las que cumplen militares, policías, políticos administradores, entre otros.

En definitiva, cada grupo de alumnos/as está formado para cumplir ciertos roles en la sociedad de clases. Están quienes serán formados para cumplir el rol de explotado/a, con conciencia moral, cívica, nacional y apolítica, y quienes cumplirán el rol de agentes de la explotación, adquiriendo el aprendizaje de mandar y hablar a los/as obreros/as. Por último, están quienes ocuparán el papel de profesionales de la ideología, los/as cuales se encargarán de tratar a las conciencias y dotarlas de la virtudes de la moral y la nación.

Otro de los aspectos importantes que resalta Althusser tiene que ver con el interés ideológico de las clases dominantes de querer imponer en las sociedades la representación de la escuela como un ámbito neutro, laico y desprovisto de ideología.

Los/as docentes, a través de la enseñanza de determinados conocimientos, contribuyen a la aceptación y normalización del orden social vigente. Si bien reconoce que algunos/as educadores/as son conscientes de su papel como reproductores/as y transmisores/as de la ideología dominante, señala que la mayoría no percibe cómo el sistema les impone el ejercicio de su fuerza de trabajo y el cumplimiento de directivas que favorecen principalmente a una clase social. En consecuencia, esta dinámica refuerza la reproducción de desigualdades materiales, consolidando los mecanismos de dominación estructural.

Althusser plantea:

“Pido perdón por esto a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que pueden hallar en la historia y el saber que ellos enseñan. Son una especie de héroes. Pero no abundan y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del trabajo que el sistema (que rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva” (Althusser, 1970, p. 38).

Si bien, muchas de las habilidades y de las prácticas ideológicas también se imparten en la iglesia, el ejército, la familia, en la cultura, es decir, en la tv, el cine, literatura, periódicos, ninguna de estas instituciones cuenta con tantos años y horas diarias de formación social capitalista obligatoria como efectivamente lo hace la educación formal.

2.2.6 La práctica ideológica y su relación con la práctica escolar

Asimismo, resulta pertinente considerar las interpretaciones que el autor llevó a cabo respecto a la ideología. Para referirse a su concepción de ideología reconsidera la concepción del propio joven Marx. Así, describe a la ideología como “(...) el sistema de ideas y representaciones que dominan el espíritu de un hombre o grupo social” (Althusser, 1970, p. 39).

Para el enfoque althusseriano, la ideología no tiene historia, es eterna, omnipresente. Describe una primera tesis que concibe a la ideología como una representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones de existencia.

Las ideologías religiosas, jurídicas y políticas, son concepciones del mundo, y muchas de estas concepciones son en gran parte imaginarias, sin embargo, aluden a la realidad, ya que al interpretarlas encontramos, en su representación imaginaria del mundo, la realidad misma de ese mundo.

La ideología permite representar, en forma imaginaria, las condiciones reales de existencia de los/as sujetos/as. En otras palabras, no se representa en la ideología el mundo real, es decir, las condiciones reales de existencia, sino, que lo representado es la relación que existe entre ellos/as y las condiciones de existencia.

En una sociedad de clases, la ideología es deformante y mistificadora. La misma no solo se ejerce sobre la conciencia de los/as explotados/as haciéndoles aceptar como natural su condición como tales, sino que también actúa sobre la conciencia de los/as dominantes para que puedan ejercer como natural su explotación y dominación.

Por otro lado, Althusser especifica una segunda tesis: la ideología, es decir, las representaciones e ideas existentes acerca del mundo, tiene una existencia material. El/la sujeto/a adopta determinados comportamientos, participa en ciertas prácticas, y

lo hace a partir de ciertas creencias, es decir, se cree en el deber, en la justicia, en la política partidaria, en Dios, y se actúa en base a ello. En este sentido, señala: “Todo sujeto dotado de conciencia y que cree en sus ideas que su conciencia les inspira, debe actuar según sus ideas” (Althusser, 1970, p. 49).

Asimismo, para el sociólogo francés, la ideología interpela a los individuos como sujetos, y sujeta al individuo como tal. A partir de esta sujeción que garantiza la ideología los mismos marchan portando la ideología y se insertan en prácticas gobernadas por los rituales de los AIE. Esto quiere decir que, el individuo es interpelado como sujeto, y de esta manera acepta libremente las órdenes del sujeto, o sea, acepta libremente su propia sujeción. Dicha sujeción permite que se asegure diariamente, en la conciencia y en el comportamiento de los sujetos, la aceptación de la división técnica del trabajo, de la producción, explotación, represión, e ideologización.

Si trasladamos esto último al ámbito escolar podemos interpretar que, en dicho ámbito, se forman y construyen ciertos/as sujetos/as a través de determinada ideología que permite que las relaciones sociales y las condiciones de existencia sean presentadas de tal forma que parezcan normales y/o naturales, y por lo tanto, dichos/as sujetos/as se comporten en consecuencia.

Así, el “buen” comportamiento aparentemente natural de los/as sujetos/as -dotados de ideología dominante- es aceptable por las instituciones capitalistas, mientras que aquellos que adoptan prácticas que se alejan de lo que es considerado normal por dicho sistema de creencias dominantes, serán intervenidos y reprimidos violenta o simbólicamente por los ARE.

Por consiguiente, la institución educativa, entendida como un AIE, es un ámbito de producción y reproducción no sólo de conocimientos sino también de sujetos/as. En dicha producción se busca producir un/a sujeto/a que logre con éxito internalizar una serie de ideas y creencias que condicionarán sus acciones y comportamientos futuros.

El pensador francés indica que, quienes practican una determinada ideología se creen por definición fuera de ella, y esto se debe a que una de las consecuencias de la ideología es negar el carácter ideológico de la misma, por ello, la ideología no dice nunca ser ideológica.

La ideología logra ser exitosa y efectiva en la medida en que no logra visualizarse como tal. En este sentido, se naturalizan o normalizan ideas, creencias, interpretaciones, lo que quiere decir que, se internalizan ciertos saberes que serán considerados como el conocimiento y/o el discurso verdadero de lo real.

Asimismo, la ideología burguesa, como ideología de explotación de clase, no hace otra cosa que enmascarar, ocultar y disfrazar las desigualdades reales detrás de una aparente igualdad jurídica. No obstante, la existencia objetiva directa de la clase obrera en el proceso de la producción abre las puertas al conocimiento objetivo y a la destrucción teórica del mito de la igualdad entre los hombres.

El trabajador directo, es decir, el proletariado, recibe un salario que es calculado por el capital como una mercancía más entre muchas otras. El salario se calcula a partir del costo de vida del obrero, es decir, éste no recibe un salario por lo que produce, sino que es remunerado para que consuma lo necesario para presentarse diariamente en su lugar de trabajo.

En consecuencia, el punto de vista del obrero es totalmente distinto al punto de vista de la ideología dominante del capitalista, quien reproduce a través de normas y leyes que “todos los hombres son iguales”. El obrero ve que en la producción existen quienes reciben un salario por lo que producen y quienes son remunerados por lo que consumen.

Mario Franco plantea:

“Espontáneamente, esta clase observa la sociedad no como dividida entre hombres de aptitudes diferentes o individuos competitivos entre sí sino como productores frente a apropiadores. El proletariado expresa en su ideología espontánea la desigualdad entre los hombres y acepta naturalmente la existencia de las clases y la lucha de clases. La igualdad esencial entre los obreros produce que su situación no pueda modificarse a través de la promoción individual sino a través de organizaciones de luchas sociales” (Mario Franco, 2002, p. 7).

Por otra parte, otra cuestión interesante que devela la importancia de la resistencia y organización de la clase dominada es, que una clase dominante no se vuelve

dominante por gracia divina sino, por la puesta en marcha de las prácticas en los AIE.

Desde la óptica althusseriana, el Estado y sus aparatos solo adquieren sentido en el marco de la lucha de clases. Por ello, las ideologías no emergen de los AIE de forma autónoma, sino que son producto de las prácticas históricas de la lucha de clases.

Las ideologías no nacen de los AIE sino de las condiciones de existencia, de las prácticas y experiencias de lucha de las clases que se dan al interior de estas. Para Althusser la clase obrera sólo puede lograr la conquista de mayores niveles de autonomía en la medida en que se libre de la ideología dominante y marque sus diferencias con ella, dándose nuevas formas de organización y de acción que respondan a su propia ideología proletaria.

En efecto, la lucha de clase obrera excede la mera participación en el gobierno, ya que su objetivo es derribar y destruir el poder del Estado burgués. El partido obrero, en tanto organización proletaria, expresa la estrategia y la lucha por el interés común de una sociedad sin clases.

Para Althusser, la sociedad está compuesta por un conjunto de prácticas: la práctica económica, política, ideológica y teórica. Dichas prácticas que constituyen la sociedad se encuentran articuladas entre sí, y existe una determinación en última instancia de la práctica económica sobre las otras. La práctica es definida “como un proceso social que pone a los agentes en contacto activo con lo real y produce resultados de utilidad social” (Althusser, 1978, p. 103).

La práctica política, por ejemplo, es la transformación de las relaciones sociales básicas -esclavistas, feudales, capitalistas- es decir, relaciones sociales que determinan toda la actividad productiva, en nuevas relaciones de producción -capitalistas, socialistas- a través de medios de producción políticos tales como: organizaciones políticas, partidos, sindicatos, entre otros.

En lo que respecta a la práctica ideológica, la misma refiere a la transformación de una concepción del mundo particular, que defiende y legitima determinadas relaciones de producción, en una nueva concepción del mundo, a través de determinados Aparatos Ideológicos tales como, la radio, la prensa, la iglesia, la familia, la escuela.

Asimismo, el acceso al conocimiento verdadero de las estructuras objetivas o de la realidad política es el resultado de la práctica científica. La ciencia construida en articulación con la práctica política e ideológica del proletariado es pensada no sólo como una práctica sino también como una herramienta de transformación del mundo. En este punto, consideramos que resulta pertinente profundizar en el papel que tiene el nivel superior de la educación, y/o la universidad y los/as universitarios/as que allí se producen -entendidos/as como productores de conocimientos- en la batalla revolucionaria contra la explotación de clase.

Althusser plantea que la teoría es una práctica más entre muchas otras que componen a la sociedad. Se denomina práctica teórica a aquel proceso que trabaja sobre conocimientos abstractos y representaciones ideológicas que serán transformadas en conocimientos científicos, a través de una determinada fuerza de trabajo, esto es, la posición teórica de clase¹⁶ y la utilización de instrumentos teóricos, es decir, conceptos existentes de una determinada ciencia en una época histórica particular.

La práctica científica está influida por la ideología, y en consecuencia por la lucha de clases. En este sentido, toda investigación científica está determinada desde fuera, por la demanda de la producción y las exigencias de clase. Asimismo, la ciencia y/o el conocimiento no determinan la política, sino que es la política la que determina el desarrollo de la ciencia y el conocimiento.

La neutralidad para Althusser es uno de los múltiples mitos con que la ideología dominante enmascara la realidad para reproducirla. Solo es posible pensar objetiva y científicamente desde el lugar de el/la explotado/a, dominado/a, más específicamente, desde el lugar de la clase obrera, cuyos intereses históricos de largo plazo no son los de reproducir las condiciones materiales existentes, o lo que es lo mismo, reproducir la estructura social desigual, sino, los de transformar las estructuras establecidas, injustas para las mayorías que habitan el mundo.

No existe discurso que no tenga determinación de clase y que en última instancia no sea expresión de intereses de clase. Althusser afirma: “Las ideologías no son meras ilusiones, sino cuerpos de representaciones existentes en instituciones y prácticas:

¹⁶ Con “posición” se hace referencia al lugar desde donde se mira y explica el objeto. Dicho lugar puede -o no- ofrecer una explicación más o menos objetiva del objeto. Respeto a “teórica” refiere a una posición que no es un lugar real, sino un lugar teórico que pretende representar. Por último, “clase” refiere al lugar que ocupan los agentes en el proceso de producción.

figuran en la superestructura y están fundadas en la lucha de clases” (Althusser, 1974, p. 77).

En este sentido, las teorías que componen una ciencia remiten a un trasfondo político, esto es, a una historia material social y política, determinada por transformaciones en las fuerzas y en las relaciones de producción, transformaciones que, a su vez, son el resultado de largos siglos de lucha de clases.

En toda sociedad de clases, los mecanismos de explotación y dominación se encuentran enmascarados por representaciones ideológicas. Visibilizar estos mecanismos exige desprenderse de la ideología dominante, la cual distorsiona la comprensión de lo real en favor de la clase privilegiada y obstaculiza cualquier posibilidad de alcanzar mayores niveles de igualdad y equidad social.

Al mismo tiempo, este proceso implica abandonar la posición teórica de la clase dominante y situarse desde la perspectiva del sujeto oprimido.

Según el marxismo, desde posiciones teóricas que hagan pié en la clase dominada, es decir, sólo desde el lugar de el/la dominado/a en el conflicto es posible un conocimiento objetivo de lo social. Porque de no ser así sólo se verá lo evidente, que es siempre ideológico. Por ejemplo, es evidente que la sociedad la construyen los individuos que voluntaria y libremente, por encima de sus relaciones sociales, crean sus instituciones, su cultura y su economía (Ozollo, 2017).

Es evidente que el trabajo doméstico lo deben hacer las mujeres porque es algo natural y siempre ha sido así, y aquellas que no lo hacen o se niegan a hacerlo en condiciones impuestas son malas madres, desamoradas, que no cuentan con el instinto natural materno. En otras palabras, para explicar de manera objetiva la dominación patriarcal ligada al poder capitalista eurocéntrico, moderno y colonial, es preciso hacerlo desde el punto de vista de quien sufre el disciplinamiento cotidiano de los cuerpos y la injusta dependencia, de distinta índole, que padecen principalmente las mujeres.

Por otro lado, Althusser señala que en la historia no hay fines ni sujetos. Cuando plantea que no hay fines hace referencia a que no existe un espíritu que determine de antemano el lugar de llegada del proceso histórico a un lugar mejor o peor. Con

respecto a la concepción de que en la historia no hay sujetos, la misma hace referencia a que la pregunta por quién hace la historia es ideológica, ya que, no existe un sujeto que por sí mismo haga la historia. La historia es producto de un complejo proceso que tiene como principal actor la lucha de clases. El autor comparte la idea marxista de que no se parte del hombre sino del periodo social económicamente dado.

Esto quiere decir que, el devenir histórico no tiene finalidad ni sujeto. Lo que domina el proceso histórico son elementos que superan la capacidad del hombre como sujeto, mientras que el hombre es sólo una parte de aquel.

Para Althusser no es el hombre quien hace la historia, sino que, son las masas quienes hacen la historia. Así, en su texto: *Para una crítica de la práctica teórica. Respuestas a Jhon Lewis (1974)*, hace explícito a quiénes hace referencia cuando habla de masas. “En una sociedad de clases, son las masas *explotadas*, es decir, las clases, capas y categorías sociales explotadas agrupadas alrededor de la clase explotada capaz de unir las y ponerlas en movimiento contra las clases dominantes que detentan el poder de Estado” (Althusser, 1974, p. 30, cursiva del autor).

De igual forma, si bien las masas hacen la historia, y no el hombre racional, libre y voluntariamente, es importante considerar que es la lucha de clases el motor que hace avanzar las revoluciones en la historia. Por ello, la lucha de clase determina la existencia de las clases, esto es, la explotación de una clase sobre otra es expresión de la división de clase y dicha explotación es una manifestación de la lucha de clase. En este sentido, la potencia de las masas revolucionarias sólo tiene sentido en función de la lucha de clases.

Asimismo, esta lucha de clases tiene lugar en los AIE y ARE. Al interior de cada aparato tanto el AIE como el ARE hay luchas internas. Dichas luchas derivan del impacto que la lucha de clases provoca en ellos, traza una línea divisoria entre dominados/as y dominantes, aunque sujetos tales como las mujeres, alumnos/as, presos/as, locos/as no sean una clase y de hecho formen parte de una misma clase.

Siguiendo este planteo, podríamos decir que si queremos analizar la escuela es preciso ubicarnos desde una posición teórica que ponga el acento en el punto de vista del dominado/a y/o disciplinado/a en el aparato escolar, esto es, desde el punto de vista de el/la alumno/a. El/la mismo/a no es estrictamente una clase pero sí es

producto del impacto de la lucha de clases sobre el Aparato Escolar de Estado que produce dominantes: directivos, supervisores, profesores/maestros, y dominados/as: alumnos/as.

El filósofo francés señala que la clase dominante tiene el interés político de que se hable de hombre pero no de masas, ni de clases y mucho menos de lucha de clases, buscando silenciar y desvalorizar el potencial transformador de las masas. En simples palabras, la clase dominante desorienta la capacidad de organización de las clases dominadas, despojadas de los medios de producción. No obstante, dicha organización debe perdurar y desarrollarse principalmente alrededor del partido y el sindicato, para así conducir su propia lucha.

2.2.7 Notas de síntesis

El poder del Estado se manifiesta a través de múltiples instituciones sociales, entre ellas el aparato escolar, y no solo opera mediante la represión, sino que -siguiendo la perspectiva de Gramsci- construye consensos, oculta el carácter histórico de los intereses de clase y naturaliza las ideas dominantes dentro de las estructuras creadas por y para el capital.

La escuela es un espacio político, donde se producen encuentros conflictivos con el/la otro/a, con la historia, los antagonismos y las ideologías de clase que atraviesan a cada sujeto/a. En ella convergen intereses diversos de múltiples actores. Al igual que en la familia, el trabajo y el barrio, en la escuela se tejen relaciones de poder que, en última instancia, reflejan diferencias de clase. Dichas relaciones buscan legitimarse imponiendo sus intereses como los más adecuados. En este sentido, la práctica escolar en las sociedades capitalistas opera como un mecanismo de sujeción y adiestramiento. El/la otro/a es señalado/a como patológico/a en la medida en que expresa su indisciplina, es decir, su distanciamiento de la ideología dominante.

Según Althusser, la reproducción de la fuerza de trabajo no implica únicamente la transmisión de destrezas y habilidades, sino también la consolidación de su sujeción a la ideología dominante, la cual favorece los intereses de la clase dominante en detrimento de la clase subordinada. En este sentido, la escuela no solo contribuye a la reproducción de las jerarquías sociales, sino que también refuerza las desigualdades estructurales.

Desde temprana edad, la escuela configura y construye prácticas que los/as sujetos/as asumen como propias. La toma de conciencia sobre este proceso permite reconocer que, al igual que la subjetividad se construye socialmente, también puede deconstruirse y transformarse colectivamente. La emancipación requiere primero identificar lo naturalizado, luego cuestionar sus efectos y, finalmente, modificar las estructuras aparentemente inmutables que perpetúan el sufrimiento y la desigualdad.

En toda sociedad de clases, los mecanismos de explotación y dominación se presentan bajo el velo de representaciones ideológicas. Para hacerlos visibles, es necesario primero reconocer dichas ideologías y, posteriormente, abandonar la perspectiva de la clase dominante, situándose en el punto de vista del/la sujeto/a oprimido/a, dominado/a y explotado/a por las relaciones de producción y reproducción capitalista.

Por ello, si buscamos contribuir en los procesos de cambios y transformaciones de las desigualdades económicas, políticas, educativas, es preciso considerar el rol históricamente negado e invisibilizado de ciertos actores/as.

Coincidimos con Federicci (2018) que para entender la historia del capitalismo es clave considerar una articulación entre marxismo y feminismo, para leer tanto su pasado como su futuro, y entender que la violencia que reproduce el capitalismo no se da sólo a partir de jerarquías económicas, sino también jerarquías sexuales y/o raciales.

Silvia Federicci en su obra *El patriarcado del salario* (2018) visibiliza, desde una mirada marxista, cómo desde fines del siglo XIX, -con la introducción del salario familiar, es decir, la multiplicación en dos del salario obrero masculino- las mujeres que trabajaban en las fábricas fueron enviadas a sus hogares para dedicarse al trabajo doméstico¹⁷.

La filósofa feminista resalta -al igual que Althusser- la importancia de considerar que la fuerza de trabajo no surge de la nada, sino que requiere de su reproducción. Es decir, dicha fuerza laboral no se reproduce sólo a partir del salario. No obstante, Federicci

¹⁷ A partir de ese momento, la autora señala que las mujeres se convierten en dependientes del salario masculino. El patriarcado del salario hace referencia a la manera en que, por medio del salario, se crea una nueva jerarquía social, o dicho de otro modo, una nueva organización de la desigualdad (Federicci, 2018).

especifica que, es el trabajo doméstico el que produce y reproduce la fuerza laboral. En ese sentido, la plantea que el primer lugar donde se reproduce la fuerza de trabajo es en la casa/hogar, es decir, en la familia capitalista.

Las mujeres cumplen su trabajo de reproductoras de la familia y del obrero capitalista en condiciones que ellas no eligen, sino que han sido impuestas por el capital y para el capital. En consecuencia, el trabajo doméstico se ha convertido en una labor degradante y poco creativa.

Federicci señala la categoría de subsunción real de Marx, la cual describe el proceso por el cual el capitalismo reestructura la sociedad de tal forma que sirve a la acumulación de capital. Por ejemplo, reestructura la escuela y la familia, para que sean productivas para dicho proceso de acumulación. Y aquí es donde encontramos coincidencias con Althusser, sobre todo, en lo que respecta a la concepción de que la escuela históricamente se rediseña de acuerdo con las demandas de la división técnica del trabajo.

Por otra parte, teniendo en cuenta los aportes del concepto de ideología del autor, resulta pertinente hacer referencia, justamente, a la ideología de género.

En algunos discursos críticos hacia la ideología de género, se enfatiza su carácter ideológico en un sentido peyorativo. El feminismo es frecuentemente acusado de ser ideológico, lo que implica que el conocimiento producido por las pensadoras feministas es percibido como una distorsión de la realidad.

Estas acusaciones suelen asociar "lo real" a una supuesta naturaleza esencial de las cosas. Por ejemplo, se considera 'natural' que las mujeres tengan hijos/as y asuman las tareas del hogar, así como también que la educación formal sea un requisito indispensable para "ser alguien en la vida".

Se tiende a asociar lo natural con lo estático, con lo que es así de una vez y para siempre. No obstante, la naturaleza es cambio permanente -sin olvidarnos que nada de lo social es natural- es decir, lo natural está en constante transformación, no ha permanecido ni permanecerá igual a lo largo de la historia. Por ello, legitimar ciertas prácticas y discursos con argumentos que justifican el por qué y el para qué de cada sexo y/o género en pos de una naturaleza fija es una manera de encubrir y tergiversar la propia historia de la naturaleza.

La filosofía de género tiene un propósito político, un interés emancipatorio. Diferentes pensadoras de todo el mundo visualizan el lugar histórico de opresión que padecieron y padecen las mujeres. Es decir, se posicionan desde el punto de vista de quienes sufren la desigualdad capitalista colonial y patriarcal, ya sea económica y/o política. Cuestionan el sentido común hegemónico que ha puesto históricamente a la mujer en un lugar subsidiario. Asimismo, el conocimiento producido desde el feminismo, al estar atravesado por valores, deseos, percepciones e intereses sociales, no es reconocido por las clases dominantes conservadoras como objetivo, neutral ni, mucho menos, científico. En consecuencia, es frecuentemente desvalorizado y silenciado por los discursos ideológicos hegemónicos.

Del mismo modo, el enfoque teórico y político de las perspectivas de género ha cuestionado la supuesta neutralidad y objetividad de la ideología dominante, evidenciando que esta no solo ha contribuido históricamente a reproducir desigualdades económicas, políticas y culturales, sino que continúa legitimando las mismas.

Por otra parte, dado que la ciencia construida en articulación con la práctica política e ideológica del proletariado no es solo una práctica, sino también una herramienta de transformación del mundo, consideramos pertinente profundizar en el papel que desempeña la universidad y el rol de los/as universitarios/as en la batalla cultural contra la explotación de clase.

Siguiendo a Althusser, la universidad y la educación superior constituyen un Aparato Ideológico de Estado. Como tal, producen intelectuales, académicos y científicos sociales que reproducen la ideología dominante. No obstante, al ser un AIE, la educación superior y las instituciones donde se gesta y produce conocimiento también son espacios en los que emergen contradicciones y conflictos de clase. En este sentido, pueden convertirse en ámbitos en los que se priorice y defienda el punto de vista de los sectores dominados.

Las ciencias lejos de reflejar los datos inmediatos de la experiencia y la práctica cotidiana, no se construyen sino a condición de cuestionarlas y romper con ellas. El/la científico/a o futuro/a académico/a tiene el compromiso político de luchar con sus instrumentos teóricos y asumir una posición teórica de clase a favor del/a trabajador/a y de todo sujeto/a explotado/a. Esto implica repensar posibles transformaciones del

sistema escolar y del sistema en general, adaptándolos a las necesidades de quienes los habitan cotidianamente. Se trata de generar cambios concretos y prácticos que integren la voz y el desarrollo de todas las diversidades culturales, de género, étnicas y físicas.

Consideramos indispensable el compromiso intelectual de quienes ejercen prácticas teóricas para enfrentar y cuestionar el proyecto político, económico e ideológico de las clases dominantes que perpetúan las desigualdades.

El papel de los/as intelectuales académicos/as productores/as de las teorías científicas no se limita a la mera reflexión teórica y descriptiva de los fenómenos sociales y/o naturales. La práctica de la difusión de dichos saberes y conocimientos a amplios sectores de la sociedad resulta fundamental.

En este sentido, la difusión del conocimiento a través de múltiples dispositivos de visibilización es clave para que el saber atravesase todos los medios y espacios de la vida cotidiana. Las ideas que circulan ampliamente se transforman en sentido común, hábitos y conciencia colectiva. De este modo, el/la intelectual universitario/a no solo actúa en el ámbito educativo, sino que también se convierte en un/a gestor/a de símbolos y políticas revolucionarias en diversos sectores de la sociedad.

Por otra parte, es necesario considerar que, para Althusser, asumir el punto de vista de la clase dominada implica integrarse en sus prácticas y organizaciones políticas. En consecuencia, es crucial analizar el papel de la práctica teórica, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales. La ciencia no es neutral: interviene a través de la política, entendida como el entramado complejo de relaciones de fuerzas sociales que buscan disputar el poder de Estado, ya sea para transformar o para perpetuar las estructuras de dominación.

En definitiva, en la medida en que las ciencias sociales logren intervenir de manera directa y explícita en el ámbito político a través del desarrollo de políticas públicas, podrán participar activamente en diversas intervenciones sociales. Esto contribuirá a la toma de decisiones colectivas y permitirá la planificación participativa de acciones destinadas a abordar las problemáticas comunitarias de manera efectiva.

Finalmente, resulta fundamental impulsar iniciativas que integren la voz y participación de amplios sectores sociales, con el propósito de transformar las estructuras establecidas del sistema educativo capitalista. Dicho sistema, al reproducir relaciones

de producción desiguales e injustas, profundiza la exclusión de las mayorías que habitan el mundo.

2.3 Christian Baudelot y Roger Establet

2.3.1 Aproximaciones biográficas

Roger Establet es un sociólogo francés nacido en 1938. Se formó en la Escuela de Massena de Niza y se especializó en las temáticas de educación y trabajo. En 1959 ingresó a la École Normale Supérieure, tras ganar el concurso de admisión. Fue discípulo de Louis Althusser y participó en su proyecto marxista, orientado a la reinterpretación crítica de la educación y la sociedad.

Su trayectoria incluye el estudio de métodos estadísticos y su colaboración como asistente de Georges Gurvitch. Desde la década de 1970, ha publicado obras fundamentales, en su mayoría junto a Christian Baudelot, con quien ha desarrollado análisis sobre las desigualdades en el sistema educativo. Actualmente, es profesor emérito de la Universidad de Provence.

Christian Baudelot nació en París, Francia, el 9 de diciembre de 1938. Al igual que Establet, es un sociólogo especializado en educación y su impacto en las estructuras sociales. Se formó en la École Normale Supérieure, donde también se desempeñó como docente.

Desarrolló investigaciones en el Centre Maurice Halbwachs (CNRS) y ha publicado numerosos textos en colaboración con otros autores, principalmente con Establet. En su trayectoria se distinguen dos etapas: Una primera etapa, ligada a la filosofía de Louis Althusser, en la que sus obras se centraron en visibilizar las desigualdades sociales dentro del sistema escolar. Una segunda etapa, influenciada por la sociología de Émile Durkheim, lo que llevó su análisis hacia una perspectiva más estructural sobre la educación y la reproducción social.

Además, fue profesor en la Escuela Nacional de Estadística y Administración Económica (ENSAE) y contribuyó a la difusión de la sociología entre los investigadores del Instituto Nacional de Estadística y Estudios Económicos (INSEE).

2.3.2 La escuela capitalista

Los sociólogos franceses analizaron y estudiaron la escuela capitalista francesa de los años setenta del siglo XX. Plantean que la escuela capitalista se presenta bajo la figura de la unidad, como una realidad homogénea y coherente. Esta representación se organiza alrededor de dos temas principales: La unidad de la escuela y la escuela unificadora. Si bien, estos dos temas no son idénticos, si están estrechamente relacionados entre sí.

Su libro llamado *La escuela capitalista*, publicado en Francia en 1971, constituye una crítica que aporta una aproximación clara y rigurosa al análisis del aparato escolar.

El análisis que realizan se encuentra histórica y geográficamente situado. Refiere a la escuela capitalista de Francia, en el período que va de 1965 a 1975.

La escuela, es concebida como un Aparato Ideológico de Estado, es decir, un instrumento de lucha de clases. Dicho aparato reproduce las relaciones de producción capitalistas y por ende, reproduce la división de la sociedad en clases, en beneficio de la clase dominante.

El aparato escolar francés fue puesto en marcha a fines del siglo XIX por la fracción republicana de la burguesía capitalista. La misma, en los años analizados, asumen características comunes a todas las escuelas capitalistas del mundo. En ellas existe una división en dos redes de escolarización, y al mismo tiempo, existe una separación escolar que aísla la escuela de la producción. La ideología burguesa se presenta como dominante y existe un rechazo a la ideología proletaria.

En 1963 analizan una encuesta realizada a jóvenes de 15 a 24 años de edad. Allí evidencian que, los caminos que conducen a la enseñanza superior se ven obstaculizados para los/as niños/as provenientes de la clase obrera, del campesinado y de las capas proletarias de la pequeña burguesía.

La ideología dominante de la escuela señala esta realidad como una excepción, cuando más bien es la regla. La escuela en Francia no es la misma para todos/as. Se trata de una escuela de la minoría.

2.3.3 Las dos redes de escolarización

La escolarización se estructura en dos redes diferenciadas: una educación prolongada, reservada para una minoría, y una educación corta o acortada, destinada a la mayoría. Esta división no es exclusiva del caso francés, sino que se reproduce en diversos aparatos escolares capitalistas a nivel mundial.

La división de la sociedad en clases antagónicas explica la existencia de dichas redes y define los mecanismos de su funcionamiento, sus causas y sus efectos. Esto es, las dos clases antagónicas se manifiestan en estas dos redes de escolarización. Ambas reciben la misma ideología burguesa, pero bajo distintas formas.

Asimismo, los autores explican que la prolongación de la escolaridad obligatoria no modifica la forma de esta división, sino que, todo lo contrario, la agrava aún más. Al respecto expresan:

“Un hecho que desmiente la ilusión ideológica de la escuela y su consecuencia: la ilusión de que todos los alumnos son escolarizados en una sola y misma escuela, abandonada a mitad de camino por el 75% y seguida hasta el final por el 25%, en función de sus aptitudes o de los recursos de sus familias” (Baudelot y Establet, 1976, p. 41).

El aparato escolar, cada vez más, logra ocultar esta división en redes. Dichas redes reclutan públicos que se diferencian por su origen de clase y conducen a puestos opuestos en la división social del trabajo. En definitiva, contribuyen a reproducir las relaciones de producción capitalistas.

En esas dos redes se presentan prácticas escolares heterogéneas (pedagogías, disciplinas, contenidos ideológicos) que constituyen formas diferentes de inculcación de la ideología dominante. Lo que cambia es el efecto en el funcionamiento del aparato escolar.

Asimismo, la inculcación de la ideología dominante contiene elementos de la ideología proletaria que fueron introducidos en la escuela por los hijos/as de los obreros. Estos elementos proletarios manifiestan procesos de resistencia y limitan la inculcación escolar.

La red primaria profesional (PP) tiene como base a las clases de final de 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 red secundaria superior (SS) tiene como base a los textos clásicos y modernos, y continúa después de tercero por el segundo ciclo que conduce al bachillerato.

Estas dos redes no están ligadas entre sí más que mediante estrechas y frágiles pasarelas que no conciernen más que a individuos, en el sentido de la red primaria profesional y la red secundaria superior, mediante la eliminación precoz de los mal orientados.

Existe una red de escolarización que produce y reproduce los denominados trabajadores manuales, por un lado, y otra red que produce y reproduce los trabajadores intelectuales. Agregan que no existe una tercera red. La educación técnica se divide en dos. Por un lado, se encuentran los CET (Colegios de enseñanza técnica) que se desprenden de la Red Primaria Profesional y por otro, los técnicos superiores, que se desprenden de la Red Secundaria Superior.

La estructura escolar, dividida en dos redes de escolarización, se vincula con la naturaleza misma del modo de producción capitalista. Históricamente, la escolarización burguesa no ha eliminado la oposición entre clases explotadas y la clase dominante.

La escolarización capitalista reparte a los individuos en los puestos antagónicos de la división social del trabajo entre: quienes están del lado de la explotación y quienes se encuentran del lado de los/as explotados/as.

La división del trabajo manual e intelectual se vincula con esta distinción en dos redes escolares. Tal división constituye uno de los principales elementos de la explotación laboral. Los autores escriben:

“Existen dos redes de escolarización opuestas porque la división social del trabajo, que se presenta por lo general bajo las apariencias de una división puramente

técnica de las “competencias” o “cualificaciones”, en realidad está directamente determinada por la división de la sociedad en clases antagónicas, por las exigencias de la explotación del trabajo en la producción, y fuera de la producción propiamente dicha” (Baudelot y Establet, 1976, p. 109).

En este sentido, la escolarización cumple un papel específico en la sociedad capitalista en lo que refiere a la condición de clase. La escuela genera una división material que se basa en desarrollar dos tipos de formación opuestos, división que está directamente relacionada con el antagonismo de clases sociales.

Si bien el origen de clase, es decir, la cuestión hereditaria de la pertenencia de clase no es la causa del fenómeno, sí es un efecto inmediato que refleja su naturaleza. Al mismo tiempo, la escolarización no realiza por sí sola la distribución de los individuos en los puestos de la división del trabajo, sino que la asignación a un puesto específico en la división laboral se procesa en el mercado de trabajo.

La existencia de dos redes de escolarización manifiesta prácticas escolares cotidianas que presentan diferencias sistemáticas. El trato hacia los/as alumnos/as difiere en las dos redes de escolarización. Las prácticas escolares de la primaria profesional se caracterizan por la repitencia y la insistencia, mientras que en las prácticas de la secundaria superior se presenta continuidad y graduación.

La red secundaria superior se basa en la selección y el culto a la originalidad individual. Los/as alumnos/as en dicha red deben afrontar una serie de ejercicios obligatorios, a través de los cuales, se distinguen los/as unos/as de los otros/as. Allí se desarrollan prácticas de clasificación, donde cada uno/a busca triunfar más que los demás.

En ambas redes de escolarización, no solo existe una diferencia en cuanto a las prácticas y tratos escolares, es decir, en la formas de aprendizajes, en sus pedagogías, sino que también hay una oposición entre dos formas incompatibles de inculcación de la ideología dominante.

De igual forma, en dichas redes existe un conocimiento objetivo fundamental para desempeñar el trabajo intelectual o manual. No hay reproducción de la división social

del trabajo, en tanto la escuela no se encargue de reproducir, entre los individuos, las destrezas y saberes materialmente necesarios para reproducir la producción.

La inculcación de la ideología burguesa produce efectos diferentes en las dos redes de escolarización. De ahí que, los futuros burgueses aprenden mediante aprendizajes apropiados, los cuales los convertirán en actores de la ideología burguesa, mientras que los futuros proletarios aprenden un conjunto de ideas burguesas simples.

Al estar la escuela separada de la producción, los/as alumnos/as no están sometidos/as a la explotación, pero sí están sometidos a la disciplina y a la inculcación de la ideología burguesa dominante. En la red primaria profesional se encuentran los/as hijos/as de los/as obreros/as, que son explotados/as en la producción, que, al mismo tiempo, serán futuros/as obreros/as.

2.3.4 Conciencia proletaria

Las formas espontáneas de la conciencia proletaria se presentan como resistencias escolares. Si bien reaccionan contra las formas de explotación, opresión y dominación ideológica, produciendo efectos en el aparato escolar, no logran suprimir completamente la explotación y la dominación.

La ideología proletaria es definida como “el conjunto de ideas y de las prácticas en las que aquéllas se realizan y que permiten al proletariado llevar a cabo una lucha de clase política para constituirse en clase dominante” (Baudelot y Establet, 1976, p. 168). En otras palabras, la ideología proletaria se conforma de ideas y prácticas que le permiten desencadenar sus libertades, en tanto ideología de la clase oprimida.

En el aparato escolar, la burguesía busca evitar que la conciencia de clase se transforme en ideología proletaria. Asimismo, la ideología proletaria no se limita al simple rechazo y/o resistencia, sino que, al interior del aparato escolar, se lleva a cabo un conjunto de expresiones y organizaciones. A pesar de que las resistencias espontáneas de los proletarios son guiadas y comprendidas por una teoría justa, se demuestra que los/as obreros/as son capaces de reconocer la necesidad de algunos conceptos para llevar a cabo su lucha. En este sentido, la ideología proletaria es entendida como “la fusión de la concepción científica de la historia y de la experiencia concreta de la lucha de clases” (Baudelot y Establet, 1976, p. 171). El aparato escolar tiene la función ideológica de que dicha fusión tenga lugar.

A partir de la división en dos redes, la burguesía logra contar con intelectuales separados de la clase obrera e interpretar las necesidades de éstos últimos.

2.3.5 La escuela primaria

Según los sociólogos franceses, es en la escuela primaria donde tiene lugar lo esencial de todo el aparato escolar capitalista. La misma se presenta como escuela única, aunque se encuentra más bien dividida.

Como planteamos más arriba, no existe un tipo único de escolaridad, sino dos redes de escolarización distintas y opuestas. Para los autores, “(...), después de la primaria comienzan, en el estado actual de las cosas, todas esas diferencias que sirven a la división de las dos redes de escolarización y que, al mismo tiempo, sirven para enmascararlas” (Baudelot y Establet, 1976, p. 49).

Los autores analizan los resultados arrojados por las encuestas de Girard de 1962. Las mismas, registran los retrasos escolares según la categoría socio profesional. Evidenciaron que sólo los niños de las categorías sociales minoritarias privilegiadas recorrieron la primaria con una trayectoria “normal”. Caso contrario, los /as niños/as de sectores populares, que constituyen la mayoría, suelen retrasarse en su paso por la escuela primaria.

La división que realiza la escuela primaria se refleja en el enorme porcentaje de alumnos/as repetidores/as, lo que manifiesta la fuerte presencia de un atraso escolar.

La escuela primaria opera bajo un conjunto de normas con un marcado carácter de clase, estableciendo como referencia los resultados medios de los/as niños/as de la burguesía. A través de estas reglas, se define qué es considerado normal y anormal en el ámbito escolar. Se determina que la edad estándar de ingreso es a los seis años, al igual que un tiempo preestablecido para avanzar en los grados escolares. Del mismo modo, se espera que, en un lapso de seis meses, los/as estudiantes hayan adquirido la capacidad de leer.

Ligada a esta supuesta normalidad se encuentran los estudios del cociente intelectual (C.I), donde se relaciona la edad mental y la edad real multiplicada por 100. El

resultado que se obtiene en el test de inteligencia determina la edad de quienes son analizados.

Los autores plantean que la ideología escolar se presenta como pedagogía normativa. Lo que importa de esta ideología no es solo lo que dice y hace pensar, sino también lo que no dice, rechaza y oculta.

Lo normal es que los/as niños/as aprendan a leer a los seis años y en los seis meses de cursado en el preparatorio. Son los/as hijos/as de burgueses y pequeños burgueses quienes suelen cumplir esa norma. Lo que es normal para algunos es anormal para otros.

La familia que se considera normal es aquella que vive en un departamento calefaccionado donde almuerzan y cenan reunidos en una mesa, y en vacaciones suelen asistir a la costa. La familia obrera se aleja de estos parámetros de normalidad, por lo tanto, se presenta a la misma como escolarmente anormal.

La escolaridad normal se limita a los niños de la burguesía, mientras que la anormalidad y la patología corresponde a la gran mayoría de niños/as de las clases populares.

En suma, solo los/as alumnos/as normales aprenden a leer a los seis años en un periodo de seis meses. Por su parte, el resto, considerado no normal, es clasificado por una variedad de categorías que resaltan el carácter patológico del mismo. Así, los/as anormales son los/as retrasados/as, los/as débiles, los/as de carácter afectado, los/as disléxicos, los/as disortográficos.

Los autores analizan los resultados de una serie de encuestas y llegan a la conclusión de que la calidad del aprendizaje del lenguaje escrito en el transcurso del primer año determina el posterior éxito escolar. Otro hallazgo fue que, el fracaso escolar es un fenómeno masivo y se relaciona directamente con el origen social.

En la búsqueda de respuestas a la pregunta: ¿por qué los niños/as de los sectores populares fracasan cuando los demás aprueban?, encuentran en los análisis que realizan los sociólogos Bourdieu y Passeron una explicación que consideran acertada. Éstos conciben que existe una desigual distribución del capital lingüístico entre las

distintas clases sociales. La existencia de códigos lingüísticos señala diferentes significaciones que definen la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico.

Las formas culturales de un grupo determinan las prácticas lingüísticas. No obstante, la escuela prioriza una forma cultural ligada a una norma lingüística que se vincula, y no de manera casual, a la cultura y a las prácticas lingüísticas de la burguesía y no a la de las clases populares.

En este sentido, los/as niños/as de los sectores populares se encuentran distanciados del código lingüístico que ofrece la escuela, por lo tanto, esto explicaría en gran parte el fracaso escolar de los/as mismos/as. En consecuencia, la escuela está lejos de ejercer la neutralidad que profesa.

En definitiva, la escuela explica las desigualdades educativas a partir de las desigualdades individuales ligadas a las aptitudes y dones, mientras que Bourdieu y Passeron explican tales desigualdades a partir de las desigualdades sociales, es decir, del contexto social.

Por otra parte, Baudelot y Establet señalan la importancia de cuestionar a la escuela no a partir del ideal que divulga sino a partir de las prácticas que ésta desempeña. En la preparatoria, es decir, en el nivel inicial, el aprendizaje de la lectura y de la escritura cumple una función de división, ya que reparte a la población escolar en dos porciones distintas: los/as que saben leer y escribir y los/as que no lo saben.

Si no se toma en cuenta lo que sucede en la escuela primaria, difícilmente se podrá saber lo que sucede en los liceos o en las universidades, donde se evidencia la ausencia de hijos/as de obreros/as y el rechazo a la ideología proletaria.

La división entre quienes saben leer y escribir y quienes no lo saben constituye el elemento técnico fundamental para la división en dos redes de escolarización: la red profesional primaria y la red secundaria superior.

En el proceso de alfabetización aparecen una serie de elementos a tener en cuenta. Las clases sociales tienen prácticas lingüísticas diferentes y estas diferencias se relacionan con las condiciones materiales de existencia de esas clases.

La norma de la lengua escrita no tiene nada que ver con la de la lengua que realmente habla la clase explotada. En este sentido, en las prácticas escolares sólo tienen voz aquellos/as que se asemejan a la forma de hablar de los libros legitimados por la escuela.

2.3.6 El rol del maestro

El/la maestro/a es quien pone en marcha el funcionamiento del aparato escolar y su mecanismo de división. De igual forma, es el Estado, y no los/as maestros/as específicamente, quienes desempeñan el rol de controlar dicho aparato. Son los actores que forman parte del Ministerio de Educación Nacional y el propio gobierno quienes deciden la política escolar.

Los maestros son los profesionales de la división en dos redes en la escuela primaria. Los autores explican: “el maestro desempeña a la vez el papel contradictorio de alfabetizador de masas (PP) y de seleccionador de élites (SS), de difusor de un catecismo pequeñoburgués y de formador de agentes de la ideología burguesa (SS)” (Baudelot y Establet, 1976, p. 217).

El maestro es sujeto y objeto de la inculcación ideológica, no sólo es sometido a ella, sino que también puede dominarla. Asimismo, en la formación profesional se generan una serie de ilusiones específicas. Entre ellas, la ilusión democrática y la ilusión laica.

2.3.7 Ilusión democrática

La ilusión democrática hace referencia a la democracia burguesa. Según esta ilusión la escuela tiene el rol de darle a cada alumno/a el lugar que le corresponde en la sociedad a partir de sus aptitudes. Esto es, los/as mejores alumnos/as, los/as más aplicados/as ocuparán los puestos más importantes de la cúspide social. Los/as alumnos/as débiles ocuparán ocupaciones tales como empleados/as u obreros/as.

Sin embargo, la mayoría de los/as maestros/as reconocen que las características de las distintas orientaciones escolares no están determinadas totalmente por las aptitudes, también el medio social del cual forman parte es un factor que influye.

La democracia escolar no ha logrado instalarse y el ideal de ella aún permanece como algo posible a suceder.

2.3.8 Ilusión laica

En cuanto a la ilusión laica, la misma se refiere a una supuesta enseñanza neutra que está por encima de la cuestión de clase. Esta ilusión está vinculada con la idea de que la enseñanza es externa a la cuestión política. En este sentido, las desigualdades sociales están relacionadas con los fracasos y éxitos técnicos socialmente condicionados.

Al mito de la enseñanza laica se le agrega la ilusión pedagógica. Esto refiere a la creencia de que los problemas de la enseñanza se encuentran por fuera de la cuestión política.

Al ser la escuela primaria el principal lugar donde se divide la escolarización en dos redes, se reconoce la importancia de analizar con profundidad la misma. Explican que es en la escuela primaria donde se desarrolla el proceso de distribución material, de repartición de los/as sujetos/as en dos polos de la sociedad. Asimismo, es allí donde se asegura una función política e ideológica de inculcación de la ideología dominante, es decir, burguesa.

En la escuela primaria se genera la orientación hacia distintas redes de escolarización. Esta división tiene como elemento clave la inculcación de la ideología burguesa para todos/as. Tal división contribuye a disminuir los efectos de la ideología proletaria y enmascara a ésta bajo una orientación pequeñoburguesa.

2.3.9 La unidad de la escuela

La unidad de la escuela significa que, a pesar de las desigualdades y diversidades en distintas especialidades y grados, la escuela está organizada de acuerdo con un plan único y de conjunto. Dicho plan tiene como objetivo formar, educar, instruir, impartir la cultura y el saber.

Las diversas formaciones que la escuela brinda constituyen un todo, son complementarias, corresponden a las grandes especializaciones de la división técnica del trabajo.

La escuela primaria, es definida por los autores como la formación elemental, la que imparte las bases comunes de la lectura, escritura y el cálculo. Se trata de la formación previa a la división del trabajo manual y del trabajo intelectual. La formación media, por su parte, tiene el rol de impartir la enseñanza de la cultura general, es decir, hace posible las especializaciones científicas y literarias.

Asimismo, todas las formaciones escolares se encuentran unificadas por una marcada continuidad. A través de un movimiento continuo los/as alumnos/as pasan sistemáticamente de un “grado” de enseñanza a otro. Cada grado completa la formación previa, por ello, la institución escolar, a partir de la práctica y de los programas pedagógicos, constituye un todo unificado, continuo, que tiende a la unidad.

En consecuencia, la unidad pedagógica es el ideal del sistema de enseñanza. Dicha representación se proyecta en dos imágenes, una vinculada a la línea en grados y otra ligada a la pirámide escolar.

2.3.10 La línea en grados

Respecto a la línea en grados, el sistema escolar francés constituye un bloque centralizado, igual para todos/as, donde se pasa por distintos grados, desde la base hasta la cumbre, esto es, desde el jardín de infantes y la primaria, hasta los niveles superiores.

Las diferencias en grados no afectan la unidad de la escuela, sino que, le dan cierta base. Dichas diferencias representan el tiempo necesario para adquirir ciertos conocimientos, es decir, vincula la edad con el saber. Esto quiere decir que, el saber cuenta con distintos grados o niveles de complejidad y dificultad. El sistema de enseñanza diferenciado en grados implica una complejidad creciente de materias diversas.

En este punto, a partir de esta diferencia en grados la escuela se encuentra unificada, construida a partir de un orden continuo. Dicho orden no es estático, sino que está en movimiento, es lineal y progresivo. Se recorre el perfeccionamiento individual, respecto al conocimiento, desde abajo hacia arriba.

Los autores afirman:

“La escuela, en tanto que línea en grados, es progresiva por definición. Y, en su representación específicamente francesa, es al mismo tiempo profundamente progresista por naturaleza. Porque la progresión que instituye es la progresión del conocimiento, que es proclamada por la ideología burguesa y pequeñoburguesa como un bien en sí” (Baudelot y Establet, 1976, p. 15).

Una formación completa es aquella donde se transita la totalidad de los grados y se recorren los distintos escalones del conocimiento. En el caso de aquellos/as alumnos/as que no alcancen la totalidad de los grados escolares recibirán una educación incompleta. Justamente dicho fenómeno padece la escuela en Francia, ya que, no todos/as los/as alumnos/as recorren la totalidad de la línea en grados de enseñanza.

El retraso escolar constituye un mecanismo de división social. Los autores precisan: “Si la edad no es una condición de clase, el retraso escolar es un efecto de la condición de clase, y es precisamente por ello, por lo que permite reconocer el reparto de clase que tiene lugar en la escuela” (Baudelot y Establet, 1976, p. 67).

A partir de la correspondencia entre los grados de edad y los grados de saber se manifiesta una función para nada natural. Su función radica en que el retraso de algunos/as alumnos/as, con respecto a otros/as, demuestra el nivel de conocimiento de algunos/as y por tanto, es el medio para llevar adelante el proceso de selección de clase y, finalmente la eliminación escolar y su posterior traslado a la producción.

2.3.11 La pirámide escolar

Por otra parte, en lo que refiere a la imagen de la escuela a partir de la pirámide escolar, la misma representa el lugar que ocupan las masas escolarizadas en el sistema escolar. En la enseñanza primaria, que constituye la base de dicha pirámide, se encuentra la totalidad de los/as niños/as escolarizarles. No obstante, a medida que se recorre la pirámide a niveles superiores, la masa de niños/as comienza a descender, hasta que, al llegar a la cúspide de la misma, es decir, a los grados superiores de enseñanza, solo se alcanza a apreciar una élite de jóvenes escolarizables.

Señalan Baudelot y Establet: “en el último piso no hay lugar para todo el mundo” (1976, p. 16). Asimismo, la pirámide representa el proceso de selección que realiza el sistema escolar. Hay una gran masa que, en el transcurso del camino, abandona o es eliminada de la escuela. De igual forma, la escuela, a pesar de dicha selección y eliminación, no pierde su unidad, ya que el abandono escolar se debe, según el sistema escolar, a cuestiones externas a la institución misma.

Para la ideología dominante de la escuela, el abandono escolar hace referencia a factores vinculados, por un lado, a las desigualdades en las aptitudes individuales del estudiantado y, a las desigualdades materiales socioeconómicas, ligados a los recursos de las familias, por otro.

2.3.12 La escuela unificadora

La escuela tiene el objetivo de recibir a todos/as los/as niños/as y encargarse de unificarlos/as a partir de una cultura común. En este sentido, la ideología de la escuela describe que la razón de ser de la escuela unificadora es reproducir el ideal del progreso humano y social.

Para la ideología de la escuela, su función es la de unificar social y culturalmente a todos/as los/as alumnos/as de todas las clases sociales. Atrás quedan las diferencias familiares y/o profesionales ligadas al origen de clase. Asimismo, según la ideología escolar, la escuela concibe a todos/as los/as niños/as como iguales, semejantes, con el mismo derecho de recibir una enseñanza común, que es transmitida de la misma manera para todos/as.

Para dicha ideología, si la escuela cuenta con diferencias, se trata más bien de diferencias individuales, ligadas a las aptitudes y dones particulares de cada estudiante que se expresan en la escuela. Todos/as los niños/as adquieren los saberes culturales que impone la escuela, la misma los agrupa y unifica a partir de su logro cultural.

Según la ideología burguesa de la escuela, la escuela unifica lo que la política divide. En efecto, la escuela debería poder ignorar las luchas entre ideologías partidarias. En otras palabras, la escuela debe desvincularse de cuestiones políticas y ser neutra. La escuela unificada y unificadora tiene como sentido primario la idea de laicidad.

2.3.13 La ideología burguesa de la escuela

Se plantea la importancia de “terminar con la ideología de la escuela”, haciendo referencia al reconocimiento del carácter ilusorio, mitificado y mistificador que tienen dichas representaciones históricas. En otras palabras, las representaciones ideológicas de la escuela enmascaran las realidades de la escuela. Según los sociólogos franceses:

“De la misma manera, la ideología jurídica burguesa, que proclama la “libertad” y la “igualdad” de todos los individuos, tienen como contenido real el antagonismo de las clases, el monopolio de los medios de producción y la explotación de los trabajadores “libres”” (Baudelot y Establet, 1976, p. 19) (las comillas son de los autores).

Al igual que la ideología jurídica burguesa, la escuela disfraza las realidades contradictorias de la misma. Por ello, se vuelve clave desenmascarar dichas representaciones para que ésta logre su ideal de democratización, laicidad, unidad y progreso.

Existen discursos que remarcan la necesidad de una reforma de la escuela que la vuelva verdaderamente democrática. No obstante, también discuten que la democracia escolar y la unidad de la escuela no son simples sueños, ilusiones y proyectos a concretar, sino que son realidades que responden al funcionamiento propio de la escuela.

Los autores especifican en este punto:

“La escuela, desde el punto de vista de la burguesía, ya es democrática: pero esta democracia no tiene otro contenido en una sociedad capitalista, que la relación de división entre dos clases antagónicas y la dominación de una de esas clases sobre la otra” (Baudelot y Establet, 1976, p. 20).

Esto quiere decir que, la unidad de la escuela y la democracia escolar es percibida y vivida como tal desde un punto de vista particular. Sólo aquellos/as que han logrado recibir la cultura que imparte el nivel educativo superior consideran la unidad de la escuela. Es decir, quienes han podido transitar los distintos niveles educativos consideran la escuela como continua y unificada.

Este sector, que representa una porción de la población, principalmente ligada a la burguesía y a las capas intelectuales de la pequeña burguesía, cumple roles tales como redactar los decretos, escribir libros, y formar parte de la diagramación del sistema escolar.

La escuela unificada y unificadora es la escuela de la burguesía, de aquellos/as que no tuvieron que abandonar a medio camino y pudieron recorrer todos sus niveles. No obstante, para otra porción de la población, que representa una gran masa escolar, la escuela adopta otras características. En este sentido, no existe una escuela lineal y gradual, sino que existen escuelas diferentes atravesadas por discontinuidades. Los autores, en lugar de llamarle escuelas las identifican más bien como redes de escolarización distintas sin comunicación entre sí.

Se trata de redes de escolarización distinguidas de acuerdo con las clases sociales a las que atienden, divididas de acuerdo a los distintos puestos de la división social del trabajo y ligadas al tipo de formación que impulsan.

En suma, una gran masa escolar experimenta discontinuidades en sus trayectorias educativas, y esto se debe al hecho de que el destino del nivel primario no es el nivel superior, sino el mundo del trabajo, de la producción material y también del desempleo y la descalificación. Se trata de trayectorias interrumpidas que no son vistas e interpretadas como tal en la ideología escolar.

Por otra parte, la ideología burguesa no se presenta como tal, sino como el saber, la cultura, el gusto, la verdad. Los autores citan a Althusser cuando remarcan el carácter material de la ideología. Plantean que, en la escuela, la sumisión a la ideología burguesa se refleja en la sumisión a las prácticas materiales escolares, que son asumidas como un deber. Las prácticas y rituales escolares tales como los deberes, la disciplina, los castigos y recompensas son esenciales en el proceso de inculcación ideológica.

Asimismo, en la escuela las buenas calificaciones se asemejan simbólicamente al salario en el mercado de trabajo. Las buenas notas constituyen el precio o la recompensa por el trabajo cumplido. De igual modo, la competencia que se genera al interior de la escuela es equivalente a la competencia que norma el mercado laboral.

Que los/as niños/as sean enviados/as a la escuela de manera obligatoria no garantiza de manera armoniosa y mecánica la inculcación de la ideología burguesa. Por ello, la escuela burguesa apela a prácticas represivas. La ideología burguesa rechaza las resistencias, busca disfrazar la ideología proletaria. La escuela capitalista, a partir de su carácter de clase, prohíbe cualquier organización y formulación de la ideología necesaria para el proletariado.

Cualquier herramienta y apoyo teórico ligado a la literatura, la historia, u otra asignatura que podría contribuir a la construcción de una ideología proletaria es sistemáticamente rechazada. El obrero es representado e interpretado bajo categorías de la ideología burguesa.

En este sentido, el aparato escolar contribuye a la reproducción de la calidad de la fuerza de trabajo. Dicha reproducción se manifiesta en la trasmisión de conocimientos y destrezas, tales como leer, escribir, contar, entre otras.

La ideología burguesa se caracteriza por separar la teoría y la práctica, lo que se refleja en la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual.

Categorías tales como éxito, fracaso, psicología del niño, dislexia, disortografía, cumplen la función de distorsionar y enmascarar lo que realmente sucede en la escuela primaria capitalista. Por ello, los autores sugieren que es necesario añadir en el análisis de la escuela primaria algunos términos, entre ellos: Clases sociales, relaciones de producción, explotación, ideología, inculcación, rechazo, disfraz, servidumbre, dominación ideológica. En síntesis, es preciso acudir a la terminología marxista para cualquier estudio que busque desenmascarar la representación de la escuela y de su nivel primario.

Será de gran utilidad para dicho estudio el concepto de contradicción. Esto último se debe a que en la escuela primaria se vislumbra el carácter de lucha de clases, de explotación de la clase obrera por los capitalistas, de la lucha de clases que se genera entre la ideología del proletariado y la ideología burguesa.

En lugar de hablar de la psicología del niño, de la dislexia, la escuela debería reconocer el papel esencial que tiene la lucha de clases en la misma, en lugar de

prohibir el desarrollo de la ideología del proletariado, la lucha revolucionaria y la dictadura del proletariado.

A partir de los conceptos provenientes de la teoría marxistas, los autores definieron el aparato escolar como unidad contradictoria de dos redes de escolarización.

2.3.14 La relación familia-escuela

Baudelot y Establet se oponen a la naturaleza de la causa, esto es, a que existe una causa que hay que hacer explícita y que antecede la entrada de los/as niños/as a la escuela.

Ante ello, los autores escriben: "... si las familias están desprovistas o bien provistas, es con respecto a las exigencias del aparato escolar mismo" (Baudelot y Establet, 1976, p. 251).

Desde el enfoque de los pensadores franceses, la escuela no es el instrumento o la causa de la división de clases. Esto se debe a que las clases sociales ya existían previamente al desarrollo del aparato escolar. El hijo de obrero, por ejemplo, porta su condición de clase antes de ingresar a la escuela y sus posibilidades de continuar siendo obrero en un futuro son altas.

No hay que olvidar que, aquello que determina la existencia de ciertas instituciones capitalistas son las relaciones sociales de producción¹⁸. Si existen dos redes, ligadas a las familias provistas y/o desprovistas, es porque existen obreros y capitalistas. En este sentido, es la división de la sociedad en clases lo que determina la estructura del aparato escolar.

Definir la función del aparato escolar implica explicar el funcionamiento de dicho aparato y el lugar que ocupa la escuela primaria al interior de éste y su rol en la reproducción de las relaciones sociales de producción.

¹⁸ Las relaciones sociales de producción capitalistas, según Marx, son la combinación social de las fuerzas productivas, esto es, la forma en que los instrumentos de trabajo, los objetos sobre los que se trabaja y el trabajo productivo, se reparten socialmente entre los agentes de la producción. Asimismo, dichas relaciones se basan en la separación del capital y el trabajo y en la explotación del trabajo por el capital.

Por otra parte, se señala la importancia de nombrar a las clases y no a los individuos que la componen. Las clases sociales no se componen de un conjunto de individuos que comparten una serie de elementos comunes. En el modo de producción capitalista, una clase se define a partir del lugar en el proceso antagónico de explotación y mediante el desarrollo de las relaciones salariales. Las clases sociales se explican a partir de la lucha que éstas imponen. Los individuos no son simples voluntarios de esta situación, sino que están sometidos a las relaciones de producción dominantes.

En definitiva, las clases sociales se reproducen a partir de sus contradicciones y antagonismos. Mientras se continúen reproduciendo las relaciones de producción, se prolongará en el tiempo la reproducción de la clase obrera y la clase burguesa.

El aparato escolar no es la causa principal de la división de la sociedad en clases, pero de igual forma, desempeña un papel fundamental en la reproducción de las relaciones sociales de producción. A través de su función en la formación de la fuerza de trabajo, inculca a niños/as y jóvenes la ideología burguesa y los/as distribuye en estructuras desiguales de escolarización, vinculadas a la división del trabajo.

En otras palabras, la escuela no solo reproduce materialmente la división en clases, sino que también legitima e impone las condiciones ideológicas que sustentan las relaciones de dominación y sumisión entre clases antagónicas.

Los aparatos ideológicos tales como la televisión, la publicidad, los partidos burgueses, el ejército, la iglesia, pueden cumplir su función de dominación ideológica siempre y cuando la inculcación primaria en el aparato escolar haya sido realizada.

En el modo de producción capitalista, la escuela tiene el rol de enseñar a los/as sujetos/as de la red primaria profesional cuáles son sus necesidades. Busca someterlos a las necesidades propias de la clase obrera, que son más bien las necesidades propias del capital.

Si bien el/la obrero/a tiene necesidades tales como subsistir, reproducirse materialmente, y desempeñar un papel autónomo, la escuela suprime éstas agregando otras. Para el caso de la secundaria superior, se pone el acento en la pedagogía de las motivaciones y del desarrollo personal.

Baudelot y Establet buscan eliminar las concepciones erróneas que analizan la relación familia-escuela, las cuales afirman que los resultados escolares se relacionan directamente y son un claro reflejo de las características de la familia de origen. Si se quiere realizar una aproximación de dicha relación es preciso comprender los lugares que ocupa el aparato escolar y la familia en la reproducción de las relaciones sociales de producción. Se trata de considerar el lugar ocupado por la familia en el proceso de reproducción de las relaciones sociales de producción.

El aparato escolar en su red secundaria superior refuerza el lugar ocupado por la familia burguesa en dichas relaciones de producción. Si la familia burguesa, cuyo origen de su riqueza es la plusvalía -extraída de la fuerza de trabajo obrera- se caracteriza por el consumo ostentoso, la familia obrera es aquella que consume para producir.

Asimismo, el trabajo, es decir, la fuerza de trabajo, entendida como el elemento fundamental del proceso de producción, es reproducida a partir del consumo familiar. En definitiva, el capitalista precisa que el obrero tenga la necesidad de alimentarse, ejerciendo el mínimo gasto.

2.3.15 Lucha de clases y aparato escolar

La escuela capitalista está dominada por las características que asume la contradicción entre la burguesía y el proletariado. Al interior del aparato escolar tiene lugar la inculcación del mito según el cual la aparición y el desarrollo histórico de la escuela es resultado del progreso de la civilización, de la cultura, de la humanidad, del conocimiento. Asimismo, aparece el mito de la supuesta eternidad de la escuela, la cual se vincula con la negación al carácter histórico del capitalismo. Los autores escriben: “El aparato escolar, como producto histórico, es inseparable del modo de producción capitalista” (Baudelot y Establet, 1976, p. 263).

Para los autores, las luchas políticas en torno al aparato escolar han determinado sus análisis. Sus estudios de la escuela capitalista son entendidos como un arma de combate en la lucha política, donde el fin último es la destrucción de la dictadura burguesa.

Los clásicos del marxismo, plantean que es fundamental la lucha por una educación socialista, pero para ello primero hay que abolir la división de la sociedad en clases y todo lo que ella representa. Esto supone, entre otras cosas, eliminar la distinción entre trabajo manual y trabajo intelectual.

La teoría marxista establece la unión entre el trabajo productivo y la enseñanza como principio fundamental de la concepción socialista de la educación. Desde una perspectiva práctica, busca dismantlar la idea de la escuela como un aparato aislado de la producción. En el plano teórico, la escuela se entiende como una forma histórica de la educación propia del modo de producción capitalista.

Los autores plantean la siguiente pregunta: ¿Cómo hacer progresar las fuerzas revolucionarias que hoy son reprimidas por la fuerza dominante en el aparato escolar?

Para ello, no basta con esperar pasivamente el desarrollo de las fuerzas revolucionarias; es necesario analizar y aprovechar las contradicciones del sistema. Se requiere conducir y organizar las revueltas espontáneas, consolidando su dirección estratégica. En definitiva, se trata de llevar adelante la lucha contra la dictadura de la burguesía, dotando a los movimientos colectivos de armas ideológicas y reafirmando su carácter de clase.

El aparato escolar es aquel lugar donde se presentan contradicciones vinculadas con la lucha por la dominación ideológica. Los autores plantean que sus análisis se distinguen de los de Bourdieu y Passeron. De igual modo, reconocen los importantes aportes de éstos, en su obra *Los herederos* (1964), al análisis del aparato escolar. Supieron analizar los efectos de clase en todas las prácticas culturales y universitarias.

Los autores plantean que aparentemente Bourdieu y Passeron muestran el lugar ocupado por la escuela en la reproducción de las clases sociales. No obstante, se limitan a evidenciar la manera en que, por medio de la escuela, cada individuo hereda la clase social de su padre. Para Baudelot y Establet, al modo de producción capitalista no le interesa que los/as hijos/as hereden la clase social de su padre, sino que le interesa más bien que la clase obrera, es decir, la clase explotada, oprimida y dominada y la clase burguesa, o sea, la clase explotadora, opresiva y dominante

constantemente se estén reproduciendo. La herencia de tales privilegios de explotación, dominación y opresión constituye un efecto de dicho proceso.

Los autores plantean que suele hablarse de desigualdades ante la escuela, pero no se menciona el concepto de contradicciones en la escuela.

Al hablar de ideología desde una perspectiva marxista es indispensable considerar su carácter de lucha. La ideología burguesa, en la sociedad capitalista, no se ejerce de la nada, en el vacío. Encuentra resistencias espontáneas obreras, al mismo tiempo que, reprime dicha ideología en desarrollo, es decir, la ideología proletaria.

En definitiva, la sociedad capitalista no iguala, sino que profundiza las desigualdades. A su vez, la escuela no solo las reproduce, sino que las legitima y consagra como parte del orden social. La opresión, explotación y dominación de clase no solo generan desigualdad, sino que, de manera inherente, dan lugar a la lucha de clases.

Los autores realizan una crítica al funcionalismo, señalan que dicha perspectiva tiende a pensar todo en términos de estructura, sistema, y función. La misma considera ciertos equilibrios, más bien precarios, que son -desde la perspectiva marxista- el resultado de relaciones de fuerza. La escuela es entendida como una pieza más del sistema social. Sin embargo, el aparato escolar no es un sistema que funciona de manera automática.

Baudelot y Establet se plantean las siguientes preguntas: ¿En qué, la escuela, en el detalle de sus prácticas y en sus rasgos fundamentales, es necesaria al mantenimiento de la explotación económica, de la opresión política y de la dominación ideológica de la clase burguesa? Asimismo, ya que no existe explotación, dominación y opresión sin lucha ¿cómo se manifiesta esta lucha en el aparato escolar? ¿Cuáles son las relaciones de fuerza entre la ideología proletaria y la ideología burguesa? Son preguntas que, según los autores, no se han resuelto de manera definitiva, ni satisfactoria.

La teoría marxista leninista ofrece elementos de lucha justa, no solo para la práctica revolucionaria de la dictadura del proletariado, sino también para la lucha cotidiana contra la dictadura de la burguesía. En este sentido, la lucha por la dictadura del proletariado y la lucha por la transformación radical del modo de educación capitalista

son indisociables. Son dos caras de una misma moneda, que tienen como base y fundamento la teoría marxista.

La educación es un fenómeno de la lucha de clases, por ello, no es para nada neutral. La misma responde a las necesidades de dicha lucha y no a las necesidades del hombre, en tanto individuo abstracto. Los autores afirman: “Una clase, cualquiera sea, educa siempre a la nueva generación según la concepción del mundo y la línea política que le son propias con vistas a formar a sus sucesores y consolidar su dominación” (Baudelot y Establet, 1976, p. 288).

El proletariado una vez que logra tomar el poder, debe transformar la educación, en tanto instrumento de dominación de la burguesía, en una herramienta clave para terminar con la dominación burguesa y romper con la explotación.

Para ello, es fundamental instruir de conciencia socialista a los obreros, campesinos pobres, y los combatientes del ejército Popular de Liberación, para edificar la revolución socialista. El conocimiento y la enseñanza de estos no puede analizarse de manera desvinculada de las clases ni de la política. Por ejemplo, Hitler tenía como objetivo formar fascistas que hagan temblar el mundo, y dicha formación no se desligaba del conjunto de conocimientos, es decir, de conocimientos fascistas.

2.3.16 Ampliar los puntos de vistas sobre la escuela

Un análisis de la escuela más profundo y certero requiere de ampliar el foco de las interpretaciones sobre la misma. Para ello, es preciso conocer a qué conducen las diversas redes de escolarización. Esto último implica profundizar ya no más en el punto de vista del fin ideal de la escuela, el cual es un punto interno, sino en su punto de vista externo, es decir, en el de aquellos/as que se alejan de la imagen que divulga la ideología escolar.

La ideología escolar, es decir, la ideología burguesa que constituye la ideología dominante, que justifica la existencia de una élite universitaria racional, debe ser invertida. Es fundamental considerar los aspectos contradictorios de la institución escolar. Entre ellos los autores señalan, por ejemplo, la función de división y para nada unificadora de la educación primaria. La misma discrimina y divide la masa escolarizada en dos partes opuestas. Por ello, se vuelve relevante visibilizar dicha

división y explicar sus consecuencias sociales si realmente queremos una educación democrática y democratizadora.

2.3.17 Notas de síntesis

El análisis sociológico que realizan los autores con respecto a la escuela francesa, nos permite estudiar otras experiencias -no europeas- pero que presentan elementos comunes a éstas, ya que, se trata de escuelas que operan en sociedades cuyo modo de producción dominante es el capitalista.

La educación formal en la cultura occidental se estructura en grados y niveles educativos, reflejando la concepción positivista que marcó su origen. Esta visión incorpora una noción evolutiva basada en el progreso lineal y en la cuantificación del rendimiento escolar, lo que permite establecer comparaciones a partir de resultados numéricos considerados objetivamente medibles.

Desde la ideología escolar, las desigualdades educativas son interpretadas como diferencias individuales vinculadas a las aptitudes, talentos y capacidades intelectuales del estudiantado. Sin embargo, esta visión omite las problemáticas sociales estructurales que condicionan y determinan los fenómenos educativos, invisibilizando así los mecanismos sistémicos de exclusión.

En la escuela capitalista francesa de los años setenta, la escolarización se organizaba en dos redes diferenciadas que reflejaban la división de la sociedad en dos clases sociales: la burguesía y el proletariado, es decir, los sectores económicamente dominantes y los económicamente subordinados. Estos últimos experimentaban interrupciones sistemáticas en sus trayectorias educativas, lo que impedía el acceso masivo al nivel superior. Como resultado, una gran parte de la población escolar ingresaba directamente al mercado laboral, quedando expuesta a la explotación y al desempleo dentro de la lógica capitalista.

La escuela es entendida como un aparato ideológico de Estado, donde se desarrollan, en su funcionamiento, una serie de contradicciones inevitables. Dichas redes de escolarización se encuentran disfrazadas bajo el supuesto de la escuela única, laica, unida, unificadora y progresiva.

Así como los/as estudiantes están atravesados/as por la división de clases, tampoco existe una enseñanza neutra que se sitúe por encima de estas. En este sentido, la

escuela capitalista no es un mero espacio de instrucción, sino un pilar central del sistema de producción y reproducción del capitalismo. Por ello, transformar el capitalismo implica necesariamente cuestionar y reformular el aparato escolar que lo sostiene.

Para desenmascarar las representaciones de la escuela como institución unificada y unificadora -tal como sugieren los sociólogos franceses- resulta imprescindible reflexionar sobre la relación entre educación y sociedad, así como sobre su vínculo con la familia y otras estructuras que condicionan la experiencia escolar.

El concepto de trayectoria escolar se entiende como el conjunto de experiencias que abarcan desde el sistema familiar y comunitario de los/as estudiantes hasta los diversos ámbitos de la vida cotidiana que influyen en su desarrollo educativo. Esto nos permite reconocer que los/as sujetos/as no se construyen de manera aislada dentro del aula, sino a partir de su tránsito por múltiples instituciones sociales, como la familia, el Estado, el trabajo, la comunidad y la iglesia, entre otras.

Asimismo, es fundamental comprender que estas instituciones han sido históricamente creadas y transformadas dentro del modo de producción capitalista, lo que evidencia su inserción en un sistema sostenido sobre la división de la sociedad en clases.

Un análisis centrado en las trayectorias educativas es fundamental para comprender cómo las condiciones socioeconómicas inciden en la escolarización. Si un/a estudiante no tiene garantizado el derecho a una vivienda digna con acceso a servicios básicos -luz eléctrica, gas, sistema de cloacas, agua potable e internet- su trayectoria escolar se verá afectada. Del mismo modo, si los/as padres/madres/tutores carecen de un empleo digno que les permita satisfacer sus necesidades básicas, será difícil garantizar una escolarización sin interrupciones. Estas condiciones de vulnerabilidad afectan de manera directa el acceso, la permanencia y las características de la formación de los/as estudiantes.

Por otra parte, al evidenciar el vínculo estructural entre escuela y sociedad, resulta crucial considerar que un Estado que no asegure una economía nacional sólida y diversificada -capaz de mejorar las condiciones materiales de existencia- difícilmente podrá contribuir a la construcción de procesos de soberanía nacional. En consecuencia, sin una base económica que reduzca desigualdades estructurales, los avances hacia una educación igualitaria que garantice el derecho al conocimiento se vuelven limitados.

Uno de los aspectos centrales que señalan los autores franceses respecto a la institución escolar es su supuesto carácter de neutralidad. La escuela, en su función de socialización y enseñanza-aprendizaje, no solo transmite conocimientos, sino que también difunde saberes ligados a la política cultural de cada época histórica. En este sentido, opera como un espacio de selección y legitimación del conocimiento, organizando los saberes en currículum escolares que moldean a los sujetos como sujetos sociales. Así, la escuela no solo construye imaginarios colectivos, sino que también instituye determinadas subjetividades (Pedranzani, Martín, Díaz, 2013).

La educación, por su parte, genera efectos a mediano y largo plazo en quienes la transitan. En ella se configuran modos de pensar, sentir y actuar en el mundo, convirtiéndose en un factor clave en la construcción del orden simbólico dominante en cada período histórico.

Según la ideología de la escuela, o lo que es lo mismo, según la ideología dominante, la educación formal constituye a los/as niños/as y jóvenes en ciudadanos, es decir, forma sujetos autónomos, seres racionales y libres, mediante un proceso de transmisión de conocimientos, normas, valores y hábitos.

Los autores plantean “La subjetividad de época es producto del modo en que cada sociedad articula las condiciones materiales de existencia, las relaciones sociales, las prácticas colectivas, los discursos hegemónicos y contra-hegemónicos” (Pedranzani, Martín, Díaz, 2013, p.13).

Los sociólogos franceses denominan ‘ilusión laica’ a la supuesta enseñanza neutra que propone la escuela, presentada como indiferente a la cuestión política y de clase. Sin embargo, esta neutralidad es una construcción ideológica que oculta las relaciones de poder subyacentes en el sistema educativo.

Históricamente, los sectores dominantes han intervenido -y continúan haciéndolo- en la producción del currículum con el objetivo de reproducir el orden imperante. Las familias con mayor estabilidad socioeconómica suelen acercarse más a la ideología dominante a través de sus hábitos y prácticas, lo que les permite enfrentar menos obstáculos en el proceso de aprendizaje. En contraste, las familias en situación de

vulnerabilidad socioeconómica ven condicionadas sus trayectorias educativas, lo que profundiza la desigualdad estructural dentro de los circuitos educativos.

Rosa Blanco (2009) señala que en América Latina persisten profundas desigualdades en la distribución y calidad de la oferta educativa, así como en el acceso al conocimiento. La autora enfatiza que los colectivos más excluidos son precisamente quienes más requieren la educación para superar su situación de vulnerabilidad y desventaja. Entre estos grupos menciona a quienes provienen de zonas rurales aisladas o en extrema pobreza, niños/as indígenas desplazados/as y niños/as con discapacidad.

Asimismo, las escuelas que operan en contextos de pobreza no solo cumplen una función educativa, sino que también asumen un rol socio-afectivo y socio-asistencial frente a una No todos/as los/as sujetos/as parten desde la misma posición dentro de la estructura socioeconómica, y esta desigualdad se refleja claramente en la escuela a través de las diferencias en las trayectorias educativas del estudiantado. Por ello, garantizar el acceso equitativo a la educación requiere un análisis complejo que contemple tanto las condiciones externas como las dinámicas internas de las instituciones escolares.

En definitiva, para que los/as estudiantes accedan a la riqueza del conocimiento -es decir, que integren, mediante el aprendizaje, la cultura y alcancen los niveles más altos de la pirámide escolar o egresen de los niveles obligatorios del sistema educativo- no basta con las buenas intenciones del personal docente. Son las condiciones materiales, sociales y pedagógicas las que deben estar garantizadas para todo el estudiantado a fin de reducir las barreras estructurales que perpetúan la desigualdad.

2.4 Henry Giroux

2.4.1 Aproximaciones biográficas

Henry Armand Giroux nació el 18 de septiembre de 1943 en Providence, Rhode Island, Estados Unidos. Es reconocido como un teórico crítico cultural estadounidense, fundador de la pedagogía crítica en EEUU. Trabajó en temáticas relacionadas con la pedagogía pública, la enseñanza superior, los estudios culturales, los medios de comunicación y la teoría crítica.

Su perspectiva teórica se encuentra atraída por pensadores tales como Karl Marx, el pensador italiano Antonio Gramsci, el pedagogo brasileño Paulo Freire, representantes de la Escuela de Frankfurt de teoría crítica, especialmente Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse. También encontró influencia en reconocidos pensadores como Walter Benjamin y Zygmunt Bauman. Asimismo, tomó y toma en cuenta las formulaciones de Gramsci, en lo que respecta a ideología y dominación, y de Freire considera los conceptos de cultura y alfabetización.

Es un gran defensor de la denominada democracia radical y se opone al militarismo, imperialismo y neoliberalismo. Cuestiona las consecuencias de los intereses del Estado neoliberal sobre la enseñanza pública y superior y los efectos en el pobre y la juventud.

Realizó la licenciatura en la Universidad de Maine, y recibió el grado de maestría en la Universidad Estatal Appalachian. En 1968, inició su carrera trabajando como profesor de historia en una secundaria en Barrington, Rhode Island.

En 1977, luego de obtener el doctorado en la Universidad de Carnegie Mellon, se convirtió en docente de educación en la Universidad de Boston. En 1983, trabajó como profesor de educación y fue renombrado investigador visitante en la Universidad de Miami en Oxford y Ohio. Allí también desempeñó el rol de director en el Foro Waterbury en Educación y Estudios Culturales.

Peter McLaren, en el prefacio del libro de Giroux que estudiaremos a continuación, escribe:

“La vitalidad y a veces ferocidad que distinguen la voz crítica de Giroux son expresión a la vez de rabia y de fuerza, un legado que en parte proviene de la frustración vivida personalmente y del ambiente combativo en que creció en un barrio obrero de Rhode Island. La historia de Giroux ha sido configurada también por su participación en las luchas de la década de los 60, por su trabajo como organizador de la comunidad y por siete años de profesor en una escuela superior” (Giroux, 1990, p. 14).

Según McLaren, el autor propone fundamentos para una teoría social crítica de la instrucción escolar para educadores/as, políticos, teóricos sociales y para estudiantes.

Henry A. Giroux, junto a Peter McLaren y Michael Apple, es uno de los principales exponentes en Estados Unidos de la pedagogía crítica y, concretamente, de lo que él denominó pedagogía fronteriza, la cual se nutre, básicamente, de dos fuentes teóricas: el postmodernismo crítico y la pedagogía crítica.

El primero plantea la necesidad de des-territorializar el plano de la comprensión cultural dominante y, en consecuencia, el rechazo de la idea de un sujeto unificado y racional; para ello, se propone como estrategia central la crítica de todas las formas de representaciones y significados que reclaman un estatus trascendental y transhistórico.

La pedagogía crítica ve la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones del aula que descartan la diferencia, y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas. La conjunción de estas dos fuentes teóricas permitió a Henry Giroux formular su planteamiento de la Pedagogía Fronteriza (PF) o Pedagogía de los Límites.

Según McLaren, Giroux es uno de los más importantes y significativos teóricos de la educación en nuestros días. Actualmente, Giroux es catedrático en la Universidad de McMaster, desde el año 2004 en la carrera de Ciencias de la Comunicación.

2.4.2 Los profesores como intelectuales transformativos

Henry Giroux escribió el libro titulado: *Los profesores como intelectuales transformativos: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1990). En su introducción plantea: "Este libro trata de comunicar una manera determinada de mirar las cosas, un discurso crítico inacabado, pero que tal vez sirva para iluminar lo específico de la opresión y las posibilidades de lucha y renovación democráticas" (Giroux, 1990, p. 39).

Argumenta que los educadores tradicionales, se han negado a preguntarse sobre la naturaleza política de la enseñanza. Para ellos, las escuelas son simples espacios de

instrucción. En este sentido, no se reconoce el carácter político y cultural de la misma, e ignoran las relaciones entre conocimiento, poder y dominación.

Como consecuencia de dichos análisis, ha surgido un nuevo lenguaje teórico y una actitud crítica que sostienen que las escuelas, dentro de la amplia tradición humanística occidental, no ofrecen oportunidades para la potenciación personal y social de la sociedad en general.

Contrariamente a lo que sostienen los teóricos conservadores, esto es, que la escuela transmite conocimientos objetivos, los teóricos radicales señalan que, el conocimiento escolar es un reflejo específico de la cultura dominante. Lejos de ser neutral, la cultura dominante legitima formas de lenguaje, experiencias y razonamientos privilegiados.

De igual forma, señala ciertas lagunas de la teoría educativa radical. La misma se limita a la relación entre las escuelas y las prácticas e ideologías de dominación. Las escuelas aparecen como centros de reproducción social, que producen obreros obedientes, en beneficio del capital, y el conocimiento escolar se reduce a la ideología burguesa. Esta postura, según Giroux, le quita fuerzas a los/as educadores para emprender un proyecto de reforma pedagógica.

En este tipo de análisis no tiene lugar la comprensión de las contradicciones y tensiones propias de la enseñanza. Dichos análisis centrados en la dominación disminuyen los intentos de proponer una estrategia educativa y política.

En la medida en que la pedagogía radical logre construir un discurso en el que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad, estará en condiciones de desarrollar un proyecto político. Si se analizan las oportunidades para la lucha y la reforma democrática en las escuelas, se podrá ofrecer elementos teóricos para los/as profesores, en pos de transformar las estructuras injustas arraigadas en las mismas.

Giroux considera fundamental, para una pedagogía crítica viable, considerar a las escuelas como esferas públicas democráticas. En este sentido, las escuelas son concebidas como lugares públicos, democráticos que pueden potenciar de múltiples maneras a la sociedad. Por medio del aprendizaje de conocimientos y habilidades necesarias para vivir plenamente en democracia.

Que las escuelas sean concebidas como esferas públicas democráticas trae argumentos para defenderlas, ya que las mismas se componen de prácticas esenciales. El discurso de la democracia lleva consigo la idea de que las escuelas, en tanto espacios contradictorios, al mismo tiempo que reproducen la sociedad, son lugares donde tiene lugar la resistencia y más bien, procesos contrahegemónicos que se oponen a la lógica dominante de dicha sociedad.

La democracia implica una lucha pedagógica, política y social. El autor escribe: “Una pedagogía crítica no es sino una intervención importante en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad en general, con la vista puesta en la creación de una sociedad verdaderamente democrática” (Giroux, 1990, p. 36).

Al politizar la enseñanza escolar, se visibiliza el rol de los/as educadores e investigadores educativos como intelectuales que cumplen una función social y política. Las condiciones materiales sobre las que dichos/as intelectuales ejercen su trabajo pueden tanto limitar como potenciar su función de intelectuales.

Para que los/as profesores puedan emprender su rol de intelectuales es preciso que construyan la ideología y las condiciones estructurales necesarias para investigar, escribir y colaborar en conjunto.

Los/as intelectuales transformativos tienen la tarea de combinar la reflexión y la acción con el objetivo de potenciar las habilidades y conocimientos de los/as estudiantes y derribar las injusticias, opresiones y explotaciones del mundo. Además de interesarse en que los/as estudiantes obtengan logros personales, se preocupan en que éstos/as interpreten el mundo de manera crítica y lo transformen las veces que consideren necesario.

El autor propone el concepto de memoria liberadora, entendido como aquel que permite reconocer la opresión y el sufrimiento público y privado del pasado. Comprender y tomar posición de dicho pasado es una forma de resistencia y toma de conciencia de las condiciones históricas que han dado lugar a experiencias similares. El concepto de memoria liberadora recupera las experiencias de los/as sujetos/as que son tratados como los otros o las otras en la historia oficial.

En una sociedad democrática surge la demanda de transformar las condiciones sociales actuales para eliminar los sufrimientos del presente y derribar las injusticias del pasado. Giroux explica esto de la siguiente manera:

“La memoria liberadora señala el papel que los intelectuales pueden desempeñar como parte de una red pedagógica de solidaridad destinada a mantener vivo el hecho histórico y existencial del sufrimiento al desvelar y analizar aquellas formas de conocimiento histórico y popular que han sido suprimidas o ignoradas y, a través de las cuales, redescubrimos los efectos rupturistas del conflicto y la lucha” (Giroux, 1990, p. 37).

La memoria liberadora nos ofrece la posibilidad de pensar formas de resistencia -unidas a formas de conocimiento y comprensión- y nos aleja de la resignación ante los sistemáticos mecanismos de dominación.

Los/as intelectuales transformativos precisan de la comprensión de cómo las subjetividades son históricamente producidas y reguladas por medio de formas sociales, y cómo estas transforman intereses particulares en intereses generales. Se trata de indagar e investigar cómo determinadas estructuras de poder construyen formas de conocimientos que legitiman una forma particular de verdad y estilo de vida.

Influenciado por Michel Foucault, el autor señala que el poder no solo produce determinados conocimientos que distorsionan la realidad, sino también produce determinadas verdades. El poder no solo distorsiona la realidad, sino que también produce y legitima verdades.

Al mismo tiempo, plantea la relación existente entre verdad y poder. La verdad es inseparable de una economía política del poder. Existe un determinado régimen de verdad al interior de las sociedades. Es decir, cada sociedad se caracteriza por establecer una serie de tipos de discursos que la población acepta y concibe como verdaderos.

El poder tiene ciertos efectos productivos. Los/as profesores, en su rol de intelectuales, pueden analizar y develar cómo a partir de determinados regímenes de verdad se han construido ciertas subjetividades. Esto significa, visibilizar las formas de

conocimiento históricas vinculadas a experiencias de conflicto, sufrimiento y lucha colectiva.

Mientras no se visibilice el nexo entre conocimiento y poder no se podrá develar cómo el discurso académico dominante contribuye a producir y legitimar la cultura dominante.

Especificar los ámbitos político, económico y cultural donde se producen y legitiman los regímenes de verdad permite que los/as intelectuales puedan establecer las condiciones necesarias para combatir los efectos del poder y en efecto, construir espacios públicos alternativos.

2.4.3 Lucha docente

Las diversas reformas educativas han puesto en evidencia tanto las amenazas como los desafíos que los/as docentes deberán enfrentar hacia finales del siglo XX. Sin embargo, el debate generado a partir de estas reformas omite el papel fundamental que los/as docentes desempeñan en la construcción y formación de ciudadanos/as críticos/as y activos/as. En dichos debates, su labor se reduce a la de meros técnicos/as encargados/as de ejecutar decisiones tomadas por expertos/as, quienes, en la práctica cotidiana, se encuentran completamente desvinculados/as de la realidad del aula.

Asimismo, estos debates permiten que los/as docentes organicen colectivamente sus luchas y reflexionen sobre la mejora de sus condiciones laborales. En este sentido, representan una oportunidad para que la lucha docente se visibilice y reafirme la importancia de su participación en cualquier intento de reforma educativa.

Giroux introduce el concepto de proletarización del trabajo docente, vinculándolo a la tendencia de reducir su rol a meros técnicos/as especializados/as cuya función se limitaría a ejecutar lo establecido en los programas curriculares. Frente a esto, resulta esencial reconocer el papel de los/as docentes en la interpretación crítica del currículum garantizando su adecuación a las preocupaciones pedagógicas estratégicas y a las necesidades reales del estudiantado.

Defender a las escuelas como espacios esenciales en el desarrollo y mantenimiento de una democracia crítica es clave. Al mismo tiempo, el autor resignifica la defensa de los/as profesores, es decir, de los/as intelectuales transformativos, ya que combinan

reflexión y práctica académica y los/as une el objetivo de educar a los/as estudiantes para que sean ciudadanos/as reflexivos/as y activos/as.

2.4.4 Desvalorización del rol docente

El pensador estadounidense denuncia la expansión de ideologías instrumentales que enfatizan un enfoque tecnocrático en la formación docente y la pedagogía del aula. Estas ideologías, cada vez más presentes en el ámbito educativo, reducen la autonomía de los/as docentes en la planificación de los programas curriculares y en la implementación de la enseñanza.

No es casual que estos debates, en los que se deslegitima el rol docente, también releguen materiales curriculares adaptados a contextos sociales y culturales específicos. Se parte de la noción de que todos/as pueden aprender bajo las mismas técnicas y modalidades de evaluación. En consecuencia, las pedagogías instrumentales dejan atrás enfoques que reconocen la diversidad de historias, experiencias, prácticas lingüísticas, talentos y culturas.

2.4.5 Nueva sociología del currículum

El modelo dominante del currículum concibe el conocimiento como un conjunto de fenómenos objetivos. Al ser considerado externo al individuo, se desconecta de toda comunicación intersubjetiva, lo que implica que no se reconoce como un objeto susceptible de análisis o cuestionamiento.

Sin embargo, Giroux plantea que el conocimiento no se limita a la interpretación de una realidad externa, sino que constituye un proceso de autoconocimiento orientado a la comprensión crítica y la emancipación.

El currículum tradicional pretende proyectar una imagen de objetividad, lo que conlleva a una enseñanza que se aleja del mundo de los valores y las creencias. Autores como Paulo Freire han advertido que las escuelas no operan aisladas de la sociedad en la que están insertas, sino que incorporan actitudes colectivas que influyen en su organización. En este sentido, las instituciones educativas funcionan como manifestaciones de las relaciones sociales predominantes.

El autor escribe:

“(…) el diseño, la aplicación y la evaluación del currículum representan siempre patrones valorativos acerca de la naturaleza del conocimiento, las relaciones sociales

en el aula y la distribución de poder. Ignorar esto sería perder de vista los orígenes y las consecuencias del sistema de creencias que guía la conducta de cada persona en el marco de la escuela” (Giroux, 1990, p. 56).

En definitiva, la escuela legitima determinados intereses culturales, y por ende, proporciona ciertas formas de conocimiento. La misma se sitúa en una historia particular y está orientada al consenso pasivo de los/as estudiantes.

2.4.6 La alternativa curricular

Giroux señala la aparición de una nueva sociología del currículum, la cual constituye una alternativa al currículum tradicional. Dicha alternativa, la cual tiene influencia filosófica proveniente del existencialismo, el marxismo, el psicoanálisis y la fenomenología, concibe que la escuela debe entenderse dentro de un contexto socioeconómico específico.

Asimismo, plantea que es preciso analizar la relación existente entre currículum, escuelas y sociedad. Relación que se complementa con otras interconexiones entre enseñanza escolar, poder, conocimiento, ideología, donde el nexo de estas interrelaciones es social y político, producto de procesos históricos.

Al reconocer dichas interrelaciones, se plantea una serie de interrogantes que buscan analizar las características de los currículum escolares. Se trata de examinar qué conocimientos forman parte de estos, cómo se producen y qué transmiten éstos en el aula. Se trata de indagar a qué intereses responde este conocimiento y quién/quienes tienen acceso a formas legítimas de conocimiento.

El autor aboga por el desarrollo de un tipo de currículum que fomente el discurso teórico crítico y repiense las metas de enseñanza y de la vida humana en general. Se trata de considerar las dimensiones pedagógicas como parte de coyunturas históricas y culturales.

Los educadores curriculares deben poder reconocer la existencia de múltiples lenguajes, gustos, visiones del mundo, sistemas de significado, es decir, asumir el pluralismo cultural existente.

El nuevo modelo curricular tiene que dejar atrás la pretensión ideológica de estar libre de valores. Tanto la realidad como el conocimiento no deben tomarse como un dato inmediato, sino que deben ser cuestionados y analizados, situarlos en un contexto de relaciones sociales del aula, y con ello fortalecer el debate y las comunicaciones.

2.4.7 La dinámica del currículum oculto

La relación entre instrucción escolar y sociedad permite apreciar la naturaleza de la experiencia escolar y reconocer la relación existente entre conocimiento escolar y control social.

Giroux concibe que el enfoque estructural funcionalista pone el foco en transmitir normas y valores sociales en el contexto de las escuelas. Desde una concepción sociológica positivista, el funcionalismo plantea que la escuela socializa a los/as estudiantes en la aceptación de creencias y reglas fundamentales para el funcionamiento del sistema social. La escuela adiestra a los/as estudiantes al mantenimiento de los aprendizajes, habilidades y compromisos con respecto a la sociedad.

El enfoque funcionalista reconoció que las escuelas no se encuentran aisladas de los intereses de la sociedad. Asimismo, reemplaza el conflicto y el movimiento por el consenso y la estabilidad. En este sentido, no problematiza el conflicto social ligado a intereses socioeconómicos en competencia. Tampoco debate sobre las creencias, valores y estructura socioeconómica de la sociedad norteamericana.

Los/as estudiantes se conciben como productos de socialización, como receptores pasivos. El conflicto está ligado a factores externos al aula y la escuela, y vinculados a la inadaptación de los/as individuos. Desde la perspectiva funcionalista, el conocimiento es legitimado a partir de su valor instrumental en el mercado.

Por otro lado, el enfoque neomarxista -a pesar de que el autor señala ciertas deficiencias- es capaz de visibilizar la concepción aparentemente apolítica del funcionalismo. Esta postura reconoce la relación entre reproducción económica y cultural y la interconexión entre teoría, ideología y práctica social. Para este enfoque, las escuelas son concebidas como agentes de control ideológico que reproducen y mantienen creencias, normas y valores dominantes.

Los/as neomarxistas analizan la manera de cómo los factores sociales y económicos condicionan la construcción social de los significados, por ejemplo, en el denominado currículum oculto.

Giroux se aleja tanto del enfoque funcionalista como del neomarxista. Argumenta que si bien, este último estudia la naturaleza ideológica de la instrucción escolar, no profundiza en las relaciones sociales del aula que han contribuido a reproducir los intereses culturales y económicos de una sociedad estratificada.

El autor se posiciona dentro de un nuevo marco marxista y busca responder a la pregunta ¿qué es lo que se aprende en las escuelas?. Asimismo, advierte que todo estudio social dirigido al cambio educativo tiene que reconocer la existencia en la escuela de un currículum oficial y un currículum oculto y, que entre ambos currículum, existen importantes contradicciones.

2.4.8 Organización del currículum escolar: condiciones democráticas y acción colectiva

El currículum oculto influye en la experiencia educativa de todos/as los/as estudiantes. No obstante, dicho currículum debe orientarse a desarrollar el cambio educativo. Una propuesta política del cambio social tiene que poder desarrollar una pedagogía ligada a materiales curriculares, propiedades estructurales del aula que eliminen las formas antidemocráticas del currículum oculto tradicional. Esto permitirá que, tanto profesores/as como estudiantes, puedan transformar los condicionamientos institucionales.

Las escuelas socializan a los estudiantes para que éstos se adapten al status quo, en lugar de prepararlos y desarrollarles habilidades que les permitan reflexionar, criticar e intervenir en el mundo y de esta manera transformarlo.

Una educación social colectivista y democrática, que relacione teoría y práctica, es clave para despojar el individualismo egoísta y las relaciones sociales alienantes. Una educación social democrática es aquella que concientiza a educadores/as y estudiantes sobre la importancia social de la participación y el pensamiento crítico.

Pese a ciertas reformas en la técnica pedagógica, el currículum oculto -que promueve la competitividad, el individualismo y el autoritarismo- permanece intacto. El autor especifica:

“Los procesos sociales de la mayoría de las aulas militan en contra de que los estudiantes desarrollen un sentido de comunidad. Como en la sociedad en general, los afanes competitivos e individualistas han calado hasta el fondo de la enseñanza escolar americana” (Giroux, 1990, p. 60).

La colectividad y la solidaridad social representan amenazas estructurales para el ethos del capitalismo, que se sostiene sobre la división del trabajo y la fragmentación de la conciencia y las relaciones sociales.

En este sentido, no es casual que la estructura de la enseñanza escolar reproduzca la lógica de la privatización y el individualismo, promoviendo la separación de lo colectivo. Expresiones como “preocúpate de tus propios asuntos” ejemplifican este alejamiento de la acción colectiva y el sentido comunitario.

Los efectos autoritarios del currículum oculto en el aula podrían disminuir si existen prácticas flexibles. Por ejemplo, aquellos/as alumnos/as que terminan las tareas en el aula más rápido que otros/as podrían asumir el rol de ayudar a otros/as estudiantes. En efecto, los/as estudiantes tendrían la oportunidad de intervenir colectivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como alternativa, el autor propone la calificación dialogada, un enfoque que otorga a los/as estudiantes mayor participación en la asignación de sus notas y atenúa la relación vertical entre autoridad y evaluación. Este modelo implica un proceso de diálogo entre docentes y estudiantes sobre los criterios del sistema evaluativo. Inspirado en las ideas de Paulo Freire, la calificación dialogada enfatiza el rol del diálogo en la democratización de las relaciones escolares.

Solo a través del diálogo grupal será posible reemplazar los efectos de competitividad y excesivo individualismo promovidos por el currículum oculto, generando dinámicas basadas en la cooperación y la sociabilidad.

Si se pretende desarrollar en los estudiantes una conciencia política, es preciso reconocer que ello implica considerar a la enseñanza escolar como un proceso

político. Dicha enseñanza se produce y se sitúa en un conjunto de relaciones sociopolíticas.

2.5.9 Intelectuales transformativos

Al concebir a los/as docentes como intelectuales transformativos, Giroux enfatiza la necesidad de repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo educativo. Retomando a Gramsci, destaca la importancia de comprender a los/as intelectuales en términos políticos, dado que son productores/as y legitimadores/as de ideas y prácticas sociales. Su rol, tanto dentro como fuera de la universidad, es intrínsecamente político.

La categoría gramsciana de intelectual subraya la dimensión crítica del rol docente, diferenciándolo de una concepción meramente técnica o instrumental. Además, enfatiza las condiciones ideológicas y materiales que posibilitan la acción docente como práctica política. En este sentido, el concepto de intelectual resalta el carácter político, económico y social de los intereses docentes en la construcción de determinadas pedagogías.

Toda actividad humana implica algún grado de pensamiento, y la enseñanza no es excepción. Acción y reflexión actúan de manera complementaria, de modo que los/as docentes, como intelectuales, deben ser profesionales comprometidos/as con la construcción crítica del conocimiento y la transformación educativa.

El autor plantea la necesidad de que los/as docentes participen activamente en la reflexión sobre su propia práctica: qué enseñan, cómo lo enseñan y cuáles son los objetivos que persiguen. Sin embargo, esta capacidad de análisis se ve limitada por la escasa influencia que tienen sobre sus propias condiciones económicas e ideológicas de trabajo.

La noción de intelectual también permite visibilizar el papel fundamental de la escuela en la formación de futuros/as intelectuales capaces de contribuir a una sociedad más libre y democrática. Para ello, es esencial el reconocimiento social del rol activo y reflexivo de los/as docentes como profesionales comprometidos/as con la educación y el pensamiento crítico. En este sentido, la labor docente no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también una función social y política clave dentro de la sociedad.

Giroux señala:

“Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control. Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes” (Giroux, 1990, p.177).

En suma, la escuela constituye un ámbito social, cultural y político vinculado directamente con el poder y el control social, la cual inculca formas de vida en sociedad para nada neutrales.

La disputa sobre qué conocimientos y valores deben ser transmitidos en el ámbito educativo se evidencia, por ejemplo, en las exigencias de grupos religiosos que buscan imponer determinados contenidos mientras excluyen otros. A su vez, esta lucha también se manifiesta en las demandas de movimientos feministas, ecologistas y otros colectivos que reivindican la importancia de incorporar ciertos saberes y visibilizar distintas interpretaciones de la historia.

El autor considera que: “Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (Giroux, 1990, p. 177).

Interpretamos con esto que, al hacer lo pedagógico más político, la instrucción escolar se reconoce como un ámbito político. La educación formal entonces, es la manifestación de una lucha de poder.

En este sentido, la acción crítica es clave para todo proyecto social que busque superar las injusticias sociales, políticas y económicas. Por ello, es fundamental que los/as profesores asuman el rol de desarrollar esa fe y humanizar la lucha social.

Se vuelve imprescindible considerar formas pedagógicas que encarnen intereses políticos de carácter liberador, que conciba a los/as estudiantes como sujetos críticos que dialoguen y apoyen la lucha por un mundo más justo y democrático.

Al mismo tiempo, resulta clave asignar a los/as estudiantes voz y voto en sus propias experiencias de aprendizaje. Es decir, que puedan problematizar la vida cotidiana, y más aún, aquellas experiencias que se relacionan con la práctica en el aula. Esta asignación de cierto nivel de autonomía en la práctica del aprendizaje no considera al estudiantado como un sujeto aislado, sino ligado a múltiples contextos culturales, de clase, racial, sexual, histórico, atravesado por problemas, sueños y deseos diferenciados.

2.4.19 Antonio Gramsci: La escuela al servicio de una política radical

Giroux señala que gran parte de las notas y escritos redactados en la cárcel por Antonio Gramsci sobre, por ejemplo, el cambio curricular y la pedagogía, eran respuestas a las reformas escolares propuestas por Gentile¹⁹ en 1923, en Italia.

Los aportes de Gramsci han sido fundamentales al evidenciar que toda escuela radical requiere un proceso de transformación y rearticulación de elementos ideológicos previamente existentes. Esto implica que, para llevar adelante cualquier cambio estructural, es indispensable comprender primero la cultura dominante y sus mecanismos de reproducción ideológica.

A lo largo de la historia, la clase trabajadora ha protagonizado momentos clave de resistencia, convirtiéndose en una fuente de contrahegemonía. En otras palabras, el concepto de hegemonía está directamente vinculado a la capacidad de los/as sujetos/as para resistir y disputar el sentido común impuesto por las clases dominantes.

Siguiendo a Gramsci, la pedagogía crítica se sostiene fundamentalmente en instituciones vinculadas a la educación de adultos, es decir, en la educación brindada en fábricas, sindicatos y otros espacios. En lo que refiere a la enseñanza escolar, en la

¹⁹ La Reforma Gentile se trató de una reforma del sistema educativo italiano mediante una serie de actos normativos realizados por el filósofo neoidealista Giovanni Gentile, ministro de Educación de Benito Mussolini.

misma se impone una disciplina y el trabajo monótono. En ella los/as profesores inculcan en los estudiantes provenientes de la clase trabajadora virtudes de la cultura e historia tradicional.

Asimismo, Gramsci cuestiona aquellas pedagogías que establecen una separación entre el aprendizaje y la comprensión, los hechos y los valores, el sentimiento y la inteligencia. El pensador italiano plantea la importancia de dejar de considerar a la cultura como conocimiento enciclopédico, y al hombre como un mero depósito en el que se acumulan hechos empíricos. Estas concepciones no hacen más que crear sujetos/as que se consideran superiores al resto, por haber acumulado en su memoria mayor cantidad de hechos.

El militante político italiano plantea una relación entre sentido común y buen sentido. Según Giroux, ambos constituyen una instancia clave para impulsar una fuerza pedagógica contrahegemónica que conciba una nueva relación estudiante-profesor/a.

En este punto, el autor especifica:

“Los estudiantes deben ser capaces de hablar con sus propias voces, antes de que aprendan a salir de sus propios marcos de referencia, antes de que puedan romper con el sentido común que les impide comprender las fuerzas socialmente construidas que subyacen a los procesos de la formación de sí mismos y lo que significa tanto desafiar dichos procesos como romper con ellos” (Giroux, 1990, p. 258).

Asimismo, el sentido común, para Gramsci, es el punto de partida para una visión más racional del mundo. Por ello, la tarea de todo/a intelectual consiste en poner en marcha luchas contrahegemónicas, tomando a la conciencia popular como punto de inicio de toda relación pedagógica. Esto último reafirma la idea de Gramsci de que todo/a profesor/a es siempre un/a alumno/a y todo/a alumno/a es un/a profesor/a.

En efecto, el sentido común no se reduce a una simple conciencia mistificada, sino que permite que hombres y mujeres tomen conciencia de sí mismos. A la vez, la cultura de la clase trabajadora no debe concebirse como pasiva y unidimensional, sino como una práctica que pueda transformar el mundo.

La idea de que el profesor es siempre un aprendiz coloca a los intelectuales en la posición de, no sólo de ayudar a los/as estudiantes a asimilar sus propias historias, sino también de observar críticamente la naturaleza de su propia relación con estudiantes de la clase trabajadora, así como con otros grupos oprimidos.

2.4.11 Intelectuales orgánicos radicales e intelectuales transformativos

Gramsci hace una distinción entre intelectuales orgánicos conservadores y radicales. Los primeros garantizan formas de liderazgo moral e intelectual a las clases dominantes. En tanto agentes del status quo, legitiman las ideologías y los valores de dichas clases.

Por su parte, los intelectuales orgánicos radicales lideran moral e intelectualmente a la clase trabajadora. Es decir, proporcionan habilidades pedagógicas y políticas fundamentales para la toma de conciencia y el desarrollo de liderazgos en la lucha colectiva por su emancipación.

Para Giroux, lo orgánico no se reduce a aquellos/as intelectuales que consideran a la clase trabajadora como el único sujeto de la revolución. Aclara que el concepto de intelectuales transformativo difiere del de intelectuales orgánicos radicales de Gramsci:

“Nosotros creemos que los intelectuales en cuestión pueden salir de y trabajar con todos aquellos grupos que oponen resistencia al conocimiento y las prácticas asfixiantes que constituyen su formación social. Los intelectuales transformativos pueden ejercer el liderazgo moral, político y pedagógico en favor de aquellos grupos que toman como punto de partida la crítica orientada a transformar las condiciones de opresión” (Giroux, 1990, p. 202).

Los/as intelectuales transformativos trabajan en colaboración con amplios movimientos que exceden los límites de las disciplinas, exceden los espacios comúnmente ligados a la intelectualidad. En este sentido, se amplía el concepto de educación y se toma la idea de Gramsci respecto a que toda la sociedad es una escuela.

La crisis democrática que tiene lugar en las naciones industrializadas de Occidente visibiliza más que nunca la importancia de establecer vínculos entre intelectuales y movimientos sociales liberadores, destacando la función sociopolítica de los mismos.

El discurso que promueve el cambio social requiere de concepciones críticas que tomen a la democracia como una práctica, expresada en formas concretas ligadas a intereses morales y políticos.

En definitiva, para Giroux el/la intelectual transformativo puede generar impacto político, a partir de una praxis colectiva y contra disciplinaria dentro y fuera de la universidad. Las universidades, en tanto instituciones públicas que producen y legitiman conocimientos, habilidades y relaciones sociales de poder dominantes en la sociedad, también constituyen espacios de lucha y resistencia donde se brindan condiciones ideológicas y materiales para producir discursos y prácticas que se opongan a las relaciones dominantes.

2.4.12 Contrahegemonía y resistencia

Giroux señala la distinción entre el concepto de contrahegemonía y el concepto de resistencia. El primero es considerado clave para especificar el proyecto político de crear esferas públicas alternativas. La contrahegemonía implica una comprensión política, teórica y crítica de la dominación. Invita a la creación de espacios públicos y relaciones sociales que desarrollen alternativas de experiencia y lucha. Asimismo, la contrahegemonía desplaza la crítica al ámbito de la lucha colectiva. La resistencia, en cambio, carece de un proyecto político explícito y refleja prácticas desorganizadas y ateóricas.

El objetivo fundamental de la educación es crear las condiciones para la autopotenciación del estudiante y la constitución de los/as estudiantes como sujetos políticos. En la vida escolar chocan culturas, discursos y luchas en conflicto.

Las escuelas para Giroux (1990) son “instituciones históricas y culturales que siempre encarnan intereses políticos e ideológicos” (p. 220). Es decir, las mismas no se limitan a reproducir las relaciones sociales y los intereses dominantes, sino que, son ámbitos políticos e ideológicos donde se transmiten concepciones de la realidad que son objeto de debate por múltiples grupos e individuos. En ellas, la cultura dominante fabrica certezas hegemónicas.

Las escuelas son lugares de producción y contestación cultural, incorporan representaciones y prácticas que promueven e inhiben iniciativas de acción entre estudiantes.

El lenguaje es uno de los elementos fundamentales para la construcción de la experiencia y la subjetividad en las escuelas. El lenguaje, en conjunto con el poder, define la forma en que estudiantes y profesores/as comprenden las relaciones que mantienen entre sí y con el resto de la sociedad.

Los educadores radicales buscan legitimar las escuelas como espacios públicos democráticos que tienen el objetivo político de construir ciudadanos activos para el mantenimiento de una sociedad democrática y crítica. En este sentido, la enseñanza escolar es valorada a partir de su potencial para incrementar la educación cívica, la participación ciudadana y el valor moral.

Para una reforma de la escuela es preciso dejar de lado el trabajo aislado de unos/as cuantos/as maestros/as, y en lugar de ellos construir las condiciones necesarias para democratizar las escuelas. Esto implica que los/as profesores y estudiantes reconozcan que lo que el autor denominó esferas contra públicas no sean entendidas como simples instituciones de rotación o aulas escolares, sino que deben fusionarse con otras comunidades contrahegemónicas.

2.4.12 Crisis y posibilidades de la educación pública

Giroux realiza un señalamiento de la situación norteamericana de fin de siglo. Como suele suceder en cualquier rincón del mundo, concibe que en los Estados Unidos, en materia de educación, se perciben ciertas crisis. Una de ellas se relaciona con el surgimiento de la denominada nueva derecha y aspectos relacionados con cuestiones económicas e ideológicas que tienen lugar en las escuelas.

A su vez, dichas crisis abren la oportunidad de que los/as educadores puedan replantearse la naturaleza de la educación pública y los objetivos, deseos y ambiciones de los/as mismos con respecto a la lucha educativa.

A partir de ello, surge la importancia de debatir y reactivar la reflexión para comprender las razones de éxito de la política neoconservadora y del denominado populismo autoritario que ha ganado gran consenso popular y nacional en aquellos años.

Así, el autor escribe:

“Al emprender este análisis, quiero considerar en primer lugar la naturaleza y la ideología del discurso neoconservador en lo que respecta a la educación pública y cómo dicho discurso ha supuesto un desafío para los postulados básicos de la teoría educativa radical” (Giroux, 1990, p. 229).

La crisis en la educación pública es objeto de críticas y discursos por parte de la ideología neoconservadora, que no hace otra cosa que desmoronar el papel de la escuela como institución democratizadora.

Giroux remarca la primacía de la teoría del capital humano, la cual, según él, elimina cualquier distanciamiento entre educación y negocios. Es decir, las escuelas cada vez más están ligadas a intereses y negocios corporativos de corto, mediano y largo plazo. En consecuencia, la educación es entendida más como servicio y/o mercancía que como un derecho o herramienta para construir sociedades más justas y liberadoras.

Los neoconservadores han venido a dar fuerza política e ideológica a una serie de discursos que han tenido cierta resonancia y atención pública. Ante ello, resalta el autor:

“Lo más llamativo aquí es la paradoja de que determinados grupos que descaradamente favorecen a los ricos, a las clases superiores y la lógica del individualismo desenfrenado puedan movilizar tan eficazmente las necesidades y deseos de grupos subordinados y oprimidos como las clases trabajadoras, las minorías y otros” (Giroux, 1990, p. 230).

El discurso neoconservador ha logrado movilizar los diversos descontentos públicos, lo que constituye una poderosa herramienta de atracción popular y cultural. Del mismo modo, el discurso neoconservador resuena públicamente al revalorizar la defensa de la familia tradicional, la autoridad, la religión, en definitiva, la defensa de la autoridad patriarcal. Asimismo, la filosofía conservadora se articula con elementos del

liberalismo clásico, esto es, la primacía del individualismo, el espíritu competitivo, el esfuerzo y la recompensa personal.

La concepción acerca de la familia y su relación con la religión es clave. La misma es considerada como un espacio de civilización y control social, como unidad primaria. La familia tradicional -basada en la autoridad patriarcal- supone la alianza, la filiación, la convivencia, y se encuentra apoyada en dos grandes órdenes, el orden simbólico y el orden biológico²⁰. Dichos discursos neoconservadores explicitan defender a la sagrada familia de amenazas ideológicas tales como: el feminismo, la cultura juvenil, la música negra, los homosexuales, las leyes de interrupción del embarazo, ya que según dichos discursos todos buscan eliminar a la familia (Alien Hunter, 1981, citado por el autor).

La ideología del individualismo está ligada al ataque contra el Estado y otras formas de intervención burocrática. Así, los conceptos de movilidad y libertad se relacionan con la capacidad de los individuos de adaptar su destino a la dinámica competitiva del mercado. Por lo general, toda aquella perspectiva teórica que ponga el foco en los beneficios del individualismo plantea que cualquier forma de intervención estatal en la economía bloquea las posibilidades de libertad de mercado, y por ende, obstaculiza la autosuficiencia y el bienestar económico en las familias patriarcales.

En definitiva, la ideología neoconservadora representa una amenaza para las poblaciones más vulnerables -pobres, minorías, mujeres, ancianos- así como para el sistema educativo, dado su impacto negativo sobre los servicios sociales y los organismos de bienestar. En consecuencia, la visión neoconservadora sostiene que ni el Estado ni las escuelas deben intervenir en asuntos que conciernen a la ciudadanía.

Las políticas antiestatales gozan de un amplio respaldo, incluso dentro de la clase trabajadora, debido a la percepción de que la intervención estatal genera más obstáculos que beneficios en la vida cotidiana. Este rechazo se fundamenta en la denuncia de la excesiva burocratización impuesta por el Estado. Al mismo tiempo, la

²⁰ En los años sesenta del siglo XX, la familia contemporánea cambia sus elementos tradicionales y se caracteriza por la unión de dos personas, de distinto o igual sexo, donde la decisión de casarse o tener hijos/as no siempre es elegida. Este nuevo orden de la familia siembra la sensación de desorden, debido al temor de que los valores tradicionales tales como: familia, nación, escuela, patria, y toda otra forma de autoridad, decaigan. Sin embargo, se trata de un desorden que no impide la reivindicación de la familia, sino que ésta toma nuevas formas de parentalidad y asume nuevos roles, donde se incluye a homosexuales y a "los/as otros/as" a un nuevo modelo de familia. (Roudinesco, 2003).

clase trabajadora y otros sectores sociales identifican ambigüedades en el sistema educativo y encuentran en el discurso neoconservador una aparente representación política. Sin embargo, esta narrativa adapta las demandas populares a los intereses corporativos de las élites dominantes.

Desde la perspectiva neoconservadora, la educación pública es concebida, en términos generales, como un espacio que ofrece escasas oportunidades de movilidad social y económica. En este sentido, el discurso neoconservador ha sabido posicionarse estratégicamente frente a estos cuestionamientos, aunque desde una lógica distinta que busca redirigir el debate educativo hacia sus propios objetivos ideológicos.

Los neoconservadores han promovido una defensa de la educación pública basada en la restauración de valores tradicionales vinculados a la autoridad y la disciplina. Como parte de esta estrategia, han impulsado reformas curriculares en respuesta a demandas populares, pero al mismo tiempo han promovido la imposición de valores y prácticas religiosas, la censura de libros considerados subversivos y la restricción de ciertas áreas de estudio. Además, la política neoconservadora ha reducido el financiamiento destinado a las escuelas públicas y ha reforzado la segregación de género al consolidar una fuerza laboral femenina no remunerada, confinando a las mujeres a las tareas domésticas.

Las fuerzas ideológicas y materiales del capital estructuran los múltiples intereses que operan en el ámbito educativo, articulándose a través de la intervención del Estado, el sector empresarial, la ideología del éxito y la competitividad individual. Estos actores contribuyen a la reproducción de relaciones sociales capitalistas, consolidando dinámicas de exclusión y desigualdad.

En definitiva, la ideología neoconservadora, lejos de combatir las desigualdades y los fracasos en la educación pública, centra su atención en preocupaciones económicas alineadas con intereses privados y valores conservadores.

Giroux plantea la importancia de reconocer que el currículum escolar no se reduce a una simple construcción social, sino que es el resultado de luchas sociales colectivas y es expresión histórica de un pasado político y cultural que manifiestan formas de regulación intelectual y moral, implícitas en la autoridad escolar.

En este sentido, las aulas constituyen espacios de lucha e intervención social. Tanto los/as profesores como los/as alumnos/as tienen el rol de redefinir los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera crítica. En consecuencia, Giroux remarca la necesidad de reconsiderar la relación entre poder y control social, y entre control social y enseñanza escolar, concibiendo al control social desde una visión dialéctica.

El control social asume un carácter positivo y negativo. El sentido positivo, en tanto impulsor del bienestar personal y social, o defensor de los intereses de la libertad, proporciona las condiciones para una práctica y un aprendizaje crítico que potencie tanto al estudiantado como a los/as profesores.

Esta noción de control social es inseparable de la noción de responsabilidad, es decir, de proporcionar las condiciones necesarias para desarrollar formas liberadoras de enseñanza escolar y formas de pedagogía crítica.

La cultura escolar ha operado y opera dentro de una lógica que forma parte de la cultura superior. No obstante, los/as educadores de izquierda superaron esta lógica cultural explicitando que dicha cultura considerada superior se había desarrollado a partir de la mistificación y dominación. Mientras que la cultura propia de los sectores oprimidos tenía que ser rescatada y revalorizada, lo que consistía en una tarea educativa, de oposición, que neutralice a la cultura dominante.

2.4.13 Notas de síntesis

Giroux cuestiona la visión tradicional que concibe la instrucción y el aprendizaje escolar como un proceso neutral y transparente, desligado del poder, la historia y el contexto social. Al contrario, su análisis revela que la educación está atravesada por desigualdades estructuradas, vinculadas a los intereses individuales que compiten dentro del orden social.

El pensador norteamericano denuncia las prácticas ideológicas y sociales que operan en las escuelas y que obstaculizan la posibilidad de que los/as estudiantes asuman un rol crítico, activo y transformador en la sociedad.

Su pensamiento crítico se vincula a un proyecto de lucha pedagógica y fortalecimiento político, dirigido a potenciar la participación estudiantil y promover la transformación

del orden social en favor de una democracia más justa y equitativa. Al respecto, McLaren señala en la introducción del libro de Giroux (1990):

“Una cierta toma de conciencia crítica de ese nexo se hace necesaria si los educadores pretenden reconocer el hecho de que la cultura escolar predominante está implicada en prácticas hegemónicas que a menudo reducen al silencio a grupos subordinados de estudiantes, al tiempo que inhabilitan y privan de poder a quienes instruyen a esos grupos. Semejante toma de conciencia podría acrecentar también la habilidad de los profesores para trabajar críticamente con estudiantes de clases dominantes y subordinadas, de manera que éstos lleguen a reconocer cómo y por qué la cultura dominante estimula tanto su complicidad como su impotencia” (p. 13)

La pedagogía crítica busca que los/as alumnos/as intervengan en su propia formación y transformen los rasgos opresivos de la sociedad. Es por medio de la lucha colectiva en y sobre el mundo material, como por medio de la imaginación social, que los agentes humanos tienen la capacidad de transformar el mundo.

El lenguaje crítico permite comprender que la enseñanza es una forma de política cultural, una tarea pedagógica que considera las relaciones raciales, de clase, sexo y poder. Asimismo, la pedagogía liberadora de Giroux plantea algunos interrogantes: ¿Cómo pueden los/as educadores/as llegar a reconocer determinadas injusticias que han sido perpetradas en nombre de la educación? ¿Cómo pueden los/as educadores/as elaborar un proyecto pedagógico que legitime una forma crítica de praxis intelectual? ¿Cómo pueden llegar a tomar conciencia de su propia participación en el empleo de un sistema frecuentemente opresivo que priva a los estudiantes de sus derechos básicos? ¿Cómo pueden los/as educadores/as acoplar una teoría de la enseñanza con una pedagogía del cuerpo y el deseo? ¿Cuáles son los límites de la relación entre conocimiento, poder y subjetividad?

Para el autor las respuestas a estos interrogantes precisan de tomar en cuenta los problemas reales y concretos con que se enfrentan actualmente estudiantes y profesores.

Asimismo, al politizarse, el concepto de cultura no solo se inserta en ámbitos como el arte, la poesía, el teatro y la literatura, sino que también se vincula al campo de la

disputa ideológica y material. Giroux rechaza la concepción de la cultura en el marxismo clásico, que la define como un mero reflejo de la base económica.

El autor se distancia de la concepción marxista ortodoxa que entiende a la escuela como un aparato de dominación encargado de moldear las subjetividades de los/as estudiantes y reproducir jerárquicamente la división entre grupos dominantes y subordinados. Gramsci y Freire han advertido que la ideología no se establece de manera uniforme, sino que se legitima a través de múltiples dimensiones, incluyendo la clase social, la cultura, la etnia, el poder y el género.

Asimismo, no omite la relevancia de la esfera económica y las relaciones sociales de producción dentro del análisis crítico, pero complementa su estudio con las categorías de cultura y poder para comprender mejor las estructuras históricas de dominación y lucha.

Las tensiones y contradicciones que atraviesan la escuela posibilitan el desarrollo de procesos de resistencia y contrahegemonía por parte de quienes la habitan. Esto implica que existe un margen de contestación y lucha para transformar las situaciones de injusticia, mediante el reconocimiento de los mecanismos de opresión vinculados a la primacía del capital y a las desiguales relaciones de poder. En este sentido, los/as educadores/as deben atender de manera crítica estos procesos de resistencia organizada, entendidos como herramientas de transformación social.

Desde esta perspectiva, la escuela se concibe como un espacio de lucha democrática, en el que los/as docentes no solo participan, sino que también tienen la posibilidad de comprender y transformar sus dinámicas. Más aún, las instituciones escolares desempeñan un papel clave en la consolidación de la democracia tanto a nivel local como global.

Por su parte, McLaren (1990) define la ideología como una forma de experiencia que se expresa a través de gestos, imágenes y manifestaciones lingüísticas, influyendo en cómo se piensa, se siente y se desea. En este sentido, la ideología se vincula directamente con la producción y autoconstrucción de subjetividades.

En *Education Under Siege* (1985), escrita en colaboración con Stanley Aronowitz, Giroux introduce por primera vez el concepto de escuelas como esferas públicas democráticas. Estas esferas incluyen redes públicas como instituciones educativas, organizaciones políticas, iglesias y movimientos sociales que contribuyen a la

consolidación de principios democráticos y prácticas sociales mediante el debate, el diálogo y el intercambio de ideas.

Giroux toma de Foucault la idea de concebir al conocimiento como una forma de poder. Al reconocer dicho poder, los profesores se convierten en intelectuales comprometidos/as, ya que éstos/as influyen en los aspectos pedagógicos y curriculares. Los/as intelectuales transformativos en su práctica social se oponen a la aparente neutralidad política, y se proponen avanzar en fortalecer democráticamente la calidad de vida humana.

La pedagogía es entendida por Giroux como praxis política y ética, y como una construcción histórico-social. La misma no se limita al campo de las aulas, se extiende a todos aquellos espacios donde se construyen significados y se producen conocimientos e identidades sociales. La pedagogía engloba la política cultural, que es soporte de prácticas sociales.

En definitiva, la pedagogía de la liberación no busca verdades absolutas, sino verdades transitorias y situacionales. La misma no busca respuestas últimas, acabadas, sino que siempre están en marcha una multiplicidad de preguntas que buscan que la historia no guarde silencios.

Giroux sostiene que la educación formal no es un espacio neutral, sino que está profundamente atravesada por la cuestión de clase y la dimensión política. En este sentido, resulta esencial reconocer que en la Argentina del siglo XXI, el acceso, la permanencia y el egreso en la educación superior han estado en riesgo en los últimos años debido a una serie de medidas políticas que han debilitado el financiamiento público, promovido la privatización de bienes comunes y despojado a los/as estudiantes y trabajadores/as de derechos conquistados tras años de lucha. Estos logros, obtenidos por amplios sectores en nombre de la democratización de distintos ámbitos de la vida, enfrentan hoy una ofensiva regresiva.

Los gobiernos neoliberales²¹, caracterizados por políticas de ajuste estructural, privatización y reducción del gasto público, han tenido un impacto profundo en el

²¹ Federicci (2018) señala que el neoliberalismo constituye un ataque feroz a las formas de reproducción a nivel global. Lleva a cabo prácticas ligadas al extractivismo y la privatización de la tierra y se caracteriza por el ataque al Estado de bienestar, a las pensiones y derechos laborales.

sistema educativo argentino- y en otros países- afectando tanto su estructura como su funcionamiento. En Argentina, estas medidas, impulsadas durante las décadas de los noventa y principios del siglo XXI, han dejado huellas duraderas en el sistema educativo, limitando su capacidad de garantizar una formación accesible y equitativa para las mayorías (Tiramonti, 2004).

Es fundamental reconocer que el modelo neoliberal no se limita a un conjunto de políticas estatales coyunturales, sino que constituye un proceso de configuración de dispositivos y prácticas micropolíticas. Estas prácticas instauran mecanismos de subjetivación que moldean formas específicas de concebir el mundo.

El discurso neoliberal, respaldado por políticas que lo materializan, redefine la educación como un servicio más que como un derecho o un bien común. En este marco, el rol del Estado se restringe a la garantía de acceso a la educación formal, mientras que la responsabilidad de adquirir las competencias y aptitudes necesarias recae exclusivamente en los/as individuos/as.

Esta lógica de responsabilización estrictamente individual se vincula a la culpabilización de ciertos sectores sociales, bajo la premisa de que no saben o carecen de voluntad para aprovechar las oportunidades de ascender a niveles económicos más elevados. Al respecto, el psicoanalista Jorge Alemán señala:

“La asunción como problema personal de aquello que es un problema estructural del sistema de dominación no son más que la señales de que el capitalismo contemporáneo nace, tal como lo confirma la cultura norteamericana, con la primacía del yo en los distintos relatos de autorrealización formulados para sostenerla” (Jorge Aleman, 2016, p. 16).

Si el proyecto político neoliberal sostiene que la calidad educativa depende exclusivamente de la eficiencia de los/as docentes y las competencias individuales de los/as estudiantes, está trasladando responsabilidades estructurales- propias del sistema económico y sociopolítico- al plano individual. Esta lógica legitima la exclusión y la desigualdad al desviar la atención de las políticas públicas y su impacto en el acceso a la educación.

El desfinanciamiento de políticas públicas destinadas a garantizar derechos socioeducativos, junto con el desplazamiento de la responsabilidad estatal hacia los/as individuos/as, contribuye al progresivo debilitamiento de la educación pública. Este

fenómeno se agudiza con la creciente injerencia del mercado en la definición de políticas educativas.

En regiones marcadas por la desigualdad, la intromisión de organismos financieros internacionales en los sistemas políticos y económicos ha reducido significativamente la soberanía de las naciones, consolidando dinámicas de dependencia estructural.

Según Hernán Ouviaña (2012), la presencia de empresas multinacionales y trasnacionales- cuyos recursos superan los de muchos Estados- junto con redes financieras y organismos internacionales, se configura como una instancia disciplinadora que restringe la autonomía de los Estados nacionales.

Desde una perspectiva latinoamericanista, resulta clave considerar el concepto de heterogeneidad estructural para comprender las particularidades del sistema educativo en la región. Esta noción, definida por Quijano (2014), refiere a la cristalización de modos de producción, relaciones sociales y mecanismos de dominación que corresponden a distintas fases del desarrollo, pero que coexisten de manera conflictiva dentro de los Estados nacionales latinoamericanos.

Asimismo, el concepto de dependencia no solo permite analizar los aspectos económicos del subdesarrollo, sino que también abarca los procesos políticos de dominación -tanto entre países como entre clases sociales- en el marco de la dependencia nacional (Cardozo y Faletto, 1967).

En este sentido, los autores subrayan la importancia de debatir la capacidad de los Estados nacionales para modificar su situación de dependencia y explorar las alianzas políticas que podrían articularse para transformar estas condiciones estructurales.

Los aportes del pensador, intelectual y militante peruano José Carlos Mariátegui (1928) advirtieron que nuestros problemas latinoamericanos son diferentes a los problemas a los que se enfrentan los marxismos y las clases trabajadoras europeas. No obstante, el autor reconoce elementos emancipadores del pensamiento occidental y plantea que no todo lo que proviene de Europa es estrictamente imperialista, opresivo o dominante. De ahí que, su objetivo político era llevar a cabo un marxismo latinoamericano que respondiera a las problemáticas y los desafíos de América Latina.

Ante estos fenómenos coyunturales y estructurales, se precisa de la puesta en marcha de proyectos de lucha que sean dirigidos no solo por los intelectuales transformativos de los que habla Giroux, sino por múltiples grupos, movimientos y sectores de la población interesados en reconfigurar los mecanismos que producen y reproducen sufrimiento y desigualdad social.

Giroux, retomando a Gramsci, enfatiza que para transformar la cultura dominante es imprescindible comprenderla de manera reflexiva y crítica. En este sentido, el proceso de transformación vinculado al desarrollo de una escuela radical no implica una ruptura absoluta, sino la rearticulación de elementos ideológicos preexistentes para generar nuevas formas educativas.

Esta tarea colectiva requiere que los/as intelectuales transformativos colaboren con amplios movimientos sociales a fin de resignificar los espacios tradicionalmente asociados a la intelectualidad y convertirlos en ámbitos socioeducativos, políticos y culturales. Desde esta perspectiva, el concepto de educación se amplía, recuperando la noción gramsciana de que toda la sociedad constituye una escuela.

La crisis democrática que señala Giroux pone de manifiesto la importancia de fortalecer los vínculos entre intelectuales, organizaciones y movimientos sociales emancipadores, resaltando su función sociopolítica en la transformación del orden establecido.

Giroux sostiene que los/as académicos/as e intelectuales, en su búsqueda de transformación, no deben descuidar el desarrollo de estructuras que favorezcan el trabajo colaborativo en la investigación, la recolección de datos, la enseñanza y la producción de textos en conjunto con otros/as autores/as.

Los agentes humanos, como actores históricos, emplean el conocimiento crítico para modificar el curso de los acontecimientos y convertir la crítica en una voluntad de acción. En este sentido, la relación entre investigación y acción resulta esencial para impulsar procesos de cambio y transformación.

Giroux planteó al respecto: “En la medida en que los académicos realicen esta tarea individualmente, por su propia cuenta y en competencia con otros que desean parecidos recursos, nos estamos convirtiendo en una pequeña burguesía académica” (Giroux, 1990, p. 189).

Por último, enfatiza que la investigación no debe quedar atrapada en una lógica individualista, sino que debe transformarse en una labor colectiva que analice de manera más cercana las relaciones asimétricas de poder en la esfera pública. Destaca la importancia del trabajo en equipo, la interdisciplinariedad y el carácter público y político de instituciones como la universidad, espacios fundamentales para la planificación y organización de la lucha contra las desigualdades sociales.

Capítulo 3: Abordaje comparado

En el presente capítulo responderemos a nuestro segundo objetivo, que consiste en identificar y sistematizar las diferencias y similitudes entre la problemática de la sociología funcionalista y la problemática marxista a la hora de analizar la educación formal.

3.1 Abordaje comparado de los autores sobre la educación formal: identificación de los elementos comunes y diferentes

	Educación definiciones
Talcott Parsons	<p>Parsons le otorga a la institución escolar las funciones de socialización y de diferenciación, fundamentales para lograr el equilibrio del sistema de relaciones sociales.</p> <p>El aula es esa unidad que forma parte de un todo mayor, que lo constituye la escuela, y es el dispositivo en el cual se desenvuelve normalmente la actividad educativa.</p> <p>Allí se puede identificar la influencia de Durkheim, sobre todo en lo que respecta a la concepción de educación, entendida como aquella que</p>

transmite ciertas normas sociales y pautas de comportamiento clave para la integración social y el equilibrio moral de la sociedad.

El aula es el principal órgano de socialización que comprende gran cantidad de años de un individuo desde que ingresa a la escuela hasta que egresa de la misma para ingresar al matrimonio y/o al mundo laboral.

En este sentido, la escuela tiene la responsabilidad y el rol de transmitir los valores de la cultura compartida y las normas que forman la personalidad del individuo, necesarias para el aprendizaje de ciertos roles sociales que el mismo desarrollará cuando sea adulto.

Es en la instancia de la socialización de los individuos donde éstos aprenden no sólo habilidades que serán necesarias para el desarrollo profesional futuro, sino también donde se dictan los valores sociales consensuados que garantizan la integración social.

El estudio de Parsons tiene el interés de poner el acento en la manera en que al interior del aula se interiorizan conocimientos y el sentido de responsabilidad, necesarios para garantizar el orden, y para que cada uno/a de los alumnos/as desempeñen en la vida adulta sus respectivas obligaciones. Asimismo, tiene el objetivo de analizar cómo el aula distribuye los recursos humanos en función de la distribución del trabajo en la sociedad adulta.

Podríamos sintetizar en cinco puntos las principales funciones que tiene la educación formal en las sociedades, según Talcott Parsons.

Función de socialización: La educación formal transmite creencias, normas, valores fundamentales para formar a los individuos e insertarlos en la sociedad desempeñando un determinado papel social.

Función de selección y asignación: La educación contribuye a seleccionar y asignar individuos a roles sociales y ocupacionales según sus habilidades y talentos.

	<p>Función de conservación del orden social: La educación contribuye al mantenimiento de la estabilidad y equilibrio social, al enseñar a los individuos el respeto a las normas institucionales.</p> <p>Función de fortalecimiento de habilidades: La educación imparte y garantiza el desarrollo de habilidades, cualidades, conocimientos fundamentales para el desempeño de roles ocupacionales y sociales.</p> <p>Función de contribución a la movilidad social ascendente: La educación es un medio clave para la movilidad social ascendente de los individuos. Posibilita un mejoramiento del estatus social a través de los logros educativos.</p> <p>En definitiva, Parsons considera que la educación formal es clave para la integración de los individuos al sistema, promoviendo la cohesión y la estabilidad social.</p>
Theodore Schultz	<p>Schultz concibe a la escuela como una empresa especializada en producir instrucciones e incrementar las ganancias futuras de todo estudiante.</p> <p>La educación formal es un factor clave en la mejora de la calidad de la población, por lo tanto, la escolarización no debe ser entendida como un consumo, sino más bien como una inversión importante de capital humano.</p> <p>La educación formal como inversión señala su utilidad a mediano y largo plazo, al obtener conocimientos y calificaciones se obtiene un capital que permitirá elevar su productividad y en un futuro, obtener remuneraciones económicas. La productividad laboral, entendida como aquella que permite mejorar las condiciones salariales, se vincula directamente con la educación como una inversión.</p> <p>La escolarización trae efectos positivos en la capacidad para enfrentar los desequilibrios asociados con la modernización económica.</p>

	<p>En suma, las habilidades humanas tienen una gran importancia económica. Son esenciales para la dinámica del desarrollo. Una economía productiva no basta con la presencia de recursos naturales, capital físico y trabajo bruto. La educación formal para el desarrollo cumple un rol fundamental.</p>
<p>Gary Becker</p>	<p>Para Becker la inversión en educación formal tiene importantes efectos redistributivos. No solo es beneficiosa desde el punto de vista del avance tecnológico y del crecimiento económico, sino que también, reduce la criminalidad y eleva el nivel cultural de la población. Asimismo, al tratarse de una inversión pública produce un impacto redistributivo del gasto.</p> <p>La importancia económica del capital humano -fundamentalmente de la educación- se demuestra en que las personas con mayor nivel de educación y/o formación ganan más dinero que las que no cuentan con dicha formación educativa.</p> <p>Becker considera que la educación formal es una forma de inversión en conocimientos y habilidades que permiten aumentar la productividad y elevar los salarios.</p> <p>Analizó la educación formal en términos de costos y beneficios. Los costos se relacionan con el tiempo, el esfuerzo y los recursos utilizados, mientras que los beneficios con la adquisición de salarios más altos y mejores oportunidades laborales.</p> <p>Los individuos pueden conocer el rendimiento que obtendrán como resultado de su inversión educativa. En consecuencia, éstos se vuelven capitalistas, en el sentido de que invierten en sí mismos, en su formación académica y profesional. La adquisición de habilidades y conocimientos tienen consecuencias económicas que se manifiestan en determinadas remuneraciones salariales provenientes del mercado de trabajo.</p>

Antonio Gramsci	<p>La escuela es una de las instituciones de la sociedad civil donde se despliega la hegemonía de una determinada clase social, el ámbito donde se logra articular y unificar la voluntad colectiva de las masas, es decir, el espacio, entre otros, donde se consigue el consenso activo de los/as dominados/as.</p> <p>La educación formal, como tarea del Estado, constituye tanto un ámbito de la sociedad civil como de la sociedad política. Allí tienen lugar una serie de elementos ideológicos que permiten la construcción y legitimación de una determinada visión de la realidad. En otras palabras, la escuela contribuye a obtener el consenso de los dominados y justificar el dominio de la clase dirigente.</p> <p>La escuela juega un papel importante en las formaciones sociales, ya que la misma inculca en los niños, desde muy temprana edad y durante largos años de sus vidas, los valores, creencias, destrezas y concepciones ideológicas que garantizan el desarrollo del sistema capitalista.</p> <p>La escuela difunde modos de pensar y de vivir, concepciones del mundo que dicen acerca de la moral, las costumbres, las tradiciones, los gustos, los hábitos, las preferencias. Este conjunto de elementos construyen determinados modos de ser y de actuar que garantizan la constitución de cierto orden social.</p> <p>La escuela es una organización cultural que mantiene en movimiento el mundo ideológico y práctico. La misma puede ser un ámbito en el que se desarrolle la construcción de un nuevo sentido común, que articule las reivindicaciones de los sectores populares y contribuya al surgimiento de una crisis de hegemonía, es decir, una crisis del sistema capitalista, también denominada por Gramsci: crisis orgánica.</p>
Louis Althusser	<p>En las sociedades capitalistas, lo que garantiza la reproducción de la calificación diversificada de la fuerza laboral es el sistema educativo.</p>

	<p>La escuela capitalista no solo se encarga de enseñar a leer, escribir y contar, sino que también garantiza el aprendizaje de algunas técnicas y elementos de la cultura científica o literaria que serán utilizados en distintos puestos del proceso de producción.</p> <p>En la escuela se ofrecen instrucciones diferenciadas, una dirigida a los/as obreros/as, otra a los/as ingenieros/as, a los/as técnicos/as y cuadros superiores. Además de enseñar ciertas técnicas y conocimientos específicos, en la escuela se aprenden las reglas del buen uso, reglas de la moral, de la conciencia cívica y profesional, o lo que es lo mismo, las reglas del respeto a la división social de trabajo, que, en definitiva, son las reglas del orden establecido por la dominación de clase.</p> <p>La escuela imparte a sus alumnos/as una serie de habilidades. En ella se aprende a hablar bien el idioma, a redactar, a saber dar órdenes o, saber y aprender a obedecer, según el puesto que estén destinados/as a ocupar los/as alumnos/as.</p> <p>En definitiva, la escuela es entendida como un Aparato Ideológico de Estado no sólo reproduce la calificación de la fuerza de trabajo, sino que, además se encarga de la tarea fundamental de reproducir la sumisión a las reglas del orden establecido, a la aceptación y naturalización de la ideología dominante. Un buen manejo de la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión garantiza el predominio de una clase sobre otra.</p>
<p>Baudelot y Establet</p>	<p>La escuela, al igual que Althusser, es concebida como un Aparato Ideológico de Estado, es decir, un instrumento de lucha de clases. Dicho aparato reproduce las relaciones de producción capitalistas y por ende, reproduce la división de la sociedad en clases, en beneficio de la clase dominante.</p> <p>En ellas existe una división en dos redes de escolarización, es decir, existe una separación escolar que aísla la escuela de la producción. La ideología</p>

	<p>burguesa se presenta como dominante y existe un rechazo a la ideología proletaria.</p> <p>El aparato escolar, cada vez más, logra ocultar esta división en redes. Dichas redes reclutan públicos que se diferencian por su origen de clase y conducen a puestos opuestos en la división social del trabajo. En definitiva, contribuyen a reproducir las relaciones de producción capitalistas.</p> <p>La estructura escolar, dividida en dos redes, se vincula con la naturaleza misma del modo de producción capitalista. Históricamente, la escolarización burguesa no ha eliminado la oposición entre clases explotadas y la clase dominante.</p> <p>En el funcionamiento de la escuela se encuentran una serie de contradicciones inevitables. Dichas redes de escolarización se encuentran disfrazadas bajo el supuesto de la escuela única, laica, unida, unificadora y progresiva.</p> <p>La escolarización capitalista reparte a los individuos en los puestos antagónicos de la división social del trabajo entre: quienes están del lado de la explotación y quienes se encuentran del lado de los/as explotados/as.</p> <p>La división del trabajo manual e intelectual se vincula con esta distinción en dos redes escolares. Tal división constituye uno de los principales elementos de la explotación laboral.</p> <p>La escolarización no realiza por sí sola la distribución de los individuos en los puestos de la división del trabajo, sino que la asignación a un puesto específico en la división laboral se procesa en el mercado de trabajo.</p> <p>Según los sociólogos franceses, es en la escuela primaria donde tiene lugar lo esencial de todo el aparato escolar capitalista. La misma se presenta como escuela única, aunque se encuentra más bien dividida.</p>
--	--

	<p>La escuela primaria se rige por un conjunto de normas que tienen un carácter de clase, e impone como norma los resultados medios de los/as niños/as de la burguesía. Se fija lo que es considerado normal y lo que no es normal. La edad normal para ingresar a la escuela primaria es de seis años. Hay un tiempo normal para pasar los grados escolares, como también es normal que al cabo de seis meses los/as alumnos/as sepan leer.</p> <p>Esta supuesta normalidad responde a que la ideología escolar se presenta como pedagogía normativa. Asimismo, son los/as hijos/as de burgueses y pequeños burgueses quienes suelen cumplir esa norma. Lo que es normal para algunos es anormal para otros.</p>
Henry Giroux	<p>Giroux considera fundamental, para una pedagogía crítica viable, considerar a las escuelas como esferas públicas democráticas. En este sentido, las escuelas son concebidas como lugares públicos, democráticos que pueden potenciar de múltiples maneras a la sociedad. Por medio del aprendizaje de conocimientos y habilidades necesarias para vivir plenamente en democracia.</p> <p>La pedagogía crítica ve la educación formal como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones del aula que descartan la diferencia, y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas.</p> <p>En definitiva, la escuela legitima determinados intereses culturales, y por ende, proporciona ciertas formas de conocimiento. La misma se sitúa en una historia particular y está orientada al consenso pasivo de los/as estudiantes</p>

	<p>En suma, la escuela para Giroux constituye un ámbito social, cultural y político vinculado directamente con el poder y el control social, la cual inculca formas de vida en sociedad para nada neutrales.</p>
	<p>Desigualdades sociales y educación</p>
Talcott Parsons	<p>A través de un sistema de incentivos, premios materiales y reconocimiento ligado al prestigio y la estimación, la sociedad impulsa a los individuos más talentosos y mejor capacitados a ocupar los roles de mayor importancia.</p> <p>Desde esta perspectiva, los distintos lugares que ocupan los miembros del sistema social se distribuyen de manera racional, pues cada individuo se ubica donde 'merece estar' -socioeconómicamente hablando- en función de sus esfuerzos, capacidades y talentos individuales.</p> <p>En este sentido, la desigualdad de posiciones dentro de la estructura social se considera necesaria y funcional para el mantenimiento del sistema. Como consecuencia, las desigualdades sociales son interpretadas como el reflejo de diferencias naturales entre los individuos.</p> <p>La estratificación cumple no sólo la función de inducir a los miembros del sistema social a que ocupen los distintos lugares y desempeñen las respectivas tareas (roles y estatus), sino que además asegura que tal distribución se efectúe de la mejor manera posible, de la manera más racional, que es aquella en la que la asignación corresponde al mérito. Dicho proceso de selección y asignación ocurre en el sistema educativo.</p> <p>Las desigualdades educativas reproducen desigualdades sociales y económicas ya que, los mecanismos objetivos que permiten a las clases dominantes mantener el monopolio de los establecimientos educativos más prestigiosos y competentes se ocultan detrás de un método de selección que considera sólo el mérito y el talento.</p>
Theodore Schultz	<p>La desigualdad es entendida a partir de las diferencias en la dotación de capital humano de los individuos. Es decir, se explica a partir de las</p>

	<p>decisiones personales y familiares de invertir en la educación formal de sus hijos/as, ya que dicha inversión garantiza una ventaja en términos económicos.</p> <p>Schultz reconoce que el acceso a la educación formal difiere en cuanto a su calidad, lo cual provoca que la desigualdad se perpetúe. La calidad de la misma varía según la institución escolar y su entorno. Factores tales como el género, la raza, la clase social de origen, influyen en la dotación de capital humano.</p> <p>Incrementar la inversión en educación formal en los sectores más desfavorecidos, a través de políticas de igualdad de oportunidades que garanticen un acceso equitativo y de calidad, constituye una estrategia para abordar la desigualdad social.</p> <p>Al invertir en su propia educación, el individuo se convierte en capitalista, ya que adquiere un capital. Además de su fuerza de trabajo, dispone de una herramienta intelectual que otorga valor a su tiempo. La desigualdad se concibe como un problema meramente individual, dado que cada individuo, en tanto inversor/a, es responsable de aprovechar sus oportunidades.</p>
Gary Becker	<p>La desigualdad social, siguiendo esta perspectiva, es una expresión de decisiones y elecciones individuales y racionales y de las diferencias en la dotación de capital humano. Los individuos deciden invertir diferentes cantidades en educación, por tanto, existen diferencias en la dotación de capital humano.</p> <p>Asimismo, los individuos nacen con talentos y habilidades diferentes, esto afecta la capacidad de éstos para adquirir capital humano. La elección de diferentes ocupaciones se basa en las habilidades y preferencias individuales. Las diferencias en los ingresos se vinculan con la oferta y demanda de determinadas habilidades y capital humano que realiza el mercado de trabajo.</p>

	<p>Los individuos pueden conocer el rendimiento que obtendrán como resultado de su inversión educativa. En consecuencia, éstos se vuelven capitalistas, en el sentido de que invierten en sí mismos, en su formación académica y profesional. La adquisición de habilidades y conocimientos tienen consecuencias económicas que se manifiestan en determinadas remuneraciones salariales provenientes del mercado de trabajo.</p> <p>Esto constituye un paso importante para la disolución de las diferencias entre capitalistas y no capitalistas, ya que, todos/as pueden invertir en sí mismos, por ende, todos se convierten en capitalistas. Se difumina entonces la frontera entre capital y trabajo, y por tanto, esto tendería a la desaparición o disminución de las desigualdades sociales, al aprovechar de manera individual, las oportunidades que brinda la educación, acompañada de las capacidades, esfuerzos y preferencias individuales.</p> <p>El autor defiende la igualdad de oportunidades. Esta última implica la eliminación de la discriminación y el nepotismo público y privado. Esto, en el lenguaje económico significa que todas las curvas de oferta de capital humano son idénticas. Las oportunidades serán más desiguales cuanto mayor sea la dispersión de las curvas.</p> <p>Para lograr que las curvas de oferta sean idénticas se pueden llevar a cabo subvenciones a las instituciones que proporcionan inversiones, mediante la construcción de escuelas públicas o a través de becas a los inversores, financiamiento gubernamental, programas de apoyo a los sectores más vulnerables, entre otras.</p>
Antonio Gramsci	<p>El pensador y militante italiano plantea que, dentro de las instituciones educativas, se despliegan múltiples mecanismos y estrategias destinados a garantizar el consenso de los/as dominados/as en la sociedad capitalista. De este modo, los agentes sociales, situados históricamente y articulados en relaciones sociales, interactúan en lógicas de coerción-consenso y dominación-sumisión. Estas dinámicas contribuyen a legitimar y sostener las desigualdades estructurales propias del modo de producción capitalista.</p>

	<p>Gramsci plantea una auténtica revolución en la educación. Defiende la construcción de una escuela libre de imposiciones culturales ajenas a las masas y la creación, por parte de los propios sectores populares e intelectuales formados en ella, de una nueva cultura que cuestione la hegemonía dominante y reivindique la historia de los sectores subalternos.</p>
<p>Louis Althusser</p>	<p>La reproducción de la fuerza de trabajo, nos dice Althusser, no es solo la reproducción de sus destrezas y habilidades, sino también, la reproducción de su sujeción a la ideología dominante. Por lo tanto, la escuela contribuye a la reproducción de las jerarquías sociales, y por ende, a la reproducción de las desigualdades sociales.</p> <p>Althusser plantea que la ideología burguesa, como ideología de explotación de clase, no hace otra cosa que enmascarar, ocultar y disfrazar las desigualdades reales detrás de una aparente igualdad jurídica. No obstante, la existencia objetiva directa de la clase obrera en el proceso de la producción abre las puertas al conocimiento objetivo y a la destrucción teórica del mito de la igualdad entre los hombres.</p>
<p>Baudelot y Establet</p>	<p>Si bien el aparato escolar no es la causa principal de la división de la sociedad en clases, sí desempeña un papel fundamental en la reproducción de las relaciones sociales de producción. A través de su función en la formación de la fuerza de trabajo, inculca a niños/as y jóvenes la ideología burguesa y los distribuye en estructuras desiguales de escolarización, vinculadas a la división del trabajo.</p> <p>En otras palabras, la escuela no solo reproduce materialmente la división en clases, sino que también legitima e impone las condiciones ideológicas que sustentan las relaciones de dominación y sumisión entre clases antagónicas.</p> <p>En suma, la sociedad capitalista no iguala, sino que profundiza las desigualdades. A su vez, la escuela no solo las reproduce, sino que las legitima y consagra como parte del orden social. La opresión, explotación y</p>

	<p>dominación de clase no solo generan desigualdad, sino que, de manera inherente, dan lugar a la lucha de clases.</p> <p>Desde la ideología escolar, las desigualdades educativas se interpretan como diferencias individuales, asociadas principalmente a las aptitudes, talentos y capacidades intelectuales del estudiantado. Sin embargo, esta visión deja de lado las problemáticas sociales estructurales que influyen y determinan diversos fenómenos educativos.</p> <p>La escuela capitalista francesa de los años setenta existen dos redes de escolarización diferenciadas que responden a la división de la sociedad en dos clases sociales: la burguesía y el proletariado, es decir los sectores económicamente dominantes y los sectores económicamente dominados. Éstos últimos experimentan sistemáticamente interrupciones en sus trayectorias educativas. En efecto, una gran masa escolar no alcanza el nivel superior, sino que ingresa al mundo del trabajo y, por ende, al mundo de la explotación y el desempleo capitalista.</p>
Henry Giroux	<p>La colectividad y la solidaridad social representan amenazas estructurales para el ethos del capitalismo, que se sostiene sobre la división del trabajo y la fragmentación de la conciencia y las relaciones sociales.</p> <p>En este sentido, no es casual que la estructura de la enseñanza escolar reproduzca la lógica de la privatización y el individualismo, promoviendo la separación de lo colectivo. Expresiones como “preocúpate de tus propios asuntos” ejemplifican este alejamiento de la acción colectiva y el sentido comunitario.</p> <p>Giroux se opone al punto de vista tradicional que concibe la instrucción y el aprendizaje escolar como un proceso neutral, transparente sin vínculo con el poder, la historia y el contexto social, y revela la desigualdad estructurada ligada a los intereses individuales que compiten dentro del orden social.</p> <p>En definitiva, la ideología neoconservadora, lejos de combatir las</p>

	<p>desigualdades y los fracasos en la educación pública, centra su atención en preocupaciones económicas alineadas con intereses privados y valores conservadores.</p> <p>Su pensamiento crítico se articula con un proyecto de lucha pedagógica y fortalecimiento político, orientado a potenciar el rol de los/as estudiantes y transformar el orden social en favor de una democracia más justa y equitativa.</p>
	<p>Rol docente en la educación formal</p>
<p>Talcott Parsons</p>	<p>Existe una división entre los/as alumnos/as y el/la docente, quien representa el mundo adulto ante los ojos de los/as infantes. Durante los primeros años de la educación primaria, la enseñanza es impartida por un único docente responsable de todas las asignaturas, consolidando su papel de autoridad y referencia en el aula.</p> <p>Además, sin modificar la posición dominante del/la docente titular, otros/as profesores/as se encargan de materias específicas como Gimnasia, Artes y Música. Es importante destacar que en estos primeros años, la docencia es asumida principalmente por mujeres, lo que influye en los procesos de identificación de niños y niñas. A través de esta interacción, los/as estudiantes construyen nociones sobre los roles de género, asociando la figura de la docente con categorías tradicionales como mujer, madre y futura esposa.</p> <p>Parsons identifica diferencias en el comportamiento entre grupos sexuales, vinculándolas a una diferenciación natural y psicológica de roles en el mundo adulto. En este marco, atribuye al docente varón la función de transmitir conocimientos, valores y motivar el logro académico, mientras que a la docente mujer le asigna el rol de soporte emocional en las edades tempranas.</p> <p>Por otro lado, en el nivel secundario, el eje central de diferenciación radica en la distinción entre rendimientos cualitativamente diferentes. A diferencia de la escuela primaria, en la secundaria la enseñanza está distribuida</p>

	<p>entre múltiples docentes que imparten distintas asignaturas. En estos grados superiores, la figura del profesor varón adquiere mayor presencia.</p> <p>En la escuela secundaria se produce un proceso de estratificación de los grupos juveniles con una función selectiva que jerarquiza a los/as estudiantes según su rendimiento, reflejando la estratificación existente en la sociedad adulta. Además, la trayectoria escolar se convierte en un factor de prestigio, dado que la posición alcanzada dentro del sistema educativo depende del desempeño académico y de los logros socialmente valorados.</p> <p>Por su parte, el/la docente desempeña un papel clave en la orientación del desempeño, la comprensión, el desarrollo y la adquisición de habilidades de los/as estudiantes, influyendo en la forma en que estos/as se insertan en la jerarquía de roles dentro de la sociedad.</p>
Theodore Schultz	<p>El plan de estudios escolar es diseñado y gestionado por profesionales de la educación y por la administración escolar. En este proceso, no solo los/as padres/madres quedan excluidos/as, sino también los/as docentes, quienes no son considerados/as profesionales calificados/as para participar en la planificación curricular.</p> <p>Los/as docentes carecen de autoridad y voz en la definición del plan de estudios de las disciplinas que deben impartir, así como en los objetivos de los cursos que dictan. Estas decisiones son exclusivamente dominadas y organizadas por los especialistas en educación.</p> <p>Asimismo, enfatiza su rechazo a los argumentos que responsabilizan a los/as docentes por las deficiencias del sistema escolar, subrayando que la problemática educativa responde a factores estructurales más amplios.</p>
Gary Becker	<p>La educación formal ha dejado de ser concebida como una herramienta de formación para convertirse en un mecanismo de consolidación de empresas individuales. En este contexto, el/la docente no solo asume su rol de educador/a, sino que también se transforma en un proveedor/a de</p>

	<p>mercancía, convirtiendo la enseñanza en una inversión personal dentro del mercado educativo.</p>
<p>Antonio Gramsci</p>	<p>El educador constituye un intelectual que puede asumir una función política en la construcción de un nuevo bloque histórico.</p> <p>El intelectual orgánico no se define por su profesión, sino por su capacidad de articular y organizar a una clase social específica. Su función práctica radica en orientar las acciones y las ideas políticas de la clase en la que se inserta orgánicamente.</p> <p>Desde esta perspectiva, el/la intelectual orgánico/a se constituye como educador/a a partir de su participación en las estructuras políticas y sociales. Su relación con el resto de las clases es hegemónica, en línea con la noción gramsciana de que toda relación política -es decir, hegemónica- es, en esencia, una relación educativa.</p> <p>El/la intelectual que emerge de la escuela y participa activamente en ella desempeña un papel central en la construcción de una nueva concepción del mundo, alineada con los intereses de las masas. Su labor implica una transformación intelectual y moral que reconfigura el horizonte ideológico dominante.</p> <p>El nuevo intelectual no se limita a una tarea contemplativa, sino que interviene activamente en la realidad social. No permanece al margen de los cambios históricos ni observa pasivamente la realidad para describirla posteriormente. Por el contrario, reconoce su praxis política como un componente esencial del proceso de transformación social.</p>
<p>Louis Althusser</p>	<p>Los/as docentes, a través de la enseñanza de determinados conocimientos, contribuyen a la aceptación y normalización del orden social vigente. Si bien reconoce que algunos/as educadores/as son conscientes de su papel como reproductores/as y transmisores/as de la ideología dominante, señala que la mayoría no percibe cómo el sistema les impone el ejercicio de su fuerza de trabajo y el cumplimiento de</p>

	<p>directivas que favorecen principalmente a una clase social. En consecuencia, esta dinámica refuerza la reproducción de desigualdades materiales, consolidando los mecanismos de dominación estructural.</p>
<p>Baudelot y Establet</p>	<p>El/la docente es quien pone en marcha el funcionamiento del aparato escolar y su mecanismo de división. Sin embargo, es el Estado -y no los/as docentes específicamente- quien ejerce el control sobre dicho aparato. La política escolar es determinada por los actores que integran el Ministerio de Educación Nacional y el propio gobierno.</p> <p>En el nivel primario, los/as docentes desempeñan una doble función: alfabetizar a las masas y seleccionar a las élites, difundiendo lo que denominan el catecismo pequeñoburgués y formando agentes de la ideología burguesa.</p> <p>A su vez, el/la docente no solo es objeto de la inculcación ideológica, sino que también puede ejercer cierto dominio sobre ella. En el proceso de formación profesional, emergen una serie de ilusiones específicas, entre ellas la ilusión democrática y la ilusión laica, que condicionan su rol dentro del sistema educativo.</p>
<p>Henry Giroux</p>	<p>Al concebir a los/as docentes como intelectuales transformativos, Giroux enfatiza la necesidad de repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo educativo. Retomando a Gramsci, destaca la importancia de comprender a los/as intelectuales en términos políticos, dado que son productores/as y legitimadores/as de ideas y prácticas sociales. Su rol, tanto dentro como fuera de la universidad, es intrínsecamente político.</p> <p>La categoría gramsciana de intelectual subraya la dimensión crítica del rol docente, diferenciándolo de una concepción meramente técnica o instrumental. Además, enfatiza las condiciones ideológicas y materiales que posibilitan la acción docente como práctica política. En este sentido, el concepto de intelectual resalta el carácter político, económico y social de los intereses docentes en la construcción de determinadas pedagogías.</p>

	<p>Toda actividad humana implica algún grado de pensamiento, y la enseñanza no es excepción. Acción y reflexión actúan de manera complementaria, de modo que los/as docentes, como intelectuales, deben ser profesionales comprometidos/as con la construcción crítica del conocimiento y la transformación educativa.</p> <p>Plantea la necesidad de que los/as docentes participen activamente en la reflexión sobre su propia práctica: qué enseñan, cómo lo enseñan y cuáles son los objetivos que persiguen. Sin embargo, esta capacidad de análisis se ve limitada por la escasa influencia que tienen sobre sus propias condiciones económicas e ideológicas de trabajo.</p> <p>La noción de intelectual también permite visibilizar el papel fundamental de la escuela en la formación de futuros/as intelectuales capaces de contribuir a una sociedad más libre y democrática. Para ello, es esencial el reconocimiento social del rol activo y reflexivo de los/as docentes como profesionales comprometidos/as con la educación y el pensamiento crítico. En este sentido, la labor docente no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también una función social y política clave dentro de la sociedad.</p> <p>Para Giroux, las escuelas no son meros espacios de reproducción social y cultural, ni pueden definirse exclusivamente bajo la lógica de la dominación en la que los/as docentes actúan como meros ejecutores de las directrices de la clase dominante. Esta interpretación resulta paralizadora en términos estratégicos.</p> <p>Asimismo, se distancia de la concepción marxista ortodoxa que entiende a la escuela como un aparato de dominación encargado de moldear las subjetividades de los/as estudiantes y reproducir jerárquicamente la división entre grupos dominantes y subordinados.</p>
	Rol del Estado en la educación formal
Talcott Parsons	A mediados del siglo XX, se produjo un proceso de expansión educativa que transformó la función social del sistema educativo. Este fenómeno

	<p>impactó tanto en la inversión pública como en la privada, modificando la asignación de recursos destinados a la educación. Dicha expansión no solo respondió a factores económicos, sino también a intereses políticos e ideológicos.</p> <p>En ese período, la educación formal comenzó a ser concebida como un motor fundamental del crecimiento económico, clave para el desarrollo de los países. Se le atribuyó un papel central en el incremento de la productividad y, por extensión, en la mejora del mercado laboral. Además, el auge del keynesianismo impulsó la inversión pública en educación, consolidándola como una prioridad dentro de las políticas sociales.</p> <p>La educación formal era concebida como aquel dispositivo que permitiría la movilidad social, por ello, era responsabilidad crucial de los Estados de Bienestar garantizar su financiamiento.</p> <p>En este contexto, la educación formal adquiere una nueva función social, vinculada al cambio y la movilidad social, así como al papel clave que desempeña en la reducción de la pobreza, la segregación y la desigualdad. Se concibe como un mecanismo de integración al sistema, en el que cada individuo, a través del mérito, puede acceder a un rol determinado dentro de la estructura social.</p> <p>Desde esta perspectiva, la educación formal no solo facilita el acceso a oportunidades, sino que también opera como un mecanismo de distribución de posiciones sociales, ajustando la ubicación de los/as individuos/as según el cumplimiento de determinados roles. Por ello, existe una estrecha relación entre educación y estratificación social, en tanto la formación académica influye directamente en la configuración del orden social.</p>
Theodore Schultz	Schultz tuvo una influencia significativa en la política educativa estadounidense de su época, al destacar la importancia de asignar

recursos a la educación formal como un motor del desarrollo económico y social de los países.

Además, subraya la relevancia del financiamiento educativo a través del gasto público, dado que la educación formal es concebida como un bien público, lo que restringe la intervención de la iniciativa privada en su inversión. Sin embargo, advierte que, si bien el Estado debe garantizar el financiamiento educativo, no debe intervenir directamente en su orientación o gestión, ya que esto podría afectar negativamente el desarrollo de la ciencia. En este sentido, su análisis incorpora elementos clave para comprender la relación entre política educativa y política científica.

En el marco de la teoría del capital humano, se concibe que los/as individuos/as son libres y, por tanto, tienen el derecho de invertir en su propia educación. Este enfoque fue ampliamente aceptado en la sociedad norteamericana, donde se promovió la idea de que la movilidad social podía alcanzarse mediante la inversión educativa individual. Paralelamente, los Estados incrementaron su inversión en educación, dejando de percibirla como un gasto y comenzando a considerarla una inversión estratégica para el desarrollo.

El núcleo de la teoría del capital humano radica en la concepción de la educación y la capacitación como formas de inversión que generan beneficios a futuro. A mayor nivel educativo, mayores ingresos potenciales para los/as individuos/as, lo que a su vez impacta positivamente en la economía. Desde esta perspectiva, la educación formal es entendida como una inversión que, a mediano plazo, proporcionará rentabilidad tanto a quienes la reciben como al Estado.

El desarrollo agrícola serviría como base para un posterior proceso de industrialización, asegurando un crecimiento equilibrado y racional. Además, se posicionó como un firme defensor de la libertad individual y la iniciativa privada, argumentando que la intervención gubernamental en la economía debía ser mínima.

	<p>Asimismo, considera que la educación superior es un pilar fundamental para el progreso de los países con bajos niveles de ingresos. El avance en la investigación científica y tecnológica no solo impulsa el crecimiento económico, sino que también contribuye a mitigar la desigualdad en la distribución del ingreso. Sin embargo, advierte sobre la necesidad de limitar la intervención estatal en estos ámbitos, enfatizando la importancia de un desarrollo autónomo.</p>
<p>Gary Becker</p>	<p>Los/as individuos/as toman decisiones racionales en relación con la educación, basadas en sus preferencias y expectativas sobre los beneficios futuros. En este sentido, resulta fundamental considerar la toma de decisiones individuales y las condiciones del mercado laboral en la planificación educativa. Esta perspectiva explica la influencia de los aportes teóricos de Becker en la formulación de políticas educativas en Estados Unidos.</p> <p>Al analizar la concepción del Estado en las teorías funcionalistas, se evidencia su carácter positivo y redistributivo, especialmente en el ámbito educativo. En esta visión, el Estado capitalista no opera únicamente como un instrumento de la clase dominante, sino que se reconoce su papel clave en la promoción de la igualdad social a través del acceso equitativo a la educación.</p> <p>Para equiparar las curvas de oferta de capital humano, pueden implementarse subvenciones dirigidas a las instituciones educativas, mediante la construcción de escuelas públicas, la asignación de becas para estudiantes, el financiamiento gubernamental y programas de apoyo para sectores vulnerables, entre otras estrategias.</p>
<p>Antonio Gramsci</p>	<p>Al analizar la escuela, resulta imprescindible profundizar en la concepción gramsciana del Estado, dado que la educación se encuentra intrínsecamente ligada a lo estatal.</p>

	<p>Gramsci introduce el concepto de Estado integral, en el que sociedad civil y sociedad política se encuentran interconectadas. Plantea una noción ampliada del Estado, concebido como la suma de las funciones de dominio y hegemonía, así como la articulación entre sociedad civil y sociedad política.</p> <p>En esta perspectiva, Gramsci no define el Estado únicamente como un conjunto de instituciones legales que conforman el gobierno, sino que lo entiende desde una dimensión más amplia que incluye la relación recíproca entre sociedad civil y sociedad política. Así, el Estado no se limita a ser un aparato coercitivo al servicio de la burguesía, sino que también ejerce una función de dominación ideológica.</p> <p>El concepto de Estado integral destaca la penetración del Estado en todas las formas de organización social. Esta perspectiva permite superar la visión instrumental del Estado como mera herramienta de la clase dominante, y pone de manifiesto su vínculo con las masas populares.</p> <p>Gramsci cuestiona la concepción economicista del Estado, que lo interpreta como un mero instrumento de coerción en manos de la clase dominante. En su análisis, sostiene que las clases dominantes no operan el Estado “desde afuera”, sino que lo constituyen y unifican desde su interior. En este sentido, los intereses de la clase dominante trascienden lo estrictamente económico, abarcando estrategias políticas de largo plazo para garantizar su hegemonía.</p> <p>Asimismo, expresa que el problema de la educación no puede quedar bajo el dominio interesado de la burguesía, por tanto, los grandes sindicatos obreros deben dirigir y organizar la escuela popular. En consecuencia, plantea la necesidad de que el Estado renuncie al monopolio de la escuela o minimice su intervención en la misma.</p>
Louis Althusser	<p>La concepción del Estado según Althusser es clave para comprender su relación con la educación. Señala que, dentro de la tradición marxista, el Estado es concebido como un aparato represivo cuya función es</p>

garantizar la dominación de la clase trabajadora por parte de las clases dominantes. A través de este mecanismo, se asegura la extracción de plusvalía y, en consecuencia, la reproducción de la explotación capitalista. Su rol principal es el de actuar como fuerza de ejecución e intervención represiva en beneficio de los grupos dominantes.

Los clásicos del marxismo vinculan esta concepción del Estado con la noción de Aparato de Estado, que abarca instituciones como la policía, los tribunales, las prisiones y el ejército, actuando como dispositivos de represión. Sobre este conjunto, se sitúan el Jefe de Estado, el Gobierno y la Administración, quienes concentran el poder político.

Por otro lado, Althusser sostiene que el Estado solo cobra sentido a partir del poder que lo constituye. Es decir, la lucha política de las clases se articula en torno al control del Estado, cuyo dominio es el objetivo central de las disputas políticas. Desde esta perspectiva, el proletariado, en tanto clase explotada, debe tomar el poder estatal para dismantelar el aparato burgués y reemplazarlo por un Estado proletario. Una vez conquistado este poder, la meta última es avanzar hacia la erradicación de toda forma de dominación estatal.

Toda clase que detente el poder del Estado debe ejercer, de manera simultánea, su hegemonía sobre los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) para preservar su dominio en el tiempo. Entre estos aparatos, el sistema educativo ocupa un lugar fundamental. Los AIE no solo constituyen el escenario de la lucha de clases, sino también el espacio donde dicha disputa se expresa y se reproduce históricamente.

El mantenimiento del poder estatal por parte de una clase, fracción o alianza no se sostiene únicamente mediante el control de los Aparatos Represivos del Estado (ARE); requiere, además, el dominio de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE).

En síntesis, Althusser presenta una concepción del Estado que enfatiza su carácter instrumental y de clase. A diferencia de Gramsci, sostiene que la hegemonía ideológica solo puede establecerse después de la toma del poder estatal. Es decir, únicamente cuando las clases trabajadoras

	<p>conquisten el Estado podrán ejercer el control sobre los AIE y, a través de ellos, consolidar su ideología como dominante.</p> <p>Asimismo, se distancia de la perspectiva gramsciana respecto a la concepción economicista del Estado y de la ideología, argumentando que, para él, la ideología expresa intereses económicos derivados de una determinada estructura de clase.</p> <p>En cuanto a la noción del Estado como instrumento, Althusser sostiene que todo instrumento está separado de su agente. Esto implica que el Estado debe mantenerse ajeno a la lucha de clases para poder intervenir en ella. No solo participa en la disputa de la clase obrera -para garantizar su explotación y opresión- sino que también opera dentro de la lucha de la clase dominante, con el objetivo de evitar fracturas internas que puedan comprometer su cohesión.</p> <p>En definitiva, el Estado permanece separado porque funciona como un instrumento al servicio de la clase dirigente para perpetuar su dominación. Por ello, no puede ser considerado neutral, ya que sus prácticas políticas expresan y reproducen la ideología burguesa.</p>
Baudelot y Establet	<p>Los autores desarrollan una concepción althusseriana del Estado, definiéndolo como un aparato al servicio de la clase dominante para perpetuar la explotación de clase. En este sentido, el Estado opera como un instrumento que garantiza la reproducción de las relaciones de producción capitalistas y, por extensión, la división de la sociedad en clases, beneficiando a los sectores dominantes.</p> <p>Asimismo, sostienen que el control de este aparato no recae directamente sobre los/as docentes, sino que es ejercido por el Estado a través de los actores que integran el Ministerio de Educación Nacional y el propio gobierno, quienes determinan la política educativa.</p>
Henry Giroux	<p>La ideología del individualismo se vincula estrechamente con el ataque al Estado y otras formas de intervención burocrática. En este marco, los</p>

	<p>conceptos de movilidad y libertad se asocian a la capacidad de los/as individuos/as para adaptar su destino a la lógica competitiva del mercado. Generalmente, las perspectivas teóricas que enfatizan los beneficios del individualismo sostienen que cualquier tipo de intervención estatal en la economía limita la libertad de mercado y, en consecuencia, obstaculiza la autosuficiencia y el bienestar económico de las familias patriarcales.</p> <p>Las políticas antiestatales reciben un amplio respaldo, incluso dentro de la clase trabajadora, debido a la percepción de que la participación estatal impone una burocratización excesiva en la vida cotidiana. En este contexto, diversos sectores de la sociedad identifican las ambigüedades del sistema educativo y encuentran en el discurso neoconservador una forma de representación política, a pesar de que este último adapta las demandas populares a sus propios intereses corporativos.</p> <p>En definitiva, Giroux subraya que la ideología neoconservadora representa una amenaza para las poblaciones más vulnerables- pobres, minorías, mujeres, ancianos- así como para el sistema educativo, dado su impacto negativo sobre los servicios sociales y los organismos de bienestar. En consecuencia, la visión neoconservadora sostiene que ni el Estado ni las escuelas deben intervenir en asuntos que conciernen a la ciudadanía.</p>
--	---

3.2 Abordaje comparado de las perspectivas teóricas: identificación de los elementos comunes y diferentes sobre algunas categorías conceptuales

Neutralidad en la educación	
Perspectiva estructural funcionalista	Según Parsons, la neutralidad del conocimiento y de los valores transmitidos por la institución escolar es un elemento central en la

	<p>legitimación del proceso de diferenciación. La existencia de valores comunes entre las familias, la objetividad en los criterios de evaluación y la solidaridad entre docentes y estudiantes contribuyen a reducir las tensiones dentro del sistema educativo.</p> <p>Desde esta perspectiva, se enfatiza la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades, de modo que el/la docente actúe con imparcialidad al reconocer y premiar el desempeño académico de los/as estudiantes.</p> <p>Por otro lado, Schulz sostiene que las investigaciones económicas no son neutrales, ya que suelen estar condicionadas por los intereses de quienes financian los proyectos. Tanto los organismos gubernamentales como el sector privado orientan las investigaciones hacia objetivos predeterminados. En este marco, las grandes empresas, asociaciones comerciales y bancos seleccionan los estudios de economistas particulares, priorizando aquellos que resultan funcionales a sus intereses.</p> <p>Además, el autor señala que la independencia intelectual de las universidades se encuentra fuertemente restringida, especialmente en las áreas de pensamiento e investigación social y económica. Esta limitación evidencia las tensiones estructurales entre el Estado y la universidad, revelando el impacto de la intervención política en la producción del conocimiento académico.</p>
<p>Perspectiva marxista</p>	<p>Gramsci enfatiza la necesidad de superar el individualismo del intelectual tradicional para dar lugar a la figura del intelectual colectivo, vinculado a la clase obrera. El intelectual orgánico se distancia de las tendencias elitistas que lo conciben como un actor autónomo e independiente de la estructura social dominante. Desde esta perspectiva, subraya el carácter político y de clase de los intelectuales en las formaciones sociales capitalistas, señalando que, aunque algunos grupos aparenten autonomía respecto de las clases sociales, en realidad mantienen vínculos estrechos con ellas.</p> <p>Si bien la sociedad suele clasificar a los/as intelectuales como actores independientes, autónomos y neutrales, estos/as en realidad portan y</p>

defienden intereses de clase. Por ejemplo, los/as científicos/as no permanecen ajenos/as a la lucha de clases, sino que toman posición y actúan en función de dicho conflicto.

Gramsci reconoce el papel político de los/as intelectuales y destaca la importancia de abandonar el elitismo para comprometerse con las problemáticas de las masas. La labor intelectual debe orientarse a la búsqueda de soluciones colectivas a las necesidades populares, expresadas en un lenguaje accesible y comprensible para las mayorías.

Para Althusser, la práctica científica no es independiente de la ideología, sino que está directamente atravesada por la lucha de clases. En este sentido, toda producción científica responde a determinaciones externas, como las demandas del proceso productivo y los intereses de clase. Por ello, la ciencia y el conocimiento no condicionan la política; por el contrario, es la política la que orienta el desarrollo de la ciencia y la producción de saber.

La neutralidad es uno de los mitos a través de los cuales la ideología dominante enmascara la realidad para reproducirla. Desde esta perspectiva, el pensamiento objetivo y científico solo puede construirse desde la posición del/la explotado/a y dominado/a, más específicamente, desde la clase obrera. Sus intereses históricos de largo plazo no apuntan a reproducir la estructura social desigual, sino a transformarla para erradicar las injusticias que afectan a las mayorías.

No existe discurso que carezca de determinación de clase ni que, en última instancia, no exprese intereses de clase. En este sentido, las teorías científicas tienen un trasfondo político, es decir, están enraizadas en una historia social y material determinada por las transformaciones en las fuerzas y relaciones de producción, cambios que son producto de siglos de lucha de clases.

Para Giroux, la cultura dominante lejos de ser neutral, legitima formas de lenguaje, experiencias y esquemas de razonamiento que favorecen a ciertos sectores.

	<p>Las escuelas, según Giroux, son “instituciones históricas y culturales que siempre encarnan intereses políticos e ideológicos” (Giroux, 1990, p. 220). No se limitan a reproducir las relaciones sociales y los intereses dominantes; son espacios políticos e ideológicos donde se transmiten concepciones de la realidad en disputa entre diversos grupos e individuos. En estos ámbitos, la cultura dominante fabrica certezas hegemónicas.</p> <p>En definitiva, tanto Giroux como Baudelot y Establet plantean que la escuela constituye un espacio político. Los sociólogos franceses afirman que, al mito de la enseñanza laica, se suma la ilusión pedagógica, basada en la creencia de que los problemas educativos están desligados de la cuestión política.</p> <p>Según estos autores, es en la escuela primaria donde se desarrolla el proceso de distribución material, que asigna a los/as individuos/as a distintos polos dentro de la estructura social. Asimismo, es en este nivel educativo donde se fortalece la función política e ideológica de inculcación de la ideología dominante, es decir, burguesa. La educación formal, lejos de ser neutral, responde a las necesidades de la lucha de clases, no a una supuesta demanda universal derivada de una concepción abstracta del individuo.</p>
	<p>Relación individuo/sujeto</p>
<p>Perspectiva estructural funcionalista</p>	<p>Desde el estructural funcionalismo, la educación formal cumple la función de integrar a los/as individuos/as dentro del sistema social. Este proceso se basa en la internalización de valores y pautas culturales que contribuyen a la formación de la personalidad y, a su vez, facilitan su incorporación a la estructura social mediante el aprendizaje de determinadas habilidades.</p> <p>Según la perspectiva funcionalista, el individuo, concebido como un actor libre y autónomo, es el único responsable de su ubicación dentro de la jerarquía social y del proceso productivo.</p> <p>Identificamos que la perspectiva funcionalista pone el acento en una mirada</p>

	<p>individualizante, donde toda explicación social parte del individuo. Atrás quedan los elementos estructurales que condicionan las trayectorias personales y colectivas de sectores sociales que se encuentran en situaciones de desventaja económica y cultural con respecto al resto.</p> <p>Según Schultz, los individuos son libres, por tanto, tienen derecho a invertir en su propia educación. Para Becker, los individuos toman decisiones racionales respecto a la educación. Este último considera a los individuos como meros agentes económicos racionales que toman decisiones basadas en la maximización de sus beneficios económicos.</p> <p>Es importante destacar que, dentro del funcionalismo, se trabaja con la noción de individuo y no de sujeto. Es decir, el individuo no es entendido como un/a sujeto/a atravesado/a y sujetado/a por una cultura, un género o una historia personal y colectiva, sino como una entidad indivisa, cerrada en sí misma. Desde esta óptica, el éxito y el fracaso son asumidos como experiencias individuales, sin vinculación con procesos colectivos o determinantes estructurales.</p> <p>En definitiva, la categoría de individuo tiene una gran importancia en esta perspectiva. Es el individuo quien establece sus condiciones y modo de existencia en función de sus necesidades y orientaciones.</p> <p>El estatus es una recompensa al mérito individual. El individuo es el único responsable de su posición social, es decir, su inserción en el proceso productivo se basa en sus elecciones, aptitudes, capacidades y disposiciones naturales. Esto último, contribuye a que el lugar ocupado en la estructura social sea habitado sin grandes cuestionamientos.</p>
<p>Perspectiva marxista</p>	<p>Gramsci subraya el carácter político y de clase de los intelectuales en las formaciones sociales capitalistas, y plantea que existen grupos que en apariencia son autónomos de las clases sociales pero en la realidad están vinculados a ellas. La lucha ideológica permite la creación de nuevos</p>

sujetos políticos, los cuales son condición necesaria para que pueda formarse un amplio movimiento popular.

El intelectual orgánico supera el carácter individualista del intelectual tradicional para dar lugar a la figura de un intelectual colectivo ligado a la clase obrera. Esto es, el intelectual orgánico se aleja de las tendencias individualistas y elitistas que lo consideran un actor autónomo e independiente del grupo social dominante.

La importancia de la educación formal radica en el hecho de que ella ocupa un rol central en la formación de los intelectuales, en la construcción de un nuevo sujeto político con conciencia de clase.

Para el autor, todos/as somos filósofos/as de una filosofía que él denomina espontánea. Todos/as estamos sujetos/as por un lenguaje, una cultura, una religión, un folclore.

Althusser, en la misma línea, plantea que el/la sujeto/a adopta determinados comportamientos, participa en ciertas prácticas, y lo hace a partir de ciertas creencias, es decir, se cree en el deber, en la justicia, en la política partidaria, en Dios, y se actúa en base a ello.

Asimismo, para el sociólogo francés, la ideología interpela a los individuos como sujetos, y sujeta al individuo como tal. A partir de esta sujeción que garantiza la ideología los mismos marchan portando la ideología y se insertan en prácticas gobernadas por los rituales de los AIE. Esto quiere decir que, el individuo es interpelado como sujeto, y de esta manera acepta libremente las órdenes del sujeto, o sea, acepta libremente su propia sujeción. Dicha sujeción permite que se asegure diariamente, en la conciencia y en el comportamiento de los sujetos, la aceptación de la división técnica del trabajo, de la producción, explotación, represión, e ideologización.

Si trasladamos esto último al ámbito escolar podemos interpretar que, en dicho ámbito, se forman y construyen ciertos/as sujetos/as a través de

determinada ideología que permite que las relaciones sociales y las condiciones de existencia sean presentadas de tal forma que parezcan normales y/o naturales, y por lo tanto, dichos/as sujetos/as se comporten en consecuencia.

La institución educativa, entendida como un AIE, es un ámbito de producción y reproducción no sólo de conocimientos sino también de sujetos/as. En dicha producción se busca producir un/a sujeto/a que logre con éxito internalizar una serie de ideas y creencias que condicionarán sus acciones y comportamientos futuros.

Por otro lado, Althusser señala que en la historia no hay fines ni sujetos. Cuando plantea que no hay fines hace referencia a que no existe un espíritu que determine de antemano el lugar de llegada del proceso histórico a un lugar mejor o peor. Con respecto a la concepción de que en la historia no hay sujetos, la misma hace referencia a que la pregunta por quién hace la historia es ideológica, ya que, no existe un sujeto que por sí mismo haga la historia. La historia es producto de un complejo proceso que tiene como principal actor la lucha de clases. El autor comparte la idea marxista de que no se parte del hombre sino del periodo social económicamente dado.

Esto quiere decir que, el devenir histórico no tiene finalidad ni sujeto. Lo que domina el proceso histórico son elementos que superan la capacidad del hombre como sujeto, mientras que el hombre es sólo una parte de aquel.

Giroux rechaza la noción de un sujeto unificado y racional, proponiendo como estrategia central la crítica a todas aquellas representaciones y significados que pretenden alcanzar un estatus trascendental y transhistórico.

En este marco, la autonomía en la práctica del aprendizaje no implica concebir al estudiantado como un sujeto aislado, sino como un actor inmerso en múltiples contextos culturales, de clase, raciales, sexuales e históricos. Su experiencia educativa está atravesada por diversas

	<p>problemáticas, aspiraciones y deseos diferenciados que influyen en su proceso de formación.</p> <p>Desde esta perspectiva, el objetivo fundamental de la educación formal es generar las condiciones necesarias para la autopotenciación del/la estudiante y su constitución como sujeto político, permitiéndole desarrollar una conciencia crítica y una participación activa en la transformación social.</p> <p>En síntesis, la perspectiva marxista adoptan una postura que cuestiona la noción del 'hombre' como único determinante en la historia y en la configuración de las formaciones sociales, enfatizando el papel estructural de la lucha de clases en la construcción de la realidad.</p>
	<p>Relación Consenso/Conflicto</p>
<p>Perspectiva estructural funcionalista</p>	<p>Para Parsons, la interacción social y la satisfacción mutua entre los individuos dependen del consenso, el cual se posibilita mediante la adopción de valores y normas comunes, integradas en los roles sociales.</p> <p>Desde esta perspectiva, la sociedad es concebida como un sistema que requiere el consenso de sus miembros respecto a los valores y normas culturales predominantes para garantizar su estabilidad y autosuficiencia. La internalización de estos principios se logra a través de diversas instituciones de socialización, entre las cuales la escuela desempeña un papel fundamental.</p> <p>En el marco del funcionalismo sociológico, la educación formal cumple la función de integrar a los individuos y preservar el orden del sistema social. En este sentido, se configura como un mecanismo esencial para mantener el consenso en torno a los roles y su funcionamiento dentro de la estructura social.</p> <p>Desde esta óptica, la posición social que un individuo ocupa en la estructura social es entendida como justa y racional, dado que se considera el</p>

	<p>resultado de la competencia, en la cual los/as más meritorios/as son seleccionados/as.</p> <p>Por su parte, las teorías del capital humano resaltan que la educación formal es un factor clave para el crecimiento y desarrollo económico, en tanto cumple un rol central en la formación de recursos humanos. Desde esta perspectiva, la acumulación de capital humano y el avance tecnológico constituyen la base del crecimiento sostenido de las economías. Se plantea que toda estrategia dirigida al fortalecimiento de la educación y al desarrollo científico-tecnológico garantizaría que los países alcancen altos niveles de desarrollo económico y social, asegurando la estabilidad del sistema.</p> <p>Según Becker, el/la asalariado/a medio/a se convierte en el principal motor del desarrollo a través de la inversión en su propia educación. En este enfoque, el fracaso es interpretado como una responsabilidad individual, derivada de las decisiones de inversión educativa y de la actitud adoptada frente al desarrollo de competencias.</p> <p>En definitiva, esta perspectiva enfatiza el consenso por encima del conflicto. Esto se debe a que el reconocimiento del mérito individual -es decir, de las capacidades y atributos personales por parte de otros/as- implica la existencia de un acuerdo colectivo dentro del sistema social.</p>
<p>Perspectiva marxista</p>	<p>Desde la perspectiva marxista, las instituciones sociales se caracterizan por su dimensión conflictiva. Para Gramsci, las instituciones de la sociedad civil -como las familias, iglesias, sindicatos, partidos políticos, escuelas y medios de comunicación- constituyen espacios donde se libra la lucha de clases. Son ámbitos en los que se estructura la hegemonía de una clase y donde se manifiestan los conflictos sociales.</p> <p>La escuela, en este sentido, no es ajena a lo político y a la disputa social. Del mismo modo, los/as intelectuales no pueden considerarse neutrales en la lucha de clases, ya que inevitablemente toman posición y actúan en función de ella.</p>

Los/as intelectuales responden a una clase social en pugna con otra. No son una capa separada de la lucha de clases, sino agentes que desempeñan un papel activo en el conflicto social. Su función es dotar de sentido a cada clase social, ya sea para consolidar su dominio o para transformar su condición dentro de la estructura social.

A pesar de ello, algunos/as intelectuales adoptan una postura ingenua al considerar que están por encima de los conflictos sociales, e incluso intentan proyectar la imagen de imparcialidad ante los fenómenos sociales.

Gramsci no solo visibiliza la centralidad del conflicto en los fenómenos sociales, sino que también teoriza sobre el papel del consenso en estos procesos. En el ámbito escolar, se desarrollan una serie de dispositivos ideológicos que permiten la construcción y legitimación de una determinada visión de la realidad. Así, la escuela contribuye a obtener el consenso de los sectores dominados y a justificar la supremacía de la clase dirigente.

A lo largo de los distintos niveles educativos, el Estado construye hegemonía no solo en la escuela, sino en múltiples instituciones que conforman la sociedad. Este proceso de dominación se lleva a cabo mediante la articulación de elementos propios de los sectores dominados, estrategias de consenso y mecanismos de construcción política, consolidando y legitimando el control de la clase dominante.

De manera similar, Althusser plantea que el poder estatal, expresado en diversas instituciones sociales -entre ellas el sistema educativo- no solo ejerce represión, sino que también, en coincidencia con Gramsci, construye consensos, oculta el carácter histórico de los intereses de clase y naturaliza las ideas dominantes dentro de las estructuras creadas por y para el capital.

Como Aparato Ideológico del Estado (AIE), la educación superior y todas las instituciones donde se produce conocimiento son espacios atravesados por contradicciones y conflictos de clase. Por ello, pueden constituir ámbitos en los que se priorice y defienda el punto de vista de los sectores subalternos.

	<p>Giroux, por su parte, reconoce que en la vida escolar coexisten culturas, discursos y luchas en tensión. Si bien el enfoque funcionalista reconoce que las escuelas no operan al margen de los intereses sociales, reemplaza el conflicto y el dinamismo por el consenso y la estabilidad. En este marco, no problematiza el conflicto social vinculado a los intereses socioeconómicos en competencia ni cuestiona las creencias, valores y estructuras de la sociedad norteamericana. Desde esta perspectiva, los/as estudiantes son concebidos/as como productos de socialización, reducidos/as a receptores/as pasivos/as del conocimiento.</p> <p>Según Giroux, el funcionalismo interpreta el conflicto como un fenómeno externo al aula y la escuela, relacionándolo con la inadaptación de los individuos, en lugar de comprenderlo como una expresión legítima de los antagonismos estructurales presentes en la sociedad.</p>
--	--

Conclusiones

A lo largo del desarrollo de esta tesina, nos propusimos analizar la perspectiva estructural-funcionalista y marxista sobre la educación formal y su vínculo con la desigualdad social. Para ello, examinamos los aportes conceptuales de diversos autores, identificando las contribuciones clave al análisis sociológico de la educación.

Este estudio se fundamentó metodológicamente en una extensa revisión bibliográfica, complementada con un minucioso trabajo hermenéutico sobre fuentes secundarias, incluyendo textos, ensayos y libros en los que los autores desarrollan sus principales categorías conceptuales en torno a la educación formal. Como resultado, fue posible identificar aportes enriquecedores respecto al objeto de estudio.

En primer lugar, se observó que la perspectiva estructural-funcionalista consideran la educación formal como un pilar fundamental para el mantenimiento del orden y el equilibrio del sistema social.

Desde esta óptica, Talcott Parsons concibió la educación como el mecanismo encargado de transmitir normas sociales y pautas de comportamiento esenciales para la integración social y el equilibrio moral de la sociedad. La escuela cumple la función de inculcar los valores de la cultura compartida, así como las normas que configuran la personalidad de los individuos, preparándolos para el ejercicio de los roles sociales que desempeñarán en la adultez.

En cuanto a la relación entre educación formal y desigualdad social, Parsons explicó las diferencias sociales a partir de desigualdades individuales, es decir, disparidades en aptitudes, talento y mérito. Desde esta perspectiva, los individuos acceden a distintas posiciones dentro del sistema social en función de sus esfuerzos y

capacidades personales. En este sentido, la distribución social es concebida como un proceso racional y justo, ya que se basa en el mérito individual.

Por otro lado, las teorías del capital humano -enmarcadas dentro del paradigma tecnoeconómico del estructural-funcionalismo- enfatizaron en el papel de la educación formal en la economía. En este contexto, los aportes de Schultz y Becker destacan su función como motor del desarrollo económico, asociando la inversión en educación con el incremento de la productividad y el crecimiento sostenido de las sociedades.

Theodore Schultz concibió la escuela como una entidad especializada en la producción de conocimientos y en el incremento de las ganancias futuras de los/as estudiantes. Considera la educación como una forma de inversión, no como un gasto de consumo, dado que al invertir en sí mismos/as, los/as individuos/as amplían sus posibilidades de desarrollo.

La adquisición de conocimientos y calificaciones constituye un capital fundamental para mejorar la productividad laboral, lo que se traduce en un mayor flujo de ingresos en el futuro. Existe una relación directa entre educación formal y el incremento de las remuneraciones económicas.

Gary Becker, por su parte, amplió esta visión al señalar que la educación no solo cumple un papel clave en la redistribución del ingreso y en el crecimiento económico y tecnológico de los países, sino que también contribuye a la elevación del nivel cultural de la población, al reducir la criminalidad.

Asimismo, Becker subrayó que los/as individuos/as tienen la capacidad de calcular los beneficios que obtendrán a partir de su inversión educativa. En este sentido, se convierten en capitalistas de sí mismos/as, al invertir en su formación académica y profesional. Este enfoque es fundamental para la reducción de la brecha entre capitalistas y no capitalistas. Al igual que Schultz, Becker sostiene que la adquisición de habilidades y conocimientos tiene consecuencias económicas que se reflejan en la estructura salarial del mercado de trabajo.

En el marco de las teorías del capital humano, los economistas estadounidenses han desarrollado distintas concepciones sobre la desigualdad social. Schultz, por un lado, reconoce que el acceso a la educación varía en términos de calidad, lo que contribuye a la perpetuación de las desigualdades. La calidad educativa está determinada por factores como la institución escolar y su entorno, así como por aspectos estructurales

vinculados al género, la raza y la clase social de origen, que inciden directamente en la dotación de capital humano.

Para Schultz, la implementación de políticas de igualdad de oportunidades dirigidas a los sectores más desfavorecidos es clave para garantizar un acceso equitativo a una educación de calidad y, con ello, abordar la desigualdad social.

Becker, al igual que Schultz, defendió la igualdad de oportunidades, entendida como la eliminación de la discriminación y el nepotismo tanto en el ámbito público como en el privado. Propuso la asignación de subvenciones a instituciones educativas mediante la creación de escuelas públicas y la concesión de becas para estudiantes con menores recursos. Sin embargo, ambos pensadores economistas sostienen una postura en favor de la libertad individual y la iniciativa privada, argumentando que la intervención gubernamental en la economía debe mantenerse en un nivel mínimo.

En la misma línea que Parsons, los economistas estadounidenses remarcan que el capital humano -compuesto por habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas, motivaciones y valores- es un atributo esencialmente individual. Por lo tanto, la inversión en educación responde, en gran medida, a las capacidades innatas o adquiridas de los individuos. Desde esta perspectiva, el éxito o el fracaso económico se explican por la capacidad de cada persona para invertir en su propia formación.

Las concepciones analizadas se encuentran estrechamente vinculadas a la lógica meritocrática, según la cual el fracaso en la educación formal se atribuye a una menor inversión de tiempo en la formación, o bien a una falta de aptitud o inteligencia por parte del/la estudiante.

Por otro lado, Schultz -especialista en economía agrícola- advirtió que las políticas gubernamentales destinadas a favorecer las áreas urbanas más prósperas han tenido consecuencias negativas sobre las regiones rurales y agrícolas más desfavorecidas, contribuyendo a su estancamiento económico. En este contexto, el incentivo y la capacidad de los/as agricultores/as para participar en la innovación y en la inversión agrícola se ven obstaculizados por medidas como la restricción de precios de alimentos y productos agrícolas, así como el incremento de impuestos desproporcionados sobre tierras y cultivos. Asimismo, el autor señaló el déficit de inversión gubernamental en investigación sobre el sector agrícola en Estados Unidos.

Becker, por su parte, destacó el aumento de la esperanza de vida como el logro socioeconómico más relevante del siglo XX. En su análisis, puso énfasis en la investigación económica y exploró diversas problemáticas ligadas a la educación, la discriminación, la disolución familiar y la salud, entre otras.

La lectura de los autores funcionalistas motivó a las siguientes preguntas: ¿Cómo se adaptan o desafían los postulados de Becker sobre la racionalidad de las decisiones educativas individuales frente a la automatización y el auge de la inteligencia artificial en el mercado laboral? ¿En qué medida las ideas de Schultz sobre la importancia de la educación agrícola y la investigación científica siguen siendo relevantes para abordar los desafíos actuales de la seguridad alimentaria y el desarrollo sostenible?

¿En qué medida la preocupación de Parsons por el equilibrio y la estabilidad social se alinea o contrapone con las demandas actuales de transformación social y justicia educativa? ¿Cómo se refleja la noción de capital humano en las políticas de formación y capacitación laboral actuales?

Si la escuela tiene la función de inculcar normas y valores para la cohesión social, ¿cómo se puede lograr dicha cohesión en una sociedad atravesada por desigualdades socioeconómicas? ¿Cómo es posible alcanzar cohesión social en un sistema donde los frutos de la riqueza -humana y no humana- se concentran en pocas manos?

La perspectiva marxista ofreció una lectura alternativa sobre la educación formal y su vínculo con la desigualdad social.

El pensador italiano Antonio Gramsci, a través de su vasta obra, proporcionó herramientas teóricas fundamentales para comprender el papel de la educación en la sociedad. A partir del análisis de sus textos, observamos que dentro de las instituciones educativas se despliegan diversos mecanismos y estrategias destinadas a consolidar el consenso de los sectores dominados en el marco de la sociedad capitalista.

Asimismo, la educación formal, y en particular los/as intelectuales que emergen de ella y operan en su seno, desempeñan un papel pedagógico en estrecha relación con el compromiso político. Desde esta perspectiva, los/as intelectuales asumen una responsabilidad tanto teórica como práctica en la difusión de una concepción del

mundo que posibilite la acción revolucionaria, a través de la construcción y transformación de nuevos espacios educativos.

En este sentido, la educación -tanto formal como informal- constituye una actividad intelectual intrínsecamente ligada a la praxis política de las masas populares. Así, tanto los sectores populares como los/as intelectuales participan en un proceso educativo conjunto, que contribuye al surgimiento de una nueva cultura.

Respecto a esto último surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo puede materializarse la construcción de una nueva cultura que promueva valores colectivos y emancipe a los sectores dominados? ¿A través de qué estrategias curriculares -tanto teóricas como prácticas- se puede incentivar el interés de la población por valores y hábitos colectivos no opresivos?

¿Cuáles son las vías posibles para superar la hegemonía de la cultura ligada a la racionalidad económica capitalista y fomentar la construcción de nuevas subjetividades? ¿Cómo impacta el concepto de hegemonía de Gramsci en el análisis del papel de los medios de comunicación y las redes sociales en la formación de la opinión pública y la producción de consensos en la sociedad actual?

Louis Althusser concibió el sistema educativo como un Aparato Ideológico del Estado, cuya función es reproducir la fuerza de trabajo con distintas cualificaciones. Además de la enseñanza de técnicas y conocimientos específicos, la educación formal transmite reglas de comportamiento, moral, conciencia cívica y profesional. En este proceso, los/as sujetos/as aprenden a aceptar y respetar las normas de la división social del trabajo, las cuales no son otra cosa que principios estructurados según el orden impuesto por la dominación de clase.

Uno de los aportes más significativos del filósofo francés radicó en su planteamiento sobre la formación de sujetos/as en el ámbito escolar. A través de la reproducción de una determinada ideología, las instituciones educativas presentan las relaciones sociales y las condiciones de existencia como fenómenos naturales y legítimos. Esto contribuye a que los/as sujetos/as internalicen estas concepciones y actúen en consecuencia.

A la luz de los planteamientos del filósofo francés: ¿Sigue siendo la escuela el Aparato Ideológico de Estado dominante en la actualidad?

En cuanto a Christian Baudelot y Roger Establet -seguidores del pensamiento althusseriano- sus investigaciones sobre la escuela capitalista en Francia coinciden en la caracterización de la educación formal como un Aparato Ideológico de Estado. Añaden que dentro del sistema educativo existe una división estructural en dos redes de escolaridad: por un lado, una escolaridad extensa, reservada para una minoría; por otro, una escolaridad breve, destinada a la mayoría.

Esta segmentación responde a la división de la sociedad en clases antagónicas, lo que explica la existencia de las dos redes y define sus mecanismos de funcionamiento. En otras palabras, las diferencias estructurales entre clases sociales se materializan en la estructura misma de la escolarización dentro del sistema capitalista.

Los autores denunciaron cómo el aparato escolar oculta la división estructural en redes de escolarización, presentándola bajo la apariencia de una escuela única, laica, unificada y progresista.

A partir del análisis que realizaron los sociólogos franceses nos preguntamos: ¿Sigue siendo la escuela primaria el nivel esencial del aparato escolar capitalista o, en la actualidad, otros niveles educativos cumplen un papel más central en la reproducción de las desigualdades?

¿De qué manera contribuye la escuela a la reproducción de la fuerza de trabajo en el marco del capitalismo financiarizado? ¿Qué habilidades y conocimientos se consideran fundamentales en la configuración del mercado laboral dentro del capitalismo financiarizado?

Por último, el pensador estadounidense Henry Giroux subrayó la importancia de que los/as estudiantes intervengan activamente en su propia formación, con el propósito de transformar los rasgos opresivos de la sociedad. Sostuvo que la transformación social no solo se construye a través de la lucha colectiva en y sobre el mundo material, sino también mediante la imaginación social, que permite a los agentes humanos reconfigurar la realidad.

Desde esta perspectiva, Giroux concibió las escuelas como esferas públicas democráticas, donde el diálogo y el intercambio de saberes desempeñan un papel central. En este sentido, consideró que la educación tiene la capacidad de contribuir a la consolidación de la democracia tanto en el ámbito local como en el global.

Giroux, al igual que Gramsci, Althusser, Baudelot y Establet, rechazó la visión que presenta la instrucción y el aprendizaje escolar como procesos neutrales, transparentes y desvinculados del poder, la historia y el contexto social. En su análisis, reveló cómo la educación formal reproduce desigualdades estructurales ligadas a los intereses individuales en competencia dentro del orden social.

Además, denunció las prácticas ideológicas y sociales que se desarrollan en el ámbito escolar y que obstaculizan la posibilidad de que los/as estudiantes asuman un rol crítico, activo y transformador como ciudadanos/as.

En relación a los aportes realizados por Giroux quedan pendientes los siguientes interrogantes: ¿Qué formas de resistencia contrahegemónica se manifiestan en las prácticas educativas actuales frente a la lógica dominante del capitalismo? ¿Qué estrategias concretas implementan los/as intelectuales transformativos para fomentar una sociedad más libre y democrática en el contexto actual?

¿Cómo se puede promover una memoria liberadora que amplifique la voz de los sectores históricamente silenciados y contribuya a la formulación de políticas públicas que garanticen condiciones de vida digna y mejoren las trayectorias educativas de las poblaciones empobrecidas? ¿Cómo pueden las tecnologías de la información y la comunicación potenciar una educación más democrática y participativa?

En relación con nuestro segundo objetivo específico -identificar y sistematizar las diferencias y similitudes entre las perspectivas estructural funcionalista y marxista en el análisis de la educación formal- observamos que, mientras el funcionalismo destacó los beneficios de la educación para la integración social y la estabilidad sistémica, el marxismo subraya cómo la racionalidad económica capitalista se beneficia de los métodos y prácticas que operan dentro de las instituciones educativas.

Parsons, y especialmente los teóricos del capital humano, Schultz y Becker, otorgaron una relevancia central a los conceptos de rentabilidad y rendimiento en su análisis de la educación formal. Esto nos permite observar que su enfoque, estrictamente economicista y ligado al cálculo racional e instrumental, tiende a omitir factores socioculturales que influyen en los comportamientos y decisiones de los/as sujetos/as, particularmente en aquellos/as que se encuentran en condiciones de desventaja económica.

Por su parte, los cinco autores marxistas analizados coincidieron en que, dentro de las instituciones educativas, se despliegan diversas lógicas y mecanismos que contribuyen a legitimar y reproducir las desigualdades sociales estructurales características del modo de producción capitalista.

Desde este enfoque crítico, rescatamos la importancia de reconocer el carácter político de la educación formal, entendido más allá de los intereses estrictamente partidarios. La educación, al igual que otras prácticas políticas, atraviesa múltiples dimensiones de la existencia humana, incluyendo la familia, los medios de comunicación, el trabajo, el tiempo libre, la iglesia, los partidos políticos y el ámbito comunitario.

El reconocimiento del carácter político de la educación nos permite cuestionar y problematizar los discursos que se presentan bajo una supuesta neutralidad o apoliticidad.

Las escuelas no son espacios neutros ni apolíticos; por el contrario, constituyen escenarios de conflicto, campos de disputa donde se entretajan relaciones de poder. En estos ámbitos, la complejidad de las luchas sociales se manifiesta de diversas formas, evidenciando la influencia de la educación en la reproducción y transformación del orden social.

Entendemos que el/la sujeto/a es simultáneamente producto y productor/a de la educación formal. Los contenidos curriculares, normas y valores que circulan en las instituciones educativas se integran en lo instituido, en lo establecido, al ser producidos e internalizados en las subjetividades. Sin embargo, cuando se busca interpelar, cuestionar o transformar aquello normalizado, se asume un carácter instituyente, dando lugar a la construcción de nuevos sentidos y significaciones que emergen desde el deseo y el deber de impulsar un cambio emancipador.

La crítica a estas lógicas de dominación presentes en las instituciones educativas se vincula con la lucha contra el individualismo posesivo, funcional a las dinámicas del mercado, y contra el principio meritocrático que concibe al individuo como libre, autónomo y único responsable de su destino. Para desmontar esta visión, es fundamental visibilizar que la supuesta libertad del individuo -inseparable del individualismo- desplaza los procesos de colectivización y organización, obstaculizando la democratización de la vida cotidiana.

Asimismo, el carácter político de la educación también remite a la cuestión del Estado y su rol en la garantía de una mayor autonomía para los sectores vulnerabilizados. Este compromiso requiere una acción responsable e innegociable, que reivindique a los/as ciudadanos/as como protagonistas activos/as de los procesos sociales, en lugar de meros/as espectadores/as.

En definitiva, el reconocimiento del carácter político en todas las dimensiones de lo social está estrechamente ligado a la reivindicación de ciertas ideologías y al reconocimiento de la fuerza material que pueden alcanzar las creencias populares en la sociedad.

Las resistencias a la reproducción de la subordinación y explotación en el capitalismo neoliberal globalizador están intrínsecamente ligadas a la articulación de diversas luchas emancipatorias actuales -feministas, obreras, ecológicas, estudiantiles y de los pueblos colonizados- entre otras.

Desde esta perspectiva, una forma de resistencia es el estudio y profundización de las historias no oficiales, poniendo el foco en la voz de los/as sectores históricamente silenciados, a partir de la memoria liberadora que plantea Giroux. Este ejercicio tiene como objetivo político instalar en la agenda pública la necesidad de políticas públicas que garanticen condiciones de vida dignas, transformen la distribución desigual de la riqueza y, en consecuencia, mejoren las trayectorias educativas de los sectores históricamente empobrecidos.

Los autores analizados presentan distintas interpretaciones de la educación formal. Consideramos relevante visibilizar estas posturas, ya que cada paradigma responde a prácticas concretas vinculadas, entre otras cosas, a la lucha histórica de intereses. Los enfoques marxistas destacan el papel del sistema educativo en la reproducción de las relaciones de dominación y explotación en la sociedad. La escuela capitalista no solo prepara las condiciones para la acumulación del capital, sino que también legitima el orden vigente.

No obstante, estos enfoques también resaltan el carácter contradictorio de la escuela: aunque contribuye a la reproducción social, también es un espacio de lucha de clases donde emergen resistencias ligadas a procesos contrahegemónicos que desafían la lógica dominante del capitalismo.

En tanto la escuela interviene en el desarrollo cognitivo y emocional de los/as sujetos/as -orientando su relación con la naturaleza, el mundo social y sus semejantes de manera funcional al mantenimiento del sistema- también puede ser un ámbito propicio para procesos de emancipación y ruptura, permitiendo cuestionar y transformar una estructura marcada por la exclusión y la desigualdad social.

La toma de conciencia y la búsqueda de alternativas para superar la explotación y alienación naturalizadas son inseparables de un proyecto que se posicione desde un paradigma crítico, capaz de comprender las transformaciones que afectan a las sociedades y revisar el papel de la educación formal en la construcción de un cambio social.

Desde la perspectiva del capital humano, la educación es concebida como un motor del crecimiento económico de los países, al ser un factor clave en el incremento de la productividad y en la configuración del mercado laboral.

En este marco, la educación formal cumple funciones estrechamente vinculadas con el mantenimiento de un sistema laboral profesionalizado, mercantilizado y capitalista, orientado al consumo.

Todo modelo escolar que prioriza la productividad se basa, fundamentalmente, en la formación de estudiantes según las demandas del mercado de trabajo, moldeándolos/as como trabajadores/as útiles y eficientes. En este sentido, la escuela opera como una fábrica de mano de obra, insertando a los/as individuos/as en el mundo laboral de acuerdo con sus capacidades y talentos, ya sean innatos o adquiridos en el proceso educativo.

Desde la perspectiva funcionalista, la educación se integra y contribuye a una sociedad productivista, donde el estudiantado es formado para desarrollar habilidades consideradas esenciales para la estabilidad del sistema. La estructura horaria escolar, por ejemplo, responde a las necesidades de las familias de disponer de tiempo para desempeñar sus roles en la vida adulta.

Cualquier alteración en la estructura escolar impacta directamente en la organización del orden social. Por ello, si se busca un cambio estructural que modifique de raíz las características del sistema, la transformación debe comenzar por instituciones como la escuela. Es necesario deconstruirlas, desarmarlas y reconstruirlas, dado que, en su

configuración actual, funcionan eficientemente para un propósito que no siempre beneficia a las mayorías.

Asimismo, en regiones y países caracterizados por una profunda desigualdad económica -donde la riqueza se concentra en pocas manos- la escuela constituye un espacio de inclusión. En sociedades altamente desiguales, donde las oportunidades no parten de una base equitativa, la educación juega un papel clave en la generación de procesos de igualdad. Si bien la escuela, y especialmente la escuela pública, no garantiza la nivelación de las posiciones sociales, sí resulta fundamental para ampliar las oportunidades de los sectores más vulnerables.

Si aspiramos a una educación formal democrática y democratizadora, es imprescindible reparar las condiciones de injusticia social y transformar la educación tal como la conocemos.

En definitiva, si bien el esfuerzo y la dedicación son aspectos fundamentales para el desarrollo de ciertas habilidades y conocimientos, no constituyen los únicos factores determinantes de las desigualdades educativas, sociales y económicas en distintos países. Por ello, es imprescindible un análisis que contemple las condiciones de vida adversas que enfrenta una gran proporción de la población en las sociedades capitalistas.

Profundizar en la comprensión de las causas y factores -tanto coyunturales como estructurales- que explican las desigualdades en las condiciones de vida, así como identificar los mecanismos y procesos que contribuyen al bienestar social, constituye un desafío crucial. Si aspiramos a transformar la realidad y erradicar las raíces -muchas veces invisibilizadas- del descontento, la insatisfacción y los malestares colectivos, es necesario asumir un enfoque crítico y comprometido con el cambio social.

Por último, si bien quedan múltiples interrogantes por responder, estas preguntas impulsan el aprendizaje continuo y la construcción colectiva del conocimiento: ¿De qué manera las perspectivas funcionalista y marxista influyen en los reglamentos, leyes, discursos políticos y otros aspectos del sistema educativo actual? ¿Cómo impactan estas corrientes sociológicas en la configuración del sentido común y el imaginario social respecto a la educación?

Referencias bibliográficas

- Alemán, J. (2016). Horizontes neoliberales en la subjetividad. Buenos Aires, Grama ed.
- Aliaga Rebolledo, O. & Cofré Vega, D. (2021). La evolución del concepto de Capital Humano y los desafíos para la Gestión Estratégica de Recursos Humanos en Chile. Revista gestión de las personas y tecnología, 14(40), 38-59.
- Althusser, L. (1974). Elementos de Autocrítica. Barcelona.Ed. LAIA.
- Althusser, L (1974). Sobre la evolución del joven Marx. Elementos de Autocrítica Barcelona. Ed. LAIA,
- Althusser, L (1975) Para una crítica de la práctica teórica. Respuesta a John Lewis. Madrid. S. XXI.
- Althusser, L. (1984). Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.
- Althusser, L. (1978). Notas sobre los Aparatos Ideológicos de Estado. Buenos Aires. Nuevos Escritos, Ed. LAIA.
- Althusser, L (1978). Iniciación a la filosofía para los no filósofos. Buenos Aires. Paidós.
- Althusser, L (2003). Marx dentro de sus límites, Madrid. AKAL.
- Baudelot, C, & Establet, R. (1987). La escuela capitalista en Francia, Madrid, Siglo XXI.
- Becker, G. (1983). Capital humano, Madrid. Alianza.
- Beigel, Fernanda (2006). Vida, muerte y resurrección de las teorías de la dependencia. En F. Beigel, et. al., Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano. Buenos Aires: CLACSO.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y

- Cambio en Educación, vol. 4, nº. 3, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia España. Escolar Madrid.
- Bonal, X. (1998). Sociología de la Educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Paidós Ibérica. Barcelona.
 - Brígido, A. (2006). Sociología de la Educación: temas y perspectivas fundamentales. Buenos Aires. Editorial Brujas.
 - Burgos, R. (2004). Los gramscianos argentinos. Buenos Aires. Siglo XXI.
 - Campione, D. (2000). Algunos términos utilizados por Gramsci. Buenos Aires. Cuadernos de la Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas.
 - Carabaña, J. (1983). Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX, Madrid. MEC.
 - Cardoso, F. & Faletto, E. ([1969] 1975). Dependencia y desarrollo en América Latina. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - Castro, E. (2014). Introducción a Foucault. Capítulo 3: La sociedad de normalización: de lo intolerable a la gubernamentalidad. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
 - Coleman, J. (1966). Igualdad de oportunidades educativas. Departamento de Salud, Educación y Bienestar de EE. UU.
 - Duek, C. (2005). Clases sociales: teoría marxista y teorías funcionalistas. Argentina, Buenos Aires. Libronauta
 - Duek, C. & Inda, G. (2014). La teoría de la estratificación social de Parsons: una arquitectura del consenso y de la estabilización del conflicto Theomai, núm. 29, enero-junio. Buenos Aires, Argentina. Red Internacional de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo.
 - Enríquez P. y De Pauw, C. (2013). Pobreza, construcción de subjetividad y problemas educativos: Kairos: Revista de temas sociales, ISSN-e 1514-9331, N ° 32.
 - Federici, S. (2018). El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo. Madrid. Traficantes de sueños.
 - Foucault, M. (1986). Historia de la sexualidad, Tomo I. México. Siglo XXI.
 - Franco, M. (2002). El empirismo filosófico. La teoría empirista del conocimiento, inédito.
 - Franco, M. (2002). Sociedad, conocimiento e ideología, inédito.
 - Fraser, N. (2019). Lo viejo está muriendo y lo nuevo no puede nacer. En: Contrahegemonía ya, Siglo XXI.
 - García Bossio, H. (2004). El desafío del desarrollismo : un análisis teórico de la génesis del modelo desarrollista en la Argentina y el Brasil [en línea]. Temas de

Historia Argentina. Disponible en:
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/16516>

- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona. Paidós.
- González Martínez, L (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux Revista Electrónica Sinéctica, núm. 29, agosto-enero. México. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco.
- Gramsci, A. (1968). La Formación de los Intelectuales, México, Grijalbo.
- Gramsci, A. (1970). Antología México. Siglo XXI.
- Gramsci, A.(1970). Introducción a la filosofía de la praxis Selección y traducción de J. Solé-Tura Nueva Colección Ibérica Ediciones Península.
- Gramsci, A. (1973). Notas sobre Maquiavelo, sobre la Política y sobre el Estado Moderno, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1981). Cuadernos de la cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. México.
- Hardt, M. & Negri, A. (2004). Multitud: Guerra y democracia en la era del imperio. Barcelona, Debate.
- Laclau, Ernesto (1973 [1971]). Feudalismo y capitalismo en América Latina. Cuadernos de Pasado y Presente, N° 40.
- Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lovaglio, R. (2011). La familia como objeto de estudio: sociología académica y teorías crítico-marxistas. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Tesina de grado.
- Mariátegui, J ([1928], 1995). Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana, Lima: Sociedad Editora Amauta.
- Montoya Suarez, O. (2009). Tecnología y acumulación de capital en la fase actual del capitalismo. Scientia Et Technica, vol. XV, núm. 42, agosto, 2009, pp. 137-142 Universidad Tecnológica de Pereira Pereira, Colombia.
- Ouviaña, H. (2012). La estatalidad latinoamericana revisitada. Reflexiones e hipótesis alrededor del problema del poder político y las transiciones. El Estado en América Latina: continuidades y rupturas. Santiago de Chile. Editorial ARCIS.
- Ouviaña, H. (2012). Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos

sociales. OSERA N° 6 - 1° Semestre 201.

- Ozollo, J. (2017). Rupturas. Ensayos provocativos sobre ciencias y sociedad. La política científica en Argentina. Mendoza, Argentina. Bruma Ediciones.
- Parsons, T. (1974). La Sociedad: Perspectivas evolutivas y comparativas, México: Trillas.
- Parsons, T. (1990). La clase como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana. Educación y Sociedad, vol. 6.
- Pedranzani, B. Martín, L. & Díaz, C. (2013). Pensando las subjetividades hoy: El papel de la escuela y el currículum. Universidad Nacional de San Luis. República Argentina. Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC. ISSN 2314-3932.
- Portantiero, J. (1981). Los usos de Gramsci. México. Folios Ediciones.
- Romagnoli, M. & Barreda A. (2010). Educación y reproducción de la desigualdad: políticas y prácticas educativas en el neoliberalismo. Mendoza. Artículo.
- Schultz, T. (1983). La inversión en capital humano, Educación y Sociedad, vol. 1.
- Tenti Fanfani, E. (2021). Desigualdades sociales y desigualdades educativas en la Escuela bajo sospecha. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.
- Thurow, L. (1983). Educación e Igualdad Económica. Educación y Sociedad, volumen 2.
- Tiramonti, G. (2005). La Escuela en la encrucijada del cambio de época. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 92.
- Villalobos Monroy, G.; Pedroza Flores, R. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano. Acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. Tiempo de Educar, vol. 10, núm. 20, julio-diciembre. México. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca.