

La sociología de la educación en perspectiva histórica: orígenes de la disciplina y principales debates en el marco de las teorías del consenso y del conflicto¹

Sociology of education in historical perspective: origins of the discipline and main debates within the framework of consensus and conflict theories

Carina V. Kaplan²

Claudia C. Bracchi³

María Inés Gabbai⁴

Mariana Nobile⁵

Javier Peón⁶

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo recuperar algunas discusiones que se han planteado en el campo de la Sociología de la Educación a partir del desarrollo de distintas corrientes teóricas e ideológicas en torno al problema de la producción y reproducción de la sociedad y la contribución específica del sistema educativo a esta cuestión. En este sentido, este escrito se inicia con un breve recorrido sobre los orígenes de la sociología de la educación, recuperando el contexto histórico de surgimiento. A continuación, se abordan las teorías enmarcadas en el paradigma del consenso, particularmente, el funcionalismo y la teoría del capital humano. Luego, se recuperan brevemente los desarrollos de las teorías críticas y las implicancias de un abordaje de este tipo para el estudio de las instituciones educativas. Para finalizar, se aportan una serie de reflexiones acerca del rol del sociólogo de la educación.

Palabras Claves: Sociología de la educación - Paradigmas socioeducativos - Meritocracia - Reproducción Social - Escuela

Abstract

The aim of this article is to review some of the discussions that have arisen in the field of the sociology of education as a result of the development of different theoretical and ideological currents around the problem of the production and reproduction of society and the specific contribution of the educational system to this issue. In this sense, this paper begins with a brief overview of the origins of the sociology of education, recovering the historical context of its emergence. Next, the theories framed within the consensus paradigm, particularly functionalism and the theory of human capital, are discussed. Then, the developments of critical theories and the implications of such an approach for the study of educational institutions are briefly reviewed. Finally, a series of reflections on the role of the sociologist of education are offered.

Key Words: Sociology of Education - Socio-educational Paradigms - Meritocracy - Social Reproduction - Schooling

Introducción

Los esfuerzos por comprender el papel de la educación y de los sistemas educativos en las sociedades contemporáneas cuentan ya con una larga historia. La sociología de la educación, como campo de análisis sistemático, se ha institucionalizado hace décadas y reúne hoy un acervo teórico y empírico que brinda herramientas de gran riqueza para el abordaje de dimensiones centrales del mundo educativo. Pierre Bourdieu nos advierte que “la sociología tiene como particularidad tener por objeto campos de lucha: no solamente el campo de las luchas de clases sino el campo de las luchas científicas mismo” (Bourdieu, 2000: s/d). La historia de esta disciplina no está exenta de estas disputas. Como en todo campo científico, se confrontan distintas posiciones epistemológicas que expresan supuestos de partida y concepciones acerca de su objeto, que son dispares y por momentos, antagónicos. Podemos afirmar que las perspectivas se disputan los sentidos en torno a las relaciones entre el Estado, la escuela, los sujetos y la sociedad.

Las preocupaciones sobre lo educativo son rastreables en los autores clásicos de la sociología: las obras de Karl Marx, Max Weber y Émile Durkheim sentaron las bases del acervo teórico de la sociología de la educación (Parra Sandoval, 2016). Sus modos de entender el fenómeno educativo son expresiones representativas de los puntos de vista que cada uno sostenía sobre los individuos, la sociedad y las relaciones entre ambos (Álvarez Uría, 2007). En efecto, existe una estrecha vinculación entre los paradigmas y los debates de la sociología general y el desarrollo de la sociología de la educación -algo que quedará expresado en el recorrido que se realizará en este artículo. Es sobre la base de esas concepciones y las diferentes posturas epistemológicas, teóricas e ideológicas que de ellas se desprenden, que se fue configurando este campo disciplinar. Cada paradigma propone un tratamiento específico sobre los fenómenos educativos, ofreciendo respuestas teóricas e investigativas estructuradas en torno a una interpretación específica sobre las relaciones individuo-sociedad o sujeto-estructura y educación/escuela-sociedad. La aproximación a cada una de ellas requiere plantearse una serie de interrogantes: ¿qué concepción acerca de la sociedad subyace en cada teoría?, ¿qué papel le asignan a la educación en la sociedad?, ¿qué lugar se les otorga a los sujetos?, ¿de qué modo explican las trayectorias educativas? A los fines de esbozar algunas respuestas es necesario comprender los aportes que las distintas teorías hicieron para abordar el análisis y las complejidades de las problemáticas socioeducativas.

Para iniciar este recorrido es importante señalar que a comienzo de la segunda mitad del siglo XX se institucionaliza la sociología de la educación en Estados Unidos y Europa, y se va estructurando su desarrollo en torno a dos posturas ideológicamente contrapuestas: el funcionalismo y el marxismo (Urteaga, 2009). Estas posturas dan forma a dos paradigmas teóricos disímiles: el paradigma del consenso y el paradigma

del conflicto, cuyas posiciones son concordantes con sus concepciones acerca de los fundamentos del orden social. A partir de la década del '50 emergen y se van consolidando las Teorías del Consenso Social cuya matriz de origen fue la teoría funcionalista. Este paradigma será fuertemente criticado en las décadas subsiguientes por distintas corrientes enmarcadas en lo que se conoce como Teorías del Conflicto o crítico-reproductivistas, que abrevan en marcos teóricos de corte marxista.

El propósito de este artículo es brindar una primera aproximación al análisis sobre la conformación de los paradigmas más representativos del campo de la sociología de la educación desde sus orígenes, para pensar, tanto sus contribuciones como las tensiones y debates en el presente. Para ello, comenzaremos con un breve recorrido del contexto histórico en que emerge la disciplina y las teorías enmarcadas en el paradigma del consenso, para luego recuperar los desarrollos de las teorías críticas y sus implicancias para la investigación.

Contexto de emergencia del campo de la sociología de la educación

Karabel y Halsey (1976) sostienen que, antes de 1950, existía lo que se denominaba una “Sociología Educativa”, una rama de indagación enmarcada en las ciencias de la educación con una perspectiva orientada y aplicada a problemas específicos. Exceptuando los aportes de Émile Durkheim, con anterioridad a mediados del siglo XX los desarrollos producidos desde la sociología acerca del papel social de la educación han sido relativamente marginales. Es recién a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial y en plena consolidación de los Estados de Bienestar que se desarrolla una verdadera perspectiva sociológica de la educación, especialmente en el contexto norteamericano.

Durante la segunda posguerra confluyeron una serie de fenómenos entrelazados que contribuyeron a la expansión de los sistemas educativos. El primero de ellos, la Guerra Fría, instaló una “peculiar situación internacional, [...] el enfrentamiento constante de las dos superpotencias surgidas de la segunda guerra mundial” (Hobsbawm, 1998). De un lado, la hegemonía política de los EEUU, y del otro, la hegemonía tecnológica de la URSS. En este escenario internacional imperaba un clima ideológico-político de tensión constante por la rivalidad de ambos bloques, ya que lo que estaba en juego era pensar qué modelo económico, político y social prevalecería: si el capitalismo o el comunismo. Producto de esta situación se desarrollaron dos aparatos militares y tecnológicos clave, que demandaban perfiles altamente calificados. Así, se tornó imperiosa la necesidad de producir “recursos humanos”, especialmente ingenieros y científicos, al tiempo que se remarcaba la importancia de educar el “talento potencial” (Karabel y Halsey, 1976). Esto fue conformando una sociedad de expertos donde primó el principio meritocrático como ordenador de las posiciones a ocupar por los sujetos en el espacio social. En este

marco, se produjo el auge de las profesiones que exigían estudios medios y superiores haciendo que la población que accedía a estos niveles educativos se multiplicara, resultando un factor novedoso para la política⁷.

Un segundo fenómeno remite al largo período de bonanza y estabilidad económica conocido como los “30 años dorados”, que se inicia al final de la segunda guerra y perdura hasta mediados de los años '70 del siglo XX. Éste se caracteriza por una fuerte expansión y consolidación del desarrollo industrial y del consumo de masas, que produce una auténtica revolución social y cultural (Hobsbawm, 1998). Un tercer fenómeno que está en estrecha relación con lo anterior refiere a la emergencia de los derechos sociales en el marco del Estado de Bienestar, que permitió una distribución de la riqueza a través de lo que Robert Castel (2004) denominó “la propiedad social”. Esto es, la provisión de un conjunto de protecciones entre las que se encontraba la educación, las cuales al procurarles un mínimo de recursos, de oportunidades y de derechos a los ciudadanos, permitía reducir los riesgos intrínsecos a una experiencia de degradación social.

Sintetizando, esta expansión de los sistemas educativos respondía a factores de diverso tipo:

- *Económicos*: la educación era considerada el factor explicativo del crecimiento de la riqueza de los países al mejorar cualitativamente uno de los factores de producción (el trabajo) y, por tanto, su productividad. El auge del llamado “keynesianismo” también mostraba la “bondad” de la inversión pública en educación.
- *Políticos*: la Guerra Fría desencadenó una “batalla de la producción”, por lo tanto, una fuerte competencia tecnológica sobre todo en el plano armamentístico, que llevaba a demandar científicos y técnicos altamente calificados.
- *Ideológicos*: la inversión en educación respondía a una enorme carga de legitimación asignada a la educación como terreno prioritario de la política social. La ruta educativa se consolidó como la opción para la concreción de una movilidad social ascendente, en términos intergeneracionales.

De esta manera, la expansión educativa durante esos años fue inédita, “...la educación formal [...] se convirtió en el principal mecanismo estructurante de las sociedades avanzadas y en la mejor prueba de la legitimidad del sistema meritocrático en las sociedades capitalistas democráticas” (Bonal, 1998:24), al permitir el acceso de nuevos sectores sociales a los niveles educativos superiores. Esto atrajo el interés de los científicos sociales (por ejemplo, sociólogos y economistas) quienes se interrogaron por los efectos de la educación y los propósitos de invertir en ella. La sociología, de la mano de la teoría Estructural-Funcionalista de Talcott Parsons, se presentaba como la ciencia social que estaba a la vanguardia del movimiento para convertir el estudio de la educación en un esfuerzo científico.

La sociología de la educación, enmarcada dentro de un “optimismo exultante” (Karabel y Halsey, 1976), tenía entre sus rasgos distintivos un carácter fundamentalmente empirista, de corte “apolítico” y signado por un interés en proveer diagnósticos que resultaran útiles para la toma de decisiones políticas. Fue así que promediando el siglo XX la educación se consolidó como “... un área prioritaria de intervención del Estado, tanto por su importancia como factor de desarrollo económico, como por ser un instrumento clave en la política de igualdad de oportunidades” (Bonaf, 1998:24).

De esta forma, desde la década de 1950, el escenario educativo atravesó las siguientes transformaciones:

- La ampliación del gasto educativo en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- OCDE (tasa de crecimiento anual promedio del 10%).
- El aumento de la matrícula tanto en primaria como en secundaria y superior, lo que permitió no solo una expansión sin precedentes sino también una prolongación de las trayectorias educativas.
- Una modificación de la función social del sistema educativo, traducida en cambios en el comportamiento de la demanda de educación, así como en la oferta, modificándose las pautas de inversión pública y privada (Bonaf, 1998).

Durante la década siguiente, en los años ‘60, el estructural-funcionalismo comenzó a mostrar signos de debilitamiento. La emergencia de un nuevo actor colectivo, el de las y los jóvenes universitarios, resultó un vector para transmitir descontentos sociales subyacentes. El abismo intergeneracional resultaba acuciante; la mirada inconformista frente al mundo construido en la posguerra, el malestar en la academia y las revueltas que tuvieron a las y los estudiantes como protagonistas, generó sus réplicas en el campo de la sociología de la educación. Fue en este marco que las teorías crítico-reproductivistas cobraron impulso, mostrando no solo las funciones explícitas de los sistemas educativos, sino también las latentes (Varela, 2009).

En lo que sigue, se pondrá el foco en las principales ideas enmarcadas en el paradigma del consenso, recuperando particularmente la teoría funcionalista y del capital humano, para luego proponer las contribuciones de una mirada crítica.

La mirada del consenso

El funcionalismo

Las raíces intelectuales del funcionalismo en Sociología se encuentran en los trabajos de Herbert Spencer, Auguste Comte, Émile Durkheim y Talcott Parsons. Más allá de las particularidades de las distintas líneas dentro del funcionalismo, todas se caracterizan por concebir la unidad fundamental de la vida entre los seres humanos

como un sistema de tipo orgánico, y a su vez, consideran que las partes o elementos de este sistema están en una relación funcional con el todo, determinándolo y siendo determinado por él (Sánchez de Horcajo y Uña, 1996).

Para la teoría funcionalista, el “consenso” y el “equilibrio” son los procesos “naturales” de la sociedad. El conflicto en cambio se presenta como algo anómalo sobre el cual se debe intervenir para alcanzar nuevamente el equilibrio. Para asegurar la supervivencia de la sociedad, es necesario que se satisfagan ciertos “requisitos funcionales”: el mantenimiento de las pautas y el manejo de las tensiones, la adaptación, el logro de los fines y la integración. La noción clave de este enfoque es la de *sistema social* entendido como un conjunto complejo de elementos en interacción e interdependencia constante. Todos los fenómenos sociales deben ser analizados en términos de estructura de la sociedad, es decir, de la organización de las partes que componen el sistema y de las relaciones entre esas partes, las cuales pueden ser pensadas como instituciones (familias, escuelas), como roles sociales (madre, padre, maestra, trabajador) o como prácticas o costumbres sociales. El modo en que estas partes se adaptan unas a otras es similar a la adaptación que se produce entre las partes de un organismo viviente.

En un sentido general podemos afirmar que se concibe a la educación como un elemento funcional a la estructura de la sociedad. Durkheim enunciaba que “... la sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversidad toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de dicha diversidad necesaria, diversificándose por sí misma y especializándose” (1999: 49). Así, el proceso de socialización (educación) constituye el mecanismo social por excelencia para el cumplimiento de los requisitos funcionales y para asegurar la supervivencia de la sociedad, dando lugar a la conformación de una “moral laica” que promueve la forma de solidaridad necesaria para alcanzar la cohesión en las sociedades modernas, la solidaridad orgánica (Kaplan y Krottsch, 2009). De esta manera, a través del proceso de socialización de las sucesivas generaciones que realiza la institución escolar, se promueve la integración y la diferenciación social a través del entrenamiento a los recién llegados para que puedan convertirse en miembros plenos e integrados de esa sociedad.

Desde el funcionalismo, las funciones asignadas al sistema educativo son: *la transmisión de la cultura* (transmisión de conocimientos, actitudes, valores y normas que asegure la continuidad sociocultural y la aceptación de la herencia social), *la selección social* (al entrenar para el ejercicio de roles, la educación asigna a las personas determinadas posiciones en la estructura social), *el entrenamiento para el*

ejercicio de roles (personal capacitado para cumplir distintas funciones laborales), *la integración* (creación de un sentido de identidad cultural) y *la innovación* (la investigación como responsable de nuevo conocimiento y función esencial para la adaptación de la sociedad a su entorno), siendo todas ellas indispensables para el mantenimiento del orden social existente.

Durante la década de 1950, los desarrollos teóricos de Talcott Parsons cobraron importancia en la academia norteamericana, con lo cual se fue volviendo una teoría hegemónica. Sus principales contribuciones para la sociología de la educación se orientaron a establecer las conexiones funcionales entre escuela y sociedad. En 1959, publica "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society" [La clase social como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana], texto que permite observar la correspondencia entre el aula como "subsistema social y la sociedad como sistema orgánico integrado y equilibrado de relaciones sociales" (Bonaf, 1998:35). Como señala el propio Parsons, a la hora de analizar el aula su mayor preocupación es abordar un problema que

"... tiene dos facetas: primariamente, de qué manera puede lograr la unidad que denominamos clase, impartir al alumno tanto los conocimientos como el sentido de la responsabilidad necesarios en orden al eficaz desempeño de sus obligaciones en la vida adulta; y en segundo lugar, cómo realiza esa misma clase la función de coadyuvar a la distribución de los recursos humanos en función de la distribución del trabajo en la sociedad adulta" (1976: 64).

Así, la escuela es la institución responsable de transmitir los valores de la cultura común y las normas que moldean la personalidad del individuo, ambos aspectos necesarios para establecer los roles sociales específicos que desempeñará como adulto. Estas dos funciones que cumple la institución escolar, de socialización y de diferenciación, resultan clave para mantener en equilibrio el sistema de relaciones sociales. Como señalan Varela y Álvarez Uría (2009), la función de *socialización escolar* posibilita no sólo la adquisición de conocimientos, sino también de aquellas capacidades y habilidades que permiten a los individuos de ambos sexos, desempeñar eficazmente sus tareas y obligaciones en la edad adulta e insertarse en el mundo profesional. Al mismo tiempo, les permite integrarse a la sociedad como ciudadanos de pleno derecho.

A través de las funciones de *diferenciación* y *de selección*, la escuela selecciona y distribuye los recursos humanos en función de la división y la distribución del trabajo en la edad adulta, y para ello implementa el criterio selectivo del rendimiento escolar. Parsons señala que más allá del sexo, no hay otros criterios de diferenciación de *status* entre los alumnos. Por tanto, el punto de partida de la diferenciación es el rendimiento individual, el cual está basado en la igualdad en los puntos de partida y en la realización de tareas comunes. Para que la escuela obligatoria pueda cumplir

con esta función básica necesita que “...exista un sistema de valores comunes compartido con la familia, y que se reconozca la legitimidad de la escuela para premiar y penalizar de forma diferenciada los distintos niveles de rendimiento” (Varela y Álvarez Uría, 2009:57). Los valores comunes, la objetividad de los criterios de evaluación y los “sentimientos de solidaridad” entre profesores y alumnos mitigan las posibles tensiones y consolidan el equilibrio social. Parsons, por tanto, minimiza las fuentes de conflicto porque incluso cuando el rendimiento académico es bajo, se evidencia de parte de los alumnos una aceptación del resultado.

A consecuencia de ello, el principio meritocrático liberal de la justicia distributiva cobra todo su protagonismo y enuncia que las posiciones sociales son producto de la capacidad y el esfuerzo individual. De esta manera, la teoría funcionalista “... encuentra en la educación la institución para identificar, seleccionar y jerarquizar convenientemente los talentos disponibles, que accederán a puestos de trabajo cualificados y necesarios para el progreso y el bienestar social. Y precisamente, para garantizar la justicia y eficiencia del proceso, la igualdad de oportunidades de acceso a la educación es condición indispensable” (Bonaf, 1998: 32).

Autores como Davis y Moore (1999) marcan la “necesidad funcional de la estratificación”, esto es, que la sociedad necesita un sistema de recompensas desigual para que sus funciones sean cubiertas. Esto lleva a la delimitación del concepto de igualdad de oportunidades como igualdad de acceso, vaciando de contenido peyorativo al concepto de desigualdad y separándolo de la idea de injusticia social, lo cual constituye la base para la argumentación de que las diferencias sociales responden a esfuerzos y méritos individuales.

Los principios básicos de la meritocracia, cuya garantía para la sociología funcionalista es sinónimo de igualdad, son los siguientes:

- Las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria.
 - La educación formal es el medio principal de adquirir estas cualificaciones.
 - Para todo individuo, la posibilidad de acceso a la educación formal depende solo de sus preferencias y capacidades.
 - Estas capacidades intelectuales se distribuyen al azar entre cualesquiera grupos de población.

A esto hay que añadir la equivalencia entre estratificación educativa y ocupacional (Bonaf, 1998:33).

La teoría del capital humano

Dentro del gran paraguas del funcionalismo se recortan líneas teóricas que han tenido una gran difusión y que aún hoy son retomadas por distintos organismos

internacionales para analizar el papel de la inversión educativa y que justifican la función tecnológica y económica de la educación. Es decir, la agenda de investigación económica y sociológica está en estrecha relación con los objetivos políticos de eficiencia económica (Bonal, 1998).

Entre estas líneas encontramos: el Funcionalismo Tecnológico -el cual promueve un cambio educativo que esté en función del desarrollo tecnológico eficiente y el crecimiento económico; el Empirismo Metodológico (Karabel y Halsey, 1976), como corriente metodológica que se centra en la producción de investigaciones y la utilización de métodos cuantitativos para verificar hipótesis sometidas a contrastación empírica; y la Teoría del Capital Humano que, a pesar de ser una formulación económica, ha tenido mucha incidencia en el campo de la sociología de la educación y cuyos principales exponentes son Gary Becker y Theodore Schultz.

Como vimos anteriormente, una fuerte expansión educativa, la cual es económicamente costosa, obligó en dicho contexto a establecer la pregunta por la eficacia de los gastos masivos en educación, es decir, surgió la necesidad de saber si era rentable y eficaz invertir en los sistemas educativos (Karabel y Halsey, 1976). Será la teoría del capital humano la que brindará este tipo de respuestas adecuadas para el clima social y político de esos tiempos. Theodore Schultz sostiene que la adquisición de habilidades y de conocimiento por medio de la educación no tendría que ser considerada como un gasto, sino como una inversión productiva que incrementa las ganancias del trabajador. Pero la inversión en capital humano no sólo aumenta la productividad individual, sino que al hacerlo sienta también la base técnica del tipo de fuerza de trabajo necesaria para un rápido crecimiento económico a nivel nacional. Estas formulaciones teóricas tenían un atractivo directo para los sentimientos pro-capitalistas en el marco de las tensiones de la guerra fría, ya que insistían en que el trabajador detentaba un capital corporizado en sus habilidades y conocimientos y que, por ende, tenía capacidad para invertir en sí mismo. Esto induce a pensar que, lejos de disponer solamente de su fuerza de trabajo para vender en el mercado (como sostiene el marxismo), el trabajador asalariado es también un capitalista.

De esta manera, la teoría del capital humano puso el foco en los recursos, el esfuerzo y el tiempo que cada individuo invierte en su propia educación. Ello explica los rendimientos diferenciales en el sistema educativo. Entiende a la educación como una inversión y, por lo tanto, otorga a quien la realiza, una rentabilidad. Este tipo de enunciado diluye la frontera entre capital y trabajo y conduce a considerar la desigualdad social como el resultado del aprovechamiento individual de las oportunidades educativas, e incluso, como la expresión de distintos sistemas de preferencias o vocaciones individuales.

Implicancias de una mirada crítica para comprender la institución escolar

En las décadas de los '60 y '70, la sociología de la educación funcionalista atravesó una crisis siendo relegada como paradigma dominante en la academia norteamericana. Las críticas recibidas aludieron a distintos aspectos. Por un lado, se apuntó al desmesurado énfasis que el estructural-funcionalismo otorgaba al consenso y al equilibrio de la sociedad; por otro lado, particularmente en lo que refiere a la teoría del capital humano, la educación reducida a la producción de recursos humanos útiles para el crecimiento económico y para el cambio de estatus, ignorando tanto el posible papel de la educación en la legitimación de las desigualdades económicas, como los conflictos entre grupos para acceder a posiciones privilegiadas.

A esto se suma que las explicaciones sobre lo educativo, enmarcadas dentro de los funcionalismos, poseen un tinte determinista y meritocrático. El tratamiento que realizan las teorías del consenso respecto del “éxito” o el “fracaso escolar” termina responsabilizando a los sujetos -los y las estudiantes y sus familias especialmente-, por sus trayectorias, ocultando las condiciones socioeconómicas y culturales que las condicionan. De esta manera, la igualdad meritocrática de las oportunidades encierra un tratamiento cruel hacia quienes no salen victoriosos en la competencia escolar encargada de diferenciar a los individuos según el mérito individual (Dubet, 2005). Al depositar en el individuo – y puntualmente en su propia “naturaleza” - la responsabilidad por su éxito o fracaso, contribuyen a dotar de legitimidad y aparente “naturalidad” un orden social esencialmente injusto.

Hacia fines de la década del '60 y con un fuerte desarrollo en los años '70, surgieron en el campo socioeducativo las teorías del *conflicto social* con el objetivo de cuestionar la aparente unidad del sistema educativo y la capacidad de democratizar su acceso al conjunto de la población. Así, el conocimiento sociológico crítico torna explícito lo que está oculto, mostrando que, si bien el orden social se vive como natural, está históricamente construido y es, por tanto, susceptible de ser transformado. Entendiendo que las sociedades se encuentran en permanente proceso de producción y reproducción de sí mismas y considerando justamente que lo educativo es una dimensión específica de ese proceso social, las distintas corrientes enmarcadas en este paradigma crítico expresaron una preocupación alrededor de las desigualdades sociales y su correlato en el campo escolar, develando ciertos mecanismos y prácticas que las refuerzan.

Por ejemplo, Samuel Bowles y Herbert Gintis (1983) centraron sus desarrollos en el análisis del sistema educativo en EE.UU. Estos economistas demostraron la existencia de un *isomorfismo estructural* (de allí que se los conoce como teóricos de la correspondencia) entre el sistema educativo y el sistema económico, entre la escuela y la fábrica. De esta manera, denuncian cómo la escuela cumple una función estratificadora al desarrollar en los estudiantes que pertenecen a los sectores sociales más vulnerables (los hijos de los obreros) las aptitudes necesarias para

acatar las órdenes definidas desde las posiciones encumbradas de la jerarquía social, mientras que quienes pertenecen a los sectores más altos de la sociedad recibían una formación específica para acceder y desarrollarse en los cargos gerenciales del sistema productivo.

Enmarcados también en lo que se denominó *teorías de la correspondencia* (Varela, 2009) e inspirados en la visión del teórico marxista Louis Althusser, la investigación desarrollada por Christian Baudelot y Roger Establet (1990) sobre el sistema educativo francés visibilizó que, bajo las apariencias de una “escuela única y unificadora”, en Francia existían de forma encubierta dos redes de escolarización diferentes. La primera de ellas, denominada “red primaria profesional”, destinada a los hijos de obreros, tenía como objetivo prepararlos para los trabajos manuales y los puestos de menor jerarquía en el sistema de producción. La otra, a la que llamaron “secundaria superior”, recibía a los hijos de la burguesía siendo su principal finalidad proveerlos de las herramientas para ejercer en los puestos gerenciales y de mando.

Sin dudas, en el campo de la sociología de la educación crítica, también la teoría de la violencia simbólica desarrollada por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1981) contribuyó fuertemente a visibilizar y desnaturalizar los procesos de selección escolar implícitos que ocurrían en las escuelas francesas. Denunciando el carácter reproductor de las mismas, estos autores sostuvieron que el sistema escolar era un instrumento de legitimación de las jerarquías, reproduciendo y legitimando en su interior las desigualdades sociales al transformarlas en desigualdades escolares. Siguiendo a Bourdieu, “...la escuela no hace sino traducir en títulos jerarquizados el valor intrínseco de cada individuo, a partir de aquí las desigualdades sociales son solo atribuibles a desigualdades naturales” (Bourdieu 1998: 157).

La tesis de Bourdieu nos aporta herramientas conceptuales de la investigación socioeducativa para pensar cómo se relacionan las trayectorias educativas y sociales en el marco de la dinámica de la desigualdad social. Su argumento central es que las trayectorias que los sujetos construyen no se dan en el vacío ni a partir de particularidades familiares o individuales (hereditarias). De esta manera se alude al espacio de las *posiciones sociales* -lugares- que los agentes ocupan y que está estructurado objetivamente por la desigual distribución de los capitales. Estas posiciones ocupadas diferencialmente dependerán entonces, de los diferentes capitales, al decir de Pierre Bourdieu, que poseen los sujetos: capital económico, capital social y capital cultural. Es la desigual distribución y apropiación de esos capitales la que explica la desigualdad de trayectorias educativas.

Recordemos que, para Bourdieu (1979), el *capital cultural* puede existir bajo tres formas: en estado *incorporado*: bajo la forma de disposiciones durables (*habitus*) relacionadas con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores, etc; en estado *objetivado*: bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, instrumentos, entre

otros; y en estado institucionalizado: que constituye una forma de objetivación, como lo son los diferentes títulos y credenciales educativas. A partir de estas *posesiones*, que tendrán como resultado las disposiciones, es decir el *habitus*, los agentes ocuparán distintas *posiciones en el entramado social*.

La sociología en general y -en particular la sociología de la educación-, han dado cuenta de los modos en que en ese espacio social se mantienen o reproducen las posiciones que los sujetos ocupan a partir de la distribución de bienes legitimados o distintivos. Siguiendo las tesis de Bourdieu, Carina Kaplan recupera la idea que, al pensar en la trayectoria individual, se deben distinguir dos efectos; uno es el *efecto de inculcación* (esto es el que ejerce la familia o la condición social de origen), y otro es el *efecto de trayectoria social* propiamente dicho. Esto "significa que las trayectorias escolares se caracterizan por el movimiento y deben ser explicadas a través de la dinámica de la reproducción y la producción de la vida social" (Kaplan 2008:81). La forma de vivenciar, atravesar y tener expectativas dentro de las instituciones educativas es diversa y dependiente del *origen social*. Afirma Bourdieu (1964:23).

"[...] la conciencia de que los estudios (y sobre todo algunos) cuestan caro y que hay profesiones a las que no es posible dedicarse sin un patrimonio, la desigualdad de la información sobre los estudios y sus perspectivas futuras, los modelos culturales que relacionan ciertas profesiones y ciertas elecciones educativas (por ejemplo el latín) con un medio social, finalmente la predisposición, socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores que hacen que uno se sienta en "su lugar" o "desplazado" en la institución y lo que se percibe como tal, determinan aún en el caso de que se aparta de aptitudes iguales, un porcentaje de éxito educativo desigual según las clases sociales [...] se trate de instrumentos intelectuales, de hábitos culturales o de ingresos".

Es importante aclarar que no se trata de un determinismo social a ultranza. No se debe pensar que los sujetos que ocupan las posiciones sociales menos beneficiadas en el espacio social tendrán directa y necesariamente trayectorias sociales y educativas menos favorecidas, de menor calidad y con mayores posibilidades de expulsión. Por el contrario, esta mirada propone pensar relacionalmente las posiciones, las instituciones y las propias autopercepciones como condiciones de posibilidad, no como determinaciones fijas. Carina Kaplan afirma precisamente que "*El individuo no es un ser sitiado sino que configura, modifica y forma parte de la sociedad, al tiempo que la sociedad, lo configura, lo modifica y lo constituye. De este modo, los procesos y cambios individuales y sociohistóricos se vuelven inteligibles.*" (Kaplan 2016:102).

Estos aportes nos permiten pensar las relaciones entre trayectorias, subjetividad e institución en tanto que, en el marco de la desigual distribución de las posiciones

dentro del espacio social, las instituciones sociales (como la escuela primaria, los estudios secundarios o bien la formación universitaria) generan condiciones (o no) para el despliegue y el sostenimiento de las trayectorias educativas.

Con argumentaciones enmarcadas dentro de cada desarrollo teórico, podemos sostener entonces que las perspectivas del conflicto social enunciadas en los párrafos anteriores, expresan el sentido político de la educación, haciendo referencia a las relaciones de poder como constitutivas del entramado social.

En línea con las miradas del consenso, en las *teorías del conflicto* hasta aquí mencionadas tiende a primar una mirada macro-estructural, explorando el papel del sistema educativo en el marco más amplio de la sociedad teniendo en cuenta aspectos tales como la forma, la organización y los sentidos del sistema educativo. Observan también los énfasis de cada política educativa, los diseños curriculares, el rol de docentes, así como el perfil de estudiante que se produce en cada momento. De esta manera, estas teorías poco nos informan sobre el accionar cotidiano de los sujetos en los fenómenos educativos, así como lo que sucede en el interior de las escuelas.

Algunos desarrollos posteriores subsanaron esta ausencia. Enmarcados en las denominadas *teorías de la resistencia* (Varela, 2009), una serie de investigaciones comenzaron a interrogarse por lo que sucede al interior de la escuela y en el aula, buscando desnaturalizar aquellas prácticas más cotidianas e internas de la vida institucional. Es por eso que estudian la cotidianeidad de la escuela, los sentidos y resolución de la conflictividad que en ella tiene lugar, los modelos pedagógicos, la posición docente y la condición estudiantil, la arquitectura escolar, las etiquetas y rótulos que se producen en el aula, entre otros aspectos. Por ejemplo, Paul Willis (1988) -alineado con los estudios culturales desde una mirada marxista- realiza un análisis etnográfico en una escuela inglesa a la que asisten estudiantes de clase obrera industrial. Allí observa que lejos de soportar la acción escolar que los perpetúa en una posición subalterna de modo pasivo, los estudiantes resisten rechazando las propuestas de sus docentes, desafiando las reglas y valorando su mundo de origen -el trabajo manual que realizan sus padres en las fábricas-, lo cual los lleva a abandonar tempranamente la escuela para engrosar las filas de la clase obrera. De esta manera, aquí Willis observa que hay un proceso de reproducción social ya que los jóvenes de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera, pero lo hacen por medio de la producción de una cultura contra-escolar. Este tipo de estudios nos permiten pensar al espacio educativo como expresión de un conjunto de prácticas sociales cotidianas conflictivas y contradictorias mediante las cuales se desarrollan los procesos de socialización de las nuevas generaciones.

Hacernos preguntas que nos incomoden, tal como nos invita Bourdieu (2000), nos permite repensar si la escuela contribuye a edificar una sociedad más justa o

bien, si perpetúa las desigualdades que la preexisten. Esto es, en las instituciones escolares pueden primar dinámicas tendientes a reproducir las desigualdades materiales y simbólicas o, por el contrario, acciones que puedan contribuir a superar las condiciones de desigualdad, promoviendo la transformación social.

Concebir la educación como acto político conlleva un proceso de desnaturalización sobre lo escolar, que permite comprender su devenir en el marco de relaciones de poder (de lucha de fuerzas), poniendo en evidencia la contingencia de los hechos sociales. Lejos de ser estático, el espacio social se transforma a lo largo del tiempo en diálogo con dicho campo de fuerzas. La dimensión política de la educación refiere, centralmente, a dos cuestiones: una es su *carácter socio-histórico*, es decir, que los sistemas educativos expresan las características de un tiempo, de una sociedad determinada; son el resultado del juego de las distintas fuerzas de los grupos sociales, del papel cumplido por las movilizaciones sociales y por los sistemas políticos. Y los sujetos, al ser seres históricamente situados, son protagonistas, que pueden interpelar la realidad y transformarla. Otro aspecto a considerar es que la educación es un *campo no-neutral*, en el que se libran disputas, conflictos y luchas. Es uno de los espacios en los que intervienen los actores sociales, un campo en el que se expresan y tramitan conflictos que son constitutivos de la vida social, lo cual le quita el carácter imparcial que tantas corrientes del campo de la sociología de la educación y de la pedagogía le han pretendido asignar. Así, no hay educación sin tensiones, ni tampoco el conflicto es sinónimo de desviación. Y las teorías forman parte de la disputa.

Algunas reflexiones finales

El recorrido realizado a lo largo de este artículo nos permitió observar que en los inicios del campo de la sociología de la educación prevalecían dos paradigmas que, fundamentalmente, se diferenciaban por una concepción divergente en torno a la naturaleza de las sociedades modernas, brindando así explicaciones distintas acerca de la relación entre educación y sociedad.

A la hora de analizar los fenómenos educativos, como cualquier fenómeno social, no hay lecturas inocentes; toda interpretación del mundo, toda forma de conocimiento de lo real, está indefectiblemente situada: por el posicionamiento de clase, por la perspectiva político-ideológica y por los condicionamientos culturales o la subjetividad del sujeto. La sociología de la educación crítica, desde donde nos posicionamos en nuestro quehacer como docentes, investigadores e investigadoras, significa mirar a la desigualdad como un mecanismo injusto que hay que interrumpir a partir de la generación de condiciones que avancen hacia la igualdad y la justicia educativa.

Coincidiendo con Félix Schuster, tenemos en cuenta que “el conocimiento es un presupuesto indispensable para la transformación de la realidad. Incluso

el conocimiento contiene ya la posibilidad de la transformación” (1992: 16). El conocimiento científico puede convertirse así en un germen del cambio social. La ciencia sociológica y, en nuestro caso, la sociología de la educación crítica, es un conocimiento que puede tornarse en una herramienta de transformación socioeducativa. Bourdieu (2000) es provocador al plantear que el conocimiento sociológico no es neutro, sino que incomoda, que perturba, porque interviene a propósito de cuestiones socialmente importantes tales como la desigualdad, la injusticia, la pobreza, la exclusión. Quienes nos dedicamos a hacer sociología de la educación, formulamos constantemente preguntas molestas. Así, el conocimiento sociológico va de la mano de las utopías para subvertir el orden dominante. Michael Apple, en *Conocimiento, Poder y Educación* (2015), se refiere al papel que el activista/académico crítico tiene que cumplir, afirmando que ella o él necesita actuar como un mentor altamente comprometido, como alguien que demuestra a través de su vida, lo que significa ser tanto un investigador/a riguroso como un miembro comprometido de una sociedad marcada por injusticias persistentes. A su vez, como lo demuestra en *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*, en muchas naciones del mundo hay una larga tradición de la sociología de la educación crítica, cuyas preocupaciones se centran en interrogar radicalmente a las instituciones educativas, en preguntar sobre quién se beneficia con las formas dominantes de currículo, enseñanza y evaluación, en discutir sobre qué podrían hacer diferente, en hacer preguntas provocadoras sobre lo que se debería cambiar para que esto suceda y en proveer respuestas cruciales sobre cómo esto puede suceder y, de hecho, sucede (Apple, 2018). Las educadoras y los educadores críticos pueden además intervenir, aunando esfuerzos con los movimientos sociales progresivos que su trabajo respalda o en análisis e iniciativas que cuestionan políticas que cercenen derechos educativos conquistados.

Al implicarse en análisis críticos de la educación, cada investigadora e investigador tiene la oportunidad de señalar las contradicciones intrínsecas y los resquicios de posible acción sobre lo social. Por lo tanto, nuestro objetivo es examinar críticamente las realidades actuales con un marco conceptual/político que enfatice aquellos espacios en los que, las acciones más progresivas o contrahegemónicas puedan generar condiciones de posibilidad para la igualdad. Así es que nos posicionamos en la mirada crítica.

Notas

¹ Este artículo recupera parcialmente lo desarrollado en la Ficha de Cátedra: “La sociología de la educación como una disciplina con historia: orígenes del campo y debates en el marco de las teorías del consenso”, elaborada por María Inés Gabbai, Mariana Nobile y Javier Peón (2019).

² Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO). Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora Titular Regular en Sociología

de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP) y en Sociología de la Educación y Teorías Sociológicas y Educación en la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Directora del Programa de investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). CE: kaplanarina@gmail.com (ORCID: 0000-0003-3896-4318)

³ Profesora en Ciencias de la Educación (FAHCE-UNLP) y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Profesora Titular en Fundamentos de la Educación (FBA/UNLP), Profesora Adjunta en Sociología de la Educación (FAHCE-UNLP). Profesora Titular del Seminario Jóvenes y escuelas secundarias: las trayectorias educativas como responsabilidad estatal. Profesora Titular de Política e Instituciones Educativas.(FTS-UNLP). Investigadora categoría III Programa de Incentivos. Directora del proyecto I+D (80120210200038LP). Docente de Posgrado en diversas Universidades. Fue Directora Provincial de Educación Secundaria de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires (2007-2015). Actualmente es Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires. CE:ccbracchi@gmail.com (ORCID:0000-0002-3678-5239)

⁴ Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y Especialista en Política Educativa (FLACSO). JTP Sociología de la Educación. Prof. Adjunta Seminario Jóvenes y escuelas secundarias: las trayectorias educativas como responsabilidad estatal (FaHCE-UNLP) Coordinadora académica de la Especialización en Pedagogía de la Formación (FaHCE-UNLP). Investigadora categorizada III en el Programa de Incentivos. Integrante del Proyecto UBACyT (202201701000464BA) y Co directora del proyecto I+D (80120210200038LP). Asesora de la Subsecretaría de Educación-DGCYE. Docente en el nivel superior de la provincia de Buenos Aires. CE: inesgabbai@yahoo.com.ar (ORCID: 000-0003-43405828).

⁵ Lic. en Sociología y Profesora de Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP) Dra. en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. CE: mnable@flacso.org.ar (ORCID: 0000-0001-5382-9785).

⁶ Profesor en Educación Física, Profesor en Ciencias de la Educación, Maestrando en Educación, Profesor de Sociología de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Bibliotecólogo y Profesor de Bibliotecología, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 8 (ISFDyT). Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE).

Jefe de Departamento y coordinador Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires, Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE), Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). CE: jpeon@abc.gob.ar (ORCID: 0000-0003-1526-6920).

⁷ Este fenómeno se plasma con contundencia en el protagonismo de estudiantes y profesores en las revueltas de los años '60 (Hobsbawm, 1998).

Referencias Bibliográficas.

- Álvarez Uría, F. (2007). *Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Morata.
- Apple, M. (2015). Conocimiento, Poder y Educación: sobre ser un Académico/Activista. *Revista Entramados, Educación y Sociedad*, 2(2), 29-39.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*. LOM Ediciones.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Editorial Ariel.
- Bourdieu, P. (2000). Entrevista con Pierre Bourdieu: La sociología ¿es una ciencia? *La Recherche*, (331) (Traducción: Dr. Manuel Antonio Baeza R. concepción, diciembre de 2000). https://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=123
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial LAIA.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*. Editorial Manantial.
- Davis, K. y Moore, W. E. (1999). "Algunos principios de estratificación". En M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la Educación*. Ariel.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Durkheim, E. (1999). La educación, su naturaleza y su papel. En: M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la Educación*, Ariel.
- Gabbai, M. I., Nobile, M. y Peón, J. (2019) Ficha de Cátedra: "La sociología de la educación como una disciplina con historia: orígenes del campo y debates en el marco de las teorías del consenso", elaborada por María Inés Gabbai, Mariana Nobile y Javier Peón. *Mimeo*.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*, Crítica.
- Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2009). Escuela, socialización y subjetivación: reflexiones inspiradas en la educación moral de Durkheim. En C. V. Kaplan (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, Miño y Dávila.
- Kaplan C. V. (2016). El racismo de la violencia. Un aporte desde la sociología figuracional. En Kaplan C. y Sarat M. (Comps.). *Educación y procesos de civilización: miradas desde la obra de Norbert Elias*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Karabel, J. y Halsey, H. (1976). La investigación educativa: una revisión e interpretación. En: *Poder e ideología en educación*, Oxford University Press.
- Llomovatte, S. y Kaplan, C. V. (2005). Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico. En S. Llomovatte y C. Kaplan (Coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc.
- Parra Sandoval, M. C. (2017). Veinticinco años de Sociología de la Educación: viejas y "nuevas"™ realidades. *Espacio Abierto*, 25(3). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/>

La sociología de la educación en perspectiva histórica: orígenes de la disciplina y principales debates en el marco de las teorías del consenso y del conflicto

[espacio/article/view/22106](#)

Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de Educación* (242). <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:2aa2d7f3-4a58-4166-8032-b79721367ee7/re24205-pdf.pdf>

Sánchez de Horcajo, J. J. y Uña, O. (1996). *La Sociología. Textos Fundamentales*. Ediciones Libertarias/Prodhufi.

Schuster, F. G. (1992). *El método en las ciencias sociales*. Centro Editor de América Latina.

Urteaga, E. (2009). Las teorías de la sociología de la educación en Francia, *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(2), 46-58.

Varela, J. (2009). Sociología de la educación. Algunos modelos críticos. En R. Reyes (Dir.), *Diccionario crítico de ciencias sociales. Teoría. Proyecto Crítico de Ciencias Sociales*, Universidad Complutense de Madrid. http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm

Varela, J. y Álvarez Uría, F. (2009). *Sociología de las Instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*, Morata.

Willis, P. (1988) [1977]. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal.