

La educación al servicio de la sociedad. Una crítica al funcionalismo e hiperfuncionalismo

Lic. Mónica Prieto

UFASTA

RESUMEN

El trabajo aspira a repasar las teorías funcionalistas e hiperfuncionalistas de la educación para realizar un análisis crítico que permita vislumbrar sus limitaciones, que conducen a un reduccionismo. A su vez, propone un concepto de educación como fenómeno personal y social, que tenga en cuenta la realidad integral del hombre y su aspiración a la felicidad.

PALABRAS CLAVES: educación – funcionalismo – reproducción – persona humana

ABSTRACT

The work aims to review hiperfuncionalist and functionalist theories of education to carry out a critical analysis that allows glimpse its limitations, leading to reductionism. In turn, it proposes a concept of education as personal and social phenomenon that takes into account the integral reality of man and his aspiration to happiness.

KEY WORDS: education – functionalism – reproduction – human person

Es importante para la formación docente profundizar en el estudio de las diferentes perspectivas filosóficas, especialmente cuando ellas aparecen como sustrato de posturas y teorías pedagógicas consideradas “clásicas”, aunque no necesariamente presenten un enfoque integral y no *reduccionista* de la persona.

Dos teorías sociológicas muy estudiadas en las últimas décadas en nuestros claustros universitarios, el funcionalismo y el hiperfuncionalismo, colocan a la educación y a la escuela sólo como un medio de socialización para las nuevas generaciones, olvidando o, al menos, posponiendo el desarrollo personal de cada individuo.

La primera teoría sociológica que dio inicio al estudio de las relaciones entre sociedad y educación fue, sin duda, el funcionalismo estructural. Éste (actualmente muy criticado, aunque no rechazado en la práctica) fue ampliamente utilizado en los estudios sociológicos de la educación y ha dominado este campo desde 1950 hasta fines de la década del 60. Sus raíces intelectuales se encuentran en los trabajos de Spencer, Comte y Durkheim.

Para comprender la importancia de este enfoque en aquel momento y su posterior desarrollo, es necesario situarse en el contexto histórico-político de los Estados Unidos de Norteamérica en ese momento y el desarrollo de la propia teoría sociológica funcionalista.

El modelo de sociedad (dentro del cual surge esta teoría) que predominaba era el de una “sociedad meritocrática, de expertos y democrática”. Lo primero implicaba la creencia en el mérito y el esfuerzo personal, como factores decisivos para el logro de una posición en la estructura social. El segundo atributo implicaba otorgar al conocimiento científico y su aplicación tecnológica un lugar clave en el logro del progreso social y económico, en el marco de una economía de mercado altamente competitiva. El tercer elemento supuso la valoración de los principios básicos de la vida democrática. La sociología, como disciplina, adquirió un matiz marcadamente empirista movida por su afán de lograr un status científico, como ya lo habían hecho la economía y la ciencia política. Para Brígido (2006: 48-49), dentro del área educativa, el trabajo realizado por Talcott Parsons fue de gran importancia para la institucionalización de la sociología de la educación como disciplina científica.

Principales postulados de la teoría funcionalista

El funcionalismo estructural es una teoría de corte macrosocial, donde se supone la idea de un orden social como realidad objetiva, independiente de las realidades individuales que la componen.

El punto de partida de este enfoque será la consideración de la *sociedad como un sistema*. Para Parsons, precursor del funcionalismo norteamericano, un sistema social es un “modo de organización de los elementos de la acción relativo a la persistencia o procesos ordenados de cambio de las pautas interactivas de una pluralidad de actores individuales” (1966: 43).

Los funcionalistas consideran lo que sucede en la sociedad sólo desde el punto de vista de la aportación *funcional* (de allí toma su nombre esta teoría) de los hechos sociales al todo social, es decir, qué función cumple cada individuo y cada subsistema dentro del sistema social. Es por ello que, como bien afirma Rodríguez Sedano, explicar

un fenómeno social será para ellos averiguar qué funciones desempeña éste respecto del entorno social en que ocurre (2001: 93).

Dentro del sistema social, la *participación* de un actor en una relación interactiva de este tipo será la unidad más significativa (en orden de importancia) del sistema social. Esta participación tiene dos aspectos principales:

- el aspecto posicional o *status*, que es su lugar en el sistema de relaciones considerado como una estructura;
- el aspecto procesual o *rol*, que consiste en lo que el actor hace en sus relaciones con otros, considerado siempre en el contexto de su significación funcional para el sistema social.

El componente fundamental del rol para el sistema social es la *expectativa de rol*, es decir, las características de las tareas que debe asumir quien cumpla determinado papel o función, ya prefijado desde la sociedad. Las expectativas de rol constituyen patrones de evaluación, es decir, nos dicen qué se espera socialmente de tal o cual rol.

Tanto en el marco de la sociedad como en el de una institución educativa, la acción en función de una expectativa de rol como proceso orientado, puede ser direccionado por dos vectores principales: el de la gratificación y el de la pauta u organización de la realización de los valores buscados (Parsons 1966: 494).

Parsons parte del supuesto de la racionalidad intrínseca de la acción, para él, toda acción será realizada dentro de un ámbito de racionalidad. Ésta implicará los elementos fundamentales de *finés, medios y condiciones* de la acción racional y la norma de la relación intrínseca medio-fin (1968: 851). Aquí surge un primer problema, ya que la “estabilidad de la interacción” siempre dependerá de la condición de que los actos de valoración particulares por ambas partes (quien desempeña el rol y el sistema social que lo evalúa) siempre estén orientados por criterios comunes.

Otro concepto fundamental para el funcionalismo, como anticipáramos, es el de *función*. Parsons lo toma de Merton, quien la define como la consecuencia observada que favorece la adaptación o ajuste a un sistema dado. En contraposición, la *disfunción* será la consecuencia observada que aminora la adaptación o ajuste al sistema. Este concepto se relaciona con los efectos indeseables de un hecho social sobre el conjunto, que suponen una amenaza para la cohesión social. Las funciones fueron divididas por Merton en *manifiestas y latentes*. Las primeras “son las consecuencias objetivas que contribuyen al ajuste o adaptación del sistema y que son buscadas y reconocidas por los participantes en el sistema”. Las latentes “son, correlativamente, las no buscadas ni reconocidas”. En todo sistema existen tanto un tipo de funciones como otro (1964: 24-93). Será, pues, tarea de la sociología sacar a la luz y estudiar estas funciones de las actividades e instituciones sociales. Por ejemplo, si estudiamos algunos sistemas sociales como la familia o la escuela, ambas poseen la función de reproducción, socialización y educación de sus miembros, entre latentes y manifiestas (Rodríguez Sedano 2001: 93-94).

Otra nota característica del funcionalismo consiste en que la sociedad sólo puede ser comprendida en términos de interrelaciones entre sus partes. Cada una de ellas opera para asegurar el mantenimiento del *equilibrio y la integridad del sistema*. La modificación de una de ellas producirá cambios en las restantes. Para asegurar la supervivencia de la sociedad es necesario que se satisfagan ciertos *prerrequisitos funcionales*. Éstos no son otros que el mantenimiento de pautas y el manejo de las

tensiones, la adaptación, el logro de fines y la integración (Brígido 2006: 49). La supervivencia de la sociedad dependerá, por tanto para el funcionalismo, del cumplimiento de estos prerequisites funcionales. Los prerequisites funcionales de los sistemas sociales son necesarios para que exista orden en los sistemas, pues éstos se encuentran o deben encontrarse en equilibrio permanente.

Otra noción fundamental para esta teoría es el *sistema de acción*. Los sistemas de acción se combinan según cinco parejas, que Parsons llama *variables-pautas*:

- El dilema gratificación-disciplina: afectividad frente a neutralidad afectiva. Está relacionada con la orientación motivacional del sujeto.
- El dilema interés privado frente a interés de la colectividad: auto-orientación frente a orientación- colectiva. Se trata de una variable de tipo integrativa.
- La elección entre tipos de criterios de orientación de valor: universalismo frente a particularismo.
- La elección entre “modalidades” del objeto social: adquisición frente a adscripción.
- La definición de la dimensión del interés en el objeto: especificidad frente a difusividad (más cercana a la motivación del sujeto).

Estas variables-pautas se presentan a los sujetos en la forma de sistemas de acción, en el momento de decidir sobre sus actos. Se los llama dilemas porque el sujeto deberá ponderar y decidir cuál de las dos variables pesarán más en su elección.

Respecto del cambio social, el funcionalismo sostiene que el sistema social tiende a mantener un estado de equilibrio dinámico y tiende a adaptarse suave y fluidamente al cambio. Las perturbaciones pueden conducir a una inestabilidad temporaria pero, para ellos, en el largo plazo la sociedad retorna a su equilibrio original. Además, reconocen que el cambio proviene de fuentes externas al sistema. Dichas fuentes son, por una parte, el crecimiento y la diferenciación estructural, y por otra, las innovaciones e invenciones que llevan a cabo los miembros de la sociedad.

Otro supuesto clave para el funcionalismo es la idea de que existe un consenso general acerca de las normas y los valores que rigen la convivencia en el sistema. Este consenso ayudará a convertir a la sociedad en una totalidad unida y cohesiva (Brígido 2006: 50). En este marco, el individuo adoptaría un “rol pasivo” frente al sistema social, aunque siempre adoptando sus valores y normas.

Un elemento fundamental para la teoría (que interesa mucho a los estudiosos de la sociología de la educación) es la *institución* que consiste, para Parsons, en un “complejo de integraciones de rol institucionalizadas que tiene significación estructural en el sistema social en cuestión”. La institución es una unidad de la estructura social de orden más alto que el rol, y se constituye en una pluralidad de pautas de rol interdependientes (Parsons 1966: 57).

Uno de los aportes interesantes realizados por esta teoría consiste en la descripción de la organización de las orientaciones dentro de la relación interactiva, siempre en torno a la reciprocidad de actitudes *en sí misma* y cómo ella contribuye a la constitución de un *sistema expresivo de símbolos*. El actor particular aislado adquiere una significación que, de alguna manera, implica una referencia que sobrepasa la significación intrínseca del acto particular en sí. En este sentido, entonces, la

institucionalización será para Parsons el mecanismo de estabilización del sistema de símbolos sobre una base cultural, de manera que pueda ser susceptible de transmisión como entidad organizada (Parsons 1968: 399). En una estructura social, la institucionalización de los patrones culturales, especialmente los de la orientación de valor, completaría el círculo de la triple integración recíproca de personalidad, sistema social y cultura (45).

La antítesis polar de la completa institucionalización es la *anomia*, término tomado de Durkheim. En un pormenorizado análisis sobre el tema, Parsons afirma que se trata de una sensación de confusión y frustración que experimenta el sujeto, donde se desajusta respecto de ciertas características importantes de su medio social. En ella se ponen en juego no sólo los niveles de adecuación de medios sino también una no tan clara definición de los mismos fines. Sostiene que para cada clase de la sociedad, existe siempre un nivel socialmente aprobado, que es relativamente definido. Tanto la depresión por debajo o la elevación por encima de él exigen lo que Durkheim llama una *reeduación moral*, no tan fácil de realizarse. La felicidad (entendida por ellos sólo como sensación personal de realización) no se impone para Parsons por el individuo mismo, si no que es impuesta por la sociedad. A pesar de ello, debe ser reconocida por él mismo como *justa*. Aquí aparece la autoridad *moral*, sólo dada socialmente, que será la encargada de determinar los fines de la acción (421-426).

Una teoría de la educación de inspiración funcionalista

Para el funcionalismo, el estudio de la función de una institución social lleva a analizar su contribución a la continuidad de la sociedad como conjunto. Por tanto su influencia en los planteamientos educativos está lejos de toda duda: existe una íntima relación entre educación y sociedad. La principal tarea de la escuela será la socialización de los individuos. En general, los funcionalistas consideran que la educación es funcional a la sociedad, es decir que las funciones que se le asignan (trasmisión de la cultura, entrenamiento para el ejercicio de roles, selección social, integración) son indispensables para mantener el orden social existente. La educación es vista, también, como un sistema social cuyas partes constitutivas están unidas por interdependencia interaccional. Cada parte tiene sentido en función del todo. Todos los fenómenos relacionados con la educación son analizados en términos de la organización de las partes que componen la sociedad y sus relaciones (estructura). Este esquema es usado tanto para analizar el nivel microsociológico de la educación como el macrosociológico (Brígido 2006: 50-51).

Por tanto, el funcionalismo entiende a la escuela como un componente del sistema social cuya función será mantenerlo. Esta función se lleva a cabo trasmitiendo a los educandos los conocimientos, valores y pautas de conducta adecuados para la vida social vigente o en inicio (Rodríguez Sedano 2001: 91-94).

Respecto de las *funciones* y condiciones fundamentales que Parsons atribuye a *la escuela*, podemos enumerar con Gras:

1. una emancipación del niño respecto a su relación primaria emocional con la familia;
2. una interiorización de normas y de valores sociales que se sitúan por encima de las que puede aprender únicamente por medio de su familia;
3. una diferenciación de la clase sobre la base tanto del logro real como de una evaluación diferencial de este logro;

4. desde el punto de vista de la sociedad, una selección y atribución de sus recursos humanos respecto al sistema de roles adultos (Gras 1980: 57).

En otros términos la escuela será siempre un subsistema básico de la sociedad moderna que cumple importantes funciones, entre las que destacamos:

- colocar al educando en un ambiente en el que ha de ganarse su posición, independientemente de su familia;
- transmitir los universales culturales y el sistema de valores básico;
- ir diferenciando las posiciones de los alumnos dentro de la escuela según el rendimiento académico;
- cualificar a la población para ocupar puestos distintos al incorporarse al mundo del trabajo.

Ahora bien, el fracaso de los mecanismos de socialización en motivar la conformidad con las expectativas crea tendencias hacia la *conducta desviada*. Los distintos mecanismos de control social tendrán, para el funcionalismo, la *función* de mantener al sistema social dentro de cierto equilibrio estable o en movimiento. *No es posible, por tanto, establecer una línea rígida entre la socialización y el control social*. Las pautas generalizadas de orientación que se forman en el curso de la socialización deben ser permanentemente reforzadas mediante la presencia de los equivalentes simbólicos correspondientes a las expectativas, generalizadas y específicas, que fueron efectivas en las etapas más tempranas en el proceso de socialización. Las orientaciones que se han convertido en metas privadas y colectivas compartidas tienen que ser reforzadas para contrarrestar las permanentes presiones que llevan a la ruptura del sistema de personalidad y del sistema social.

Por último, podemos afirmar con Brígido que los sociólogos funcionalistas se han interesado básicamente por las funciones manifiestas de la educación, que serían:

- la *transmisión de la cultura*, de valores, normas, actitudes, para asegurar la continuidad sociocultural y la adquisición del sentido de herencia social;
- la *selección social*: al entrenar en el ejercicio de roles, la educación asigna a las personas a determinadas posiciones en la estructura social;
- el *entrenamiento para el ejercicio de roles*: asegura la provisión de personal capacitado para ocupar diferentes posiciones laborales;
- la *innovación*: la investigación que se realiza en las instituciones educativas es la responsable de la producción de nuevos conocimientos, en vistas a la adaptación a la sociedad;
- la *integración*: la educación provee las experiencias compartidas necesarias para crear un sentido de identidad cultural entre los miembros de la sociedad.

Junto a estas funciones manifiestas, la escuela cumple además otras latentes que consisten en todas aquellas conductas observables de la acción educativa, aunque no son buscadas explícitamente (Brígido 2006: 51).

Por otra parte, el funcionalismo atribuye una gran importancia al *grupo de pares* con los que los niños se encuentran en la escuela. Este hecho permite que vayan

confrontándose en cuanto a definir su rol en relación a personas de su misma generación con las que comparten un mismo o similar status, cuestión que será inevitable durante su vida adulta.

También se concebirá al maestro como un *mandatario institucional*. La función socializadora de la escuela favorecerá el mismo tipo de identificación propiciado por la familia. El aprendizaje de la motivación del logro es un proceso de identificación con el docente que impulsa a obrar bien en clase *con el fin de agradar al profesor*, a menudo, apoyado por los padres. El profesor se define institucionalmente como superior a todo alumno tanto en el conocimiento de las materias como en la responsabilidad de ser un “buen ciudadano” de la escuela (Gras 1980: 55).

Respecto del concepto de aprendizaje, para Parsons (1968: 29-30) no consistirá solamente en la adquisición de información, sino también de nuevas *pautas de orientación*. Estas conformarían distintos tipos de *generalizaciones*, que son modos de definir las orientaciones del actor hacia objetos particulares de los que aún no se ha tenido experiencia. Este proceso implicará la categorización en clases generales de los objetos particulares, que se presentan en cada situación. En la adquisición de los sistemas de símbolos culturales, la *generalización* será para él quizá el más importante de los mecanismos de aprendizaje. Los patrones culturales, como marco de referencia, deberán poseer un contenido que, por su grado de generalidad, trascienda la particularidad de todas las situaciones y experiencias concretas. Como mecanismo cognoscitivo, la generalización ordena el mundo de los objetos, definiendo así la estructura de las alternativas abiertas a la orientación a la acción.

Para los funcionalistas, la *educación es meritocrática*. El proceso de selección social que lleva a cabo la escuela estará basado en la capacidad y el esfuerzo de la persona. En este sentido, en la escuela se da una diferenciación entre los individuos, que no deja de convertirse en una fuente de tensiones. El premio al logro no dependerá ya de las condiciones socioeconómicas del sujeto, sino de la *justicia* ejercida por el profesor dentro del ámbito de la clase escolar. El profesor, como miembro de la comunidad educativa, deberá estar comprometido con valores comunes.

La función de reproducción social de la escuela

Consideramos oportuno desarrollar aquí algunos de los principales postulados expuestos por Bourdieu & Passeron en su trabajo “*La reproducción. Eléments pour une théorie du système d’enseignement*” (1981), quienes profundizaron sobre los mecanismos utilizados por el sistema educativo en la reproducción del orden social establecido. La obra describe y analiza cómo los mecanismos de actuación que utiliza el sistema educativo francés, desde una supuesta igualdad formal, entrañan una gran dosis de violencia. La teoría de estos sociólogos franceses aborda el concepto de *violencia simbólica*, que consiste en un poder de imposición de significados cuya característica fundamental será el ocultamiento de su verdadera naturaleza. El concepto de poder es tomado fundamentalmente de Max Weber, quien lo define como la posibilidad que tiene un actor de imponer su propia voluntad a otros, aun a costa de la resistencia de éstos. En la violencia simbólica, el poder de imposición es aceptado por el receptor de los significados que se imponen, en virtud de la legitimidad que el receptor le otorga al transmisor. Esta misma representación de poder lo refuerza y perpetúa.

Para el caso del sistema educativo, el poder consistiría en la posibilidad que tiene el docente de imponer determinados significados culturales y de presentarlos como “legítimos” al alumno, quien no opone resistencia, otorgando legitimidad al sistema pues considera que su deber es obedecer el mandato. Esta representación de legitimidad (en el plano simbólico y subjetivo) facilita y perpetúa, para Bourdieu & Passeron, las relaciones de poder que son propiamente relaciones de fuerza. Habría, entonces, una autonomía y dependencia relativa de las relaciones simbólicas respecto de las relaciones de fuerza objetivas.

La violencia simbólica se encuentra relacionada inseparablemente con el concepto de *arbitrariedad cultural*, pues los significados que toda acción pedagógica intentará inculcar corresponderán a un “arbitrario cultural”. Este proceso, para ellos, supondrá la imposición de una doble arbitrariedad. Por un lado, la arbitrariedad de lo impuesto, ya que transmite como legítimo un conjunto de significados y contenidos seleccionados en un proceso de exclusión e inclusión que no puede deducirse de ningún principio universal, si no que proviene de los valores y la cultura de un grupo o clase particular. Por otra parte, la arbitrariedad en el modo de imposición, pues la relación de comunicación pedagógica constituye una relación de fuerza, de dominación-dependencia.

Otro concepto que surge en este complejo entramado, es el de *autoridad pedagógica*, pues para que el ejercicio de la acción pedagógica sea eficaz, deben darse dos condiciones sociales: en primer lugar, estar dotada de legitimidad, es decir que debe constituirse como autoridad pedagógica; y, en segundo lugar, debe ser relativamente autónoma de las relaciones de fuerza que sustentan la acción pedagógica. Este concepto de autoridad remite también a Weber, quien lo define como el ejercicio legítimo de la dominación. En este contexto, el alumno se sometería a la autoridad del profesor porque reconoce su legitimidad para ejercer el poder de imposición, es decir, de imponer el mandato.

De esta manera, gracias a la autoridad pedagógica, se cierra un círculo que refuerza el poder de imposición de los grupos o clases dominantes y refuerza también la vigencia de los significados que “se imponen”, es decir, del *arbitrario cultural* que constituye el contenido del mensaje que los agentes autorizados transmiten.

Otro concepto fundamental en esta teoría es el de *trabajo pedagógico*, definido como el ejercicio, por parte del mandatario institucional, de una acción pedagógica (violencia simbólica), llevada a cabo por una autoridad pedagógica, de manera sistemática y regular durante un tiempo prolongado, para lograr la formación de un *habitus*, en los individuos que están sometidos a ella. El *habitus* es definido como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, que permanece incluso cuando la acción ha cesado de producirse.

Ahora bien, el trabajo pedagógico que necesita de la autoridad pedagógica como condición previa de su ejercicio tendría un segundo efecto que sería el de consagrar la autoridad pedagógica y, por lo mismo, la legitimidad de la acción pedagógica y de la arbitrariedad cultural que inculca. Además, mediante el éxito de la inculcación de la arbitrariedad, el trabajo pedagógico produce, en primer lugar, la legitimidad del producto (como objeto digno de ser consumido material o simbólicamente); en segundo lugar, la propensión a consumir este objeto (provoca la necesidad del producto); y, por último, el consumidor legítimo, es decir, el individuo dotado de la definición social del producto y de la disposición a consumirlo en su forma legítima.

Bourdieu & Passeron distinguen el trabajo pedagógico primario del secundario. El primero se realiza en grupos como la familia. Dicho trabajo produciría un *habitus* primario, característico de un grupo o una clase social. El trabajo pedagógico secundario correspondería a la acción pedagógica secundaria que se realiza fundamentalmente en el sistema educativo formal. Para ellos, el grado de productividad específica de cualquier trabajo pedagógico secundario dependerá de la distancia que separa el *habitus* que tiende a inculcar (arbitrariedad cultural impuesta) del *habitus* inculcado por el trabajo pedagógico primario (arbitrariedad cultural originaria).

Respecto a la enseñanza institucionalizada, señalan en la Proposición 4:

Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (auto-reproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social) (95).

Por una parte, el sistema de enseñanza institucionalizado tendría una tendencia a la auto-reproducción, y por otra, cierta independencia (o autonomía) respecto de las clases dominantes, siempre que continúe sirviendo a la perpetuación de las relaciones de clase.

Para los autores, las estructuras objetivas producen tanto *habitus* de clase como también las disposiciones y predisposiciones que, al engendrar las prácticas adaptadas a estas estructuras, permiten el funcionamiento y perpetuación de las estructuras. Desde esta perspectiva, los sistemas de disposiciones (*habitus*) constituyen uno de los factores más importantes de la perpetuación de la estructura de las probabilidades escolares. Estas probabilidades revelan las posibilidades de éxito escolar de alumnos, provenientes de diferentes clases sociales. Es así pues como las disposiciones y predisposiciones (aspiraciones, esperanzas, voluntad, motivaciones, etc.) del individuo respecto de la escuela dependerían de las posibilidades objetivas de utilizarla y de triunfar, ligadas a las distintas clases sociales.

En este contexto, señalan los autores cómo el sistema de enseñanza persuade a las clases por él excluidas de la legitimidad de su exclusión, impidiéndoles comprender e impugnar los principios con base en los cuales las excluye.

Así, en una sociedad en la que la obtención de los privilegios sociales depende cada vez más estrechamente de la posesión de los títulos escolares, la escuela no tiene únicamente por función asegurar la sucesión discreta de los derechos de la burguesía que ya no pueden seguir transmitiéndose de una manera directa y declarada. Instrumento privilegiado de la sociedad burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados, logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dones o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluya en materia de cultura la conciencia de la desposesión (268-269).

Bourdieu & Passeron realizaron un estudio con estudiantes universitarios donde concluyen que la situación de los estudiantes frente a la cultura escolar difiere según su origen social, y que las diferencias de origen se traducen en diferencias de aptitudes para responder a las exigencias de la escuela, lo cual condiciona la posibilidad de

finalizar la carrera y obtener el diploma. Para ellos, la escuela sólo traduce en títulos jerarquizados el valor social de cada individuo, determinado por su origen social.

Límites de estas teorías

Si bien desde los albores de la sociología, el enfoque macrosocial ha sido el preferido por los *padres* de la sociología (Durkheim, Comte), podemos observar que actualmente la sociología de la educación está intentando revisar qué fenómenos, especialmente de orden *microsocial*, estarían influyendo y condicionando, definiendo y redefiniendo los fenómenos educativos.

Desde nuestro punto de vista, el límite mayor que posee la primera de las teorías descritas -la funcionalista- aplicada al campo educativo, radicaría en que su interés se limita al sólo estudio de las *relaciones* entre sistema educativo y sistema social.

Desde una visión más completa e integradora que la funcionalista, Pithod reconoce que la acción social, tanto desde la simple interrelación entre dos actores como hasta las actividades de los grandes grupos y organizaciones, pueden concebirse en términos de *sistema*. Para él, la acción social se inserta siempre en un triple sistema. En él podemos distinguir:

- la *personalidad*, con el carácter, disposiciones, aptitudes, habilidades de cada participante de la acción;
- el *sistema social* de interrelaciones, con sus normas, instituciones, estilos, roles;
- el *sistema cultural*, con sus valores, actitudes, creencias, tradiciones, ideas, habilidades, común a los participantes.

En cada acción social se dan los tres necesariamente. A este conjunto le llamó ya Pitirim Sorokin la “trinidad inseparable”. Se trata de un conjunto de procesos altamente dinámicos, cuya característica será incluir o comprometer en cada instante a los tres. La dinámica psicológica de las personalidades, su interrelación definida socialmente como roles desempeñados por cada actor, todo ello posible gracias a una cultura común o compartida (Pithod 1993: 35-37).

Desde nuestro punto de vista, los roles debieran ser tomados como *guías para la acción*, por lo que el sistema social no determinaría, sino que simplemente *condicionaría* la acción social, pues la interacción se da *entre personas*.

Por su parte, Archer, en un intento de superación del funcionalismo y tratando de integrar los aspectos micro y macrosociales de la educación, sostiene que existen dos principales cuestiones acerca de los sistemas educativos: de dónde vienen y cómo funcionan. En este sentido afirma que los sistemas educativos de hoy fueron estructurados ayer y que los intereses que se defienden a través de la educación fueron distribuidos en tiempos pasados. De esta manera, Archer sostiene que los sistemas educativos se ven afectados por sucesivos ciclos de:

condicionamiento estructural → interacción → elaboración estructural

Estos ciclos, afirma, continúan uniendo los orígenes *históricos* con las funciones actuales. Será indispensable, por tanto, un conocimiento de los nexos que existen entre los orígenes sistémicos y las funciones contemporáneas para una plena explicación de las últimas. Por un lado, las relaciones y roles dentro del sistema educativo son configuradas por la estructura dada. Por otra parte, las funciones actuales actúan sobre la estructura original para modificarla. Para Archer, “la acción microscópica contribuye a la renegociación de la estructura original del sistema” (1981: 258). Aquí es donde consideramos hace su gran aporte, en un intento por conciliar lo macrosocial y lo microsociales de los sistemas educativos.

Respecto del funcionalismo, Archer considera que éste siempre pudo explicar mejor las *funciones* de las instituciones sociales que *dar razón de sus orígenes*.

Respecto de la educación, esta corriente siempre sostuvo que fue promovida por un consenso normativo, y que también contribuyó a promover, aunque sin discutir, qué valores eran los que debían institucionalizarse. El funcionalismo pierde peso, también, frente a la progresiva degradación del consenso normativo como garante de la integración y al creciente reconocimiento del conflicto de valores.

Respecto del funcionalismo de Parsons propiamente dicho, Archer afirma que esa interdependencia tan estrecha entre las partes de la sociedad fue hallada defectuosa y a menudo inaplicable. Considera también que en la investigación social resultó inútil, ya que su noción de determinismo mutuo hizo imposible indagar qué otras partes de la sociedad influyen más en la educación, dónde, cuándo y bajo qué condiciones.

Si bien muchos estudiosos de la sociología consideran que los aportes de Bourdieu han intentado integrar lo micro y lo macrosocial, Archer lo pone en tela de juicio, afirmando que su teoría coloca en primer lugar los *universales de la cultura*, restando importancia al significado de la estructura del sistema educativo. No estarían resolviendo, por tanto, ni la relación entre el sistema y procesos de interacción, ni tampoco cómo se articula el sistema educativo con el sistema social (258-310).

Respecto a la teoría de la reproducción de Bourdieu & Passeron, resulta interesante detenerse en las críticas que se incluyen en el inicio de su libro, tanto en la introducción a la edición castellana como a la italiana. En primer lugar, tanto Subirats como Bechelloni afirman que la pretensión de generalizar el modelo al ámbito de cualquier sociedad es un error. El sistema francés posee características muy particulares que hacen de él un caso excepcional. Con iguales argumentos, Archer afirma que el modelo no se puede aplicar a ningún otro sistema educativo que no sea el francés.

Respecto del cambio, Subirats critica la teoría en relación a la arbitrariedad cultural, pues todo intento de cambio de la cultura no será más que la repetición de la misma, cuestión que lleva nada más que a un *statu quo*.

Archer, agrega además (rechazando el determinismo inherente a *La Reproducción*), que suponer que las relaciones de clase definen todo lo que ocurre dentro del sistema escolar y permiten, en definitiva, que las relaciones de poder se conviertan en control simbólico, significaría ignorar la autonomía relativa del sistema educativo.

Archer concluye que la educación no es una institución social totalmente permeable, eternamente abierta a la estructura social general, ni un mero reflejo de la misma. Las diferencias de estructura de los sistemas escolares de distintos lugares se traducen en diferencias sustanciales en la acción pedagógica que tiene lugar en cada uno de ellos.

La educación como fenómeno personal y social

Podemos concluir, entonces, que las posturas funcionalistas describen relaciones *unidireccionales*, establecidas desde la sociedad y, para nuestro caso, del sistema educativo (y sus propios fines) hacia el individuo, quien debe asumir determinadas conductas, normas, valores, según las cuales la sociedad podrá pervivir como sistema. En ningún momento se concibe al individuo como *persona libre*, con las diferentes dimensiones que debe atender y desarrollar. He aquí la mayor debilidad de estas teorías.

Aristóteles afirma que un ser es libre cuando es causa de sí mismo y que “es libre el hombre que se tiene a sí mismo por fin último de su obrar y no depende de otro” (*Metafísica*: Libro 1, 29 b5). Ser libre será pues, *poseerse*, disponer de sí mismo en cada acto. Ser libre, por tanto, en sentido fundamental, quiere decir apertura del intelecto a la infinitud, y en segundo lugar, de modo más propio y radical, quiere decir autodeterminarse a ser sí mismo, elegir o prometer, *autodestinarse* a una autorrealización que es a la vez realización de lo valioso. La libertad fundamental se continúa en el libre albedrío, en la libertad moral y en la libertad pública: el querer se realiza efectivamente en el elegir y en el poder, y los implica.

Ahora bien, el hombre no es libre porque puede elegir, si no que puede elegir porque es libre. La raíz de la libertad no está en la posibilidad de elección, como en la autoposición. La libertad del hombre se podría afirmar que no es absoluta, si no que tiene un límite *a parte ante*, es decir su propia naturaleza, y otro *a parte post*, que es la felicidad, que ningún hombre puede no querer (Arregui y Choza 1993: 390).

La autodeterminación de la voluntad desde dentro puede llamarse libertad psicológica o libre albedrío (Arregui y Choza 1993: 399-406). La decisión es libre en cuanto que la voluntad no está determinada desde afuera. Actualmente, las ciencias sociales han enunciado leyes, distintas regularidades que parecieran demostrar que la libertad individual es ficticia. Sin embargo, la existencia de regularidades y leyes psicológicas y sociales no implica carencia de libertad, pues del mismo modo que el sujeto puede usar, según sus propias intenciones, las leyes de la mecánica puede también hacerlo con las psicológicas y sociales. El hombre puede utilizar su temperamento, su educación, las leyes que guían a uno y otro, como medios para alcanzar los fines que se propone. En este sentido, posee un margen de maniobra respecto de sus tendencias, deseos, creencias o sistemas de valoración, que no determinan inmediatamente su conducta. El determinismo y la libertad son, por tanto, incompatibles porque libre es aquello cuyo principio depende de nosotros. Pero este hecho no impide que la libertad no sea algo que se pueda incrementar a partir del mismo obrar del hombre.

La unidad de todos los valores respecto de los cuales el sujeto se determina a su autorrealización puede llamarse *proyecto existencial*. Éste se configura para el sujeto como un ideal del yo, que irá concretándose o no con el paso de los años, según las decisiones que haya tomado o no el sujeto en ese sentido. El fin del hombre consistirá pues en perfeccionar al máximo sus capacidades. Su ideal del “yo” consistirá en el logro de ese hombre cabal. Lo natural en el hombre, como en todos los demás seres tiene carácter de fin, pues es algo hacia lo cual se dirige. El hombre, por tanto, *sólo es él mismo* cuando va más allá de lo que es en modo fáctico, hacia lo que todavía no es pero que se le presenta como la única posibilidad adecuada a la riqueza de su apertura, de su proyecto personal (Yepes S. y Aranguren E. 2001: 80).

En este mismo sentido, afirma García Hoz que la verdadera educación debe hacer una necesaria referencia al mundo cambiante en el que deberán vivir los alumnos, ayudándolos a formular su propio proyecto de vida (1981: 40-41). Es así como define la educación como el proceso de perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas: inteligencia y voluntad (1987: 25).

Expone también que existen distintas esferas o dimensiones en la persona que se organizan en un sistema dinámico. Sugiere que el hombre al momento de realizar cualquier acto intencional -en nuestro caso, sería el educativo- pone en juego distintos elementos: una primera visión de lo que se quiere hacer, la percepción de la realidad en la que se ha de operar, la decisión de obrar, la realización de la obra, y (por último) la satisfacción y disfrute de la obra conseguida. Tres factores actuarían, por tanto, en la realización de un acto: conocimiento, amor-decisión, aptitud adecuada. Al finalizar la obra aparece el sentimiento de complacencia por su acabado. Conocimiento y voluntad son las capacidades de conocer y decidir lo que debe ser amado. La realización exigirá disposición personal además de aptitud, en la que se incluyen elementos biológicos, cognitivos y volitivos. En la complacencia hay un enlace afectivo entre la corporeidad y la espiritualidad del ser humano. La inteligencia cobra su sentido cuando sirve como orientación a la voluntad y, ésta a su vez, mueve a ejercitar la inteligencia, ya que uno piensa o estudia cuando quiere pensar o estudiar.

Para el García Hoz, de nada serviría ni la enseñanza ni los estímulos sociales si en el propio sujeto no existieran determinadas fuerzas o energías que le hacen capaz de realizar ciertas operaciones. La educación, en tanto que modo de vivir, refleja las características y la complejidad de la vida misma. La vida se realiza mediante la interacción de las fuerzas que por evolución natural va alcanzando cada individuo (maduración) y la acción de los objetos externos que suministran el material y las posibilidades reales para la actuación de la energía de cada ser humano (aprendizaje) (1993: 122-126).

La superioridad del hombre respecto de las cosas que lo circundan se visualiza tanto a través del conocimiento como a través de la acción. Conocer es dominar, poseer algo de la realidad del objeto conocido. Esa misma realidad, además puede ser modificada por el hombre a través de su acción directa. Sin embargo, el máximo grado de autonomía que debe lograr la persona en su vida es lograr *gobernarse a sí mismo*, lo cual supone la posesión y uso efectivo de su libertad. Esta libertad tendrá un doble sentido: *libertad de*, que supone ausencia de coacción y *libertad para*, que supondrá la elección entre varias posibilidades. Respecto de esta última nota, podemos afirmar que el hombre nace como ser *abierto* a otras personas, desde el mismo seno familiar. Las relaciones humanas necesitan de la comunicación como medio indispensable. Si la educación logra perfeccionar a la persona en su apertura a las relaciones sociales, permitirá por tanto el desenvolvimiento de su *capacidad comunicativa*.

Podemos asegurar con Böhm: “el *punto crucial* es más bien saber si por una disponibilidad técnica, no se pierde en la educación *lo que hace más humana la vida del hombre: la moralidad de la acción*”. Afirma además que el hombre tiene que “*elegir* su manera de obrar, en conformidad con la *decisión* de su *conciencia*” (1982: 20-60). Dentro de este contexto de compromiso *personalísimo* del educador, la tarea educativa no será sólo lo que él hace, en definitiva, con su alumno, si no lo que logra que él *haga consigo mismo*. En este mismo sentido, concluye Barrio que la educación es *principalmente autoeducación* (Barrio 1999: 33).

La libertad del hombre, pues, sólo se hará visible a través de la realización de su propio proyecto vital. La realización de la libertad consistirá, por tanto, en el conjunto de decisiones que van diseñando la propia vida y en la incorporación de los resultados logrados a partir de esas decisiones. Con ello se opta por un determinado camino, dejando a un lado los demás.

Pero esta realización exige que en la sociedad *se pueda* hacer lo que uno quiere. La libertad social consiste en que los ideales puedan vivirse y que toda persona tenga en sus manos la posibilidad de realizar sus propias metas personales. El ambiente debería alentar al ejercicio de la iniciativa en la ejecución de los propios ideales. Una sociedad que sólo sabe ser crítica o que está demasiado anclada en una tradición que acaba encadenando a los sujetos, atenta también contra el desarrollo equilibrado de cada persona.

La libertad social es la liberación de la falta de recursos económicos, jurídicos, políticos, afectivos. También debe ser identificada con la liberación de la ignorancia, la pobreza, la falta de propiedad y de trabajo, la opresión política, la ausencia de libertades, la inseguridad, la enfermedad, la soledad, entre otros. La miseria es la forma más grave de ausencia de libertad, porque conlleva la falta de bienes necesarios para la realización de la vida humana en sociedad. Y no debe olvidarse que la sociedad es el campo en el que, con propiedad, el hombre puede “inventar” lo humano. Una sociedad abierta es aquella en la que la libertad existe, no sólo en teoría, si no también en la práctica (Yepes S. y Aranguren E. 2001: 119-132).

Una sociedad sólo podrá desarrollarse armónicamente a partir de la formación de hombres verdaderamente cabales, con proyectos de vida autónomos, libres, donde cada uno asuma las propias decisiones y riesgos en la mayor libertad individual y social.

Los postulados sociológicos que plantean la cosmovisión de un hombre sin libertad o con una libertad demasiado condicionada por el medio social, dan cuenta de enfoques reduccionistas que no respetan ni tienen en cuenta la libertad humana verdadera.

Todo hombre debe tener la posibilidad de formarse armónicamente, siendo atendido en su dimensión biológica, psicológica, social, espiritual, entre otras. La institución educativa y los docentes tienen mucho que hacer en este sentido, tratando de dar respuesta a cada una de las necesidades e inquietudes de sus estudiantes. Ellos sólo tienen por fin de su propia educación el poder convertirse en hombres cabales, en hombres virtuosos, en definitiva que los ayuden a ser hombres *felices*.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCHER, M (1981) “Los sistemas de educación”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Vol. XXXIII, N° 2.
- ARISTÓTELES, *Acerca del Alma (De Anima)*. Madrid: Biblioteca Básica Gredos.
- ARISTÓTELES, *Metafísica*. Libro 1. Madrid: Biblioteca Básica Gredos.
- ARREGUI, J. & CHOZA, J (1993) *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad*. Navarra: EUNSA.
- BARRIO, J (1999) *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: RIALP.
- BÖHM, W (1982) *Educación de la persona*. Buenos Aires: Edit. Docencia, Proyecto CINAE.
- BOURDIEU, P & PASSERON, J (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BRÍGIDO, A (2006) *Sociología de la educación. Temas y perspectivas*. Córdoba: Edit. Brujas.
- DURKHEIM, E (1974) *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Schapire Editor.
- GARCÍA HOZ, V (1979) *Predicción y Evaluación Personalizada*. Buenos Aires: Docencia, CINAÉ.
- GARCÍA HOZ, V (1980) ¿Qué es Educación Personalizada? II JORNADAS EDUCACIONALES. Buenos Aires: Edit. Docencia, CINAÉ.
- GARCÍA HOZ, V (1981) *Educación Personalizada (5º Edición renovada)*. Madrid: RIALP.
- GARCÍA HOZ, V (1987) *Principios de Pedagogía Sistemática*. 12º Edición. Madrid: RIALP.
- GARCÍA HOZ, V (1993) *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: RIALP.
- GRAS, A (1980) *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- MERTON, R (1964) *Teoría y Estructura Sociales*. México : Fondo de Cultura Económica.
- PARSONS, T (1951) *The social system*. Illinois: The Free Press, Glencoe.
- PARSONS, T (1966) *El sistema social*. Madrid: Revista de Occidente.

- PARSONS, T (1968) *La estructura de la acción social*. Tomo I y Tomo II. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- PARSONS, T & SHILS, E (1968) *Hacia una teoría general de la acción*. Buenos Aires: Kapelusz.
- PÉREZ ADÁN, J (1997) *Sociología*. Concepto y usos. Pamplona: EUNSA.
- PITHOD, A (1993) *Comportamiento organizacional. Psicología de las organizaciones*. Buenos Aires: Edit. Docencia, Fundación Universidad a distancia “Hernandarias”.
- RODRÍGUEZ SEDANO, A, PARRA MORENO, C et al (2001) *Pensar la sociedad. Una iniciación a la sociología*. Pamplona: EUNSA.
- YEPES STORK, R & ARANGUREN ECHEVARRÍA, J (2001) *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona: EUNSA.