



Sociología de la educación

Emilio Tenti Fanfani



Universidad
Nacional
de Quilmes
Editorial

CAPÍTULO VI LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO: ESCUELA, SOCIEDAD, ECONOMÍA Y DEMOCRACIA

Introducción

Hasta el momento hemos concentrado nuestra atención en la educación como fenómeno singular. Si bien hemos hecho referencia a sus relaciones con otras áreas de la vida social, estas referencias nos interesaban en la medida en que permitían explicar o comprender el desarrollo de las instituciones y los procesos educativos. En este capítulo nos proponemos, invirtiendo la perspectiva, analizar el funcionamiento de la educación no ya como efecto de diversas causas sociales sino como determinante de procesos y fenómenos extraeducativos.

Entre los múltiples complejos causales en los que puede postularse la intervención de variables educativas, hemos seleccionado tres que, de acuerdo con su relevancia en los debates teóricos y políticos contemporáneos, ameritan una consideración detallada en este capítulo.

El primero refiere al papel de las instituciones y credenciales educativas en los procesos de reproducción de la estructura social. Como hemos visto, todas las sociedades pueden ser concebidas como sistemas de posiciones. La producción y reproducción de este sistema de posiciones depende de las estrategias que desarrollan los actores sociales (individuales y colectivos) para disputar la definición de las reglas y la apropiación de los recursos materiales y simbólicos socialmente valorados. La educación constituye uno de los vehículos más eficaces para la reproducción de las jerarquías sociales. Más adelante nos ocuparemos de explicar en qué consiste esta eficacia.

En segundo lugar analizaremos la contribución de la educación al desarrollo económico y su papel en la conformación de los mercados de trabajo. Tradicionalmente, los incrementos en la producción de las economías nacionales han sido concebidos como una función de la acumulación de capital. Estos modelos consideraban a la educación sólo como un contribuyente potencial al desarrollo de la tecnología. Esta

concepción del desarrollo ha sido reformulada recientemente. Estas reformulaciones mantienen la asociación entre desarrollo y capital pero establecen una distinción entre capital material y capital humano; es decir, entre la contribución de las capacidades productivas objetivadas en las cosas y la de las capacidades productivas incorporadas en las personas. Según veremos, la educación es uno de los contribuyentes decisivos a la formación de capital humano y, en este sentido, al incremento de la productividad de las economías nacionales. Para efectivizar esta contribución, los sistemas educativos deben, según se sostiene habitualmente, adecuar sus rutinas y contenidos a las demandas del mundo de la producción. Dedicaremos un apartado a discutir cuáles son esas demandas y cuáles los problemas que los sistemas educativos enfrentan para satisfacerlas.

Finalmente, nos ocuparemos de la relación entre los sistemas educativos y los sistemas políticos. La responsabilidad formativa de las escuelas es doble: se les requiere no solamente entrenar trabajadores sino también formar ciudadanos. Trataremos de elucidar en qué consiste "formar ciudadanos," lo cual requiere, por un lado, determinar qué se entiende por *ciudadanía* en los estados democráticos modernos y, por otro, cuáles son las habilidades necesarias para su completo ejercicio. Como se verá, la formación de ciudadanos de estados *democráticos* supone para los sistemas educativos el requisito adicional de contribuir a la realización de la igualdad democrática. Deteniéndonos en el análisis del caso argentino, ilustraremos cuáles son las dificultades asociadas con este requisito.

1. Estructura social, capital y reproducción

Sociedad: objetividad y subjetividad

La sociedad, el existir con otros miembros de la misma especie, es una dimensión *constitutiva* de la humanidad. *Constitutiva* quiere decir, por un lado, que cuando tratamos de pensar cuál es el atributo o el conjunto de atributos que distingue a los seres humanos de otros seres, necesariamente debemos referirnos, de uno u otro modo, a su condición social, a su coexistir con otros miembros de la especie. La coextensión entre lo social y lo humano fue identificada por los primeros esfuerzos sistemáticos destinados a definir la condición humana. La célebre definición de Aristóteles, que presentaba al ser humano como animal político (*zoon-politikon*), sobrevivió hasta nuestros días en la traducción de sus lectores romanos, quienes definían al ser humano como *animal socialis*. Esta es la definición con

la que nosotros estamos más familiarizados: el hombre es, según estamos acostumbrados a pensar, un *ser social*. De modo que cuando decimos que la sociedad es constitutiva de la humanidad no estamos más que formalizando una convicción de sentido común.

Ahora bien, esta convicción de sentido común entra en contradicción con otras nociones que forman parte de nuestra herencia cultural. Como hemos visto en el primer capítulo, quienes hemos sido criados en sociedades modernas estamos acostumbrados a concebirnos como *individuos*, es decir, como seres que existimos *previa e independientemente* del medio en que nos desenvolvemos. Según nuestro razonamiento corriente, la sociedad es, precisamente un *medio*, es decir: un espacio exterior a nuestra persona; sobre el que podemos intervenir, como cuando decimos que queremos "transformar la sociedad", o que soportamos "presiones sociales", pero que en todos los casos es concebido como *distinto* de nuestra persona: nosotros somos nosotros y la sociedad es otra cosa. Conviene insistir y tener presente que esta forma de concebir la identidad, que para nosotros resulta tan natural, es un atributo distintivo de las sociedades modernas y el producto de un largo proceso de transformaciones. Puede que la contradicción no resulte evidente, pero basta que nos detengamos a pensar un momento para descubrir que es difícil afirmar al mismo tiempo, por un lado, que la sociedad es constitutiva de nuestro ser humano y, por otro, que somos individuos, cuyo ser distintivo procede y excede a la sociedad.

El punto de vista sociológico como actitud reflexiva y la sociología como disciplina científica nacen, precisamente, en el momento en que esta tensión entre los distintos componentes de nuestra herencia cultural se pone de manifiesto, esto es, en ese momento de la segunda mitad del siglo XIX en el que la experiencia moderna permite concebir nuestra *coexistencia* como *sociedad*: como "otra" y como "cosa". La "cosificación" de lo social, el concebir a los fenómenos sociales como entes exteriores y anteriores a nuestra conciencia individual, es el dispositivo conceptual adoptado por Emile Durkheim para identificar al objeto de la sociología, esa entonces nueva disciplina dedicada a estudiar científicamente las relaciones entre los hombres.

La tensión entre los componentes de nuestra herencia cultural que registramos al nivel de las convicciones de sentido común se reproduce al nivel de la reflexión teórica. No escapaba a los padres fundadores de la sociología como ciencia, como tampoco escapa a nosotros, sus lectores y herederos, que la sociedad, esto que proponemos concebir como exterior y anterior a nuestra conciencia individual, sólo puede pensarse como resultado de nuestro pensar y nuestro obrar. En efecto, la sociedad sólo exis-

te *en acto* –en nuestras acciones y nuestras representaciones– o en los resultados de nuestros actos –en los objetos, las reglas y las disposiciones que organizan nuestra coexistencia. Sin embargo, eso no quiere decir que nuestro obrar en sociedad sea absolutamente libre e ilimitado. A pesar de ser producto del obrar humano, las cosas sociales condicionan, tanto en el sentido de limitar como en el sentido de posibilitar, el obrar humano. ¿En qué consiste esa misteriosa alquimia a través de la cual los resultados de la acción humana –las cosas sociales– adquieren vida propia y pasan a condicionar a las acciones y representaciones que les dieron origen?

La aspiración mayor de toda empresa sociológica es develar este misterio. En el camino hacia la concreción de esta aspiración existen dos inclinaciones fundamentales. Una consiste en acentuar el componente objetivo de lo social. Los sociólogos inclinados en este sentido tienden a concebir la producción de lo social como el resultado de fuerzas impersonales, que trascienden y determinan la voluntad de los agentes, tanto individuales como colectivos. Según este punto de vista, y para decirlo rápidamente, uno no hace lo que quiere sino lo que puede o, para ser algo más preciso, las situaciones sociológicamente relevantes son aquellas en las que uno no hace lo que quiere sino lo que puede. La segunda inclinación fundamental consiste en acentuar la importancia del componente subjetivo de lo social. Los sociólogos inclinados en este sentido tienden a concebir la producción de lo social como la resultante de la convergencia de las estrategias o de la interacción entre distintos actores, tanto individuales como colectivos. Según este punto de vista, y para decirlo rápidamente, lo que uno hace está siempre orientado a obtener lo que uno quiere; y el que uno lo obtenga o no, no depende de la acción de fuerzas impersonales sino de las acciones de otros, que también están orientadas a obtener algo que quieren.

Formas de capital y espacio social

Después de esta larga introducción, y recordando lo que hemos indicado en capítulos anteriores, probablemente el lector sospeche que las empresas sociológicas más fructíferas y convincentes son las que, evitando los extremismos objetivistas o subjetivistas, consiguen albergar y dar cuenta de los dos componentes de la tensión contradictoria de la que hablábamos al principio: nuestra convicción simultánea de ser, a la vez, seres sociales e individuos.

Para avanzar por un camino que permita, tanto como sea posible, desviarnos por atajos subjetivistas u objetivistas es conveniente despojarnos de

alguna de las imágenes con las que estamos habituados a representarnos lo social. Según sabemos, todas las sociedades conocidas están definidas por una manera típica de dividir el trabajo y distribuir los resultados del trabajo. Esta división es siempre distintiva y valorizante. No hay tareas sencillamente diferentes: hay tareas mejores y peores. No hay productos simplemente variados: hay productos más y menos valiosos. Los sistemas de clasificación de las tareas y de valoración de los productos son también sistemas de clasificación de las personas, y, por regla general, los valores asociados con las tareas y los productos se extienden a las personas que las desempeñan y que los poseen. De este modo, la organización de la producción y de la distribución de los productos obtenidos resulta en una división jerárquica entre los grupos de personas que las llevan adelante. Una de las metáforas más corrientemente utilizadas para representar la jerarquía social es la pirámide. El poder persuasivo de la pirámide como metáfora consiste en su capacidad para representar una de las propiedades distintivas de las organizaciones sociales conocidas: las tareas más codiciadas y los bienes más valiosos (que están arriba) típicamente, se reparten entre pocos, quedando para los más las tareas menos deseadas y los bienes menos valiosos (que están abajo). El poder representativo de la metáfora de la pirámide deriva probablemente de su relativa simplicidad y de la tendencia de muchas teorías sociales a reducir las jerarquías sociales a un único sistema de valores con un patrón común (pensemos en la propiedad de los medios de producción de las versiones más simples del marxismo o, más fácilmente, en el dinero, indicador de bienestar personal referido por muchas teorías utilitaristas contemporáneas). La metáfora de la pirámide, y las teorías sociales que ésta puede ayudar a ilustrar, están construidas sobre dos dimensiones: jerarquía de bienes sociales y cantidad de gente. Esta simplicidad es, seguramente, insuficiente para representar la compleja estructura de la mayoría de las sociedades conocidas y, muy especialmente, la de las sociedades modernas.

Conviene entonces reemplazar las metáforas bidimensionales (la de la pirámide o cualquier otra de este tipo) por imágenes que nos permitan representar a la sociedad como un *espacio*, donde la jerarquía y la valoración diferencial alcancen no solamente los desplazamientos verticales (el "ascenso" o el "descenso" social) sino también a los desplazamientos horizontales (entre distintas formas de capital). En efecto, raramente las cosas que son valoradas en una sociedad son reducibles a un único sistema de valoración. Esto no quiere decir, sencillamente, que "algunas cosas no tienen precio". Al contrario, todas las cosas sociales tienen significado para alguien más que quien las ha producido o las posee, puesto que, al ser so-

ciales, tienen un precio; sólo que este precio no siempre se determina utilizando la misma unidad de medida. Del mismo modo, todo hombre, y toda mujer, puesto que ocupan una posición en el espacio social, tienen su precio, sólo que estos precios no se determinan solamente por los bienes materiales que poseen.

Decimos, entonces, que es más apropiado pensar la sociedad como un espacio organizado de acuerdo con múltiples sistemas de valoración. ¿Qué es entonces lo que determina la posición de un individuo o un grupo de individuos en el espacio social? La posición de una persona en el espacio social viene, en efecto, definida por la valoración de sus atributos y posesiones. Lo que determina esta valoración es no sólo el volumen sino también la estructura de sus posesiones. En otras palabras, para definir una posición social no basta con conocer cuánto poseen los individuos o grupos que la ocupan, sino cuánto de qué cosa.

Transportando la terminología característica de la economía política, llamaremos *capital* a las posesiones socialmente valoradas. Existen tres formas elementales de capital, es decir, tres sistemas de valoración que no pueden ser reducidos a los términos de otros sistemas de valoración; el capital económico, el capital cultural y el capital social.* El *capital económico* corresponde al conjunto de las posesiones necesarias para producir bienes o servicios intercambiables. El *capital cultural* se relaciona con el conjunto de habilidades y disposiciones necesarias para producir y apropiarse de bienes simbólicos. El *capital social* corresponde al conjunto de vínculos que, en la forma de obligaciones o créditos, lealtades y afinidades, permiten a un individuo o grupo contar con la cooperación voluntaria de otros individuos o grupos.

Una vez que hemos demostrado la insuficiencia de las metáforas corrientemente utilizadas para representar la jerarquía social, podemos preguntarnos: ¿en qué sentido esta clasificación compleja de las formas de capital nos permite evitar las inclinaciones objetivistas o subjetivistas? Para evitar cualquiera de estas dos inclinaciones, una teoría social adecuada necesita dar cuenta de la producción y reproducción de la sociedad como el resultado de fuerzas *personales* (y no, impersonales) y, a la vez, *condicio-*

* Esta clasificación de las formas de capital tiene, entre otras virtudes, la de contener y combinar los tres principios de estructuración social tradicionalmente propuestos en el pensamiento social y político de occidente desde Platón, pasando por Montesquieu, hasta nuestros días. Estos principios son: la riqueza, que corresponde al capital económico, la virtud, que corresponde al capital cultural, y el honor o reconocimiento, que corresponde al capital social.

nadas (y no, incondicionadas). La disposición de una adecuada teoría de la estructuración social permite, por un lado, explicar adecuada y exhaustivamente las estrategias de los actores y, por otro, interpretar las restricciones a las que esas estrategias están sujetas.

La educación como estrategia de reproducción

Cuando hablamos de *reproducción* de la sociedad nos estamos refiriendo tanto a la reproducción biológica de sus integrantes como a la reproducción simbólica de los principios de estratificación que permiten clasificarlos. Desde el punto de vista de los miembros de una sociedad, la reproducción equivale al mantenimiento de la posición que ocupan en el espacio social. Para mantener su posición, los actores sociales deben desarrollar estrategias que les permitan, al menos, conservar y, en lo posible, acrecentar el valor de los capitales que poseen. Los vehículos fundamentales de estas estrategias son la transmisión familiar o herencia y la institución escolar.

A través de las prácticas educativas intencionales y de los resultados educativos de otras prácticas hogareñas, el capital cultural familiar se transmite de padres a hijos. Las presentaciones en sociedad, los ritos de iniciación, las fiestas y ceremonias familiares, entre otras estrategias intencionales y no intencionales sirven para conservar, a través de la transmisión, el capital social de las familias. Finalmente, el capital económico se transmite a través de la herencia y otras instituciones legalmente sancionadas.

Si los mecanismos de transmisión familiar cumplieran su función de conservación del capital con perfecta eficacia, no habría reproducción sino repetición social: la división de bienes que correspondiera a un determinado momento, se repetiría idénticamente en el momento siguiente. El resultado de este proceso sería una sociedad prácticamente inmóvil y unas jerarquías sociales con límites fijos. Esta reproducción perfecta no existe ni ha existido en ninguna sociedad, en primer lugar, porque habitualmente los bienes familiares deben distribuirse entre varios hijos y esta división, en la medida en que los hijos constituyan unidades familiares separadas y aunque no sea en partes iguales, supone alguna forma de reducción de la masa original de capital familiar. Las dotes, el sistema de mayorazgo y otras instituciones familiares antiguas están destinadas, precisamente, a minimizar esta reducción. Pero el obstáculo fundamental a la reproducción del capital resulta de la naturaleza misma del acto de transmisión. Al transmitirse una posesión de una persona a otra vuelve a ponerse en cues-

ción la legitimidad de la posesión original, al transmitir sus posesiones, el poseedor debe revalidar y, por así decir, reforzar sus títulos respecto de lo que posee. La institución escolar colabora con la reproducción de las posiciones en el espacio social y, por consiguiente, con la reproducción de la estructura de ese espacio social, reduciendo la pérdida de valor y legitimando la transmisión familiar. ¿Cómo opera esta colaboración?

Como se ha indicado en capítulos anteriores, el capital cultural tiene tres formas de existencia. El capital cultural existe como disposición o habilidad *incorporada*, en la forma de saberes y aptitudes; el capital cultural existe como propiedad *objetivada*, en la forma de textos, herramientas, máquinas, y objetos de arte; finalmente, el capital cultural existe como insignia *institucionalizada*, en la forma de títulos, credenciales, licencias y habilitaciones. Así como debemos invertir trabajo para apropiarnos de capital económico y debemos invertir energías afectivas y morales para proveernos de capital social o de "relaciones", la incorporación del capital cultural requiere de una significativa inversión de tiempo y esfuerzo personal (además de la inversión monetaria requerida para adquirir las herramientas necesarias para realizar esa apropiación). Cuanto mayor es el beneficio que podríamos esperar por la inversión de este tiempo en otras actividades productivas, mayor es la privación relativa que supone el esfuerzo de incorporación del capital cultural. Esta privación resulta menos onerosa en la medida en que pueda ser solventada por colaboraciones familiares. Las familias que disponen de mayores volúmenes de capital económico son quienes están en mejores condiciones para "comprar" el tiempo necesario para prolongar la educación de sus hijos. De este modo, la transformación del capital económico en capital cultural colabora en la reducción de los costos de transmisión para las familias mejor ubicadas. Al consagrar el capital cultural en la forma de títulos, diplomas y distinciones, la institución escolar valida y legitima esta transmisión.

Ahora, como ocurre con otras formas de capital, el costo de apropiación de una unidad adicional de capital cultural es menor cuanto mayor sea el volumen de capital cultural que ya poseemos. Las mismas dos o tres horas que empleamos hoy para estudiar un capítulo para un curso universitario, nos servían en la escuela secundaria solamente para incorporar el puñado de páginas necesario para que nos fuera bien en la prueba y es algo parecido a lo que invertíamos en la escuela primaria para completar la hoja de cuentas que nos daba la maestra. Del mismo modo, una primera lectura del *Ulysses* de James Joyce será mejor aprovechada por un estudiante familiarizado con los clásicos de la literatura contemporánea que por un lector curioso, por competente o inteligente que éste pueda ser. La aptitud

escolar, vemos, no consiste en otra cosa que en capacidad para incorporar capital cultural. Típicamente, la institución escolar distribuye recompensas de acuerdo con los resultados del aprendizaje, independientemente de las distintas combinaciones de aptitud y esfuerzo involucradas en estos resultados. Puesto que la capacidad de incorporar capital cultural depende del volumen de este capital previamente acumulado, y dado que la capacidad de acumular capital cultural es mayor para quienes disponen de mecanismos domésticos de transmisión de este capital, la distribución de recompensas de la institución escolar colabora con la reproducción de las diferencias de posición social de las familias.

Esta inclinación reproductiva se acentúa a través de la operación de mecanismos de "cierre" o exclusión social. Estos mecanismos toman la forma de limitación de la oferta, creación de subsistemas cerrados y escuelas "de élite" o, para los niveles en los que la escolaridad es universal o cuasi universal, políticas de difusión, admisión y financiamiento; limitación de vacantes o exámenes de ingreso. Paradójicamente, estos mecanismos son percibidos como tanto más legítimos cuanto más valiosa es la credencial que otorga la institución. Por ejemplo, en nuestro país, la institución de políticas de "cierre" en instituciones de educación básica o media sería, en general, inaceptable, aunque el valor de distinción de los títulos primario y secundario en el mercado de trabajo es, en el primer caso, casi nulo y, en el segundo, muy bajo. Las políticas de restricción del ingreso de los estudios universitarios de grado públicos encuentran, como sabemos, fuertes resistencias, y, sin embargo, distintos representantes de la comunidad han defendido públicamente su conveniencia; todo esto, aún cuando el valor de mercado de los estudios de grado ha descendido significativamente respecto de lo que ocurría, tan sólo, hace una generación. En cambio, la restricción en las políticas de admisión en los programas de posgrado, aún los públicos, que son los que entregan las credenciales educativas de mayor poder de distinción en el mercado de trabajo, son aceptadas como perfectamente válidas.

Para evaluar la validez de lo argumentado hasta el momento es importante subrayar que las instituciones escolares son una *herramienta* que los distintos grupos esgrimen en sus estrategias de defensa de su posición social. Esto no quiere decir que la escuela sea garantía de inmovilidad social o que no haya podido servir, como ha servido en el caso argentino, al menos en el origen, para avanzar políticas democratizantes e igualitarias. En efecto, las instituciones educativas son, por un lado, una entre varias estrategias que los actores sociales llevan adelante en su disputa por la apropiación de los bienes sociales y, por otro lado, pueden a veces convertirse en
