

Educación y Sociedad

Un análisis de sus procesos de interacción recíproca (I)

por A. Viñao Frago

INDICE

1. INTRODUCCION.

- 1.1 Relaciones educación-sociedad.
- 1.2 Concreción del tema a abordar.
 - a) Factores sociales.
 - b) Procesos educativos: Educación funcional e intencional.

2. LA EDUCACION COMO FENOMENO SOCIAL: FUNCIONES SOCIALES BÁSICAS DEL PROCESO EDUCATIVO.

- 2.1 La educación y el control social.
 - 2.1.1 Análisis de los procesos sociales en los que el fenómeno educativo es instrumento básico de control y ajuste.
 - 2.1.1.1 Función de conservación del todo social.
 - 2.1.1.2 Función de transmisión de técnicas, instrumentos y pautas culturales de comportamiento e ideológicas.
 - 2.1.1.3 Función de homogeneización social.
 - 2.1.1.4 Función de socialización: personalidad, herencia y medio.
 - 2.1.2 Fuentes sociales de control educativo.
 - 2.1.3 Instrumentos educativos a través de los cuales se ejerce el control social.
 - 2.1.4 Fines de control social y educativo: la seguridad y el orden como expresión de la necesidad biológica de equilibrio y adecuación al medio físico y social.
- 2.2 La educación y el cambio social: sustancialidad social del cambio.
 - 2.2.1 Intensidad y extensión del cambio social.
 - 2.2.1.1 El tipo de relaciones con otras culturas.
 - 2.2.1.2 La estructura interna de cada cultura.
 - 2.2.1.3 El contenido objeto de difusión o modificación.
 - 2.2.2 Los fenómenos educativos como agentes y resultado de los procesos de cambio social: Un ejemplo concreto: El papel de la «explosión educativa» en la transformación de los conflictos sociales.

1. INTRODUCCION (1)

1.1 RELACIONES EDUCACION-SOCIEDAD

El dato básico a partir del cual es posible construir una sociología de la educación es éste: *la educación es un fenómeno social en cuanto se da en toda sociedad, y es un dato inherente y ligado al hecho mismo de su existencia, conservación y desenvolvimiento.*

En consecuencia, en cuanto institución y/o proceso social, no sólo «es muy difícil entender o comprender la educación o la reflexión teórica sobre ella si se prescinde de la influencia que ejercen el medio sociocultural y el momento histórico», sino que «también lo es entender el desarrollo y conservación de las sociedades y las reflexiones teóricas acerca de ellas si no se toma en cuenta el influjo del proceso educativo» (2). Es decir, los procesos educativos, por su carácter social, son influidos y a su vez inciden sobre el resto de los procesos, instituciones y fenómenos que tienen lugar o se dan en la sociedad en la que se desenvuelven.

1.2 CONCRECIÓN DEL TEMA A ABORDAR

La delimitación del estudio es doble:

a) Factores sociales: sólo interesan aquellos que influyen o determinan de modo fundamental variaciones o peculiaridades en el fenómeno educativo, o aquellos sobre los que este último incide de forma especial.

b) Procesos educativos:

Aquí abordaremos tanto los aspectos formales como los informales, es decir, tanto los intencionales como los funcionales. La mejor comprensión de ambos procesos requiere varias precisiones previas:

— La separación entre ambos campos es vaga y gradual. Quiere ello decir que hay supuestos claros y zonas grises, donde los dos aspectos se entrecruzan sin predominar alguno de forma evidente.

— Nunca un proceso es totalmente intencional o funcional; siempre presentará algún

aspecto premeditado, metódico o bien espontáneo.

— Existe una fuerte dinamicidad en el tránsito por los diversos grados de formalización: hay procesos informales en vías de formalización y procesos formales que se interiorizan, produciéndose espontáneamente.

— En las sociedades primitivas no hay distinción entre escuela y sociedad. La sociedad toda es escuela y las materias o programas se transmiten a través de las propias vivencias sociales múltiples, y no por medio de una institución formalmente diferenciada a la que se atribuye, específicamente y de modo fundamental, la función social de transmisión cultural y enseñanza de roles o tareas a desempeñar. Esto no quiere decir que el proceso de modernización social entrañe, sin más, una progresiva formalización de las funciones educativas, pero sí que:

— La escuela está asumiendo, cada vez más, funciones de formación, instrucción y educación atribuidas anteriormente a otros grupos sociales (familia, Iglesia, etc.).

— Un alto grado de formalización y metodicidad en la realización de las funciones educativas es indispensable en una sociedad modernizada y compleja, donde la especialización o división del trabajo y la cooperación o no autosuficiencia individual o familiar son dos principios básicos de organización social.

No obstante ello, se aprecia actualmente una reacción contra la excesiva rigidez formal de la institución escolar, en cuanto causa de un cierto antagonismo o divorcio con la sociedad (es decir, entre las necesidades sociales y las internas a la propia institución) y una vuelta a la idea de la «sociedad educativa» como ideal a alcanzar. Este objetivo, sin embargo, provocará, aún más, una formalización de todas las funciones educativas informales, pero acercará, a la vez, la escuela a la sociedad, flexibilizando su actuación. Es decir, por un lado, los procesos educativos incontrolados se formalizarán cada vez más, y, por otro, los procesos edu-

cativos escolares o metódicos y la institución escolar perderán rigidez formal en su actuación y estructura gracias a un fenómeno de «espontaneización».

2. LA EDUCACION COMO FENOMENO SOCIAL: FUNCIONES SOCIALES BASICAS DEL PROCESO EDUCATIVO

Sobre el fenómeno educación, desde un punto de vista social, caben dos perspectivas, parciales en sí mismas, que se complementan cara a su total comprensión. Por un lado, desde una consideración estática, la educación aparece como una parte más de una estructura social coherente y ordenada, es decir, como un medio o instrumento de cohesión social; de esta forma, los procesos educativos se analizan y contemplan en el marco más amplio de los procesos o instrumentos sociales de control o ajuste. Por otro, desde un punto de vista dinámico, la educación aparece inmersa, conectada, a una realidad social en constante cambio, más o menos rápido, pero esencialmente dinámica, donde los conflictos o tensiones, es decir, las incoherencias o no adaptaciones, son procesos constitutivos de la misma realidad: aquí, el fenómeno educativo es considerado dentro de la más amplia perspectiva del cambio social, en cuanto elemento influyente e influido por el mismo.

2.1 LA EDUCACION Y EL CONTROL SOCIAL

2.1.1 Análisis de los procesos sociales en los que el fenómeno educativo es instrumento básico de control y ajuste

La consideración de los procesos educativos en el marco general de los procesos de control social requiere, para su mejor comprensión, un desdoblamiento que, sin perder la visión unitaria, nos dé una perspectiva más completa y variada del mismo. Por ello, seguidamente, se exponen aquellas cuatro funciones básicas que, desempeñadas por la educación, contribuyen a la cohe-

(1) El presente artículo es el primero de un trabajo más amplio bajo el título de «Educación y sociedad. Un análisis de sus procesos de interacción recíproca».

(2) AGULLA, J. C.: *Sociología de la educación*. Ed. Paidós, S. A. Buenos Aires, 1968, p. 9.

rencia, mantenimiento y ajuste de un determinado complejo social.

2.1.1.1 *Función de conservación del todo social*

Engloba las otras tres funciones, y es, a su vez, consecuencia de las mismas, ya que se nos muestra como el resultado de la transmisión de determinadas técnicas y pautas culturales, de una cierta homogeneización y de la socialización de los individuos y grupos que integran la sociedad. La educación es, de esta forma, un instrumento básico en la realización de la tendencia de todo grupo social a mantenerse en el tiempo y no desaparecer (3).

2.1.1.2 *Función de transmisión de técnicas, instrumentos y pautas culturales de comportamiento o ideológicas*

Toda cultura es el producto de una acumulación temporal, en proceso permanente de ajuste no conseguido, a un medio determinado, y engloba tanto aspectos ideológicos o valorativos como instrumentales o de actuación. El proceso por el cual se transmiten los contenidos propios de un modo de vivir cultural es, pues, un proceso fundamentalmente educativo, es decir, de aprendizaje para la vida en un medio determinado. La educación implica de esta forma, y en todo supuesto, bien una endoculturación cuando se refiere a individuos integrados en el medio cultural, bien una aculturación cuando afecta a individuos procedentes de otros medios culturales (debe entenderse, una vez más, que estos términos son instrumentos de análisis y comprensión social que después, en la realidad, normalmente, no se dan totalmente puros: muy al contrario, lo normal es asistir a procesos combinados de aculturación o endoculturación, aunque quizá sean éstos los que menos atraen la atención del observador social).

2.1.1.3 *Función de homogeneización social*

Su análisis, como una más de las funciones dentro de la más amplia de control social,

requiere una precisión previa, ya que la mayoría de los sociólogos que se han enfrentado con este problema identifican sin más igualación-homogeneización con control social y diferenciación con heterogeneidad social -debilitación del control, y, por tanto, favorecimiento del juego de los factores que promueven el cambio social, lo cual no deja de ser una simplificación en una cuestión de por sí bastante compleja, ya que, por un lado, los procesos de diferenciación —aparte de venir exigidos por la sociedad misma para su conservación— aumentan el grado de interdependencia en relación a los demás miembros y disminuyen las posibilidades de autosuficiencia individual o grupal, es decir, refuerzan, en este sentido, la integración del individuo en el grupo social, y, por otro, una homogeneización excesiva, desde un punto de vista funcional-profesional, ocasionaría hoy en día serias dificultades de control social y procesos de cambio consecuentes.

Es de suma importancia, pues, distinguir entre diferenciación profesional, según las funciones a desempeñar en un grupo social, y homogeneización básica suprafuncional-profesional. Es decir, por encima de toda diferenciación de esta índole, o subyacente a la misma, actúa un proceso de homogeneización social más o menos independiente (ello se aprecia claramente dentro de una perspectiva comparada entre los pueblos conocidos con la denominación de «primitivos» y «modernos», toda vez que en los primeros la función de homogeneización se realiza en base, por un lado, a la no diferenciación profesional y, por otro, al predominio de las prescripciones sobre las alternativas culturales, mientras que en los segundos dicho proceso se realiza gracias, precisamente, a la mayor diferenciación profesional y alternabilidad). Así lo ha observado Durkheim (4) cuando señala que «para encontrar un tipo de educación absolutamente homogénea e igualitaria sería preciso remontarse hasta las sociedades prehistóricas, en el seno de las cuales no existía diferenciación alguna», preci-

sando, seguidamente, que, sin embargo, «tal tipo de sociedad no representa sino un momento imaginario en la historia de la humanidad». Por lo demás, aunque «hay tantos tipos de educación, en una sociedad determinada, como medios diversos coexisten en ella», estos sistemas especiales «no constituyen la educación en su totalidad. Hasta puede decirse que no se bastan a sí mismos; como quiera que se les considere, no divergen unos de otros sino a partir de un cierto punto, más allá del cual todos se confunden. Poseen, en consecuencia, una base común. No hay pueblo en que no exista un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños, indistintamente, sea cual fuere la categoría social a que pertenezcan».

Es decir, la fundamentación en los pueblos «primitivos» del proceso de homogeneización en el de no diferenciación funcional y el elevado grado de prescriptividad cultural no debe ser impedimento para distinguir en los pueblos «modernizados», sobre la base de una mayor diferenciación profesional y un más elevado número de alternativas culturales, un proceso social básico de homogeneización que precisa de ambos factores (diversidad y alternabilidad), exigido por la misma tendencia a la conservación de todo grupo social, uno de cuyos instrumentos de realización es la educación. Como advierte Durkheim, «la sociedad no puede existir sin homogeneidad entre sus miembros; la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad».

2.1.1.4 *Función de «socialización»*

El término «socialización» o «sociabilización» es un concepto básico en la sociología educativa que ha permitido, por un lado, una mejor comprensión del fenómeno educativo en un sentido amplio y esencialmente social, y, por otro, unir las investigaciones en este punto, a través del estudio de los procesos de aprendizaje y del papel de la interacción social en la formación de la personalidad, con los datos sumi-

(3) Sin embargo, esta tendencia de todo grupo social a diferenciarse de otros conservando su propia cultura, se ve de hecho mitigada por la complejidad de las relaciones intergrupales, el predominio de unos grupos sociales sobre otros y la subsunción o integración en complejos grupales de índole más amplia en cuanto al territorio o los miembros.

(4) Las citas o ideas siguientes proceden del fragmento de «Educación y Sociología», recogido en PEREIRA, LUIZ y FARACCHI, M. N.: *Educación y Sociedad. Ensayos sobre sociología de la educación*, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1970, pp. 31 a 33 (se trata en realidad de unas lecturas o textos básicos de sociología de la educación con breves comentarios de los recopiladores). En el original francés de la edición de PUF, 1968, corresponde a las páginas 37 a 41.

nistrados por la biología, antropología física y psicología.

Por «socialización» se entiende un proceso social de aprendizaje de roles, comprensión de las situaciones y estructuras sociales y del puesto del «yo» y «los demás» en las mismas, que se lleva a cabo por la mera inserción o participación social. Se trata, pues, de una función no «manifiesta», sino «latente», que corresponde a la denominada educación espontánea o funcional, y se origina a partir del hecho básico de la interacción social, es decir, de la introducción del individuo en la vida social como miembro participante, en mayor o menor medida, en la misma. Es, por tanto, un concepto más amplio que engloba el de educación intencional o metódica (formal), toda vez que, aunque siempre que se produce un proceso de esta índole, existe a la vez un proceso de socialización, no siempre que se da este último se presenta un proceso formal educativo (5). En este sentido, lo característico de las sociedades «modernas» es, junto con la multiplicación de las instituciones formales educativas y de su influencia, la sustracción del niño a su medio de socialización tradicional, es decir, la formalización de los procesos socializadores y, en consecuencia, la asunción por la escuela de la función social básica asignada a otras instituciones, primordialmente a la familia (6).

El proceso de socialización es un elemento indispensable en la formación de la personalidad humana. La adquisición del sentido del «yo» y los «demás», de la propia individualidad y todo lo que ello lleva consigo (identificación, sentido de inserción social, percepción en mayor o menor medida de la estructura social global y de las varias posiciones que en ella se poseen, etc.) sólo es posible a través y gracias a la interacción y convivencia sociales, es decir, a la socialización como proceso organizado y coherente. La personalidad, en cuanto «sistema organizado de rasgos corporales, hábitos, actitudes e ideas», precisa del «aprendizaje social» como fuente de ordenación básica (7).

La otra fuente de ordenación básica en la formación de la

personalidad es la influencia de la herencia, y en este punto entramos en una de las cuestiones más debatidas entre biólogos y sociólogos: la de las relaciones y papel jugado por la herencia y el medio social o la de la distinción entre rasgos o cualidades innatas y adquiridas. La postura general hoy en día, superadas antiguas tensiones derivadas de una actitud de incompreensión e «imperialismo» en relación a otros campos científicos o perspectivas, es la de encuentro y complementariedad. Los postulados básicos de los que se parte son los siguientes:

a) Biológicamente, el hombre está potenciado para la vida social (8).

b) La interacción social es un elemento indispensable en la formación de la personalidad y desarrollo de los órganos, funciones y actividades físicas y biológicas. En otras palabras —esto lo desarrollaremos con más amplitud seguidamente—, la convivencia social afecta a las estructuras biológicas del ser humano, de tal forma que, si lo biológico es un potencial con diferentes alternativas en su desarrollo —dentro de ciertos límites insalvables y con pronunciamiento a favor o en contra de ciertas soluciones sobre otras—, lo social juega:

— Bien porque no se da (casos de extremo aislamiento).

— Bien porque, dándose, incide a favor del potencial biológico, llevándolo a sus límites máximos.

— Bien porque, dándose, juega en contra del potencial biológico, pero, bien entendido, no en contra de su mero desarrollo básico, como en el caso del aislamiento total, donde lo biológico es cercenado en su misma raíz, sino de la posibilidad potencial biológicamente favorecida de desarrollarse en un determinado sentido.

c) Si el ser humano está potenciado biológicamente para la convivencia de forma sustancial, el aislamiento social, es decir, su ausencia, afecta negativamente las posibilidades de desarrollo y actuación del instrumental biológico. Esta conclusión viene reforzada por los pocos estudios científicos que se han realizado sobre determinados seres humanos

sometidos por diversas circunstancias a situaciones de aislamiento en sus primeros años (9).

Lo real, en consecuencia, es un único proceso indisoluble en el que se confunden ambos aspectos: la aprehensión y estructuración de lo exterior incide sobre los órganos de captación y comprensión, modificándolos de tal forma que el citado proceso de aprehensión le facilita y posibilita el paso hacia la estructuración de aspectos más complejos, antes inalcanzables. Justamente porque lo real no es dado sin más, sino estructurado —es decir, no copiado, sino organizado—, el instrumental biológico se posibilita al máximo en este proceso de creación y, en otras palabras, alcanza madurez orgánica a través y gracias al mismo ejercicio o actividad (10).

Como advierte Piaget, «educar es adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye un cierto valor». La «adaptación progresiva al medio físico y social» tiene lugar a través de «dos mecanismos indisolubles: la asimilación» de lo exterior y «la acomodación» de lo interno u orgánico como consecuencia del anterior proceso y como base, asimismo, para posteriores asimilaciones más complejas y reflexivas. Se da, pues, una situación de equilibrio dinámico, «autorregulador», entre «la asimilación del medio al organismo y de ésta a aquél», con base en una «actividad estructuradora continua». En consecuencia, si no se produce una adecuada inserción social y física, esta «actividad estructuradora» y el nivel de «equilibrio» se darán en niveles tan bajos que las potencialidades biológicas, si se trata de una situación duradera, pueden resultar afectadas de tal forma que determinados procesos devienen inalcanzables y determinados aspectos de lo exterior inasimilables. Como es lógico, pues, el aislamiento tendrá consecuencias más importantes en el desarrollo biológico, en primer lugar, cuanto menor sea la edad del ser humano afectado

(5) AGULLA, J. C.: *Sociología de la educación*. Ed. Paidós, S. A. Buenos Aires, 1968, p. 193.

(6) Ya se ha advertido anteriormente que, como reacción contra esta tendencia «formalizadora», existen hoy en día fuertes corrientes de opinión dirigidas a flexibilizar o espontaneizar las relaciones escolares, e incluso a conseguir que la función de socialización que tiene lugar en la escuela se produzca, fundamentalmente, gracias a las influencias recibidas mediante la inserción del niño o del joven en grupos de edad semejantes al suyo (socialización horizontal a diferencia de la vertical donde la influencia viene de las generaciones adultas), lo que no vendría más que a reflejar algo que cada vez con mayor fuerza se da, en las sociedades modernas, fuera del ámbito escolar.

(7) YOUNG, K., y MARCK, R. W.: *Sociología y vida social*. Ed. UTEHA, México, 1964, pp. 140 y siguientes.

(8) AGULLA, J. C.: *Sociología de la educación*. Ed. Paidós, S. A., Buenos Aires, 1968, pp. 122 y siguientes.



y, en segundo, cuanto mayores sean su duración e intensidad.

La realidad exterior (social y física) es para el niño un simple «alimento funcional» de su propia actividad, y su interés por los objetos está en función de la puesta en ejercicio de determinados órganos con una clara tendencia interna a desarrollar sus potencialidades operativas. Dos de los planos fundamentales en los que es más visible e importante el papel jugado por la inserción en el medio ambiente son el de la inteligencia y el del lenguaje, es decir, el de la capacidad de comprensión y análisis y el de la comunicación conceptual o dación de forma codificada para la transmisión de los aspectos aprehendidos y asimilados. La inteligencia es una actividad en «continua construcción», en ajuste ininterrumpido a los datos de la experiencia, que en el niño tiene un claro sentido práctico (en su egocentrismo inicial, el interés por los objetos no reside en ellos mismos, sino en su utilización como alimento necesario para el desarrollo de sus potencialidades

biológicas) y activo (carácter sensorial-motriz), como base, gracias a la toma de conciencia de sus resultados y estructuraciones coherentes, para el pase posterior a la inteligencia reflexiva y conceptual. En otras palabras, «la inteligencia reflexiva, en su plano propio, que es el de los signos o conceptos, sólo llega a crear algo nuevo a condición de fundar sus construcciones sobre la base organizada de la inteligencia práctica», es decir, «la adaptación práctica en el niño pequeño, lejos de ser una aplicación del conocimiento conceptual, constituye, por el contrario, la primera etapa del conocimiento mismo y la condición necesaria para todo conocimiento reflexivo ulterior». Ahora bien, el paso de una inteligencia práctica a otra reflexiva, conceptualizada, y capaz, por lo tanto, de comunicación y transmisión, sólo tiene lugar a través del lenguaje, que reviste a la vez el doble carácter de instrumento de asimilación de lo exterior y acomodación a ello, y cuya comprensión y adquisición sólo tiene lugar a través de la inser-

ción social. En definitiva, el desarrollo y grado de operatividad (nivel de aprehensión y análisis de lo real) del lenguaje dependen de los procesos lógicos ligados a su utilización, es decir, de su conexión con acciones y operaciones, de tal forma que es, en cada instante, el resultado de «construcciones sucesivas» en dependencia directa, a su vez, del medio social donde se aplican, adquieren y tienen lugar.

Las consecuencias de esta perspectiva en la comprensión y posibilidades de actuación sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil son trascendentales. Ni éstos se deben «únicamente a la experiencia» ni a un proceso de maduración interna, puramente hereditaria, con una serie de etapas determinadas en su contenido y épocas, es decir, con fases necesarias que «corresponden a edades constantes», sobre las que no es posible operar por no admitir variaciones. Existen, en efecto, etapas de desarrollo, pero se caracterizan, más que por «un contenido fijo», por «una cierta actividad potencial

(9) Nos referimos a los casos de Anna e Isabelle expuestos por KINGSLEY DAVIS en «Extreme Isolation of a Child», en *American Journal of Sociology*, 1940, número 45, pp. 554-565, y en «Final Note on a Case of Extreme Isolation», en *American Journal of Sociology*, 1947, núm. 52, pp. 432-437, y los más extremos, conocidos por el sobrenombre de «niños lobos» u hombres salvajes o no domesticados («feral man»), estudiados por J. A. L. SINGH y R. M. ZING en *Wolf Children and Feral Man*, Harper & Brothers, Nueva York, 1942.

(10) Las siguientes ideas, así como buena parte del aparato conceptual (se entrecorren los párrafos transcritos literalmente), están tomadas, con ligeras variaciones, de J. PIAGET: *Psicología y pedagogía*, Ed. Ariel, Barcelona, 1969, especialmente de las páginas 34 a 52 de «Educación e instrucción a partir de 1935», texto redactado en 1965, y de las páginas 157 a 208 que contienen otro texto redactado en 1935, bajo el título de «Los nuevos métodos educativos y sus bases psicológicas».

susceptible de conducir a uno u otro resultado, según el medio en que vive el niño», precisamente porque lo exterior determina variaciones en esa misma maduración interna. En todo caso, pues, la diferencia entre unas etapas y otras debe señalarse o cifrarse por «índices de actividades potenciales», según los medios de referencia, ya que «el pensamiento del niño (por otra parte, no más que el del adulto) no puede ser captado nunca en sí mismo e independientemente del medio».

Las principales conclusiones podrían ser, siguiendo a Piaget, las siguientes:

— «Sin que pueda fijarse actualmente con certeza el límite entre lo que proviene de la maduración estructural... y lo que emana de la experiencia del niño o de las influencias de su medio físico y social, al parecer se puede admitir que ambos factores intervienen constantemente y que el desarrollo es debido a su incesante interacción.»

— El niño «parte de un estado puramente individual... para llegar a una socialización progresiva que jamás queda terminada. Al comienzo no conoce reglas ni signos, y mediante una adaptación gradual, que va realizándose por asimilación de los otros a sí mismo y por adaptación del yo al otro, debe conquistar dos propiedades esenciales de la sociedad exterior: la mutua comprensión, fundada en la palabra, y la disciplina común, basada en normas de reciprocidad.»

— «La evolución social del niño procede del egocentrismo o la reciprocidad, de la asimilación al yo inconsciente de sí mismo a la comprensión mutua constitutiva de la personalidad, de la indiferenciación caótica en el grupo a la diferenciación fundada en la organización disciplinada.»

2.1.2 Fuentes sociales de control educativo

Una vez estudiado el papel que los procesos educativos juegan en las funciones básicas de control social, importa conocer —en un cambio de perspectiva que nos muestre cómo los sistemas de educación for-

mal contribuyen al control social—, en primer lugar, qué órganos, instituciones o grupos sociales ejercen o detentan posiciones «controladoras», determinando de esta forma en los demás pautas de comportamiento o ideológicas, para pasar, seguidamente, a analizar los medios a través de los cuales estos órganos, instituciones o grupos ejercen su control y las finalidades del mismo.

Su exposición la haremos en función de aquellas personas, órganos o grupos sobre quienes recae el control siguiendo una línea que irá desde aquellos órganos, grupos o instituciones que determinan pautas y comportamientos en el alumnado hasta llegar a aquellos otros que ejercen su influencia sobre la globalidad del sistema escolar, pasando por los que ejercen su influencia, en una u otra forma, sobre las actividades de los grupos intermedios de control (maestros, juntas escolares, administradores escolares, etc.):

a) El maestro o profesor: Es la fuente básica de control y autoridad sobre el alumnado, a la que el mismo sistema escolar coloca en situación y espera de él que ejerza tal función. Las técnicas y métodos de enseñanza podrán diferir y acentuar en más o en menos este aspecto, pero en lo esencial permanece un dato: el maestro o profesor se encuentra en relación al alumno en una situación de preeminencia formal que le es conferida y exigida por el mismo sistema escolar. Aun en aquellas direcciones pedagógicas en las que tal preeminencia formal es atacada y suprimida la mayor cantidad de información y el acceso a las fuentes que la proporcionan, le otorga de hecho, por lo general, una posición central en los procesos de comunicación dentro del grupo de trabajo, convirtiéndose en el eje y punto de referencia o control del mismo.

b) Juntas o claustros de profesores: Su autoridad recae, fundamentalmente, sobre el profesorado, y sólo en esporádicas ocasiones, de forma directa, sobre los alumnos.

c) Gerentes y administradores escolares: La complejización creciente de carácter or-

ganizativo que comporta el crecimiento o expansión de las instituciones de enseñanza pone en un primer plano, a la hora de adoptar decisiones, la figura del *manager* o gerente, que conoce las técnicas organizativo-burocráticas y el manejo de organizaciones complejas. Su autoridad se ejerce, bien a través de cometidos o competencias propias —en notable expansión—, bien a través de las juntas escolares en las que se integran, tanto sobre los profesores como sobre los alumnos, y aunque sólo de forma indirecta por lo que se refiere a los contenidos y métodos de enseñanza, de una forma sustancial en lo que afecta a las condiciones organizativas de base (económicas, presupuestarias, control y coordinación general de actividades, distribución de tiempos y tareas, etc.), que posibilitan el funcionamiento de las instituciones complejas.

El personal que realiza estas funciones puede ser, según la naturaleza del centro, estatal o privado, pero tanto en uno como en otro caso puede proceder del campo docente con o sin experiencia o conocimientos de las técnicas empresariales de organización, o del sector de los *managers* con o sin experiencia docente. En el primer supuesto (personal estatal o privado, según los centros, de procedencia predominantemente docente) se produce un abandono en el profesorado de sus actividades específicas, y en el segundo (*managers* procedentes, fundamentalmente, de la empresa privada o del sector público que administran empresarialmente las instituciones escolares), el expansivo poder de las técnicas no docentes origina abundantes tensiones o interferencias en las actividades educativas, no siempre bien vistas ni aceptadas. Claro está que lo expuesto son sólo casos límite: normalmente, los profesores que se dedican a estas funciones directivas poseen una cierta experiencia al respecto, y los *managers* conocen, a su vez, los problemas peculiares que la dirección de una institución educativa comporta, pero el hecho básico que permite la distinción permanece, así como las tensiones en él implícitas,



aun cuando sean posibles —y ello es lo común— sistemas mixtos o no definidos claramente en uno u otro sentido.

d) Juntas escolares específicas de cada centro o de carácter local: Aquí nos referimos a aquellas juntas en las que se integran profesores, administradores y representantes de las fuerzas o grupos sociales con interés e influencia sobre las cuestiones relacionadas con la enseñanza. Sus características, composición, grado de control y estructura interna de poder varía de unos supuestos a otros, pero, en general, suelen ser un claro instrumento organizado de control sobre la marcha y funcionamiento de las instituciones escolares que cobra más importancia allí donde los medios indirectos o informales de control se resquebrajan y los grupos sociales interesados ven la necesidad de acudir a intervenciones más directas, externas y evidentes.

e) Autoridades y órganos con autoridad social o política de carácter local o supralocal

(regional, provincial, nacional e internacional).

La influencia de los grupos e instituciones con preeminencia social o política (aspectos confluyentes en último término) se realiza, con carácter preferente, en los sistemas educativos descentralizados, a través de las juntas o centros de decisión local o a nivel de las mismas instituciones educativas, y en los centralizados, a través de los órganos de decisión central, cuando no se confunden o están integrados, en una u otra forma, en ellos.

2.1.3 Instrumentos educativos a través de los cuales se ejerce el control social

Los medios a través de los cuales los grupos sociales ejercen su control sobre los sistemas escolares pueden ser más o menos difusos o formalizados. En este segundo supuesto, las dos formas más características son:

— Los procedimientos de selección y control sobre la ac-

tuación de los maestros o profesores.

— Las presiones sobre las decisiones presupuestarias o económicas (sobre este punto no es inoperante recordar, una vez más, que, en aplicación del principio general según el cual la línea de dependencia sigue una dirección inversa a la de los fondos económicos, las instituciones escolares dependen de quien suministra los fondos necesarios para su funcionamiento, sea éste el Estado, los órganos provinciales o locales, instituciones privadas, grupos ideológicos, religiosos, etc., y que esta influencia sólo se hace evidente, normalmente, cuando son inobservados aquellos límites que de forma sobreentendida se incorporan a sus miembros). Hay otros casos, sin embargo, en los que tal influencia puede apreciarse, sin más, a través de documentos o actuaciones formales (estatutos, actos de inauguración o clausura de curso, ceremonias, etc.).

El medio más eficiente, sin embargo, a través del cual las pautas socialmente predomi-

nantes son observadas y transmitidas en el seno de la sociedad escolar, reviste un claro matiz interno e informal, ya que la mayoría de las veces no existe una clara consciencia del proceso precisamente por su misma «normalidad» fáctica: el maestro incorpora las actitudes e ideologías y se convierte en el instrumento transmisor y controlador de su observancia. Las vías por las que se llega a esta interiorización de las normas y comportamientos dominantes en el entorno social son, principalmente, las siguientes:

— La selección: Por un lado, el que pretende u opta por el ejercicio de la función docente procura, en las actuaciones dirigidas a seleccionar los candidatos, plegarse a los comportamientos o conocimientos que le son exigidos, y, por otro, los seleccionadores se ven influidos en sus juicios por los grupos sociales dominantes o bien pertenecen a ellos mismos; la consecuencia final es una interiorización de las pautas exigidas.

— La interacción del profesor en un grupo —el docente— muy homogéneo y culturalmente definido, en cuyo sistema de valores ha de integrarse, dentro de ciertos límites y flexibilidad, si desea bien ascender, bien no ser separado de su función.

— El deseo —biológicamente enraizado, como veremos seguidamente— de obtener seguridad y aprobación y de mejorar la posición social por parte del profesor.

— La influencia y sometimiento que los grupos socialmente dominantes esperan y exigen en su actuación sea o no docente.

— En definitiva, los comportamientos y actuación que la sociedad o sus grupos más influyentes esperan y adscriben al «rol» social de profesor.

2.1.4 Fines del control social y educativo: la seguridad y el orden como expresión de la necesidad biológica de equilibrio y adecuación al medio físico y social

La finalidad más inmediata y visible del control social general y del ejercicio sobre los sistemas o procesos educativos es, simplemente, el mantenimiento de situaciones de preeminencia social o ideológica y, en general, del *statu quo*. Cuando las influencias se dirigen a la transformación del mismo nos hallamos, por el contrario, ante un intento de cambio social. Como es lógico, ambas posiciones coinciden en el tiempo y espacio, pero ahora, de momento, lo que hemos intentado destacar es la existencia y características de los procesos de control social a través de los procesos educativos.

Sin embargo, en el fondo, subyacente a esta finalidad inmediata y directa, los procesos de control social y mantenimiento de unas determinadas estructuras sociales e ideológicas responden a una necesidad básica del individuo cual es la de integración en el medio físico y social en búsqueda de un margen de seguridad y arraigo que tal adecuación proporciona. En general, el adulto con una estructura biológica sin cambios notables a corto plazo

y una situación social ya consolidada y enmarcada, precisa en mayor medida moverse dentro de un ambiente y situaciones conocidas. Su capacidad de adaptación al cambio ha disminuido notablemente en relación a los años de la infancia o juventud y el orden y la seguridad que proporciona la actuación dentro de unos límites geográficos y ambientales conocidos se convierten para él en elementos requeridos por el mismo equilibrio orgánico interno. Los ejemplos más patentes de perturbaciones psíquicas y fisiológicas producidas por el cambio social y su consiguiente inadaptación al mismo nos lo proporcionan los emigrantes en países extranjeros o los individuos que, procedentes de medios rurales, emigran a las ciudades: en estos supuestos la facilidad de integración está en razón inversa a la edad del individuo, es decir, al grado de integración en el medio social y físico de procedencia.

2.2 LA EDUCACION Y EL CAMBIO SOCIAL

La perspectiva que ofrece la educación como fenómeno social dentro de los procesos de control social es insuficiente y parcial. Necesita ser completada con un estudio de las interrelaciones e influencias recíprocas entre la educación y los procesos sociales de cambio. Ambos aspectos no se excluyen, sino que se complementan y coinciden en el seno de toda sociedad.

La clasificación que los sociólogos establecen entre sociedades estables y dinámicas sólo puede tener un sentido comparativo. Una determinada sociedad o grupo son más estables o dinámicas en relación a tal otra sociedad o grupo. Pero lo específico de toda sociedad no es la estabilidad, sino el cambio, y lo que verdaderamente se trata de medir en estos casos es su profundidad e intensidad. Como afirma R. Dahrendorf: «El cambio puede ser rápido o lento, brusco o regulado, total o parcial, pero no falta jamás por completo allí donde los hombres crean formas determinadas de organización para vivir en comunidad» (11). Se trata, pues, asi-

mismo de un proceso social básico inherente al mismo hecho social, en el que resultan implicados como agentes pasivos o activos todos los elementos que lo integran.

2.2.1 Intensidad y extensión del cambio social

Para analizar, en concreto, el papel o función de los procesos educativos en el cambio social es preciso, con anterioridad, conocer y mostrar aquellos aspectos o factores que determinan su producción, intensidad y extensión. Así tenemos que los cambios sociales dependen de:

2.2.1.1 El tipo de relaciones con otras culturas

Toda cultura está, en mayor o menor medida, en contacto con otras, lo que origina fenómenos de «difusión cultural», es decir, transvase de técnicas, comportamientos e ideologías. La importancia de los cambios producidos por el contacto cultural dependerá, a su vez, de:

— El grado de aislamiento de una determinada cultura: comunicaciones, condiciones o características geográficas, existencias autárquicas, etc.

— La situación de dependencia o tipo de relaciones entre una cultura y otra: conquista, colonización, predominio ideológico, económico, etc.

— Resistencia al cambio o adaptabilidad a la nueva cultura de la transmitida.

2.2.1.2 La estructura interna de cada cultura

Buena parte de los sociólogos dedican una atención preferente y casi exclusiva a los cambios originados por el contacto entre dos o más culturas distintas, olvidando, por un lado, que el concepto de «cultura» no es una realidad uniforme, sino que engloba, en todo caso, distintas subculturas en continua y recíproca influencia y, por otro, que tampoco es una realidad estable en sí misma, es decir, que su dinamicidad es un dato social básico inherente a su misma existencia. En consecuencia, la intensidad y extensión de los cambios sociales estará también en función de:

(11) R. DAHRENDORF: «Más allá de la utopía», en *Sociedad y libertad*, Ed. Tecnos, S. A., Madrid, 1966, p. 92. Escrito redactado en 1957 y publicado en 1958 en *American Journal of Sociology*. En otro trabajo contenido en el mismo libro («Estructuras y función», redactado en 1954 y publicado en la *Kölver Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, en 1955), en la página 84, se puede leer: «... el caso especial patológico de la vida social no está constituido por el conflicto y el cambio, sino por la estabilidad y el orden».

a) El grado de receptividad y asentimiento al cambio (toda innovación provoca una mayor o menor resistencia).

b) El predominio de la tarea de «reconstrucción» que realiza cada generación sobre la de «transmisión»; se trata de dos «aspectos del mismo fenómeno de la educación que se realiza entre dos generaciones, una de las cuales, la de los adultos, ejerce una acción para "transmitir" las formas de experiencia socio-cultural, y la otra, la de los jóvenes, reaccionará, al recibirlos, modificándolas y reconstruyéndolas» (12). Es decir, la relación en que se encuentran en una determinada sociedad y momento los procesos de control social con los de cambio y los factores o elementos que juegan a su favor o en contra.

c) La estructura que presenten determinados factores sociales, especialmente:

— Demográficos: pirámide de población.

— Estratificación social: grupos afectados por el cambio y posición social de los mismos.

— Estructura ocupativa y de empleo.

— Nivel tecnológico.

d) La estructura y orientación de los factores ideológicos o valorativos.

2.2.1.3 *El contenido objeto de difusión o modificación*

Por un lado, juega el grado de adecuación o ruptura con las estructuras, valores y normas establecidas y, por otro, el tipo de contenido o aspecto al que afecta el cambio. Así, por ejemplo, los cambios que afectan a lo material e instrumental son más fácilmente introducibles que los que afectan a los aspectos ideológicos o valorativos (13) y los relativos a esferas informales más susceptibles de imponerse que las referentes a aspectos formalizados socialmente.

2.2.2 **Los fenómenos educativos como agentes y resultado de los procesos de cambio social**

La posibilidad de considerar la educación como un agente de cambio social va ligada a la creciente formalización y con-

figuración como institución o subsistema social con una cierta independencia (14) capaz de iniciar una transformación. En concreto, y por el momento, son tres las circunstancias que exigen y posibilitan la utilización de los sistemas educativos como agentes promotores del cambio social:

— En los países subdesarrollados recientemente independizados la educación aparece por un lado como el medio óptimo para crear y consolidar una conciencia nacional autónoma y, por otro, como la única vía para formar las élites de gobierno y la mano de obra necesarias para explotar sus riquezas naturales. En ellos, en consecuencia, se refuerzan al máximo la dependencia del ascenso y movilidad sociales en relación al nivel educativo alcanzado.

— Los gobiernos que llegan al poder para provocar profundas transformaciones revolucionarias o que adoptan una política de tal índole, tienen en la educación un «agente poderoso de cambio» siempre que, como es lógico, el Estado intervenga, asimismo, en los «medios y técnicas de comunicación para establecer una acción convergente, dispuesta a la promoción y al desenvolvimiento de los cambios en una dirección determinada de la mentalidad, de los valores y los estilos de vida» (15).

— En las sociedades desarrolladas la rapidez de los cambios tecnológicos, alta movilidad en el empleo y obsolescencia de las cualificaciones precisa por su misma dinamicidad unos sistemas educativos que preparen, mediante los conocimientos de base apropiados, y faciliten, mediante una flexibilización o diversificación de sus titulaciones y su extensión a lo largo de la vida profesional, la adaptación al cambio. A la vez, y a fin de evitar los peligros de desorganización social que esta dinamicidad cambiante provoca cada vez con más fuerza, se pide a los sistemas educativos que preparen, asimismo, desde un punto de vista ideológico o valorativo, al hombre que ha de asumir tales cambios e integrarse en ellos, sin que por ello resulte dañada la cohesión social

hasta tales extremos que devengan imposibles la cooperación y la convivencia. En consecuencia, cuando la adaptación al cambio es un objetivo exigido por la misma sociedad para su supervivencia, el instrumento idóneo para su consecución es el sistema educativo.

De hecho, sin embargo, la realidad impone serias limitaciones a las esperanzas puestas en la educación como agente de cambio social, toda vez que, por lo regular, es más bien un resultado del mismo. En efecto, como advierte Chester L. Hunt «los centros educativos pueden acelerar los cambios culturales, pero se ven impotentes para producir tales cambios cuando la influencia de toda la sociedad transcurre en dirección opuesta» (16). Los cambios, pues, en los sistemas educativos—a salvo situaciones excepcionales—se producen normalmente como consecuencia de modificaciones sociales que provocan la disociación, desajuste y retraso de los primeros en relación a los segundos y, con ello, la necesidad de proceder a su reforma. Las transformaciones surgidas, primordialmente, de la misma dinámica del sistema de enseñanza y que suponen un adelanto o intento de promover cambios sociales—si se tienen en cuenta los dos principios generales de que todo cambio en una institución social repercute en las restantes según el grado de interdependencia recíproca y que los cambios satisfacen más las necesidades de los individuos o grupos sociales cuando son cooperativos e integran a los afectados—sólo alcanzarán vigencia en la medida proporcional que (17):

— Los poderes utilizados tengan un «status» jerárquico más elevado desde el punto de vista socioeducativo.

— No se violen los objetivos ideológicos abstractos socialmente impuestos a los sistemas educativos o aceptados por ellos mismos (no se trata, en todo caso, de una violación real, sino aparental o no existente para los grupos que controlan su aplicación).

— Se integran los grupos sociales afectados e interesados, para lo cual se ha de acomodar en mayor o menor medida a

(12) F. DE AZEVEDO: *Sociología de la educación*, FCE, México, 7.ª ed., 1969, p. 249.

(13) En consecuencia, no es raro observar desfases entre ambos aspectos (desarrollo tecnológico y cambios ideológicos), o bien variaciones forzadas, en esta última esfera, para acomodarse, aun a un nivel puramente conceptual, a los cambios impuestos por las modificaciones tecnológicas en las estructuras sociales y ocupativas de producción y consumo.

(14) Como dicen J. L. ROMERO y A. DE MIGUEL, «cuando la educación se independiza como institución, ésta comienza a ligarse el cambio social. Los sistemas de enseñanza no sólo transmiten conocimientos, sino que acostumbran a verificar lo aprendido y desarrollan por ello una extraordinaria capacidad de creación» (en *El capital humano*, Confederación Española de Cajas de Ahorro, Madrid, 1969, p. 97).

(15) F. DE AZEVEDO: *Sociología de la educación*, FCE, México, 7.ª ed., 1969, p. 251.

(16) CH. L. HUNT: *Social Aspects of Economic Development*, New York, McGraw-Hill Book Co., 1966, p. 107. Cita tomada de J. L. ROMERO y A. DE MIGUEL: *El capital humano*, Confederación Española de Cajas de Ahorro, Madrid, 1969, p. 135.

(17) R. J. STALCUP: *Sociología y educación*. Ed. Paidós, S. A., Buenos Aires, 1969, pp. 122 a 125.



sus aspiraciones: las posibilidades de realización serán menores cuanto más se choque con los intereses de las jerarquías de «status» superior, élites dirigentes de tipo social y político y grupos profesionales educativos. En los supuestos en que exista una contradicción de intereses, la viabilidad real de la reforma depende de que obtenga un apoyo suficiente de otros grupos sociales (niveles sociales inferiores, alumnado, otras asociaciones profesionales, etc.). Lo normal, sin embargo, es que el resultado final sea una «componenda» o acuerdo—si es que éste se produce—entre los intereses encontrados, donde el principio determinante es el grado de poder o situación social predominante.

En conclusión, puede afirmarse que, normalmente, si el resto de las fuerzas sociales no varían (es decir, si no hay un cambio social global o parcial, pero suficiente y significativo) la posibilidad de que la escuela inicie y sostenga un determinado cambio en los aspectos ideológicos o estructuras socioeconómicas es muy remota. Sólo en el supuesto de que tales fuerzas o «condiciones» jueguen a favor del cambio, los sistemas educativos pueden utilizarse en tal sentido. Sin embargo, dejando a salvo cambios o procesos revolucionarios, lo normal es que los cambios educativos se produzcan como consecuencia de otros sociales previos que, al originar un retraso o desfase en los primeros, fuerzan el establecimiento de modificaciones en los mismos. Una reforma educativa que, más que acomodarse, se adelante a la sociedad de su tiempo y «tire» de ella provocando y favoreciendo el cambio social (es decir, «quemando» etapas) sólo tiene posibilidades de realizarse con un alto grado de consenso social en cuanto a sus objetivos y medidas a adoptar y con una clara, preferente y determinada decisión en sus gobernantes acerca de su necesidad y viabilidad. Como ha observado W. B. Brookover, la educación en cuanto «parte integrante de la sociedad, funciona como un agente de cambio solamente dentro de la estructura de la sociedad y no como un organismo exter-

no» (18) e independiente de ella. En consecuencia, «la educación no constituye actualmente un medio muy eficaz de reestructuración social, aunque pueden señalarse éxitos aislados en determinadas culturas y situaciones. Por lo general, la enseñanza más bien refleja que modifica la estructura social y la política pedagógica y el planeamiento de la educación como estímulos a la movilidad social están lejos de producir los efectos esperados, por lo menos más allá de un cierto estudio de desarrollo económico debido a la influencia de la familia y del medio socioeconómico en que viven los alumnos durante su infancia. En los países en vías de desarrollo los efectos de la educación sobre la movilidad parecen más positivos» (19).

Las anteriores consideraciones, sin embargo, son, a veces, producto o consecuencia de situaciones en las que a la profunda fe puesta en el sistema educativo como instrumento de cambio social ha sustituido una actitud más realista—incluso un tanto escéptica—en sus posibilidades al respecto. De hecho—como tendremos ocasión de ver en otros apartados posteriores—, los sistemas educativos formal y funcionalmente diferenciados son, a la vez, agentes y resultado de los procesos de cambio social dentro de una serie múltiple de situaciones sociales encadenadas, superpuestas y dialécticamente acopladas y encontradas en movimiento continuo de ajuste y modificación (cohesión y dislocación). En esta ocasión, a guisa de ejemplo, nos basta con una muestra: la explosión educativa como agente y resultado de modificaciones sociales básicas en la naturaleza de los conflictos sociales (se trata de un mero esquema aproximativo no muy desarrollado).

El crecimiento cuantitativo de los sistemas educativos, a causa de la presión demográfica—factor más influyente conforme se desciende de nivel de enseñanza—y el aumento de las tasas de escolarización—factor más influyente conforme se asciende de nivel educativo—, tiene su origen en diversos fenómenos socioeconómicos ligados a la revolución industrial y crecimiento urbano

(18) W. B. BROOKOVER: *Sociología de la educación*. Departamento de Publicaciones de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, p. 88.

(19) H. M. PHILLIPS: «La educación y el desarrollo», en *Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación*, UNESCO, 1965, pp. 21 y 22.

(20) A. H. HALSEY: «Sociología de la educación», en *Sociología*, de N. J. SMELSER y otros, Euramérica, S. A., Madrid, 1970, pp. 497-500.

en los países de Occidente. Esta «explosión» educativa, una vez producida y en vía de expansión hacia arriba en la estructura interna de los sistemas de enseñanza, ha originado diversas modificaciones en la naturaleza, sentido y dirección de los conflictos sociales básicos. En una sociedad con profundas diferencias sociales y una educación de «élite» el conflicto social básico es el resultante de la estratificación social. Sin embargo, en una sociedad de clases medias o de «consumo de masas» con una instrucción de base generalizada y unas tasas de escolarización próximas al 100 por 100 en la niñez y adolescencia, el conflicto básico se desplaza desde la estructura de estratificación social a la estructura generacional, es decir, el conflicto entre generaciones se superpone al existente entre clases sociales a causa de:

a) La mayor homogeneidad cultural y social entre los grupos de edad de cada generación.

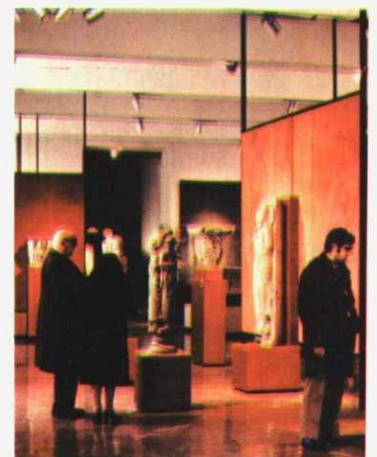
b) La mayor heterogeneidad socio-cultural entre generaciones, en base a la rápida evolución cualitativa y cuantitativa (contenidos y métodos) de los sistemas educativos que origina, a su vez:

a') Que los valores impartidos difieran en gran medida de aquellos que constituyen el «núcleo» cultural y valorativo de las generaciones anteriores.

b') Que el mayor número de influencias e interacciones educativas provenga de miembros de la misma generación a los que une cierta similitud de intereses (es decir, que el individuo se «socializa» no ya tanto por el influjo de la generación adulta cuanto por el influjo de su misma generación como grupo social diferenciado y homogéneo).

c) Que cada nueva generación presente un nivel de educación más elevado.

Este proceso ha sido analizado por A. H. Halsey (20) al comentar la obra de J. Coleman *Adolescent Society* (New York, Free Press, 1961) y destacar como uno de los rasgos del industrialismo avanzado «la separación de una cultura característica de los adolescentes» y su constitución en una «sociedad dentro de la sociedad» que juega un «papel central en el



análisis de los procesos de socialización en las escuelas secundarias». Las investigaciones de Coleman revelan, por un lado, «una reducción extraordinaria del impacto de la clase sobre la vida de la escuela», y por otro, la sustitución de los padres y maestros como elementos con «control directo sobre los resortes» de motivación de los alumnos, por los demás niños que devienen en sí mismos resortes de motivación. Todo ello provocado y unido a casi una total escolarización en la niñez y adolescencia convierte al sistema educativo de resultado, como consecuencia de transformaciones socioeconómicas, en agente de cambios sociales, en concreto—en el ejemplo aquí considerado—, en



la dirección de los conflictos sociales cuyo factor básico tradicional —estratificación— es sustituido progresivamente por otro nuevo —generación.

2

LOCAL REMOTE FORWARD UNLOAD WRITE INABLE REWIND LOAD POINT ON OFF

UNISERVO VI-C

UNIVAC EMERY RAY

UNISERVO VI-C

