

- Quéau, Philippe. *Éloge de la Simulation: de la vie des langages à la synthese des images* Paris. Ed. Champ Vallon, 1968.
 - Vernant, Jean-Pierre. *Mito e Pensamento entre os Gregos*. São Paulo. Editora da Usp, 1973.
 - _____. *Mito e Tragédia na Grécia Clássica*. São Paulo. Perspectiva, 1995.
 - Villas-Boas, André. *O que é e o que nunca foi design gráfico*. SRJ. 2AB 2000.
 - Wölfflin, Heinrich. *Conceitos Fundamentais da História da Arte*. São Paulo. Martins Fontes, 1989.
- Lucia Acar.** Profa UNESA, dutoranda PUC-RIO.

Educación y desigualdad: lo que va de ayer a hoy

Manuel Javier Amaro Barriga

“Si Instruyes bien a jóvenes, podrías producir enciclopedias; si los educas, podrías producir hombres”. Paulo Freire

En el curso de la historia, se ha construido una gran diversidad de teorías sobre la naturaleza humana, sobre las características, alcances y frutos de sus facultades; se ha estudiado y propuesto respecto del derecho y sobre el deber, sobre la sociedad, sobre el individuo; se ha puesto especial interés en los mecanismos y resultados del progreso, la ciencia, el arte y las idiosincrasias particulares que conforman a cada grupo humano, y, en todo ello, la educación, en todas sus modalidades y niveles, ha jugado un papel fundamental en la fijación de esas ideas en las conciencias.

Sin embargo, y aunque en la época actual se considera la educación como un hábito necesario en los individuos jóvenes, el concepto, función y objetivos de la educación han sufrido largos procesos para conformarse en lo que hoy es y representa para la sociedad.

Durante siglos, prácticamente hasta la culminación de lo que puede denominarse etapa de la cultura oral o ágrafa, el acceso a la educación 'formal' se ceñía casi exclusivamente a los sectores clericales y, en menor medida, a los príncipes y cortesanos satélites. Para el pueblo, analfabeto, no era en absoluto necesario, para su vida cotidiana, saber leer y escribir. Su inserción y desarrollo en el trabajo se basaba en la práctica imitativa de las actividades de los mayores. Todas las costumbres relacionadas con el campo o la artesanía y en general las faenas diarias eran transmitidas generacionalmente y se aprendían, consecuentemente, sin sistema alguno.

Es en realidad a partir de la Revolución industrial y el crecimiento de las ciudades cuando, por el requerimiento de mano de obra suficiente y capaz, se hace necesario desarrollar un sistema educativo formal, pero no será sino hasta mediados del siglo XIX, con el surgimiento de la especialización y la división del trabajo, que se da vida estructurada y sistemática a centros de enseñanza al que deberían acudir, so riesgo de quedarse al margen de la modernidad, segmentos de la población inmigrada a las grandes urbes que abandonaban el campo para integrarse a las entonces novedosas cadenas productivas.

Así, y dejando a un lado el interés por la recepción del *modus laborandi* por parte de los padres, el conocimiento de las letras, el cálculo y algunas técnicas básicas de aplicación inmediata fue adquiriendo un lugar protagónico en las miras de los individuos que deseaban incorporarse al empleo y contribuir al desarrollo económico de su casa y de su comunidad.

No obstante que para entonces se gestaban ya las bases de la escolaridad 'generalizada', hubo de transcurrir un período, aún largo, para que el Estado advirtiera la necesidad de destinar parte de sus ingresos a un sector educativo en ciernes. Resume Karen Chapman al respecto: “Aunque entre 1870 (última reconfiguración geopolítica y económica de ese siglo) –período en que en Gran Bretaña introdujo por primera vez la obligatoriedad de la enseñanza– y la Segunda Guerra Mundial, los gobiernos ya destinaban recursos a la educación, y la escolarización pasó de los diez a los catorce años, la educación no era considerada una de las áreas prioritarias del abrigo gubernamental... las escuelas estaban regidas por autoridades eclesiásticas o privadas... La Segunda Guerra Mundial cambió esa actitud”¹.

Cada sociedad de cada tiempo se ha formado un ideal del hombre, de lo que debe ser, de lo que tiene que hacer desde el punto de vista tanto intelectual como moral y físico. Un ideal que, aunque planteado o deseado para todos los integrantes de una comunidad, va diferenciándose de acuerdo con las condiciones particulares vividas dentro de ambientes específicos. Sin embargo, la persecución de este ideal, al mismo tiempo uno y diverso, ha sido, al menos en un plano teórico, uno de los objetivos centrales de la educación; un proceso que, idealmente, debe ser determinado por la sociedad en su conjunto.

Pero, ¿es y ha sido esto así?; ¿es la sociedad la que planea y decide el curso que ha de tomar la educación y la desarrolla de acuerdo con las necesidades del conjunto, de todos sus integrantes, es decir, del multitráido y llevado término del 'bien común'?; u ¿obedece su planificación y realización a intereses de grupo para beneficios igualmente grupales? ¿Se organiza con fines evolutivos del mismo hombre y, por ende, de la sociedad? ¿Ocupa acaso el hombre el eje de su misión? ¿Es o tiende a ser igualitaria?

Son algunas de las preguntas que se sitúan en el centro del debate y meditación históricos, por representar una situación de importancia insoslayable si se desea entender la naturaleza y el curso de los procesos educativos en las sociedades occidentales modernas; y es, en este sentido, como puede darse el abordaje al tema, sobre análisis y reflexiones que si bien no pretenden delinear

escenarios nuevos ni proponer alternativas viables que pudieren reencauzar un problema suficientemente amplio y complejo, digno de mayor espacio y de diverso objetivo que el del presente trabajo, no obstan para llevar a cabo un breve tratamiento basado en la contrastación de diversas concepciones que sobre educación han vertido la sociología y la filosofía a través de pensadores que, dentro de sus varias preocupaciones, la han abordado en reconocimiento, ya sea de su trascendencia en términos de la continuidad del desarrollo cultural colectivo, o bien como uno más de los escaños puestos al servicio de intereses de grupo. He aquí el centro de lo que podría anunciar la contrastación mayor.

Quienes hacen de la labor educativa un modo de vida, quienes enfrentan cotidianamente la tarea de educar con la convicción de intentar, contra todo obstáculo, lograr con su trabajo ante los jóvenes sentar las bases para que estos adquieran y desarrollen la capacidad de discernir, de enjuiciar, y decidir con plena conciencia la dirección de sus procesos vitales para lograrse a sí mismos mediante la educación, tienen la ineludible obligación de acompañar el cultivo de sus competencias técnicas —aquellas que les sirven de pretexto para abordar las aulas—, de la reflexión constante acerca del contexto tanto general como particular en que desarrollan sus quehaceres educativos; la obligación de no adormecerse en la rutina de charlar sobre lo que consideran sus dominios, bajo la guía de un programa preestablecido, para convertirse en un incansable despertador cuyo timbre se prolongue en un eco permanente para sí y para quienes les acompañan en ese proceso de doble vía que es la enseñanza en su significado más amplio. Y cuál forma mejor que el continuo análisis del gran marco en que ha evolucionado y evoluciona, como imprescindible motor social, la educación. No hay más justificación y motivo para asentar aquí un poco de ese producto reflexivo.

Aparece en *La República o de lo justo*, de Platón:

“...-Todo lo que aquí les prescribimos, mi querido Adimante, no es tan importante como pudiera imaginarse. No es nada, en rigor; sólo se trata de observar un punto, único importante, o, más bien, único suficiente. —¿Y qué punto es éste? —La educación de la juventud y de la infancia. Si nuestros ciudadanos son debidamente educados y llegan a ser perfectos hombres de bien, fácilmente verán por sí mismos la importancia de todos estos puntos y de otros que aquí omitimos... Una buena educación forma naturales hermosos; los hijos que siguen primeramente las huellas de sus padres, hácese bien pronto mejores que quienes les precedieron...”².

En la larga disertación dialógica acerca de la educación de quienes debían ser los guardianes de la polis, las concepciones clásicas de lo que debería ser el ciudadano, las virtudes que deberían poseer para ser hombres de bien y ejemplo para los demás, consideraron la educación como la vía para lograrlo. Ciertamente en forma selectiva, un privilegio para algunos cuantos con funciones políticas bien definidas, pero al final, importante como elemento constructor de la persona.

Ahora, si ha de atenerse a las palabras de Durkheim: “... la educación tiene como misión hacer del individuo un ser social, un hombre nuevo, distinto del que nace, edificándolo como propiamente humano dentro de un pro-

ceso acorde con las necesidades y valores de cada sociedad y de cada época histórica”³, habría que considerar la educación como un sistema único y múltiple para la sociedad y para los ambientes sociales en particular, aun dentro de un concepto más amplio que la caracteriza como el conjunto de influencias que la naturaleza y los hombres pueden ejercer sobre la inteligencia y sobre la voluntad, que abarca, a pesar de la particularidad de ambientes, un ideal para la generalidad, para todo el conjunto social.

En un orden conceptual aparentemente análogo, el escocés James Mill, ofreció una extensión respecto del tema, en tanto conceptúa la educación como “...todo aquello que hacemos por nuestra cuenta y todo aquello que los demás hacen por medio de nosotros, a fin de acercarnos a la perfección de la naturaleza. En la más amplia expresión del término, comprende incluso los defectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades humanas por ciertas cosas que tienen la finalidad totalmente diversa: las leyes, las formas de gobierno, las artes e industria (interpretétese tecnología) e, incluso, los hechos físicos, independientes de la voluntad del hombre, como el clima, el suelo y la posición geográfica”⁴.

Aparentemente análoga por referirse a la finalidad de la educación en términos de “acercarnos a la perfección de la naturaleza”, pero, su posición utilitarista, correspondiente con el pensamiento liberalista económico que abanderó, le llevó a rematar, en el momento de establecer un fin ulterior, que “la educación tendría como objeto hacer del individuo un instrumento de felicidad para sí mismo y para sus semejantes...”⁵.

Considérese que la felicidad es una percepción esencialmente subjetiva, por lo que una fórmula de este género deja sin determinar la finalidad de la educación o, en peor caso, abandona su finalidad a la elección individual.

Immanuel Kant, en este último sentido de la finalidad de la educación, consideró que “...consiste en desarrollar en cada individuo toda la perfección que cabe dentro de sus posibilidades”⁶. Entendida la perfección como el desarrollo armónico de todas las facultades.

Por su parte, Theodore Schult, economista estadounidense, abocado al estudio de la economía de la educación, en relación con la teoría del capital humano, planteó que “...la educación es una inversión cuyos productos se convierten en una forma de capital que tiene valor en la economía y que pasa a formar parte integral de la persona”⁷. A pesar de aclarar que esta finalidad es adicional a otros propósitos, en su planteamiento respecto de las funciones de la escuela, como institución social, reitera una posición que claramente va cimentándose en los principios del siglo XIX y, por consecuencia, alejándose de los planteamientos de Durkheim o Platón (vid. supra), al adquirir un matiz abiertamente instrumentalista e individualista: “...es mediante la educación que se descubren los talentos en el hombre y que es ella la que brinda oportunidad de adaptarse a los cambios”⁸.

¿Habría que entender por ‘adaptarse’ a los cambios, adaptarlo a los intereses de quien lo educa? Habrá que continuar con la revisión de otros planteamientos para, después, aventurar una respuesta.

Coetáneo del anterior pero sociólogo este, Talcott Parsons, quizá máximo exponente de la corriente estructuralista-

funcionalista, argumenta: “El proceso de socialización que lleva a cabo la escuela tiene el objetivo de entrenar (sic) a los individuos para sus roles futuros como adultos, y quienes mejor integrados resulten a ese rol más integrados estarán al sistema cultural de la sociedad”⁹.

Véase la tendencia: los valores que el individuo interioriza, reforzados diferencialmente por la evaluación del logro, permiten la integración social, en donde la evaluación lleva a la selección, ubicando, primero, diferencias en la clase social según la dimensión de la realización, diferencias que también se interiorizan para, más tarde, producir las diferenciaciones del estatus, por la misma selección social.

Otro contemporáneo, pero en otra línea discursiva, el francés Pierre Bourdieu, bajo el influjo intelectual de Marx, Lévy-Strauss, Durkheim y Weber, entre otros no menos importantes, e instalado en el pensamiento del estructuralismo genético, hace un análisis analítico de la escuela para resolver las desigualdades sociales, premisa básica en la que debe planificar y realizar la educación. Dice al respecto: “Las familias de cada clase social tienen una herencia cultural que transmiten a sus hijos, (herencia) que es responsable de los éxitos o fracasos escolares... (sin embargo) ... la escuela también favorece esas desigualdades culturales, lo que a su vez ocasiona que la estratificación social se re-produzca”¹⁰.

Más recientemente, Henry Giroux, estadounidense de origen francés, sociólogo de la educación, dentro de la corriente de la pedagogía crítica, representante de la teoría de la resistencia, intenta demostrar que las teorías clásicas de la educación que suponen modelos rígidos de socialización no se cumplen como se afirma. Para él: “... la vida escolar también está configurada por las propias concepciones de quienes en ella intervienen, y que, por tanto, presentan resistencia a adoptar o a acomodarse a los valores dominantes que se les intenta inculcar”¹¹.

El debate, a la luz de las anteriores contrastaciones, se centra en el tipo de hombre que debe surgir a partir de su relación con los procesos educativos y las formas de conducta que adopta merced a los ofrecimientos de aquella. Tan cierto es que se producen colisiones entre algunas de las anteriores concepciones de educación y otras muchas más, como cierto es que cada una de ellas representa, amén de la visión en un tiempo y un espacio determinados, una posición ideológica consecuente con formas de ver o desear ver la realidad.

Es muy probable que la conciencia contemporánea pretenda abrigar la idea de la educación como una fuerza liberadora y motor de la movilidad social, cuando en realidad los indicios presentes y una visión prospectiva develan una situación radicalmente contraria: la educación formal, la escuela, en tanto institución social que da asiento operativo a aquella, es uno de los medios más efectivos para perpetuar los patrones sociales existentes; el estabilizador del *statu quo* que proporciona a los sistemas económicos vigentes la garantía de permanencia dentro de sus propios espacios y límites.

Por ello, y dentro de este contexto, juzgo imprescindible la cita de una de las concepciones centrales de Paulo Freire: “Para las sociedades en transición (que en realidad son todas, aunque se refiere en particular a las sociedades hispanoamericanas), un modelo de educación

que proporciona reformas políticas profundas, no solo técnicas y estructuras económicas, es necesario para asegurar las bases y el establecimiento de la democracia... la educación debe ser social y política en constante intento por cambiar actitudes y crear disposiciones democráticas”¹².

La educación debe ser un proyecto permanente y, sobre todo, incluyente, a pesar de que en países como los nuestros el afán sea exactamente contrario, de eliminación. No puede hablarse de un proyecto de construcción social, y menos tendiente al establecimiento de espacios democráticos, cuando las oportunidades para tener acceso a la educación escolar, sobre todo, aunque no exclusivamente en su nivel superior, depende de la selección directa o indirecta, que varía en relación con respecto de las diferentes clases sociales a través de la misma vida escolar.

En México, los hijos de banqueros y grandes empresarios tienen infinitamente mayores posibilidades de ingresar en la universidad que el hijo de un campesino, el de un obrero y, aun, que el de uno de los asalariados urbanos de aquellos. La desigualdad de posibilidades es tan patente, como la imposibilidad de poder construir una sociedad más igualitaria.

Por ello, la crítica generalizada de sociólogos progresistas a la idea de una educación ideal, perfecta y válida para todos los individuos, es decir, universal, es acerba, puesto que a través de la historia no existen elementos que sostengan una afirmación de esta laya.

La educación ha variado mucho a través del tiempo y según las diversas regiones del planeta, y en todo caso, lo ha hecho bajo la consigna de que la sociedad no puede o no debe subsistir si no se da entre sus miembros una cierta homogeneidad, una igualdad que la escuela se encarga de reforzar y perpetuar para conducir a los niños y jóvenes hacia las condiciones sociales que requieren para subsistir. Sin embargo, no ha sido así. La educación ha sido planteada en términos de una socialización sí, pero encauzada a la adopción de patrones impuestos por el sistema social imperante, en que el valor supremo está constituido por una racionalidad extrema instalable en las fábricas y oficinas en las que, subrepticamente, se ingresa sometido a la presión de la competencia predominantemente productivista.

La cita hecha respecto de la proposición de Parsons, así lo corrobora: “El proceso de socialización que lleva a cabo la escuela tiene el objetivo de entrenar a los individuos para sus roles futuros como adultos, y quienes mejor integrados resulten a ese rol más integrados estarán al sistema cultural de la sociedad” (vid 9), lo que resulta en la atribución y reconocimiento de aptitudes socialmente condicionadas, es decir, una asignación de dones para unos cuantos, que acentúan las diferencias económicas y sociales; en distinciones de calidad que legitiman la transmisión de la herencia cultural defendida por Henry Giroux (vid supra, cita 10),¹³ y con ello, asentar la ideología del talento como eje de todo el sistema educativo social, cuya velada finalidad es proporcionar a las élites la justificación necesaria para asumir “lo que son por naturaleza”, y a delimitar a las clases menos privilegiadas los roles que se les 'da' en atención a su incapacidad natural, convenciéndoles, por todos los medios, de que

le deben su destino social a su carencia de dotes. Un determinismo llevado a ultranza, en que solo aquellos, en extremo excepcionales, que logran escapar al destino colectivo de su clase son capaces de 'validar' que la escuela es una fuerza liberadora, y que todo se resume en que el buen éxito es solo asunto de talento y trabajo.

Ciertamente que el punto de partida no es igual para todos los individuos; ni genética ni socioculturalmente, y, por tanto, la situación de desigualdad es un fenómeno real y vigente, pero que no justifica, en absoluto, que se esgrima como causa natural de la selectividad en un sistema educativo que, de suyo, promueve y exige una cultura aristocrática.

Es cierto, como también se esgrime con una intención más determinista que explicativa del fenómeno, que esas desigualdades se inician en el plano de las capacidades y competencia lingüísticas. Adicionalmente a los niveles léxico y sintáctico, los individuos se condicionan, desde muy temprana edad, desde el seno familiar, a ciertas actitudes expresivas, al uso de las palabras con que traducen su realidad concreta y, sobre todo, inmediata. Al respecto Basil Bernstein¹⁴ ha señalado que "los niños de diversa procedencia desarrollan códigos o formas discursivas durante sus primeros años de vida, y que dichos códigos afectan su experiencia escolar"¹⁵. Tesis que colaboran en la comprensión de un tipo de desigualdad frente al hecho educativo, del todo reversible precisamente por la inserción del niño en un proceso educativo, pero no puede, ni con ello, justificarse que se proporcione a los individuos aspiraciones educativas confeccionadas estrictamente para su posición en la jerarquía social, que hace que los sistemas educativos sirvan para legitimar y perpetuar las desigualdades.

Notas

1. En Chapman, Karen, *The sociology of schools*, Tavistock, Londres, 1986, cit. por: Giddens, Anthony, *Sociología*, Alianza Editorial, España, 2001, pp.622-623.
2. Platón, *Diálogos*, Porrúa, México, 1976, p.497.
3. Durkheim, Émile, *Educación como socialización*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1976, pp. 90.
4. Buisson, François, *Diccionario de pedagogía e instrucción*, Deschamps, París, 1971, p.530.
5. *Ibídem*.
6. Kant, Immanuel, *Metafísica de las costumbres*, Porrúa, México, 1985, p.76.

7. Cit. por De Ibarrola, María, *Las dimensiones sociales de la educación*, SEP-El caballito, 1985, pp.73.
8. *Id.*, p.79.
9. Parsons, Talcott, *La familia y el grupo de iguales*, en: Gras, Alain, *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea Editores, Madrid, 1971, pp.56.
10. Cit. por : De Leonardo, Patricia, *La nueva sociología de la educación*, SEP-El caballito, México, 1986, p.105.
11. Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI editores, 1992.
12. Freire Paulo, *La educación como práctica liberadora*, Siglo XXI Editores, México, 1978, p.54.
13. *Que Durkheim refuta al afirmar que en el hombre las aptitudes de todo género que presupone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, de alguna manera, en nuestros tejidos y materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas. De ahí que no pueden transmitirse de una generación a otra por el camino de la herencia. La transmisión tiene que llevarse a cabo sólo mediante la educación. En Durkheim, Émile, op. cit., p. 94.*
14. *Desarrolla toda una teoría en que tipifica el nivel léxico tanto de la clase trabajadora como el de las clases medias y superiores instruidas, y justifica cómo los códigos restringidos de los primeros, y los códigos elaborados de las segundas determinan una influencia importante en el desarrollo escolar.*
15. Bernstein, Basil, *Clases, códigos y control*, Akal, Madrid, 1990, p. 175.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, Basil, *Clases, códigos y control*, Akal, Madrid, 1990.
- De Ibarrola, María, *Las dimensiones sociales de la educación*, SEP-El caballito, 1985.
- De Leonardo, Patricia, *La nueva sociología de la educación*, SEP-El caballito, México, 1986.
- Durkheim, Émile, *Educación como socialización*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1976.
- Freire Paulo, *La educación como práctica liberadora*, Siglo XXI Editores, México, 1978.
- Giddens, Anthony, *Sociología*, Alianza Editorial, España, 2001.
- Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI editores, 1992.
- Gras, Alain, *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea Editores, Madrid, 1971.
- Kant, Immanuel, *Metafísica de las costumbres*, Porrúa, México, 1985.
- Platón, *Diálogos*, Porrúa, México, 1976, p.497.

Manuel Javier Amaro Barriga. Universidad La Salle Cd. De México.