

# Comunidad y socialización: propuestas para la reforma de la enseñanza media

PABLO DOMÍNGUEZ VASELLI\*

## 1. El origen problemático de la enseñanza media

Podemos aislar tres grandes fases del desarrollo histórico de lo pedagógico: en primer lugar, hacia el siglo XVII irrumpe en escena la pedagogía como nueva disciplina, que encontrará su objeto en el método de *enseñar*, por oposición a la discusión sobre el método de *saber*. Luego, entre los siglos XVIII y XIX, el campo pedagógico se reduciría a lo escolar. Finalmente, hacia la segunda mitad del siglo XX, lo escolar se reduciría nuevamente hacia lo curricular, el nuevo centro de la problemática educativa (Pineau, 1998, pág. 312). Es en esta época, además, en que se masificará la enseñanza media en la mayor parte del mundo de acuerdo a los sistemas estadísticos internacionales (Barro y Lee, 1994), desarrollándose en torno a este énfasis curricular.

El nivel medio nace orientado a la formación de élites y cuadros administrativos intermedios con arreglo a una lógica selectiva; su currículo fuertemente inspirada en el enciclopedismo. Sufrirá escasas transformaciones tras su masificación, pese a que ésta habría modificado los objetivos originales del sistema (en particular, tras declararse obligatorio); por otra parte, nuestras sociedades atravesarían también profundas transformaciones. Muchos especialistas consideran hoy que el desajuste entre el viejo modelo y las nuevas necesidades ha llegado entonces a un nivel crítico ante la rup-

tura de los límites disciplinares y la confluencia de la palabra escrita con el sonido y la imagen, dejando una gran cantidad de asignaturas poco articuladas y ajenas al mundo cultural del estudiante (Tiramonti, 2010).

Este punto sería conflictivo en muchos esfuerzos de reforma educativa en América Latina, como fue el caso del freno que sufrió la reforma de Germán Rama del sistema educativo uruguayo (1995-2000) que, pese a su fuerte estatismo educativo (contrario a la tendencia privatizadora de la década), encontraría su mayor eje de resistencia en torno a su intención de transformar el sistema curricular hacia un sistema de áreas, buscando reducir la cantidad de docentes distintos con los que los alumnos tienen que tratar y maximizar el conocimiento mutuo entre ambas partes (sin mayor desempleo docente, al sólo concentrarse la actividad docente en menos grupos estudiantiles durante más tiempo). Buscaba también generar espacios pedagógicos en que los temas aparecieran conexos entre sí y con la realidad de los estudiantes, dentro de una reforma también de la formación docente. Si bien en otros ejes fue exitosa, en éste la reforma de Rama sería detenida por completo (ANEP, 2000).

Tedesco (2010, pág. 78) subraya seis ejes clave en que las políticas educativas deben ser revisadas:

1. La demanda de sentido

2. La dificultad para cambiar los sistemas educativos en el contexto del “nuevo capitalismo”

3. El nuevo papel del Estado

4. La escasez de recursos y el exceso de demandas

5. La revalorización de la dimensión pedagógica del cambio educativo

La tensión entre consenso y conflicto para la definición de estrategias de acción educativa

Los problemas de gobernabilidad del sistema, caracterizados además por fuertes dinámicas de desconfianza, tienen entonces uno de sus nudos en el problema del sentido. Coll (2010) centra su análisis en el desvanecimiento del sentido de los aprendizajes escolares que habría tenido lugar a partir de las últimas décadas del siglo XX; no sólo a nivel general sino también entre los propios docentes y alumnos en su quehacer cotidiano. Esta falta de sentido estaría directamente asociada a la falta de sentido del capitalismo en su conjunto, tal como la señala el *mainstream* de la teoría sociológica contemporánea: incertidumbre (Castel, 2004), falta de proyectos de largo plazo, transformación del mundo del trabajo y corrosión del carácter (Sennett, 2000), etc. La expansión de la enseñanza media es correlativa también con ese proceso de desvanecimiento del sentido de lo escolar.



Sociólogo, Universidad de la República, Uruguay. Maestrando en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO. E-mail: desviostandard@gmail.com

Por su parte, los sistemas educativos crecieron históricamente en torno a dos modelos: el *comunal* y el *estatalizador*. El primero fue más fuerte en el mundo anglosajón, y estuvo caracterizado por una alta autonomía de los centros de estudio, incluso en la definición de la currícula y la actividad pedagógica. El segundo tuvo mayor importancia en los grandes Estados como el francés, y está caracterizado por una importante verticalidad en el sistema y baja autonomía de los centros educativos. Los fundadores de los sistemas latinoamericanos pretendieron mezclar ambos modelos, primando así la tendencia estado-céntrica que caracterizó su desarrollo social (Zorrilla, 2010, pág. 143-144).

El contexto histórico de expansión de la enseñanza media enfatiza aún más este carácter estatista, al estar asociado al auge del proyecto estado-nacional, llámeselo bienestarista o keynesiano, hoy en crisis y reformulación. De acuerdo a de Marinis (2005), lo estado-nacional-social entra en crisis en las últimas décadas ante su incapacidad para sustituir la lógica comunitaria; nos interesa en particular la incapacidad de la caja de hierro weberiana como proveedora de sentido y el relacionado déficit de integración social de las sociedades modernas. El antagonismo entre comunidad (de vinculación cara a cara, segura, altamente contenedora) y sociedad (impersonal, insegura, poco contenedora) atravesaría la teoría sociológica moderna (anomia, desintegración, etc.) y se relaciona en cierta medida con la crisis del Estado keynesiano. Éste era altamente burocrático, encontrándose en las antípodas de cualquier pensamiento comunitario e inspirado a nuestro juicio en los planteos economicistas de Keynes y estructural-funcionalistas de la sociología de los años cincuenta.

Como respuesta a esta crisis, lo social-estado-nacional estaría atravesando un proceso de "desconversión" que implica, desde la propia concepción del Estado, ampliar la

esfera de influencia y autonomía de las comunidades locales para apoyarse en ellas, de forma de paliar sus propias debilidades. Sus expresiones en el sistema educativo son múltiples y asociadas a las demandas de vinculación al medio local y autonomía educativa (de Marinis, 2008).

Tal proceso no está exento de riesgos; Tedesco (2010) señala en particular la dificultad de diferenciar *demandas* de *necesidades*: muchas iniciativas de apertura educativa y de incremento de la autonomía de los centros de estudio terminan por maximizar las demandas que el sistema debe absorber, sin que éstas se correspondan necesariamente con necesidades estratégicas. En este artículo pretendemos dar un paso hacia la solución de los problemas aquí planteados. Sostendremos en primer lugar que es necesaria una nueva conceptualización de la actividad pedagógica que mueva el centro de la actividad del aula y la currícula hacia el centro educativo en cuanto un tipo específico de comunidad. El énfasis estará en la constitución del centro educativo en cuanto comunidad dotada de sentido a través de relaciones vinculantes sostenidas en el tiempo, más que en la vinculación con las comunidades locales.

Este giro no es caprichoso sino que responde a una reconceptualización del proceso de socialización. Sostenemos entonces que el sistema educativo es la agencia de socialización cardinal de las sociedades modernas, dado que está sujeta al proyecto de sociedad que se defina desde la institucionalidad democrática y permite aproximarse a un universalismo meritocrático. En cuanto agencia de socialización, debe cumplir dos ejes clave: educar en habilidades curriculares y, además, no sólo imponer verticalmente valores estáticos sino *generar* consensos sociales sobre valores universales en permanente evolución y que maximicen la cohesión del sistema social.

Nuestra propuesta se construye en torno a una lectura crítica de la obra de Talcott Parsons. Esta obra está caracterizada por una primer etapa *estructural-funcionalista* que fue hegemónica en los años cincuenta y marcó reflexivamente (en sentido de Giddens) el desarrollo de las instituciones del Estado de Bienestar, y una segunda etapa *cibernético-evolucionista* que trastocará fuertemente tanto la concepción parsoniana del proceso de socialización como la de la integración del sistema social. Esta transformación habría tenido lugar en gran medida ante la propia percepción de Parsons de la crisis del sistema educativo hacia fines de los años sesenta y principios de los años setenta (Gerhardt, 2001), y transformaría su concepción del proceso de socialización, que pasaría de estar centrado en procesos diádicos ego-alter, donde alter porta en definitiva los valores de un sistema cultural homogéneo, a un proceso de negociación de valores a través de comunidades interpenetradas que se vinculan en torno a una *comunidad societal* central (desarrollamos estos problemas con mayor detalle en Domínguez Vaselli, 2010). Desafortunadamente, la obra tardía de Parsons tendría escaso impacto tanto en la sociología como entre los planificadores sociales y educativos.

## 2. El estructural-funcionalismo como exponente del proyecto universalista

El estructural-funcionalismo que se abre con la obra *El Sistema Social* (Parsons, 1951) marcará una concepción fuertemente universalista y estructurada de la sociedad. Sobre el final de esa etapa del pensamiento parsoniano (y de la década de oro del estructural-funcionalismo), Parsons escribirá también una de las piezas fundacionales de la sociología de la educación: *The School Class as a Social System* (1959). Ambos textos serán hegemónicos desde los

años cincuenta hacia los años setenta, cuando cederán ante múltiples paradigmas críticos (ver apartado 3).

En *El Sistema Social*, Parsons encuentra el principal foco problemático del sistema en la tensión entre los aspectos *adjudicativos*, o sea de distribución de recursos (asociados en definitiva a la “*adjudicación de personal*” entre roles específicos y funcionales dotados de status diferenciales) por una parte y, por otra, los *integrativos* (vinculados a la cohesión social a través de valores compartidos). El proceso histórico clave en esta etapa de su obra era el de la diferenciación de roles; el sistema social es concebido, de hecho, como un sistema de roles diferenciados. El sentido más estricto que Parsons da aquí al término *estructura social* es éste, y la principal tarea sociológica era en consecuencia analizar qué tipos de roles existen en el sistema y hasta qué punto se integran unos con otros. Estos roles son los mecanismos básicos mediante los cuales el sistema cumple sus prerrequisitos funcionales; por tanto, la cantidad de roles a distribuir entre aspirantes no es infinita y, ante estas necesidades funcionales, debe existir una adecuación de idoneidad entre el aspirante y la función a cumplir (Parsons, 1951, pág. 77-79).

La primera “decisión” social adjudicativa es dónde empieza su trayectoria un individuo. Los primeros criterios adjudicativos son *adscriptivos*, tanto *clasificatorios* (por ejemplo, respecto al sexo) y quizás *inmodificables*, como *relacionales* (por ejemplo, los referidos a las unidades familiares). Aquí Parsons demuestra más que nunca su carácter modernizador, al preguntarse por qué la adscripción familiar debería mantenerse como un valor universal (Parsons, 1951, pág. 79-80). Clasifica entonces a los objetos sociales (familias, comunidades, clases de status) a partir del eje adscripción *versus* logro, puesto que considera que esa es la diferenciación más básica que atra-

viesa la constitución del mundo social (Parsons, 1951, pág. 59).

Su proyecto social, en cambio, es aquel que combina orientaciones de valor universalistas y meritocráticas:

*“Esta es la combinación de pautas de valor que en ciertos aspectos introduce la más drástica antítesis a los valores de una estructura social construida predominantemente entorno a las solidaridades relacionales adscriptivas que hemos discutido (familia, comunidad, etnicidad y clase). [...] Favorece la determinación de status, o sea, la adjudicación de personal, recursos y recompensas y tratamiento de rol sobre la base de reglas generalizadas relacionadas con [...] performances independientes de focos relacionales”* (Parsons, 1951, pág. 126, traducción propia).

Anudada en torno a lo adscriptivo-biológico-relacional, la familia y la comunidad son lo contrario al mérito y elementos distorsivos para la definición de expectativas de rol; el centro del proceso de socialización es justamente el aprendizaje de estas expectativas. Todas las motivaciones del sujeto son fruto de este proceso que, más que “reprimirlo”, lo forma. El sistema de la personalidad internaliza así objetos externos, valores, que pasan a formar parte de él. Toda motivación es social en vez de innata o “natural”.

El proceso (que dura toda la vida) comienza con la socialización del niño (en rol de niño) con sus padres (en rol de padre o madre). *Ego* (niño) internaliza los valores que *alter* (padre) transmite mediante gratificaciones y sanciones, siendo que *ego* es toda su vida un *optimizador de gratificación* (amor, respeto). El modelo no problematiza la existencia de un sistema de valores culturales común, siendo que los padres también atravesaron un proceso de socialización controlador de la desviación. Ni las comunidades ni lo comunitario, fuentes de adscripción,

juegan un rol explícito en el proceso de socialización aquí descrito. El énfasis del modelo está entonces en relaciones diádicas ego-alter directamente vinculadas a un sistema de valores general y homogéneo.

Años más tarde, Parsons publica *The School Class as a Social System* (1959), donde carga al sistema educativo con el logro de la utopía universalista. En primer lugar, el sistema debe igualar oportunidades, asegurando el acceso de toda la población al mismo. En segundo lugar, cumple una función *estratificadora-social* meritocrática, generando un árbitro imparcial (el cuerpo docente) que evalúa a los alumnos según su capacidad y esfuerzo. Finalmente, el rol y estatus del adulto quedarían mayormente determinados por el sistema. Por estas razones, el sistema educativo sería el agente socializador por excelencia de las sociedades modernas y una clave para el combate de la adscripción.

Para describir su funcionamiento óptimo, Parsons recurre al análisis del *aula como sistema social*, como el lugar donde se lleva adelante la actividad educativa. Es entonces el aula antes que el centro educativo en su conjunto (escuela, liceo) el foco de análisis –pretenderemos demostrar más adelante que sería más adecuado concentrarse también en la institución en cuanto comunidad. En cualquier caso, divide los aprendizajes en dos ejes clave; por una parte, la adquisición de habilidades (escritura, matemáticas) que definirán su mérito y perfil para la estructura de roles. Por otra, un eje moral a través del cual el alumno absorbe valores, los cuales son clave para la cohesión del sistema social. El alumno es evaluado y *estratificado* en ambos ejes.

Ninguna de estas dimensiones es reductible a planteos individualista-metodológicos. Así, la teoría del capital humano se concentra exclusivamente en el eje de habilidades (priorizando su utilidad en el mercado) y concibe el proceso educativo en términos de cálculos racionales

individuales maximizadores de beneficio (siendo los sujetos racional-optimizadores, como postula la economía neoclásica); cada año de escolarización sería una inversión en capital humano realizada con arreglo a su rentabilidad. La relación con el docente y el aula se centraría en la absorción de este capital. En la teoría estructural-funcionalista, en cambio, el proceso es afectivo en relación con *alters* significativos dentro de un proceso de maximización de gratificación. Este proceso diádico de socialización constante conlleva no sólo la generación mutua de expectativas de rol entre ego y alter que permita el sostenimiento de su interacción concreta, sino un conjunto de expectativas de rol en torno a las aptitudes de ego que se construye junto al docente, quien debe evaluarlo como más o menos apto y transmitir ese juicio al alumno y al resto del aula, y luego transmite al sistema educativo en su conjunto a través de sus sistemas de información.

De esta manera, el aula se estratificaría internamente a lo largo del proceso escolar (aquí entra en juego además el grupo de pares-alumnos). Más aún, al margen de las habilidades así absorbidas, el sistema genera ante todo compromisos personales ("*commitments*") con tipos de roles específicos dentro de la estructura de la sociedad y, junto a estos, *niveles de aspiración internalizados* en torno al tipo de vida que *ego* considera que le corresponde por mérito (Parsons, 1959, pág. 435, 446).

El proceso de socialización implica la identificación de *ego* con *modelos de rol*, *alters* en los que *ego* busca reflejarse para disponer de un conjunto general de pautas interaccionales y motivacionales. En el sistema educativo, la bifurcación a la interna del aula entre quienes se identifican con el grupo de pares y quienes se identifican con los docentes como modelos correlacionaría drásticamente con la bifurcación entre quienes alcanzan logros universitarios y quienes no. El docente

como modelo de rol es entonces un eje clave para el éxito de la práctica pedagógica y en particular para la selectividad del sistema (Parsons, 1959, pág. 443).

### 3. La caída del modelo estructural-funcionalista

Los fracasos del modelo serán señalados a diestra y siniestra. Basta señalar aquí tres líneas clave: las que se concentran, en definitiva, en la ineficacia del sistema para lograr sus objetivos meritocráticos; las que lo hacen en torno a sus efectos disfuncionales no deseados; y las que cuestionan su concepción del proceso de socialización y del cambio social.

En la primera línea, las teorías del capital social cuestionan la capacidad meritocrática del sistema educativo; en particular, *La Reproducción* de Bourdieu y Passeron (1977) intentará demostrar que los logros educativos dependen en realidad casi exclusivamente del hogar de origen, poniendo en duda que el sistema educativo tenga otra función distinta de la reproducción de la estructura social preexistente –tal ejercicio, empero, es una denuncia en defensa de la meritocracia, a nuestro juicio. Así, al margen de énfasis más optimistas o pesimistas, esto está claramente presente ya en *The School Class as a Social System* (1959), donde Parsons señala que los resultados finales son una mezcla de mérito con adscripción, siendo la fuente de adscripción el hogar familiar de los estudiantes (cuya necesidad histórica como institución pusiera antes en duda). La enseñanza media, donde se estratifican los alumnos por primera vez en torno a distintos tipos de educación (técnica, preuniversitaria y, de hecho, abandono del sistema), es un nodo clave en esta línea. Este tipo de teorías han sido muy fértiles para el análisis de las condiciones que permiten superar la adscripción

y generar caminos en particular de superación de la pobreza, como por ejemplo las líneas trazadas por Kztman (1999) desde la CEPAL a través del estudio de activos (capital social, cultural, etc.) y estructuras de oportunidades. La lógica interna del sistema no es entonces realmente cuestionada, sino que se pregunta sobre cómo mejorar su relación *input* (niños provenientes de hogares disímiles) y *outputs* (preferentemente, graduados insertos en el mercado de trabajo con el mayor ajuste posible entre su capacidad y las oportunidades disponibles). Esta mejor relación *inputs-outputs* no indaga en profundidad el problema de la generación de valores que cohesionen el sistema social ni el desvanecimiento del sentido de lo escolar.

Otros autores han indagado los efectos no deseados del incremento de niveles educativos y las aspiraciones que éstos traen aparejadas cuando, finalmente, el sujeto no ve cumplidas estas aspiraciones que considera le corresponden por mérito. Este es el caso paradigmático del subempleo profesional, aunque no solamente. De hecho, todas las aspiraciones internalizadas a lo largo del proceso de socialización (dentro y fuera del sistema educativo) pueden ser contradictorias con las situaciones reales que el sujeto atraviese a lo largo de su vida. Estas situaciones llevaron al desarrollo de la teoría de la inconsistencia de status para referirse a los efectos psicológicos (stress, depresión) del desfase entre aspiraciones y realizaciones (Hornung, 1977). Esta teoría iría de la mano de la teoría psicossocial de la disonancia cognitiva de Festinger (1957), y se usaría para explicar no sólo efectos psicológicos individuales sino fenómenos sociales de muy distinto tipo ante la proliferación de individuos de status inconsistentes fruto de cambios estructurales que afectan a poblaciones completas. Filgueira (1983) intenta demostrar cómo este fenómeno explica cambios demográficos de primer nivel en América Latina, incluyendo

la caída de la tasa de fecundidad. Otros trabajos han intentado demostrar que la renovación de estos paradigmas puede ser clave para entender las dinámicas de inseguridad y desconfianza que atraviesan nuestras sociedades, en particular tras la crisis del Estado de Bienestar y de sus promesas de seguridad, pudiendo desatar fenómenos incluso autoritarios y que, además, en países como los rioplatenses (caracterizados por un colapso de las redes de seguridad públicas y privadas) el fenómeno es particularmente grave (Domínguez Vaselli, 2008). Consideramos claro que el modelo curricular-enciclopedista (y el consecuente desprecio por la enseñanza técnica), diseñado para la formación de élites, es disfuncional al masificarse, alimentando aspiraciones que la mayoría no podrá alcanzar.

Sin embargo, estas críticas no hacen a nuestro juicio al centro de la teoría parsoniana, anudada en torno al problema del proceso de socialización, sino solamente al nivel de eficiencia del sistema en el cumplimiento de los objetivos planteados y, por lo tanto, formas de mejorar el sistema dentro de su propia concepción básica. En particular, si bien cuestionan el modelo curricular, no hacen lugar a la función integradora del sistema a través de valores compartidos. Son entonces las críticas centrales al estructural-funcionalismo como teoría (y política) social paradigmática de la era estato-nacional-social las que pueden superar el modelo.

Giddens (1967, pág. 22) resumió con claridad las críticas al (y los errores del) del modelo estructural-funcionalista en cuatro ejes:

1. Reducir la intervención humana a una «interiorización de valores»
2. Negarse a considerar la vida social humana como activamente constituida
3. El tratamiento del poder como un fenómeno secundario, y de la norma y el valor en estado so-

litario como el rasgo básico de la actividad social y, por ende, de la teoría social

No otorgar un lugar central en la concepción al carácter negociado de las normas, en el sentido de estar abiertas a “interpretaciones” divergentes y antagónicas en relación con “intereses” divergentes.

El modelo tiende entonces a concebir a los sistemas sociales como tendencialmente equilibrados y, por lo tanto, a concebir las desviaciones al sistema de valores “imperante” (y homogéneo) como un problema que el sistema debe controlar.

#### 4. Apuntes para un nuevo paradigma comunitario-parsoniano sobre la enseñanza media

Habermas (1981, pág. 198-200) considera que existe en Parsons una reducción del *mundo de la vida* a lo institucional y a la socialización. Por eso, funda su teoría de la acción comunicativa en torno a la lectura crítica de la tradición sociológica y, en particular, de la obra tardía de Parsons. Siendo nuestro eje lo institucional y la socialización, nos mantendremos cercanos a Parsons, modificando su primer paradigma en torno a sus últimas elaboraciones, tan influyentes en Habermas, en particular, la teoría de la comunidad societal y los medios de interacción generalizados.

De acuerdo a este planteo parsoniano, existen cuatro medios de interacción principales: **dinero, poder, influencia y compromisos de valor**; mediante los últimos, los sujetos interactúan sobre la definición consensual de lo social y universalmente deseable para una situación dada, implicando y construyendo un compromiso hacia su realización práctica. Al invocar un compromiso de valor, los interlocutores regulan su conducta voluntariamente, sin

emplear coerciones (como el poder) o relacionarse en cuanto objetos (como en una transacción económica) (Gerhardt, 2001).

El concepto de *comunidad societal* representa el subsistema integrativo de las sociedades estructuralmente pluralistas. Así, para el Parsons tardío (1968; 1975), las sociedades modernas están caracterizadas por una pluralidad de estructuras solidarias (colectividades) no por accidente histórico sino por necesidad funcional, tanto por un incremento en la diferenciación de roles (que generan subgrupos sociales) como por la variación entre las unidades comunitarias/identitarias (Sciortino, 2005, pág. 116). En este sentido, si bien no es posible explicar aquí en detalle la concepción tardía de Parsons sobre el sistema social, es necesario delimitarla muy superficialmente:

Todo sistema (social o no) debe cumplir cuatro funciones principales: adaptación al entorno, cumplimiento de metas, integración y mantenimiento de patrones culturales latentes

En el sistema social, cuatro subsistemas realizan estas funciones: el sistema económico (adaptación), el sistema político (metas), la comunidad societal (integración) y el sistema fiduciario (patrones culturales latentes).

Un buen resumen de este modelo es presentado en Parsons y Platt (1973). La comunidad societal es entonces el núcleo de consumación de la integración social a través de consensos en torno a lo universalmente deseable para situaciones prácticas de interacción (los compromisos de valor que mencionáramos antes en oposición, por ejemplo al dinero, propio del sistema económico y de relaciones utilitarias). Desarrollar y adherir a compromisos de valor es un proceso lento e intenso en interacciones prolongadas, pudiendo, ante su falta, caer el nivel de compromiso social hasta situaciones anómicas donde las interacciones

se basan exclusivamente en el recurso violento al poder o al dinero –de allí la importancia de los compromisos de valor para la cohesión social. Así, el proceso se da a través de comunidades, incluyendo aquí tanto comunidades geográficas como grupos profesionales, comunidades escolares y cualquier tipo de grupo humano cuyas interacciones están (por su propia naturaleza) circunscritas a un espacio o actividad. La comunidad societal es el mínimo núcleo normativo que articula la pertenencia voluntaria al sistema y es, por lo tanto, también su núcleo de integración social concreto (en cuanto comunidad de personas adherentes, al margen de la adhesión personal a otras múltiples comunidades, que quedan articuladas por la comunidad societal, asociable a las naciones) (Gerhardt, 2001; Parsons y Platt, 1973).

Este proceso de socialización aparece como germen problemático ya en el antiguo texto de Parsons sobre el aula (1959). Como señalamos antes (ver apartado 2), en paralelo al eje de habilidades los alumnos también eran formados y *evaluados* en torno a un eje de valores; sin embargo, a diferencia del anterior, su definición era vaga en ese texto, siendo el componente que podía “*en sentido amplio ser llamado como moral*” de la educación, o también ser llamado “*ciudadanía responsable dentro de la comunidad de la escuela*” (Parsons, 1959, pág. 440, traducción propia). Así, Parsons recurre a un concepto de *comunidad escolar* sin definirlo claramente para poder enfrentar la socialización de pautas morales. En esta línea, el grupo de pares nucleado en la escuela (principalmente en el caso de la secundaria) será también un agente de socialización clave, pero cuya lógica operativa no era tratada en profundidad (a diferencia de ego/niño/alumno y alter/padre/docente) e incluso, al ejemplificar su lugar en la socialización, es mencionada sólo como potencial fuente de *desviaciones* sociales (cuyo límite máximo es el desarrollo de conductas delictivas).

Las unidades del sistema social vinculadas al proceso de socialización deben dividirse entonces en *individuos-en-roles* y colectividades (Parsons, 2007, pág. 55). Así, si bien sólo los roles son unidades de la estructura social (y no personas completas), la fórmula completa es la de individuo-en-rol, siendo que sus acciones (y motivaciones) son las de un individuo. Las colectividades, por su parte, tienen *intereses* colectivos en vez de motivaciones, siendo la construcción de estos intereses diferente a la conformación de la personalidad individual (Parsons, 2007, pág. 69); la institucionalización de patrones normativos en los colectivos es el proceso análogo a la formación de la personalidad individual. Las unidades del sistema se encuentran interpenetradas, siendo que cada unidad de un sistema es por norma general unidad también de otros sistemas. Un individuo suele desempeñarse en varios roles y pertenecer a varias unidades colectivas, tanto referidas a su rol (por ejemplo, una universidad) como a su origen social, perteneciendo en general a varios núcleos familiares (por ejemplo, como hijo y como padre). Así, cada individuo interpenetra varias unidades de mayor orden. Lo mismo para las unidades colectivas, en particular las de menor orden con respecto a las de mayor orden (Parsons, 2007, pág. 69).

El mismo argumento se aplica también a los componentes normativos de las unidades. Por ejemplo, un individuo puede vivir en un hogar y también trabajar en una empresa. La valoración de la producción económica sería aquí un valor común a ambas unidades colectivas. Si bien tendrá distintos énfasis en ambas (el consumo en el hogar y la productividad en la empresa), hay un aspecto común que las interpenetra, mientras sus aspectos diferenciales permiten especificarlas funcionalmente (Parsons, 2007, pág. 77-79).

Consideramos entonces, desde los planteos tardíos de Parsons, que el carácter comunitario de los centros

educativos es clave para su función integradora, siendo que ésta se logra a través de comunidades interpenetradas. Este carácter estaría subestimado en su análisis original centrado en el aula, que sólo lateralmente considera la comunidad escolar, siendo que su antiguo modelo de socialización era vertical y enemigo de lo local.

Las comunidades escolares muestran aquí varios rasgos que las hacen especiales. En primer lugar, al declararse obligatoria la asistencia escolar, toda la población pasa no sólo varios años de su vida en ellas sino que además lo hacen en los momentos vitales clave del proceso de socialización (infancia y adolescencia), por lo tanto, son la columna dorsal concreta de la comunidad societal e interpenetran todas las demás comunidades. La fragmentación del sistema educativo, en particular a partir del crecimiento de la enseñanza privada, es la fragmentación de esta columna dorsal, generando comunidades que no se vinculan a una comunidad general (Tiramonti, 2004). Esto es tanto más cierto en la enseñanza media, cuando el grupo de pares es fuerte e impone la negociación de sus propios contenidos culturales, que en la enseñanza primaria, marcada por la pasividad edípica del niño hacia la maestra. Es entonces aquí más que nunca que se puede recentrar el problema de la apertura del centro educativo al medio; su función no es la primacía de los valores comunitarios locales sino la interpenetración de sus sistemas normativos.

En esta interpenetración no debe triunfar un universalismo-homogeneizador en lo que hace a las marcas culturales (en cuyo caso, no sería interpenetración), pero sí debe triunfar un universalismo meritocrático en cuanto *universal evolutivo*, o sea, un valor particularmente eficiente para el flujo de información y energía, como Parsons teorizara en *The System of Modern Societies* (Parsons, 1971). Así, esta pauta de valores es óptima para la legitimación del siste-

ma, para la eficiencia de la estructura de roles y para el desarrollo de los individuos.

El pluralismo de la comunidad social es un logro evolutivo asociado a éste; la inclusión social no es para este autor una tendencia natural de la historia. La asunción de una sociedad de la eliminación de "cualquier categoría definida como inferior en sí misma", (1970, pág. 739, traducción propia) es una ocurrencia hartamente improbable, y sólo puede darse bajo condiciones muy especiales y tras largos procesos conflictivos. El universalismo-meritocrático es la clave para esta inclusión, pues sólo a través de él se puede leer a las marcas culturales como marcas vacías, portadoras de identidad pero irrelevantes para la performance de rol de los sujetos. Parsons sostiene que los criterios de membresía de las categorías adscriptivas (comunitarias) son en general arbitrarios pero que, al mismo tiempo, el compartir marcas étnicas no implica necesariamente identidad étnica. Esto le permite sostener que la significación social de las identidades adscriptivas puede no ir acompañada de ningún requisito conductual sustantivo. Estas marcas pueden por lo tanto ser "símbolos vacíos", significativos para los procesos de interacción entre grupos externos e internos y fruto de una larga historia de cambiantes semánticas (Parsons, 1945, 1975 en Sciortino, 2005). El sistema educativo no debe entonces tomar en cuenta estas marcas: indígena, homosexual, villero, pobre, deben ser diferenciados por mérito y no por sus rasgos identitarios, que no chocan con esta pauta central. De la misma forma en que la negación de lo local es adscriptiva, la priorización de lo "local" (definido así externamente, además) es también adscriptiva y genera grupos separados del resto de la sociedad. En cambio, la articulación de comunidades cohesionadas con la comunidad social a través de al menos un valor común maximiza el nivel de integración total del sistema.

## 5. Propuestas para la agenda educativa

Existen ejemplos claros de lo lejano de la constitución de nuestros sistemas educativos con respecto a la problemática aquí planteada, que permiten a su vez proyectar medidas tendientes a avanzar hacia un paradigma más refinado de la enseñanza media. En primer lugar, el modelo de gestión de los centros debe priorizar la estabilidad docente y estudiantil a lo largo de los años, de forma de permitir el desarrollo de relaciones significativas entre ego y alter, pues estas maximizan el proceso de socialización (por oposición a las concepciones utilitarias de la educación, eminentemente la teoría del capital humano). La formulación de la currícula, como proponía Germán Rama, reformador de sistemas educativos, debería concentrarse hacia áreas temáticas. Asimismo, es necesario fortalecer los espacios de socialización horizontal dentro del establecimiento escolar.

Esto contrasta fuertemente con el modelo altamente burocrático de gestión de centros imperante, por ejemplo, en Uruguay, donde está caracterizado por una muy alta rotación interanual de los docentes sitios en los centros de estudio, fruto de un sistema complejo de selección de horas docentes competitivo en torno a los liceos de contextos más favorables, que obliga a veces a los docentes a cambiarse de centro educativo incluso pese a su voluntad de quedarse fijos en un centro. Esto hace que habitualmente no estén más de un año en la misma institución, así como genera nombramientos tardíos y reduce aún más la autonomía de los centros de estudio al no desarrollar elencos estables. Varios investigadores y autoridades han ubicado esta dinámica como el principal problema institucional del nivel medio uruguayo (ANEP, 2009; Filgueira y Lamas, 2005). Este modelo nos sirve de ejemplo aquí para mostrar el resultado de

la lógica burocrática tradicional que hemos cuestionado: toma a cada docente y a cada estudiante como individuos vinculados directamente a un sistema normativo homogéneo y estático, por lo que sus relaciones colectivas carecen de significación pedagógica o funcional dentro del proceso de socialización institucionalizado.

Sin embargo, al margen de las aplicaciones más concretas, otra es nuestra conclusión más sugerente. Lo local-adscriptivo es, casi por definición, lo premoderno y lo feudal, lejano a la libertad del individuo, por una parte, y al desarrollo económico y social, por otra. En gran medida, esta es la "comunidad local" (a la que se fugan muchos ante la crisis de la enseñanza media, renunciando incluso a la equidad y la igualdad de oportunidades). El universalismo-meritocrático, en cambio, maximiza la libertad individual y, a diferencia de la adscripción ya comunitaria o clasista (ambas, incluso hoy, vigentes, existiendo tanto herencia de la propiedad privada como marginación), es también un principio de justicia altamente consensual que maximiza el desarrollo individual y social. La división social del trabajo ha transformado a la antigua comunidad en sociedad moderna, fría, al decir de Tönnies, desintegrada, al decir de la sociología sistemática, desencantada, en Weber. Entonces, quizás es el sistema educativo el que asume el eje central de una comunidad moderna y pluralista (*comunidad social*), consensuando día a día lo universalmente deseable –más que impartir verticalmente las aspiraciones doctorales de un ilustracionismo caduco a lo largo y ancho de la enseñanza media. Sólo el universalismo meritocrático puede efectivamente respetar las identidades particulares y al mismo tiempo integrarlas en un núcleo más amplio.

Recibido el 28 de julio de 2011  
Aceptado el 15 de octubre de 2011

## Bibliografía

- ANEP, *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995- 1999*, Montevideo, ANEP, 2000.
- ANEP, *Censo Nacional Docente 2007*, Montevideo, ANEP, 2009.
- BARRO, Robert & LEE, Jong-Wha, "Data set for a panel of 138 countries", *The National Bureau of Economic Research*, 1994.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude, *La Reproducción*, Barcelona, Laia, 1997.
- CASTEL, Robert, *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- COLL, César, "Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares", en MARCHESI, Álvaro, TEDESCO, Juan Carlos, y COLL, César, *Calidad, Equidad y reformas en la enseñanza*, OEI, Fundación Santillana, 2010.
- DE MARINIS, Pablo, "16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es)", en *Papeles del CEIC*, (15), 2005.
- \_\_\_\_\_, "Comunidade, globalização e educação: um ensaio sobre a 'desconversão do social'", en *Pró-posições*, 19(3):57, 2008.
- DOMÍNGUEZ VASELLI, Pablo, "Hacia una teoría estructural del temor ciudadano", en SANSEVIERO, Rafael y PATERNAIN, Rafael, editores, *Violencia, inseguridad y miedos en Uruguay*, pág. 81–89, Friedrich-Ebert-Stiftung, 2008. Disponible en <http://library.fes.de/pdf-files/bueos/uruguay/05815.pdf>.
- \_\_\_\_\_, "Integración, educación, comunidad: releendo a Parsons tras la crisis del Estado-Nación", *VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata*, 2010.
- FESTINGER, León, *A theory of cognitive dissonance*, Illinois, Roy, Peterson & Co, 1957.
- FILGUEIRA, Carlos, *Comportamiento reproductivo y cambio social: algunas consideraciones sobre América Latina*, Montevideo, Acali, 1983.
- FILGUEIRA, Carlos y LAMAS, Claudia, "Gestión en los centros de enseñanza secundaria de Montevideo", *División de Investigación, Evaluación y Estadística ANEP-CODICEN*, 2005.
- GERHARDT, Uta, "Parsons's analysis of the societal community", en TREVIÑO, Javier, editor, *Talcott Parsons today. His theory and legacy in contemporary sociology*, New York, Rowman & Littlefield Publishers, 2001.
- GIDDENS, Anthony, *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1967, edición en español de 1987 reimpresa en 1993.
- HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, tomo II: Crítica de la razón funcionalista*, Madrid, Taurus, 1981, edición en español de 1992.
- HORNUNG, Carlton, "Social status, status inconsistency and psychological stress", *American Sociological Review*, N° 42, 1977.
- KAZTMAN, Ruben, *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*, Montevideo, PNUD-CEPAL, 1999.
- PARSONS, Talcott, "Racial and religious differences as factor in group tensions", en BRYSON, Lyman, editor, *Approaches to national unity*, Conference on science, technology and religion and their contribution to the democratic way of life (Inc.), New York, 1945.
- \_\_\_\_\_, *The Social System*, Londres, Taylor and Francis e-Library, 1951. Edición e-Book de 2005.
- \_\_\_\_\_, "The school class as a social system. Some of its functions in American society", *Harvard educational review*, 29(4), pág. 297–318, 1959.
- \_\_\_\_\_, "Social systems", *International Encyclopedia of the Social Sciences*, N° 15, 1968.
- \_\_\_\_\_, "Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited", en PARSONS, Talcott, editor, *Social system and the evolution of action theory*, New York, The Free Press, 1970. Edición en compendio de 1977.
- \_\_\_\_\_, *The systems of modern societies*, New Jersey, Prentice-Hall, 1971.
- \_\_\_\_\_, "Some theoretical considerations on the nature and trends of change in ethnicity", en GLAZER, Nathan, editor, *Ethnicity: Theory and experience*, Massachusetts, Harvard University Press, 1975.
- \_\_\_\_\_, *American society. A theory of the societal community*, The Yale cultural sociology series, Londres, Paradigm Publishers. Edición de Giuseppe Sciortino de los apuntes inconclusos de Parsons hacia una teoría de la comunidad societal, 2007.

- PARSONS, Talcott y PLATT, George, *The American University*, Massachusetts, Harvard University Press, 1973.
- PINEAU, Pablo, "¿Por qué triunfó la escuela?", en PINEAU, Pablo, DUSSEL, Inés, y CARUSO, Marcelo, editores, *La escuela como máquina de educar*, Paidós, 1998.
- SCIORTINO, Giuseppe, "How different can we be? : Parsons's societal community, pluralism, and the multicultural debate", en FOX, Renee, LIDZ, Victor, y BERSHADY, Harold, editores, *After Parsons: A theory of social action for the twenty-first century*, New York, Russell Sage, 2005.
- SENNETT, Richard, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- TEDESCO, Juan Carlos, "Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina", en MARCHESI, Álvaro, TEDESCO, Juan Carlos y COLL, César, editores, *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, OEI, Fundación Santillana, 2010.
- \_\_\_\_\_, "La escuela media no da para más", en *Crítica de la Argentina*, 2010.
- TIRAMONTI, Guillermina, "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación", en *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, pág. 15-45, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- ZORRILLA, Margarita, "Repensar la escuela como escenario del cambio educativo", en MARCHESI, Álvaro, TEDESCO, Juan Carlos y COLL, César, editores, *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. OEI, Fundación Santillana, 2010.

### Resumen

Se abona un modelo de reforma de la enseñanza media basado en la concepción tardía del proceso de socialización de Talcott Parsons, muy posterior a su estructural-funcionalismo. Tal propuesta pasa el foco de discusión de lo curricular al proceso de negociación de valores en el centro educativo en cuanto comunidad. Lejos de postularse la superioridad de lo local, se postula el modelo universalista-meritocrático como el único capaz de respetar auténticamente lo local e incluirlo en un núcleo social cohesivo.

En primer lugar, se describe la concepción original del nivel medio (anudada en un modelo curricular enciclopedista de formación de élites, que permanece inalterado tras su masificación) y de la utopía universalista de los años cincuenta, ejemplarizada a través de la concepción estructural-funcionalista de la educación.

Se describen los fracasos y las críticas al modelo, marcado actualmente por el desvanecimiento del sentido de lo escolar, el abandono estudiantil y los problemas de inclusión.

Finalmente, se presenta un nuevo modelo parsoniano de socialización y educación, propio de su etapa teórica final vinculada a la comunidad societal (inspiradora de la teoría de la acción comunicativa habermassiana), que se espera pueda ayudar a resolver las deficiencias del sistema.

### Palabras clave

Enseñanza media – Socialización – Comunidad – Parsons

### Abstract

*A secondary school reform model based on Talcott Parsons's latter concepts on the socialization process is promoted. Such proposal moves the foci of analysis from curriculum to value negotiation processes within high schools as communities. Far from stressing local contents over universal ones, the universalism-achievement value pattern is held to be the only one capable of effectively respecting local communities and include them in an integrated social core.*

*Firstly, a description of the secondary level's original conception (rooted on encyclopedic knowledge curriculum aimed at elite training, unchanged in spite of its spreading to the masses) is performed around the structural-functional conception of education.*

*Then the model's failure and subsequent theoretical criticism is depicted, the current situation featuring lack of meaning, student drop-out and social inclusion issues.*

*Finally, a new parsonian socialization model is drafted, in line with his final theoretical stage related to the societal community concept (which inspired habermassian communicative action theory), which is expected to help overcoming the model's deficiencies.*

### Key words

*Secondary education – Socialization – Community – Parsons*