



Teoría de la Educación. Educación y Cultura
en la Sociedad de la Información

E-ISSN: 1138-9737

revistatesi@usal.es

Universidad de Salamanca
España

Camdepadrós, Roger; Pulido, Cristina

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 10, núm. 3,
noviembre, 2009, pp. 56-73

Universidad de Salamanca
Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Resumen: Una de las tareas principales de la sociología de la educación es identificar qué teorías generan éxito educativo y cuáles conducen al fracaso escolar. Sólo identificando estos elementos la sociología de la educación podrá cumplir su utilidad social. En este artículo analizamos dos perspectivas teóricas; la perspectiva basada en el modelo de la reproducción y la perspectiva dual vinculada a las aportaciones de la pedagogía crítica. De ambas se analiza qué prácticas educativas se generan a partir de sus principios y su incidencia en la realidad social.

Palabras clave: sociología de la educación, modelo de la reproducción, perspectiva dual, pedagogía crítica.

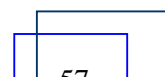




SOCIOLOGY OF EDUCATION AND CRITICAL PEDAGOGY

Abstract: One of sociology of education's main task is to identify which theories lead to educational success and which ones lead to educational failure. Only through identifying these elements sociology of education will be socially useful. In this article, we analyze two theoretical perspectives: the one based on the reproduction model, and the dual perspective, related to the contributions of critical pedagogy. It is analyzed which type of practices emerge from the principles of these two theoretical perspectives, and the impact of those practices on social reality.

Keywords: sociology of education, reproduction model, dual perspective, and critical pedagogy.



LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Roger Camdepadrós.

roger.campdepadros@udg.edu

Universitat de Girona.

Cristina Pulido.

cristinapulido@ub.edu

Universitat de Barcelona

1.- INTRODUCCIÓN

Una práctica educativa tendrá mayor o menor éxito dependiendo de la teoría en que se sustente. Una de las tareas principales de la sociología de la educación es precisamente analizar qué teorías generan un mayor éxito en las prácticas educativas y las que, al contrario, conducen al fracaso (Aubert *et al.*, 2004). La tarea específica de la sociología es facilitar este análisis a la sociedad para que obtenga un mayor conocimiento científico tanto de su entorno, como de las acciones que promueven la reproducción o la superación de la desigualdad (Flecha *et al.*, 2001).

En el artículo que presentamos a continuación revisamos aportaciones teóricas en ciencias sociales y en educación, en concreto las realizadas desde dos perspectivas teóricas: la reproduccionista, perteneciente a la perspectiva sistémica, y la pedagogía crítica, que se puede enmarcar dentro de la perspectiva dual. Así mismo se tendrán en cuenta algunas consecuencias prácticas que se derivan de cada una de ellas.

Por un lado, analizaremos las aportaciones reproduccionistas fruto de la perspectiva sistémica. Bajo esta perspectiva se engloban las teorías estructuralistas, funcionalistas y sistémicas, que en ciencias sociales generalmente han considerado que la realidad venía determinada por las estructuras y los sistemas. Dos conceptos fundamentales son sistema y estructura. A grandes rasgos el sistema social es un conjunto ordenado de elementos y subsistemas que tiende a conservar su organización, y la estructura está formada por los elementos del sistema que contribuyen a la estabilidad y funcionamiento de éste, y que no obedecen a fluctuaciones de poca amplitud y coyunturales (Flecha *et al.*, 2001, 24).

Este tipo de teorías han dado un papel pequeño, o a veces insignificante, a la acción de las personas y a la incidencia de su acción en la conformación de los sistemas y estruc-



turas sociales. La acción de las personas venía explicada como un engranaje de los sistemas de los que forman parte, por los ajustes entre el sistema y el entorno. Las teorías reproducionistas en educación parten de este tipo de concepciones, de forma que la desigualdad social o educativa que describían se acababa justificando como funcional o como fruto de un sistema al cual las personas no podían acceder a transformar.

Por otro lado, hallamos un conjunto de teorías que pueden considerarse como duales, al considerar en sus análisis tanto la importancia de los sistemas y las estructuras en el comportamiento de las personas y grupos, como la capacidad de éstos de incidir mediante la acción sobre los primeros. Por ejemplo, Habermas habla de la interrelación entre el sistema y el mundo de la vida (Habermas, 1998), y Giddens de la dualidad de la estructura, la cual se sostiene y funciona por la interdependencia entre los elementos que la componen y las prácticas sociales protagonizadas por la agencia humana, entendida ésta como las personas, actores y grupos presentes en la sociedad (Beck *et al.*, 1997; Giddens, 1998). Brevemente, los autores de la pedagogía crítica tienen relación directa con las perspectivas duales.

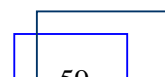
A lo largo del artículo argumentaremos que la puesta en práctica del modelo reproducionista, aun habiendo aportado algunos conceptos clave en el análisis de las experiencias educativas, ha generado mayores desigualdades, y, por otro lado, cómo las aportaciones teóricas fruto de la perspectiva dual y, en concreto, de autores representativos de la pedagogía crítica, han generado prácticas educativas de éxito, entendiendo por éxito educativo completar los estudios satisfactoriamente independientemente del género, edad, grupo étnico, cultural o religioso o grado de discapacidad del alumnado.

2.- EL MODELO DE LA REPRODUCCIÓN EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Si bien las aportaciones de autores referentes de este modelo (Althusser, Baudelot, Establet, Bourdieu, Bowles, Gintis, Passeron) han sido claves para identificar que la institución educativa no es suficiente para garantizar la igualdad de oportunidades, su análisis se limitaba a describir estas desigualdades sociales y no a identificar elementos que pudieran superar dicha desigualdad. A su vez, su análisis partía de unas limitaciones teóricas que implicaban no tener en cuenta una serie de información que ahora se considera relevante para completar dicho análisis social. Estas limitaciones teóricas son agrupadas por Flecha en seis epígrafes (1992, 104):

Obvia el concepto de agencia humana. La acción del sujeto no se analiza, carece de la relevancia necesaria para ser incluido en el análisis. Por tanto el papel de los sujetos no se contempla (Althusser, 1970; Bourdieu y Passeron, 1970; Baudelot y Establet, 1971).

No puede explicar el cambio educativo. Al no contar con la agencia humana no puede explicarse cómo sucede el cambio social. Cualquier acción forma parte de la misma estructura, por tanto cualquier pretensión de cambio educativo se analizará como una consecuencia de la articulación sistémica, y no debido a la incidencia de la acción de las



personas en el cambio del sistema. Por tanto no se priorizan ámbitos de investigación dentro de la sociología de la educación que incluyan el papel de los sujetos en los cambios de las problemáticas educativas como el fracaso escolar o la violencia de género o entre iguales.

No contiene un concepto de autorreflexión. Al no contemplar las interacciones sociales como uno de los elementos fundamentales en la reproducción o la superación de la desigualdad no se incluye la racionalidad comunicativa (Habermas, 1998) y su incidencia en la capacidad de autorreflexión.

Carece de un concepto sociológico de identidad o individuo. Como el papel de los sujetos no está presente, desde esta perspectiva no hay un concepto de individuo o de identidad.

Carece de un concepto de movimiento social, autónomo de las categorías de la estructura. En la misma línea los movimientos sociales son analizados como fruto de la propia estructura o sistema que garantizan su desarrollo. La ausencia del análisis de la capacidad de transformación de las estructuras por parte de los movimientos sociales empuja el análisis.

No incluye una autorreflexión sobre los efectos sociales y educativos que produce el propio modelo de la reproducción. Es importante que cualquier teoría incorpore una reflexión respecto a las consencuencias que generan en las prácticas. No es el caso que nos ocupa, esta perspectiva teórica se ha querido legitimar durante mucho tiempo como la postura más científica. Teorías o prácticas que han querido plantear el necesario énfasis en la acción de los sujetos como generadores de transformación han sido obviadas, y han dejado una huella profunda en discursos sociales tales como “¿para qué intentar hacer ningún cambio si todo va a seguir de la misma forma?”, es decir, el sistema seguirá existiendo y funcionando, independientemente de las acciones de los sujetos.

Veamos algunos ejemplos concretos de análisis diezmados por partir de alguna o varias de estas limitaciones teóricas. Christopher Jenks realizó entre las décadas de 1970 y 1990 en Estados Unidos algunas contribuciones que generaron controversia respecto a la relación entre la escuela y las desigualdades sociales. En su publicación conjunta con Mary Jo Bane (Bane y Jenks, 1972) destacaban como una de sus conclusiones que las diferencias entre las escuelas tenían poca influencia en la trayectoria de las personas después de su escolarización. Ésta y otras afirmaciones que sustentaban en su artículo generaban una última conclusión: la mínima influencia de las reformas escolares en la superación de las desigualdades sociales. Algunos autores europeos recogieron tal afirmación y la radicalizaron aún más fruto de su perspectiva estructuralista, llegando a afirmar que las reformas escolares ni siquiera superaban tales desigualdades. Un ejemplo de ello es la traducción del artículo citado al castellano: “La escuela no es responsable de las desigualdades sociales ni las cambia” (Bane y Jenks, 1985, 278-288).

La controversia que generaron estas afirmaciones tuvo su respuesta teórica en la que se ha denominado la *black response*. Algunos autores negros americanos llevaron a cabo investigaciones sociales donde mostraban lo contrario a lo expuesto por Bane y Jenks: la influencia de la escuela era mucho mayor que lo postulado por los autores. Ante estas



pruebas científicas el propio Jenks (1973) reaccionó, y en otra publicación realizada en la misma *Harvard Educational Review* introdujo un giro a lo expuesto en su primer artículo, destacando la influencia de la reforma educativa en las desigualdades sociales, la importancia de la participación de las familias en las escuelas o como las personas provenientes de familias pobres tenían el mismo derecho a asistir a escuelas de calidad como las personas provenientes de familias ricas.

Si bien las teorías de la reproducción han servido para evidenciar el carácter político de la educación y su no neutralidad en la práctica educativa, su principal limitación es que no incluyen la capacidad de la agencia humana de producir un cambio en unas estructuras que están fallando, con lo que se pierde además el control de los efectos sociales de esas teorías y prácticas educativas.

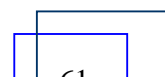
Ya avanzamos aquí que las prácticas educativas que parten de estas teorías perpetúan las desigualdades sociales. Discursos sociales que incluyen la no posibilidad del cambio, independientemente de las prácticas que se realicen, están influenciados por esta perspectiva. Afectan a las personas que puedan padecer, o ser más vulnerables a, la exclusión social, imponiendo desde la institución educativa la negación de la posibilidad de superar la desigualdad social de partida. Evidentemente esta perspectiva no afectará a aquellos colectivos que ya provienen de una situación social privilegiada, la institución escolar les ayudará a seguir manteniéndola.

Ante esta situación, surgen otros autores y autoras dentro de lo que se podrían incluir en la perspectiva dual, que tienen en cuenta la influencia del sistema como a su vez la capacidad de los sujetos de transformar las estructuras. Partiendo de sus análisis se puede promover la superación de las desigualdades sociales desde la institución educativa. A continuación expondremos la aportación de estas teorías y de estos autores que han contribuido desde una perspectiva dual y crítica.

3.- SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DUAL Y CRÍTICA

En los años 80 se realiza en sociología una síntesis entre las perspectivas sistémica y subjetiva, dominantes en las décadas anteriores, conformando una perspectiva dual, que contempla tanto el papel de los sistemas como el de las personas. Autores como Giddens, Habermas o Beck pasan a considerar esencial para el análisis de la realidad social tanto la incidencia de los sistemas en las personas, como la influencia de las personas en los sistemas.

Frente a una sociología de la educación basada en el modelo de la reproducción, esta nueva perspectiva dual en sociología aporta elementos para superar las desigualdades sociales creadas por los diferentes sistemas. Para los autores y autoras que parten de esta concepción la educación juega un papel muy importante en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Personas y colectivos que son más vulnerables de padecer exclusión social pueden transformar su situación de exclusión a través de la educación.



Como hemos visto el no considerar la acción humana no permitía explicar el cambio social, como tampoco permitía pensarlo o proponerlo. Por esto las teorías que más se están utilizando para dar respuesta a los retos actuales parten de las contribuciones teóricas de la perspectiva dual.

Desde esta perspectiva, tan clave es denunciar aquellos elementos del sistema que promueven el mantenimiento de las desigualdades sociales como identificar los elementos que contribuyen a superarla. Se trata de combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad (Aubert *et al.*, 2004). Para los autores y autoras de las ciencias sociales que parten de esta perspectiva, la educación puede ejercer una doble función: por un lado se prepara a las personas para integrarse en la sociedad y por otro se facilita el conocimiento crítico necesario para dotar de aquellos elementos necesarios en el ejercicio libre y posible de organizar acciones conjuntas hacia una mayor democratización de las sociedades.

Así pues, dentro de esta perspectiva hallamos varios elementos que constituyen un riguroso marco teórico que promueve un análisis social más complejo que ayuda no sólo a entender mejor la realidad social sino también a tener en cuenta cómo la acción social coordinada puede transformar cualquiera de las realidades que se plantee. En este apartado sólo recogemos algunas de las referencias que tienen relación con el objeto del artículo, pero evidentemente existen muchas más contribuciones teóricas que las expuestas a continuación.

Habermas (1998) propone la teoría de la acción comunicativa (TAC) para interpretar y analizar la realidad social. Una de sus aportaciones es la incidencia de la intersubjetividad, la posibilidad del entendimiento y cómo el diálogo puede estar mediado por pretensiones de poder o de validez. La acción comunicativa incluye el objetivo del consenso o el acuerdo mediante la validez de los argumentos y no de la posición de poder que ostentan los interlocutores. Al definir la acción comunicativa Habermas describe cómo en ese diálogo se incluye la interpretación de la otra persona:

“ Para ambas partes la tarea de interpretación consiste en incluir en la propia interpretación la interpretación que de la situación hace el otro, de suerte que en la versión revisada “su” mundo externo y “mi” mundo externo, sobre el trasfondo de “nuestro” mundo de la vida, queden relativizados en función de “el mundo” y las definiciones de la situación antes dispares se puedan hacer coincidir suficientemente ” (Habermas, 1998, 145).

Al teorizar sobre estos procesos profundiza en una concepción crítica de la sociedad y en su transformación. Como recogió Giddens (1985), la TAC explica tanto los procesos sociales que fundamentan el orden y el consenso social como los que explican el desorden y el conflicto social.

Por otro lado, Giddens y Beck muestran cómo a partir de la reflexividad las instituciones pueden tener un autoconocimiento con el cual revisar sus actuaciones y estrategias,



y modificar sus prácticas sociales para transformarlas en algo más acorde a la cambiante realidad (Beck *et al.*, 1997). En este proceso de autorreflexión serán claves la comunicación entre sujetos y sistemas, y también el diálogo intersubjetivo entre las mismas personas. La educación sería una de estas instituciones que a través de la reflexividad pueden corregir sus fallos, y plantear una organización y procesos más coherentes con lo que acuerden comunicativamente los participantes en el desarrollo de la misma.

Desde esta perspectiva la educación se concibe como un proceso relacionado estrechamente con la democracia. Pero no sólo como objeto de estudio sino especialmente por su puesta en práctica en la propia institución educativa.

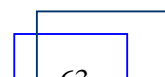
Las contribuciones teóricas que describiremos a continuación tienen en cuenta todos estos factores y dan una gran importancia al papel de la agencia humana, a la acción de las personas, actores y grupos sociales. Tanto el papel del profesorado que está en un lugar estratégico para llevar a cabo prácticas educativas emancipadoras, como el del alumnado y de la comunidad en general son claves para promover prácticas de éxito educativo.

4.- SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

La perspectiva dual en teoría sociológica y las contribuciones de la pedagogía crítica van unidas por el mismo sentido. Ambas disciplinas estudian y analizan cómo se puede contribuir a la superación de la desigualdad teniendo en cuenta la estructura o el sistema, pero a su vez enfatizando en la capacidad de los sujetos de generar procesos de transformación. A continuación destacaremos algunos de los autores y autoras más relevantes dentro de esta línea con sus principales aportaciones.

Paulo Freire

Sin duda uno de los autores más referenciados e internacionalmente reconocido es Paulo Freire. En la década de 1960 ya postulaba su teoría desde una perspectiva dialógica. En su libro *Pedagogía del Oprimido* (1970), Freire elaboró la *Teoría de la Acción Dialógica*, años antes de que Habermas escribiera la *Teoría de la Acción Comunicativa* (1981). La aportación de Freire a la educación ha sido de suma importancia constituyéndose como la base teórica de muchos autores y autoras que han seguido profundizando y aportando conceptos a partir de sus contribuciones. El diálogo en Freire no se reducía sólo a la interacción entre profesorado y alumnado, sino también y sobre todo incluía a toda la comunidad participante. Freire definía la dialogicidad: “es una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador” (Freire, 1997, 100). En este sentido, el autor pone el énfasis en la intersubjetividad. Para poder transformar la realidad educativa no es suficiente con la mera suma de voluntades individuales sino que se hace necesaria una acción coordinada y dialogada, eminentemente solidaria y empeñada en trabajar por un objetivo común: la transformación social.



Basil Bernstein

Basil Bernstein, aunque se haya considerado en ocasiones un autor propio del modelo de la reproducción, no compartimos esa opinión, es más, sus contribuciones teóricas indican lo contrario. Sus propias obras contienen críticas al modelo de la reproducción. Una de las aportaciones clave que realiza es su teoría del discurso pedagógico (Bernstein, 1993), en la que diferencia entre lo transmitido y la transmisión. El autor afirma que el modelo de la reproducción sólo se interesa por lo transmitido, pero que la clave está también en la transmisión. Por eso el análisis se reducía únicamente a mostrar las consecuencias de la escuela en cuanto a clase, raza, género, pero no explicar cómo se generan desigualdades según estas variables. En cambio con el análisis de la transmisión se consigue una mayor comprensión del proceso por el que se generan desigualdades. También con el discurso pedagógico se lleva a cabo la producción, reproducción y la transformación de la cultura.

A parte de este análisis Bernstein (1998) estudia cómo las reformas educativas definen identidades pedagógicas, distinguiendo entre tres tipos: las retrospectivas (orientadas al pasado), las descentradas (orientadas al presente) y las prospectivas (orientadas al futuro). Los discursos pedagógicos para dar respuesta a los retos actuales evidentemente no deben basarse en una identidad retrospectiva, pero tampoco formularse en el presente, sino que tienen que mirar hacia el futuro y ello conlleva un continuo ejercicio de reflexión intersubjetiva. Bernstein introduce un concepto de participación que da cabida a la transformación y al cambio, y más cuando la participación es uno de los derechos: “El tercer derecho, entonces, es el derecho a participar en los procedimientos mediante los cuales se construye, mantiene y transforma el orden. Es el derecho de participar en la construcción, mantenimiento y transformación del orden” (Bernstein, 1990, 125).

Michael Apple

Este autor fue uno de los primeros en posicionarse delante de los efectos del reproducciónismo y analizar sociológicamente la educación, dando a lugar lo que se ha denominado *modelo de la resistencia* (Apple, 1970, 1975). Una de las principales críticas que hace al modelo de la reproducción es que éste puede llevarnos a suponer que no existe una resistencia significativa al poder. Pero las luchas de los trabajadores, mujeres, pobres, negros, entre otros, demuestran continuamente la posibilidad de una acción concreta.

Como alternativa proponía que los propios modelos de investigación debían suponer una resistencia. Por tanto era necesario concebir una sociología de la educación centrada en resaltar los procesos de resistencia que se dan en la escuela, y que contribuyen a que el alumnado supere situaciones de desigualdades sociales y consiga éxito escolar: “En ninguno de los casos el ímpetu provino sólo de arriba. Por el contrario, movimientos desde abajo (en los grupos de profesores, la comunidad, activistas sociales y otros) proporcionaron la fuerza directora del cambio” (Apple, 1991, 49).



Otra de las aportaciones clave ha sido el análisis del currículo educativo y su incidencia en el éxito educativo. Apple propone un currículum democrático, el acceso al diseño del currículum de toda la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, otros profesionales). Así se pueden evitar sesgos favorecedores de sólo algunos grupos sociales, como había analizado Bernstein. Y por supuesto se deja de señalar las desigualdades como inevitables o como funcionales para el sistema. Apple enriquece su análisis mostrando experiencias educativas en su obra que dan respuesta a esta necesaria inclusión democrática en todo el currículum educativo (Apple y Beane, 2005). Las experiencias educativas se basan en este enfoque democrático que “busca explícitamente el cambio en las condiciones antidemocráticas en la escuela y la sociedad” (Apple y Beane, 2005, 35).

Henry Giroux

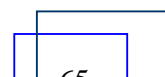
Las aportaciones teóricas de Giroux se enmarcan en su constante activismo intelectual centrado en la búsqueda de todos los elementos científicos con los que analizar el proceso educativo y facilitar la transformación del mismo por parte de todos los colectivos situados generalmente en los márgenes del orden social dominante. Giroux se aleja del análisis estructuralista marxista e incorpora en su teoría contribuciones de Gramsci, autores de la Escuela de Frankfurt entre otros. Su perspectiva daba importancia tanto a la estructura como a la agencia humana, y dedicó muchos años a estudiar el impacto de la política cultural en la educación.

Giroux realiza la aportación de una pedagogía radical (1992) basada en que la crítica ha de ir acompañada de la posibilidad. Esta vinculación ya la anunciaba Freire (1970) cuando explicitaba que no puede haber denuncia sin denuncia, la crítica sin alternativa posible no es productiva. Giroux recalca en sus obras que la escuela no es un mero reflejo de la sociedad sino que también ejerce un papel clave en la democracia, es una fuente de producción cultural.

Por otro lado, Giroux remarca la importancia de que los/as educadores/as críticos/as ejerzan de intelectuales transformadores: que basen su práctica en la reflexión teórica, que se interesen en conocer aquellas teorías y experiencias educativas que producen mayor éxito académico, y que se cuestionen al servicio de quién están realizando su función educativa. En sus propias palabras: “como intelectuales transformadores, los profesores deben especificar la naturaleza de los llamamientos a la autoridad con la que legitiman sus prácticas pedagógicas” (Giroux, 1992, 76). Bajo esta misma concepción Giroux afirma que el ejercicio de la intelectualidad no se limita a la tolerancia, sino a “un referente ideológico impregnado de pasión y compromiso con respecto la justicia, felicidad y lucha colectiva” (Giroux, 1992, 77).

Donaldo Macedo

Una de las primeras aportaciones teóricas de Macedo se sitúa en su colaboración junto a Freire en el libro *Alfabetización. Lectura de la palabra y de la realidad* (1989). La alfabetización no es sólo un proceso instrumental de lectoescritura sino también de lectura



del mundo y de la posibilidad de intervenir en él. Posteriormente continuó esta línea de trabajo y fue denunciando en su obra que en la institución educativa americana hay contenidos a los que no se les permite acceder. En concreto elabora una teorización sobre la *pedagogía venenosa* que es la práctica pedagógica que orienta a la estandarización hacia la reproducción de valores y prácticas que fomentan el orden social dominante.

Así partiendo de las contribuciones de Freire, Macedo elabora una lista de todo aquello que los americanos deberían saber y no tienen acceso a saberlo. En las últimas publicaciones ha ido profundizando en el análisis del lenguaje tanto como transmisión del poder como herramienta de respuesta a los actuales discursos pedagógicos dominantes (Macedo *et al.*, 2003). Su defensa de un modelo de educación pública que forme a ciudadanos críticos es también una de las aportaciones clave de su obra: “me atrevería incluso a afirmar que la salvaguarda de nuestra democracia depende en mayor medida de la creación de ciudadanos y ciudadanas inteligentes que no de bombas inteligentes” (Macedo, 2000, 54).

Joe L. Kincheloe y Shirley Steinberg

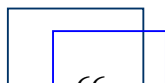
Una de las diversas aportaciones de Kincheloe y Steinberg es enfatizar que el alumnado, además de aprender en el contexto educativo, toma conciencia de su entorno y de su aprendizaje. La creación de sentido mediante la vinculación entre la propia experiencia y el proceso de aprendizaje es clave. El proceso de burocratización y la monopolización del conocimiento por parte de los expertos fomentan la pérdida de sentido en la institución educativa, y a su vez vacían de sentido la profesión de los y las educadoras.

Otro de los aspectos que sostienen es que la escuela tiene que ir vinculada a los cambios de la vida cotidiana. Si las escuelas no están al día de los cambios que han tenido los niños y niñas en los últimos años, como los entornos familiares, los cambios tecnológicos y en general los cambios sociales y culturales, no podrán estar dando una respuesta adecuada a ellos, y generalmente se han visto pocos cambios de este tipo en las escuelas (Kincheloe y Steinberg, 2000).

Parten del potencial de la agencia humana y su capacidad de acción. Sabiendo que a menudo la agencia parte en desventaja ante un sistema que produce desigualdades, y más si la persona pertenece a clases más vulnerables, Kincheloe y Steinberg utilizan el concepto de empoderamiento. Cómo los y las estudiantes van tomando conciencia del significado del poder, de dónde se halla y cómo se utiliza. Maestros y maestras “ayudan al empoderamiento de los alumnos y alumnas despertando su habilidad de dar sentido, de entender que ellos/as pueden conocer más y que ellos son capaces de conseguir más de lo que previamente se habían imaginado” (Kincheloe y Steinberg, 1998, 228).

Ramón Flecha

Flecha es conocido por diversas contribuciones teóricas, entre ellas su teorización del *aprendizaje dialógico* (Flecha, 1997), que Alain Touraine destacó como un ejemplo





único de teoría y práctica de aprendizaje dialógico. Ha desarrollado un análisis profundo respecto la concepción dialógica de la educación dotando el papel del diálogo entre profesorado, alumnado, familiares y comunidad como la clave fundamental para superar las desigualdades sociales. Analizó las consecuencias negativas de la primera fase de la sociedad de la información señalando el aumento de las desigualdades sociales y educativas que se estaba produciendo.

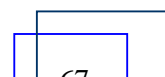
A su vez, ha aportado elementos para la superación de estas nuevas y viejas desigualdades. Basándose en el estudio de teorías y prácticas educativas que promovían el éxito escolar y la inclusión educativa, formuló el concepto aprendizaje dialógico y contribuyó a conformar el proyecto Comunidades de Aprendizaje.

En su última publicación elaborada conjuntamente con otras autoras de pedagogía crítica, profundiza y desarrolla el concepto de aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Tal y como destacan en su introducción: “Necesitamos concepciones del aprendizaje que ayuden a coordinar las acciones de profesionales, familiares, entornos, comunidades y las propias chicas y chicos” (Aubert *et al.*, 2008, 11). No sólo es importante saber que las interacciones son fundamentales en el proceso del aprendizaje, sino que la clave está en su coordinación, por ello una base del proyecto de Comunidades de Aprendizaje se halla en esta coordinación de interacciones entre familia, profesorado, comunidad en general y los niños y niñas, hacia un objetivo común: lograr el éxito educativo de todo el mundo.

5.- EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE ÉXITO SUSTENTADAS EN APORTACIONES DUALES Y CRÍTICAS

Como hemos visto sólo las aportaciones que sustentan teóricamente la capacidad de transformación de las personas pueden generar ese cambio y orientarse hacia el éxito educativo común. De las aportaciones anteriormente citadas se han derivado experiencias educativas referentes en todo el mundo, como pueden ser las escuelas democráticas (Apple y Beane, 2005), el Programa de Desarrollo Escolar, las Escuelas Acelaradas, el Éxito escolar para todos y todas o las Comunidades de Aprendizaje (Elboj *et al.*, 2002) entre otras. Sólo las aportaciones que sustentan teóricamente la capacidad de transformación de las personas pueden generar ese cambio y conducir hacia el éxito educativo. De todas estas experiencias educativas de éxito nos centraremos en este artículo en las escuelas democráticas.

Las escuelas democráticas se plantean incluir igualmente a todas las personas en la educación y que todas ellas consigan éxito escolar: por justicia social, por realizar la democracia y porque la diversidad es riqueza. Los aspectos democráticos, más que plasmarse como contenidos en el currículum, se reflejan en todo el procedimiento de organización escolar, y se intenta llevarlo a todos los rincones de la escuela para que todas las personas que intervienen en el proceso educativo (niños y niñas, familiares, profesorado, voluntariado, bedeles) se impregnen de valores y formas democráticas:



“Las escuelas democráticas están pensadas para ser lugares democráticos, de manera que la idea de democracia también alcanza a los numerosos roles que los adultos desempeñan en las escuelas. Esto significa que los educadores profesionales, igual que los padres, los activistas de la comunidad y otros ciudadanos tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de las políticas y los programas escolares para sí mismos y los jóvenes ” (Apple y Beane, 2005, 22).

Las escuelas democráticas plantean cómo incluir igualitariamente los diferentes grupos sociales, culturales, religiosos, etc., en la escuela, y conseguir éxito y satisfacción para todos ellos. La variedad es riqueza. Y al participar todos y todas pueden aprender. De esta forma cada agente al participar desde su posición se ve formando parte de una comunidad de aprendizaje (Apple y Beane, 2005).

Visto en análisis anteriores que hay dificultades de acceso al sistema educativo, las escuelas democráticas no se quedan únicamente en el enunciado de la igualdad de oportunidades, e intentan eliminar cualquier barrera, institucional, social o de cualquier otro tipo, al acceso de colectivos a menudo discriminados por razones de raza, género o clase socioeconómica.

Conectando con un pensamiento de Vigotsky, la propuesta de Apple y Beane es incidir en el contexto social para convertirlo en favorable al estudio y aprendizaje:

“Este es un punto crucial. El paisaje educativo está alfombrado con los restos de reformas escolares fracasadas, muchas de las cuales fallaron debido a las condiciones sociales que rodean las escuelas. Sólo las reformas que reconozcan estas condiciones y entablen activamente combate con ellas cuentan con probabilidades de tener un efecto duradero en la vida de los niños, los educadores y las comunidades en las que las escuelas atienden ” (Apple y Beane, 2005, 28).

A diferencia de las propuestas reproduccionistas donde no había posibilidad de cambio, las escuelas democráticas se proponen el objetivo de que toda persona alcance el éxito escolar, para lo cual articularán mejoras en el acceso, en la atención, en la relación dentro-fuera, incidiendo en la mejora del entorno social para propiciar mejoras en las condiciones de estudio.

Los autores señalan que las escuelas han sido instituciones poco democráticas, que han promovido la competición en lugar de la cooperación, o el propio interés en lugar del bien común, representando los intereses de los grupos poderosos, en lugar del de toda persona independientemente de su origen social, raza, credo o género. Una consecuencia de ello ha sido y es el agrupamiento por capacidades de las niñas y los niños. Siendo estas capacidades resultado de la situación social de partida, al agruparles o segregarlos se reproduce la exclusión. Critican este punto, y proponen como alternativa los grupos heterogéneos, pues en la diversidad está la riqueza:

“Aunque en una democracia las escuelas presumiblemente demuestran cómo conseguir la igualdad de oportunidades para todos, un número excesivo de ellas están plagadas de estructuras como el encauzamiento y el agrupamiento por capacidades, que



niegan la igualdad de oportunidades y resultados a muchos, particularmente a los pobres, a las personas de color y a las mujeres” (Apple y Beane, 2005, 29).

El comportamiento y procedimiento democrático en la escuela, que se muestra en la organización del sistema, en la administración, en las clases, en el patio, etc., proporciona un aprendizaje a parte de los contenidos que se puedan enseñar en una clase sobre democracia. Constituyen una especie de *currículum oculto* por el que se va aprendiendo sobre justicia, poder, dignidad y el propio valor. En las escuelas democráticas también juegan un papel importante los movimientos sociales. En concreto Apple y Beane resaltaron como el movimiento igualitario afroamericano elaboró libros de texto que incluían y reflejaban su propia historia, así como el papel desempeñado por su comunidad en los acontecimientos históricos. Los movimientos por los derechos civiles han jugado un importante papel por democratizar la escuela, luchando contra la segregación y discriminación de minorías étnicas o personas con discapacidades.

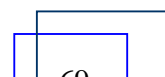
Y como última cuestión de la propuesta de Apple y Beane destacamos la importancia de la conexión entre las planificaciones y las decisiones educativas con el mundo de la vida de los participantes en la educación, según los autores “la democracia se forma no en la brillante retórica política, sino en los detalles de la vida cotidiana” (Apple y Beane, 2005, 158).

6.- CONCLUSIONES

En el artículo hemos partido de considerar la incidencia que la teoría social y pedagógica tiene en el análisis de la realidad y en la propia organización de la educación y el sistema educativo. Ésta es una de las tareas de la sociología de la educación, así que hemos procedido a analizar las recientes teorías educativas y sus consecuencias en las prácticas.

Hemos querido mostrar al menos dos tipos de teorías diferentes, con consecuencias opuestas en la construcción de la realidad educativa y social. Por un lado hemos visto que las teorías reproductivistas, insertas en una perspectiva sistémica, compartían una serie de carencias teóricas como el no contemplar el papel de la agencia humana en el mantenimiento y transformación de las estructuras con su práctica social, no poder explicar el cambio social o no contemplar una autorreflexión sobre la propia práctica y teoría educativas. Una de las consecuencias de estas carencias ha sido la legitimación de prácticas educativas que no incidían o incluso aumentaban las desigualdades educativas y sociales.

Por otro lado, hemos analizado la sociología de la educación que utiliza la pedagogía crítica. Esta línea de la pedagogía se plantea señalar cómo se pueden superar las desigualdades educativas y sociales. Para ello han elaborado una serie de teorías y conceptualizaciones que se pueden enmarcar en la perspectiva dual de la sociología, en la medida que contemplan tanto la importancia de los sistemas, como de la acción de las personas y colectivos en la construcción de la sociedad y de sus instituciones.



Freire, Bernstein, Apple, Giroux, Macedo, Kincheloe, Steinberg o Flecha son algunos de los principales autores que han basado sus análisis y estudios en la capacidad de las personas de describir su realidad y de pensar las formas de incidir en ella para transformarla a través de la educación, superando así las diferentes desigualdades sociales que se hallen.

Si en Habermas, Giddens o Beck veíamos la importancia de conceptos como la reflexividad y el conocimiento, la acción comunicativa, la comunicación entre sujetos y sistemas, la intersubjetividad, el papel de la agencia humana, en la pedagogía crítica destacamos las siguientes sugerentes ideas y conceptos con la que estos autores y autoras han revolucionado la teoría y práctica educativa:

- . El papel del diálogo: Teoría de la Acción Dialógica (Freire, 1970), Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997).

- . Inclusión de toda la comunidad en el proceso educativo, democratización: Freire (1970, 1997), definición del currículum (Apple, 1970), diálogo entre toda la comunidad y agentes educativos para superar las desigualdades a través de la coordinación de todas las interacciones que educan a las niñas y niños (Flecha *et al*, 2008).

- . Transformación social para conseguir una educación inclusiva: transformación a través de la participación (Bernstein, 1990), transformación del proceso educativo por parte de los colectivos situados al margen del orden social dominante (Giroux, 1992), actualización y transformación de la escuela a través de la inclusión de los cambios sociales y culturales como por ejemplo la multiculturalidad o los nuevos modelos familiares (Kincheloe y Steinberg, 2000).

- . Análisis crítico acompañado de propuestas: ninguna denuncia sin denuncia (Freire, 1970), denuncia de la pedagogía venenosa y propuestas para superarla (Macedo, 2000).

- . Papel de la agencia humana (personas y colectivos): modelo de resistencia (Apple 1970, 1975), educadores/as como intelectuales transformadores/as (Giroux, 1992), empoderamiento del alumnado (Kincheloe y Steinberg, 2000).

- . Creación de sentido: concientización (Freire, 1970), vinculación de la educación con la propia experiencia y la participación en su finalidad (Flecha, 1997; Kincheloe y Steinberg, 2000).

Evidentemente, sus contribuciones teóricas son más extensas que las expuestas, pero únicamente hemos querido citar algunas de ellas para ilustrar algunas aportaciones

ejemplares que han incidido en el desarrollo de las buenas prácticas educativas, algunas de las cuales hemos mencionado en este artículo. Uno de los factores comunes que caracterizan a estos autores y autoras es la denuncia de las teorías y prácticas que reproducen el orden hegemónico dominante y que generan desigualdades sociales, y la elaboración de contribuciones teóricas y científicas que las superan.

La educación desde la pedagogía crítica consiste en un proceso muy relacionado con la democracia y con la vida en sociedad, por ello escogimos como ejemplo de la aplicación práctica de algunas de estas teorías las *Escuelas democráticas* de Apple y Beane. Las experiencias educativas que mayor éxito están teniendo combinan excelencia formativa y democratización de su práctica, otro ejemplo de ello es el impacto del proyecto Comunidades de Aprendizaje en nuestro país. Es ésta la combinación que genera el resultado de lograr el sueño posible de dar la mejor educación a todos los niños y niñas, y que a su vez incrementa la formación de las familias, de la comunidad y del profesorado. Los resultados también se constatan en la mejora del entorno donde actúa cada una de estas escuelas. Y por ello la escuela siempre ha sido un núcleo básico de la sociedad, dependiendo de la orientación que se defina será un espacio público de mera reproducción de las desigualdades sociales o todo lo contrario, de transformación social.

Las aportaciones que hemos analizado demuestran que desde una postura reproductivista no es posible el cambio puesto que no se posibilita. Pero sí desde una pedagogía crítica basada en una sociología de la educación también crítica. Ambas facilitan el marco teórico para desarrollar un modelo de educación que sea motor de cambios sociales, pero no desde una posición ingenua, sino, todo lo contrario, desde una rigurosidad científica. Aportan su análisis al sistema educativo identificando elementos que reproducen el poder y la desigualdad, e identificando aquellos elementos que lo superan y transforman. De momento, sólo desde esta perspectiva se han basado las mejores prácticas educativas.

7. - BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, L. (1970): *Idéologie et appareils idéologiques d'État: sur la reproduction des conditions de production* *La Pensée*, junio, 3-21.
- APPLE, M. (1970): *Relevance and Curriculum: a Study in Phenomenological Sociology of Knowledge*. Tesis doctoral.
- (1997): *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- APPLE, M. y BEANE J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata (p.o. 2000).
- APPLE, M. y HAUBRICH, V. F. (1975): *Schooling and the Rights of Children*. Berkeley, McCutchan.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Graó.

- AUBERT, A.; FLECHA, A.; FLECHA, R.; GARCÍA, C. y RACIONERO, S. (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, Hipatia.
- (1985): La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia, en ALAIN GRAS (eds.) *Sociología de la educación: textos fundamentales*. Madrid, Narcea, 278-288.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1971): *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspéro.
- BANE, M. J. y JENKS, C. (1972): The Schools and Equal Opportunity, *Saturday Review of Education*, LV, 38, 691-701.
- BECK, U.; GIDDENS, A. y LASH, S. (1997): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure.
- (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata-Fundación Paideia.
- (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata (p.o. 1996).
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1970): *La reproduction: éléments pour une théorie de système d'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J. y PUIGVERT, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y de lectura de la realidad*. Barcelona, Península/ Madrid, MECD (1987).
- GIDDENS, A. (1985): Reason without Revolution? Habermas' Theory deskomunikativen Handels, en BERNSTEIN, R. J. (ed.) *Habermas and Modernity*. New York, Basil Blackwell, 95-121.
- (1998): *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Madrid, Amorrortu (p.o. 1984).
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, MEC-Paidós, (p.o. 1988).
- (1997): *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós (p.o. 1992).



- GIROUX, H. y FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- HABERMAS, J. (1998): *Teoría de la acción comunicativa, Vol. 1*. Madrid, Taurus. (p.o. 1981).
- (2001): *Teoría de la acción comunicativa, Vol. 2*. Madrid, Taurus (p.o. 1981).
- JENKS, C. (1973): Inequality in retrospect, *Harvard Educational Review*, febrero, vol. 43. Cambridge, Harvard Educational Review, 138-164.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1998): *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Octaedro (p.o. 1997).
- (2000): *Cultura infantil y multinacionales: la construcción de la identidad en la infancia*. Madrid, Morata.
- (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, Octaedro (p.o. 1993).
- MACEDO, D. (1994): *Literacies of power. What Americans are not allowed to know*. Boulder, CO: Paradigm.
- (2000): Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana, *Revista siglo XXI*. Madrid, UNED, 53-61.
- MACEDO, D.; DENDRINOS, B. y GOUNARI, P. (2003): *The hegemony of the English*. Boulder, CO: Paradigm.
- MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. L. (eds.) (2008): *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Graó.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

DUQUE, E. y PRIETO, O.: (2009). "La Sociología de la Educación desde la Pedagogía Crítica". En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) *Pedagogía crítica del S. XXI* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_camdepados_pulido.pdf
ISSN: 1138-9737

