



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**COLEGIO DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES**

PLANTEL VALLEJO



CUADERNO DE TRABAJO

PROGRAMA DE APOYO AL EGRESO (PAE)

PARA LA MATERIA DE

CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I

PARTICIPANTES EN LA ELABORACIÓN:

PROFA. MARIANA RAMÍREZ GÓMEZ (COORDINADORA)

PROF. HECTOR EVARISTO VARGAS ZERMEÑO

PROF. ERNESTO ERMAR CORONEL PEREYRA

ABRIL DE 2019

INDICE

	PÁG.
PRESENTACIÓN	3
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	
UNIDAD I. CONCEPTOS CENTRALES PARA EL ANÁLISIS SOCIAL	
TEMA 1. La sociología como disciplina social acción social: proceso, estructura y sistema.....	4
TEMA 2. Colectividades: comunidades, clases sociales, instituciones, identidades.....	15
TEMA 3. Poder y autoridad.....	19
TEMA 4. Permanencia y cambio social.....	30
UNIDAD II. INSTITUCIÓN Y SOCIALIZACIÓN	
TEMA 1. La familia: autoritarismo y sexualidad, papel de la mujer.....	61
TEMA 2. La escuela: calificación, selección, integración y exclusión, el cambio tecnológico y las profesiones.....	66
TEMA 3. La empresa: cultura técnica y sociedad del trabajo.....	84
FUENTES DE CONSULTA.....	95

PRESENTACIÓN

El presente trabajo es realizado por profesores del Colegio, que imparten la materia de Ciencias Políticas y Sociales I y II, que está dirigido a alumnos inscritos a los cursos del PAE (Programa de Apoyo al Egreso), quienes por diversas circunstancias deciden cursarlo para aprobar la materia, pero también como un medio para la obtención de una serie de aprendizajes, que contribuyen en su formación académica y en sus estudios profesionales.

Este cuaderno de trabajo está compuesto por un conjunto de estructuras, en las que se puntualizan: por una parte, los aprendizajes que el alumno debe desarrollar, por otra parte, las temáticas de estudio correspondientes, que se plantean de acuerdo al Programa Institucional Actualizado de la Materia.

En los que se especifican las actividades principales que el alumno debe realizar en el aula, así como los materiales y recursos de apoyo didáctico que se utilizan, como lecturas, cuadros comparativos, cuestionarios, etc. Puntualizándose las fuentes de consulta empleadas y en algunos casos actividades de autoevaluación.

Se considera que a partir de ello, tomando en cuenta la estructura y sentido de estos cursos, los alumnos obtendrán un cúmulo de conocimientos y aprendizajes que les permitirán el desarrollo óptimo y necesario para sus estudios posteriores.

ATENTAMENTE

Participantes en la elaboración del Cuaderno de Trabajo.

Abril de 2019.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

UNIDAD I. CONCEPTOS CENTRALES EN EL ANÁLISIS SOCIAL

TEMA 1: La sociología como disciplina social acción social: proceso, estructura y sistema.

APRENDIZAJE: describe el espacio disciplinario de la Sociología con el fin de identificar sus elementos característicos.

CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA:

- ✓ **TÍTULO:** Max Weber. La acción social. Introducción a la sociología. Emilio Durkheim. El hecho social. Introducción a la Sociología.
 - ✓ **TIEMPO DIDÁCTICO:** 4 horas.
 - ✓ **APRENDIZAJE PARTICULAR:** que el alumno conozca las características de la Sociología como disciplina social a partir del estudio de algunos autores y sus teorías.
 - ✓ **PROPÓSITO:** que el alumno conozca las características de la Sociología como disciplina social, a partir del estudio de las propuestas teóricas y conceptos de algunos sociólogos como Max Weber y Emilio Durkheim, considerando la lectura de dos textos, para desarrollar actividades didácticas de aprendizaje individuales y en equipos de trabajo.
-
- ✓ **ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**

Inicio

1.- En equipos de trabajo de 3 a 4 integrantes, los alumnos leen los textos de Max Weber. La acción social. Introducción a la Sociología y el de Emilio Durkheim. El hecho social. Introducción a la Sociología.

Desarrollo

2.- A partir de las lecturas efectuadas, los alumnos realizan un análisis comparativo entre los dos autores, considerando su biografía y sus aportaciones teóricas, que anotan en un cuadro.

3.- En plenaria, cada equipo comparte sus anotaciones con respecto a los dos autores, especificando su trayectoria biográfica y sus aportaciones teóricas y conceptuales.

4.- Para complementar lo expuesto y lo entendido a partir de las actividades anteriores, cada alumno resuelve un cuestionario, a cerca de los dos autores y sus propuestas.

Cierre

5.- Los alumnos con ayuda del profesor, realizan una lluvia de ideas acerca de lo que consideran estudia la Sociología, especificando sus campos de estudio y sus aportaciones, tomando en cuenta a los dos autores vistos anteriormente y sus propuestas teóricas, que anotan en su cuaderno.

✓ **MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO.**

- Lectura.
- Cuestionario.
- Equipo de proyección.
- Cuaderno, lápices, plumas, etc.

✓ **EVALUACIÓN**

Son de tipo procedimental, conceptual y actitudinal, considerando los siguientes aspectos:

- La lectura de los textos de manera individual.
- El trabajo en equipo para realizar el cuadro comparativo.
- La exposición en plenaria de lo anotado en el cuadro comparativo.
- La realización del cuestionario.
- La reflexión acerca de lo que estudia la Sociología, su campo de estudio e importancia, considerando los dos autores vistos y sus propuestas teóricas.

✓ **FUENTES DE CONSULTA**

-Teoría de la acción social, en:
<https://i.ytimg.com/vi/GwLSOyO940M/maxresdefault.jpg>

-Lutz, Bruno, "La acción social en la teoría sociológica: una aproximación", en Scientific Electronic Library Online,
<http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n64/v23n64a9.pdf>

-Blog de Sociología y de Actualidad. Análisis weberiano sobre la acción social con arreglo a valores, en: <https://sociologos.com/2014/04/06/analisis-weberiano-sobre-la-accion-social-y-racional-con-arreglo-a-valores/>

-Durkheim: el hecho social, en: <https://i.pinimg.com/736x/38/5e/a8/385ea80df0ca75c862d520922650365f--hecho-social-emile-durkheim.jpg>

-Emilie Durkheim (1858-1917) Los hechos sociales, en el Blog. Estudiantes de Brown, <http://estudiantesdebrown.blogspot.com/2015/05/emilie-durkheim-1858-1917-los-hechos.html>

-Biografía de Emilio Durkheim, en el Blog. Estructural funcionalismo, <http://estructuralfuncionalismo.blogspot.com/>

Texto 1.

Max Weber. La acción social. Introducción a la Sociología.



Primer sociólogo (Erfurt, 1864 - Múnich, 1920) que situó a la **acción social** en el centro de su ideología, a la que concebía como la forma elemental de socialización que permite a un individuo relacionarse y ser relacionado con los demás. El ser-en sociedad y el ser aceptado por la sociedad tienen como referencia la adecuación del actuar individual con las prescripciones invisibles pero reales del grupo.

El individuo ejerce diferentes acciones sin ser consciente de que en ocasiones está actuando en función de otros; es precisamente atendiendo a este aspecto

que el Weber plantea la existencia y desarrollo de la **acción social** la cual define como:

“Por acción debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La **acción social**, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo”.

La acción social no solamente consiste en un hacer sino también en un no hacer, siempre y cuando los individuos vinculen a su conducta un sentido, es decir, que su conducta esté dirigida a actuar en función de los demás. No toda clase de contacto entre los hombres tiene carácter social, sino sólo una acción con sentido propio dirigida a la acción de otros.

Clasificación de la acción social:

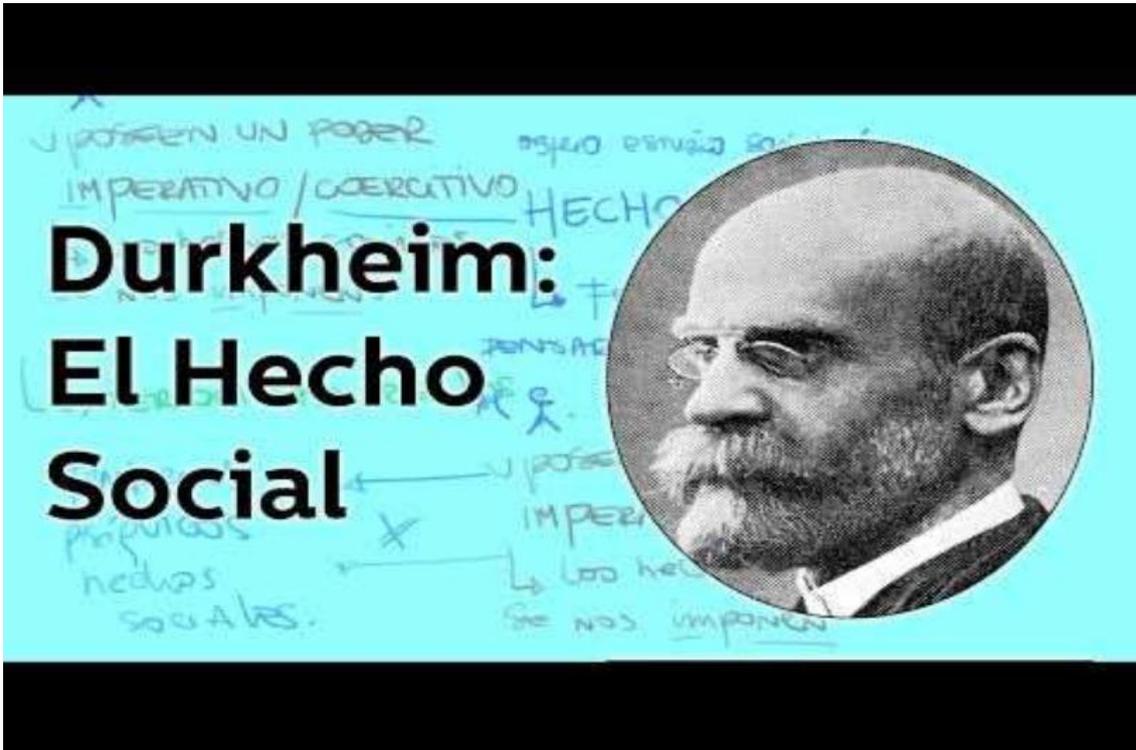
1. Racional con arreglo a fines.
2. Racional con arreglo a valores.
3. Afectiva.
4. Tradicional.

Aunque esta clasificación no es estrictamente aplicable en su forma pura, ya que en una acción social se pueden presentar mezclas de los tipos anteriores. La **Sociología Comprensiva** de Weber pretende explicar porque las personas actúan como lo hacen y no de otra manera y cómo en cierta forma sus acciones están orientadas por un sentido mentado en función de los demás. La tarea de la sociología es comprender, interpretándolas, las acciones orientadas por un sentido, sin necesariamente revivir la acción que trata de comprender; tampoco es necesaria la capacidad de producir uno mismo una acción semejante a la ajena para la posibilidad de su comprensión: ‘no es necesario ser un César para comprender a César’.

La comprensión concreta de la acción social se da de dos maneras: directa, mediante la observación del sentido subjetivo del acto de otra persona, e indirecta, a través de la comprensión del motivo mediante la reproducción en nosotros del razonamiento intencional del actor, o bien por medio de la empatía cuando los actos referidos tienen un carácter emocional. El marco de referencia implícito compartido por los miembros de una sociedad es dotado de un poder estructurante cuando es capaz de condicionar la acción de propios y ajenos. La Sociología ha de entender, interpretándola, la acción social, para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Así, la acción social es percibida como el **átomo de la socialización**.

Texto 2.

Emilio Durkheim. El hecho social. Introducción a la Sociología.



Sociólogo y antropólogo (Épinal, 1858 - París, 1917).

En 1895 publicó su obra fundamental, *Les règles de la méthode sociologique*, un breviario de sociología. Consideró que el objeto fundamental de la sociología debe consistir en el estudio de los hechos sociales. Definió los **hechos sociales**: toda manera de hacer, fijada o no, susceptible de ejercer una coacción exterior sobre el individuo, o bien que es general en la extensión de una sociedad dada, conservando una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales.

Características del hecho social:

- Exterioridad al individuo
- Coercitividad:
- Independencia y generalidad.

Los hechos sociales son producidos por la sociedad –por ello son exteriores al individuo-, y así ejercen una coacción sobre los individuos cuando tratan de resistirse a ellos o de transgredirlos; esta coercitividad puede ser de carácter formal o institucional, como las leyes escritas, o, como las modas o la educación –cuyas normas son de un tipo más implícito-, manifestarse en forma de censura social.

Dos grandes objetivos de Durkheim:

- 1.- Considerar los hechos sociales como “cosas”, estudiarlos de manera positiva como se tratan las cuestiones técnicas, biológicas o médicas.
- 2.- Estudiar la vida social de manera normativa, como se tratan las cuestiones filosóficas, morales y religiosas.

Su eje principal fueron las expresiones culturales en normas y valores. Señaló que existe una serie de **funciones** indispensables para la supervivencia de una determinada sociedad, como la producción de bienes, la distribución, la reproducción cultural. La función que desempeña un individuo se determina según el estatus social, la cultura imperante y el grupo social al que se pertenece.

El **estructural-funcionalismo** de Durkheim ha sido considerado por algunos críticos como “una corriente de la burguesía”, cuya finalidad es sostener el sistema capitalista. Esta corriente, al referirse al concepto de **estructura**, no aportó nada nuevo, el concepto había surgido mucho antes, pero de aquí tomó su base. Plantea que el propósito de la sociedad es el mantenimiento del orden y la estabilidad social, y que la función de las partes de una sociedad y el modo en que están organizadas, la estructura social, sirve para mantener ese orden y estabilidad.

División del trabajo en la sociedad: Durkheim concibió dos tipos de sociedad: la **solidaridad mecánica**, que se caracteriza por una estructura social laxa y con poca o ninguna división en el trabajo. Por el contrario, la **solidaridad orgánica** es de un tipo más moderno y presenta una división del trabajo mayor y más refinada, lo que es un hecho social material que indica hasta que punto se han especializado las tareas y funciones, en una sociedad que se mantiene unida porque los individuos tienen distintas tareas y conocimientos, creándose una red de interdependencias, por la especialización de las personas y la necesidad de servicios de otras.

Densidad dinámica: Un aumento del número de individuos unido al aumento de interacción conduce al cambio de una sociedad mecanicista a una sociedad organicista, dado que provoca una mayor competencia entre todos, al tener características similares; se permite a personas y estructuras cooperar entre los diversos ámbitos de especialización.

Además de lo *normal*, Durkheim abordó lo *patológico* o **disfuncional**: **Anomía:** Los individuos carecen de un concepto claro de lo que es una conducta apropiada y aceptable. La división estructural del trabajo en la sociedad moderna es una fuente de cohesión que compensa el debilitamiento de la moralidad colectiva, pero la división del trabajo no puede aliviar del todo la relajación de la moralidad común, por lo que la anomía es una patología en que los actores pueden sentirse aislados en la realización de sus tareas altamente especializadas y pueden dejar de percibir el vínculo que los une a los que viven y trabajan a su alrededor.

Conciencia colectiva: El conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una misma sociedad, forma un sistema determinado que tiene vida propia. Es algo completamente distinto a las conciencias individuales, aunque sólo se realice en los individuos. La conciencia colectiva es mucho menos importante en una sociedad con solidaridad orgánica que en otra con solidaridad mecánica. Los miembros de una sociedad moderna se mantengan unidos más por la división del trabajo y la necesidad de que otros realicen ciertas funciones que mediante una conciencia colectiva poderosa. En una sociedad caracterizada por la solidaridad mecánica, prácticamente la totalidad de sus miembros comparten la misma conciencia colectiva.

Representaciones colectivas: concepto más concreto que el de conciencia colectiva. Consideradas estados específicos o substratos de la conciencia colectiva, hacen referencia a las normas y valores de colectividades concretas como la familia, la ocupación, el estado o las instituciones educativas y religiosas. Constituyen la idea central de los hechos sociales inmateriales en Emile Durkheim.

A. Hechos sociales materiales

1. La sociedad
2. Componentes estructurales de la sociedad (como instituciones)
3. Componentes morfológicos de la sociedad (como distribución de la población o canales de comunicación)

B. Hechos sociales inmateriales

1. Moralidad
2. Conciencia colectiva
3. Representaciones colectivas
4. Corrientes sociales

Cuadro 1.

Comparación entre Marx Weber y Emilio Durkheim para comprender su biografía y aportaciones teóricas.

Autor	Biografía	Aportaciones teóricas y conceptuales
<i>Max Weber</i>		
<i>Emilio Durkheim</i>		

Cuestionario 1.

Propuestas teóricas y biografía de Max Weber y Emilio Durkheim.

1.- ¿En qué año y lugar nació Max Weber?

2.- ¿Cómo define Max Weber el concepto de acción social?

3.- De acuerdo con este autor, ¿Cómo se clasifica a la acción social?

4.- ¿En qué consiste la sociología comprensiva de Max Weber?

5.- ¿En qué año y lugar nació Emilio Durkheim?

6.- ¿Cómo define Emilio Durkheim, el concepto de hecho social y como lo caracteriza?

7.- ¿Cómo describe a la sociedad, considerando las relaciones estructurales entre la solidaridad mecánica y la solidaridad orgánica?

8.- Para este autor, ¿qué es la anomia social y la conciencia colectiva?

TEMA 2. Colectividades: comunidades, clases sociales, instituciones, identidades.

APRENDIZAJE: Construye un vocabulario conceptual mínimo que le permite organizar la información teórica y empírica en esquemas generales de interpretación.

CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA:

- ✓ **TÍTULO:** Diferenciación entre las colectividades: las comunidades, clases sociales, instituciones e identidades.
 - ✓ **TIEMPO DIDÁCTICO:** 4 horas.
 - ✓ **APRENDIZAJE PARTICULAR:** que el alumno conozca las características de las colectividades: como las comunidades, las clases sociales, las instituciones y las identidades.
 - ✓ **PROPÓSITO:** que el alumno conozca las características de las colectividades, a partir de las diferenciaciones estructurales que tienen, ubicadas en las comunidades, las clases sociales, las instituciones y las identidades, considerando un cuadro comparativo para realizar la reflexión.
-
- ✓ **ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**

Inicio

1.- De forma individual, Los alumnos leen el cuadro sobre las Colectividades: comunidades, clases sociales, instituciones e identidades.

Desarrollo

2.- Los alumnos realizan un estudio comparativo, destacando las particularidades y diferencias entre cada tipo de colectividad, anotándolo en su cuaderno.

3.- Después de haber realizado la reflexión respectiva, los alumnos complementan el cuadro 1, estableciendo un ejemplo de cada tipo de colectividad.

4.- Se discute en plenaria, el contenido del cuadro y la reflexión acerca de las particularidades y diferencias entre cada tipo de colectividad y sus ejemplos.

Cierre

5.- Los alumnos elaboran una conclusión final a cerca de la importancia que tienen las colectividades para la estructura y el sistema social, que anotan en su cuaderno.

✓ **MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO**

- ✓ Cuadro.
- ✓ Equipo de proyección.
- ✓ Cuaderno, lápices, plumas, etc.

✓ **EVALUACIÓN**

Son de tipo procedimental, conceptual y actitudinal, considerando los siguientes aspectos:

- La lectura del cuadro 1. Las colectividades: comunidades, clases sociales, instituciones e identidades.
- El estudio comparativo entre las diversas colectividades, destacando sus particularidades y diferencias.
- El establecimiento de ejemplos a cerca de los tipos de colectividades y su anotación en el cuadro 1.
- La discusión en plenaria acerca del contenido del cuadro 1 y su análisis comparativo.
- La reflexión acerca de la importancia que tienen las colectividades en la estructura y sistema social.

✓ **FUENTES DE CONSULTA**

-Gallino, Luciano, *Diccionario de Sociología*, (2011), México: Siglo XXI Editores, pp.158, 159, 193 y 194.

-Definición de identidad, <https://definicion.de/identidad/>

Cuadro 1.

Colectividades: comunidades, clases sociales, instituciones e identidades.

Tipo de colectividad	Características	Ejemplos
<i>Comunidad</i>	<p>Es una colectividad en la que sus miembros actúan recíprocamente y respecto de otros no pertenecientes a la misma colectividad, anteponiendo más o menos los valores, las normas, las costumbres, los intereses de la colectividad, considerada como un todo, a los personales o del propio subgrupo o de otras colectividades.</p> <p>Más que una colectividad concreta, la comunidad es un estado particular que cualquier colectividad puede asumir temporalmente.</p>	
<i>Clase social</i>	<p>Conjunto de individuos, por lo general bastante amplio, que se encuentran en una posición similar en la estructura históricamente determinada de las relaciones políticas y económicas fundamentales de una sociedad o que desempeñan una función similar en la organización global de la misma: empresarios y obreros, terratenientes y jornaleros, o bien dirigentes, trabajadores, campesinos, intelectuales militares, profesionistas, etc. En esta acepción, a menudo definida como realista u orgánica, predominante en el pensamiento político y en la sociología europea, las clases sociales se consideran o perciben como organismos sociales, sujetos colectivos capaces, bajo determinadas condiciones. A menudo antagónica entre ellas, y constituyen en conjunto una determinada estructura de clase. Finalmente, en la existencia de las clases sociales se ve el origen de las principales diferencias de poder (v.), de riqueza y de prestigio (v.) que se observan entre las personas aunque exista una reconocida igualdad jurídica.</p>	

<p><i>Institución</i></p>	<p>Conjunto de valores, normas, costumbres que con diversa eficacia definen y regulan en forma duradera, independientemente de la identidad de las personas individuales, y en general más allá de la vida de éstas: a) las relaciones sociales y los comportamientos recíproco de un determinado grupo de sujetos cuya actividad se dirige a conseguir un fin socialmente relevante, o a la que se atribuye de alguna manera una función estratégica para la estructura de una sociedad o de sectores importantes de ella, b) las relaciones que un conjunto no determinable de otros sujetos tienen y tendrán a diverso título con ese grupo sin formar parte de él, y sus comportamientos con respecto de él.</p>	
<p><i>Identidad</i></p>	<p>Es el conjunto de los rasgos propios de un individuo o de una comunidad. Estos rasgos caracterizan al sujeto o a la colectividad frente a los demás. La identidad también es la conciencia que una persona tiene respecto de sí misma y que la convierte en alguien distinto a los demás. Aunque muchos de los rasgos que forman la identidad son hereditarios o innatos, el entorno ejerce una gran influencia en la conformación de la especificidad de cada sujeto; la idea de identidad se asociada con algo propio, una realidad interior que puede quedar oculta tras actitudes o comportamientos que, en realidad, no tienen relación con la persona.</p>	

TEMA 3. Poder y autoridad.

APRENDIZAJE: Construye un vocabulario conceptual mínimo que le permite organizar la información teórica y empírica en esquemas generales de interpretación.

CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA:

- ✓ **TÍTULO:** Poder y Autoridad en Max Weber.
- ✓ **TIEMPO DIDÁCTICO:** 4 horas.
- ✓ **APRENDIZAJE PARTICULAR:** que el alumno conozca las características de los conceptos de poder y autoridad, considerando, de acuerdo a las propuestas teóricas de Max Weber.
- ✓ **PROPÓSITO:** que el alumno distinga y relacione los conceptos de poder y autoridad, para que pueda aplicarlos a la interpretación de su realidad social, mediante la comprensión de un texto escrito y otro visual.

✓ **ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:**

Inicio

1. Como actividad diagnóstica, cada alumno de forma individual contesta el cuestionario “La relación entre poder y autoridad” (Columna lo que sabía).

Desarrollo

2. En equipos de 4 personas, los estudiantes realizan la lectura del texto “Autoridad, liderazgo y democracia (una revisión teórica)” apoyándose en una guía de lectura.

3. Socialización de las respuestas de la guía de lectura para aclarar los conceptos de poder y autoridad.

4. Proyectar el video llamado: “¿Poder y dominación de Max Weber?”, apoyando a los equipos de estudiantes con una guía que focalice su atención en los tres tipos de dominación propuestos por Max Weber.

5. Puesta en común de las respuestas de la guía para aclarar los tipos de autoridad racional, tradicional y carismática.

Cierre

6. Segunda aplicación del cuestionario “La relación entre poder y autoridad” (Columna lo que aprendí) y socialización de las respuestas con el propósito de realizar conclusiones colectivas sobre el tema.

✓ MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO

- Lectura.
- Video.
- Guía de lectura y video.
- Cuestionario.
- Equipo de proyección.
- Cuaderno, lápices, plumas, etc.

✓ EVALUACIÓN

Valorar que tanto las respuestas escritas en las guías de lectura y video, así como en el cuestionario, se acercan al aprendizaje esperado de los alumnos.

✓ FUENTES DE CONSULTA

-Educatina. (23 de julio de 2013). *Poder y dominación de Max Weber*. Obtenido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=CjrjGyVs3bl>

-ENCCH. (2016). *Programa de Estudio de Ciencias Políticas y Sociales I y II*. Obtenido de Programas de Estudio 2016: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/CIENCIAS POLITICAS SOCIALES I II.pdf>

-Zabludovsky, G. (1993). *AUTORIDAD, LIDERAZGO Y DEMOCRACIA (UNA REVISIÓN TEÓRICA)*. Obtenido de ITAM: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras34/textos2/sec_1.html

Cuestionario 1.
La relación entre poder y autoridad

Preguntas	Lo que sabía	Lo que aprendí
<i>¿Qué es el poder?</i>		
<i>¿Qué es la autoridad?</i>		
<i>¿Puede existir el poder sin autoridad y la autoridad sin poder?</i>		
<i>¿Qué relación guarda el poder con la autoridad?</i>		

Autoridad, liderazgo y democracia (una revisión teórica)¹

El objetivo de esta actividad es invitarte a que tengas un acercamiento a la



diferencia y relación que existe entre poder y autoridad dentro de la sociedad. Para favorecer tu aprendizaje en este tema, se te presenta esta guía de lectura, la cual te servirá para rescatar lo más relevante del texto. Las actividades se dividen en tres etapas: antes, durante y después de lectura. Lee con mucha atención las preguntas

y contesta lo que se te pide.

Antes de la lectura.

- 1. Posterior a leer el título, ¿De qué te imaginas que te va a hablar el texto?**

- 2. ¿Qué te gustaría aprender de la lectura?**

¹ Fragmento del texto:

Zabludovsky, G. (1993). *AUTORIDAD, LIDERAZGO Y DEMOCRACIA (UNA REVISIÓN TEÓRICA)*. Obtenido de ITAM: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras34/textos2/sec_1.html

Durante la lectura.

3. ¿Qué es la autoridad?

4. ¿Cómo se define el poder en la lectura?

5. ¿Qué relación guarda el poder con la autoridad?

Después de la lectura.

6. Elabora un mapa conceptual que exprese el tipo de relación que existe entre los conceptos de poder y autoridad, resaltando el nivel de inclusión o la jerarquía que existe entre ellos.

AUTORIDAD, LIDERAZGO Y DEMOCRACIA (UNA REVISIÓN TEÓRICA) ²

(Fragmento)

Autor: Gina Zabludovsky

El presente artículo intenta hacer una revisión de cómo se han utilizado los conceptos de autoridad y liderazgo en la literatura sociológica y política, así como una reflexión en torno a la inserción de estas temáticas en algunas teorías sobre la democracia.

El concepto de autoridad

El término "autoridad" tiene origen romano y era comúnmente concebido como parte de una trilogía que incluía la religión y la tradición. El vocablo autoridad -- autoritas-, proviene del verbo augere que significa aumentar (Arendt 1968, p. 121-5). En este primer significado, se considera "que los que están en posición de la autoridad hacen cumplir, confirman o sancionan una línea de acción o de pensamiento" (Sartori, 1989, p. 230).

En el sentido moderno del término, la autoridad se ha definido de varias formas: como atributo de una persona, cargo u oficio que otorga un derecho a dar órdenes; como una relación entre los cargos de superior y subordinado; como una cualidad que hace que una orden se cumpla, y como base de un comportamiento (Peabody, 1975).

Además de la variedad de definiciones, el concepto de autoridad también se puede abordar desde varios niveles. En la amplitud del ámbito sociológico existen varias relaciones que pueden ser consideradas de autoridad: dentro de una organización administrativa, dentro del gobierno o como autoridad académica (en este último sentido es sinónimo de "preparación" o "competencia").

En el campo estrictamente político, la cuestión de la autoridad ha sido abordada en dos dimensiones: en el terreno abstracto de la filosofía política (Platón, Aristóteles, MacKiver y otros), donde frecuentemente el tratamiento de la autoridad se ha vinculado con la cuestión de la libertad y la soberanía, y en el nivel más concreto de la ciencia política de los siglos XIX y XX, que se ha preocupado por el problema de la distribución y de las diversas modalidades del que adquiere el ejercicio de la autoridad (por ejemplo, tipos de autoridad en Weber).

Tanto en la sociología como en la ciencia política, el tratamiento de la autoridad frecuentemente se vincula con otros conceptos, como los de poder, influencia y liderazgo (Peabody: 1975; otros autores también consideran el concepto de competencia, como Biersted, 1964,). A continuación, nos detendremos en la vinculación de cada uno de ellos.

² Fragmento del texto:

Zabludovsky, G. (1993). *AUTORIDAD, LIDERAZGO Y DEMOCRACIA (UNA REVISIÓN TEÓRICA)*. Obtenido de ITAM: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras34/textos2/sec_1.html

Poder y autoridad

En términos generales el poder ha sido considerado como un concepto más amplio que el de autoridad, entendido como un caso especial de poder.

Al tratar el poder varios autores han retomado la definición de Max Weber, como la probabilidad de tomar decisiones que afecten la vida de otro(s) pese a la resistencia de éstos. En la medida en que el poder se ejerce por medio de la fuerza y la coerción, Weber distingue entre el mero ejercicio del poder y la relación de dominación:

El concepto de poder es sociológicamente amorfo. Todas las cualidades imaginables de un hombre y toda suerte de constelaciones posibles pueden colocar a alguien en posición de imponer su voluntad en una situación dada. El concepto de dominación tiene por eso, que ser más preciso y sólo puede significar la probabilidad de que un mandato sea obedecido (Weber: 1974, p.43).

En su análisis sobre el poder, D. M. Wrong estudia y clasifica las diferentes modalidades de ejercicio según la diversidad de sus fundamentos. Para hacer que su poder sea efectivo, un individuo o grupo puede apelar a los temores, a sanciones físicas, al ejercicio de la persuasión, a la manipulación o al compromiso que los no-poderosos tienen con el "sentimiento del deber". Dependiendo de sus bases, Wrong distingue las relaciones que son asimétricas de las que exigen reciprocidad. Dentro de las primeras están la fuerza y la manipulación; dentro de las segundas la persuasión y la autoridad (Wrong: 1980, p. 26).

Mientras que el poder que se ejerce por la fuerza tiene su sustento en la violencia, la manipulación es un poder que se ejerce ocultando las intenciones mediante un esfuerzo deliberado y exitoso de influir en las respuestas de individuos o grupos a los que no se les comunica explícitamente las intenciones del poderoso. Este "lavado de cerebro" (Wrong, 1980, p. 28-31) induce tanto a la compra irreflexiva de determinados productos como a votar por ciertos candidatos. Por su parte, debe entenderse por persuasión aquella forma de poder que intenta convencer mediante argumentos que se aceptan sólo después de ser evaluados independientemente e integrados como base del comportamiento propio.

A diferencia de la fuerza, la manipulación y la persuasión, la autoridad se vincula a la existencia de cierta legitimidad y de una estructura jerárquica que conlleva a ordenamientos institucionalizados.

Lo anterior no implica que la autoridad renuncie al ejercicio de la fuerza y la violencia, sino que, como Weber ha señalado, ésta se ejerce con un sustento legítimo y en esta medida se minimiza la necesidad de mantener los medios de coerción en alerta constante: "Sólo cuando un sistema de autoridad se desmorona, o un individuo dado pierde su autoridad, debe recurrirse al poder para asegurar su conformidad..." (Peters, 1967, p. 10). Al respecto algunos autores como Easton y Arendt han señalado la necesidad de diferenciar entre el ejercicio efectivo de la fuerza y la mera amenaza de su utilización. Conviene no perder de vista la distinción significativa entre la exclusión efectiva de una

persona del sistema político (ya sea mediante la eliminación física o el encarcelamiento) de la mera "advertencia" de su posible supresión (Easton, 1958; Wrong, 1980). A diferencia del mero poder, la autoridad previene la aplicación de la fuerza como tal: "cuando se usa la fuerza es que la autoridad ha fallado" (Arendt, 1976, p. 93). En tanto el poder ordena y está respaldado, si es necesario por la imposición, la autoridad "apela", y deja de ser tal si se impone (Sartori, 1989, p. 233).

Weber contrapone la acción ocasional de la comunidad al carácter permanente de la asociación institucional, y define los diferentes fundamentos de la legitimidad como justificación interna de la obediencia que está interiorizada, tanto en los gobernados como en los gobernantes (Weber, 1974, Bobbio, 1984, p. 24).

En la medida en que es legítima, toda autoridad se sustenta en las leyes. Así la autoridad se distingue del poder coercitivo y del liderazgo basado en la capacidad de influir y en la persuasión por la legitimidad. La relación de autoridad es una relación de órdenes y obediencia en la cual la autoridad tiene el derecho de mandar y los otros la obligación de obedecer. Esta definición de la legitimidad como sustento de la dominación está basada en los planteamientos weberianos y es compartida por varios autores (Bierstedt, 1964; Gerth y Mills, 1972; Wrong, 1980).

A diferencia de la persuasión, la autoridad no intenta presentar argumentos sino asegurar el cumplimiento de las órdenes. En oposición a las relaciones igualitarias de persuasión, los lazos de autoridad son siempre jerárquicos. La relación autoritaria no descansa ni en argumentos razonados y compartidos ni en el mero poder coercitivo sino en una estructura cuya razón y legitimidad es reconocida tanto por los que mandan como por los que obedecen y donde cada uno tiene un lugar jerárquicamente definido (Arendt, 1976, p. 93; Bierstedt, 1964; Wrong, p. 32-49).

En la medida en que los deberes y obligaciones están claramente estatuidos, el comportamiento es previsible y la relación es continua, de allí que, en la relación de autoridad la importancia del contenido de la comunicación pueda ser secundario frente al significado prioritario del estatus que ocupa quien da la orden. En este sentido la autoridad es un poder institucional (Bierstedt) y legítimo (Weber) que se ejerce manteniendo cierta "distancia" entre los que mandan y los que obedecen. De allí que la posesión y ejercicio de la autoridad tiende a estar íntimamente asociada con un conjunto de rituales -pompa y ceremonia- y de elementos simbólicos -cetro, corona, etc. (Laswell y Kaplan, 1963).

Así, el concepto de autoridad conlleva una serie de identificaciones, demandas y expectativas que se vinculan a la fórmula política. Afirmar que una persona tiene autoridad significa que es poseedora de] poder que le asigna la "fórmula política" y que aquellos que se adhieren a ésta, consideran que se ejerce en forma justa y apropiada (MacKiver, 1947; Laswell y Kaplan, 1963).

Sin embargo, en algunos regímenes la noción de autoridad, en la práctica, se encuentra divorciada del verdadero centro del poder. La autoridad formal y la real deben consecuentemente diferenciarse. En no pocas

ocasiones, las autoridades formales no toman las decisiones políticas, sino que se limitan a participar en las ceremonias y rituales (es el caso de la monarquía británica y el de los presidentes de la ex Unión Soviética). Allí donde el control y la autoridad están en las mismas manos (poder efectivo y poder formal), el debilitamiento de uno conlleva al del otro (Laswell y Kaplan, 1963, p. 138).

La atribución de autoridad siempre tiene un contenido "subjetivo", porque involucra no solamente a las personas que mandan sino también a las que obedecen. La relación de autoridad implica la aceptación de la misma; su mantenimiento y continuidad dependen, en gran medida, del prestigio de las personas que ocupan los distintos cargos (Laswell y Kaplan, p. 133-5).

Así, la autoridad legítima presupone un conjunto de reglas compartidas que prescriben la obediencia dentro de ciertos límites. Para ser legítimas estas normas deben ser comunes a un amplio número de personas y no limitarse a regir únicamente las relaciones que estrictamente se establecen entre los que mandan y los que obedecen (Wrong, p.50).

En este sentido, Winch afirma que "hay una conexión conceptual íntima entre la noción de autoridad, por una parte, y la noción de que hay una forma correcta y otra incorrecta de hacer las cosas, por la otra. El que se somete a la autoridad -a diferencia del que se somete al mero poder coactivo- no está sujeto a una voluntad ajena. La aceptación de la autoridad es conceptualmente inseparable de la participación en las actividades gobernadas por reglas en función de las cuales la libertad adquiere sentido:

... sólo en el contexto de las actividades gobernadas por reglas tiene sentido hablar de la libertad de elección; librarse de todas las reglas no sería obtener la libertad perfecta, sino crear una situación donde la noción de la libertad ya no podría encontrar asidero..."

Por lo tanto, resulta contradictoria la afirmación de que, para asegurarse la libertad de elección, es necesario renunciar a la autoridad (Winch, p. 155-9). Como también lo afirma Herbert Marcuse basándose en los planteamientos de los clásicos de la filosofía política, las nociones de autoridad y de libertad están unidas en la misma concepción y en la persona del sujeto (Marcuse, p. 51). Al respecto, preocupado por la vinculación entre libertad, autoridad y democracia, Giovanni Sartori afirma que:

... la libertad verdadera acepta la autoridad de la misma forma que la autoridad verdadera reconoce la libertad. La libertad que no reconoce la autoridad es una libertad arbitraria licencia no libertas. Viceversa, la autoridad que no reconoce la libertad es autoritarismo, la democracia necesita la autoridad y no es, sin embargo, autoritaria. Cuando examinamos el autoritarismo desde la óptica de la libertad, se deduce claramente que el autoritarismo niega la autoridad (puesto que la autoridad define la libertad). Como acertadamente apunta Friedrich, "en una sociedad totalitaria, la verdadera autoridad se destruye del todo..." Del mismo modo puede decirse que cuanto más autoritario es un régimen, menos descansa en la autoridad (Sartori, 1989, p. 236).

Así, en la medida en que la autoridad implica que la obediencia a los ordenamientos no sea impuesta, sino que tenga sustento legítimo se puede

afirmar que la crisis de la democracia es una crisis de autoridad. Lejos de repugnar a la democracia, puede decirse que la autoridad es la fórmula de poder por excelencia. La idea que realza la democracia no es la conquista de poder, sino por el contrario, su minimización y por lo tanto, la sustitución de los "poseedores de poder" por los "poseedores de autoridad" (Sartori, p. 233-4). De ahí que, para Sartori la mejor forma de conceptualizar el autoritarismo es como un sistema político en el cual, a diferencia de la autoridad democrática, apenas hay sitio, si es que lo hay, para la libertad.

Guía de Video

Poder y dominación de Max Weber³

1.- ¿Qué es la dominación y el poder para Max Weber?

2.- ¿Qué relación guarda la dominación con la autoridad?

³Educatina. (23 de julio de 2013). *Poder y dominación de Max Weber*. Obtenido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=CjrjGyVs3bl>

3.- Llena cada uno de los espacios del siguiente cuadro comparativo.

<i>Estructuras de Autoridad propuestas por Max Weber</i>		
<i>Tipos de autoridad</i>	<i>Definición</i>	<i>Ejemplos</i>
Autoridad Legal		
Autoridad Carismática		
Autoridad Tradicional		

TEMA 4. Permanencia y cambio social.

APRENDIZAJE: Distingue los aspectos de cohesión y cambio social en el estudio de todo tipo de organización social y política.

- ✓ **TÍTULO:** Teorías, autores y representaciones de los conceptos de cohesión y cambio social.
 - ✓ **TIEMPO DIDÁCTICO:** 4 horas.
 - ✓ **APRENDIZAJE PARTICULAR:** que el alumno conozca las teorías, autores y representaciones de los conceptos de cohesión y cambio social.
 - ✓ **PROPÓSITO:** que el alumno conozca los conceptos de cohesión y cambio social, a partir del estudio de sus teorías, autores que las proponen y sus representaciones, mediante el análisis de texto y su tratamiento en actividades de trabajo en equipo en individuales.
-
- ✓ **ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:**

Inicio

1.- El alumno lee el texto del capítulo 6. Permanencia y cambio social, del libro *Hacia la Sociología* de Cristina Puga, subrayando las ideas principales, para identificar: las teorías y los autores que explican el cambio social, así como los ejemplos o proyecciones que hay de ellas.

Desarrollo

2.- En equipos de trabajo, de 4 o 5 integrantes, elaboran un mapa mental o conceptual de cada teoría social, como se muestra en el siguiente cuadro:

Número de equipo	Teoría social
1	La teoría del evolucionismo.
2	Del análisis de los fenómenos sociales.
3	De la concepción materialista del cambio social.
4	La respuesta de Max Weber a la concepción materialista.
5	La teoría de la modernización.

3.- Cada uno de los equipos, exponen el mapa mental o conceptual elaborados, utilizando láminas para su presentación, estableciendo al final, por lo menos 3 o 4 conclusiones sobre la teoría.

4.- Mientras tanto, cada uno de los alumnos que integran los equipos, anotan lo puntualizado por cada uno, mediante la técnica de la lluvia de ideas.

5.- Para conocer los ejemplos, representaciones o proyecciones del cambio social, los alumnos de manera individual, elaboran un cuadro en el que puntualizan las características de cada proyección, considerando específicamente los casos de la Revolución y la Reforma, especificando sus diferencias y semejanzas.

6.- En plenaria, se discuten las características de los dos casos, (el de la Revolución y la Reforma), para establecer las conclusiones finales del tema.

Cierre

7.- Para finalizar la actividad, considerando las teorías sociológicas estudiadas sobre el concepto de cambio social y sus representaciones o ejemplos, y tomando en cuenta lo que se especifica en el texto, acerca de lo que es el conflicto social, los alumnos construyen su propia definición a cerca de lo que son, estableciendo sus características generales, anotándolas en su cuaderno.

✓ MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO

- Lectura.
- Cuadro.
- Láminas.
- Cuaderno, lápices, plumas, plumines, etc.

✓ EVALUACIÓN

Son de tipo procedimental, conceptual y actitudinal, considerando los siguientes aspectos:

- La lectura del texto.
- La elaboración del mapa mental o conceptual, en equipos de trabajo.
- La exposición del mapa mental o conceptual elaborado en equipos de trabajo, especificando conclusiones.
- La elaboración de una lluvia de ideas, sobre lo expuesto por cada equipo.
- La elaboración de un cuadro comparativo, en el que se especifican las diferencias y semejanzas de la Revolución y la Reforma, como proyecciones del cambio social.
- La construcción de una definición propia acerca de lo que es el cambio social y el conflicto social, especificando sus características.

✓ FUENTES DE CONSULTA

-Puga, Cristina, et.al., *Hacia la sociología*, (1999), 3era edición, México: Pearson Educación, pp. 137-163.

Lectura 1.

Capítulo 6. La sociología y el cambio social

Como ya hemos visto en apartados anteriores, las sociedades son dinámicas por naturaleza; es decir, se trata de conglomerados humanos que continuamente están experimentando cambios, tanto en su composición y forma de organización como en sus relaciones, ideales y proyectos.

En efecto, fenómenos que hoy en día nos son tan familiares, como el congestionamiento urbano y la contaminación ambiental, la lucha de las mujeres por la igualdad de derechos y oportunidades, los agobios de la deuda externa, la comunicación electrónica, la amenaza de una guerra nuclear devastadora o la dimensión ética de la ingeniería genética, no formaron parte de las vivencias y preocupaciones cotidianas de nuestros antecesores. Y es que las sociedades se mueven constantemente, dando lugar a nuevas situaciones, problemas y desafíos. Es por ello que el más recurrente de los temas sociológicos ha sido el del cambio social. La sociología, desde su surgimiento como disciplina que aspiraba al rigor científico, ha reservado un espacio privilegiado al estudio y a la construcción de teorías sobre el cambio. Importantes investigaciones han intentado distinguir las causas y los agentes del cambio, así como comprender la velocidad a la que éste ocurre, las formas que adopta, las fases por las que atraviesa y los efectos que provoca.

De hecho, la sociología dividió tradicionalmente su campo de estudio en dos ramas principales:

1) la de la *estructura social*, entendida como el conjunto de organismos e instituciones (la familia, la escuela, la fábrica, la comunidad religiosa, el municipio, la nación, el Estado) que engloban y dan forma a la vida en sociedad; y 2) la del *cambio social*, que se refiere a los procesos y mecanismos que modifican la fisonomía y las relaciones de la estructura social.

Ya antes mencionamos que Auguste Comte, quien acuñó el nombre de "sociología", dividió su reflexión sobre la sociedad en dos partes complementarias e inseparables:

a) La *sociología estática*. Que abarcaba el estudio de las condiciones de existencia de las sociedades y que se centraba en el problema del orden como hecho principal.

b) La *sociología dinámica*. Que comprendía el análisis del movimiento continuo de las sociedades, de su evolución y desarrollo, manifestado en el progreso

Herbert Spencer y el evolucionismo

Contemporáneo inglés de Auguste Comte, Herbert Spencer (1820- 1903) es el fundador de la teoría de la evolución en sociología. Su obra sociológica está dominada por la idea de que a través de los tiempos ha habido una evolución social y que ésta se ha movido hacia formas más progresistas. Spencer es un defensor de la evolución unilineal hacia el progreso.

Su teoría sobre la evolución de la sociedad se basaba en un concepto organicista de las sociedades que establecía un paralelismo entre éstas y los organismos vivos:

- a) La evolución como el paso de las sociedades homogéneas a sociedades compuestas, doblemente compuestas, triplemente compuestas y así, sucesivamente.
- b) La evolución como el paso de una "sociedad militar", integrada alrededor de la cooperación obligatoria de los miembros, a la "sociedad industrial", entendida como aquella en la que predominaba la cooperación voluntaria.

Las principales obras de Herbert Spencer son: *Estática social*, *El estudio de la sociología*, *Los primeros principios* y *Principios de Sociología*.

Durante gran parte de la primera época del desarrollo de la sociología (al menos, claramente, la de sus iniciadores Auguste Comte y Herbert Spencer), la idea del cambio se enfocó como evolución, de suerte que la explicación misma de la estructura y las funciones sociales se desprendía de la fase evolutiva por la que atravesaba la sociedad en cuestión.

La reflexión sociológica en torno al cambio social se remonta a finales del siglo XVIII en Europa, dentro de la corriente de pensamiento que inspiró a la Revolución Francesa y que reivindicaba la idea del derecho al progreso como rasgo distintivo de la civilización occidental.

Pensar a la sociedad desde el punto de vista del progreso implicaba, por un lado, la convicción de que ésta se movía avanzando hacia estadios superiores

de convivencia y felicidad humanas; y de que el camino trazado por el mundo occidental en busca de la libertad, la igualdad y el bienestar era el modelo a imitar por excelencia. La fe en el progreso implicaba también la creencia de que la acción del hombre era capaz de imprimir a l cambio social su orientación.

Poco a poco fue quedando atrás la idea de que los cambios sociales dependían de la voluntad divina, del destino o de las fuerzas de la naturaleza, es decir, de agentes "metasociales", para dar paso a la búsqueda de explicaciones cifradas en la intervención del hombre. Ésa fue la máxima de la Revolución Francesa: la exaltación de las potencialidades racionales del hombre.

Las metas excelsas, vale decir, los destinos ideales a los que estaba dirigido el proceso de cambio, entrañaban una convicción utópica del movimiento de las sociedades.

La vocación por el progreso, característica de esta época en Occidente, se basó en tres principios esenciales:

1. La firme convicción en la bondad y superioridad de la civilización occidental.
2. La creencia en la razón y el conocimiento científico.
3. La aceptación del valor del crecimiento económico y los avances tecnológicos.

El dogma de1 progreso encajaba perfectamente dentro de las formas de producción y de las relaciones sociales capitalistas que en ese momento se consolidaban en el continente europeo.

Durante mucho tiempo, sociólogos y filósofos estuvieron obsesionados no sólo con la idea de que las sociedades se dirigían de manera casi inevitable hacia mejores momentos, sino con la de que los cambios obedecían a una causa determinante, exclusiva, a la cual podían reducirse los demás elementos que incidían en aquéllos y a partir de la cual era posible construir modelos de explicación.

En la actualidad, la visión lineal del cambio social ha quedado desacreditada: los cambios en las sociedades no siguen un curso necesario ni un camino obligado. Las condiciones temporales y espaciales en las que el cambio se realiza influyen tanto en su orientación como en su alcance. Por ejemplo, los cambios profundos que ha producido el desarrollo de la electrónica en los campos de la información y la comunicación han tenido repercusiones distintas en los diferentes países del mundo. En la actualidad, su proliferación, lejos de haber reducido la brecha entre los países pobres y subdesarrollados y las grandes potencias industrializadas, o dentro de un mismo país entre reducidos sectores privilegiados y las grandes masas populares, ha ahondado el abismo entre unos y otros por la muy diversa velocidad con la que los avances en este

campo penetran y se expanden, y desde luego por el hecho de que unos detentan la tecnología y los demás tienen que importarla. La comunicación por Internet es un ejemplo característico de cómo la revolución cibernética elimina fronteras de comunicación entre países, propiciando un notable acercamiento. Sin embargo, en México, por ejemplo, la población que tenía acceso a Internet en 1997 no llegaba ni a un 5% de los habitantes del país.

Por otra parte, la sociología también rechaza hoy en día que exista una causa dominante del cambio social, es decir, reconoce que éste surge de la acción de una pluralidad de factores; que no se trata de un evento espectacular, sino de procesos que se van gestando y desarrollando; que a lo largo de su evolución va adoptando sus rasgos y perfiles característicos; y que no tiene un resultado único, homogéneo.

Uno de los cambios más relevantes del siglo XX ha sido protagonizado sin lugar a dudas por las mujeres. En la centuria que está por concluir, la mujer ha conquistado el estatuto ciudadano, el derecho a decidir sobre su sexualidad y su maternidad y a dedicarse a lo que quiera, e incluso a ocupar puestos de dirección social. Sin embargo, los cambios que ha sufrido la condición femenina no se observan por igual en los diversos sectores o estratos sociales, ni desde luego en los distintos países y culturas. Es la mujer que vive en países avanzados, de clase media y con niveles altos de educación, la que ha encabezado esta lucha y en gran medida la que se ha beneficiado de ella, gracias a que esa franja de la sociedad ha logrado satisfacer sus necesidades básicas, y a partir de ahí pugna por condiciones de vida más equitativas respecto al hombre.

La mujer se ha incorporado al mercado de trabajo y ha irrumpido en el escenario público, pero todavía está lejos de obtener una integración igualitaria con el hombre, además de que estas conquistas son diferenciadas de acuerdo con el estrato social al que se pertenezca. Entre las filas de trabajadores, la mujer ha tenido desde mucho tiempo atrás la necesidad de trabajar fuera del hogar para mantener a la familia, por lo que ésta no puede ser una aspiración en este caso. Empero, la lucha feminista ha logrado importantes avances en la sociedad, ya que poco a poco se ha ido modificando viejos patrones de conducta y concepciones en torno al papel social de la mujer.

Por otra parte, ya nadie sostiene con serenidad que estos cambios hayan sido impulsados por una sola causa. La expansión de las economías y la de los beneficios sociales como la educación y la salud, pero también la rapidez con la que se transmiten las nuevas ideas, han contribuido a hacer conscientes a las mujeres de los derechos que las asisten y de las facultades que poseen y pueden aprovechar ampliamente en el mundo contemporáneo.

Para la década de los años noventa, la participación de las mujeres en favor de sus derechos y de la resolución de sus demandas particulares se ha

incrementado en forma notable a través de las organizaciones no gubernamentales, y esto ha causado un fuerte impacto en la opinión pública, lo cual ha permitido que aumente la conciencia sobre los problemas de la mujer, tanto dentro del seno familiar como fuera de éste. Cada vez se conoce y se discute más acerca de la violencia familiar o el acoso sexual, y esto ha ido sensibilizando a la población alrededor de la problemática femenina. No cabe duda de que la mujer se ha convertido ya en un actor social de primer orden.

Situaciones como ésta han sido enfocadas por las teorías del cambio social desde muy distintas perspectivas. Veremos en primer lugar aquellas que conciben el cambio social como transformación global de la sociedad, frente a la cual hay que identificar las tendencias más generales e irreversibles.

De la fe en la evolución al análisis de los fenómenos sociales

Las primeras exploraciones sociológicas que estuvieron marcadas por la idea de que la evolución era la "ley suprema del devenir", concibieron el cambio como producto de elementos cuantitativos tales como el crecimiento de los grupos humanos. Las sociedades, decía Herbert Spencer (1820-1903), transitan de simples y homogéneas a compuestas y heterogéneas por medio de la agregación de las primeras y así sucesivamente. Al aumentar de tamaño, las sociedades diversifican su estructura y sus partes adoptan una configuración distinta; es decir, se da una diferenciación estructural y las funciones se especializan e interrelacionan.

La tradición evolucionista del siglo XIX fue muy rica. Mientras que para Comte y Spencer el factor demográfico era el explicativo, para otros, como Thorstein Veblen (1857-1929), la tecnología era la vanguardia y guía del proceso evolutivo; para el italiano Achille Loria, la disminución gradual de la tierra libre -la economía- era el impulso de la evolución y para el filósofo social inglés Benjamín Kidd (1858-1916), la religión era su motor fundamental.

A medida que la sociología evolucionaba, la concepción evolucionista se fue abandonando y tomó su lugar una perspectiva centrada en el análisis de los fenómenos sociales.

Con este nuevo enfoque, Émile Durkheim concibió la transformación de la sociedad como los cambios que ocurren en la llamada solidaridad social, esto es, en el conjunto de normas, creencias y valores que integran a los hombres a su comunidad (véase el capítulo 3). Para Durkheim, el proceso universal que explica el cambio en el tipo de solidaridad, es decir, "la causa eficiente que lo produce", es la división del trabajo social, la cual depende del volumen y la densidad de la población.

A medida que la población aumenta, las sociedades se vuelven más complejas. Mientras que en las más simples los hombres se consagran a las

tareas generales de la comunidad, en las sociedades de mayor condensación, donde el medio social se hace más complejo y móvil, el trabajo del hombre necesita ser más intenso para generar productos más numerosos y de mayor calidad. Las funciones que desempeña la población se especializan y ello produce, a su vez, una diversidad de aptitudes y gustos entre los hombres.

Desarrollo de la solidaridad social según Émile Durkheim	
<i>Sociedades arcaicas o primitivas</i> <i>Solidaridad mecánica</i>	<i>Sociedades desarrolladas o civilizadas</i> <i>Solidaridad orgánica</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Sociedades homogéneas, poco diferenciadas, donde la división del trabajo es rudimentaria. • Fuerte conciencia colectiva expresada en un sistema de creencias y sentimientos compartidos y en una forma religiosa consolidada. • La solidaridad se da por similitud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedades donde la división del trabajo está muy desarrollada y donde la nueva unidad se expresa a través de la diferenciación. • Sociedades con diversas funciones independientes, y es en dicha interdependencia que reside la forma de regulación moral que facilita el bienestar y la cohesión social.

Concepción materialista del cambio social

Así como para Durkheim los factores de cambio derivaban de un hecho social privilegiado, esto es, de la división del trabajo, para el marxismo el punto de partida para comprender y caracterizar a una sociedad es la producción material de la existencia, es decir, la forma en que los hombres producen los bienes que necesitan para subsistir: el modo de producción.

Ya hemos visto que para el marxismo la forma como se producen los bienes materiales es el factor determinante "en última instancia" (a largo plazo) de las concepciones que los hombres tienen sobre sus propias vidas, así como de la manera como éstos se relaciona en otras esferas de la vida social, como la política. Por esta razón, es también ahí donde el marxismo ubica los grandes motores del cambio social.

A partir de estas consideraciones, la teoría marxista del cambio social se dirigió al análisis de la transición de un modo de producción a otro. En un

primer momento se adentró en el paso del feudalismo al capitalismo porque ya había ocurrido y podía ser explorado a profundidad, para posteriormente construir el marco de explicación de la transición al socialismo y finalmente al comunismo.

Para el pensamiento marxista comprender las causas, las formas y el destino de las transiciones era indispensable para poder impulsar las modificaciones necesarias con el fin de alcanzar la sociedad ideal, despojada de formas de explotación y desigualdad social. La concepción marxista del cambio se centró en la contradicción entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción.

Cuando las fuerzas productivas logran un mayor desarrollo, esto es, cuando las clases sociales que llevan a costas las cargas de la producción avanzan en sus niveles de organización y de concientización, entran en contradicción con el tipo de relaciones sociales imperantes y con el ordenamiento político fincado sobre éstas; en ese momento empieza a producirse el cambio.

Así, entre los siglos XV y XVI, cuando los españoles y los portugueses llegaron a tierras desconocidas de Asia, África y América y sometieron a algunos de sus pueblos, éstos empezaron a inundar Europa de metales, especias y otros productos. Una consecuencia de todo ello fue que las redes de comunicación crecieron y las sociedades feudales, tradicionalmente encerradas en sí mismas, se vieron sacudidas. La expansión del comercio reclamaba excedentes en la producción y fuerzas productivas con capacidad de movimiento y sin ataduras a la tierra y a los instrumentos de trabajo. Poco a poco; la generalización del intercambio como eje central de la producción reclamaría la liberación de la fuerza de trabajo, la cual entraría en contradicción con las viejas relaciones basadas en la inmovilidad de los siervos, el paternalismo de los señores feudales y la estructura jerarquizada de la sociedad. Como resultado de este choque, el modo de producción feudal empezó a ceder su lugar al modo de producción capitalista.

La nueva sociedad, conformada alrededor del mercado, tendría una estructura muy diferente de la anterior, ya que la generalización de la mercancía polarizaría a la sociedad en clases sociales, cuya relación es esencialmente de conflicto.

A partir de esta interpretación, el tránsito al socialismo se cifró en el potencial revolucionario del proletariado, que Marx encontró más desarrollado en los países donde el capitalismo estaba más avanzado, como Alemania e Inglaterra.

Los pronósticos de Marx no se cumplieron, ya que el socialismo no se implantó en dichos países sino, por el contrario y en primer término, en Rusia,

donde todavía predominaban relaciones feudales y precapitalistas y no existía una clase obrera fuerte ni organizada.

De esta manera, el desarrollo histórico de los acontecimientos obligó al pensamiento marxista a reformular muchos de sus planteamientos originales sobre el cambio social. Actualmente ya no se presume la existencia de un actor privilegiado del cambio (clase obrera), sino que se reconoce a diversos agentes, entre ellos los estudiantes, las mujeres y los nuevos movimientos sociales, sobre todo de las grandes urbes (colonos, ecologistas, minorías étnicas o raciales). Además, hoy día, el marxismo considera que el cambio social puede alcanzarse de manera gradual, a medida que se presenten las condiciones objetivas y subjetivas para la transformación.

En este sentido, cabe señalar que el marxismo ha ido reformulando sus concepciones sobre el cambio social a partir de una categoría más amplia de análisis que la del modo de producción, la cual permite recoger las particularidades históricas de cada país o región en un momento determinado. Se trata de la *formación social*.

El concepto de formación social comprende diversas formas de producción de bienes materiales que, con frecuencia, se encuentran combinadas en una misma sociedad. De esta manera, en la Rusia zarista coexistían formas económicas y sociales diferentes (feudales y capitalistas) y entremezcladas, lo cual dio lugar a la "formación" del momento previo al estallido de la revolución socialista.

De la misma manera, hoy podemos hablar de la formación social latinoamericana para referirnos a sociedades que comparten características semejantes y donde, aunque domina el sistema de producción capitalista, existen todavía relaciones de producción precapitalistas, por lo menos en ciertas regiones.

Las relaciones y contradicciones entre los diversos modos de producción permiten comprender mejor los cambios que ocurren en las sociedades, así como las posibilidades de que se den otros. Es decir, las alternativas de cambio social son enriquecidas por condiciones singulares, recogidas en el concepto de formación social. La realidad es siempre más rica que la imaginación, y su cabal aprehensión redundará en una mayor capacidad para reformular teorías.

Una respuesta a la concepción materialista: Max Weber

Max Weber (1864-1920) explicó el proceso de acumulación capitalista, es decir, el surgimiento del capitalismo, a partir de elementos y modificaciones fuera del terreno de la producción material. Weber consideraba que los principios rectores de la actuación humana debían buscarse en los valores.

En su ensayo *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1904), Max Weber se propuso determinar la influencia de los ideales y preceptos religiosos en la conformación de una cierta mentalidad económica.

Después de analizar y comparar a los países que habían alcanzado un mayor progreso económico, y de observar qué tipo de grupos religiosos participaban más de la vida capitalista, Weber encontró que el protestantismo, particularmente en sus formas más ascéticas, como el calvinismo, el metodismo y las sectas bautistas, había ejercido una influencia importante en la construcción del espíritu capitalista "emprendedor". Dicho de otra manera, los principios y enseñanzas del protestantismo impulsaron y difundieron un núcleo de ideales, estilos de vida y normas de conducta acordes con los requerimientos del sistema económico capitalista.

La ética protestante y el espíritu del capitalismo (1904)

Este escrito de Weber representa un momento decisivo en la evolución intelectual del pensador. Con él se inicia lo que se ha llamado el largo periodo de crítica

Publicado en dos partes en el *Archiv für Sozialwissencho and Soziolpolitik*, no tardó en convertirse en tema de grandes controversias. Durante los siguientes sesenta años fue uno de los trabajos más difundidos y discutidos de Max Weber.

Muchos lo consideraron como una crítica a Marx desde las posiciones del idealismo; sin embargo, Weber, al igual que Marx, otorgaba relevancia a los fenómenos económicos en la interpretación de los hechos históricos, aunque reivindicaba la necesidad de investigar la influencia de las condiciones culturales sobre el devenir histórico.

Para el protestantismo ascético, el dogma esencial es el de la predestinación, lo cual implica que en el proyecto divino sólo un pequeño número de hombres está llamado a salvarse. Sin embargo, de acuerdo con la filosofía racional de la época, el hombre puede crear su propia salvación encontrando garantías o evidencias de ésta. Así, cualquier ser humano puede asegurar su elección si logra santificar su trabajo. El protestante busca el signo de predestinación en su vida cotidiana y cree hallarlo en la prosperidad y la ganancia, aspectos que representan la virtud o lo sagrado en el trabajo. El protestante debe dedicarse al trabajo para evadir las tentaciones mundanas. Como está prohibido el lujo, el protestante ascético es un hombre que reinvierte sus ganancias y que ahorra, con lo cual estimula y hace progresar a su

empresa. La ganancia, como fin, había moldeado la mentalidad protestante y era congruente con las condiciones necesarias para la acumulación capitalista.

Marx y Weber condensan las dos grandes perspectivas sobre los agentes del cambio social, ya que mientras para el primero las ideas tienen siempre un condicionamiento material, para Weber éstas alcanzan una eficiencia histórica.

El cambio por medio de la modernización

Otra de las perspectivas del cambio general de las sociedades fue la desarrollada en torno al concepto de modernización. Por modernización se entiende el conjunto de cambios en las esferas política, económica y social que ha caracterizado al mundo occidental en los últimos dos siglos, e implica el tránsito de una sociedad tradicional a una industrial y desarrollada.

El inicio del proceso de modernización se identifica con la Revolución Francesa de 1789 y la casi contemporánea Revolución Industrial en Inglaterra, que trajeron como consecuencia diversos cambios políticos, económicos y culturales estrechamente interrelacionados. Estos cambios se extendieron gradual o aceleradamente a otras naciones, aunque con singularidades propias en cada una de ellas.

Los elementos con que se expresa el paso de una sociedad tradicional a una moderna, incluyen desde el tipo de división social del trabajo, la tecnología empleada en el proceso productivo, las dimensiones del mercado y la distribución y consumo de la producción, hasta las instituciones, valores y símbolos que integran y mantienen en funcionamiento a una sociedad.

En el terreno económico, la modernización se define como el proceso mediante el cual la organización económica se hace más racional y eficiente, es decir, más productiva, y donde las metas que se persiguen se corresponden con los medios utilizados.

La modernización lleva implícito el tránsito por diversas etapas [teoría de los estados económicos de Walt W. Rostow (1962)] y va de una sociedad con una economía de subsistencia, a través de un proceso de acumulación, hasta que da un salto cualitativo, que es la industrialización. Después sobreviene una fase de maduración de los cambios en la que ya no sólo aumenta la producción, sino los bienes de consumo y el acceso a éstos por parte de un mayor número de grupos y sectores.

La modernización lleva consigo dos grandes procesos: 1) *industrialización* y 2) *urbanización*.

La *industrialización* implica la introducción de maquinaria y técnicas nuevas en el proceso de producción. Las tareas agrícolas quedan desplazadas a un segundo término y se da una expansión en la producción manufacturera.

Las consecuencias económicas de la industrialización son el crecimiento de la actividad y producción total de la sociedad (aumentan el producto nacional bruto y el ingreso per cápita) y el desarrollo del mercado, que genera un incremento en los niveles de consumo de la población. En términos generales, aumenta la riqueza y tiende a mejorar la distribución de la renta nacional.

La *urbanización* corre paralela a la industrialización. Las fábricas atraen a la población hacia los centros urbanos en donde se establecen (fenómeno de migración), y esta concentración demográfica genera demandas de vivienda, servicios de transporte, comunicación, electricidad, recolección de basura, agua potable y drenaje, así como de beneficios sociales (educación, salud).

Por otra parte, la industrialización trae aparejada una mayor división social del trabajo, lo cual provoca la multiplicación y diversificación de las fuerzas sociales. Mientras que en una sociedad tradicional la producción de alimentos y materias primas involucra a la población económicamente activa en todas las fases de la producción, en el proceso industrial la diferenciación y la especialización son condiciones necesarias para la producción a gran escala.

De tal suerte, un campesino conoce y participa en todo el ciclo productivo, desde la preparación de los surcos, la siembra, el riego y el cuidado de los cultivos, hasta la cosecha. En cambio, en una fábrica cada obrero o grupo de obreros tiene encargada la realización de una de las partes del proceso. De esta manera se van diferenciando las funciones.

La modernización tiene repercusiones sociodemográficas, culturales y políticas. Con su desplazamiento del campo a la ciudad, las personas se despojan de viejos vínculos de integración comunitaria, al igual que de valores tradicionales y con una referencia local. Aparecen nuevos patrones de conducta y nuevas posibilidades o alternativas de convivencia e interacción con los semejantes. Sucede, entonces, lo que los teóricos de la modernización llaman "expansión de las opciones" o "revolución de las expectativas".

El proceso de modernización	
<i>Cambios económicos</i>	<i>Cambios sociodemográficos</i>
<i>Industrialización</i> Aumenta actividad económica: desarrollo de mercados, crecen bienes de consumo, crece el producto	<i>Urbanización</i> Migración campo-ciudad, concentración de población, aumentan servicios (vivienda, educación, salud),

nacional bruto, más ingreso per cápita, avances tecnológicos.	multiplicación y diversificación social, movilización social.
Cambios culturales	Cambios políticos
<i>Expansión de opciones</i> Diferenciación de patrones culturales, debilitamiento de bases de parentesco y de identidad comunitaria, incremento de información y conocimiento.	<i>Democratización</i> Autoridad nacional y racional basada en el consenso, extensión de la conciencia política, aumenta participación, incorporación de nuevos grupos sociales al universo político, mayor competencia política.

Los cambios se encadenan con otros que a su vez van reclamando otros más, lo cual redundará en una serie de presiones sobre el sistema social en general y sobre el sistema político en particular. Las demandas sociales que se generan en los centros urbanos e industriales reclaman la atención del gobierno, y eso exige recursos de los cuales a menudo se carece, creándose así un conflicto entre las "expectativas crecientes" y la dificultad para cumplir con esas expectativas.

Este tipo de problemas explica por qué, en los países de modernización tardía pero acelerada, el empuje modernizador suele chocar con una estructura política que se resiste a seguir por ese camino. La modernización en el terreno político se le concibe como la ocurrencia de cambios orientados hacia formas de organización libres y democráticas. Implica el ingreso de nuevos grupos sociales al sistema político, la extensión de la conciencia política, una inclinación a participar más y en mayor número de situaciones y, desde luego, una estructura política con una autoridad nacional y racional es decir, basada en el consenso o reconocimiento por parte de los gobernados (véase el capítulo 4). La modernización política significa también una diferenciación de las funciones políticas y la creación de instituciones especializadas para cumplir con dichas funciones (funciones ejecutivas distintas de las legislativas, las judiciales, las administrativas, las técnicas, etcétera).

Una sociedad que se moderniza políticamente; es aquella que reconoce la existencia de diversas corrientes políticas y que cuenta con instituciones capaces de expresar la pluralidad de intereses y tendencias (partidos políticos, sindicatos, asociaciones o grupos de interés). Es una sociedad donde el poder tiene límites para evitar el abuso y descansa en la voluntad de la población.

Empero, cabe señalar que la modernización política no es un proceso simultáneo ni resultante de la modernización económica. Más aún, los cambios en las esferas económica, social y cultural pueden provocar tensiones en el sistema político, dificultando así su democratización.

Algunos ejemplos de esta situación se presentan en los países latinoamericanos, donde el incremento de la urbanización, la información, la educación, las demandas sociales y las nuevas aspiraciones promovidas por la modernización económica provocaron la inestabilidad política, el endurecimiento de los regímenes y, eventualmente, la toma del poder por parte de los militares.

Los teóricos de la modernización política sostienen que, para que esta ocurra a la par del proceso de modernización económica, debe existir una estructura institucional fuerte y arraigada, capaz de absorber y canalizar la explosión de las demandas.

En nuestro país, los procesos de industrialización y urbanización despegaron en los años cuarenta, gracias a que, por un lado, se presentó la coyuntura favorable de la Segunda Guerra Mundial. Dado que Estados Unidos se encontraba sumido en una economía de guerra, nuestro país se vio en la necesidad de producir muchas de las cosas que antes importaba de su vecino del norte. Sin embargo, lo más importante fue que tuvo la oportunidad de exportar sus manufacturas por la escasez que de ellas había en el mercado estadounidense. Estas circunstancias explican el acelerado proceso de industrialización y urbanización que México experimentó durante esos años.

Teoría de la modernización

A partir de la década de los años cincuenta, época en la que muchos países, sobre todo latinoamericanos, atravesaban por sendos procesos de modernización, en Estados Unidos empezaron a preocuparse por el destino de los cambios que acarrearían dichos procesos. Ahí surgió la teoría de la modernización como un intento estructurado de explicar y caracterizar un fenómeno que poco tenía que ver con lo que había sucedido en los países de temprana industrialización, donde había existido suficiente tiempo para asimilar los cambios.

Asimismo, se tenía la intención de elaborar instrumentos para incidir en el proceso de modernización y guiar su curso, evitando así situaciones amenazantes o explosivas.

Entre los teóricos de la modernización destacan David E. Apter, Richard Bendix y Samuel P. Huntington, cuyos trabajos aparecieron a lo largo de la década de los años sesenta en Estados Unidos. Estos autores examinaron detenidamente la historia de los sistemas políticos occidentales, a partir de lo cual definieron algunos de los desafíos fundamentales que, al margen de las diferentes modalidades y evoluciones, debería enfrentar los países en vías de modernización.

La mayoría de estos estudios abordó el problema de los efectos de la modernización sobre los sistemas políticos y la influencia de los patrones culturales en dichos efectos.

Al enfocar el papel específico de la esfera política en el proceso global de modernización, se definieron tres posiciones:

1. La que sostiene la autonomía de la política y analiza los cambios internos en esta esfera, tratando de individualizar sus efectos en la modernización socioeconómica.
2. La que define la dependencia de la esfera política con respecto a la económica y a la social, y considera que los cambios en la superestructura están condicionados por los cambios en las relaciones de producción (perspectiva marxista). Paradójicamente, esta es también la perspectiva de muchos estudiosos conductistas que observan las instituciones políticas a través de puntos de vista derivados de la economía, psicología o la sociología.
3. La que sostiene el predominio de la esfera política sobre la económica.

Aunque después de la guerra este impulso se redujo, México vivió tres décadas de crecimiento económico sostenido (un crecimiento anual promedio del 6% en el producto interno bruto) que llevó a hablar del “milagro mexicano”. México experimentó cambios notables en su estructura productiva y de comunicaciones, así como en su composición demográfica. Para la década de

los sesenta, nuestro país dejó de ser predominantemente rural para inclinarse hacia el lado urbano.

Si bien la modernización política fue un ideal liberal retomado por la Revolución de 1910, este proceso quedó a la zaga del ocurrido en el plano económico. Sin embargo, nuestro país combinó el despegue modernizador con la estabilidad política a través de instituciones políticas fuertes (la Presidencia, el partido oficial) que ejercían un control en las demandas que fueron surgiendo.

Solamente en fechas muy recientes han empezado a florecer demandas de modernización política. A lo largo de los últimos 20 años han brotado nuevos partidos políticos, movimientos sociales rurales (coordinadoras campesinas) y urbanos (movimientos urbano-populares), así como organizaciones no gubernamentales. Para mediados de los años noventa ya se vislumbraban impulsos participativos de lucha y competencia por el poder a través de canales institucionales como las elecciones.

A pesar de que en México mediaron casi 40 años entre el despegue de la modernización económica y el de la modernización política, esta última es actualmente una exigencia generalizada. Tal fenómeno se ha observado también en el conjunto de América Latina y donde, después de tristes experiencias de regímenes militares durante los años ochenta, ocurrió una verdadera "ola democratizadora" que se conoció como "proceso de transición a la democracia."

Por *transición a la democracia* debe entenderse el paso de un régimen autoritario a uno democrático por la vía pacífica, es decir, a través del pacto o el acuerdo entre los principales actores políticos (fuerzas democráticas y militares) en favor de la realización de elecciones libres y competidas. En la gran mayoría de los casos en los que se realizaron elecciones democráticas, los triunfos en las urnas significaron el término de los gobiernos autoritarios. Durante la década de los años ochenta y principios de los noventa, el tema de la modernización seguiría ocupando un sitio destacado dentro de las perspectivas del cambio social. Hoy día éste es parte del debate sobre el futuro cercano no sólo en países de economía capitalista, sino también en aquellos que después del derrumbe del socialismo real, simbolizado por la caída del Muro de Berlín en 1989, se han enfrentado al reto de construir economías de mercado y regímenes democráticos.

Raymond Aron y las sociedades industrializadas

Raymond Aron (1905-1985) fue un fecundísimo sociólogo francés que dedicó parte de su obra a reflexionar sobre las sociedades industrializadas. En *Dieciocho lecciones sobre la sociedad industrial* (1955-1956), que junto con *La Lucha de clases y Democracia y totalitarismo* forman la trilogía consagrada al estudio de la sociedad industrial como opuesta a la sociedad tradicional, se insistió particularmente en la comparación entre sus dos grandes representantes, Estados Unidos y la Unión Soviética.

Las dos potencias se presentaban como altamente desarrolladas; sin embargo, los modelos de crecimiento tenían diferencias, las cuales se mantuvieron a lo largo de la evolución industrial.

Así, mientras que el modelo soviético sólo era concebible dentro de una economía planificada y con un poder político muy centralizado, en Estados Unidos el modelo de crecimiento se explicaba en el contexto de una economía de competencia y un régimen político democrático. En suma, el proceso industrializador, desde su inicio hasta su madurez, va acompañado de regímenes y géneros de vida particulares.

En síntesis, el anhelo de alcanzar la "modernización" en todas sus modalidades aparece en la actualidad más insistente y generalizado; sin embargo, no hay que olvidar que ello no obedece a que no se hayan logrado avances en ese sentido, sino por el contrario, a que las experiencias y los logros modernizadores han hecho más patentes las metas por alcanzar, que provocan, al mismo tiempo, que los cambios posteriores ocurran con mayor celeridad.

En nuestro país, a pesar de que la bandera modernizadora no es nada nueva, en la década de los ochenta fue nuevamente la carta de presentación del gobierno y de las organizaciones sociales. Los cambios han sido enormes: los servicios públicos se han extendido; la educación y la atención médica se han ampliado explosivamente; hemos alcanzado un importante desarrollo científico y tecnológico; y los medios de comunicación masiva (radio y televisión) han llegado a los rincones más apartados del país. No obstante, todos estos cambios tangibles no han podido romper con la severa desigualdad social, sino que por el contrario, la han acentuado. Las porciones que concentran la mayor parte del ingreso social son cada vez más ricas, representan una proporción cada vez menor de la población total y se alejan cada vez más de las grandes mayorías que participan de una parte cada vez

más pequeña del beneficio social. Los avances se van sumando, pero los efectos negativos también. Si persiste el clamor modernizador es porque deben cambiar la orientación y la esencia de la modernización. Sólo así una sociedad moderna podrá ser más digna y más libre.

Aunque sigue siendo muy viva la aspiración por la modernidad, durante las dos últimas décadas ha surgido una nueva corriente de pensamiento que rompe con reglas y principios muy asentados en el mundo occidental y que se expresa en distintos campos de las manifestaciones humanas: el posmodernismo.

En el contexto de las crisis económicas recurrentes, de la caída de los paradigmas y del derrumbe de las viejas hegemonías, surgió el discurso posmoderno, que forma parte de lo moderno pero no está gobernado por códigos establecidos, por lo que tampoco puede juzgarse a partir de categorías conocidas.

El posmodernismo se inscribe en el contexto de la decadencia o el desgaste de la confianza de los occidentales en el principio del progreso general o de la emancipación de la humanidad; es decir, pone en duda uno de los principios rectores en los siglos XIX y XX.

Como consecuencia de los cambios tecnológicos que han modificado parámetros y referentes básicos de los hombres, hoy se habla de "sociedad posmoderna" para referirse a aquella en la que reina el individualismo por encima de cualquier inclinación comunitaria o colectiva; en la que ya nadie cree en un futuro promisorio;); en donde la gente quiere vivir el aquí y el ahora y conservarse joven, en vez de buscar construir al hombre nuevo como lo pretende la sociedad moderna; en donde ya ninguna ideología política es capaz de entusiasmar a las masas. Es una sociedad del desencanto y el vacío.

En la sociedad posmoderna ya no se confía en los avances tecnológicos y científicos porque éstos han traído aparejada una amenaza de destrucción, además de la degradación del medio ambiente.

Así como la edad moderna estaba obsesionada por la producción y la revolución, la era posmoderna lo está por la información y la expresión. Los individuos quieren expresarse en el trabajo, en el deporte y en el ocio, lo coincide con la proliferación de los medios de comunicación. La gran paradoja es que cuanto mayores son los espacios de expresión, hay menos cosas sustanciosas que decir.

El valor supremo de la era posmoderna es el "individuo" y su cada vez más proclamado derecho a ser libre y a buscar su exclusiva realización personal; y, sin embargo, quizá por el empuje que lleva consigo la sociedad posmoderna,

es posible encontrar dentro de ella a grupos y corrientes que siguen pugnando por rescatar la fe en el futuro y en las potencialidades de la humanidad.

El conflicto social como motor de cambio

Dado que las sociedades son conglomerados de grupos y clases con intereses, demandas y expectativas diferentes y en ocasiones contrarias, podemos comprender por qué la sociología ha considerado al conflicto y su resolución como un hecho central de las sociedades. Trasladando este argumento al tema del cambio social, encontramos también que el conflicto ha ocupado un sitio medular. En efecto, una interrogante clave sobre el cambio es "¿en qué forma el conflicto, intrínseco a las sociedades, contribuye a la modificación de las estructuras sociales?"

El conflicto tiene su origen en intereses diferenciados y se presenta de manera general como el choque entre los que defienden el statu qua, o sea la situación establecida, y aquellos que pugnan por su modificación. Existen dos grandes concepciones sociológicas sobre el lugar del conflicto en el proceso de cambio social: la funcionalista y la marxista.

El lugar del conflicto en la teoría funcionalista	
<i>Punto de partida</i>	<i>Concepción del cambio</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La sociedad se concibe como una totalidad y las partes están determinadas por el todo. • El conflicto (la lucha de clases) es el motor de la historia. • El conflicto tiene un potencial revolucionario. 	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de cambio determina la nueva estructura social. • El cambio está en el origen de las estructuras. • El cambio se da en espiral y transforma toda la estructura social.

El lugar del conflicto en la teoría marxista	
<i>Punto de partida</i>	<i>Concepción del cambio</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La sociedad se concibe como una totalidad y las partes están determinadas por el todo. • El conflicto (la lucha de clases) es el motor de la historia. • El conflicto tiene un potencial revolucionario. 	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de cambio determina la nueva estructura social. • El cambio está en el origen de las estructuras. • El cambio se da en espiral y transforma toda la estructura social.

Revolución y reforma: dos proyecciones del cambio social

El cambio social puede orientarse y proyectarse como resultado de dos tipos de proceso: la revolución y la reforma, que representan dos maneras distintas de comprender el conflicto social.

- a) La revolución es un cambio rápido, fundamental y violento de las instituciones políticas y la estructura social de un país. La revolución busca derribar a las autoridades políticas existentes para efectuar, desde el poder, cambios profundos en el ordenamiento jurídico, en las relaciones políticas y en la esfera socioeconómica de una sociedad. Toda revolución tiene como elemento constitutivo el empleo de la violencia y la amplia participación popular; comprende momentos prolongados de guerra civil, es decir, de enfrentamiento entre las dos fuerzas en conflicto: los que luchan por mantener el poder y el orden establecido, y los que luchan por arrebatarlos. Como las clases dirigentes no quieren ceder su poder, los grupos revolucionarios usan la fuerza para quitárselo.

La revolución se distingue de una rebelión o de una revuelta porque, aunque éstas son también levantamientos o insurrecciones, ocurren en un espacio limitado del territorio de un país y no pugnan por la subversión del orden establecido, sino generalmente por la satisfacción de reivindicaciones económicas o políticas. Así, una revuelta campesina es un levantamiento de una parte de la población para obtener respuesta a demandas propias de dicho sector de la sociedad, como la propiedad de la tierra. Las revueltas no se generalizan a toda o la mayor parte de un país. El levantamiento armado del 1 de enero de 1994 en Chiapas, encabezado por el Ejército Zapatista de

Liberación Nacional (EZLN), es un ejemplo actual de este tipo de movimientos que recurren a la violencia para obtener respuestas a las demandas de ciertos grupos sociales, en este caso las de los indígenas de la región.

La revolución tampoco debe confundirse con un *golpe de Estado*, que es un acto violento, de efecto inmediato, que busca tomar el control de los centros de poder pero que es realizado por miembros u órganos del mismo Estado.

En un Estado de derecho, el golpe de Estado es una violación deliberada del ordenamiento constitucional por parte del gobierno, de una asamblea, del ejército o de la policía. El ejemplo clásico de golpe de Estado es el que concretó Luis Bonaparte en 1851 en Francia, cuando aniquiló a la República de la que él mismo era presidente, para proclamarse después como Napoleón III, emperador.

Un ejemplo reciente de golpe de Estado es el que fraguaron las fuerzas armadas chilenas en contra del gobierno constitucional de Salvador Allende en 1973, y que estableció un régimen dictatorial encabezado por Augusto Pinochet.

Además de estar acompañada de la violencia, la revolución es una ruptura con el pasado que se produce con la esperanza del pueblo en crear un orden nuevo y mejor. En efecto, la revolución tiene un sentido de emancipación o liberación de ciertas condiciones de opresión. Es un movimiento encaminado ya sea a restaurar un orden turbado o desvirtuado por el poder político, o bien a conseguir la instauración de la libertad, la igualdad o la eliminación de la explotación.

De hecho, una de las primeras revoluciones que registra la historia (la Revolución de 1776 en Estados Unidos), fue una guerra de liberación nacional, una guerra anticolonial por la independencia política. Sin embargo, fue la Revolución Francesa la que constituyó el verdadero punto de partida de la exploración sociológica en torno a esta modalidad del cambio social.

Dos pensadores del siglo XIX, Carlos Marx y Alexis de Tocqueville, analizaron la Revolución Francesa preguntándose básicamente sobre sus causas estructurales, es decir, sobre aquellas provenientes de la organización social y política del llamado Antiguo Régimen. Sin embargo, sus enfoques y conclusiones fueron muy diferentes: Tocqueville deseaba explicarse por qué la revolución había estallado en Francia, siendo que muchas otras naciones europeas tenían el mismo tipo de estructura social y política. Este pensador llegó a la conclusión de que la revolución no fue producto del empeoramiento de las condiciones de vida, sino de leves disminuciones en la opresión que los franceses habían sufrido con la monarquía absoluta. Por su parte Marx, interesado en profundizar en la revolución como motor de la historia que apresura la caída del viejo orden social y como palanca para conquistar la

igualdad, la justicia y la felicidad de los hombres, encontró que la causa primaria de la Revolución Francesa había sido el empobrecimiento creciente de las masas.

Alexis de Tocqueville (1805-1859)

Pensador francés del siglo XIX, heredero de una tradición aristocrática y terrateniente, pero representante de la conciencia liberal, Tocqueville combinaba el instinto aristocrático con la convicción democrática. Decía amar con pasión la libertad, el respeto a las leyes y los derechos, pero veía con temor los impulsos democráticos de las masas.

Las obras principales de Tocqueville son:

a) La *Democracia en América*, que escribió a los 30 años, después de una estancia de un año en Estados Unidos. Es el estudio de una sociedad viva, que contiene dos partes: la primera está dedicada al análisis de la influencia de la democracia en las instituciones y la segunda a destacar la influencia de las instituciones sobre las costumbres.

b) *El Antiguo Régimen y la Revolución*, obra inconclusa cuyo primer tomo le llevó al autor 15 años de estudio y que evoca la historia reciente de la sociedad francesa. Tocqueville hace una meditación muy detallada sobre la centralización y la decadencia de la aristocracia, y concluye que muchas de las cosas que se pensaban como obra de la revolución (la centralización administrativa, el florecimiento de París, el reparto de tierras a campesinos) ya existían durante el Antiguo Régimen, es decir, habían sido realizadas por la monarquía absoluta. Toda la obra de Tocqueville gira alrededor del tema de la libertad, entendida como "libertad moderada, regulada, limitada por las creencias, las costumbres y las leyes.

La idea de que la transformación de la sociedad y la emancipación del hombre sólo pueden alcanzarse a través de la revolución social explica por qué el marxismo dedicó muchos de sus esfuerzos a construir una teoría de la revolución. Marx señaló que para que ocurra una revolución es preciso que se presenten dos tipos de condiciones.

Condiciones objetivas	Condiciones subjetivas
Contradicción entre fuerzas productivas, relaciones de producción y organización del poder político.	Vanguardia revolucionaria (partido político de la clase revolucionaria) capaz de desplegar la lucha y la propaganda y de elaborar la teoría de la insurrección.

Si se llegaba a la situación de contradicción entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción sin que existiese una organización de la clase revolucionaria, no podría conformarse una situación revolucionaria.

Marx distinguió dos tipos de revolución: las del siglo XIX, de contenido burgués y alcance político (Revolución Francesa), que estaban encaminadas a construir un régimen político que garantizaría la libertad e igualdad políticas de los hombres, pero que no transformaría las estructuras capitalistas; y las del siglo XX, de carácter proletario -que solamente previó, ya que no alcanzó a verlas- y que sí modificarían la organización económica y social capitalista al eliminar la propiedad privada de los medios de producción .

En esta perspectiva, la Revolución Mexicana de 1910, que fue el primer gran levantamiento armado del siglo XX, no fue una revolución social sino política, que derrocó a la dictadura porfirista y modificó nuestro marco normativo, afianzando el desarrollo capitalista.

Interpretaciones de la Revolución Mexicana

La Revolución Mexicana de 1910 ha sido objeto de múltiples análisis y estudios de sociólogos e historiadores tanto nacionales como extranjeros. En México, dichos estudios han dado como resultado diferentes interpretaciones sobre el gran movimiento social de nuestro siglo. Entre las de carácter sociológico destacan las de los siguientes autores:

- a) Arnaldo Córdova (*La ideología de la Revolución Mexicana*) considera que la revolución fue burguesa y política, en tanto que derrocó a la dictadura porfirista y dio lugar a un nuevo régimen político en el que las masas se convirtieron en auténtico factor de poder, pero que no tocó a la propiedad privada.
- b) Adolfo Gilly (*La revolución interrumpida*) concibe a la Revolución Mexicana como agraria y antiimperialista en sus inicios, si bien durante su desarrollo se fue haciendo anticapitalista; sin embargo, debido a la ausencia de dirección proletaria y de programa obrero, tuvo que interrumpirse en 1920, primero, y en 1940, después.
- c) Juan Felipe Leal (*México: Estado, burocracia y sindicatos*) considera que la revolución fue de carácter burocrático-militar, porque tuvo una dirección pequeño-burguesa que se fue transformando en una burocracia militar y política, la cual era en esos momentos la única fuerza capaz de estructurar el nuevo Estado.

El caso de la Revolución Rusa de 1917, que sí fue social pero que se desarrolló en un país poco industrializado y sin que previamente se hubiese

conformado una democracia burguesa, planteó una serie de discusiones dentro del marxismo y entre los mismos dirigentes revolucionarios.

Lenin y la Revolución Rusa

Marx estaba convencido de que la revolución socialista tendría lugar en los países industriales avanzados, con un alto desarrollo económico y cultural, que ya hubiesen transitado por un régimen democrático-liberal. Este esquema permitía identificar a la clase obrera industrial como la fuerza más dinámica de la sociedad y el principal agente revolucionario.

Sin embargo, la revolución estalló en 1917 en Rusia, un país cuya estructura social presentaba vestigios feudales y acusados rasgos de atraso económico, con una burguesía débil, un sistema de gobierno arcaico y una fuerte dependencia del capital extranjero. En la Rusia zarista, la agricultura proveía 50% del ingreso nacional y se realizaba bajo sistemas atrasados, pero tres cuartas partes de la población se dedicaban a ella. El capital extranjero poseía 90% de las minas del país y 40% de sus establecimientos industriales. La clase obrera representaba una sexta parte de la población económicamente activa.

Estas condiciones reclamaban una reformulación de la teorías de Marx y la en contra ron en un líder imbuido de una profunda convicción revolucionaria y una enorme intuición política. Vladímir Ilich Uliánov, más conocido por su nombre político de Lenin, conocedor a fondo de los escritos marxistas, inició sus propios trabajos sobre la realidad rusa. Sus principales escritos son: El desarrollo del capitalismo en Rusia; El imperialismo, fase superior del capitalismo; ¿Qué hacer?; y El Estado y la Revolución (todos ellos son sólo una parte de su enorme producción de artículos, libros, panfletos, discursos y proclamas). Estos trabajos fueron apuntando hacia la posibilidad a corto plazo de una revolución socialista en Rusia, en la que los obreros, si iban a ser su fuerza dirigente, tendrían necesariamente que ganarse como aliados a los campesinos.

Lenin (1870-1924) examinó el escenario ruso no sólo desde el punto de vista de su situación interna, sino también del contexto internacional. En la primavera de 1916, desde su exilio en Suiza, publicó El imperialismo, fase superior del capitalismo, obra en la cual analizó el desarrollo del capitalismo mundial hacia la nueva etapa de los monopolios y la exportación de capitales (véase el capítulo 7), para concluir que la estructura imperialista podía romperse en Rusia, país que constituía "el eslabón más débil de la cadena del imperialismo internacional".

En 1917, tras la revolución que derrocó al zar e instauró la República en Rusia, Lenin regresó del exilio a Rusia. Su llegada a la estación de Finlandia fue aclamada por una multitud que había seguido durante años sus opiniones y análisis. Ante ellos, Lenin leyó al día siguiente sus famosas *Tesis de abril*, en las que proclamaba la posibilidad inmediata de la revolución proletaria. En octubre de ese mismo año, los bolcheviques llegarían al poder. Había triunfado la revolución socialista.

Mientras que Lenin se concentró en el problema de cómo conformar la dictadura del proletariado que sería la que llevaría a cabo las transformaciones sociales necesarias, Trotsky desarrollaba su teoría de la revolución permanente, que planteaba la necesidad de extender la revolución socialista a otros países para garantizar el éxito de la rusa.

Trotsky consideraba que, una vez tomado el poder, comenzarían a presentarse serias dificultades, como la resistencia campesina y de otros sectores, así como la intervención extranjera, por lo que el proletariado ruso debía conseguir el apoyo del proletariado internacional. La teoría de la revolución permanente se oponía a la tesis del socialismo en un solo país defendida por Stalin.

El propio curso de las revoluciones socialistas de nuestro siglo iría reformulando la teoría marxista de la revolución. Así, la Revolución Cubana se realizó en un país atrasado, carente de una clase obrera organizada, pero donde apareció un nuevo actor: *la guerrilla o el foquismo*, que probó ser capaz de ridiculizar la lucha entre la élite gobernante cubana y los grupos sociales descontentos. El teórico del foquismo y dirigente revolucionario, Ernesto "Che" Guevara, explicó que la acción de los foquistas fue la partera de la revolución porque logró vaciar progresivamente a la élite cubana de sus bases de apoyo social.

La *teoría del foquismo* sustenta que un grupo guerrillero (foco) puede impulsar la revolución siempre que existan tres condiciones:

- 1) que la élite gobernante tenga escasa legitimidad;
- 2) que las tensiones sociales ya no puedan resolverse por canales normales;
- 3) que los medios legales para el cambio estén bloqueados.

La revolución cubana probaría que las estrategias revolucionarias dependen de las características particulares y especiales de cada país y circunstancia.

Ernesto "Che" Guevara (1928- 1967)

Fue una de las figuras más deslumbrantes de la Revolución Cubana, además de ser su cronista y teórico. Nació en Buenos Aires (de ahí el sobrenombre) y viajó por toda América Latina. En México conoció a Fidel Castro y posteriormente formó parte de la expedición a Cuba en el Granma, a fines de 1956. Colaboró activamente en el triunfo de la insurrección popular de enero de 1959, pero ya no participó en la fase de la revolución hecha gobierno.

A partir de entonces, el "Che" se convirtió en el representante de la revolución socialista en el Tercer Mundo, donde se funden dos grandes líneas renovadoras de este siglo: la lucha anticolonialista y la lucha heredera de la Revolución Rusa.

El "Che" se dedicó a "teorizar lo hecho, a estructurar y generalizar la experiencia" para mostrar que había posibilidades de derrocar regímenes dictatoriales en países atrasados, carentes de una clase obrera organizada. En su obra principal, *Guerrilla de guerrillas*, explica que la acción y la teorización del proceso revolucionario tenían como finalidad la construcción de un mejor ser humano, que él llamaba el "hombre nuevo".

Más allá de consideraciones sobre los actores centrales o la vanguardia revolucionaria, el estudio de las revoluciones como artífices del cambio social ha permitido distinguir en cada proceso revolucionario dos etapas muy claras: a) la etapa destructiva, esto es, la de la guerra propiamente dicha, que busca derrocar a las autoridades políticas anteriores; y b) la etapa constructiva, que se refiere a aquella que sobre lo destruido se erigirá un nuevo orden social. La etapa constructiva ya no es heroica ni implica grandes movilizaciones, y es donde la revolución verdaderamente se pone a prueba.

Los líderes revolucionarios triunfantes se convierten en gobernantes muy populares en la fase constructiva. La falta de renovación en el mando y la dificultad de los regímenes revolucionarios para adecuarse a los cambios que van experimentando las sociedades, hacen que éstos se desgasten y, en algunos casos, lleguen a agotarse.

La Revolución Francesa sobrevivió a sus dirigentes y se consolidó a través de los ideales republicanos que abanderó, mientras que la revolución socialista no logró remontar los grandes cambios que fue experimentando el mundo y que se condensaron hacia finales de los años ochenta en fenómenos como la globalización, las reivindicaciones étnicas y el reclamo democrático.

La Revolución Mexicana, ya convertida en régimen político, empezó a mostrar sus limitaciones hacia la década de los setenta, y para mediados de los años ochenta empezaría a ser claramente desplazada por el impulso neoliberal, tanto en el plano económico como en el político. Sin embargo, a diferencia de la Revolución Rusa, el proceso de cambio social en México no implicó la negación de los principios revolucionarios.

La otra forma como se proyecta el cambio social es la reforma.

b) La reforma

Consiste en la realización de modificaciones graduales de algunos aspectos de la sociedad, las cuales, lejos de perseguir la transformación global o el trastocamiento de ésta, pretende adecuarla a nuevas situaciones y exigencias con objeto de preservar el ordenamiento social.

A diferencia de la revolución, la reforma es una acción que busca impedir las expresiones de violencia y que generalmente es promovida desde la cúspide del poder. Las reformas son actos que la élite gobernante de un país lleva a cabo buscando evitar posibles estallidos sociales.

Las reformas son cambios que pretenden distribuir de una manera más equitativa los recursos de una sociedad, por lo que necesariamente implican despojar de ciertos privilegios, beneficios o cuotas de poder a aquellos grupos sociales que antes de la "reforma" gozaban de ellos. Las reformas son medidas orientadas a mejorar la situación económica o la posición social y política de aquellos que padecen carencias. Tradicionalmente, las reformas han constituido alternativas al estallido revolucionario en tanto frenan la posible conformación de condiciones revolucionarias y mantienen, dentro de canales institucionales, la resolución de los problemas y las demandas de las clases o grupos sociales. Las reformas privilegian los cambios graduales y pacíficos; no obstante, también pueden ser el adelanto de una revolución, como lo observó Tocqueville en el caso francés.

A los promotores o defensores de las reformas se les denomina reformistas, término que durante mucho tiempo se consideró peyorativo porque identificaba a los que no se animaban a luchar por los grandes cambios. Hoy en día el reformismo ha ido ganando terreno y credibilidad en todo el mundo. El propio desarrollo industrial, científico y tecnológico ha alterado la situación de las clases y grupos sociales. En la actualidad, el obrero de un país desarrollado tiene muy poco que ver con aquel que vivió el arranque de la Revolución Industrial en Europa y que fue el que Marx conoció y que, como afirmaba, sólo tenía que perder sus cadenas. El obrero es ahora alguien que tiene acceso a una serie de satisfactores sociales y de bienes de consumo que lo colocan, incluso, por encima de otras capas sociales marginadas del proceso productivo y del sistema de beneficios sociales.

Los partidos socialistas y buena parte de los comunistas han abandonado prácticamente la bandera de la revolución como el único agente de cambio y han volteado los ojos hacia el reformismo. La experiencia de los partidos socialistas que han conquistado el poder político por la vía legal de las elecciones (España, Francia) ha reforzado la tendencia a reivindicar las reformas como vehículos de cambio.

Las reformas aparecen ya como posibilidades reales y efectivas de generar cambios sin grandes traumas sociales. En nuestro país, los regímenes posrevolucionarios encontraran en las reformas política, educativa, agraria y laboral los instrumentos para canalizar o institucionalizar el conflicto en zonas o áreas precisas, asegurando con ello la continuidad del régimen.

Las reformas han permitido al gobierno mexicano no tener que recurrir indiscriminada y regularmente a medidas represivas como fórmula para resolver controversias. Las reformas han dotado de flexibilidad al sistema político, de manera que éste no endurezca sus posiciones y sus respuestas a las expresiones de inconformidad, y descontento social.

Jesús Reyes Heróles (1921-1985)

Historiador y politólogo mexicano contemporáneo que, además de destacar en el campo académico (*El liberalismo mexicano* [1951]), también lo hizo en el de la actividad política. Ocupó desde puestos de elección popular (diputado por Veracruz) hasta altos cargos gubernamentales (Secretario de Gobernación y de Educación). Fue un hombre convencido de los ideales y principios de la Revolución Mexicana y un defensor de la reforma como instrumento de cambio y adaptación. Reyes Heróles fue el ideólogo de la reforma política de 1977, que abrió las puertas a la modernización del sistema electoral mexicano.

Decía Reyes Heróles: "Estamos en contra de quienes quieren estabilidad a cualquier costo y de quienes quieren cambio a cualquier costo. Ambicionamos cambio en la paz, en la ley y con la ley, con las instituciones y en las instituciones, sin bruscas precipitaciones ni artificiales demoras. Avances sólidos por meditados."

Su larga experiencia política y su siempre viva capacidad crítica lo convirtieron en la conciencia histórica del régimen posrevolucionario.

La actualidad del cambio

Las sociedades siguen transformándose y continuarán haciéndolo. De esta manera, temas que antes sólo se hallaban en los libros de ciencia-ficción ahora se han convertido en una realidad tangible. La introducción de los robots y la

electrónica en los procesos productivos de Europa, Japón y Estados Unidos ha hecho que hoy se hable de la época de la automatización total o de la tercera revolución industrial. Las aplicaciones de la más novedosa tecnología en las economías actuales tienen los siguientes objetivos:

1. Aumentar el rendimiento del trabajo.
2. Mejorar el control sobre los trabajadores y sobre la calidad de los productos;
3. Hacer más flexibles las líneas productivas para que se adapten mejor a las variaciones de la demanda.

En otros términos, estos cambios buscan una mayor eficacia en el proceso productivo (menores costos de producción, producir al total de la capacidad instalada y reducir los riesgos que traen movimientos en la demanda), lo cual significa una especie de nuevo jalón en lo que hubieran sido propósitos de la primera revolución industrial.

Al igual que entonces, los nuevos cambios tecnológicos plantean una serie de interrogantes sobre su efecto no sólo dentro de las economías avanzadas, sino en el conjunto mundial. ¿Quiénes serán los principales beneficiarios de la automatización y la nueva revolución industrial?, ¿qué avances traerá esta revolución tecnológica en cuanto a la participación de los trabajadores en la distribución de las cargas laborales?; o, por el contrario, ¿prevalecerán las consecuencias negativas, como la disminución drástica del empleo y la pérdida de capacidad de lucha de los sindicatos? Aunque estas interrogantes están todavía por responderse, el empuje de las transformaciones en la vida de nuestros días ha rebasado las fronteras de los países altamente industrializados y empieza a plantearse como exigencia en economías de mediano desarrollo como la nuestra.

La llamada "reconversión industrial" ha empezado a ganar terreno como opción para sanear las empresas que trabajaban con números rojos y para incrementar la productividad.

Aunque esta política económica se ha impulsado gradualmente en México, debemos esperar para ser testigos de sus buenos resultados, pues hasta el momento sólo ha tenido repercusiones impopulares, como el desempleo.

En suma, el cambio seguirá siendo un hecho social vivo, con variadas expresiones y resultados diferenciados, que continuará desafiando la fecunda imaginación sociológica.

Cuadro 1.

Proyecciones del cambio social

Proyección del cambio social	Características	Diferencias y semejanzas	Ejemplos
<i>Revolución</i>			
<i>Reforma</i>			

UNIDAD II. INSTITUCIÓN Y SOCIALIZACIÓN

TEMA 1. La familia: autoritarismo y sexualidad, papel de la mujer.

APRENDIZAJE: Analiza el papel de la familia en el establecimiento de los roles primarios y en la transformación del individuo en persona.

CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA:

- ✓ **TÍTULO:** La familia tradicional y la familia moderna.
- ✓ **TIEMPO DIDÁCTICO:** 4 horas.
- ✓ **APRENDIZAJE PARTICULAR:** que el alumno conozca las características de la familia, considerando como se ha desarrollado a lo largo de la historia.
- ✓ **PROPÓSITO:** que el alumno conozca las características de la familia, considerándola como tradicional y moderna, para hacer un análisis comparativo acerca de las dos, y a partir de ello, comprender su conceptualización e importancia como una institución social.

✓ **ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:**

Inicio

1.- De manera individual, el alumno lee el cuadro comparativo de la familia tradicional y la familia moderna, subrayando las características principales de cada una.

Desarrollo

2.- Después de haber leído el contenido del cuadro, el alumno elabora un mapa conceptual, en el cual destaca las características subrayadas del texto.

3.- En plenaria, considerando lo anotado en el mapa conceptual, cada alumno comparte sus ideas con respecto a las características que tiene la familia tradicional y la familia moderna, destacando sus diferencias y semejanzas, para que el profesor escriba en el pizarrón una lluvia de ideas al respecto de lo comentado.

4.- A partir de las actividades anteriores, los alumnos construyen una definición propia de lo que creen que es la familia y su importancia como institución social, que anotan en su cuaderno.

Cierre

5.- Como actividad de autoevaluación contestan un cuestionario, relativo a lo aprendido en el cuadro comparativo, pero también a partir de lo comentado en plenaria plasmado en la lluvia de ideas.

✓ MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO

- Cuadro comparativo.
- Cuestionario.
- Equipo de proyección.
- Cuaderno, lápices, plumas, etc.

✓ EVALUACIÓN

Son de tipo procedimental, conceptual y actitudinal, considerando los siguientes aspectos:

- La lectura del cuadro comparativo: la familia tradicional y la familia moderna.
- La elaboración del mapa conceptual y su exposición en plenaria para la formulación de una lluvia de ideas.
- La construcción propia de la definición de la familia, especificando su importancia como institución social.
- La realización del cuestionario.

✓ FUENTES DE CONSULTA

-Giddens, Anthony, (2012), *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*, México, Ediciones, Taurus.

Cuadro 1.

La familia tradicional y la familia moderna.

FAMILIA TRADICIONAL	FAMILIA MODERNA
<p>1.-Representaba una unidad económica; un centro de producción integrado, con todos los miembros de la familia colaborando; incluso las mujeres tienen un papel importante. La economía era economía doméstica.</p> <p>2.- La sexualidad estaba dominada por la función de procreación, y por ende, por la idea de la virtud femenina.</p> <p>3.- Condicionamiento en la selección del cónyuge por los intereses sociales o de status, y económicos o de propiedad, intereses de terceros, de la familia extensa que convenía matrimonios</p>	<p>1- Dejo de ser una unidad económica. La industrialización llevó la producción a talleres, fábricas y oficinas. Los hombres y aun los niños salieron de la casa para ir a trabajar. Posteriormente lo harían las mujeres, sin abandonar las obligaciones de la casa.</p> <p>2.- Separación entre sexualidad y procreación, que llevaría a la libertad sexual de las mujeres, basada en su emancipación social y los métodos anticonceptivos.</p> <p>3.- Libre elección de cónyuge, por individualismo afectivo y amor romántico.</p>

<p>arreglados. El matrimonio era un contrato, que no se contraía sobre la base del amor.</p> <p>4.- Desigualdad de hombres y mujeres. Ni las mujeres ni los niños tenían derechos.</p> <p>5.- Los niños eran un beneficio económico para la familia, por su fuerza de trabajo.</p> <p>6.- La pareja casada era solo una parte, y no la principal, del sistema familiar.</p> <p>7.- El matrimonio era como un estado de la naturaleza. La gran mayoría de personas lo tenía que vivir.</p> <p>8.- El matrimonio nunca se había basado en la Intimidad; y si esta característica se presentaba era algo accidental.</p>	<p>Cambios en la naturaleza del amor y su relación con la sexualidad, alterando las relaciones de hombres y mujeres.</p> <p>4.- Reconocimiento paulatino de derechos a las mujeres, participación en la toma de decisiones, y mayores espacios de libertad sexual. Extensión de los derechos del niño. En los hechos, siguen padeciendo explotación y abuso sexual.</p> <p>5.- Los niños suponen una gran carga económica para los padres. Tener un hijo es una decisión más concreta, y está impulsada por necesidades emocionales.</p> <p>6.- La pareja, casada o no, está en el núcleo de la familia, por efecto de decaer el papel económico de la familia, y erigirse el amor en la base de la relación conyugal.</p> <p>7.- El matrimonio todavía es la condición normal de la mayoría, pero su significado ha cambiado totalmente; ya no es el principal elemento definitorio de la pareja.</p> <p>8.- La pareja se basa en la comunicación emocional o intimidad, que abarca lo sexual; y también se reemplazan los viejos lazos en las relaciones padres-hijos. La familia como espacio de realización privada con énfasis en la relación pura.</p>
---	--

Cuestionario 1.

1.- ¿Por qué la familia tradicional era considerada como una unidad económica de producción?

2.- ¿Cuál era el papel de la mujer y de los niños en la familia tradicional?

3.- ¿Cómo es concebido el matrimonio en la familia tradicional?

4.- ¿Cuál es la función que desarrollan los integrantes de la familia moderna, al dejar de ser vista como una unidad económica de producción?

5.- ¿En qué consiste la liberalización de la mujer dentro de la familia moderna?

6.- ¿Cómo es concebido el matrimonio en la familia moderna?

7.- A partir de las preguntas anteriores, ¿Cómo definirías a la familia?

8.- ¿Cuál es la importancia que tiene como institución social?

TEMA 2. La escuela: calificación, selección, integración y exclusión, el cambio tecnológico y las profesiones.

APRENDIZAJE: Reconoce a la escuela como un dispositivo para la construcción de identidades.

CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA:

- ✓ **TÍTULO:** La escuela y el currículum oculto.
 - ✓ **TIEMPO DIDÁCTICO:** 4 horas.
 - ✓ **APRENDIZAJE PARTICULAR:** que el alumno conozca las características de la escuela como institución social, a partir del conocimiento del currículum oculto.
 - ✓ **PROPÓSITO:** que el alumno conozca las características de la escuela como institución social, a partir de su funcionamiento como sistema o medio de aprendizaje de conocimientos, técnicas y valores, mediante la lectura de tres textos, que indican sus características.
-
- ✓ **ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**

Inicio

1.- En equipos de trabajo de 4 o 5 integrantes cada uno, los alumnos leen los siguientes textos, sobre la escuela y el currículum oculto, una lectura por equipo:

- Lectura 1. Currículum oculto.
- Lectura 2. Currículum oculto y aprendizaje en valores.
- Lectura 3. El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen.

Desarrollo

2.- Después de realizar la lectura correspondiente, cada equipo debe desarrollar un conjunto de líneas temáticas, en forma de preguntas, de acuerdo al texto que les correspondió leer, que deben anotar en una o dos laminas para su exposición.

3.- En plenaria, cada equipo expone al grupo, lo descrito en las líneas temáticas anotadas en las láminas de trabajo, para posteriormente generar conclusiones finales a cerca de la escuela y el currículum oculto.

Cierre

4.- En equipos de trabajo, los alumnos entregan al profesor los productos realizados en las láminas de trabajo, así como las conclusiones finales por escrito.

5. El profesor finaliza la sesión, explicando las características de la escuela como institución social, considerando lo realizado anteriormente por los alumnos.

✓ **MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO**

- Lecturas.
- Guía de lecturas.
- Equipo de proyección.
- Láminas.
- Cuaderno, lápices, plumas, plumones, etc.

✓ **EVALUACIÓN**

Son de tipo procedimental, conceptual y actitudinal, considerando los siguientes aspectos:

- La lectura de cada uno de los textos, en equipos de trabajo.
- La descripción de las características de las líneas temáticas, formuladas en preguntas, anotadas en láminas, para su exposición.
- La generación de conclusiones finales, considerando las características de la escuela y el currículum oculto.
- La escucha atenta de la exposición final que realiza el profesor sobre el aprendizaje particular.

✓ **FUENTES DE CONSULTA**

-***Currículum Oculto***, por Paulino Murillo Estepa....

http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt2_07_08/biblioteca/murillo_curri_oculto.PDF

-***Currículum oculto y aprendizaje en valores***, por Miguel Angel Santos Guerra INEtemas: <http://www.inetcordoba.org>

-***El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen***, por María Ascaso y Silvia Nuere. Arte, Individuo y Sociedad 2005, vol. 17 205-218.

Texto 1.

1. CURRÍCULUM OCULTO⁴

por Paulino Murillo Estepa

El currículum oculto es aquel que se transmite de manera implícita. No aparece escrito, pero tiene gran influencia tanto en el *aula* como en la propia institución educativa. El currículum oculto, también denominado implícito, latente o no intencional, aparece cuando el *currículum* realizado no corresponde al *currículum oficial*⁵ y explícito.

A diferencia del currículum oficial o del *currículum formal*, el currículum oculto no tiene su origen en la normativa que impere en un determinado sistema educativo, sino que es el resultado de ciertas prácticas institucionales que, sin figurar en reglamento alguno, pueden acabar siendo las más efectivas en la adquisición de *conocimientos*, comportamientos, actitudes y *valores*.

El currículum oculto, al no estar escrito, permite que se pueda aprender más por las relaciones sociales que se establecen y por las actitudes que se manifiestan que por lo que se dice o se declara en la transmisión de determinados contenidos, es decir, se aprende más por lo que se hace que por lo que se dice.

Torres Santomé (1994, 198), partiendo de un marco conceptual vinculado a la teoría crítica, define el currículum oculto como

".. todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional".

Se refiere, por lo tanto, a todos aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas que no están previstos en el *currículum explícito*, pero que están presentes en cualquier tipo de intervención educativa.

El currículum oculto se desarrolla de forma paralela al currículum formal, de tal manera que se puede decir que en gran medida el currículum que se hace explícito puede ser resultado del currículum oculto, si bien este último, como respuesta ideológica, también puede desarrollar su función como consecuencia del explícito.

⁴ Procedencia del texto:
http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt2_07_08/biblioteca/murillo_curri_oculto.PDF

⁵ JACKSON, P.W. (1998): *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, 5ª. ed. TORRES SANTOMÉ, J. (1994): *El currículum oculto*, Morata, Madrid, 4ª ed.

Y es que las relaciones continuas entre profesores y alumnos pueden constituir un medio efectivo de transmisión ideológica, donde una parte asume el poder que le confiere su estatus, mientras que la otra se coloca en una situación de sumisión. Existen toda una serie de rituales en las relaciones educativas (puntualidad, participación activa, disposición, etc.) que pueden llegar a constituir el currículum oculto, a través del cual el *profesor* reafirma su poder y control sobre el proceso en marcha, mientras que el *alumno* se puede limitar a que su avance en el currículum formal sea lo menos complicado posible. Del grado de equilibrio que se logre establecer en estas relaciones va a depender la capacidad del alumno para aprender el currículum oculto, en función del cual se transmiten las expectativas asociadas a su papel y que pueden entrar en contradicción con los objetivos del *currículum explícito*.

Jackson (1998) llega a diferenciar tres aspectos básicos del currículum oculto, existente en la escuela tradicional, que llevan al aprendizaje de la sumisión:

- a) La monotonía de la vida en el aula, lugar en que los alumnos pasan una cantidad importante de tiempo, la mayor parte del mismo inmóviles y sin comunicación alguna.
- b) La naturaleza de la evaluación, la mayor parte de las veces poco explícita y sancionadora, ofreciendo pocas posibilidades para que el alumno pueda jugar un papel activo.
- c) La jerarquización existente en la escuela y el control de la situación por parte del profesor casi de manera exclusiva.

No obstante, es conveniente considerar la dificultad de adaptación de la escuela a los momentos actuales. Los centros educativos, fundamentalmente los de secundaria, se vienen caracterizando en los últimos años por la necesidad de atender a los problemas de convivencia y de atención a la diversidad. Y los mecanismos de control como el currículum oculto ya no son tan eficaces como en épocas anteriores. En la *sociedad de la información* en la que nos encontramos, cada vez es más necesario avanzar en el planteamiento y desarrollo de objetivos democráticos conducentes a la adaptación de los procesos de *enseñanza-aprendizaje* a la diversidad del alumnado de nuestras escuelas.

Pero las prácticas educativas están imbuidas de un carácter dialéctico y contradictorio en el que están presentes, a la vez, principios reproductores y transformadores. Por un lado, existe una visión que concibe a la escuela como institución dominante, pero que asume una actitud pasiva y que no se enfrenta a lo formalmente establecido. Su objetivo fundamental es socializar al individuo y prepararlo para su incorporación al sistema productivo. Desde este punto de vista, la escuela desarrolla mediante su currículum oculto procesos de *socialización* autoritaria que se amparan en una ideología igualitaria y de control social. En realidad, se trata de una visión que pone de manifiesto la perspectiva reproductora de la escuela, inspirada en los valores de la economía capitalista.

Por otro lado, desde una visión diferente, el reto de la escuela se centra en el desarrollo de la crítica y de la transformación emancipadora. Se concibe así la escuela como un lugar cultural y político, que constituye un espacio de

contestación y lucha entre grupos diferentes, en el que se construyen y reconstruyen los contenidos culturales y las relaciones sociales. La idea de currículum oculto va más allá de los conocimientos y enseñanzas declarados de forma intencional en las aulas y las escuelas. Incluye además todo lo relativo a la inculcación de valores, actitudes y juicios valorativos, acordes con el sistema sociocultural vigente.

Referencias bibliográficas.

JACKSON, P.W. (1998): *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, 5ª. ed. TORRES SANTOMÉ, J. (1994): *El currículum oculto*, Morata, Madrid, 4ª ed.

Texto 2.

2. CURRÍCULUM OCULTO Y APRENDIZAJE EN VALORES.⁶

por Miguel Ángel Santos Guerra⁷

De todos es sabido que, frente al currículum explícito que se desarrolla en las escuelas, existe otro de carácter oculto que actúa de manera eficaz en el proceso de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas y, qué duda cabe, aunque en este aspecto no se ha insistido suficientemente, del profesorado (Torres, 1991; Etkin, 1993; Santos Guerra, 1994). En efecto, también los profesores y las profesoras (es imprescindible tener en cuenta las perspectivas de género y hacerlas patentes en la reflexión educativa) aprenden concepciones, actitudes y formas de comportamiento. Podríamos definir el currículum oculto como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados.

Los aprendizajes que se derivan de este peculiar mecanismo afectan no sólo a los alumnos/as sino también, y de manera especial, al profesorado. En efecto, al incorporarse a una institución, se produce un apropiamiento de la cultura de la misma, unas veces por convencimiento y otras por una reacción de sobrevivencia.

⁶ **Fuente:** INEtemas: <http://www.inetcordoba.org>

⁷ Miguel Ángel SANTOS GUERRA es Doctor en Ciencias de la Educación, catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga, Diplomado en Psicología y en Cinematografía. Ha sido profesor en todos los niveles del sistema educativo: maestro de Primaria, profesor de Bachillerato y profesor de la Universidad Complutense y de otras universidades españolas y extranjeras. Es miembro del Consejo Social de la ciudad de Málaga. Ha escrito numerosos libros y artículos sobre organización escolar, evaluación educativa y formación del profesorado.

«Todo centro escolar es una organización peculiar con una cultura moral propia, en el sentido de que provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar y actuar, como conjunto de significados compartidos por los miembros, que va a determinar los valores cívicos y morales que aprenden los alumnos y alumnas. Este conjunto de normas, supuestos tácitos, creencias y valores se manifiestan en diversos rituales regularizados, reflejado normalmente en la cara informal de la organización del Centro, contribuyendo a socializar a los sujetos» (Bolívar, 1998).

Antonio Bolívar plantea en su interesante trabajo cómo se puede plasmar en el Proyecto del Centro, de manera consensuada, la pretensión educativa sobre la que armar el trabajo y la convivencia. El problema radica, a mi juicio, en la plasmación de las intenciones, en la asunción de los enunciados. ¿Es imaginable que en un Proyecto se diga que se trata de eliminar la participación, de aplastar la libertad, de destruir la solidaridad, de generar desigualdades? Es difícil que se escriba, pero no es tan improbable que suceda.

Es preciso deslindar terminológicamente la cuestión ya que, muchas veces, el discurso pedagógico está larvado por una utilización ambigua del lenguaje. ¿Quién va a decir que no es necesario educar en valores? Ahora bien, bajo ese paraguas conceptual, hay quien inculca, quien meramente instruye, quien socializa o quien verdaderamente educa. ¿Qué diferencias existen entre estos conceptos?

No es preciso recordar que, algunas veces, el lenguaje sirve para entendernos y liberarnos y, otras, para confundirnos y sojuzgarnos.

Socializar es tratar de incorporar a las personas a la cultura en la que han de vivir, en la que tienen que trabajar, en la que tienen que relacionarse. Esa cultura tiene unas normas, unas costumbres, unas creencias, un conjunto de significados compartidos...

Educar es algo diferente y más complejo. El que educa, ayuda al individuo a incorporarse a una cultura, pero de manera crítica y comprometida. Es decir, el que educa, ayuda a discernir qué es lo bueno y lo malo de la cultura. Insta a aceptar lo moralmente bueno y a combatir lo que resulta inadmisibles desde el punto de vista moral.

Indoctrinar es pretender imponer los valores a la fuerza. El indoctrinador no cuenta con la libertad de la persona. No acepta que tenga el derecho de aceptar los valores que se le proponen. El indoctrinador obliga a asumir los valores, niega el derecho a la libertad de rechazarlos y a elegir otra jerarquía de valores.

Instruir es solamente transmitir conocimientos e ideas sin pretender llegar a otras esferas de la personalidad, cercanas al mundo de los sentimientos, de los comportamientos y de las creencias. Algunos profesionales de la enseñanza se declaran meros instructores bajo la excusa de que nadie les ha enseñado a hacerlo o justificando su condición de especialistas en una disciplina que deben dar a conocer. Creo que están en un error. Porque cuando un ser humano está en relación con otros, inevitablemente influye de muchas formas. Un profesor,

ante un grupo de alumnos y alumnas, imparte simultáneamente muchas lecciones (no sólo de su materia): de sensibilidad, de respeto, de lenguaje, de compostura, de atención al desfavorecido... O de todos sus contrarios.

La incidencia del currículum oculto tiene unas peculiaridades que no acompañan al desarrollo del currículum explícito de las instituciones, a saber:

a. Es subrepticio, es decir, que influye de manera no manifiesta, del todo oculta. No por eso es menos efectiva. A través de la observación, de la repetición automática de comportamientos, del cumplimiento de las normas, de la utilización de los lenguajes, de la asunción de las costumbres, acabamos asimilando una forma de ser y de estar en la cultura generada por la institución.

b. Es omnipresente porque actúa en todos los momentos y en todos los lugares. De ahí su importancia y su intensidad. La forma de organizar el espacio y de distribuir el tiempo está cargada de significados, la naturaleza de las relaciones está marcada por los papeles que se desempeñan, las normas están siempre vinculadas a una concepción determinada de poder... Cuando estamos en una organización permanecemos inmersos en su clima.

c. Es omnímodo porque reviste múltiples formas de influencia. Se asimilan significados a través de las prácticas que se realizan, de los comportamientos que se observan, de las normas que se cumplen, de los discursos que se utilizan, de las contradicciones que se viven, de los textos que se leen, de las creencias que se asumen...

d. Es reiterativo, como lo son las actividades que se repiten de manera casi mecánica en una práctica institucional que tiene carácter rutinario. Se entra a la misma hora, se hacen las mismas cosas, se mantienen las mismas reglas, se perpetúan los mismos papeles...

e. Es inevaluable, es decir que no se repara en los efectos que produce, no se evalúa el aprendizaje que provoca, no se valora las repercusiones que tiene. Se evalúa el currículum explícito, tanto en los aprendizajes que ha provocado en los alumnos/as como de manera global a través de las evaluaciones de Centros. Pero no se tiene en cuenta todo lo que conlleva la forma de estructuración, funcionamiento y relación que constituye la cultura de la institución. Estas características brindan al currículum oculto una eficacia poderosa ya que el individuo no es consciente de su influencia, no somete a revisión crítica ese influjo y hace que no se pueda defender fácilmente de sus perversiones (Etkin,1993; Santos Guerra, 1994). Lo cual no quiere decir que todos los componentes del aprendizaje que se derivan del currículum oculto sean negativos porque algunas prácticas institucionales se asientan sobre la racionalidad y la ética.

La expresión «educar en valores» es, de alguna manera, redundante. Se supone que la educación ha de asentarse en valores. Si se olvidan, podemos hablar de mera instrucción, de transmisión o descubrimiento de datos asépticos, de ideas inertes. Ni siquiera esto es posible porque no existe conocimiento neutro (ni lo es su selección, ni lo es el modo de aprenderlo ni, por supuesto, lo es su aplicación). La auténtica educación, que hace referencia a todas las vertientes del individuo, no puede omitir la dimensión moral.

El problema radica, a mi juicio, en reducir la educación moral a una clase en la que se estudian cuestiones relativas al entendimiento de la historia, de la

filosofía o de la metodología especulativa. Ahí está la limitación, el error o, lo que es peor, la contradicción. Decir en la clase de ética que todas las personas tienen igual dignidad no se aviene con un trato autoritario o con el uso de privilegios en la vida institucional. Escribir en el Proyecto de Centro que se pretende hacer ciudadanos participativos (sin que tengan arte ni parte en la vida del Centro) y creativos (sin que tengan la posibilidad de expresar libremente su opinión) no deja de ser una ironía. Resulta contradictorio afirmar que todas las personas tienen igual dignidad pero disponer de servicios con papel higiénico para profesores/as y sin él para los alumnos/as, tener un menú de primera para el profesorado (donde hay comedor) y otro de segunda para el alumnado. Se aprende para el examen el texto teórico, se aprende para la vida lo que sucede en la práctica.

Por eso es tan importante que la institución encarne valores, que la viva, que no sólo los explique o predique. El discurso contradictorio de la teoría y la práctica no sólo produce esterilidad sino que es generador de rabia y de desprecio. Publiqué hace algunos años (Santos Guerra, 1995) un trabajo cuyo título constituye una preocupante denuncia: democracia escolar o el problema de la nieve frita. Quizá sea radicalmente exagerada la metáfora, pero creo que es preciso profundizar en la cuestión que plantea: ¿es posible educar en la democracia, en el respeto, en la solidaridad, en la cooperación..., dentro de una institución que es insolidaria, competitiva y autoritaria?

Si en el mundo viviésemos los valores, si éstos estuvieran arraigados en las costumbres y fuesen la inspiración básica de las instituciones no haría falta esa pretendida educación. Lo dice Maturana (1999) de forma palmaria cuando le planteo esta cuestión en unas conversaciones celebradas en Málaga (España):

«Yo creo que cuando uno tiene que enseñar algo es porque ese algo no surge solo en la vida. Por ejemplo, el niño aborigen australiano va con la mamá o con el papá por el desierto o por la selva, recolectando algo o reconociendo el lugar. Lo va recogiendo o va reconociendo el lugar en el momento de vivirlo. Entonces no se le está enseñando. No se le habla de una cosa que tiene que venir después, sino que está viviéndola allí. Ahora, si yo no tengo la posibilidad de ir al desierto para ver allí la roca que corresponde al lugar donde el ancestro hizo tales cosas..., y estoy en la sala de clase, voy a tener que hablar de eso. Voy a tener que enseñar sobre esa roca que es un hito fundamental en la historia ancestral. Tenemos que enseñar porque aquello que enseñamos no lo estamos viviendo. Yo creo que ese es el verdadero problema con los valores» (Maturana, 1999)

Vivir los valores, dentro y fuera de la escuela, es la verdadera solución. Por eso mi preocupación es reflexionar sobre diversas cuestiones referidas a la dimensión ética del funcionamiento de la institución escolar. No pretendo presentar un programa de actividades o de estrategias específicas para «hablar» sobre este tema sino reflexionar sobre la naturaleza del fenómeno escolar como cauce institucional para el desarrollo de los valores. Una escuela segregadora, una escuela elitista, una escuela en la que los que no responden al «niño estereotipo» están condenados al fracaso, no puede educar en valores.

Si convertimos la educación moral en una asignatura más, en otra disciplina, los frutos serán escasos y la tremenda amenaza de la hipocresía institucionalizada se convertirá en una realidad inquietante. Etkin (1993) habla con acierto de «la doble moral de las organizaciones y de «la corrupción institucionalizada». ¿No resulta hipócrita «hablar» de solidaridad en instituciones que fomentan la desigualdad y el egoísmo de grupos y personas? ¿No es cuando menos paradójico «hablar» de cooperación en una institución que cultiva el individualismo? ¿No parece cínico invitar al ejercicio de la libertad en organizaciones que exigen sumisión?

Hace falta, pues, plantearse la cuestión desde bases exigentes. Si la institución encarna los valores será fácil que los alumnos aprendan a vivirlos. Si los profesionales de la educación son ejemplos de ciudadanos honestos, comprometidos, solidarios, tolerantes y sensibles, es probable que los alumnos hagan suyas las concepciones, las actitudes y los comportamientos de sus maestros. Porque los alumnos aprenden *a sus profesores*, no solamente *de sus profesores*.

Pondré algunos ejemplos que, reduciendo la abstracción nos permitan comprender el significado de estos mecanismos, frecuentemente ocultos por la rutina y la ortodoxia organizativa.

-A través del currículum oculto se transmiten, por ejemplo, los estereotipos de género. La escuela mixta no ha llegado a ser una escuela coeducativa. A través de los libros de texto, de las prácticas establecidas, de las formas de relación, etc. se perpetúan las formas de vivirse y de actuar como mujer y como hombre (Arenas, 1996; Santos Guerra y otros, 2000; Barragán, 2001). Formas de comportamiento que, por cierto, son abiertamente androcéntricas.

-Se transmite también una concepción del poder, más cercana a las exigencias democráticas. Por ejemplo, la organización de los espacios, tanto en su tamaño como en su disposición, su uso o el tránsito por ellos está regida por el beneficio y no por la lógica, por el interés y no por la racionalidad, por el capricho y no por la ética (Heras, 1997).

-Los escenarios del aprendizaje nos hacen entender que solamente uno sabe (se coloca en una posición más alta, se dirige al auditorio, dispone de medios audiovisuales, está cerca del encerado, tiene un micrófono...), que los alumnos no pueden aprender nada unos de otros (están colocados en alineaciones que les hacen mirar al cogote del que está delante, no disponen de tiempo para hablar, no pueden hacer grupos para discutir...).

-El tiempo se distribuye de forma jerárquica. Basta observar la estructura temporal de las intervenciones para descubrir que se dispone de tiempo en función de lo que supuestamente se sabe. El profesor habla durante un tiempo largo, el que hace una comunicación dispone de un tiempo más breve y al que hace una pregunta se le conmina a la brevedad.

-La forma de trabajar el conocimiento y de evaluar el aprendizaje entrañan peligrosas concepciones sobre la construcción, la valoración y la aplicación del mismo. Es la institución la que tiene como depositaria el conocimiento hegemónico y ella misma es la que dice cuándo se puede dar por cierto que ese conocimiento ha sido adquirido. Se desarrolla así una concepción jerárquica de verdad que podría definirse así: «Verdad es lo que la autoridad dice que es verdad». En esa dinámica oculta desempeña un papel primordial la evaluación. La formulación de verdad jerárquica adquiere esta variante: «Verdad es lo que, según el corrector, hay que responder en la evaluación».

-A través de procesos de selección y clasificación se aprende a competir, a compararse con los otros, a buscar los primeros puestos, a hacer méritos según los criterios establecidos por la cultura institucional. Si el clima ético está deteriorado es fácil que no importe la naturaleza inmoral de los métodos que se emplean para alcanzar los primeros puestos.

He publicado recientemente (Santos Guerra, 2001) una obra que tiene un significativo título relativo al tema que nos ocupa:

«Una tarea contradictoria: educar para los valores y preparar para la vida». Planteo en ella un inquietante dilema. Es el que se encomienda a la escuela de educar para los valores (igualdad, justicia, paz, solidaridad...) y simultáneamente de preparar para una la vida en una sociedad que pone en entredicho esos valores.

En efecto, las propuestas de modelos que reciben los estudiantes en la escuela («estudia cada día», «sé solidario», «ayuda a los otros», «esfuérate», «respeto a los demás»...) tienen como contrapunto otros modelos que reciben a través de las cotizaciones sociales y de su máximo expositor que son los medios de comunicación: «triumfa como sea», «gana dinero con rapidez», «que se hable de ti en todas las partes», «que te conozca la gente»... Esta segunda propuesta de modelo se hace no por la vía de la argumentación sino de la seducción, presentando el momento de la gloria del vencedor, no el esfuerzo, el sacrificio y el riesgo que ha tenido que asumir. De tal manera que, si se hace a un alumno la pregunta de cómo quién quiere ser, es fácil que se incline por el modelo televisivo en forma de futbolista para los chicos o de modelo para las chicas.

Creo que, al hablar del currículum oculto y de los valores, hay que referirse a las instituciones educativas en un doble aspecto:

- a. *Dimensión macro*: el sistema educativo, la forma de establecer la red de centros, la adscripción a los mismos, la posibilidad de seguir itinerarios dependiendo de la capacidad y del esfuerzo y no sólo de las posibilidades económicas de la familia es un ejemplo de ética que aprenderán los ciudadanos. Por el contrario, si la forma de organizar los Centros y de seleccionarlos, si la oportunidad que ofrece está al servicio del poder y del dinero, se está utilizando el sistema de educación como sistema de perversión social.

- b. *Dimensión micro*: cada centro puede encarnar, ignorar o contradecir los valores que constituyen el fundamento de la sociedad civil. Cada institución ha de ser el trasunto de una sociedad que respeta los valores, que los vive, que los hace realidad en sus prácticas, en las relaciones de las personas y en la forma de articular el funcionamiento.

No es suficiente conseguir el respeto y la práctica de valores en una sola de las dimensiones. Ni el que falte esa práctica en una de ellas ha de ser óbice para que se abandone su consecución en la otra. Las dos dimensiones se hacen imprescindibles, también complementarias.

Por eso resulta tan necesario que las escuelas reflexionen sobre su funcionamiento, que revisen sus patrones de conducta, que pongan sobre el tapete el código moral que rige las relaciones de sus miembros (Santos Guerra, 2000). Por eso es necesario también que todos los ciudadanos (no sólo los políticos, los profesionales y los padres y madres de alumnos) se comprometan con la consecución de un sistema de escuelas que desarrolle la igualdad y no la injusticia y con un funcionamiento de cada escuela que contribuya a una vivencia cotidiana cargada de valores.

Miguel Ángel Santos Guerra,
Universidad de Málaga.

Referencias bibliográficas

- ADARRA, Grupo (1997): Las gafas transversales. Un reto para los equipos docentes. Colectivo Adarra. Bilbao.
- ARENAS FERNÁNDEZ, G. (1995): Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela. Estudios y Ensayos. Universidad de Málaga.
- BARRAGÁN, F. y Otros (2001): Violencia de género y currículum. Ed. Aljibe. Archidona.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1998): (Educar en valores) una educación de la ciudadanía. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CAMPS, V. (1994): Los valores de la educación. Anaya. Madrid.
- CORTINA, A. (1996): Ética para una sociedad civil. Alauda/Anaya. Madrid.
- ETKIN, J.R. (1993): La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada. McGraw-Hill. Madrid.
- HERAS MONTOYA, L. (1997): Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar. Ed. Aljibe. Archidona.
- MARINA, J. A. (1995): Ética para náufragos. Ed. Anagrama. Madrid.
- MARINA, J. A. y DE LA VÁLGOMA, M. (2000): La lucha por la dignidad. Ed. Anagrama. Madrid.
- ROMERO, E. (1998): Valores para vivir. Editorial CCS. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): Entre batidores. El lado oculto de la organización escolar. Ed. Aljibe. Archidona.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995): Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En Volver a pensar la educación. Tomo II. Ed. Morata. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000): La escuela que aprende. Ed. Morata. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. y otros (2000): El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar. Ed. Graò. Barcelona.

SANTOS GUERRA, M.A. (2001): Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

TORRES, J. (1996): El currículum oculto. Ed. Morata. Madrid.

YUS RAMOS, R. (2001): ¿Qué se enseña en la escuela hoy?

Texto 3.

EL CURRÍCULUM OCULTO VISUAL: APRENDER A OBEDECER A TRAVÉS DE LA IMAGEN⁸

MARÍA ACASO Y SILVIA NUERE

Universidad Complutense de Madrid/Ces

Felipe II de Aranjuez

RESUMEN:

Mediante el presente artículo queremos presentar la definición y mecanismos de transmisión de lo que hemos denominado como currículum oculto visual, sistema que deriva del concepto general de currículum oculto, hasta llegar a transformarse en el currículum ausente visual.

PALABRAS-CLAVE: currículum oculto, currículum oculto visual, currículum ausente.

SUMARIO:

1. ¿Qué entendemos por currículum oculto?,
2. ¿Qué entendemos por currículum oculto visual?,
3. Cuadro de sistemas de transmisión del currículum oculto visual,
 - 3a. Espacios generales,
 - 3b. Espacios específicos,
 - 3c. Documentación visual de carácter didáctico.
4. Conclusiones.

1. ¿Qué entendemos por currículum oculto?

Entendiendo la educación como un proceso de traspaso de información para generar conocimiento, en cualquier contexto educativo la información se puede transmitir de dos maneras, a través de un discurso explícito o evidente y a través de un discurso implícito, es decir, oculto.

El currículum oculto se puede definir como el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo. El término ha sido acuñado por el pedagogo norteamericano Jackson en su obra *La vida en las aulas* (1968) y ha sido tema de numerosas investigaciones fundamentalmente en los países anglosajones. Jurjo Torres, Catedrático de Didáctica y

⁸ Arte, Individuo y Sociedad 2005, vol. 17 205-218.

Organización Escolar de la Universidad de A Coruña y autor del libro *El currículum oculto* (1995) es quien más ha profundizado sobre tema en el contexto español.

El principal objetivo del currículum oculto es perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo tales como el posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social determinada así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás.

En todos los niveles de la educación formal en España lo que se transmite a través del currículum oculto son conocimientos que asientan las bases del sistema patriarcal capitalista y que perpetúan el actual reparto asimétrico del poder mediante la defensa de:

- un sistema de reparto del poder totalitarista frente a un sistema de reparto del poder democrático.
- el predominio del género masculino sobre el femenino.
- el predominio de las clases sociales con alto poder adquisitivo sobre otras.
- el predominio de la raza blanca sobre las demás.
- la hegemonía cultural norteamericana sobre el resto de las culturas.
- la hegemonía religiosa católica sobre el resto de las religiones.

Estos conocimientos se transmiten a través de los tres tipos de lenguajes que utilizamos los seres humanos para transmitir información, el lenguaje oral, el escrito y el visual siendo los contenidos y procesos transmitidos a través de este último los únicos no analizados dentro de las ciencias de la educación en relación al tema del currículum oculto.

3. ¿Qué entendemos por currículum oculto visual?

Por currículum oculto visual entendemos el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo a través del lenguaje visual.

Si concebimos el lenguaje visual como el código de la comunicación visual, su discurso se emite a través de la manipulación de las siguientes herramientas:

- * Tamaño
- * Forma
- * Color
- * Iluminación
- * Textura
- * Composición
- * Retórica visual

Las representaciones visuales creadas a través del lenguaje visual siempre transmiten dos tipos de mensaje, el manifiesto y el latente siendo este último a partir del cual nos llegan los contenidos del currículum oculto.

El currículo oculto visual llega hasta el alumnado a través de los siguientes sistemas:

3. Cuadro de sistemas de transmisión del currículum oculto visual

3a. Espacios generales

- A. Arquitectura del espacio educativo
- B. Distribución jerárquica del espacio
- C. Decoración de zonas comunes

3b. Espacios específicos

- D. Tipo y distribución del mobiliario en el aula
- E. Conjunto de imágenes que decoran las aulas

3c. Documentación visual de carácter didáctico

- F. Conjunto de imágenes que los profesores utilizan en clase (diapositivas, presentaciones, vídeos y libros de texto)
- G. Uso o no uso del uniforme

3a. Espacios generales

A. Arquitectura del espacio educativo

La arquitectura del espacio educativo es el primer recurso que se utiliza para transmitir un determinado mensaje a través del lenguaje visual en los contextos educativos. En la figura 1.1 tenemos un instituto público de enseñanza secundaria y en la figura 1.2 una escuela empresarial de postgrados y masteres. Mientras que el edificio de la figura 1.1, situado en una zona deprimida de una gran ciudad, nos recuerda claramente a una fábrica o edificio industrial lo que denota tanto el tipo de techo utilizado como los materiales de construcción como el ladrillo visto y los tubos de conducciones situados en el exterior, el de la figura 1.2, ubicado en una de las zonas más exclusivas de la misma ciudad, es un construcción de evidente estilo palaciego, mensaje que transmiten las formas de las barandillas, con reminiscencias anglosajonas tanto por el color de las paredes, como por los techos de pizarra. A estas características visuales podríamos añadir la existencia en la figura 1.2 de vegetación, algo que carece por completo la edificación de la figura 1.1. Mediante estas herramientas visuales, ambos edificios transmiten a sus habitantes quiénes deben de ser: peones en la figura 1.1 y directivos de alta posición en la figura 1.2.



figura 1.1



figura 1.2

Guía de lectura 1.

Líneas temáticas formuladas en preguntas.

➤ Lectura 1. Curriculum oculto.

1.- ¿Cómo se define el curriculum oculto?

2.- ¿Cuáles son los tres aspectos básicos del curriculum oculto existente en la escuela tradicional?

3.- ¿Por qué se concibe a la escuela como una institución dominante y como un lugar cultural y político.

➤ **Lectura 2. Curriculum oculto y aprendizaje en valores.**

1.- ¿Cómo se define el curriculum oculto?

2.- ¿Cómo se definen las características de lo que es educar, inculcar e instruir?

3.- De acuerdo con el autor, ¿Cuáles son las peculiaridades del curriculum oculto que no acompañan al desarrollo del curriculum explícito de las instituciones escolares?

4.- ¿Qué implicaciones tiene el “educar en valores”?

5.- ¿Qué características tiene la dimensión macro y la dimensión micro de las instituciones educativas?

➤ **Lectura 3. El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen.**

1.- ¿Qué se entiende por curriculum oculto?

2.- ¿Qué se entiende por curriculum oculto visual?

3.- ¿Cómo llega hasta el alumnado el curriculum oculto visual?

4.- ¿Cuál es la importancia de conocer la arquitectura del espacio educativo?

TEMA 3. La empresa: cultura técnica y sociedad del trabajo.

APRENDIZAJE: Identifica las nuevas tecnologías y valora sus consecuencias en la vida de las comunidades y su ambiente.

CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA:

- ✓ **TÍTULO:** Características de la empresa, desde una perspectiva sociológica.
- ✓ **TIEMPO DIDÁCTICO:** 4 horas.
- ✓ **APRENDIZAJE PARTICULAR:** que el alumno conozca las características que tiene una empresa, desde el punto de vista sociológico, para identificar su importancia como institución social.
- ✓ **PROÓSITO:** que el alumno conozca las características que tiene una empresa, desde el punto de vista sociológico, a partir de la identificación de su definición, de los sociólogos que la han estudiado y líneas temáticas de estudio, en el contexto del capitalismo actual y en la época moderna.

✓ ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Inicio

1.- El alumno lee el texto de la “Sociología de la empresa”, identificando las ideas principales, mediante la técnica de subrayado.

Desarrollo

2.- Se forman equipos de trabajo de 4 o 5 integrantes, para la exposición de las ideas principales que tiene el texto, considerando los siguientes puntos temáticos, sobre los cuales cada equipo desarrolla uno.

Aspectos temáticos:

- 1.- Definición de la empresa, desde el punto de vista sociológico.
- 2.- Lo que estudia la sociología de la empresa.
- 3.- Opinión de Smith y Marx acerca de la empresa.
- 4.- El análisis sociológico del trabajo y como institución que tiene la empresa, de parte de los autores que la estudian en Europa (Francia y Alemania).
- 5.- Las investigaciones estadounidenses acerca de la empresa.

6.- Los estudios de Hawthorne sobre la organización formal y las relaciones humanas.

7.- El modelo sistemático para el estudio de la empresa.

8.- Temas de estudio tradicionales de la sociología de la empresa, desde el modelo sistémico.

9.- Los factores sociales que influyen en el desarrollo de la empresa.

10.- Los efectos producidos por el desarrollo y el comportamiento de las empresas.

3.- Los integrantes de cada equipo, anotan en su libreta una lluvia de ideas, acerca de los aspectos temáticos expuestos por cada equipo, destacando las ideas principales, agregando una reflexión propia acerca de la importancia que tiene la empresa como institución social.

Cierre

4.- Para complementar lo realizado, los alumnos resuelven un cuestionario como medio de autoevaluación de lo aprendido.

Actividad extraclase:

5.- Como actividad extraclase, los alumnos seleccionan imágenes de un buscador de internet, que representen las características de la empresa en la actualidad, considerando las nuevas tecnologías que se desarrollan alrededor de ellas y que contribuyen a su funcionamiento.

✓ MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO

- Lecturas.
- Cuestionario.
- Equipo de proyección.
- Conexión a internet.
- Cuaderno, lápices, plumas, etc.

✓ EVALUACIÓN

Son de tipo procedimental, conceptual y actitudinal, considerando los siguientes aspectos:

- La lectura del texto y la identificación de las ideas principales.
- La anotación de las ideas principales y su exposición en equipos de trabajo considerando las líneas temáticas.

- La elaboración de una lluvia de ideas, a partir de la exposición de los aspectos temáticos trabajados en equipos.
- La reflexión acerca de la importancia que tiene la empresa como institución social.
- La elaboración del cuestionario.
- La actividad extraclase que consiste en buscar imágenes que representen a la empresa en la actualidad.

✓ FUENTES DE CONSULTA

-Gallino, Luciano, *Diccionario de Sociología*, (2011), México: Siglo XXI Editores, pp. 368-373.

Texto 1.

1. Sociología de la empresa.⁹

A. Entendida la e. como el conjunto de las personas y de los medios coordinados “imperativamente” para realizar los fines económicos de una actividad organizada, bajo su propio riesgo y para producir o intercambiar bienes o servicios, la sociología estudia de qué manera las condiciones técnicas, económicas, políticas, culturales en las que opera influyen en diversos aspectos de su estructura social, como la **división del trabajo (v.)** y de la **autoridad**, (v.), la organización formal, la composición de los grupos de poder, las relaciones de propiedad y de control, la estratificación interna, las formas de control sobre la fuerza de trabajo, los procesos de decisión, la diferenciación de los papeles, las formas de interacción, cooperativas o conflictivas, las relaciones interpersonales, cuáles son los fenómenos típicos y las direcciones de evolución de esta estructura; finalmente, de qué modo la e. influye en el ambiente social externo, ya sea local o general.

La sociología de la e. está estrechamente vinculada con la sociología de la **industria** (v.), del **trabajo** (v.), y de la **organización** (v.), y en parte se superpone a ellas, pero no coincide con ninguna. Muchas e., en efecto, no son industriales; muchos tipos de trabajo no se llevan a cabo en e.; y muchos fenómenos organizativos se encuentran también en colectividades que no son e., como las administraciones estatales, las escuelas, los partidos, los sindicatos.

B. La consideración sociológica de la e. ha sido estimulada por tres factores que se han reflejado a continuación en los límites y en los procesos específicos de este campo de investigación. Las cuestiones alrededor del significado, la estructura social, el poder de la empresa se han multiplicado en la segunda mitad del siglo XIX a causa del peso que ha ido tomando la escena económica y política, sobre todo la *gran e.* capitalista; además en aquella época, las grandes e., eran casi todas e. *industriales*, y sus dimensiones, los medios de

⁹ Gallino, Luciano, *Diccionario de Sociología*, (2011), México: Siglo XXI Editores, pp. 368-373.

producción que empleaban, el nivel de las inversiones, implicaban que su dirección fuese confiada a **dirigentes** (v.) más que a verdaderos **empresarios** (v.), mientras que la propiedad jurídicamente entendida era a menudo subdividida entre diversos accionistas. Al ser éstos los aspectos en los que se han concentrado por mucho tiempo la e., se explica que hayan sido siempre raras relativamente las investigaciones sobre las *pequeñas* e., sobre las e. no industriales, y sobre aquellas en las que el patrimonio *no es subdividido* entre diversos propietarios. También son raras las investigaciones sobre e. no capitalistas, grandes o pequeñas. Son una excepción las investigaciones llevadas a cabo en las e. yugoslavas para comprender la dinámica social de la **autogestión** (v.)

En las sociedades europeas de más antigua industrialización, y en Estados Unidos, el análisis sociológico de la e. ha examinado aspectos característicos diversos entre una sociedad y otra. La importancia que había tomado la sociedad por acciones como factor de concentración de riqueza y de poder en manos de grupos restringidos había ya sido observada por Smith (1776), quien la juzgaba un grave peligro ya sea para la libertad de iniciativa como para la prosperidad de una nación, a causa de la irracionalidad de aquel tipo de e., definida como rapaz y cruel, de la ineficiencia de su grupo dirigente, y de la incapacidad de adaptarse a las continuas variaciones de la técnica y de los mercados. Al contrario de Smith, Marx juzgó positivamente el desarrollo de la sociedad por acciones, en las que veía prefigurarse una primera forma de propiedad social de la empresa. Sin embargo este tema tuvo un interés muy limitado en Inglaterra: la mayoría de las discusiones han sido encaminadas, hasta tiempos recientes, más bien a las condiciones de la clase obrera dentro y fuera de la gran e., un interés que se remonta a las investigaciones parlamentarias promovidas en los primeros decenios del siglo XIX para hacer públicos y reformar los aspectos más negativos –explotación a ultranza de la mano de obra, horarios inhumanos, salarios miserables, trabajo infantil- de la revolución industrial (v. **industria, sociología de la, B**). Son las mismas investigaciones sobre el nivel de vida de los **obreros** (v.) las que llaman la atención hacia la e. como sucede típicamente en la obra de Rowntree, uno de los primeros investigadores (industrial de oficio) en usar la expresión, que después será común, de “factor humano” (Rowntree, 1913, 1921).

En Francia, donde se publican las grandes investigaciones de L. R. Villermé (1840). De E. Buret (1842), de Frédéric Le Play (1855) sobre las condiciones de las clases trabajadoras, ocupa cada vez más espacio el análisis sociológico del trabajo en sus formas más parcelarias y monótonas, especialmente en las e. industriales. Históricamente, las investigaciones más representativas a este respecto son las llevadas a cabo por Georges Friedmann desde los años treinta, que tienen como fondo las reacciones obreras a la introducción del taylorismo, más violentas y tempranas en la industria francesa (huelga de la Renault en Billancourt, en 1912) que en cualquier otro país europeo. Por otro lado, la concentración en los aspectos sociológicos del trabajo ha llevado en Francia a profundizar el examen de la estructura organizativa de la producción, pero no de toda la e., dejando en segundo plano los otros sectores de la misma, así como de sus interdependencias con el ambiente social externo. Estas últimas han sido en cambio estudiadas con gran amplitud en Alemania. Schmoller, el representante más importante de la nueva escuela histórica en

economía analiza las modificaciones en la composición y en las relaciones entre las clases producidas por la gran e., (1898); Gerhart von Schulze-Gävernitz (1892) descubre en la gran e. el mayor progreso económico y social de los tiempos modernos; Sombart aporta uno de los primeros análisis profundos de la “racionalización interna” y de la “despersonalización” de la e. (1916); Rathenau formula una teoría de la e. como institución en la que los grupos que la constituyen se integran en una forma de colaboración que trasciende el interés privado en favor del interés público (1917). En esta concepción corporativa de la e. se mezclan principios doctrinales con agudos señalamientos sociológicos; Rathenau, por ejemplo, entreveía con mucha claridad cómo el proceso de decisión en la gran empresa implicaba objetivamente un gran número de personas y de grupos en la realización de objetivos comunes, a pesar de que entre los mismos grupos subsistían conflictos relevantes en los niveles retributivo y normativo. Con estos precedentes no es por casualidad que precisamente en Alemania haya sido acuñada la expresión “sociología de la e.” (*Betriebssoziologie*) y se dé la primera formulación articulada y rigurosa (Goetz Briefs, 1931). Goetz Briefs establece en el campo de estudio de la sociología de la e. tres áreas de problemas: a) el condicionamiento de los fenómenos sociales *internos* de la e. –procesos de trabajo, relaciones entre hombres y máquinas, tiempos y ritmos de la e., organización formal, al mismo tiempo que las relaciones, estructuras, procesos sociales que derivan de todo ello –por parte del ambiente social *externo*; b) la e. misma como catalizador de los mencionados procesos, su estructura y dinámica interna; c) los efectos sobre la vida social externa de la e. de los fenómenos que tienen lugar típicamente en ella (1931, p. 34).

A diferencia de los alemanes, que señalan el aspecto institucional de la e. como nueva y eficaz forma de cooperación, limitando sin embargo su atención –en cuanto a los aspectos internos de la e.- a lo que Weber había llamado la “psicofísica del trabajo industrial”, los investigadores estadounidenses examinan desde un principio el desarrollo, la composición, las funciones de los grupos que dirigen en concreto la actividad de la e. Veblen (1904) distingue entre la actividad productiva socialmente útil que la e. debería desarrollar, y la acción de explotación de los consumidores que de hecho acaba desempeñando en realidad, bajo la guía de propietarios rapaces, sustancialmente irresponsables, en el marco del capitalismo estadounidense de su tiempo. En una obra posterior el mismo Veblen (1921) detecta en los “ingenieros” (genéricamente, los técnicos) a un grupo empresarial que posee al mismo tiempo intereses contrapuestos a los de la propiedad y el poder para oponerse a ésta en la dirección de la e. El tema “directivo” de los estudios sobre la e. tuvo un amplio impulso con la obra clásica de Berle y Means (1932), en la cual se demostraba con abundancia de datos que el control efectivo de la mayoría de las grandes sociedades por acciones estaba ampliamente en manos de un grupo restringido de **dirigentes** (v.) profesionales, distintos de los propietarios del capital en acciones. Esta separación entre el control y la propiedad, o “poder sin propiedad”, ampliamente confirmada por estudios posteriores (cf. Lerner, 1966), no significa que los dirigentes profesionales tengan intereses en conflicto con los de los propietarios, sino más bien que los primeros son muy autónomos en sus decisiones, no pudiendo ser afectados como *grupo* por una propiedad que no podría sobrevivir sin ellos, y que su interés predominante está en la continuidad y en la expansión de la e. tanto

como en su índice de beneficio. En las grandes e. capitalistas de nuestros días, esta continuidad se logra, existiendo un común interés de estratos cada vez más amplios de cuadros intermedios y de técnicos que vienen a constituir una única “tecnoestructura” con los dirigentes profesionales, por medio de formas de presión sobre el ambiente externo, y de una verdadera planificación de las necesidades y de los consumos, que tienden a hacer depender el mencionado interés de la estructura global de las sociedades industriales (Galbraith, 1967). Desde un punto de vista marxista, han contribuido a la profundización de las relaciones entre la gran e. y la estructura social obras como *El capital monopolista de Baran y Sweezy* (1966), aunque el hecho de subvalorar los reales problemas estructurales y funcionales de una e. limite el alcance de sus análisis.

Los estudios de Hawthorne (v. **organización; organización formal; relaciones humanas**), a menudo erróneamente presentados como el inicio de la sociología de la e., han afectado en realidad a un sector muy circunscrito de ésta, en concreto las relaciones sociales en los grupos de trabajo que influyen sobre la moral, la productividad y las actitudes de sus componentes. El límite de estos estudios, que han tenido el mérito de reproponer una concepción más humanas del trabajo, ante las concepciones meramente técnicas o económicas que predominaban en aquel tiempo, es justo lo opuesto al de los estudios mencionados antes; en efecto, ellos parecen prescindir del condicionamiento ejercido sobre cualquier fenómeno interno de la e., por parte del ambiente social externo: las relaciones de poder, el mercado del trabajo, la coyuntura económica, las ideologías dominantes, el estadio de desarrollo de las organizaciones sindicales, la composición de las fuerzas de trabajo, etcétera.

En los países que han introducido en las e. formas de “gestión por parte de los trabajadores”, como en la ex Yugoslavia, y después incluso en países capitalistas, la temática de la sociología de la e. ha sido enriquecida recientemente por estudios e investigaciones empíricas sobre las condiciones y las consecuencias de la participación de los trabajadores no solamente en los problemas de la organización del trabajo, sino también en la gestión técnica y económica de la e. (v. **autogestión**, D. E.)

C. Para poder distinguir analíticamente la influencia del ambiente externo sobre los fenómenos sociales internos de la e. respecto de la dinámica específica de éstos, así como respecto de la influencia que ellos tienen a su vez sobre el ambiente externo, es útil recurrir a un modelo de tipo sistemático. Un modelo sistemático establece como funciones fundamentales de la e. la *inmisión* (por contraposición a *emisión*) de recursos productivos, transformación, control, *emisión* e innovación. Éstas afectan a todos los recursos productivos: *fuerza de trabajo o personal, capital financiero, medios de producción, materiales e informaciones*. A cada función corresponde, además de un ambiente social genérico propio de una determinada sociedad –capitalista o socialista, retrasada o avanzada, con una determinada cultura, con un determinado sistema político, etc.-, un ambiente específico de la función de *inmisión* de los recursos productivos es el mercado de cada una de éstas, con especial referencia al mercado del trabajo; el ambiente externo de los procesos de transformación se da por la composición, las actitudes, las motivaciones de las fuerzas de trabajo; mientras que el ambiente del control es la estructura de

clase, las ideologías que legitiman el ejercicio de la autoridad en la industria, las leyes que regulan el empleo de los trabajadores y otras cosas similares. Toda variación del ambiente genérico o de un ambiente específico modifica el desarrollo de una o más funciones empresariales; siendo todas las funciones estrechamente interdependientes entre ellas, toda variación en una de ellas repercute en una determinada manera sobre las otras; y las funciones así modificadas, en particular o todas juntas retroactúan sobre el ambiente externo.

Un modelo de este tipo permite recuperar e integrar gran parte de las diversas publicaciones que pueden designarse con la etiqueta de sociología de la e., cuyos temas tradicionales son:

- a) las relaciones de la e. con la **comunidad local** (v.), sus grupos de poder, su cultura;
- b) las relaciones de la e. con los accionistas, las instituciones externas, el poder político, la **burocracia** (v.) estatal;
- c) la estructura social interna de la e. en relación con su estructura jerárquica;
- d) la dinámica de los **grupos** (v.) de trabajo, la *leadership*, las relaciones interpersonales, la formación de grupos espontáneos, las relaciones entre estas variables y la productividad, el rendimiento, la calidad del producto, la **tecnología** (v.);
- e) la estructura organizada (división del trabajo y de la autoridad en los diversos niveles), sus relaciones con los otros fenómenos indicados anteriormente.
- f) la estructura de los procesos de toma de decisiones, especialmente en cuanto se refiere a las relaciones entre unidad de servicio y de estudio y unidades operativas;
- g) la ideología (v.) y la subcultura (v.) de los grupos más representativos de la e.: **obreros** (v.), **dirigentes** (v.), cuadros intermedios, técnicos (v.), **empleados** (v.), vendedores;
- h) el conflicto entre dirección y trabajadores; formas de evolución de la acción del **sindicato** (v.) en la empresa.
- i) las relaciones de la e. con el público, los consumidores, las otras e., los proveedores; la acción que ésta ejerce para convencer, condicionar, persuadir, manipular a todos ellos.

D. Entre los factores sociales que influyen en el desarrollo, las estructuras internas, el comportamiento, la eventual decadencia de una e., tiene una gran importancia, ya sea en las sociedades capitalistas como en las socialistas, el origen histórico y la composición de los dos grupos formados por trabajadores y dirigentes. Fuerzas de trabajo con baja escolaridad, escasa calificación, provenientes del sector primario, con limitada tradición sindical, pueden ser sometidas – y lo fueron históricamente- a condiciones de trabajo y a formas de control que casi siempre han sido rechazadas eficazmente por parte de fuerzas de trabajo con superior escolaridad, calificación y sindicalización. Las estructuras de la e. resultantes de los dos casos son profundamente diferentes,

llegando a minimizar las mismas diferencias de régimen económico y político. Por otro lado, los dirigentes que provienen de una clase de propietarios o pertenecen a la misma familia que fundó una e., o bien que han subido a una posición tal desde las filas de obreros y empleados, tienden a estructurar y dirigir la e. de modo bastante distinto que los dirigentes que no tienen intereses de propiedad, ni relación con los grupos fundadores, mientras que por otro lado han seguido un curriculum profesional específico.

Las diferencias de régimen político y económico se reflejan, más que en la organización formal de la e., en la estructura de las relaciones sociales, en las formas de control, en la ideología, y obviamente en las relaciones de la e. con el exterior, empezando por su función comercial. En cuanto a organización formal, una e. polaca o rusa no difiere mucho de una e. italiana o inglesa, a no ser en la ausencia de un sector comercial en las primeras, sustituido por oficinas para la relación con los órganos de planificación y distribución; pero las diferencias son bastantes fuertes en las estructuras de control de la fuerza de trabajo. En las empresas capitalistas la dirección representa, en efecto, la única instancia de control, en el marco de las leyes vigentes (por ejemplo, en Italia, el estatuto de los trabajadores); en las e. socialistas el control ejercido por la dirección es en ciertos aspectos integrado y reforzado, pero en otros contrastado, por un complejo aparato sindical y de partido. En el régimen capitalista, además, la ausencia de vínculos públicos en la acumulación del **capital** (v.) y en la competencia oligopólica permite formas de concentración, y por tanto de **dominio** (v.) sobre la sociedad, desconocidas en los países socialistas (v. **capitalismo, C**).

E. Entre los efectos producidos por el desarrollo y el comportamiento de las e., especialmente de las grandes, es necesario distinguir los efectos específicos de los genéricos. Los primeros se refieren ya sea al territorio y a la comunidad en la que opera una e., ya sea a los ambientes particulares de sus diversas funciones, en relación con los recursos empleados. Estos efectos parecer ser muy similares en las sociedades capitalistas y en las socialistas. Tanto en las primeras como en las segundas el desarrollo de grandes e., industriales, agrícolas o de servicio, actúan casi siempre como factor de **modernización** (v.) de las comunidades históricas, de transformación de la estructura social local (en cuanto se alteran las relaciones entre las clases y la composición de éstas), de **cambio social** (v.). Los efectos genéricos son en cambio bastante distintos en los dos tipos de sociedad. Al no poner virtualmente ningún límite ni a la concentración de los medios de producción, ni a los tipos de inversión, ni a la localización de las nuevas unidades productivas, ni a los procesos de **acumulación** (v.) del capital, las sociedades capitalistas asignan de hecho a las e. privadas un papel predominante como factor de transformación automático, técnicamente irresponsable de la sociedad. El éxodo masivo de las fuerzas de trabajo agrícolas, el hiperdesarrollo de determinadas regiones y el subdesarrollo de otras, la prosperidad o la decadencia de regiones enteras, la evolución de las estructuras de clase son fenómenos en los que la e. moderna es un factor primario. En los países socialistas, por el contrario, al estar todo aspecto de la actividad empresarial sometido a las directrices del gobierno o del partido único, la constitución, el desarrollo, el comportamiento de las e. son factores secundarios, que intervienen solamente después de que decidido por ejemplo el desarrollo de una región escasamente habitada o con rasgos

todavía tradicionales, se establece la implantación de determinadas empresas. Pero no parece que la voluntad consciente del gobierno o del partido mediatizada por un complejo aparato de planificación, dé en todos los campos resultados mejores que el mecanismo acéfalo, o suavemente controlado por formas de programación, de la interacción competitiva entre e. privadas, y entre éstas y su ambiente.

Cuestionario 1.

La empresa desde la perspectiva sociológica.

1.- ¿Cómo es entendida a la empresa desde el punto de vista sociológico?

2.- ¿Qué aspectos estudia la sociología de la empresa?

3.- ¿Con que otras ramas de la sociología, está vinculada la sociología de la empresa?

4.- ¿Cómo es definida la empresa por Smith y Marx?

5.- Menciona dos autores europeos y sus propuestas teóricas a cerca de la empresa.

6.- Especifica lo que Goetz Briefs establece como campo de estudio de la sociología de la empresa.

7.- Especifica lo que Hawthorne estudia de la empresa con relación a la organización formal y las relaciones humanas.

8.- Establece los temas de estudio que tiene la sociología de la empresa, desde el punto de vista sistémico.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas:

-Giddens, Anthony, (2012), *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*, México, Ediciones, Taurus.

-Ascaso Maria y Nuere Silvia, (2005), "El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 17, pp. 205-218.

-Gallino, Luciano, *Diccionario de Sociología*, (2011), México: Siglo XXI Editores, pp.158, 159, 193 y 194, 368-373.

-Puga, Cristina, et.al., *Hacia la sociología*, (1999), 3era edición, México: Pearson Educación, pp. 137-163.

De internet:

-ENCCH. (2016). *Programa de Estudio de Ciencias Políticas y Sociales I y II*. Obtenido de Programas de Estudio 2016: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/CIENCIAS POLITICAS SOCIALES I II.pdf>

-Biografía de Emilio Durkheim, en el Blog. Estructural funcionalismo, <http://estructuralfuncionalismo.blogspot.com/>

-Blog de Sociología y de Actualidad. Análisis weberiano sobre la acción social con arreglo a valores, en: <https://sociologos.com/2014/04/06/analisis-weberiano-sobre-la-accion-social-y-racional-con-arreglo-a-valores/>

-*Currículum oculto y aprendizaje en valores*, por Miguel Ángel Santos Guerra INEtemas: <http://www.inetcordoba.org>

-*Currículum Oculto*, por Paulino Murillo Estepa.... http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt2_07_08/biblioteca/murillo_curri_oculto.PDF

-Definición de identidad, <https://definicion.de/identidad/>

-Durkheim: el hecho social, en: <https://i.pinimg.com/736x/38/5e/a8/385ea80df0ca75c862d520922650365f--hecho-social-emile-durkheim.jpg>

-Educatina. (23 de julio de 2013). *Poder y dominación de Max Weber*. Obtenido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=CjrjGyVs3bl>

-Emilie Durkheim (1858-1917) Los hechos sociales, en el Blog. Estudiantes de Brown, <http://estudiantesdebrown.blogspot.com/2015/05/emilie-durkheim-1858-1917-los-hechos.html>

-Lutz, Bruno, "La acción social en la teoría sociológica: una aproximación", en Scientific Electronic Library Online, <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n64/v23n64a9.pdf>

-Teoría de la acción social, en: <https://i.ytimg.com/vi/GwLSOyO940M/maxresdefault.jpg>

-Zabludovsky, G. (1993). *AUTORIDAD, LIDERAZGO Y DEMOCRACIA (UNA REVISIÓN TEÓRICA)*. Obtenido de ITAM: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras34/textos2/sec_1.html