

Integración, educación, comunidad: relejendo a Parsons tras la crisis del Estado Nación.

Pablo Domínguez Vaselli
Becario FLACSO
desviostandard@gmail.com

Resumen

La lectura del Parsons tardío es oscura y abierta a interpretaciones. Se supone aquí un quiebre entre su visión estructural-funcionalista y sus últimos modelos teóricos cibernético-evolucionistas. Su concepción pasaría de centrar su atención sobre los procesos de socialización e integración social a nivel de relaciones diádicas ego-alter hacia utilizar como unidades de interacción a comunidades interpenetradas. Se sostiene que, de la mano de esto, su discurso sobre el control de la desviación retrocede a medida que crece su discurso en torno a la construcción de confianza y compromisos de valor.

Criticaremos entonces su concepción estructural-funcionalista de la socialización (y del sistema educativo, agencia central de ésta), en cuanto piedra angular del sociologismo de la educación, desde su propia obra tardía. Relacionaremos ésta obra a la crisis de las instituciones cuyo funcionamiento él mismo contribuyó a formular, en particular el sistema educativo a partir de sus niveles medio y universitario. El impacto de esta crisis lo llevará a formular nuevos conceptos, que intentaremos aunar en un paradigma comunitario-parsonianiano de la socialización/educación y la acumulación de conocimiento.

Palabras clave:

Integración, educación, comunidad, Estado Nación, Parsons

Índice

1. Introducción	1
2. Comunidad, adscripción y socialización en el Sistema Social	2
2.1. Primeras ideas parsonianas de la comunidad y la solidaridad	2
2.2. La estructura de roles y el patrón universalista-meritocrático	4
2.3. El proceso de socialización y cambio social	6
3. Socialización y funciones del sistema educativo. Crítica a Parsons desde Parsons.	8
3.1. El aula como sistema social	8
3.2. Comunidades, comunidades escolares y comunidad societal	10
3.3. The American (campus-based) University	13
3.4. La comunidad societal como un logro evolutivo: la inclusión y el sistema educativo	15
4. Aplicaciones de este paradigma educativo	16
4.1. ¿Desconversión de lo social-estado-nacional?	16
4.2. De la teoría a medidas de política educativa concretas	17
Referencias	19

1. Introducción

De acuerdo a la concepción parsoniana, la sociedad moderna se formó sobre la base de tres revoluciones: la revolución industrial, la revolución democrática y la revolución educativa. Esto ocurrió dentro del marco del *individualismo institucionalizado*, o sea, la organización de los componentes de la acción humana de forma tal de mejorar la capacidad del individuo promedio y de las comunidades a las que él pertenece para implementar los valores con los que están comprometidos. Esta capacidad mejorada a nivel individual se ha desarrollado concomitantemente con otra de marcos normativos organizacionales e institucionales de orden que permiten la realización de los objetivos y valores de estas unidades individuales y colectivas (Parsons and Platt, 1973, págs. 1-2).

Los esfuerzos tardíos de Parsons en desarrollar el concepto de comunidad societal (el núcleo integrativo de la sociedad, que articula a todas las comunidades intepenetradas que forman el sistema) pueden ser vistos como una forma de sintetizar y mejorar las líneas de investigación empírica que venía persiguiendo desde fines de los años 30 en 4 líneas clave (Sciortino, 2005, pág. 111):

1. La significación del pluralismo étnico y religioso
2. Los rasgos estructurales de los cuerpos asociativos
3. Las tendencias polarizantes involucradas en el proceso de modernización
4. El alcance e impacto de la revolución educativa

Nuestro foco está en el último punto que Sciortino destaca, en relación con la comunidad societal (relación planteada por Parsons and Platt (1973)). Este es un punto difícil sobre el cual el propio Parsons no es concluyente, siendo su máxima obra en la línea *The American University* Parsons and Platt (1973), que presta escasa atención a los niveles educativos preuniversitarios. Otra referencia obligada a la que recurriremos reiteradamente en este texto es *The School Class as a Social System* Parsons (1959). Esta obra es más cercana al Parsons estructural-funcionalista de *El Sistema Social* Parsons (1951). Así, dar una vista del sistema educativo completo nos obligará al raro ejercicio de criticar a Parsons (estructural-funcionalista) desde Parsons (cibernético-evolucionista).

Al margen del ejercicio intelectual, esta comparación nos permitirá introducir otro tema, telón de fondo que quizá explique en parte cierta mutación teórica de Parsons y que, indiscutiblemente, marca al sistema educativo: la crisis del Estado Nación y sus instituciones centrales. Esta mutación teórica habría sucedido a nuestro juicio a nivel de su concepción del proceso de socialización y de las unidades de interacción del sistema social. Tendrá múltiples implicancias a la hora de analizar el sistema educativo.

Pretenderemos abonar la idea de que es necesario concebir a las instituciones educativas como comunidades y que, además, son las comunidades básicas del Estado Nación.

2. Comunidad, adscripción y socialización en el Sistema Social

2.1. Primeras ideas parsonianas de la comunidad y la solidaridad

En *El Sistema Social*, Parsons encuentra el principal foco problemático del sistema en la tensión entre los aspectos adjudicativos (de recursos, asociados definitiva a la “*adjudicación de personal*” en roles específicos dotados de status correspondientes) por una parte y, por otra, los integrativos (vinculados a la cohesión social a través de valores compartidos). Así, si bien comienza su obra analizando los distintos tipos de orientación de la acción (instrumental, expresiva, moral) en torno a roles específicos (que serán el centro de la obra), hacia el capítulo 3, *The structure of the social system I: the organization of the componentes into sub-systems* (Parsons, 1951, pág. 45) observa su combinación con contextos relacionales específicos que operan como sistemas de interacción recíprocos.

Varios problemas vinculados a la comunidad, solidaridad y lealtad que Parsons desarrolla a lo largo de su obra menos conocida (posterior a su estructural-funcionalismo) tienen germen en estas secciones de *El Sistema Social*. Así, más allá de la acción instrumental que redundan en una *cooperación instrumental institucionalizada*, existe también una categoría homóloga para la interacción catético-expresiva entre ego y alter, llamada *solidaridad* cuando se institucionaliza. Esto significa que alter es para ego no una mera fuente de gratificaciones *ad hoc*, discretas y desorganizadas sino que se constituye en un sistema de gratificaciones que incluyen la expectativa de la futura continuación y desarrollo de la gratificación significativa de alter. Este vínculo deberá organizarse en torno a un patrón cultural de símbolos expresivos cuyo significado es compartido entre ego y alter, así como un conjunto de orientaciones de valor que permitan generar como mínimo estándares de apreciación de la acción. Al institucionalizarse esta lealtad, implicará también un nivel moral que incluirá sanciones y obligaciones en términos del sistema de valores comunes de la sociedad. Así, cuando una relación entre dos amantes desarrolla un sistema de simbolismo erótico y, finalmente, los amantes resuelven institucionalizarla en la forma de un matrimonio, contraen derechos y obligaciones que aseguran ciertos niveles de solidaridad. De la misma forma, ego puede desarrollar una relación de este tipo con un objeto catético de carácter colectivo (el amor a un país es el ejemplo dado por Parsons (1951, pág. 51) en este caso; ejemplo razonable dada la tendencia estructural-funcionalista a asociar sistema social con sociedad estado-nacional); así, el vínculo de ego a un colectivo se integra en un simbolismo expresivo cuya implicancia para ego significa membresía, status dentro del

colectivo y –quizás– servicios meritorios para la colectividad (Parsons, 1951, págs. 50-51).

Al avanzar en la clasificación de las modalidades de los objetos sociales (familias, comunidades), siempre en cuanto focos de expectativas de rol, considera clara la utilidad de construir el análisis en torno a la variable pauta adscripción/logro¹ siendo que esta es la diferenciación más básica que atraviesa la constitución del mundo de los objetos sociales. De esta manera, es necesario empezar por observar sus complejos basados en cualidades adscriptivas significativas para la estructura de roles, así como sus tipos de patrón basados en logros personales (Parsons, 1951, pág. 59).

En primer lugar, es necesario diferenciar entre los criterios adscriptivos primarios y secundarios; los primeros son previos al sistema social (como el sexo), y los segundos posteriores a él (como las colectividades). Ambos tipos (primarios y secundarios) pueden además ser analizados mediante el criterio *clasificadorio* (cuando ego puede colocar el objeto dentro de una clase universal significativa en cuanto tal, como los médicos) o *relacional* (cuando el objeto se constituye en relación a ego, por ejemplo, sus padres, para quienes ego es su hijo). El eje relacional es principalmente particularista y adscriptivo, estando los objetos relacionales pautados por el propio organismo de ego en función de su posición biológica (su familia) y espacio-temporal: su comunidad (Parsons, 1951, págs. 59-60).

Así, la pluralidad de roles que desempeñe cualquier actor individual está determinada por la capacidad de comunicación fruto de su lugar de residencia, un área económicamente cerrada en función de los costos de traslado y comunicación. Parsons define entonces “comunidad” como *aquella colectividad de miembros que comparten un área territorial dada como su base de operaciones cotidiana* (Parsons, 1951, pág. 60) – una definición centrada en un criterio netamente adscriptivo-relacional bien alejado del romanticismo de lo comunitario. Asimismo, el uso de la fuerza también opera directamente sobre el organismo de ego, vinculado a su residencia física y organizado necesariamente en forma territorial. Por otra parte, enfatiza el problema de que incluso las capacidades performativas del organismo pueden funcionar como patrones adscriptivos; así, disponer de un rasgo en particular (supongamos, determinada belleza o inteligencia, o fealdad y torpeza) puede llevar a la clasificación dentro de un status adscriptivo al margen de cualquier performance real o esperada.

Si bien pertenecer a una clase de status (por ejemplo una profesión de carácter universal y alcanzada por mérito) suele ir asociado a pertenecer también a una colectividad (por ej. el colegio de abogados), y una clase de status es también secundaria (en cuanto posterior al sistema

¹A lo largo del texto, Parsons utiliza cinco variables dicotómicas, “variables pauta” (*pattern variables*) cuya utilidad radica en clasificar los sistemas y tipos de orientación de la acción en función de oposiciones básicas que marcan rasgos estructurales clave. Estas variables son universalismo-particularismo, neutralidad afectiva-afectividad, logro-adscripción (o bien, mérito-adscripción), especificidad-difusividad y auto-orientación-orientación hacia el colectivo. Las combinaciones de estas variables pauta son también clave para analizar y clasificar los sistemas sociales; así, el patrón universalista-meritocrático es el propio del proyecto de la modernidad.

social), ambas cosas son bien diferentes. Para aclarar esto es necesario primero diferenciar la participación en un *sistema ecológico* de la *membresía en un colectivo*. Un sistema ecológico es aquel en el que los participantes son objetos unos para otros y su interacción se regula por un conjunto de “reglas de juego”, como en el caso de un mercado. Las instituciones son entonces regulativas y no relacionales. Una colectividad, en cambio, agrega el lazo de solidaridad y, si bien puede estar basada en un criterio relacional o adscriptivo como la familia y la comunidad, puede no estarlo, siendo necesario lograr la pertenencia al colectivo. Sin embargo, una vez que el individuo logra la membresía por mérito de algún tipo, ésta membresía empieza a ser la base para una posterior adscripción. El primero es el caso de una clase de status, el segundo el de una colectividad profesional (Parsons, 1951, pág. 60).

Hay un problema moral para el actor cuando las alternativas de la acción involucran la presunción de la relevancia de la “integridad” o de la “solidaridad” de un sistema de interacción cuando *la preservación de tal integración o solidaridad es en sí misma un valor*. Esto es lo que lleva a Parsons a plantear su quinta variable pauta, la auto-orientación versus la orientación al colectivo. Es sólo cuando los actores operan de esta forma que se puede hablar de *solidaridad* según el Parsons de *El Sistema Social*, y es entonces cuando definen acciones requeridas para la integración de la colectividad así como acciones incompatibles con ésta, que resultarán en sanciones. Esta participación es en cierta forma voluntaria (con arreglo al problema del voluntarismo que ya planteara en *The Structure of Social Action* (1937); así, la orientación colectiva involucra ante todo la pregunta: “¿Eres uno de nosotros o no? Tu actitud en este asunto es decisiva” (Parsons, 1951, pág. 64). Asimismo, estas colectividades pueden ser parciales (no referirse al sistema social en su conjunto si no, por ej. a un colectivo profesional), estando en general cada individuo involucrado como mínimo en tantas colectividades como roles posea – adelantando también el concepto de *interpenetración*, que será clave en su obra tardía.

2.2. La estructura de roles y el patrón universalista-meritocrático

El Parsons funcional-estructuralista da entonces un lugar a la comunidad en su análisis, y sus definiciones son cercanas a las que dará más adelante, cuando el problema de las comunidades y en particular la comunidad societal ingrese con fuerza a su teoría (ver sección 3.2 y adelante). Sin embargo, hasta aquí su lugar en la teoría es el de subcomponentes del sistema, cuyo importancia analítica se dirige a sus implicancias en la formación de roles. Fundamentalmente, son tratadas como elementos de adscripción. En este sentido son lo opuesto a su proyecto social americanista. Sostiene así que la pauta universalista-meritocrática encuentra su mejor exponente en el *ethos* dominante en norteamérica. Esta pauta tiene varias características:

The combination of universalism and achievement-orientation puts the primary emphasis on universalistically defined goal-achievement and on the dynamic

quality of continuing to achieve particular goals. It does not emphasize a “final” goal-state, which once achieved is to be maintained in perpetuity. The combination of universalism with achievement values puts the primary universalistic accent on process, that is, on means-choice and particular goal-choice, leaving the goal-system fluid. In some such sense the philosophy of Pragmatism epitomizes this orientation (Parsons, 1951, págs. 72-73).

Así, adelantándonos al Parsons cibernético-evolucionista, el valor de la meritocracia es (además de un proyecto social concreto) particularmente eficiente para el manejo de flujos de información y energía – un *universal evolutivo* según lo que este teórico sostendrá años más tarde en *The Systems of Modern Societies* Parsons (1971). Anudada en torno a lo adscriptivo-biológico-relacional, la comunidad es lo contrario al mérito y un elemento meramente accidental para la definición de expectativas de rol.

Hacia el capítulo 4 (*The structure of the Social System II: Invariant points of reference for the structural differentiation and variation of societies*) abordará el problema de los focos para la cristalización de la estructura social, entrando de inmediato en el problema de la diferenciación. La diferenciación del sistema social debe ser tratada en torno a dos principales titulares (Parsons, 1951, págs. 77-78):

1. El sistema social es un sistema de roles diferenciados. Es necesario analizar qué tipos de roles existen en el sistema y cómo y hasta qué punto se integran unos con otros. El sentido más estricto del término *estructura social* es éste.
2. Dada la estructura de roles, es necesario analizar los procesos de distribución de elementos móviles entre roles y estatus; este proceso se llama adjudicación. 3 contextos de adjudicación son clave:
 - a) La adjudicación de personal (actores) entre roles
 - b) La adjudicación de facilidades ²
 - c) La adjudicación de recompensas

Desde el punto de vista funcional, los roles son los mecanismos primarios mediante los cuales se logra satisfacer los prerequisites funcionales del sistema; existe la misma relación de orden entre los roles y las funciones del sistema social que existe entre los órganos y las funciones de un sistema biológico. Por lo tanto, el stock de roles a distribuir entre aspirantes no es infinito; asimismo, siendo que el rol cumple una función para el sistema, debe existir una adecuación de idoneidad entre el aspirante y la función a cumplir. Así, existen en cualquier

²Recursos; *posesiones que son significativas como medios para lograr fines en complejos de acción de orientación instrumental*(Parsons, 1951, pág. 81)

sistema social pocas plazas para el rol de físico teórico y, además, este rol es exigente en cuanto a las cualidades del individuo a ocuparlo (Parsons, 1951, págs. 78-79).

El proceso de adjudicación de personal es el principal proceso de adjudicación para el sistema social y, desde su punto de vista, lo que el sistema debe manejar es un flujo de personal dentro de la estructura de roles, o sea, un continuo reemplazo de personal que acompaña los ciclos de vida de los individuos por una parte y, por otra, el desarrollo y diferenciación creciente de la estructura de roles. Así, la primer “decisión” adjudicativa es dónde empieza su trayectoria un individuo. Los primeros criterios adjudicativos son adscriptivos, tanto *clasificatorios* (por ejemplo respecto al sexo) y quizás inmodificables, como *relacionales*, por ejemplo los referidos a las unidades familiares. Aquí Parsons demuestra más que nunca su carácter modernizador, al preguntarse porqué la adscripción familiar debería mantenerse como un valor universal (Parsons, 1951, págs. 79-80).

Todos los factores hasta ahora planteados se conjugarán de una forma particular en el patrón social universalista-meritocrático.

This is the combination of value-patterns which in certain respects introduces the most drastic antitheses to the values of a social structure built predominantly about the relationally ascriptive solidarities we have discussed, of kinship, community, ethnicity and class. Universalism has above all two major types of application by itself. In the first place it favors status determination, i.e., the allocation of personnel, allocation of facilities and rewards, and role-treatment on the basis of generalized rules relating to classificatory qualities and performances independently of relational foci. Secondly, on the cultural level it favors a cognitive as opposed to an expressive interest. These emphases already involve a certain “tension” relative to much of the “givenness” of social situations, such as kinship and community relations (Parsons, 1951, pág. 126).

2.3. El proceso de socialización y cambio social

El proceso de socialización, tratado por Parsons sobre todo en el capítulo 6 (*The learning of social role expectations and the mechanisms of socialization of motivation*) será a nuestro juicio el nudo teórico de *El Sistema Social*. Intentaremos resumirlo muy burdamente.

En primer lugar, todas las motivaciones del sujeto son fruto del proceso de socialización; así, más que “reprimir” al sujeto, el proceso forma su personalidad. A lo largo del proceso, ego internaliza objetos externos, valores, que pasan a formar parte de su personalidad. Este proceso (que dura toda la vida pero cuyas fases iniciales, en la niñez y adolescencia, marcan las piedras angulares del sistema de la personalidad, cada vez menos maleable a medida que avanza el ciclo vital) sucede debido a que ego es un *optimizador de gratificación* (amor, respeto) y, por lo tanto,

no sólo modifica sus actitudes externas sino su propio sistema de personalidad en función de los estímulos (gratificaciones y castigos) de alter. El aprendizaje es entonces un proceso de cambio del sistema de la personalidad.

Para poder mantener la interacción con alter, ego debe construir expectativas en torno a las futuras reacciones de alter. La relación se contruye entonces en torno a expectativas mutuas en el cumplimiento de los roles que cada individuo asume en la relación. Cuando uno de los extremos de la relación se comporta en forma diferente a las expectativas se genera una desviación respecto a ellas que debe ser controlada (ya neutralizando el cambio o modificando las expectativas de forma tal de reequilibrar la relación) dado que, en el extremo teórico, puede destruir la propia interacción al vaciarla de pautas. Siendo que el sistema social está estructurado en torno a roles (de orientaciones y expectativas complementarias), si se trata de desviaciones masivas, el que está en riesgo es el sistema social en su conjunto, quien deberá cambiar su sistema de valores común, neutralizar el cambio (en el extremo, mediante la violencia física) o desintegrarse.

El proceso comienza claramente con la socialización del niño (en rol de niño) con sus padres (en rol de padre o madre). Ego (niño) internaliza los valores que alter (padre) transmite mediante gratificaciones, sin que Parsons problematice la existencia de un sistema de valores culturales común, siendo que los padres también atravesaron un proceso de socialización controlador de la desviación. Las comunidades, fuente de adscripción, no juegan un rol explícito en el proceso de socialización aquí descrito.

Parsons aplica todo su modelo estructural-funcionalista a un ejemplo ilustrativo en su famoso capítulo 10: *Social structure and dynamic process: the case of modern medical practice*, pieza fundacional de la sociología de la salud. Allí demuestra que no existe tal cosa como un “enfermo” en sentido biológico sino que lo que existe es un *rol de enfermo* que, al igual que cualquier otro rol, lleva asociado todo un conjunto de expectativas de orientación de la acción. Así, cuando por adscripción biológica un actor se desvía de sus compromisos de rol (por ej., falta a trabajar), el sistema necesita controlar la desviación, adjudicándole un rol temporario (de enfermo) dotado de expectativas que ego puede cumplir, resolviéndose así ambos extremos de la relación. En su nuevo rol, ego (enfermo) entra en socialización con alter (médico), quien transmite toda una serie de pautas de conducta que van por supuesto más allá del mero cuidado corporal sino que reafirman el sistema de valores cultural imperante (en este capítulo Parsons se adelanta sorprendentemente a la posterior teoría foucaultiana, aunque por supuesto sin problematizar la asimetría de poder de la relación médico-paciente).

Su modelo funciona aquí a la perfección dado que el proceso es claramente diádico (ego-alter), alter es el portador de la cultura y dotado de capacidad de control sobre ego (igual que en el caso del niño y sus padres) y no necesita consensuar sus propias pautas de valor, los roles están perfectamente establecidos y no hay espacio para la entrada de valores subsistémicos

fruto de las comunidades que subcomponen adscriptivamente el sistema.

3. Socialización y funciones del sistema educativo. Crítica a Parsons desde Parsons.

3.1. El aula como sistema social

Sobre el final de su etapa estructural-funcionalista, y de la década de oro de esa corriente, Parsons escribiría una de las piezas fundacionales de la sociología de la educación: *The School Class as a Social System* (1959). Allí describe al sistema educativo como el agente socializador por excelencia de las sociedades modernas y también (y consecuentemente) de adjudicación de roles. El sistema educativo cumpliría entonces una función estratificadora-social meritocrática, siendo la igualdad de oportunidades un valor clave para la integración social de las sociedades modernas y para el combate de la adscripción. Para describir su funcionamiento óptimo, Parsons recurre al análisis del *aula como sistema social* como el lugar donde se lleva adelante la actividad educativa. Es entonces el aula antes que el centro educativo en su conjunto (escuela, liceo) el foco de análisis.

Supone, por una parte, la adquisición de habilidades (lectura, escritura, matemáticas) como un eje en que el alumno es formado, evaluado y posteriormente estratificado y, por otra, también un eje moral análogo a éste. Esta dimensión es la socialmente vinculante, y a diferencia de la anterior no es reductible en lo absoluto a planteos individualista-metodológicos. Esta reducción sucede en particular en los planteos derivados de la economía neoclásica, donde eminentemente en el ámbito educativo la teoría del capital humano se concentra en el primer eje parsoniano y lo concibe en términos de cálculos racionales individuales (cada año de escolarización sería una inversión en capital humano realizada con arreglo a su rentabilidad, centrándose la relación con el docente y grupo de pares en la absorción de este capital). Esto es impensable en Parsons, quién define a los sujetos como optimizadores de gratificación (amor, respeto) en socialización constante mediante generación mutua de expectativas de rol entre ego y alter, cuya relación es afectiva e incluye la identificación con modelos de rol, alters en los que ego busca reflejarse para disponer de pautas de interacción³. Así, incluso en el caso de la adquisición de habilidades, el proceso parsoniano es de generación diádica de expectativas de rol con arreglo a un sistema general de valores sociales y adjudicación de roles. El alumno no sólo obtiene habilidades, sino un conjunto de expectativas de rol en torno a éstas que se construye con el docente, quien lo

³Así, la bifurcación a la interna del aula entre quienes se identifican con el grupo de pares y quienes se identifican con los docentes “*so strikingly corresponds with the bifurcation into college goers and non-college goers that this structural dichotomization in the school system is the primary source of selective dichotimization*” (Parsons, 1959, pág. 443), siendo un eje clave para el éxito de la práctica pedagógica.

evalúa como más o menos apto y transmite ese juicio tanto al alumno como al resto del aula y al sistema educativo. De esta manera, el aula se estratificaría internamente a lo largo del proceso escolar (aquí entra en juego además el grupo de pares-alumnos) (Parsons, 1951, 1959). Más aún, al margen de las habilidades así absorbidas, el sistema genera ante todo compromisos personales (“*commitments*”) con tipos de roles específicos dentro de la estructura de la sociedad y, junto a estos, niveles de aspiración internalizados (Parsons, 1959, págs. 435, 446).

En este texto quizá más que en muchos otros, Parsons muestra un optimismo quizá excesivo en el sistema burocrático-racional-legal, propio de un intelectual clave de la era de oro de lo social-estado-nacional, hoy en crisis de Marinis (2005). En este sentido, el registro y pasaje de información sobre el rendimiento de los alumnos (particularmente en torno a cartas de recomendación en el caso estadounidense) a lo largo del sistema sería según *The School Class..* perfectamente eficiente para estratificar a los alumnos en forma meritocrática y sería, además (y de acuerdo a sus trabajos empíricos) el principal diferenciador entre futuros universitarios y no universitarios. Aquí surge nuestro primer eje de crítica a este primer modelo parsoniano: asume como constante a lo largo del sistema algo variable (el conocimiento que desarrollan las instituciones sobre los alumnos) y, por lo tanto, no problematiza su nivel de eficiencia.

Serán múltiples las críticas que este modelo suscitará en la sociología de la educación. En primer lugar, distintas teorías del capital social criticaran al sistema y a esta concepción con mayor o menor fuerza; en particular, *La Reproducción* de Bourdieu intentará demostrar que los logros educativos dependen en realidad casi exclusivamente del hogar de origen. Sin embargo, al margen de énfasis más optimistas o pesimistas, esto está claramente presente ya en *The School Class as a Social System* (1959), donde Parsons señala que los resultados finales son una mezcla de mérito con adscripción, siendo la fuente de adscripción el hogar familiar de los estudiantes (cuya necesidad histórica como institución pusiera tímidamente en duda en *El Sistema Social*, en un breve pasaje que señalamos antes). Así, en función de un estudio estadístico realizado sobre cerca de 3500 estudiantes, Parsons demuestra que la planificación de asistir a la universidad crece dramáticamente a medida que aumenta el nivel socioeconómico del hogar. No obstante esto, considera que existe un importante grupo intergeneracionalmente móvil y que, por lo tanto, el eje interno del sistema es el logro y no la adscripción. En este sentido, críticas como las de las distintas teorías del capital social cuestionan la eficacia del sistema en lograr la prevalencia del mérito en la sociedad en su conjunto (que puede ser mayor o menor), pero no su lógica interna, que permanece incólume.

En crítica a la crítica del capital social (en particular, contra Bourdieu), Bernstein sostiene que no es pertinente cuestionar la lógica del sistema en función de su capacidad para abolir las clases sociales, cosa que considera que el sistema educativo simplemente no puede lograr (y que, por su parte, Parsons propone como parte de un proceso de modernización lento en el que la revolución educativa en curso es sólo uno de los pilares). Por estas razones centra su

análisis sobre *pedagogía, control simbólico e identidad* en la lógica interna del discurso y las prácticas pedagógicas, dejando en segundo plano a los análisis centrados en el origen social de los estudiantes y a las teorías de la reproducción social (1996, págs. 35-36). Critica la idea de la educación compensatoria sobre varias líneas. En primer lugar, porque de hecho los centros enseñanza (tanto primaria como secundaria) no son homogéneos en su calidad según el nivel socioeconómico de su barrio, estando los centros situados en los barrios desaventajados no sólo peor equipados sino también su personal docente tiene una menor permanencia en ellos y una mayor inestabilidad; así, las diferencias en materia de resultados educativos dependen en gran medida de que los grupos no reciben en realidad la misma educación. El concepto de educación compensatoria entonces distrae la atención de la organización de los centros educativos hacia los estudiantes y sus familias, buscando acciones focales y alternativas de menor escala (Bernstein, 1999, págs. 458-459). Esta crítica pone de relieve que lo que Parsons presupone constante no lo es, pero aún así subraya ante todo la necesidad de fortalecer el sistema más que constituir una crítica central a su lógica.

Por otra parte, de acuerdo a Bernstein el sistema evalúa los resultados educativos en torno al lenguaje de las clases altas (dedicadas a labores poco rutinarias, no manuales y altamente diferenciadas), distinto del de las clases bajas (dedicadas a labores rutinarias, manuales y poco diferenciadas). El primer código (*código elaborado*) surge cuando es difícil dar por supuesta la intención del otro (como fruto de la alta diferenciación de roles), obligando a recortar/universalizar los significados locales para hacerlos ininteligibles para el oyente, mientras que el segundo (*código restringido*) se concentra en lo concreto, local y comunal en función de la mayor predictibilidad de la comunicación. Así, ambos tipos de alumno pueden potencialmente comunicarse en cualquiera de los dos códigos, prefiriendo el de su vida cotidiana. Es el sistema educativo el que premia el código elaborado y, por lo tanto, el origen de clase, en vez de ser el origen de clase el que explica los resultados educativos (Bernstein, 1999, 2005, págs. 132-145). Esta segunda crítica bernsteiniana es más aguda y más importante para el planteo que desarrollaremos en lo sucesivo, en particular al subrayar el carácter comunal-local del lenguaje. Aún así, es una crítica centrada en el sistema de evaluación.

3.2. Comunidades, comunidades escolares y comunidad societal

Al margen de estas críticas históricas, nos interesa mostrar que el proceso de socialización es problemático en el propio texto de Parsons sobre el aula. A partir de allí, desde la propia obra parsoniana, intentaremos abonar un paradigma de énfasis comunitario en torno al sistema educativo.

Como señalamos antes (ver 3.1), en paralelo al eje de habilidades los alumnos también son formados y *evaluados* en torno a un eje de valores; a diferencia del anterior, su definición es

más vaga, llamándolo como el componente “*que es lo que puede en sentido amplio ser llamado como moral*” de la educación, sosteniendo inmediatamente que puede ser llamado “*ciudadanía responsable dentro de la **comunidad** de la escuela*”⁴ Parsons (1959, pág. 440). Así, Parsons recurre a un concepto de *comunidad escolar* que no define claramente para poder enfrentar la socialización de pautas morales, de igual importancia que la adquisición de habilidades y expectativas de rol y la posterior adjudicación de personal, siendo que hace a la integración del sistema social en su conjunto. En esta línea, el grupo de pares nucleado en la escuela (principalmente en el caso de la secundaria) será también un agente de socialización clave, cuya lógica operativa sin embargo es también poco clara (por oposición a ego/alumno/enfermo y alter/docente/médico, cuya lógica es transparente).

Hacemos nuestras las críticas (realizadas desde muy variadas corrientes teóricas) al estructural-funcionalismo, en particular, su tendencia a concebir los sistemas sociales como tendencialmente equilibrados y, por lo tanto, concebir las desviaciones al sistema de valores “imperante” (y homogéneo) como un problema que el sistema debe controlar. Desde esta perspectiva, la dimensión moral de la educación puede (y quizá debe) ser leída en términos punitivos/disciplinarios – al igual que el ejemplo del médico y el rol de enfermo, cuyo carácter disciplinario fuera radicalmente desconstruido por la tradición foucaultiana. Giddens (1967, pág. 22) resume los errores del modelo estructural-funcionalista en cuatro ejes:

1. “*Reducir la intervención humana a una «interiorización de valores»*”
2. “*La concomitante omisión que se niega a considerar la vida social humana como activamente constituida, a través de las acciones de sus miembros*”
3. “*El tratamiento del poder como un fenómeno secundario, y de la norma y el valor en estado solitario como el rasgo básico de la actividad social y, por ende, de la teoría social*”
4. “*El hecho de no otorgar un lugar central en la concepción al carácter negociado de las normas, en el sentido de estar abiertas a «interpretaciones» divergentes y antagónicas en relación con «intereses» divergentes*”

Sin embargo, la labor teórica de Parsons duró al menos 30 años más tras pasar su descripción del modelo estructural-funcionalista en su obra *El sistema social* de 1951 (donde es explícitamente enunciado como un modelo incompleto para el análisis de lo social). Para ampliar su modelo anterior retomaremos el final de su obra, en particular, la teoría de la comunidad societal y los medios de interacción (inspiradora en gran medida de la teoría de la acción comunicativa habermasiana). De acuerdo a este planteo, existen cuatro medios de interacción principales: el dinero, el poder, la influencia y los compromisos de valor (ordenados

⁴La traducción y negrita son nuestras.

aquí según aproximadamente su capacidad de integración social). Los compromisos de valor son el medio por el cual los sujetos pueden interactuar sobre la definición consensual de lo social y universalmente deseable para una situación dada (lo cual no tiene porqué coincidir con lo empíricamente deseado por los sujetos o incluso la mayoría de éstos), implicando un compromiso hacia su realización en la práctica. Al acudir a un compromiso de valor en una interacción, los interlocutores regulan su conducta voluntariamente, sin emplear un medio coercitivo (como el poder) o relacionarse en cuanto objetos (como en una transacción económica) (Gerhardt, 2001).

Desarrollar y adherir a compromisos de valor es un proceso lento e intenso en interacciones prolongadas (pudiendo el nivel de compromiso social caer hasta situaciones anómicas donde las interacciones se basan en el poder o el dinero). Así, este proceso se da a través de comunidades, incluyendo aquí tanto comunidades locales (geográficas) como profesionales y de casi cualquier tipo de grupo humano circunscrito a un espacio o actividad, incluyendo también las *school communities*. La comunidad societal es el núcleo de valores sociales que articula la pertenencia voluntaria a un sistema social y es, por lo tanto, también su núcleo de integración social concreto (en cuanto comunidad de personas adherentes a él, al margen de la adhesión personal a otras múltiples comunidades, que quedan articuladas por la comunidad societal, asociable a las naciones)⁵ (Gerhardt, 2001; Parsons and Platt, 1973). En palabras del propio autor, la comunidad societal es

A complex network of interpenetrating collectivities and collective loyalties, a system characterized both by functional differentiation and segmentation. Thus, kinship-household units, business firms, churches, governmental units, **educational collectivities**, and the like are differentiated from each other. Moreover, there are a number of each type of collective unit (. . .). The system of norms governing loyalties then must integrate the rights and obligations of various

⁵Existen ciertas ambivalencias en torno a la definición exacta de la comunidad societal, introducida por primera vez por Parsons en su libro *Societies: evolutionary and comparative perspectives* (1966) y desarrollado en forma más o menos integral por primera vez en *The system of modern societies* (1971). Este concepto seguiría mutando y desarrollándose con variaciones de tono en otras obras, como en *The American University* (1973), donde la define, además de como un subsistema social dentro del AGIL, como un *complejo funcional*, o bien en *The human condition* (1978), siendo ésta una de sus últimas obras y considerada por algunos comentaristas especializados como su palabra final sobre el asunto (Gerhardt, 2001). Finalmente, Parsons pasa largo tiempo intentando aplicar su óptica de la comunidad societal a la sociedad norteamericana (intentando analizar sus compromisos de valor básicos y sus funciones integradoras así como las comunidades concretas involucradas) sin dejar un producto acabado, quedando su mejor expresión en su manuscrito *The American Societal Community* (1979). Nuestra interpretación se basa también en los análisis sobre el concepto de comunidad societal de Alexander (2003) y Sciortino (2004). Finalmente, se hace extenso uso de la edición que hiciera Giuseppe Sciortino de las últimas elaboraciones que realizara Parsons con miras a su ensayo inédito *The American Societal Community*, publicado en Parsons (2007). Esto marca una gran fortaleza del texto para enfrentar el problema del concepto inconcluso de la comunidad societal; sin embargo, marca también una debilidad al mediar la necesaria edición de los apuntes de Parsons por parte de un comentarista contemporáneo, Sciortino.

collectivities and their members not only with each other but also with the bases of legitimating the order as a whole. (Parsons, 1971, pág. 13), en (Sciortino, 2005, pág. 114, la negrita es añadida).

Consideramos entonces, desde los planteos tardíos de Parsons, que el carácter comunitario de los centros educativos es clave para su función integradora, siendo que ésta se logra a través de comunidades interpenetradas. Este carácter estaría subestimado en su análisis original centrado en el aula, que sólo lateralmente considera la comunidad escolar, siendo que desde su nuevo modelo de integración y socialización, la negociación colectiva de pautas es un aspecto central. Asimismo, se mantienen las diferencias clave entre las comunidades escolares y otras comunidades, a saber, la búsqueda intencional y planificada tanto del logro de la meritocracia como de la integración social del sistema estado-nacional. Sólo tomándose como comunidades interpenetradas pueden los centros educativos cumplir adecuadamente su función.

3.3. The American (campus-based) University

Parsons considerará a partir de este libro⁶ que una clave para entender el sistema universitario estadounidense radica en observarlo como una nueva etapa del proceso de socialización. Dedicará entonces el capítulo 4 de esa obra (*“General Education and studentry socialization: the undergraduate college”*) a analizar las relaciones psicodinámicas entre el background familiar y la solidaridad entre pares en las comunidades académicas. La diferencia principal entre los estudiantes de grado y los docentes es que, mientras los segundos viven en hogares familiares, los primeros se concentran en los hogares estudiantiles nucleados en la propia universidad (el modelo de *campus* estadounidense). Esto permite crear estilos de vida propios de los estudiantes, dotados de simbolismos expresivos que subrayan la autonomía del status estudiantil en oposición a los provenientes de sus hogares familiares y de los propios docentes (ambos en general de la misma generación) (Parsons and Platt, 1973, pág. 52).

La “experiencia universitaria”, de la cual participaban más del 50 % de los jóvenes de la cohorte en el Estados Unidos de 1973, constituye entonces una nueva etapa de socialización en el curso de vida de los individuos; el impacto masivo de la expansión del sistema educativo habría creado entonces al *estudiantado*. Todo cambio en la estructura social que introduce diferenciaciones de rol necesita nuevos patrones de socialización para aquellos que atraviesan la etapa. Mientras estos patrones se institucionalizan, se maximizan los niveles de tensión social para todos los involucrados, lo que explica la aparición masiva de conflictos en el sistema educativo. Esta situación es análoga a la ocurrida en el siglo XIX cuando la fase edípica del

⁶No deja de ser sorprendente, si bien *The American University* (1973) se concentra en el nivel universitario, la falta absoluta de referencias a su antiguo texto *The School Class as a Social System* (1959), pese a tratarse de un tomo de 450 páginas sobre el sistema educativo y mostrar referencias marginales a la enseñanza secundaria.

proceso de socialización fue un eje de tensión clave en particular con las estructuras familiares, ante la masificación de la enseñanza primaria. En forma similar, la aparición de culturas juveniles en el Estados Unidos de la primer mitad del siglo XX, cuando se masifica la enseñanza secundaria, generó fuerte tensión en particular con la estructura de roles pre-existente (Parsons and Platt, 1973, pág. 163)⁷.

En función de las líneas que venimos reseñando, Parsons sostiene que la universidad debe organizarse como una estructura asociativa concreta, la cual debe integrarse en varios niveles con la más amplia estructura de la comunidad societal. Así, si bien el principal fundamento de su autonomía es el de la promoción de la racionalidad cognitiva y el desarrollo del conocimiento (que debe promover como valores en la comunidad societal), produce varios otros outputs de primer nivel. En particular, en un contexto de expansión dramática del sistema educativo, debe producir una *ciudadanía educada*⁸ y, junto con ella, debe producir *definiciones de la situación* a nivel ideológico – esto es, la base de los compromisos de valor, que el sistema educativo, en particular universitario, puede producir desde la primacía del mérito y la racionalidad cognitiva, y difundir con fuerza dada su capacidad de influencia fruto de la legitimidad de su carácter científico-racional (Parsons and Platt, 1973, pág. 52, 163-164)⁹.

Una de las principales biógrafas y comentaristas de la obra de Parsons, Uta Gerhardt, sostiene que la preocupación de este teórico por el desarrollo del concepto de los compromisos de valor como medio de interacción generalizado (una de las bases de su teoría tardía), hacia fines de los años sesenta, habría respondido en cierta medida a la enorme preocupación que las crisis universitarias del *hot summer* de 1968 generaran en el intelectual de Harvard Gerhardt (2001, pág. 181).

⁷ Aquí es necesario subrayar que esta expansión tuvo lugar en Argentina, Uruguay, Europa y la mayor parte del mundo recién pasada la segunda mitad del siglo XX, y la universalización no se ha completado aún en muchos países. También existen diferencias entre el carácter de la formación de grado en Estados Unidos y países como los nuestros; en particular, la formación de grado es más general que profesional (a mitad de camino entre nuestro ciclo de enseñanza media superior y nuestra formación de grado), asimismo, muchos de estos alumnos nunca continúan hacia los estudios profesionales propiamente dichos ni, por lo tanto, tampoco hacia la investigación – una situación quizá comparable a la gran proporción de estudiantes que, en nuestros países, cursan algunos años de las licenciaturas humanísticas, probablemente con fines de formación personal.

⁸ “*Citizenship means here the capacities for participation in the societal community with competence and intelligence. Such capacities are grounded at the moral levels of culture and the affective levels of personality*” (Parsons and Platt, 1973, pág. 163)

⁹ Así, a diferencia del sistema político, el estándar de integración de la comunidad societal viene dado por el *consenso*. Este se logra a través de la persuasión, donde no se utilizan ni sanciones ni recompensas para lograr el consenso (esto incluye, además del uso de estímulos económicos o castigos físicos, no invocar tampoco obligaciones morales en la interacción). Por lo tanto, el medio de interacción característico de la comunidad societal es la *influencia* (así como el dinero es el propio del sistema económico). Esta opera sobre el llamado a la lealtad al interés colectivo; así como el dinero está respaldado mediante la institucionalización de la propiedad (y las propiedades de un individuo le confieren derechos de intercambio de ellas en dinero), la influencia se respalda en la institucionalización de la solidaridad y en la posición (prestigio) del comunicador en ella. La influencia tiene entonces valor de cambio pero no valor de uso, y en cuanto acumulación de prestigio es un índice de valor en la “comunidad solidaria” (Parsons, 2007, págs. 58-59).

En cualquier caso, marcarán algunas de sus preocupaciones de fondo al escribir *The American University* (1973):

We were aware of these facts about the special importance of universities in the educational revolution before the wave of campus crises emphasized the existence of basic problems in the academic system. The Berkeley disturbance of 1964 was considered an isolated campus aberration until the crescendo of confrontations in 1967-1969, especially the crisis at Columbia. Nonetheless, we did not anticipate such serious disturbances as in fact occurred. Such obliviousness might be interpreted as incapacity to undertake the present study, although we were certainly not alone in underestimating the disruptive potentialities of the underlying forces. Events of the past six or seven years have forced us to reassess these forces: the institutional structure of the academic system, as well as sources of conflict and instability, both internal to universities and in relation to other sectors of the society (Parsons and Platt, 1973, pág. 7).

A partir de la observación de estos conflictos, su concepción de la sociedad cambia – y también lo hace su concepción del proceso educativo. El cambio de punto de vista es fruto del fracaso de las rígidas organizaciones construidas en los años 50s y 60s por, entre otros, el propio Parsons, y la necesidad de nuevos paradigmas que afronten las nuevas realidades.

3.4. La comunidad societal como un logro evolutivo: la inclusión y el sistema educativo

El concepto de comunidad societal habría sido desarrollado por Parsons de forma de poder representar el subsistema integrativo de las sociedades estructuralmente pluralistas. Así, para el Parsons tardío (1968; 1975), el hecho de que las sociedades modernas estén caracterizadas por una pluralidad de estructuras solidarias no es un accidente histórico sino una necesidad funcional, tanto por un incremento en la solidaridad orgánica como por variación entre las unidades segmentales (Sciortino, 2005, pág. 116).

Sin embargo, la inclusión social no es para este autor una tendencia natural de la historia; ésta es activada por la diferenciación, pero no causada por ella. La asunción de una sociedad de la eliminación de “*cualquier categoría definida como inferior en sí misma*” (1970, pág. 739, traducción propia) es una ocurrencia hartamente improbable, y sólo puede darse bajo condiciones muy especiales y tras largos procesos conflictivos. Así, su trabajo es anti-nostálgico y en vez de ver el fin del bien común identifica las “altas premisas” institucionales que permiten la libertad de la adscripción y lealtad obligatoria (1979, pág. 11). Su teoría evolutiva se parecería más,

entonces, al análisis weberiano de las condiciones que permiten el surgimiento del capitalismo que al evolucionismo spenceriano (Sciortino, 2005, págs. 116-117).

Esta comunidad societal emerge a través de la reestructuración de las bases jurídicas de la membresía social, o sea, el complejo de ciudadanía, así como el establecimiento de instituciones dedicadas a la identificación y solución de conflictos sociales pertinentes a la membresía común. Requiere entonces la separación de la esfera pública tanto de los procesos adscriptivos de adjudicación como de las tradiciones culturales particulares (Sciortino, 2005, págs. 118). Por eso, “*this combination may be called the privatization of a pattern of solidarity, in which either the individual is protected in the activities of the subgroup of his choice or, where ascriptive element remains, he and the others of his group are protected from discrimination because of membership in it - the case just mentioned of the irrelevance of the subgroup membership for other contexts*” (Parsons, 1979, pág. 11).

Consideramos claro el rol central del sistema educativo hacia este logro evolutivo: en el se construye *ciudadanía educada*. Sin embargo, es necesario subrayar la diferencia entre un modelo cercano al de *el Sistema Social* con el que estamos delineando. En el primer caso, al desestimarse las comunidades en cuanto factores de adscripción, el sistema educativo es universalista-puro, no reconociendo ningún valor a una “sub” tradición, operando en forma directamente homogeneizadora. En la comunidad societal parsoniana, se reconoce no sólo el derecho a cada tipo de identidad sino el plus de integración que cada una aporta, si se articula con la comunidad societal. El fortalecimiento del carácter comunitario de las instituciones escolares (cuyo máximo ejemplo sea quizás el modelo de *campus* universitario) con arreglo a los propios estándares de la comunidad societal es el único camino posible para lograr esto.

4. Aplicaciones de este paradigma educativo

4.1. ¿Desconversión de lo social-estato-nacional?

Llegado a este punto, nos interesa retomar ideas de de Marinis (2008, 2005). De acuerdo a este autor, lo estato-nacional-social entra en crisis en las últimas décadas por varias razones. La que nos interesa aquí es la incapacidad de la caja de hierro weberiana como proveedora de sentido, así como el relacionado fracaso de integración social de la modernidad toda. Sustentándose en Tönnies, el autor muestra cómo el antagonismo entre comunidad (de vinculación cara a cara, segura, altamente contenedora) y sociedad (impersonal, insegura, poco contenedora) atraviesa la teoría sociológica moderna (anomia, desintegración, etc.) y explica en gran medida la crisis del Estado keynesiano.

Consideramos clave el momento histórico en que se expande en la mayor parte del mundo la enseñanza secundaria y, posteriormente, la universitaria. Esta expansión tendría lugar a partir

de 1945 y hacia 1970 (CES, 2008), coincidiendo con el auge y crisis del Estado keynesiano. El modelo del Estado keynesiano era altamente burocrático, encontrándose en las antípodas de cualquier pensamiento comunitario, más cercano en su concepción a los planteos economicistas de Keynes y estructural-funcionalistas del Parsons del sistema social. De hecho, *El Sistema Social* (1951) y *The School Class as a Social System* (1959) era indudablemente las piezas clave de la sociología de la educación en ese par de décadas. Así, en particular la enseñanza media, fue enteramente desarrollada dentro de este período.

De acuerdo a de Marinis, lo social-estado-nacional está en un proceso de “desconversión”, ampliando los márgenes de acción y esfera de influencia de las comunidades locales y apoyándose en ellas, para lograr lo que ellas hacen mejor, digamos, ser comunidades (por oposición a sistemas fríos, externos, coercitivos). Concebir a las instituciones educativas directamente como comunidades desde la política pública es un paso interesante en esa dirección, o en una muy similar. Así, además de apoyarse en comunidades, lo social-estado-nacional albergaría en su seno comunidades escolares y universitarias, que interpenetran el resto de la comunidad societal y serían, a nuestro juicio, uno de sus núcleos clave, si no el principal.

4.2. De la teoría a medidas de política educativa concretas

Existen ejemplos muy claros de la permanencia de la rigidez estructural-funcionalista y burocrático-keynesiana en nuestros sistemas educativos, así como de acciones concretas que se pueden tomar en la dirección aquí propuesta. En el caso uruguayo, el modelo de conformación de cuerpos docentes en la enseñanza media es un ejemplo clave. Este modelo está caracterizado por una alta rotación interanual de los docentes sitios en los centros de estudio, modificándose en grandes proporciones cada año. El modelo antiguo tomaba a cada docente y cada estudiante como individuos vinculados directamente al Estado, por lo que sus relaciones grupales carecían de significación. De esta forma, ni la rotación de docentes ni de alumnos tendría valor puesto que atienden ante todo a este tipo de relación. Sin embargo, tomando en cuenta la líneas aquí trazadas, creemos útil la hipótesis de que si los centros de estudio no fomentan este tipo de relación minimizarán la negociación de compromisos de valor, maximizando su carácter burocrático y carente de sentido para quienes participan de él. La medida en que el sistema genere grupos de personas (directores, docentes, estudiantes) que se sostienen en el tiempo y cuya pertenencia no está en discusión mientras dure el proceso educativo (e, incluso, una vez terminado éste – *los alumnos de la generación 86* serán siempre los alumnos de la generación 86, si ésta pudo consolidarse; otro tanto sucede con sus docentes) potencia, por contrario, su capacidad de generación de comunidad y por tanto de dotación de sentido y generación de compromisos de valor. El abandono estudiantil sería el mayor fracaso del sistema en esta línea,

marcando la incapacidad de contención del centro educativo a través de relaciones vinculantes y voluntarias (incluso a pesar de la obligatoriedad legal).

Este problema ha sido detectado como el principal del modelo de gestión de la enseñanza media uruguaya, habiendo habido abordajes empíricos en la materia (ANEP, 2009; Filgueira and Lamas, 2005), si bien se trata de una línea incipiente. Las medidas políticas son claras: definición de indicadores administrativos de potencial de desarrollo de comunidad al interior de los centros de estudio (eminentemente, tasas de estabilidad de los cuerpos docentes y estudiantes, sin la cual es imposible el desarrollo de comunidades vinculantes); medición de umbrales de eficiencia en torno a impacto sobre, por ejemplo, tasas de abandono y, finalmente, establecimiento de normativas acorde (por ejemplo, la permanencia obligatoria del docente en el centro de estudios durante 3 años, u otra cantidad que constituya un nivel óptimo)¹⁰. Otras medidas son también clave: la expansión de la jornada liceal, el desarrollo de autonomía en el centro y el desarrollo de actividades extracurriculares y de vinculación con el medio.

Es fácil encontrar ejemplos también en el caso argentino, cuyo sistema universitario atraviesa un importante conflicto centrado en los recursos de infraestructura mientras esta ponencia es escrita. Lejos de preocuparnos el problema de las *tomas* estudiantiles y la parálisis del dictado de cursos en la facultad de ciencias sociales de la UBA, nos interesa en cambio ir más atrás en el tiempo, cuando varios estudiantes fueron procesados por la justicia tras ampliar *de facto* el tamaño de la cafetería estudiantil (quitando espacio a un estacionamiento municipal). El reclamo de estos estudiantes se centró en la falta de espacios de socialización para el estudiantado. Al margen de su falta de respeto por las normas (*¿hot summer?*), quizá estos estudiantes entienden mejor los problemas pedagógicos contemporáneos de lo que parece a simple vista, al correr riesgos personales con miras a acercarse, al menos un poco, al modelo que Parsons (no precisamente un revolucionario izquierdista) considera que explica el éxito del sistema universitario estadounidense: el fortalecimiento de los espacios de socialización internos de la universidad. Considerando el estado actual de deterioro de la infraestructura de UBA, ¿cuánto está invirtiendo el Estado argentino en uno de sus principales núcleos de fortalecimiento de la comunidad societal?

¹⁰Nuestros propios esfuerzos de tesis magistral FLACSO van por ahora en esta línea, partiendo de un marco teórico como el aquí propuesto

Referencias

- Alexander, J. (2003). Contradictions in the societal community: The promise and disappointment of parsons' concept. *Yale University Center for Cultural Sociology Working Papers*.
- ANEP (2009). *Censo Nacional Docente 2007*. Montevideo.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.
- Bernstein, B. (1999). Una crítica de la educación compensatoria. In Fernández Enguita, M., editor, *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Editorial Ariel, Barcelona.
- Bernstein, B. (2005). *Class, codes and control. Volume I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Taylor Francis e-Library, Londres.
- CES (2008). *Historia de la Educación Secundaria*. ANEP, Montevideo.
- de Marinis, P. (2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). *Papeles del CEIC*, (15).
- de Marinis, P. (2008). Comunidade, globalização e educação: um ensaio sobre a "desconversão do social". *Pró-posições*, 19(3):57.
- Filgueira, C. and Lamas, C. (2005). Gestión en los centros de enseñanza secundaria de monteideo. *División de Investigación, Evaluación y Estadística ANEP-CODICEN*.
- Gerhardt, U. (2001). Parsons's analysis of the societal community. In Treviño, J., editor, *Talcott Parsons today. His theory and legacy in contemporary sociology*. Rowman Littlefield Publishers, New York.
- Giddens, A. (1967). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu Editores, Buenos Aires. Edición en español de 1987 reimpresa en 1993.
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. The Free Press, New York. Segunda edición con prefacio de 1949.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Taylor and Francis e-Library, Londres. Edición e-Book de 2005.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. Some of its functions in american society. *Harvard educational review*, 29(4):297–318.

- Parsons, T. (1966). *Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Parsons, T. (1968). Social systems. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 15.
- Parsons, T. (1970). Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited. In Parsons, T., editor, *Social system and the evolution of action theory*. The Free Press, New York. Edición en compendio de 1977.
- Parsons, T. (1971). *The systems of modern societies*. Prentice-Hall, New Jersey.
- Parsons, T. (1975). Some theoretical considerations on the nature and trends of change in ethnicity. In Glazer, N., editor, *Ethnicity: Theory and experience*. Harvard University Press, Massachusetts.
- Parsons, T. (1978). The human condition. In Parsons, T., editor, *Action theory and the human condition*. Free Press, New York.
- Parsons, T. (1979). *The American Societal Community*. Harvard University Archives, HUG (FP) 42.45.2.
- Parsons, T. (2007). *American society. A theory of the societal community*. The Yale cultural sociology series, Paradigm Publishers, Londres.
- Parsons, T. and Platt, G. (1973). *The American University*. Harvard University Press, Massachusetts.
- Sciortino, G. (2004). The societal community: Conceptual foundations of a key action theory concept. *CDAMS Discussion Paper, Universidad de Kobe*.
- Sciortino, G. (2005). How different can we be?: Parsons's societal community, pluralism, and the multicultural debate. In Fox, R., Lidz, V., and Bershady, H., editors, *After Parsons: A theory of social action for the twenty-first century*. Russell Sage, New York.