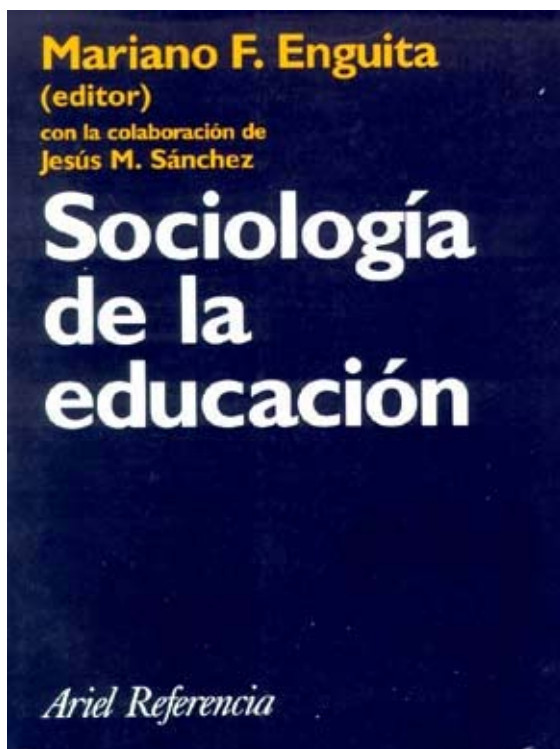


# SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

Mariano F. Enguita  
(editor)

con la colaboración de  
Jesús M. Sánchez



Editorial Ariel, S.A.  
Barcelona

1.a edición: enero 1999  
Impreso en España

**Este material se utiliza con fines  
exclusivamente didácticos**

---

## INDICE

<b>Presentación</b> , por MARIANO F. ENGUITA .....	11
CUADRO 1. <i>Significación y descriptores</i> .....	13

### PRIMERA PARTE LA SOCIOLOGÍA CLÁSICA

TEXTO 1. <b>El carácter capitalista de la manufactura</b> , por KARL MARX .....	25
TEXTO 2. <b>El marxismo y la educación: un balance</b> , por MARIANO F. ENGUITA .....	33
Realidad, ideología, educación .....	34
La escuela como mecanismo de producción .....	35
La escuela como mecanismo de distribución .....	37
¿Qué podemos y debemos conservar? .....	39
TEXTO 3. <b>La educación, su naturaleza y su papel</b> , por ÉMILE DURKHEIM .....	43
Las definiciones de la educación. Examen crítico .....	43
Definición de la educación .....	47
TEXTO 4. <b>La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana</b> , por FÉLIX ORTEGA .....	50
TEXTO 5. <b>Los literatos chinos</b> , por MAX WEBER .....	63
TEXTO 6. <b>Educación y cultura en Max Weber</b> , por CARLOS LERENA.....	72
La escuela como aparato de dominación ideológica .....	73
Tipología weberiana de los sistemas de educación .....	76
Educación cultivada y educación especializada: un planteamiento crítico .....	78
<i>Bibliografía</i> .....	82

### SEGUNDA PARTE ECONOMÍA Y EDUCACIÓN

TEXTO 7. <b>La inversión en capital humano</b> , por THEODORE W. SCHULTZ .....	85
1. El miedo al concepto de la inversión en hombres .....	86
2. El crecimiento económico desde el capital humano .....	88
3. Ámbito y sustancia de estas inversiones .....	89
4. Una nota final sobre política .....	93
<i>Bibliografía</i> .....	95
TEXTO 8. <b>El aparato escolar y la reproducción</b> , por CHARLES BAUDELOT y ROGER ESTABLET .....	97
El proceso de repartición material de los individuos .....	98
El mecanismo de inculcación de la ideología burguesa.....	99
Inculcación explícita de la ideología burguesa .....	99
Rechazo, avasallamiento, disfraz de la ideología del proletariado .....	101
TEXTO 9. <b>El impacto potencial de la tecnología en la demanda de cualificación para los empleos futuros</b> , por RUSSELL W. RUMBERGER .....	105
El estudio de los requisitos de cualificación .....	106
Cuestiones teóricas .....	107
Determinación de los requisitos de cualificación .....	110
El efecto pasado de la tecnología .....	112
Los requisitos de cualificación de los trabajos .....	112
La composición de los trabajos .....	115

El efecto futuro de la tecnología .....	118
Los requisitos de cualificación de los trabajos .....	118
La composición de los trabajos .....	122
Sumario y conclusiones .....	123
<i>Bibliografía</i> .....	125

### TERCERA PARTE CLASES Y MOVILIDAD

<b>TEXTO 10. Algunos principios de estratificación, por KINGSLEY DAVIS y WILBERT</b>	
E. MOORE .....	131
La necesidad funcional de estratificación .....	132
Las dos determinantes del rango posicional .....	133
Importancia funcional diferencial .....	134
La escasez diferencial de personal .....	134
Cómo se deben comprender las variaciones .....	135
Funciones societales más importantes y estratificación .....	135
Religión .....	135
Gobierno .....	137
Riqueza, propiedad y trabajo .....	138
Conocimiento técnico .....	139
Variación en los sistemas estratificados .....	140
A) El grado de especialización .....	141
B) La naturaleza de la importancia funcional .....	141
C) La magnitud de las diferencias emulativas .....	141
D) El grado de oportunidad .....	141
E) El grado de solidaridad de estrato .....	142
Condiciones externas .....	142
A) El estadio del desarrollo cultural .....	142
B) Situación con respecto a otras sociedades .....	142
C) Tamaño de la sociedad .....	142
Tipos compuestos (o mixtos) .....	143
 <b>TEXTO 11. Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo, por SAMUEL BOWLES y HERBERT GINTIS</b>	
Reproducción de la conciencia .....	144
El principio de correspondencia .....	145
Conclusión .....	150
 <b>TEXTO 12. Educación, economía y Estado, por MARTIN CARNOY</b>	
Una nueva interpretación .....	164
<i>Bibliografía</i> .....	175
 <b>TEXTO 13. Movilidad de patrocinio y movilidad competitiva, por RALPH H. TURNER</b>	
Naturaleza de las normas de organización .....	177
Diferencias entre las dos normas .....	178
El control social y las dos normas .....	180
Educación formal .....	182
Educación formal .....	185

### CUARTA PARTE DESIGUALDAD Y DIVERSIDAD

<b>TEXTO 14. El becario, por RICHARD HOGGART</b> .....	193
<b>TEXTO 15. La enseñanza y la reproducción del patriarcado: cargas de trabajo desiguales, recompensas desiguales, por GAIL P. KELLY y ANN S. NIHLEN</b>	
La naturaleza de la desigualdad sexual .....	203
Enseñanza y desigualdad sexual .....	205
Modelos de promoción y contratación .....	208

Segregación del personal por materia impartida .....	210
El currículum formal .....	211
Canalización y asesoramiento .....	213
Distribución del conocimiento en el aula .....	214
Reproducción y resistencia .....	215
<i>Bibliografía</i> .....	218

<b>TEXTO 16. Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos, por</b>	
CAMERON MCCARTHY .....	221
Antecedentes históricos .....	222
Discursos de política multicultural .....	224
Modelos de comprensión cultural .....	225
Modelos de competencia cultural .....	229
Modelos de emancipación cultural y de reconstrucción social .....	232
Conclusión .....	235
<i>Bibliografía</i> .....	236

## QUINTA PARTE ESTRATEGIAS COLECTIVAS

<b>TEXTO 17. Las estrategias de conversión, por PIERRE BOURDIEU .....</b>	<b>241</b>
Enclasamiento, desclasamiento, reenclasamiento .....	243
Estrategias de reconversión y transformaciones morfológicas .....	246
Tiempo para comprender .....	247
Una generación engañada .....	250
Lucha contra el desclasamiento .....	251
Las transformaciones del sistema escolar .....	255
Las luchas competitivas y la translación de la estructura .....	258

<b>TEXTO 18. El cierre social como exclusión, por FRANK PARKIN .....</b>	<b>264</b>
--	------------

<b>TEXTO 19. La enseñanza privada. ¿una «escuela a medida»? , por ROBERT BALLION .....</b>	<b>272</b>
Tipología de centros .....	282
La enseñanza confesional parisiense .....	283
1. Los centros de «excelencia» .....	286
2. Los centros de educación para las clases altas .....	285
3. Los centros innovadores .....	285
4. Los centros de educación «sustitutiva» .....	286
5. Los centros «refugio» .....	288
La enseñanza laica parisiense .....	289
1. Los centros de «excelencia» tradicionales .....	289
2. Los centros de «excelencia» innovadores .....	289
3. Los centros de educación para las clases altas .....	290
4. Los centros de refuerzo .....	290
5. Los centros de recuperación .....	290
6. Los centros de readaptación .....	290
Conclusión .....	291
<i>Anexo</i> .....	294

## SEXTA PARTE LOS SISTEMAS ESCOLARES

<b>TEXTO 20. La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes</b>	
<b> europeos e institucionalización mundial, por FRANCISCO O. RAMIREZ y JOHN BOLI .....</b>	<b>297</b>
La construcción política de la educación de masas: sus orígenes europeos .....	301
El modelo europeo de una sociedad nacional .....	302
Transformaciones sociales y desarrollo del modelo europeo .....	305
La Reforma y la Contrarreforma .....	305

El ascenso de los Estados nacionales y el sistema de Estados .....	307
El ascenso de la economía de intercambio .....	308
La construcción política de la escolarización de masas: institucionalización mundial .....	309
<i>Bibliografía</i> .....	312

TEXTO 21. <b>Cultura erudita y cultura práctica</b> , por CLAUDE GRIGNON .....	315
--	-----

TEXTO 22. <b>El ascenso de la Comisión de Servicios de Fuerza de Trabajo</b> , por CCCS (CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES) .....	329
La MSC y la política de mano de obra .....	330
La cambiante posición en el mercado de trabajo de la juventud obrera .....	332
La MSC y la intervención cultural en la reproducción de la fuerza del trabajo .....	337
La MSC y la formación profesional capitalista: ¿el paradigma laborista? .....	343

## SÉPTIMA PARTE LOS ACTORES IMPLICADOS

TEXTO 23. <b>Las mujeres y la burocracia en las semiprofesiones</b> , por RICHARD L. SIMPSON y IDA HARPER SIMPSON .....	349
El acceso a las semiprofesiones .....	352
Movilidad ascendente .....	353
Elección laboral tardía .....	354
Motivación profesional .....	355
Familia, trabajo e interrupción de las carreras .....	356
Hogar frente a trabajo .....	356
Factores que compensan el bajo compromiso profesional .....	358
Discriminación contra las mujeres .....	359
La creencia en la superioridad masculina .....	359
Valores, metas y conformidad .....	360
Sometimiento de las mujeres a los hombres .....	361
Deseo de sociabilidad .....	362
Orientaciones holística y hacia la tarea .....	364
Falta de ambición .....	370
Falta de comunidades profesionales .....	370
Predisposiciones de las mujeres a la docilidad .....	372
Efectos sobre las organizaciones .....	373

TEXTO 24. <b>Una nueva etapa en la vida</b> , por OLIVIER GALLAND .....	378
Una fase moratoria .....	379
De un modelo de identificación a un modelo de experimentación .....	383
Un nuevo «individualismo de las costumbres» .....	387
<i>Bibliografía</i> .....	388

TEXTO 25. <b>Igualdad y calidad en la educación americana: escuelas públicas y escuelas católicas</b> , por JAMES S. COLEMAN .....	390
Cuatro ideales básicos y su transgresión .....	393
El abandono de los viejos presupuestos .....	400

## OCTAVA PARTE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

TEXTO 26. <b>¿Ha descendido el «nivel»?</b> , por THORSTEN HUSÉN .....	405
Recelos .....	405
¿Puede ser evaluado el «nivel»? .....	406
Niveles de estudiantes aventajados en los sistemas general (« <i>comprehensive</i> ») y elitista .....	407
Evaluación de los niveles en un período dado .....	412
Efectos de la ampliación de los accesos en los niveles .....	415
Cambios en los niveles de rendimiento .....	418

Conclusiones .....	420
<b>TEXTO 27. El dilema de las reformas comprensivas de la escuela secundaria en Europa,</b> por HENRY M. LEVIN .....	422
Introducción .....	422
Funciones de la escolarización e implicaciones para las reformas igualitarias .....	425
El efecto del movimiento por la escuela secundaria comprensiva .....	427
Mayor estratificación social en la educación superior y mercados laborales .....	431
Políticas selectivas de ingreso .....	432
Dilución de los recursos .....	433
Aumento en los porcentajes de estudiantes que no acaban o que abandonan .....	434
Mayor diferenciación de clase entre las instituciones .....	434
Educación superior y mercados laborales .....	436
Resumen de los cambios en la estratificación .....	436
Consecuencias del dilema .....	437
<b>TEXTO 28. Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación,</b> por MARIANO F. ENGUITA .....	440
Desigualdades y procesos similares... ..	441
...pero resultados enormemente dispares .....	444
Culturas, subculturas y papeles .....	447
Grados de identificación y estrategias .....	451
<b>NOVENA PARTE</b>	
<b>LOS FACTORES DE LOGRO</b>	
<b>TEXTO 29. Una crítica de la «educación compensatoria»,</b> por BASIL BERNSTEIN .....	457
<b>TEXTO 30. ¿Qué hacer?,</b> por CHRISTOPHER JENCKS .....	468
<b>TEXTO 31. La situación de test: una relación social,</b> por MICHEL TORT.....	481
<b>DÉCIMA PARTE</b>	
<b>PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN</b>	
<b>TEXTO 32. Nuestros problemas educativos considerados a la luz de la experiencia samoana,</b> por MARGARET MEAD .....	493
<b>TEXTO 33. La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad,</b> por ROBERT DREEBEN .....	512
Independencia .....	515
Logro .....	519
Universalismo y especificidad .....	521
Categorización .....	523
Personas y posiciones .....	525
Especificidad .....	526
Igualdad .....	526
Una advertencia conceptual .....	530
Una advertencia ideológica .....	532
<b>TEXTO 34. Los medios del buen encauzamiento,</b> por MICHEL FOUCAULT .....	534
La vigilancia jerárquica .....	535
La sanción normalizadora .....	536
El examen .....	542

**DECIMOPRIMERA PARTE**  
**EL CURRÍCULUM**

TEXTO 35. <b>La cuna de la libertad</b> , por EDGAR Z. FRIEDENBERG .....	551
TEXTO 36. <b>Clase social y conocimiento escolar</b> , por JEAN ANYON .....	566
Escuelas de clase trabajadora .....	567
Lo que dijo el personal de la escuela sobre los conocimientos escolares .....	568
El currículo y el currículo-de-hecho .....	569
La resistencia como tema dominante .....	571
Escuela de clase media .....	573
Lo que dijo el personal de la escuela sobre los conocimientos escolares .....	573
El currículo y el currículo-de-hecho .....	575
La «posibilidad» como tema dominante .....	577
Escuela profesional para familias acomodadas .....	577
Lo que dijo el personal de la escuela sobre los conocimientos escolares .....	578
El currículo y el currículo-de-hecho .....	579
El narcisismo como tema dominante .....	582
Escuela de elite para ejecutivos .....	584
Lo que dijo el personal de la escuela sobre los conocimientos escolares .....	585
El currículo y el currículo-de-hecho .....	586
La excelencia como tema dominante .....	590
<i>Bibliografía</i> .....	591
TEXTO 37. <b>Economía política de la publicación de libros de texto</b> , por MICHAEL W. APPLE .....	593

## DECIMOSEGUNDA PARTE ESCENARIOS DE INTERACCIÓN

TEXTO 38. <b>Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado</b> , por RAY C. RIST .....	615
1. La desviación según la perspectiva del etiquetado .....	616
2. Los orígenes del etiquetado: expectativas del profesor .....	619
3. Resultado del etiquetado: la profecía que se cumple a sí misma .....	623
<i>Bibliografía</i> .....	627
TEXTO 39. <b>Conocimiento y control</b> , por MICHAEL F. D. YOUNG .....	630
<i>Bibliografía</i> .....	638
TEXTO 40. <b>Producción cultural y teorías de la reproducción</b> , por PAUL WILLIS .....	640
Teorías de la reproducción I .....	641
La perspectiva de los estudios culturales .....	644
Teorías de la reproducción II .....	647
Las diferencias entre producción cultural y «reproducción» .....	653
Las conexiones entre producción cultural y «reproducción» .....	656

## DECIMOTERCERA PARTE INSTITUCIONES PARALELAS

TEXTO 41. <b>Socialización primaria</b> , por PETER BERGER y THOMAS LUCKMANN .....	663
TEXTO 42. <b>Relaciones paterno-filiales y clase social</b> , por MELVIN L. KOHN .....	671
Clase social .....	672
Cambio y estabilidad .....	673
Valores parentales de las clases media y trabajadora .....	675
Explicación de la diferencia de clases en los valores paternos .....	677
Consecuencias de las diferencias de clase sobre los valores parentales .....	679
Conclusión .....	682
<i>Bibliografía</i> .....	682

TEXTO 43. <b>La cultura televisiva</b> , por JOHN FISKE .....	684
El capital cultural popular .....	684
Resistencia y poder semiótico .....	686
Diversidad y diferencia .....	689
<i>Bibliografía</i> .....	697

**DECIMOCUARTA PARTE**  
**EL SISTEMA ESPAÑOL**

TEXTO 44. <b>Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático</b> , por CARLOS LERENA .....	701
Sistema de enseñanza escolástico y antiguo régimen .....	705
Funciones sociales del sistema de enseñanza tradicional. Dos clases sociales, dos escuelas .....	709
Claves del sistema de enseñanza tecnocrático .....	713
Sentido histórico y político de la reforma educativa de los setenta .....	718

TEXTO 45. <b>La pirámide educativa</b> , por JULIO CARABAÑA .....	721
Los factores socioeconómicos y el despegue de los bachilleres en los años sesenta .....	722
La reordenación del sistema por la LGE y la contracción del BUP en los años setenta .....	723
Los factores académicos y la expansión del BUP en los ochenta .....	731
Los factores demográficos y el descenso de los noventa .....	734
Coda: sobre el método .....	737
<i>Bibliografía</i> .....	738

TEXTO 46. <b>Una reforma educativa para las nuevas clases medias</b> , por JULIA VARELA .....	739
La LOGSE: entre la herencia y la innovación .....	740
¿A quiénes favorece la nueva Ley? .....	743

CUADRO 2. <i>Referencias</i> .....	747
------------------------------------	-----



---

**TEXTO 38**

**SOBRE LA COMPRENSIÓN DEL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN: APORTACIONES DE LA TEORÍA DEL ETIQUETADO\***

por RAY C. RIST

*El presente texto es un repaso de las investigaciones realizadas hasta el momento, y de las perspectivas teóricas, que, dentro de las ciencias sociales, han ido configurando y precisando o la conocida como profecía que se cumple a sí misma o, dicho de otro modo, la influencia que ejercen las expectativas manifestadas por los otros —con más o menos ascendente o autoridad— en la conformación de la imagen y de la identidad social de los individuos. Más concretamente, se trata de explicar la desviación social con la ayuda de la teoría del etiquetado, en general, y, en particular, de aplicar este marco teórico al estudio de la educación en sus dinámicas de éxito y fracaso escolares. Ello supone, de entrada, buscar prioritaria y preferentemente las causas de estos fenómenos dentro de la institución escolar y no fuera de ella. Así, todos los agentes encargados del control social —padres, maestros, autoridades, etcétera— asignan a los individuos «etiquetas» con las cuales califican sus comportamientos y sus actitudes, individualmente, de paso que les clasifican socialmente. Y ésta es una práctica consustancial a la escuela.*

Pocos debates se han producido dentro de la educación americana que hayan despertado tantas pasiones como el que propone las causas del éxito o del fracaso en las escuelas.<sup>1</sup> Una explicación que ha tenido considerable apoyo en los últimos años, concretamente desde la publicación de *Pygmalion in the Classroom*, de Rosenthal y Jacobson (1968), ha sido la teoría de la «profecía que se cumple a sí misma». Han aparecido numerosos estudios que tratan de explicar los mecanismos mediante los cuales el profesor se crea ciertas expectativas respecto a los alumnos, y después éstas funcionan dentro del aula para llegar a realizar lo que el profesor había supuesto en principio. El origen de las expectativas del profesor se ha atribuido a diversas variables tales como la clase social, aspecto físico, puntuación de exámenes, sexo, raza, esquemas lingüísticos e informes escolares. Pero en la confusión de las últimas investigaciones se ha producido una separación entre esta cantidad de datos, cada vez mayor, y un marco teórico más amplio. La idea de la profecía que se cumple a sí misma se ha quedado simplemente en una idea, porque la falta de un esquema conceptual más amplio ha hecho que la investigación en este terreno quede teóricamente obstaculizada. Y en su lugar se ha desarrollado una creciente preocupación por el refinamiento de matices metodológicos diminutos.

El objetivo de este artículo es demostrar que se está desarrollando una perspectiva teórica dentro de las ciencias sociales que puede acabar con el caos conceptual y metodológico construido sobre la profecía que se cumple a sí misma. En concreto, la urgencia de una *teoría de etiquetado* como marco explicativo para el estudio de la desviación social resulta aplicable asimismo al estudio de la educación. Entre las aportaciones principales al desarrollo de la teoría del etiquetado se encuentran: Becker, 1963,1964; Broadhead, 1974; Lemert, 1951,1972,1974; Douglas, 1971,1972; Kitsuse, 1964; Lofland, 1969; Matza, 1964,1969; Scheff, 1966; Schur, 1971 ; Scott y Douglas, 1972; y Rubington y Weinberg, 1973.

Si se puede demostrar que la perspectiva del etiquetado es un marco legítimo desde el cual analizar los procesos sociales que influyen en la experiencia educativa, y ver cómo estos procesos contribuyen al éxito o fracaso en la escuela, dispondremos entonces de una perspectiva interactiva que tenga en consideración las teorías de los deterministas, tanto biológicos como culturales, en lo que se refiere a los resultados educativos. En estas dos últimas teorías, las causas definitivas del éxito o fracaso escolar se sitúan *fuera* de la escuela; por el contrario, el enfoque del etiquetado permite que se examine lo que en realidad sucede *dentro* de las escuelas. Así pues, la teoría del etiquetado llamaría nuestra atención, por ejemplo, sobre los diversos mecanismos de evaluación (tanto formales como informales) que funcionan en las

---

\* *Educación y Sociedad*, n.º 9 (1991), pp. 179-191.

<sup>1</sup> En la preparación de este artículo ha colaborado con una subvención (GS-41522) el National Science Foundation-Sociology Program (Programa de Sociología de la Fundación Nacional de Ciencias). Las opiniones expresadas aquí pertenecen únicamente al autor y no debe suponerse conformidad alguna por parte de la National Science Foundation, ni del National.

escuelas, sobre cómo los colegios nutren y apoyan estos mecanismos, cómo reaccionan los estudiantes, cuáles son los resultados de las relaciones interpersonales de acuerdo a la evaluación que los mecanismos han hecho a los alumnos concretos, y cómo, *pasado el tiempo*, el hecho de obtener una marca valorativa concreta influye sobre las opciones que el estudiante tendrá dentro de la escuela. Lo que sigue a continuación es un sumario de varios aspectos clave de la teoría del etiquetado, como se ha desarrollado con más amplitud en la literatura sociológica; la segunda parte es un intento de integrar la investigación sobre la profecía que se cumple a sí misma con el marco conceptual de la teoría del etiquetado. Finalmente se exploran las implicaciones de esta síntesis para las investigaciones futuras y para el desarrollo teórico.

## 1. La desviación según la perspectiva del etiquetado

Los que utilizan la teoría de etiquetado se han ocupado del estudio de *por qué* se da una etiqueta a las personas y *quién* las clasifica como personas que han cometido uno u otro tipo de desviación. A diferencia de los enfoques principales de los estudios de la desviación, en la teoría de etiquetado se da mucha menos importancia a los motivos y características de la persona que comete el acto.

Se considera la desviación no como una cualidad de la persona ni como creación de sus actos, sino como el resultado de reacciones y definiciones de grupo. Se trata de un juicio social impuesto por un público social. Como argumenta Becker (1963: 9):

El hecho central de la desviación es que lo crea la sociedad. No me refiero con esto a lo que normalmente suele entenderse, es decir, que las causas de la desviación hay que buscarlas en la situación social del desviado, o en los factores sociales que provocaron su acción. Me refiero, sin embargo, a que los grupos sociales crean desviados al hacer leyes cuya infracción constituye una desviación, y al aplicar dichas leyes a individuos concretos y clasificarlos como marginales. Desde este punto de vista, *la desviación no es una cualidad del acto que comete la persona, sino más bien una consecuencia del hecho de que otros apliquen leyes y sanciones a un «infractor». El desviado es alguien a quien se ha aplicado con éxito la etiqueta; y el comportamiento desviado es el de las personas así etiquetadas.*

El enfoque del etiquetado insiste en la necesidad de desplazar la atención de la preocupación exclusiva por el individuo desviado hacia la preocupación fundamental por el *proceso* mediante el cual llega a aplicarse la etiqueta de desviado. Citando de nuevo a Becker (1964: 2): El enfoque del etiquetado contempla la desviación, siempre y en todo lugar, como un proceso e interacción donde participan al menos dos tipos de personas: los que cometen (o se dice que han cometido) un acto desviado, y el resto de la sociedad, quizá dividida en varios grupos... Una consecuencia es que nos sentimos más interesados en el proceso mediante el cual el resto de la sociedad define a los desviados que ante la naturaleza del acto mismo de desviación.

Así pues, las cuestiones importantes para Becker y otros no incluirían, por ejemplo: ¿por qué ciertos individuos actúan a partir de comportamientos de violación de la norma? Las cuestiones que plantean son del tipo: ¿quién aplica a quién la etiqueta de desviado?, ¿qué normas prevalecerán y serán reforzadas?, ¿bajo qué circunstancias se aplica afortunada o desafortunadamente la etiqueta de desviado?, ¿cómo decide una comunidad las formas de conducta para este tipo de atención?, ¿qué tipo de comportamiento consideran desviado las personas del sistema social?, ¿cómo interpretan dicho comportamiento?, ¿y cuáles son las consecuencias de sus interpretaciones respecto a los individuos que se ve que manifiestan este comportamiento? (véase Akers, 1973).

La perspectiva del etiquetado rechaza cualquier suposición de que exista un acuerdo claro respecto a lo que constituye una violación de la norma (o, lo que es lo mismo, lo que constituye la norma) dentro de una sociedad compleja y heterogénea. Lo que finalmente se determina como desvío, y la persona clasificada como desviada, son resultado de diversas contingencias sociales que se ven influidas por quienes tienen el poder para reforzar dichas clasificaciones. La desviación es, por tanto, problemática y subjetiva. La idea de considerar la reacción social ante el infractor como una variable fundamental e independiente en los estudios del comportamiento desviado ha sido declarada sucintamente por Kitsuse (1964: 101):

Una teoría sociológica de la desviación debe centrarse concretamente en la interacción que no sólo define los comportamientos como desviados, sino que además organiza y activa la aplicación de sanciones por parte de individuos, grupos o agencias. Porque en la sociedad moderna, la diferencia socialmente significativa entre los desviados y la población no desviada cada vez depende más de las circunstancias de la situación, lugar, biografía social y personal y de las actividades burocráticamente organizadas de las agencias de control social.

Necesariamente se están revisando las nociones tradicionales sobre quién es un desviado y cuáles son las causas de la desviación. Si se insiste sobre la naturaleza de proceso de desviación, a cualquier desviado concreto se le verá como alguien atrapado, definido, segregado, etiquetado y estigmatizado. *Éste es uno de los objetivos principales de la perspectiva del etiquetado, demostrar que las fuerzas de control social con frecuencia tienen la consecuencia inintencionada de hacer a las personas definidas como desviadas, aún más firmes en su desviación, debido a la estigmatización del etiquetado. Así pues, las reacciones sociales a la desviación fomentan las conductas desviadas.* Erikson (1966) ha ido aún más lejos diciendo que la sociedad luchará por mantener en sí misma un cierto grado de desviación, ya que ésta tiene un valor funcional para delimitar grupos, ofrecer chivos expiatorios, crear grupos marginales que se conviertan en el motivo para promover la solidaridad dentro del grupo social, etc.

La idea de que el control social pueda tener el efecto paradójico de generar el mismo comportamiento que se desea erradicar fue elaborada en primer lugar por Tannenbaum. Éste hacía notar (1938: 21):

La primera dramatización del «mal» que separa al niño de su grupo... juega un papel quizá más importante en la creación del delincuente que ninguna otra experiencia... Ahora vive en un mundo diferente, ha quedado marcado... La persona se convierte en la cosa con la que era descrita.

En el mismo sentido, escribe Schur (1965: 4):

El hecho de concentrarse en los resultados de los mecanismos de control social ha llevado a los teóricos del etiquetado a dedicar una atención considerable al trabajo de las organizaciones y agencias que se dedican a rehabilitar a los infractores o, lo que es lo mismo, a integrarlos de nuevo en el conformismo. Sus críticas de las prisiones, manicomios, reformatorios, y otras instituciones de este tipo, sugieren que los resultados de estos lugares están cerca de producir lo contrario de lo que se había pensado teóricamente. Estas instituciones se ven como mecanismos mediante los cuales las oportunidades de salir de la desviación están selladas, aparece la estigmatización, y se genera una nueva identidad como «marginado» social. De esta forma, en la persona así etiquetada emerge una nueva visión de sí mismo como un ser irrevocablemente desviado.

El paso de uno que ha violado una norma a uno que se ve a sí mismo como violador habitual de las normas es lo que denomina Lemert (1972: 62) «transición de desviado primario a desviado secundario». El desviado primario es alguien que se atiene a las leyes socialmente aceptadas, se ve a sí mismo como no desviado y se considera integrado. El desviado primario no niega el haber violado alguna norma, pero alega únicamente que no es una característica suya como persona. Sin embargo, el desviado secundario es el que ha reorganizado sus características sociales y psicológicas en torno a su función como desviado. Lemert (1972: 62) escribe:

La desviación secundaria se refiere a un tipo especial de respuestas socialmente definidas que dan las personas a los problemas creados por la reacción social ante su desviación. Estos problemas... se convierten en el centro de la existencia de las personas que los sufren... Las acciones que tienen su referente en estas funciones y actitudes internas son las que forman la desviación secundaria. El desviado secundario... es la persona cuya vida y actividad se organiza alrededor de los hechos de la desviación.

Una persona puede cometer repetidos actos de desviación primaria y nunca verse a sí mismo, ni ser visto por los otros, como desviado secundario. La desviación secundaria surge del círculo por el que el mal comportamiento o desviación provoca una reacción social que, a su vez, desencadena comportamientos peores. Lemert (1951: 77) describió el primero este proceso como sigue:

La secuencia de acciones relacionadas entre sí que llevan a la desviación secundaria es, en líneas generales, la siguiente: 1) desviación primaria; 2) penas sociales; 3) posterior desviación primaria; 4) penas y rechazos más severos; 5) más desviaciones, quizá con hostilidad y resentimientos que comienzan centrándose en los que realizan los castigos; 6) se alcanza una crisis en la cuota de tolerancia, expresada en una acción formal de la comunidad estigmatizando al desviado; 7) fortalecimiento de la conducta del desviado en respuesta a la estigmatización y castigos, y 8) aceptación definitiva del estatus de desviado social y esfuerzos de ajuste de acuerdo a la función pertinente.

Así pues, cuando las personas entran en un comportamiento desviado no podrían participar en este círculo de otra forma, y cuando desarrollan funciones sociales no lo habrían hecho de no ser por la aplicación de las medidas de control social; el resultado es la aparición de la desviación secundaria. El hecho de haber sido atrapado y etiquetado es el elemento crítico para la posterior construcción de la identidad de desviado y del seguimiento de una carrera como tal.

## **2. Los orígenes del etiquetado: expectativas del profesor**

La teoría del etiquetado nos ha permitido entender mejor el proceso que lleva a la desviación, desplazando nuestra atención del desviado a los jueces de la desviación y a las fuerzas que afectan sus juicios. Estos juicios son críticos, porque una decisión recurrente en todas las sociedades, y más en concreto en la sociedad industrial avanzada, es la de si un individuo domina o no cierto conjunto de información o, a un nivel más básico, si tiene o no la capacidad para dominar dicha información. Estas evaluaciones se repiten periódicamente a medida que se avanza en la institución académica y sus consecuencias afectan directamente a la oportunidad de continuar por un período adicional. El hecho de poder continuar ofrece la opción de dominar un nuevo conjunto de información y que esto quede reconocido. Como indica Ivan Illich (1971), es en las sociedades industriales donde ese ser percibido como legítimo juez de tal dominio se ha restringido a los que desempeñan la función ocupacional de “profesor”. Una consecuencia fundamental de la profesionalización de la función del profesor ha sido el poder de decidir casi de forma exclusiva si la materia se ha dominado. Esta exclusividad en la toma de decisión permite a quienes desempeñan la función de “profesor” poseer la autoridad de ofrecer certificados de credenciales (Edgar, 1974).

Los teóricos del etiquetado informan de que para emitir los juicios de desviación, las personas pueden emplear información de fuentes muy diversas. Es más, incluso personas de la misma profesión (terapeutas, por ejemplo) pueden hacer uso divergente del mismo material a la hora de tomar una decisión evaluativa sobre el comportamiento de un individuo. Entre las fuentes de información de que disponen las personas que ponen las etiquetas, dos parecen primarias: la información de primera mano obtenida de la relación cara a cara con la persona a la que finalmente puedan clasificar y la información de segunda mano obtenida de otras relaciones no directas.

Aquí debería ser evidente el corolario de las actividades del profesor. Con frecuencia, la evaluación de los profesores (que puede llevar a la etiqueta de “brillante”, “lento”, etc.) se basa en información de primera mano obtenida de la relación cara a cara durante el tiempo que pasan juntos en el aula profesor y estudiante. Pero una buena parte de la información sobre el alumno que se reflejará en la evaluación del profesor es información de segunda mano. Por ejemplo, los comentarios de otros profesores, las pruebas de inteligencia, los informes anteriores, las reuniones con los padres, o la evaluación de las agencias sociales o centros psicológicos, es todo ello una fuente potencial de información. Como variación de la división entre las fuentes de información de primera y segunda mano, Jonhson (1973) ha sugerido que hay determinantes claves para la evaluación del profesor: el rendimiento anterior del estudiante, las características de estatus social y el rendimiento en la actualidad. En el rendimiento anterior se incluiría la información de hechos acumulativos (cursos, pruebas, notas de antiguos profesores o consejeros, y evaluadores externos), mientras que el estatus social y el rendimiento se pueden deducir y observar en el contexto del aula.

Lo que ha cautivado concretamente del trabajo de Rosenthal y Jacobson (1968), en este sentido, es el intento de ofrecer una justificación empírica para el tópico que en la educación muchos consideran evidente en sí mismo: el rendimiento escolar no es simplemente una cuestión de capacidad innata del niño, sino que implica directa e inseparablemente al profesor. Descrita en resumen, su investigación se desarrollaba en una situación donde, al final del año escolar, más de 500 estudiantes de una escuela de enseñanza elemental recibían el «Harvard Test of Inflected Acquisition». En realidad este test era una prueba modélica de inteligencia no verbal, el «Test of General Ability», TOGA, de Flanagan (1960). Se dijo a los profesores que esta prueba clasificaría, con un alto grado de fiabilidad, a los estudiantes que demostrasen ser esforzados o unas promesas intelectuales durante el siguiente año académico. Ese otoño, justo antes del principio de curso, se dieron listas a los profesores con los nombres de uno a nueve alumnos y se les dijo que esos estudiantes eran el 20 % de la escuela y habían obtenido las mejores puntuaciones, aunque ningún otro hecho los situaba entre los mejores. Para un análisis intensivo se seleccionó a un subgrupo de otro 20 % dentro de los del primero. Al final del curso, las pruebas de estos estudiantes demostraron en cierta medida que su rendimiento había sido superior al de los estudiantes no seleccionados.

En la sección siguiente hablaremos de la polémica respecto a la validez e implicaciones de los descubrimientos de este estudio.

Los descubrimientos de Deutsch, Fishman, Kogan, North y Whiteman (1964); Gibson (1965); Goslin y Glass (1967); McPherson (1966); y Pequignot (1966), demuestran todos la influencia de las pruebas de inteligencia y rendimiento sobre las expectativas del profesor. Goaldman (1971), en una revisión de la literatura sobre el uso de los tests como fuente de información de segunda mano para el profesor, recordaba: “Aunque algunas de las investigaciones son discutibles, existe cierta base para creer que los profesores tienen prejuicios sobre los alumnos a todos los niveles, debido a la información que reciben sobre su capacidad o carácter.” Mehan (1971, 1974) se ha ocupado de la relación entre los niños que hacen las pruebas y los profesores que las ponen, y afirma que el examen no es el uso objetivo de un instrumento de medida, sino el resultado de un conjunto de actividades relacionadas entre sí influidas por una serie de contingencias que finalmente se manifiestan en la «nota del examen». Mehan sugiere (1971):

La realización de pruebas modelo se toma como reflejo incuestionable y no problemático de la capacidad subyacente del niño. La autoridad de la prueba para medir la capacidad real del niño la aceptan tanto los profesores como el resto del personal escolar. Los resultados de las pruebas se aceptan sin dudar como el documento válido de la capacidad del niño.

Las características de los niños como el sexo o la raza son de inmediato evidentes para el profesor, y del mismo modo se pueden encontrar rápidamente indicaciones del estatus a partir del cuidado personal, el estilo de vestir, la necesidad de comer fuera de casa, la información de las fichas de matrícula, la discusión o actividad familiar con los niños y las visitas de los padres al colegio. Sobre este tema existe un fascinante estudio de dos sociólogos, Clifford y Walster (1973: 249), cuya esencia se describe a continuación:

Nuestro experimento estaba destinado a determinar el efecto que el atractivo físico de un estudiante tiene sobre las expectativas del profesor respecto al comportamiento social e intelectual del niño. Nuestra hipótesis era que el atractivo de un niño tiene una fuerte influencia sobre el juicio de su profesor: cuanto más atractivo fuese al niño, más inclinado en su favor esperábamos nosotros que estuviese el profesor. El plan para probar esta hipótesis es sencillo: se entrega a los profesores un informe junto con una fotografía. En el informe se incluye una valoración del rendimiento académico del niño, así como de su comportamiento social en general. Con objeto de realizar el experimento, se varía el atractivo de la foto, y con toda esta información se pide a los profesores que declaren sus expectativas en cuanto al potencial social y educativo del niño.

De acuerdo con las respuestas de 404 profesores de quinto curso, de todo el estado de Missouri, Clifford y Walster concluían (1973: 255):

Está bastante claro que el aspecto físico del estudiante afectaba a las expectativas de los profesores que nosotros estudiamos. Independientemente de si el alumno era niño o niña, su atractivo físico tenía una asociación igualmente fuerte con la reacción que despertaba en el profesor.

Las variables raciales y étnicas han sido documentadas por Brown (1968), Davidson y Lang (1960), Jackson y Cosca (1974) y Rubovits y Maehr (1973), entre otros, como factores poderosos en la formulación de las expectativas que los profesores tienen de los niños. También se ha demostrado que los profesores esperan menos de los niños de clase baja que de los de clase media (cf. Becker, 1952; Deutsch, 1963; Leacock 1969; Rist, 1970, 1973; Stein, 1971; Warner, Havighurst y Loeb, 1944; Wilson, 1963). Douglas (1964), en un amplio estudio del sistema de colocación utilizado en los colegios británicos, descubrió que los niños más limpios y pulcramente vestidos, y que procedían de lo que los profesores percibían como «mejores» hogares, se tendía a colocarlos en lugares superiores a lo que habría cabido esperar de la medida de su capacidad. Sin embargo, una vez colocados allí tendían a permanecer y a rendir de forma aceptable. Mackler (1969) estudió las escuelas de Harlem y descubrió que los niños tendían a quedarse en los sitios donde se les había colocado inicialmente, y que esta colocación se basaba en diversas consideraciones sociales independientes de la medida de capacidad. Doyle, Hancock y Kifer (1971) y Palardy (1969) han demostrado que las expectativas de los profesores de alto rendimiento en los cursos elementales son más fuertes respecto a las niñas que a los niños.

El actual rendimiento académico e interpersonal de los niños puede servir también de gran fuente de expectativas para el profesor. Rowe (1969) descubrió que un profesor espera más tiempo la respuesta de un

alumno al que considera más capacitado que ante un alumno al que no considera capaz. Brophy y Good (1970) descubrieron que los profesores estaban más dispuestos a dar una segunda oportunidad de responder, tras una equivocación, a los niños considerados más brillantes, y, lo que es más, que se alababa a estos niños con más frecuencia cuando lo hacían bien y se les criticaba menos en el caso contrario.

Está comprobado que las expectativas que tienen los profesores de sus alumnos pueden generarse durante los primeros días del curso y permanecer estables durante los meses siguientes (Rist, 1970, 1972, 1973; Willis, 1972). Por ejemplo, durante mis tres años de estudio etnográfico y longitudinal de una sola escuela secundaria, segregada de hecho y perteneciente a la comunidad negra de St. Louis, vi que sólo al cabo de ocho días la profesora colocaba a los alumnos de forma definitiva basándose en lo que ella presuponía como variaciones en la capacidad intelectual. Pero no se había realizado ninguna evaluación formal de los niños; en su lugar, la asignación de las tres mesas se había basado en ciertos criterios socioeconómicos y en los primeros esbozos de relaciones dentro del aula. Así pues, el lugar de los niños vino a reflejar en el aula las distinciones de clase social: los niños pobres de familias de la seguridad social se sentaban todos a una mesa, los de familias trabajadoras en otras y en la última los niños de clase media. Yo demostré cómo la profesora puso en funcionamiento sus expectativas de estos tres grupos diferentes en términos de mayor o menor tiempo de enseñanza, del uso del elogio y el control y de la medida de la autonomía dentro del aula. Al seguir a los mismos niños a lo largo de los cursos primero y segundo, pude demostrar que el esquema inicial trazado por la profesora de preescolar se perpetuaba año tras año. En el segundo curso las etiquetas puestas por otro profesor reflejaban claramente la realidad que cada uno de los tres grupos experimentaba en la escuela: al grupo superior lo llamó los “tigres”, al segundo los “cardenales” y al más bajo los “payasos”. Lo que había comenzado como una evaluación y etiquetado subjetivo del profesor adquirió dimensiones de objetividad cuando la escuela procedió a clasificar a los niños de acuerdo con la distinción que se hizo cuando empezaron.

Considerando estos estudios globalmente, se ve que la noción de “expectativas del profesor” tiene muchas facetas y dimensiones. Parece que cuando los profesores generan expectativas respecto a sus alumnos lo hacen no sólo por razones de rendimiento académico o cognitivo, sino también influidos por los esquemas de comportamiento dentro del aula. Así pues, no sólo las características mencionadas como raza, sexo, clase social o etnia son importantes, también lo son los rasgos interpersonales. De esta forma, la relación de los diversos atributos que finalmente se unen para generar la valoración que el profesor hace de lo que se puede esperar de un alumno concreto da una idea de la fuerza y persistencia de las etiquetas resultantes, como “problemático” o “revoltoso”. Ahora nos ocuparemos de los resultados de estos estudiantes que tienen una u otra etiqueta.

### **3. Resultado del etiquetado: la profecía que se cumple a sí misma**

W. I. Thomas hace muchos años sentó lo que habría de ser un dicho básico de las ciencias sociales a las que se dedicaba: “Si el hombre define las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias.” Éste es el centro de la profecía que se cumple a sí misma: una expectativa que define una situación llega a influir sobre el comportamiento real en dicha situación hasta el punto de producir lo que inicialmente se suponía que allí había. Merton (1968: 477) ha trabajado sobre esta idea y observa: “La profecía que se cumple a sí misma es, en principio, una *falsa* definición de la situación que evoca un nuevo comportamiento que convierte en verdadera la idea originalmente falsa.”

Aquí es importante recordar un principio básico de la teoría de etiquetado: que un individuo no se convierte en desviado sólo por haber cometido algún acto. Como insistía Becker (1963), la desviación no es inherente a un comportamiento *per se*, sino a la aplicación por parte de otros de las leyes y sanciones contra el que se considera como “infractor”. Por ello, en el único momento que se puede aplicar el término “desviado” con exactitud es después de que el público social haya aplicado con éxito la etiqueta. Así pues, aunque numerosas personas hayan cometido violaciones de la norma, sólo los seleccionados serán consecuentemente etiquetados. Las contingencias de raza, clase social, sexo, comportamiento aparente, edad, ocupación y amigos, todas influyen en el resultado de si uno es etiquetado o no. Scheff (1966), por ejemplo, demostró el impacto de estas características en el diagnóstico sobre la gravedad de la enfermedad mental de un paciente. Cuanto más alto es el estatus social de la persona, menor es el deseo de diagnosticar como indicativos de enfermedad mental los mismos rasgos de comportamiento que se utilizan en el diagnóstico de las personas de estatus más bajo.

El punto crucial de la perspectiva del etiquetado reside no en el hecho de saber que alguien ha violado las normas, sino en ver si los demás deciden actuar en el asunto. Porque como ya hemos dicho, si se

aplica una etiqueta a un individuo, esto hace que el individuo se convierta en lo que la etiqueta dice que es. Debido a la reacción de la sociedad, el cambio del individuo supone el desarrollo de un nuevo concepto de sí mismo y de una carrera social cuyo centro será el comportamiento desviado. Como han escrito Rubington y Weinberg (1973: 7):

La persona que ha sido tipificada, a su vez se vuelve consciente de la nueva definición que los miembros de su grupo le han colocado, y también él tiene en cuenta esta nueva visión de sí mismo cuando trata con ellos... Cuando esto sucede, queda ratificado un nuevo tipo social, se ha reconstruido socialmente una nueva persona.

Como hemos dicho, *Pygmalion in the Classroom* (1968), de Rosenthal y Jacobson, despertó un enorme interés en la noción de la profecía que se cumple a sí misma como idea que explicase el diferente rendimiento de los niños en el aula. Sus descubrimientos sugerían que las expectativas que se hacían los profesores respecto a los niños seleccionados al azar como “promesas intelectuales” en cierto modo hacían a los profesores tratarlos de forma diferente, y el resultado era que los niños de hecho llegaban a tener un mejor rendimiento hacia el final de curso. Aunque los críticos de esta investigación concreta (Snow, 1969; Taylor, 1970; Thorndike, 1968, 1969), y los que no han tenido éxito en sus réplicas a estos descubrimientos (Claiborn, 1969), suponen un reto para Rosenthal y Jacobson, bien es verdad que los desacuerdos se refieren básicamente a la metodología, el procedimiento y el análisis, no a la proposición de que existen relaciones entre expectativas y comportamiento.

El estado actual del debate, y las pruebas acumuladas al respecto, implican que las expectativas del profesor *algunas veces* se cumplen a sí mismas. Los primeros informes de Rosenthal y Jacobson, en mi opinión excesivamente entusiastas, han oscurecido el problema. Lo esencial de estos informes es que dan la impresión, como han notado Good y Brophy (1973: 73), de que la mera existencia de una expectativa garantiza automáticamente su realización. Más bien como sugieren:

El hecho de que las expectativas del profesor se puedan cumplir a sí mismas es sencillamente un caso concreto del principio de que cualquier expectativa puede cumplirse a sí misma. Este proceso no se limita sólo a las aulas. Aunque no sea cierto que “querer es poder”, nuestras expectativas sí afectan a nuestro modo de comportarnos en ciertas situaciones, y ese modo nuestro de comportarnos afecta a la respuesta de las demás personas. En algunos casos, nuestras expectativas respecto a las personas nos hacen tratarlas de tal modo que tienen que responder como nosotros habíamos esperado que lo hicieran.

Esta postura la confirmarían los psicólogos sociales que han demostrado que las primeras impresiones que un individuo tiene de otra persona influyen en la relación posterior (Dailey, 1952; Newcomb, 1947), y que las expectativas que uno tiene de sí mismo influyen en el propio comportamiento posterior (Aronson y Carlsmith, 1962; Brock y Edelman, 1965; y Zajonc y Brinkman, 1969).

También los teóricos del etiquetado han insistido repetidamente sobre la condicionalidad de las expectativas respecto a su cumplimiento. Su énfasis en la influencia de las contingencias sociales para colocar o no la etiqueta, en la fuerza de ésta y en sí se puede colocar en todos los casos, es un factor que apunta al reconocimiento de que hay un proceso social implicado en el que los individuos negocian, rechazan, aceptan, modifican y reinterpretan los intentos de etiquetado. Esta interacción es evidente en las ocho fases del desarrollo de la desviación secundaria esbozado más arriba por Lemert. De la misma forma, Erikson (1964: 17), en su comentario sobre el acto de etiquetado como rito de pasaje de un lado a otro de la frontera de grupo, señala:

La suposición común de que los desviados rara vez se curan o reforman puede que esté basada en una premisa incorrecta, pero es una suposición que se declara con tanta frecuencia y convicción que con frecuencia crea los hechos que más tarde “resultan” ser verdaderos. Si el desviado que regresa tiene que enfrentarse a las aprensiones de la comunidad con una frecuencia suficiente es comprensible que también él empiece a preguntarse si se ha graduado en la función de desviado, y *así a responder a la incertidumbre retomando la actividad del desvío*. En cierto sentido es posible que ésta sea la única forma para el individuo y su comunidad de ponerse de acuerdo respecto al tipo de persona, que es él en realidad, porque sucede a menudo que la comunidad sólo percibe su “auténtica naturaleza” cuando momentáneamente él cae en alguna forma de actividad desviada.

En la cita de Erikson está el hecho de que el individuo se relaciona con la “comunidad” para lograr una especie de acuerdo respecto a cómo es “en verdad” la persona. Aunque Erikson no elabora en este ejemplo lo que para él significa “comunidad”, se puede deducir, según otros escritos suyos, que la “comunidad” se manifiesta en las instituciones que crean las personas para que contribuyan a organizar y estructurar sus vidas. Este punto de vista se puede enmarcar claramente en la teoría del etiquetado, donde se insiste especialmente en la función de las instituciones a la hora de elegir, etiquetar, rastrear y encauzar a las personas por diferentes caminos según la valoración que la institución trace del individuo.

Un ejemplo pertinente de la forma en que se ha aplicado la teoría del etiquetado al estudio de las instituciones sociales y del impacto sobre sus componentes ha sido el análisis de la relación entre escolarización y delincuencia juvenil. Existen varios trabajos que sugieren como argumento principal que las escuelas, con su manera de etiquetar a los estudiantes, sirven de instrumento clave para la creación de la delincuencia (Hirschi, 1969; Noblit y Polk, 1975; Polk, 1969; Polk y Schafer, 1972; Schafer y Olexa, 1971). Por ejemplo, Noblit y Polk (1975: 3) señalaban:

En cuanto la escuela es la institución primaria en la experiencia del adolescente —la que promete no sólo el estatus futuro del adolescente, sino también la que ofrece o niega el estatus durante la adolescencia misma—, es de esperar que las definiciones que la escuela haga sean decisivas para las acciones de la juventud. Es decir, el alumno que, a través de la escuela, haya sido excluido del éxito, tiene pocas razones para adaptarse a las normas y regulaciones de la escuela, con frecuencia arbitrarias y paternalistas: en sentido realista, el estudiante no tiene “limitaciones racionales” contra la desviación. Es mediante los mecanismos de selección de la escuela, exigidos por las instituciones de educación superior y por el mundo laboral, como se etiqueta a la juventud colocándola así en una situación en la que el comportamiento desviado no supone nada y sin embargo ofrece cierta forma de estatus alternativo.

Merece la pena reiterar este punto: la relación implica comportamiento y elecciones que se hacen por ambas partes. La persona que se enfrenta a la perspectiva de recibir una nueva etiqueta que vaya a suponer un cambio sistemático en la definición de su identidad puede responder a esta situación de mil formas diferentes. Al mismo tiempo, la definición institucional de la persona ni se concluye ni se solidifica hasta que finaliza la negociación referida precisamente a sobre cuál debe ser la etiqueta. Pero en el contexto de un solo estudiante que se enfrenta a la autoridad e intereses de la administración y personal de la escuela, el resultado más probable es que al cabo del tiempo, el estudiante avance hacia la conformidad con la etiqueta que la institución desea imponer. Good y Brophy (1973: 75) han elaborado el proceso que tiene lugar en el aula como sigue:

1. El profesor espera un comportamiento y rendimiento específicos de los estudiantes concretos.
2. Debido a estas expectativas diferentes, el profesor tiene un comportamiento distinto con cada uno de los estudiantes.
3. Este tratamiento indica a cada estudiante el comportamiento y rendimiento que el profesor espera de él, y afecta al concepto de sí mismo, a la motivación para el rendimiento y al nivel de aspiraciones.
4. Si este tratamiento del profesor se mantiene con el tiempo, y si el estudiante no se resiste activamente o lo modifica de alguna manera, tenderá a dar forma a sus logros y actitud. Los estudiantes de altas expectativas se verán llevados a conseguir un nivel alto, mientras que disminuirán los logros de los estudiantes de bajas expectativas.
5. Con el tiempo, el rendimiento y actitud del estudiante se acercará más y más a lo que se esperaba de él.

En el cuarto punto de esta secuencia se hace la observación de que las expectativas del profesor no se cumplen automáticamente a sí mismas. Porque para que se realicen las expectativas del profesor, tanto éste como el estudiante deben avanzar hacia un esquema de relación donde las expectativas se comuniquen claramente y el comportamiento respuesta concuerde con el modelo esperado. Pero como señalan también Good y Brophy (1973: 75):

Esto no siempre ocurre. Es posible que el profesor no tenga claras sus expectativas respecto a un estudiante concreto, o que éstas cambien continuamente, o incluso aunque el profesor tenga expectativas consistentes no las comunique al estudiante con su actitud. En este caso, la expectativa no se cumpliría a sí misma, aunque resultase ser acertada. Finalmente, es posible que el estudiante mismo



evite que las expectativas se cumplan a sí mismas, superándolas o resistiéndose a ellas de forma que el profesor se vea obligado a cambiarlas.

Sin embargo, estudiosos como Henry (1963), Katz (1971), Goodman (1964) o Reimer (1971) critican de la educación americana la lucha desigual que se establece entre el profesor (y la institución a la que representa) y el alumno. La vulnerabilidad de los niños ante los dictados de los adultos que tienen poder sobre ellos, con demasiada frecuencia deja en manos de los fuertes la elección de la definición que se hará de los niños. Como afirmaba Max Weber, el poder es la capacidad de lograr los propios fines, incluso frente a la resistencia de los demás. Cuando el niño manifiesta esa resistencia en la escuela, los profesores y funcionarios la definen como travesura, obstinación, rebeldía y hostilidad o, por el contrario, como falta de motivación, apatía intelectual, indiferencia, pasividad o abandono. Así empieza a repetirse el proceso y cada vez es más difícil escapar a las definiciones del profesor.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Akers, R. L.** (1973), *Deviant Behavior. A Social Learning Approach*, Belmont, Cal., Wadsworth.
- Aronson, E. y Carlsmith, J. M.** (1962), "Performance Expectancy as a Determinant of Actual Performance", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, pp. 179-182.
- Becker, H. S.** (1952), "Social Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship", *Journal of Educational Sociology*, 25, pp. 451-465.
- (1963), *Outsiders*, Nueva York, The Free Press.
- (1964), *The Other Side*, Nueva York, The Free Press.
- Broadhead, R. S.** (1974), "A Theoretical Critique of the Societal Reaction Approach to Deviance", *Pacific Sociological Review*, 17, pp. 287-312.
- Brock, T. C. y Edelman, H.** (1965), "Seven Studies of Performance Expectancy as a Determinant of Actual Performance", *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, pp. 295-310.
- Brophy, J. y Good, T.** (1970), "Teachers' Communications of Differential Expectations for Children's Classroom Performance, Some Behavioral Data", *Journal of Educational Psychology*, 61, pp. 365-374.
- Brown, B.** (1968), *The Assessment of Self-Concept among Four Year Old Negro and White Children, A Comparative Study Using the Brown IDS Self-Concept Reference Test*, Nueva York, Institute for Developmental Studies.
- Claiborn, W. L.** (1969), "Expectancy Effects in the Classroom, A Failure to Replicate", *Journal of Educational Psychology*, 60, pp. 377-383.
- Cliffrord, M. M. y Walster, E.** (1973), "The Effect of Physical Attractiveness on Teacher Expectations", *Sociology of Educations*, 46, pp. 248-258.
- Dailey, C. A.** (1952), "The Effect of Premature Conclusion upon the Acquisition of Understanding of a Person", *Journal of Psychology*, 33, pp. 133-152.
- Davidson, H. H. y Lang, G.** (1960), "Children's Perceptions of Teachers' Feelings toward Them", *Journal of Experimental Education*, 29, pp. 107-118.
- Deutsch, M.** (1963), "The Disadvantaged Child and the Learning Process" en *Education in Depressed Areas*, editado por H. Passow, Nueva York, Teachers College Press.
- Deutsch, M.; Fishmann, J. A.; Kogan, L.; North, R. Y Whiteman, M.** (1964), "Guidelines for Testing Minority Group Children", *Journal of Social Issues*, 20, pp. 129-145.
- Douglas, J.** (1964), *The Home and the School*, Londres, MacGibbon y Kee.
- (1971), *The American Social Orden*, Nueva York, The Free Press.
- (1972), *Deviance and Respectability*, Nueva York, Basic Books.
- Doyle, W.; Hancock, G. y Kifer, E.** (1971), "Teachers' Perceptions, Do They Make a Difference?", tesis presentada en el congreso de la American Educational Research Association.
- Edgar, D. E.** (1974), *The Competent Teacher*, Sydney, Australia, Angus & Robertson.
- Erikson, K. T.** (1964), "Note on the Sociology of Deviance", en *The Other Side*, editado por H. S. Becker, Nueva York, The Free Press.
- (1966), *Wayward Puritans*, Nueva York, Wiley.
- Flanagan, J. C.** (1960), *Test of General Ability: Technical Report*, Chicago, Science Research Associates.
- Gibson, G.** (1965), "Aptitude Tests", *Science*, 149, p.583.
- Goldman, L.** (1971), "Counseling Methods and Techniques: The Use of Tests" en *The Encyclopedia of Education*, editado por L. C. Deighton, Nueva York, MacMillan.
- Good, T. y Brophy, J.** (1973), *Looking in Classrooms*, Nueva York, Harper & Row.
- Goodman, P.** (1964), *Compulsory Mis-Education*, Nueva York, Random House.
- Goslin, D. A. y Glass, D. C.** (1967), "The Social Effects of Standardized Testing on American Elementary Schools", *Sociology of Education*, 40, pp. 115-131.
- Henry, J.** (1963), *Culture Against Man*, Nueva York, Random House.
- Hirschi, T.** (1969), *Causes of Delinquency*, Berkeley, University of California Press.
- Illich, I.** (1971), *Deschooling Society*, Nueva York, Harper & Row.
- Jackson, G. y Cosca, C.** (1974), "The Inequality Of Educational Opportunity in he Southwest: An Observational Study of Ethnically Mixed Classrooms", *American Educational Research Journal*, 11, pp. 219-229.

- Johanson, J.** (1973), *On The Interface between Lowincome Urban Black Children and Their Teachers during the Early School Years: A position Paper*, San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Katz, M.** (1971), *Class, Bureacracy and Schools*, Nueva York, Praeger, 1971.
- Kitsuse, J.** (1964), "Societat Reaction to Deviant Behavior: Problems of Theory and Method", en *The Other Side*, editado por H. S. Becker, Nueva York, The Free Press.
- Leacock, E.** (1969), *Teaching and Learning in City Schools*, Nueva York, Basic Books.
- Lemert, E.** (1951), *Social Pathology*, Nueva York, MacGraw-Hill.
- (1972), *Human Desviance, Social Problems and Social Control*. Englewood Cliffs, Nueva York, Prentice-Hall.
- (1974), "Beyond Mead: The Societal Reaction to Deviance", *Social Problems*, 21, pp 457-468.
- Lolland, J.** (1969), *Deviance and Identity*, Englewood Cliffs Nueva York, Prentice-Hall.
- Mackler, B.** (1969), "Grouping in the Ghetto", *Education and Urban Society*, 2, pp. 80-95.
- Matza, D.** (1964), *Delinquency and Drift*, Nueva York, Willey.
- (1969), *Becoming Deviant*, Englewood Cliffs, Nueva York, Prentice-Hall.
- McPherson, G. H.** (1966), *The Role-set of the Elementary School Teacher: A case study*, tesis no publicada, Columbia University, Nueva York.
- Mehan, H. B.** (1971), *Accomplishing Understanding in Educational Settings*, tesis no publicada, University of California, Santa Barbara.
- (1974), *Ethnomethodology and Educational*, tesis presentada en la conferencia de la *Sociology of Education Association*, Pacific Grove, California.
- Merton, R. K.** (1968), "Social Problems and Social Theory", en *Contemporary Social Problems*, editado por R. Merton y R. Nisbet. Nueva York, Harcourt, Brace y World.
- Newcomb, T. M.** (1947), "Autistic Hostility and Social Reality", *Human Relations*, 1, pp. 69-86.
- Noblit, G. W. y Polk, K.** (1975), *Institutional Constraint and Labeling*, tesis presentada en el congreso de la Southern Sociological Association, Washington, D.C.
- Palardy, J. M.** (1969), "What Teachers Believe-What Children Achieve", *Elementary School Journal*, pp. 168-169 y 370-374.
- Pequinot, H.** (1966), "L'équation personnelle du juge", en *Semaine des Hopitaux*, París.
- Polk, K.** (1969), "Class, Strain, and Rebellion and Adolescents", *Social Problems*, 17, pp. 214-224.
- Polk, K, y Schafer, W. E.** (1972), *Schools and Delinquency*, Englewood Cliffs, Nueva York, Prentice-Hall.
- Reimer, E.** (1971), *School is Dead*, Nueva York, Doubleday.
- Rist, R. C.** (1970), "Student Social Class and Teachers' Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education", *Harward Educational Review*, 40, pp. 411-450.
- (1972), "Social Distance and Social Inequality in a Kindergarten Classroom: An Examination of the Cultural Gap' Hypothesis", *Urban Education*, 7, pp. 241-260.
- (1973) *The Urban School: A Factory for Failure*, Cambridge, Mass., The M.I.T. Press.
- Rosentha;, R. y Jacobson, L.** (1966), "Teachers' Expectanties: Determinants of Pupils' IQ Gains", *Psychology Reports*, 19, pp. 115-118.
- (1968), *Pygmalion in the Classroom*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- Rowe, M.** (1969), "Science, Silence and Sanctions", *Science and Children*, 6, pp. 11-13.
- Rubington, E. y Weinberg, M. S.** (1973), *Deviance: The Interactionist Perspective*, Nueva York, MacMillan.
- Rubovits, P. y Maehr. M . L.** (1973), "Pygmalion Black and White", *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, pp. 210-218.
- Schafer, W. E. y Olexa, C.** (1971), *Tracking and Opportunity*, Scranton, Pa., Chandler.
- Scheff, T.** (1966), *Being Mentally Ill*, Chicago, Aldine.
- Schur, E.** (1965), *Crimes without Victims*, Englewood Cliffs, Nueva York, Prentice-Hall.
- (1971), *Labeling Deviant Behavior*, Nueva York, Harper y Row.
- Scott, R. A. y Douglas, J. C.** (1972), *Theoretical Perspectives on Deviance*, Nueva York, Basic Books.
- Snow, R. E.** (1969), "Unfinished Pygmalion", *Contemporary Psycholgy*, 14, pp. 197-199.
- Stein, A.** (1938), "Strategies for Failure", *Harward Educational Review*, 41, p p. 158-204.
- Tannenbaum, F.** (1938), *Crime and the Community*, Nueva York, Columbia University Press.
- Taylor, C.** (1970), "The Expectations of Pygmalion's Creators", *Educational Leadership*, 28, pp. 161-164.

- Thorndike, R. L.** (1968), "Review Or Pygmalion in the Classroom", *Educational Research Journal*, 5, pp. 708-711.
- (1969), "But Do You Have to Know How to Tell Time?", *Educational Research Journal*, 6, p. 692.
- Warner, W. L.; Havighurst, R. y Loeb, M . B.** (1944), *Who Shall be Educated ?*, Nueva York, Harper & Row.
- Willis, S.** (1972), *Formation of Teacher's Expectations of Student Academic Performance*, tesis no publicada, University of Texas, Austin, Tejas.
- Wilson, A. B.** (1963), "Social Stratification and Academic Achievement", en *Education in Depressed Areas*, editado por H. Passow, Nueva York, Teachers College Press.
- Zajonc, R. B. y Brinkman, P.** (1969), "Expectancy and Feedback as Independent Factors in Task Performance", *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, pp. 148-150.