

# SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Revisitando, desde la  
contemporaneidad,  
obras clásicas del campo

[ Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir ]

- Italo Calvino -

**COMPILADORES**

Gabriel Rosales

Sonia Alzamora

Verónica Walker

**fch**  
UNSL

**neu**  
NUEVA EDITORIAL  
UNIVERSITARIA



Sociología de la Educación.  
Revisitando, desde la contemporaneidad,  
obras clásicas del campo

**Universidad Nacional de San Luis**

Rector: CPN Víctor A. Morfiño

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

**Nueva Editorial Universitaria**

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

[www.neu.unsl.edu.ar](http://www.neu.unsl.edu.ar)

E mail: [neu@unsl.edu.ar](mailto:neu@unsl.edu.ar)

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



## **COMPILADORES**

Gabriel Rosales; Sonia Alzamora ; Verónica Walker

# Sociología de la Educación. Revisitando, desde la contemporaneidad, obras clásicas del campo

Sociología de la Educación en Argentina: revisitando, desde la contemporaneidad, obras clásicas del campo / Gabriel Rosales... [et al.]; Compilación de Gabriel Rosales; Sonia Alzamora ; Verónica Walker. - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2024. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-733-405-0

1. Sociología de la Educación. I. Rosales, Gabriel, comp. II. Alzamora, Sonia, comp. III. Walker, Verónica, comp.  
CDD 306.430982

## **NUEVA EDITORIAL UNIVERSITARIA:**

### **Coordinador General:**

Esp. Mariano Pérez

### **Director Administrativo**

Tec. Omar Quinteros

### **Administración:**

Esp. Daniel Becerra

### **Dpto. de Impresiones:**

Sr. Sandro Gil

### **Dpto. de Diseño:**

Tec. Enrique Silvage  
DG Nora Aguirre Reyes

ISBN 978-987-733-405-0

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2024 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

## INDICE

Presentación .....	7
<b>1era. Parte: Configuración del campo de la Sociología de la Educación en Argentina .....</b>	<b>11</b>
La configuración del campo de la Sociología de la Educación: tradiciones, debates y desafíos (Luis Rigal) .....	13
Sociología de la Educación, Educación Popular y Política (José Tamarit) .....	33
<b>2da. Parte: Relecturas y propuestas en torno a obras clásicas del campo .....</b>	<b>47</b>
Panorama de la educación en Marx: mercancía y fetichismo, derecho y alienación (Emilio Seveso) .....	49
Volver a Durkheim. Claves de lecturas contemporáneas para la Sociología de la Educación (Adriana Tessio Conca y Silvia Servetto) .....	75
Educación, cultura y poder en la Sociología de la Educación de Max Weber (Alejandra Roovers) .....	93
La Sociología de la Educación Parsoniana y el problema de las generaciones (Gabriel Rosales) .....	127
Gramsci: un clásico que se resiste al olvido. Sus aportes a la Sociología de la Educación (Laura Blanco) .....	151
Contribuciones de Paul Willis al campo de la Sociología de la Educación (Verónica Walker y Marcela Leivas) .....	169
Basil Bernstein en la Sociología de la Educación: una aproximación a la teoría del discurso pedagógico. (Oscar Graizer) .....	187
Aportes del pensamiento de Fals Borda a una Sociología Crítica de la Educación. Sentipensar nuestro contexto. (Sabrina Zinger y Patricia Patagua) ...	207

**3era. Parte: Apropiaciones en torno a obras clásicas del campo ..... 231**

La Educación, una narrativa en disputa: ¿Qué se lega? ¿Quiénes lo legan?  
y ¿Cómo se distribuye aquello que se lega? Algunas aproximaciones  
desde el campo de la Sociología de la Educación (Jonathan Aguirre) .....233

Aproximaciones al pensamiento de Gramsci y Fals Borda para la  
construcción de una pedagogía emancipatoria  
(Miguel Ángel García y Ayelén Penchulef Hernández) ..... 261

Revisitar a Bernstein: temas y discusiones para su enseñanza en Sociología  
de la Educación (Mirian Martín Lorenzatti).....289

Aportes de Bourdieu y Willis para el estudio de las jerarquías culturales  
(María Magdalena Tosoni).....317

**4ta. Parte: Problemáticas socio-educativas en perspectiva federal ...345**

Problemáticas socio-educativas en clave local:  
Un análisis de la Provincia de Mendoza (Cristina Romagnoli)..... 347

Problemáticas socio-educativas regionales: El aula en tiempos  
de hibridación, permeabilidad y debilitamiento de los sistemas disciplinarios  
(Pablo Urbaitel) ..... 361



## Presentación

**E**ste libro reúne un conjunto de escritos producidos en el marco del *Programa Interinstitucional de Actualización de Posgrado en Sociología de la Educación: revisitando, desde la contemporaneidad, textos clásicos del campo* (PIPSE), que se desarrolló bajo la coordinación de los equipos docentes de Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), la Universidad Nacional del Sur (UNS) y la Universidad Nacional de la Pampa (UNLPam) durante los años 2021 y 2022.

Dicho Programa se gestó en el marco de la organización de los Encuentros de Cátedra de Sociología de la Educación de Universidades Nacionales (ECSE) realizados en Bahía Blanca (UNS, 2017), Mendoza (UNCuyo, 2018) y el pre-encuentro en San Luis (UNSL, 2019)<sup>1</sup>.

En estos encuentros fue tomando forma la idea de promover un espacio de formación entre docentes de asignaturas de Sociología de la Educación de instituciones de Educación Superior del país, universidades e institutos. Así nació el PIPSE, como una invitación colectiva a visitar textos clásicos del campo; no sólo para desentrañarlos en sí mismos, sino para interpelarlos a la luz de las transformaciones educativas contemporáneas e identificar los desafíos pedagógicos implicados en su enseñanza. El convite incluyó la propuesta de un trayecto formativo de nueve seminarios y dos paneles que contaron con la participación de colegas de distintos puntos del país.

Durante más de un año, colegas de Sociología de la Educación de diferentes lugares del país, nos encontramos quincenalmente y en

---

<sup>1</sup> Estas reuniones buscaron dar continuidad a un proceso colectivo iniciado a mediados de la década de 1990 en la UNRC (1994), UNER (1995), UNJu (1996), UBA (1998), UNSA (1999), UNLu (2000) y en 2006 en la UNER, como final de esta primera etapa. Entre sus principales mentores y organizadores se encuentran Miguel Boitier (UNRC), Roberto Iglesias (UNSL), Nina Landreani (UNER), Silvia Llomovatte (UBA), Luis Rigal (UNJu) y José Tamarit (UNLu), entre otros colegas de diferentes universidades nacionales de nuestro país. En el año 2017 se retomaron los encuentros en la UNS iniciándose una segunda etapa que incluyó 2018 en UNCuyo y 2019 en San Luis con la reunión preparatoria del encuentro previsto para 2020 en la UNSL pero que postergó hasta 2023 debido a la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19.

ocasiones semanalmente para compartir lecturas, interpretaciones e interpelaciones en conversaciones colectivas, horizontales y propositivas sobre la enseñanza, investigación e intervención política en y desde el campo de la Sociología de la Educación.

La propuesta de formación incluyó nueve seminarios en los que se abordaron obras de Karl Marx, Emile Durkheim, Max Weber, Talcott Parsons, Antonio Gramsci, Paul Willis, Pierre Bourdieu, Orlando Fals Borda y Basil Bernstein. También se realizaron dos paneles, uno sobre la configuración del campo de la Sociología de la Educación en Argentina y otro sobre problemáticas socioeducativas en perspectiva federal. En este libro se ponen a disposición sistematizaciones alcanzadas a lo largo del trayecto del PIPSE.

La primera sección del libro presenta las intervenciones de Luis Rigal y José Tamarit, efectuadas en el marco del Panel “La configuración del campo de la Sociología de la Educación en Argentina”<sup>2</sup>, del que además participó Silvia Llomovatte, referencias ineludibles del campo en nuestro país.

La segunda sección se divide en dos partes. En primer lugar, ‘Relecturas y propuestas en torno a obras clásicas del campo’ congrega escritos producidos desde la posición de quienes estuvieron a cargo de los seminarios del PIPSE: Emilio Seveso (UNSL), Adriana Tessio Conca y Silvia Servetto (UNC), Alejandra Roovers (UNICEN), Gabriel Rosales (UNSL), Laura Blanco (UNCOMA), Verónica Walker (UNS) y Marcela Leivas (UNICEN), Oscar Graizer (UNGS-UNLU) y Sabrina Zinger y Patricia Evangelina Patagua (UNJU). En ellos, se exponen las justificaciones de la selección de las obras de cada autor y sus abordajes, la necesidad de releerlas desde la contemporaneidad a la luz de las problemáticas socio-educativas actuales y las reflexiones político-pedagógica y didácticas a partir de los desafíos que implica su enseñanza.

---

2 Link de acceso al Panel “La configuración del campo de la Sociología de la Educación en Argentina”: [https://www.youtube.com/live/EzEMnUqj5q8?si=KZ\\_GHrSi0RDQZQik](https://www.youtube.com/live/EzEMnUqj5q8?si=KZ_GHrSi0RDQZQik)

En segundo lugar, ‘Apropiaciones en torno a obras clásicas del campo’ reúne los escritos de Jonathan Aguirre (UNMDP), Miguel Ángel García y Ayelén Penchulef Hernández (IFD Neuquén y Río Negro), Miriam Martín Lorenzatti (UNLPam) y Magdalena Tosoni (UNCUYO) que fueron presentados como trabajos finales para la acreditación del trayecto de formación.

Los textos de la segunda sección invitan a repensar la enseñanza de la Sociología de la Educación a partir de la relevancia de la lectura de obras clásicas y el desafío que supone tensionarlas desde la contemporaneidad. Asimismo convoca a la crítica de los esquematismos en torno a los cuales se simplifica la complejidad de un campo en la transposición didáctica; la incorporación de autores y obras escasamente estudiados en nuestro país; al trabajo de obras clásicas desde nuevos enfoques; y a la incorporación de nuevas categorías analíticas que permitan una mejor comprensión de los fenómenos educativos.

La última sección, reúne los escritos elaborados por Cristina Romagnoli (UNCuyo) y Pablo Urbaitel (UNR) a partir de sus intervenciones en el Panel “Problemáticas socio-educativas en perspectiva federal”, del que también participó Sandra Ortiz (UNRC)<sup>3</sup>.

En su conjunto, el libro constituye un aporte a la problematización del campo de la Sociología de la Educación en Argentina, en la medida que contribuye a repensar la producción de conocimientos y la enseñanza de esta disciplina, especialmente en carreras de formación docente de nivel superior.

Sonia Alzamora (UNLPam)  
Gabriel Rosales (UNSL)  
Verónica Walker (UNS)

---

<sup>3</sup> Link de acceso al panel “Problemáticas socio-educativas en perspectiva federal”: [https://www.youtube.com/live/C8otBA-v\\_6sk?si=FcYRrm4GEqadY7Lw](https://www.youtube.com/live/C8otBA-v_6sk?si=FcYRrm4GEqadY7Lw)



# 1

## PRIMERA PARTE:

### **C**onfiguración del campo de la Sociología de la Educación en Argentina



## La Configuración del Campo de la Sociología de la Educación: Tradiciones, Debates y Desafíos <sup>1</sup>

Luis Rigal<sup>2</sup>

**E**sta invitación no sólo me generó alegría y emoción sino que me retrotrajo a distintos tiempos, a un camino de encuentros que empezamos a construir en distintos lugares del país - entre 1994 y 2006 - y que ustedes en estos últimos años lo han retomado con mucha pujanza, indicio alentador para nuestro campo intelectual y nuestro campo de prácticas educativas.

Quisiera hacer una presentación de cuatro puntos con pretensión coloquial, como forma de iniciar o retomar un diálogo con muchos y muchas de ustedes que hacía tiempo que no los veía y que no los escuchaba y con aquellos a quienes estoy conociendo, que ojalá pueda continuarse en el tiempo.

### I

El primer punto tiene que ver con intentar *situar a la sociología y a la sociología de la educación en nuestro tiempo, aquí y ahora, y a los desafíos que enfrenta* y que condicionan nuestra práctica intelectual y nuestra práctica docente.

Comencemos recordando lo obvio, que la educación tiene que ver con procesos de enseñanza-aprendizaje, con experiencias y ámbitos socializadores, en última instancia con *producción de subjetividad*.

Este punto de entrada nos lleva al primer desafío que propongo encarar: que *el neoliberalismo aparece hoy, no sólo como un modelo económico sino también como un potente proyecto cultural productor de subjetividad* orientado hacia: i. un individualismo exacerbado; ii. un neodarwinismo que atraviesa las relaciones

---

<sup>1</sup> El texto que aquí se presenta tiene como base mi intervención en el panel, complementada con parte de los intercambios mantenidos con los participantes, a partir de sus reflexiones y preguntas, y la ampliación de algunos temas más brevemente mencionados en mi exposición.

<sup>2</sup> Docente e Investigador Universidad Nacional de Jujuy

sociales y que considera al otro/la otra como un adversario, cuando no un enemigo, a quien superar, neutralizar o, eventualmente, eliminar; iii. una profunda desafectivización que lleva al predominio de la indiferencia y al planteo de relaciones personales meramente instrumentales. Entiendo que es conveniente y necesario *encarar y pensar hoy a la Sociología de la Educación desde la confrontación con este gran productor de subjetividad*.

El segundo desafío tiene que ver con *la inestabilidad e incertidumbre del futuro*. El mundo está hoy atrapado en una serie de crisis económicas, políticas y ambientales y, por si algo faltaba, la pandemia Covid y la guerra Rusia – Ucrania resaltan aún más tal clima en el que priman el temor, el desánimo y las preguntas sin respuestas.

Estos desafíos se presentan en un escenario enmarcado por la crisis del discurso de la modernidad – discurso tan influyente en los orígenes y desarrollos de la teoría sociológica que ha nutrido nuestro imaginario y nuestra práctica - que *licua la seguridad teleológica* que lo inspiraba: la certeza en el avance continuo hacia un progreso generador de mayor bienestar y felicidad individual y social, con la educación como uno de sus estandartes.

Creo que éste es uno de los problemas centrales de nuestra época, que atraviesa lo disciplinario, atraviesa a las ciencias sociales, atraviesa a la sociología de la educación y genera un gran dilema epistemológico ya que altera las condiciones de producción de conocimiento, porque la noción de progreso era su organizador principal: era una convicción que sustentaba al pensamiento teórico; mal que mal todos estaban convencido que el mundo iba hacia adelante y que, más allá de los obstáculos y las tensiones existentes, de todas maneras se marchaba hacia un mundo mejor. Durkheim diría que lo mejor ya se manifestaba en la sociedad industrial recientemente constituida, Marx diría que lo mejor estaba en la transformación y superación de la misma, a través de la confrontación y la lucha.



Pero la crisis de la modernidad nos privó de esa mirada teleológica y con ella también se fueron debilitando las utopías por ella generadas, porque la convicción en el progreso permitía percibir algo distinto y superior que se vislumbraba en el horizonte, que para algunos, se llamaba *socialismo*. Hoy ese campo ha quedado vacío y en tinieblas, en la práctica las utopías encarnadas, debido a sus defectos y sus limitaciones, se alejaron del progreso y de generar un mejoramiento universal. Ahora, aquí, en nuestra América Latina, aparecen esbozos de otros perfiles utópicos, y hablamos de democracia plebeya, de generar una democracia de iguales, de protosocialismo. Pero no existen aún categorías teóricas y prácticas sólidas que permitan imaginar en términos concretos cuál será el mundo que vendrá, ya que, como advierte Boaventura de Sousa Santos, “nunca fue tan grande la discrepancia entre la posibilidad técnica de una sociedad mejor, más justa y solidaria, y su imposibilidad política” (2018, p. 67).

Me parece, por tanto, que en este escenario distinto y novedoso que abarca a lo educativo, tenemos que empezar a construir desde experiencias teóricas intelectualmente menos ambiciosas y abarcativas y territorialmente más locales, dando pasos quizás más cortos, porque ya no podemos apelar a las grandes categorías teóricas y políticas totalizadoras que nos orientaban. Y esto nos llama a apelar a la construcción de utopías posibles y realistas, a acercar la frontera de lo utópico.

Y en este escenario, cuando los sentidos comunes se vuelven frágiles, cuando ciertos aconteceres y ciertas instituciones – la educativa entre ellas - también pierden sentido y, en los términos de Bauman, se transforman en instituciones *zombis* (muertas vivas) que no pueden generar lazo social (2002, p. 12), me parece que reaparece la necesidad y la relevancia del pensamiento crítico que aporte a la búsqueda de nuevos horizontes propios con sentido; obviamente este desafío y esta búsqueda atañe claramente a la educación y a las disciplinas que se ocupan de ella.

## II

El segundo punto pretende formular algunas reflexiones sobre el *para qué* de la teoría sociológica crítica, para poder entender en profundidad desde donde pensar la Sociología de la Educación, que, recordemos nuevamente, trata de aquellos fenómenos sociales ligados a los procesos y ámbitos de socialización en sentido amplio, de la enseñanza – aprendizaje; de formar y ser formado, de construcción de subjetividad, en última instancia.

Para ello, podemos remitirnos a diversos abordajes, teniendo en cuenta que toda la historia del pensamiento educacional se ha desarrollado en el contexto de un diálogo con la teoría social de su tiempo. Uno de ellos es el propuesto por Bourdieu (en Bourdieu y Wacquant, 1995) cuando al referirse a la tarea de la sociología señala dos cosas: por un lado, la preocupación por revelar las estructuras más profundamente ocultas de los diversos mundos sociales que constituyen el universo social, por revelar lo enmascarado, lo distorsionado, el mundo de la pseudo concreción del que hablaba Kosik (1967); por el otro, tratar de analizar los mecanismos y las tensiones que tienden a asegurar su reproducción y/o su transformación (Bourdieu y Wacquant, 1995). Así afirma que la sociología es una ciencia muy incómoda porque devela cosas ocultas, cosas que ciertos individuos o ciertos grupos prefieren esconder o esconderse porque ellas perturban sus convicciones o sus intereses.

En la misma línea, Bauman sostiene que

Debemos traspasar los muros de lo obvio, lo autoevidente, cuya circulación generalizada funciona como prueba de sentido. Demoler esos muros es tarea del sociólogo, ya que las posibilidades ocultas tras el muro disfrazan las potencialidades humanas e impiden las revelaciones genuinas (2002, pp. 213-214).

Es por ello que la ciencia social – y ésta es mi opción epistemológica y teórica - está construida contra el sentido común, contra las apariencias primeras: procura desnaturalizar las formas dadas de lo social (el orden natural de las cosas), develar lo oculto, los

mecanismos de dominación, por ejemplo, en el caso de la escuela, la violencia simbólica.

Esta tarea, que trasciende el mundo de lo estrictamente escolar y abarca también el “más allá de la escuela”, siempre debe estar encaminada a interpretar estos procesos de socialización en el marco complejo de una estructura social, cultural, política y económica, con unas fuertes tensiones entre una continuidad social y una discontinuidad potencial, entre una reproducción del pasado y una producción de lo nuevo.

Otro abordaje parte de considerar que la sociología debe ser una sociología profundamente comprometida con la realidad y con los sujetos, en coincidencia con la aseveración de Bauman de que “no hay opción entre maneras ‘comprometidas’ o ‘neutrales’ de hacer sociología. *Una sociología descomprometida es una imposibilidad*” (Bauman, 2002, pp. 225-226). Porque en última instancia la pretensión de la objetividad, la preocupación de la vigilancia metodológica no puede llevarnos a la neutralidad; una cosa es ser objetivo y otra cosa es ser neutros y es bienvenida la objetividad cuando se hace desde tomar partido y meter el cuerpo. Como dice Boaventura de Sousa Santos:

Debemos superar la epistemología positivista que afirma que la ciencia es independiente de la cultura. Debemos ser objetivos, pero no neutros. La objetividad supone que tenemos metodologías propias de las ciencias sociales para tener un conocimiento riguroso y que nos defiendan de dogmatismos; y, al mismo tiempo, vivimos en sociedades muy injustas en relación a las cuales no podemos ser neutros (2006, p. 18).

Desde este posicionamiento afín a una teoría social crítica podemos recordar que una de las tensiones claves en el discurso de la modernidad era la que se daba entre orden o regulación versus emancipación o autonomía y que esta tensión enmarcó los debates germinales de la teoría sociológica. La teoría social conservadora se preocupaba por la preservación del orden, por la obediencia, por la adaptación de la condición humana, en tanto que la preocupación

de la teoría social crítica, era la promoción de la autonomía y la libertad concentrándose por tanto en la conciencia crítica, en el entendimiento crítico y en la responsabilidad.

Yo reconozco que cuando era joven me preocupaban más las distinciones disciplinarias entre lo filosófico y lo sociológico. Ahora dejo que confluyan y se articulen, porque, en última instancia, cuando uno se aferra a la tradición crítica aparece enseguida la tesis sobre Feuerbach que nos recuerda que “los filósofos se han dedicado a interpretar el mundo, de lo que se trata ahora es de transformarlo” y no tenemos mucho reparo en incluirnos nosotros como sociólogos en esta misión transformadora.

Fue en ese escenario en el que nacieron las pedagogías críticas, como un saber subsidiario de esta concepción de las teorías sociales críticas, con un carácter emancipatorio y utópico, menos preocupadas por la regulación y el control social que la pedagogía de tradición durkheimiana que tanto influyó en la conformación de nuestras instituciones educativas.

Yo hablo de pedagogías críticas, así en plural. En un trabajo que escribimos con Flora Hillert, Hernán Ouviaña y Daniel Suárez (2015), insistimos mucho en esto, que de algún modo quita la exigencia de encontrar una única dominante, y nos instala en el terreno de la búsqueda constante. Obviamente que dentro de las pedagogías críticas el peso del pensamiento freiriano es muy grande y muy valioso.

Me parece que el conjunto de las pedagogías críticas tienen algunos elementos en común:

I. el reconocimiento de que todos los sujetos tienen saberes válidos desde donde partir para construir un nuevo conocimiento, un nuevo saber que en última instancia es la meta de lo pedagógico;

II. en ese proceso de construcción es fundamental la pregunta, la interrogación constante, es la referencia a lo crítico, a no dar ningún conocimiento por cerrado;

III. prima un elemento tan ponderado en el pensamiento de Paulo Freire, lo dialógico; es una construcción dialéctica en la que no hay uno que monopolice el saber y otro que monopolice la ignorancia;

IV. plantean la inescindible relación entre educación y política, entre educación y los procesos de construcción, distribución y apropiación del poder;

V. trascienden el mundo de lo estrictamente escolar para hablar en un sentido amplio de la educación, tomando otros ámbitos, otros espacios donde también se generan procesos de enseñanza – aprendizaje.

Así nos asumimos como intelectuales críticos - desde una mirada teórica que también incluye una opción política - para dar y aportar en la educación, gran productora de sentidos, entendida como un campo de confrontación y de lucha, de batalla cultural por la hegemonía, de búsqueda de generar modelos que produzcan sentidos alternativos, y que abran a un mayor protagonismo de los sectores subalternos.

Por tanto, proponer una pedagogía crítica asociada a una sociología crítica de la educación nos remite a lo que Giroux llamaba una *pedagogía de los límites* (1997), que desafía fronteras de conocimiento, que busca establecer nuevos bordes generalmente asociados con los márgenes, con la periferia, con los excluidos, una pedagogía de múltiples voces, de múltiples relatos, de múltiples lenguajes. Y me parece que éste es el principal desafío actual para la teoría social crítica de la educación: cómo contribuir a construir o a reconstruir una pedagogía crítica con base en la diferencia cultural y preocupada de las situaciones de desigualdad.

Finalmente, para ampliar aunque sea brevemente desde donde pienso yo la sociología y la práctica de la sociología de la educación hoy, debemos tener en cuenta qué se le demanda desde la mirada de la teoría social crítica de la educación a las pedagogías críticas. A mí me parece que la demanda fundamental es *formar subjetividades rebeldes, como subjetividades políticas* (2023). O sea, asumir el

compromiso para la generación de pedagogías no complacientes, inconformistas, *pedagogías de resistencia*. Al respecto, recuerdo una frase que me parece muy profunda y muy acertada de los zapatistas cuando decían “la resistencia es la forma que adopta la esperanza cuando las condiciones son adversas” (Muñoz Ramirez, 2003, p. 18), o sea esperanza con confrontación, esperanza con lucha, no esperanza para simple y pasivamente esperar.

### III

Hablar de los relevantes aportes de Boaventura de Sousa Santos sobre las epistemologías del sur, hoy es moneda corriente. Lo que me preocupa es que en nuestro campo disciplinario no nos quedemos solamente en una mera expresión nominal que no llegue a traducirse en prácticas de investigación y de reflexión concretas y distintas, es decir, que sigamos con los mismos encuadres, haciendo las mismas cosas, sólo que ahora en nombre de las epistemologías del sur, y - como dice Anibal Quijano -, sin tratar de superar una perspectiva eurocéntrica que históricamente generó en América Latina un desencuentro entre el imaginario crítico, la experiencia histórica y social concreta y la teoría social.

Y esta no es una discusión nueva, quizás sí una discusión renovada. Ya en 1977 algunos la habíamos planteado, junto al mismo Anibal Quijano y a Orlando Fals Borda en el Simposio Mundial de Cartagena sobre *Investigación activa y análisis científico* y que marcó, a mi juicio, un hito fundamental en la conformación de una propuesta científica superadora de los modos tradicionales de hacer ciencia de lo social. Desde un posicionamiento explícito en el marco de una Ciencia social crítica, no sólo encarnó y promovió una ruptura epistemológica, sino también una ruptura política en el campo superando formas ficticiamente objetivas y neutrales.

Como expresaron diversas ponencias presentadas en ese Simposio de Cartagena, se fueron perfilando entonces – dentro de la denominación genérica de Investigación acción participativa - un conjunto de esfuerzos epistemológicos, teóricos, lógicos y

metodológicos que a lo largo del tiempo generaron profundas y relevantes búsquedas y debates (Molano, 1978).

Para enmarcar este planteo voy a referirme someramente a un análisis de los condicionantes culturales e históricos de la teoría sociológica, a partir del reconocimiento que la racionalidad moderna se instaló entre nosotros como Razón europea, lo que explica la tradición eurocéntrica y blancocéntrica de muchas de nuestras teorías sociales y teorías educativas.

En el campo de la Sociología, teniendo en cuenta que los principales aportes a ella se hicieron desde Alemania, Francia, Italia y Gran Bretaña, el discurso de esta racionalidad moderna le proveyó algunas dimensiones básicas:

- La visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas) llevó a la construcción de un metarrelato universal para todas las culturas y los pueblos desde lo primitivo y tradicional, a lo moderno y desarrollado, que partía de dos proposiciones cuasi axiomáticas:

- La sociedad capitalista industrial (liberal) era considerada la expresión más avanzada de ese proceso histórico, es por ello el modelo que define a la sociedad moderna y señala el único futuro posible de todas las otras culturas o pueblos. Aquéllos que no logren incorporarse a esa marcha inexorable de la historia, están destinados a desaparecer.

- La distinción polar entre la *civilización* y la *barbarie*, que llevaba a la negación de que este progreso se asentó sobre la esclavitud, la masacre de los pueblos y la división internacional del trabajo; se procuró borrar la memoria histórica de los pueblos para centrarse en la idea del progreso ilimitado para la construcción de un progreso único.

- La necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad ('la ciencia') sobre todo otro saber. Por el carácter universal de la experiencia histórica europea, las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se

convirtieron en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento. Las categorías, conceptos y perspectivas (economía, Estado, sociedad civil, mercado, clases, etc.) resultaban así no sólo categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino, simultáneamente, proposiciones normativas que definían el deber ser para todos los pueblos del planeta. Estos saberes se convierten así en los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las otras sociedades (Lander, 2000). Esta concepción de un pensamiento científico privilegiado desconoce la existencia de otros pensamientos válidos: de los indígenas, de los campesinos, etc.

Pegando un salto en el tiempo bueno es preguntarse hoy, desde nuestra América Latina, en qué consistió el progreso para nuestro continente, porque en su nombre grandes masas de población fueron y siguen siendo crecientemente explotadas, excluidas bajo condiciones de vida absolutamente degradadas. Es decir, cuando el modelo dominante de capitalismo globalizado ha puesto la Razón Occidental (lo que la Ciencia y la Técnica generan) al servicio de fortalecer esa discrepancia.

De hecho, el discurso de la modernidad en América Latina se constituyó básicamente como un proyecto intelectual de imitación que resultó en una “pseudomodernidad en muchos aspectos caricaturesca” también expresión del drama histórico de buena parte de la intelectualidad latinoamericana que siempre ha llegado tarde a todas las coyunturas, ha carecido de pensamiento autónomo y se ha plegado antes y ahora - en forma a veces resignada y otras fascinada, pero siempre acrítica – al discurso hegemónico (Rigal, 2004).

En América Latina, las ciencias sociales, en la medida en que han apelado a esta (pretendida) objetividad universal, han contribuido a la búsqueda, asumida por las élites latinoamericanas a lo largo de toda la historia de este continente, de la “superación” de los rasgos tradicionales y premodernos que han obstaculizado el progreso, y la transformación de estas sociedades a imagen y



semejanza de las sociedades liberales-industriales. Al naturalizar y universalizar las regiones ontológicas de la cosmovisión liberal que sirven de piso a sus acotamientos disciplinarios, las ciencias sociales han estado imposibilitadas de abordar procesos histórico-culturales diferentes a los postulados por dicha cosmovisión. A partir de caracterizar las expresiones culturales “tradicionales” o “no-modernas”, como en proceso de transición hacia la modernidad, se les niega toda la posibilidad de lógicas culturales o cosmovisiones propias. Al colocarlas como expresión del pasado se niega la posibilidad de su contemporaneidad (Lander, 2000).

Todo esto nos remite a lo que Anibal Quijano denomina la *colonialidad del poder* (2000), que nos permite reconocernos e identificarnos como habitantes de un territorio que sufrió a lo largo de su historia lógicas de dominación, exclusión, explotación y jerarquización. La modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencias y productos exclusivamente europeos: de ahí la distinción entre lo civilizado y lo primitivo; lo moderno y lo tradicional, suponía la *búsqueda de una homogeneización cultural*, que en varios países latinoamericanos - el nuestro entre ellos - se complementó con el genocidio masivo de la población aborigen.

El desafío actual para la teoría social crítica – también para una sociología crítica y latinoamericana de la educación – es generar conocimiento propio, no sólo repetir y difundir lo que otros han hecho en otras partes del mundo. Es decir, deconstruir y reconstruir en clave latinoamericana; tener la osadía de asumir el desafío de producir nuevos conocimientos para entender estas situaciones nuevas, desde una perspectiva latinoamericana. Como decía Alcira Argumedo, “lo latinoamericano como la dignidad de estar siendo” y no la humillación del no ser. Y me parece que esto nos plantea a nosotros una serie de categorías no sólo teóricas sino también éticas desde donde pensar, desde donde intentar profundizar nuestro trabajo intelectual.

No sólo por haber estado 20 años dando clases en Jujuy, el pensamiento de Kusch me ha llegado mucho, me ha conmovido mucho sobre todo por su permanente insistencia en rastrear en las raíces de la condición latinoamericana, de la condición de

pueblos originarios, en el entendimiento de que es necesario buscar una filosofía auténticamente americana frente a una matriz de pensamiento colonial europeo que sólo veía en América un territorio de dominio no sólo económico sino también cultural. Señala también la necesidad de re-encontrar el sujeto latinoamericano, es decir, a ese “hombre total”, que ha sido des-doblado y des-constituido desde la condición colonial.

Pero bueno, no entraremos aquí en más detalle. Sólo señalar que estamos proponiendo avanzar en un proceso de *decolonización cultural de nuestra disciplina sociológica* que abarque:

- *La decolonización del saber*: a partir del reconocimiento de cosmogonías diversas, de saberes diversos (no sólo el validado por la ciencia occidental) así como el conjunto de prácticas que manifiestan una multivocalidad histórica: epistemologías de frontera, sistemas de pensamiento, formas de concebir y actuar que fueron subalternizados por la lógica monocultural con que se organizaron los Estados en América Latina. Se debe *eliminar la tendencia a considerar que el pensamiento occidental puede superar o destruir a todos los otros pensamientos*. Por ejemplo, el movimiento indígena mostró la existencia de conocimientos milenarios en diversos campos (la salud, la protección del medio ambiente, el cuidado del suelo) (de Sousa Santos, 2004).

- *La decolonización del ser*: para superar la minimización de ciertas identidades, ciertas convicciones de que determinados sujetos y que determinados pueblos no forman parte protagónica de la historia lo que ha conformado una vergüenza individual y colectiva y la conformación de una subjetividad mínima y sometida. Para avanzar en esta decolonización se deben recuperar y valorizar aspectos negados por esta colonialidad, reencontrarse con las historias de los ancestros no-blancos ni europeos, con los saberes del pueblo, de los campesinos, de los pueblos originarios y descubrir en ellos los núcleos de buen sentido que posibiliten avanzar en la solidificación de esta decolonización.

Desde estas bases, este énfasis en el rechazo de las formas de conocimiento propias de un discurso legitimador de *lo consagrado* provee lineamientos para profundizar las posibilidades emancipatorias de la educación como parte de una lucha por fortalecer una democracia sustantiva y una ciudadanía crítica.

### ***Algunas Estrategias Político-Methodológicas para Superar la Colonialidad***

**La Naturaleza Conjetural de la Teoría Sociológica, Como Teoría Científica.** Debemos reflexionar acerca de los peligros y las limitaciones del empleo de teorías sociales y educativas generadas en otros contextos históricos, en otras realidades empíricas, tanto en lo espacial como en lo temporal. Como dice Bernstein (1988), “no hay nada que sea tan cultural e históricamente condicionado como la teoría social. Por su misma naturaleza *a la teoría le resulta difícil viajar*.”

Es decir, ya que su producción está contextualizada históricamente no se la puede descontextualizar en su uso, como si fuera un conjunto de proposiciones universalmente válidas; es necesario reafirmar su *carácter contingente y conjetural y relativizar la veracidad de sus proposiciones* en cada investigación concreta a través de la confrontación empírica.

**El Aporte de Gramsci: Historicismo y Traducibilidad.** Gramsci proclamaba rotundamente su *historicismo absoluto* (1981). Con esta afirmación, que impregna epistemológica y teóricamente toda su obra, tomaba distancia tanto de una mirada metafísica, preocupada por las esencias, como de una ciencia enmarcada en el positivismo, con su obsesión por la enunciación de leyes generales para entender la historia y su dinámica.

Esto no sólo advierte sobre lo inconducente de copiar o calcar otra realidad social e histórica para tratar de analizar e interpretar una determinada sino además resalta la singularidad de cada caso nacional y la dificultad para abarcarlo desde categorías conceptuales

presuntamente universales que desconozcan o soslayan su propia especificidad y su propio origen histórico:

La realidad está llena de las más extrañas combinaciones y es el teórico quien debe hallar en esta rareza la confirmación de su teoría, “traducir” en lenguaje teórico los elementos de la vida histórica y no a la inversa, presentar la realidad según el esquema abstracto (Gramsci, 1981, p. 55).

Así surge su noción de *traducibilidad*, que, según Aricó (1988), “se refiere a la posibilidad de algunos experimentos históricos, políticos y sociales de encontrar una equivalencia en otras realidades” (pp.87-88).

#### IV

Aplaudo el esfuerzo que ustedes están haciendo por revisitar desde la contemporaneidad textos clásicos del campo - que es el programa de formación y de discusión que están llevando adelante - porque me parece que volver a los clásicos tratando de reinterpretarlos y resignificarlos es algo así como la primera demanda que estos tiempos le están formulando a la sociología de la educación; es decir, no volver a los clásicos para repetirlos sino para tomar de ellos perspectivas, ilusiones, búsquedas que nos ayuden a entender y transformar nuestros tiempos. Recuerdo que Norberto Bobbio (1972), este perspicaz intelectual italiano, decía que los clásicos son aquellos que: i. Son Intérpretes auténticos y únicos del propio tiempo y cuya obra es considerada instrumento indispensable para comprenderlo; ii. son siempre actuales de modo que todas las edades y todas las generaciones sienten la necesidad de releerlos y, al hacerlo, de reinterpretarlos; iii. Han construido teorías de las que constantemente nos servimos para comprender la realidad, incluso la realidad diferente de aquella de las que fueron deducidas, pero que se convirtieron en categorías mentales (ej. anomia, liderazgo carismático, modo de producción).

Sin pretender hacer ni de lejos una enumeración taxativa, me quisiera referir a algunos legados clásicos que me parecen relevantes en estos momentos:

Antonio Gramsci es el primero de ellos. Ya señalé que su pensamiento estaba profundamente acotado en la temporalidad: quería entender realidades concretas aquí y ahora, en su singularidad, y estaba menos preocupado por enunciar leyes y principios generales. Me parece que nosotros en el campo de las ciencias sociales y también en el campo de la sociología nos cuesta mucho desprendernos de ese lastre porque quizás la legalidad, en el sentido de enunciación de leyes generales, nos deja intelectualmente más tranquilos porque tenemos un espacio donde colocar un fenómeno, en tanto la condición de la singularidad nos manifiesta el desafío de comparar situaciones concretas para encontrar pautas comunes. Este también es un desafío epistemológico y metodológico que se transmite al interior de la Sociología de la Educación.

Me parece muy fértil la perspectiva teórica gramsciana que ubica a la cultura y la educación en el campo de la hegemonía y a la hegemonía en el campo de su noción de estado integral; permite avizorar líneas y tensiones interesantes para discutir la realidad de nuestros días y de nuestro tiempo.

Además es muy importante en Gramsci, su profunda reflexión sobre el sentido común. Cuando dice que la filosofía de la praxis nace de la crítica del sentido común también nos da a nosotros una clave y un eje muy interesante para articular esto con las pedagogías críticas en general y con el pensamiento de Paulo Freire en particular, porque en su pedagogía, en su pedagogía del oprimido, él también afirma que hay que partir desde el sentido común de los dominados y desde allí tratar de superarlo y de transformarlo. Expresa un desafío para nosotros: para qué y desde donde pensar la educación y desde donde pensar estrategias transformadoras para la misma: ciertos aportes conjeturales de Michael Apple y de Henry Giroux resultan pertinentes a este respecto para iluminar nuestras búsquedas teóricas y nuestras prácticas empíricas.

Pensando en estrategias pedagógicas, bueno es tomar nota que la educación popular latinoamericana recupera la noción gramsciana de *espacio educativo*, que trasciende el ámbito de la escuela y nos acerca más a la idea de los pioneros círculos de cultura freireanos. El propósito es generar o fortalecer propuestas alternativas en diversos espacios educativos enmarcados en su clave política y pedagógica, de modo que se constituyan en *ámbitos para la disputa por la hegemonía*.

Gramsci decía que el Estado integral - denominación que utilizaba para caracterizar los estados democráticos burgueses – es un Estado educador. Pero ¿qué quería decir Gramsci cuando hablaba de *Estado educador*? Lo entendía como un estado que procuraba lograr conformismo social por distintas vías y por distintas estrategias institucionales no sólo a través de la escuela. Gramsci insiste en que el estado integral es una articulación dialéctica entre coerción y consenso, entre amenazar con el uso de la fuerza y persuadir. Y en este marco, el estado educador, decía Gramsci, procede de las dos maneras: a. como educación positiva a través de la escuela, a través de los medios de comunicación, tratando de generar consensos por la persuasión, por la manipulación, por la seducción, etc; b. como educación negativa por la coerción, o sea por la sanción de leyes, por el papel del poder judicial, el papel del poder de policía. Es desde esta complejidad que hay que entender su noción de Estado educador.

El segundo legado clásico que a mí me parece hoy muy importante de retomar, es el de Alfred Schutz, y con él toda la tradición hermenéutica. Recordemos que el paradigma hermenéutico surge como reacción contra el positivismo aplicado al campo de las ciencias humanas y sociales y pone énfasis en la *comprensión (verstehen)* del significado de las acciones sociales, introduciendo la idea de que el investigador social se pone en el lugar de los sujetos investigados (Schuster, 1995). El investigador puede comprender tal significado sólo si conoce y entiende el mundo cultural del sujeto-objeto y los valores insertos en el significado. La comprensión no es una cuestión de empatía psicológica: es una cuestión cultural simbólica. Es llegar

a *adentrarse en los códigos culturales* de los sujetos estudiados, es tratar de entender el contexto social y cultural dentro del cual adquieren sentido las acciones.

En Schutz las nociones de intencionalidad, intersubjetividad y *Lebenswelt* (mundo de la vida) fueron su guía teórica dirigida al *descubrimiento de la estructura y la significación del mundo de sentido común, el mundo de la vida cotidiana*. Afirma que:

Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental e inminente del hombre. Por mundo de la vida cotidiana debe entenderse ese ámbito de la realidad que el adulto alerta y normal simplemente presupone en la actitud de sentido común (Schutz y Luckmann, 1977, p. 25).

Sus reflexiones sobre el mundo de la vida y cómo entender la vida cotidiana, y cómo pensar la vida cotidiana escolar desde esta perspectiva son muy ricas, porque es en esa cotidianeidad donde se singularizan los procesos y desde donde podemos pensar estrategias concretas de transformación.

En esta perspectiva, recuerdo los pioneros trabajos de Nina Landreani sobre la vida cotidiana escolar o los aportes de Mónica Maldonado en Córdoba (2000), o las cosas que hicieron Ignacio Lewkowicz, Cristina Corea y Silvia Duschatzky (2002); me parece que es toda una línea de trabajo que es bueno profundizar.

Es absolutamente cierto que el rigor intelectual y la posibilidad de desarrollos teóricos reposan en la investigación empírica, y es muy importante reforzarla como un complemento indispensable de nuestra práctica docente. En nuestro caso en la Universidad Nacional de Jujuy hemos avanzado en la articulación teoría – práctica, vía investigación y trabajo con sujetos sociales concretos: los movimientos sociales que han adquirido en la última década un importante protagonismo político y social, expresando ellos distintas búsquedas y distintas estrategias de confrontación con el orden vigente y una intencionalidad de superación de la herencia

del neoliberalismo, con su perverso perfil de exclusión, pobreza e injusticia.

Pero además, también adquiere mucho valor el ensayismo serio y comprometido. Hoy nos puede iluminar la obra de una figura como Horacio González que tiene en sus textos, en sus palabras, en sus reflexiones, interesantes preguntas, interesantes perspectivas desde donde repensar la educación y desde donde repensar nuestro rol como intelectuales.

Y cierto, volviendo al principio de mi exposición en el cual señalaba lo importante de lo coloquial y de lo dialógico, de generar debates e intercambios, no de imponer dogmáticamente tales o cuales afirmaciones. Ese gran aporte foucaultiano cuando critica los regímenes de verdad hay que aplicarlo ante todo al pensamiento crítico. Cuando el pensamiento crítico busca regímenes de verdad, lo primero que pasa es que se muere la crítica y nos volvemos dogmáticos, nada más que lo hacemos en nombre de la crítica. Y esto para nada significa una entronización del pensamiento ecléctico, pero sí significa aceptar - como decía ese maestro que fue Justino O'Farrell (1973) - que el desafío de la ciencia y el desafío de la sociología es ir generando preguntas cada vez más complejas para entender una realidad crecientemente compleja. Y me parece que eso hoy también está muy presente y atraviesa también el campo de la sociología de la educación.

## **Referencias Bibliográficas**

- Arico, J. (1988). *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina*. Punto Sur. pp. 87 - 88.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (1988). Introducción. *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. CIDE.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). Introducción. En *Respuestas: por una antropología reflexiva*. Grijalbo.



- De Sousa Santos, B. (2018). Para una pedagogía del conflicto. En *Construyendo las epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Clacso.
- (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Clacso.
- (2004). *De la crítica del pensamiento crítico al pensamiento alternativo*, ponencia al Foro Social de las Américas. Quito.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda*. Paidós.
- Giroux, H. (1997). Cap. 3. En *Cruzando límites*. Paidós.
- Gramsci, A. (1981). Tomo IV, Cuaderno 11. En *Cuadernos de la cárcel*. Era.
- Hillert, F., Ouviaña, H. y Suárez, D. (2015). *Pedagogías críticas en América Latina*. Noveduc, pp. 9 - 12.
- Kosik, K. (1967). Cap. 1. En *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (comp), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso.
- Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de la escuela*. Eudeba.
- Molano, A. (1978). Introducción. En *Simposio Mundial de Cartagena, Tomo I*.
- Muñoz Ramirez, G. (2003). 20 y 10. En *El fuego y la palabra*. Rebelión.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso.
- Rigal, L. (1978). Sobre el sentido y el uso de la investigación acción. En *Simposio Mundial de Cartagena: Crítica y Política en Ciencias Sociales. El debate teoría y práctica*. Punta de Lanza. p. 379.
- (2004). Cap. 2. En *El sentido de educar*. Miño y Dávila.
- Rigal, L., Zinger, S. y Patagua, E. (2023). Pedagogías críticas: el desafío de la formación de subjetividades rebeldes. En *Revista Praxis Educativa*, vol.19, N° 50, febrero de 2023.
- Schuster, F., Giarraca, N., Aparicio, S., Chiaramonte, J. C. y Sarlo, B. (1995). *El oficio de investigador*. Homo Sapiens.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu. p. 25.



# Sociología de la Educación, Educación Popular y Política

José Tamarit<sup>3</sup>

## Referencias al ensayo en elaboración

**E**l contenido de mi exposición habrá de estar directamente relacionado con un ensayo de mi autoría que actualmente se encuentra en los últimos tramos de elaboración, y cuyo título es: “Política y Educación Popular: Movimientos Sociales, Tradición y Producción de Ciudadanía.” Como se podrá apreciar, su contenido se encuadra perfectamente con el tema propio de este panel; si tenemos en cuenta el título que se ha propuesto para el mismo: “La configuración del campo de la Sociología de la Educación en Argentina: tradiciones, debates y desafíos”. No se podría concebir una Sociología de la Educación –aquí o en cualquier lugar del mundo-, que no tuviera en cuenta el fenómeno de la Educación Popular y su relación con la Política. Además, vale reparar que dicho título alude específicamente a “tradiciones, debates y desafíos”; asuntos que son particularmente abordados en mi ensayo. Y adelanto que en materia de “desafíos”, me atrevería a decir que el ensayo entero está atravesado de un variado tipo de ellos, como tendremos oportunidad de apreciar a medida que avance en mi exposición. Pero, venimos de aludir explícitamente a los llamados “Movimientos Sociales”, fenómeno que abordamos en los dos primeros capítulos del trabajo, a saber: Capítulo I: El escurridizo concepto de Movimientos Social; Capítulo II: Movimientos Sociales (MS) y Organizaciones No Gubernamentales (ONGS). En suma, el tema cubriría aproximadamente una quinta parte del ensayo, que consta de cuatro capítulos. Los dos últimos, claro, son los de mayor relevancia; pues el tercero está reservado a desarrollar el sustancial

---

<sup>3</sup> Docente e Investigador Universidad Nacional de Luján.

asunto de la Educación Popular, en el que exaltamos la obra y práctica de Paulo Freire, y el cuarto capítulo se destina al no menos importante asunto de la relación entre Educación y Producción de Ciudadanía.

De todos modos, independientemente del orden en que los cuatro capítulos se presentan en el ensayo, y en atención a los objetivos propios de este Panel, el tema de la Sociología de la Educación lo habré de exponer como cierre de mi exposición.

### **La Educación Popular: Paulo Freire y la Educación Crítica**

Si hay una frase que cabe caracterizar como “hija pródiga de la Revolución Francesa”, es aquella que dice: *“Hay que educar al soberano”*. En efecto, la Burguesía que acababa de derrotar al Feudalismo y tomar las riendas del Estado, necesitaba construir su propia hegemonía, y consecuentemente utilizar al Estado como gran “aparato de hegemonía”, desplazando y reemplazando a la Iglesia Católica que había cumplido dicha función durante los largos tiempos del Feudalismo. Por ende, era indispensable educar al nuevo “Soberano”; es decir, “El Pueblo”. Tarea nada fácil la que debía cumplir el Estado Burgués; pues reemplazar una Hegemonía por otra requiere calar hondo en “las almas”, penetrar profundamente en ellas; esto es, *“transformarlas”*. Antonio Gramsci sintetizó en una frase lo que entonces sucedió: “Nace el Estado Educador”; que utilizará todas las herramientas a su alcance para abordar desde entonces la enorme tarea de “educar al soberano”. En el mundo capitalista, en tiempos de democracia o dictadura, con una infinita diversidad de estilos y procedimientos, el Estado Burgués no ha dejado nunca de preocuparse por la “educación del soberano”. Se trate de naciones colonialistas (o ex colonialistas), o actuales imperios, el “soberano” debe ser siempre convenientemente “educado”, contra toda clase de peligros viejos y nuevos. Y de unos y otros hablaremos en lo que sigue.

## Saber es poder, un mito burgués

Hace 25 años escribí un artículo con este título, (publicado junto con otros artículos en el libro “Poder y Educación Popular”), en el que procuro desmentir la falacia con la que se nos procura convencer que el poder de las llamadas “clases dominantes” procede de su saber y no del hecho simple e indiscutible de que son las propietarias de cientos de miles de hectáreas de las tierras más ricas del país, de las fábricas de todo tipo que producen todo aquello que se vende en comercios grandes y pequeños (supermercados de todo tamaño, almacenes, negocios que expenden elementos de electrónica, etc., etc.), y por supuesto controlan y disponen a su gusto del gran mundo de las finanzas, pues son las propietarias de todos los bancos privados. Esas clases sociales, digo, que en estos últimos tiempos se viene denunciando que constituyen el 1% de la población. Pero para que “el Mito” cale en las grandes mayorías de la población, es preciso que los gobiernos lo hagan circular profusamente; es decir, que el Estado desarrolle una intensa tarea de Educación; nace entonces el “Estado Educador”, como hace ya casi un siglo (década del ’30 del siglo pasado), lo advirtiera Antonio Gramsci, con su habitual perspicacia. En consecuencia, a lo largo de todo el Sistema Educativo (desde el Jardín de Infantes hasta las instituciones del más alto nivel académico), se nos “enseña” que “saber es poder”, y que si el pueblo quiere participar del Poder en la sociedad, es necesario que “se ilustre”. Y resulta oportuno recordar aquí cómo expresaba esto Don Bartolomé Mitre hace 150 años, quien en su condición de Presidente de la Nación (1862-1868), escribió lo siguiente: ¡Prestemos atención!

*Es necesario que la inteligencia gobierne, que el pueblo se eduque para gobernarse mejor, para que la razón pública se forme, para que el gobierno sea la imagen y semejanza de la inteligencia, y esto sólo se consigue elevando el nivel intelectual de los más instruidos y educando el mayor número posible de ignorantes para que la barbarie no nos venza. (Mitre, citado en Ghioldi, 1957, pp. 36)*

¡Para que la barbarie no nos venza!; porque el problema principal, aquí y en el mundo entero, era la gran contradicción: *¡Civilización y Barbarie!* Por eso, para que la Barbarie no nos venza es preciso ilustrar convenientemente al pueblo; y esa es la función primordial de la Educación Popular. Claro que la Barbarie está atenta y al acecho, y no faltó un Bárbaro llamado Paulo Freire, quien con su prédica y su práctica procuró desmentir aquellas “verdades”, y promovió la denominada “Educación Crítica”. Lo más grave -siguen diciendo los continuadores de las ideas de Don Bartolomé, que no son pocos-, es que todo indica que Paulo Freire llegó para quedarse.

Veamos, en la siguiente cita, cómo expresaba su pensamiento hace poco más de 30 años:

Hoy no hago ninguna referencia a los aspectos políticos de la educación porque hoy, para mí, la educación toda es política...los educadores son políticos, independientemente de que pertenezcan o no a un partido político...*la educación sistemática reproduce la ideología del poder independientemente de que los educadores estén conscientes de ello o no...la cuestión que se plantea a los educadores en tanto políticos y a los políticos en tanto educadores* es precisamente reconocer qué espacios existen dentro de la sociedad que puedan ser llenados políticamente en un esfuerzo de educación popular. (Freire citado en Torres, 1988, p. 58)

Pero vale la pena prestar atención a los dichos de Henry Giroux, quien en su Prólogo a “La naturaleza política de la educación” de Freire (1990), resume certeramente el pensamiento y práctica del gran educador brasileño:

*Freire ha hecho suya la herencia olvidada de ideas emancipadoras presentes en aquellas versiones de la filosofía secular y religiosa inserta en el corpus del, pensamiento burgués. También ha incorporado críticamente a su trabajo una tradición de pensamiento radical sin asimilar muchos de los problemas que históricamente lo han contaminado. Freire ha logrado combinar lo que yo llamo el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad.* (Giroux en Freire 1990, pp. 13/14)

## Educación y Política: La Producción de Ciudadanía

Decimos “producción” de Ciudadanía porque no nacemos ciudadanos/as, sino que “nos producen” como tales a partir del “destete”; como Arturo Jauretche advertía con su peculiar ironía hace más de medio siglo en su “Manual de zonceras Argentinas” (1968). En dicho trabajo, Jauretche se preocupaba en destacar que “no nacemos zonzos”, sino que “nos azonzan”, y ello hacen a los pocos meses de nuestro nacimiento (desde “el destete”, pues).

A partir de lo dicho en torno a la cuestión de los *Analfabetos Políticos* y los *Azonzados*, disponemos de suficientes elementos para acercarnos a la realidad de los hechos y considerar el fenómeno del Sufragio Universal y la efectiva práctica de la Ciudadanía en nuestro país.

En principio, cabe señalar que en los dos siglos de existencia de la Argentina como Nación -es decir, desde que dejó de ser colonia de España a nuestros días-, se observan dos etapas perfectamente distinguibles: 1) Primera Etapa, de 1810 a 1912; 2) Segunda Etapa, de 1912 a la actualidad.

1) *Primera Etapa*: En este primer siglo de la Nación Argentina nunca existió lo que se conoce como Sufragio Universal en ninguna de sus formas y tipos. Desde la célebre “Semana de Mayo” -cuya versión mitrista se nos enseñó a todos en la escuela-, y hasta la formulación de la Primera Ley Electoral (1821) en la Provincia de Buenos Aires, los asuntos de gobierno se decidían en los Cabildos (rémora de la época colonial), en cuyas reuniones participaba sólo una minoría aristocrática; pero en el resto de las provincias los cabildos se extendieron hasta 1938, año que cesó de funcionar en la provincia de Santa Fe. De todas formas la desaparición de los cabildos no significó que “el Pueblo” pasó a decidir las cuestiones de gobierno a través del sufragio, sino que simplemente diversas minorías aristocráticas continuaron disputándose el poder político en las distintas regiones y provincias en el territorio nacional.

Pero, importa destacar lo que Marcela Ternavasio señala respecto de la “elite porteña”, porque otro tanto valía para las élites del resto del país:

Se hizo cada vez más frecuente que diferentes grupos de la elite porteña *identificaran la práctica asambleísta con el desorden, los tumultos, la política facciosa, el desborde popular*, en definitiva, con la noción de ingobernabilidad. (Ternavasio, 2000)

### **La Soberanía Popular en la Constitución y su Reforma (1853-1860)**

Corresponde ahora considerar en qué medida y de qué modo fue contemplada la Soberanía Popular en las dos cartas constitucionales de validez nacional, aprobadas en lo que denominamos “Primera Etapa” de la conformación ciudadana en nuestro país. Y nada mejor para entrar en tema, que detenernos en los siguientes dichos de Raúl Zaffaroni:

Quien abre el libro de nuestro código supremo lo primero que encuentra es el ‘Nos’ mayestático.... Ese ‘Nos’ resalta la soberanía del pueblo, pero mucho costó llegar a un respetable nivel de ciudadanía real, aún no del todo consumada, pues en nuestro suelo, como en todo el mundo, el ‘deber ser’ normativo nunca coincide del todo con el ‘ser’. Como culpa histórica, pesa la distancia entre el deber ser del ‘Nos’ y la real participación del pueblo a lo largo de muchos años (s/r).

Lo primero que cabe resaltar, a propósito del “deber ser” y “el ser real”, es que todos los instrumentos jurídicos aprobados (ley y cartas constitucionales), se refieren exclusivamente a los varones, pues las mujeres no eran consideradas en tanto ciudadanas, pues su función en la sociedad era “la atención y el cuidado del hogar”...ifaltaba más! De modo que ese “Nos” ignoraba a la mitad de la población. Pero, como si eso no fuera suficiente, sucede que los tres instrumentos establecían taxativamente que los analfabetos estaban privados del derecho al voto; en tiempos en los que el analfabetismo era apenas inferior al 80% (78.2 según el censo de 1869). En suma, y sin considerar otras restricciones “menores” (de carácter económico), hasta la fecha indicada sólo el 10% de la población en edad de votar



(18 años y más) podía hacer uso de su derecho al voto. No obstante, cabe acotar que en virtud de la aprobación de la Ley 1420 (julio de 1884), esta situación cambió considerablemente, pues según el censo de 1895, el analfabetismo se redujo al 54.4% en el país, y al 28.1% en la ciudad de Bs. As.; con lo cual el número de varones con derecho a voto aumentó en un alto porcentaje.

Al tiempo que se daba esta circunstancia, y no ajeno a ella, la Unión Cívica Radical (cuyos líderes eran Leandro Alem e Hipólito Yrigoyen), inició una serie de severas acciones (incluidos hechos de carácter militar), tendientes a poner fin a esta lamentable situación, pues como bien señala Felipe Pigna:

Puede decirse que todos los gobernantes de lo que la historia oficial llama ‘presidencias históricas’, es decir las de Mitre, Sarmiento y Avellaneda; y las subsiguientes hasta 1916, son ilegítimas de origen porque todos los presidentes de aquel período llegaron al gobierno gracias al más crudo fraude electoral (Pigna, s./f.).

Particularmente preocupado por el cariz que estaban tomando las cosas, el entonces presidente Roque Sáenz Peña convocó a Hipólito Yrigoyen, para llegar a un acuerdo a efectos de que en adelante la UCR participara en futuras elecciones con una nueva ley electoral que garantizara la limpieza y libertad del sufragio. En consecuencia, a partir de 1912, el voto pasó a ser secreto y obligatorio para todos los ciudadanos varones mayores de 18 años. Decisión fundamental, cuyas consecuencias seguramente no estaban en los cálculos de Sáenz Peña, porque ello permitió que en 1916 Hipólito Yrigoyen llegara a la presidencia de la Nación por primera vez y se inaugurara un proceso político que limitaría considerablemente durante varias décadas el poder de la oligarquía. Lo cierto es que 14 años más tarde “los dueños de las estancias” debieron recurrir directamente al Golpe de Estado, en primera instancia, y al “fraude patriótico” durante más de una década –lo que se conoce como “década infame”, que en rigor fueron 13 años-, que tuvo un inesperado desenlace el 4 de Junio de 1943 y derivó en las elecciones de 1946 que llevaría al

General Perón a la Presidencia de la Nación. Entre las consecuencias más “nefastas” del advenimiento del “populismo” al gobierno del Estado, cabe mencionar al “Estatuto del Peón” y a la creación del IAPI (Instituto Argentino de Promoción del Intercambio) (breve referencia a las características del ambos); y el otorgamiento a las mujeres de su derecho al voto en 1952, de modo que recién ese año tuvo vigencia el Sufragio Universal para todos/as los argentinos/as mayores de 18 años. ¡Casi siglo y medio después de que Argentina dejara de ser Colonia!

En suma, este tipo de medidas y muchas otras que tendieron a mejorar las condiciones de trabajo y su remuneración, modificaron significativamente la distribución del ingreso nacional, siempre en favor de los trabajadores (públicos y privados), lo que generó el Golpe de Estado de la Revolución Libertadora” (¡Fusiladora!) en 1957; que inaugura un nuevo proceso de proscripciones de diversa índole en detrimento de la mayoría del pueblo, y que culmina con la dictadura del Proceso Cívico-Militar –encabezado por José Alfredo Martínez de Hoz y el Gral. Raúl Videla-, que durante sus largos 9 años se convirtió en el proceso más sangriento vivido en nuestro país, y aún en toda la región Latinoamericana. De modo que el pueblo argentino recién pudo volver a “gozar” de su derecho al voto a partir de 1983, con la denominada “restauración democrática”. Veremos qué nos depara el futuro, imitemos a Freire y seamos optimistas.

### **La Sociología de la Educación**

No podemos abordar el tema propio de la Sociología de la Educación ignorando que se trata de una *Sociología Especial*, como lo son la *Sociología de la Cultura* y la *Sociología Política*; de tal suerte que nos sentimos obligados a considerar, aunque sea brevemente, la problemática propia de “La Sociología”; asunto por demás complejo, y centro de largas disputas que inevitablemente reaparecen en todas las sociologías especiales.

Para el pensamiento liberal burgués, Emile Durkheim y Max Weber son los padres de “La” sociología, así en singular, pues no se admite que

pueda haber otra Sociología que no tenga a aquellos como sus indiscutibles fundadores. Por lo tanto, todo “lo otro” que se diga respecto de la sociedad no puede ser más que pura “ideología”.

Claro que quienes no comulgamos con tamaña simpleza, y más si provenimos del campo de la educación, nos basta con recordar a Juan Jacobo Rousseau, quien promediando el siglo XVIII (1755) supo decir lo siguiente:

El primer hombre a quien, cercando un terreno, se le ocurrió decir esto es mío y halló gentes bastante simples para creerle fue el verdadero fundador de la sociedad civil. ¡Cuántos crímenes, guerras, asesinatos; cuántas miserias y horrores habría evitado al género humano aquel que hubiese gritado a sus semejantes, arrancando las estacas de la cerca o cubriendo el foso: «¡Guardaos de escuchar a este impostor; estáis perdidos si olvidáis que los frutos son de todos y la tierra de nadie!» (Rousseau, 1999).

Y como para dar cuenta de que aquello de “tradiciones, debates y desafíos” en el campo de la Sociología de la Educación viene desde muy lejos, pongamos atención a los dichos de Voltaire, un contemporáneo de Rousseau, quien no dudó en expresar su pensamiento en extremo conservador del modo más crudo:

Es imposible en nuestro mundo infeliz que los hombres que viven en sociedad no estén divididos en dos clases: ricos y pobres... *sobre mi tierra quiero jornaleros y no clérigos tonsurados... todo está perdido cuando el pueblo se mezcla en la discusión* (Laski, 1960, pp. 183/184).

Hace 250 años que uno y otro decían lo suyo; idos siglos y medio! de una grieta (como se dice ahora), que lejos de atenuarse continúa consolidándose y creciendo; pues uno y otro tuvieron sus inmediatos continuadores: sin duda Maistre (1754-1821) y Bonald (1754-1850) fueron dilectos herederos de Voltaire, así como Pestalozzi (1746-1827) y Saint Simon (1760-1825) lo fueron de Rousseau. De tal modo que dando un largo salto en el tiempo llegamos a nuestros

días, en los que un Bárbaro atrevido se animó a desafiar a los “representantes” contemporáneos de Voltaire.

### **Paulo Freire: Alfabetos y Analfabetos**

El tema del “analfabetismo político” fue una preocupación permanente de Paulo Freire (1990). Precisamente, cuando antes lo citamos, vimos que se interesaba por “reconocer los espacios que existen en la sociedad que puedan ser *llenados políticamente* en un esfuerzo de educación popular”, porque “la educación toda es política”. (p. 114). De ahí que su perspectiva crítica apunte a “alfabetizar políticamente” al pueblo, para atenuar cuanto menos la permanente labor de “analfabetización” política que tanto el Estado como las instituciones de educación privadas realizan en todo tiempo y lugar. Creo que resulta oportuno recordar aquí los dichos de Noam Chomsky, (escritor estadounidense, socialista libertario), quien a fines del siglo pasado llegó a afirmar que el pueblo norteamericano es “*el más indoctrinado del mundo*” (1988); es decir, el más analfabeto político del mundo. Y para sostener tal afirmación ofrece el siguiente testimonio:

Un estudio académico que apareció poco antes de las recientes elecciones presidenciales estadounidenses indicaba que los ciudadanos que conocían la opinión de los candidatos en temas decisivos *no llegaba al 30%, pero un 86% sabía cómo se llamaba el perro de George Bush...*Otro resultado que indica la encuesta es que los sectores con más estudios son los más ignorantes, algo nada sorprendente, ya que son los principales objetivos de las instituciones ideológicas. *Los partidarios de Bush, que son los que tienen más estudios, eran los que tenían menor conocimiento de los hechos* (Chomsky, 1988).

Este es el resultado de la analfabetización política permanente e intensiva a que es sometido el pueblo entero de la potencia económica y política más poderosa del mundo.

## **Insospechadas coincidencias: Paulo Freire y Arturo Jauretche**

Digo “coincidencias” y no “acuerdos”, pues no hay indicios de que ello haya ocurrido. Con una breve referencia a aquellas cierro mi exposición.

- **Analfabetos Políticos y Azonzados:**

Paulo Freire (1990): “...un analfabeto político-independientemente de que sepa leer y escribir- es aquel que tiene una concepción ingenua de las relaciones de la humanidad con el mundo...Una de las tendencias del analfabeto político es escapar a la realidad concreta perdiéndose en concepciones abstractas del mundo” (pp. 116/117).

Arturo Jauretche (1968): “...no importa necesariamente que la zoncera sea congénita: basta con que la zoncera lo agarre a uno desde el ‘destete’. Tal es la situación...nos hacen zonzos para que no nos vengamos grandes...Las zonceras...consisten en principios introducidos en nuestra formación intelectual desde la más tierna infancia” (p. 4).

- **La “indigestión intelectual”**

Paulo Freire (1990): “Debemos superar la comprensión ingenua del acto de leer y estudiar como un acto de ‘comer’. Desde el punto de vista de esa falsa concepción que podríamos llamar con Sartre, ‘concepción nutricionista del conocimiento’, quienes leen y escriben deben hacerlo para llegar a ser ‘intelectualmente gordos’. De ahí expresiones como ‘hambre de conocimiento’, ‘sed de saber’, tener o no ‘apetito de saber’” (p. 114).

Arturo Jauretche (1968): “...descubrir las zonceras que llevamos adentro es un acto de liberación: es como sacar un entripado valiéndose de un antiácido, pues hay cierta analogía entre la indigestión alimenticia y la intelectual” (p. 7).

- **Latinoamericanismo y Descolonización**

Paulo Freire (2005): “En verdad toda dominación implica una invasión que se manifiesta no sólo físicamente...sino a veces

disfrazada y en la cual el invasor se presenta como si fuese el amigo que ayuda. En el fondo la invasión es una forma de dominar económica y culturalmente al invadido. Invasión que realiza una sociedad matriz, metropolitana, sobre una sociedad dependiente, o invasión implícita en la dominación de una clase sobre otra...En la invasión cultural es importante que los invadidos vean su realidad con la óptica de los invasores y no con la suya propia” (p. 199).

Arturo Jauretche (1983): “(Sarmiento) Es un unitario más, con la idea dominante que empieza en Rivadavia: fundar Europa en América, para lo cual hay que atomizar y desamericanizar dejando la tierra libre de estorbos. Destruir la patria grande, para hacer una patria chica donde no hubiera indio, ni gaucho, ni selva, ni montaña, ni desierto, ni nada difícil de dominar. Un almácigo para transportar la civilización europea llenando el país de rubios...A la estructura material de un país dependiente corresponde una superestructura cultural destinada a impedir el conocimiento de esa dependencia” (s/p).

## Referencias bibliográficas

- Chomsky, N. (1988) Entrevista realizada por el diario “*Uno más uno*”, México DF.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Editorial Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Jauretche, A. (1968). *Manual de zoncetas Argentinas*. Ed. Peña y Lillo.
- Jauretche, A. (1983). *Libros y alpargatas “Civilizados o bárbaros”*. Los Nacionales Editores.
- Laski, H. (1960) *El liberalismo Europeo*. Fondo de Cultura Económica.
- Pigna, F. (s./f.). *Historias de votos cantados y de “fraudes patrióticos”*, disponible en <https://www.elhistoriador.com.ar>
- Rousseau, J. J. (1999). *Discurso sobre el origen de las desigualdades entre los hombres*. Disponible en: [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/discurso-sobre-el-origen-de-la-desigualdad-entre-los-hombres--0/html/ff008a4c-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_5.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/discurso-sobre-el-origen-de-la-desigualdad-entre-los-hombres--0/html/ff008a4c-82b1-11df-acc7-002185ce6064_5.html)
- Tamarit, J. (1992). *Poder y Educación Popular*. Del Quirquincho Ediciones.





# 2

## SEGUNDA PARTE:

**R**electuras y propuestas  
en torno a obras  
clásicas del campo



# Panorama de la educación en Marx: mercancía y fetichismo, derecho y alienación

Emilio Seveso<sup>4</sup>

Perseo se cubría con un yelmo de niebla para perseguir a los monstruos. Nosotros nos encasquetamos el yelmo de niebla, cubriéndonos ojos y oídos para poder negar la existencia de los monstruos.

Karl Marx, *El Capital*

## Introducción<sup>5\*</sup>

**E**specificar la importancia de Karl Marx para la Sociología de la Educación resulta, al menos, una tarea espinosa. En particular, porque desde su indudable relevancia como clásico de las Ciencias Sociales, es repetidamente cuestionada la contribución que ha realizado a este subcampo de investigaciones. Nada más cierto que esto, si es que el punto de referencia y la vara de medir nos confrontan negativamente con su pensamiento, reclamando especificidad temática; en lugar de interrogar por su riqueza y validez cognoscitiva, que atraviesa (como centella de corte) al propio campo de la educación. Por demás, la práctica habitual de su desplazamiento, e incluso de su inversión teórica, puede ser interpretada ya como un síntoma de los tiempos actuales; de la docilidad del pensamiento frente al amargor dulce del capitalismo. Contra el olvido del materialismo histórico y la crítica ideológica, permanece de otra parte la tenacidad de quienes retornan hacia las claves de su propuesta con intención fundada.

Sin duda, para muchos entusiastas de la educación Marx es nodal, sobre todo por constituir una base común que les permite

---

<sup>4</sup> Docente e Investigador Universidad Nacional de San Luis - CONICET

<sup>5\*</sup> Agradezco a Eliana Abraham por su colaboración como docente auxiliar en el curso que dio pie a este texto, sumado a la coordinación que realizó para el proceso de desgrabación del material y sus recomendaciones para la versión final del escrito.

establecer debates e inspirar ideas posteriores. Para intelectuales menos próximos, es entre tanto un lugar de tránsito, por el que simplemente atraviesan sin detenerse en mayores sutilezas. Con sus diferencias, ambas posturas se aproximan. El abordaje del autor, a lo sumo, permitiría avanzar hasta el núcleo duro de la materia que les preocupa; precisamente hasta los bordes del subcampo, *allí* donde empiezan a distinguir los enfoques “verdaderamente importantes”. Funcionalismo y capital humano, perspectiva reproductiva y emancipatoria, teoría de campos y credencialismo, entre otras propuestas encuadradas en los anales de la educación, que dan luz a las *coordenadas* de los especialistas.

Pues bien, disolviendo estas primeras posiciones, nuestro argumento de respuesta nos obliga a volver los pasos sobre otra interrogante: ¿Qué es pertinente de ser comprendido para empezar a tematizar desde la Sociología de la Educación? Retrotraer la discusión hasta este punto nos permite plantear el problema sin verificación directa sobre contribuciones particulares o singularísimas precisiones, en referencia a un pensador que poco tiene que decirnos sobre el canon del conocimiento en el subcampo, pero que enmarca el importantísimo debate sobre la estructural-histórica de nuestras sociedades y sus claves de complejidad.

Precisamente, nos orientaremos hacia la problematización de la dimensión educativa desde el punto de vista del sistema en ciernes. Refiriéndonos al capitalismo como encuadre de relaciones sociales, ámbito de regulación perceptual y sensible; escenario de relaciones mercantiles colmadas de ideología, que operan activamente en la expresión cotidiana, belicosa y en competencia, de entramados que parecieran estar regidas por cosas, pero que delatan manifestaciones expresamente humanas. En ese punto se verifica la relevancia de volver hasta Marx tomando por el momento sólo un ejemplo: el “[a]prendizaje temprano del obrero para que pueda adaptar su propio movimiento al movimiento uniformemente continuo del autómeta” (Marx, 2009, p. 513); una instantánea que atraviesa a gran parte de la obra del autor, y que hasta cierto punto sintetiza la discusión que aquí queremos dejar al lector.

A este tenor, si al tratar con el problema específico de la educación en Marx el centro de discusión suele focalizar en la orientación revolucionaria -y específicamente en la formación del educador, según la trama postulada en las Tesis sobre Feuerbach<sup>6</sup>, produciremos un movimiento expreso hacia atrás. Precisamente por su basto abordaje en la literatura, ponemos el foco en consideraciones complementarias; en la caracterización del orden social que encarna, de hecho, el tipo de sensibilidad práctica contra la que ha de ser dirigida la ofensiva.

En concreto, al momento de recuperar herramientas reflexivas desde el pensamiento de Karl Marx, particularmente orientados a problematizar los estudios de la Sociología de la Educación, nos acotaremos a tres aspectos relativos a la estructura histórica del capitalismo: la tendencia tautológica de acumulación y la fetichización de las relaciones sociales, inescindibles incluso analíticamente; y dos de sus expresiones sensibles, como son la formalización del derecho y el encuadre de la alienación. No es ésta una tarea sencilla, porque la obra de Marx es sumamente basta. A los artículos y libros publicados en vida se suman numerosos manuscritos y cartas, lo que hace imposible recorrer la complejidad tópica desde un punto de vista integral o incluso transversal en este texto. Sin embargo, los ejes de lectura señalados, provocativamente seleccionados para el recorrido, pueden llegar a ser suficientes para evidenciar la importancia del pensamiento de Marx; y a su vez, para animar a su lectura atenta, de acuerdo con las contribuciones que puede realizar un autor que se encuentra “fuera de su tiempo”, según especificaremos al final. Esperamos que el lector sepa disculpar las

---

6 Puntualiza la tesis 3: “La teoría materialista del cambio de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias son cambiadas por los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado. Tiene, pues, que distinguir en la sociedad dos partes, una de las cuales se halla colocada por encima de ella. La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana o cambio de los hombres mismos, sólo puede imaginarse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria”. La tesis 8 remarca: “Toda la vida social es en esencia práctica”. Y la número 11 enfatiza: “Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diferentes modos; aquí se trata de transformarlo” (Marx, 2004, p. 590). Sobre este punto, ya hemos señalado en otros lugares la importancia de la actividad científica como crítica “sensible, no en su sentido inmaterial y onírico, sino como parte de la actividad humana, en tanto lado activo del modo sensorial” (Seveso, 2015; ver también Seveso, 2020).

omisiones, para concentrarse en la propuesta de la discusión en particular.

Antes de este recorrido, sin embargo, y sólo con el propósito de abrir al debate, iniciaremos con una referencia sucinta al orden educativo en tiempos de Marx, que nos permitirá enfatizar la importancia del hilo argumental propuesto.

Finalmente, indicamos al lector que el escrito tiene por base un trayecto de posgrado sobre autores clásicos del campo de Sociología de la Educación. El dictado de formación, que se realizó junto a colegas de dos universidades argentinas, inició en el 2021 y se extendió por casi un año, de acuerdo con momentos de exposición teórica y conversación reflexiva. Sólo la transcripción del registro auditivo del primer módulo, dedicado por nosotros a Marx, compone casi sesenta páginas. Es como resultado de la selección realizada sobre el material en bruto -y según las pautas fijadas por los coordinadores para el libro- que se sintetiza aquí una primera versión del debate, manteniendo el estilo coloquial que le diera origen, aún cuando la cadencia de la palabra y la precisión de los contenidos hayan sido refinados para su publicación. De allí también que restemos en citas y referencias, para en su lugar dar mayor espacio a los argumentos. Al menos en principio, no consideramos que esto constituya un problema para la comunicación, en tanto ofrece al lector una ventana más accesible a las ideas, aquí postuladas bajo la forma de un ensayo argumental que sintetiza discusiones que venimos sosteniendo en diferentes ámbitos. Ciertamente, cedemos en estructura académica, si entendemos por ello al régimen científico que, en cuanto estilo y tono, se impone al pensamiento y a la transmisión de conocimiento en nuestro presente. Y de allí, en definitiva, es que esperamos que la propuesta sea interpretada como un esfuerzo de divulgación, especialmente destinado a estudiantes y docentes en formación.

### **Educación: La Pieza Ausente Revisitada**

Existen referencias del propio Marx a la educación, pero son menores en comparación a los objetivos centrales de su obra.

Como sabemos, la comprensión del orden social y la crítica a la economía política estuvieron en el centro de sus investigaciones. Por eso es que, incluso en los fragmentos sobre el tópico educativo -aquí o allá, en la *Crítica del programa de Gotha* y *El Manifiesto Comunista*, por ejemplo-, los aportes necesitan ser comprendidos según consideraciones transversales. Posiblemente este sea uno de los puntos que incomoda más a los especialistas en educación, ya que al enfrentar la revisión de sus textos observan articulaciones indirectas que, en comparación a otros clásicos, exigen un grado mayor de detenimiento.

Una de las secciones más conocidas sobre la educación está en el primer tomo de *El Capital*, como caracterización anexa al desarrollo industrial en el siglo XIX. El fragmento forma parte de los “Efectos inmediatos que la industria mecánica ejerce sobre el obrero”; concretamente del punto “a) Apropiación de fuerzas de trabajo subsidiarias por el capital. Trabajo femenino e infantil”. Su lugar ya es indicativo de la subordinación tónica en la discusión mayor, asentada en la organización del trabajo de la época y en las condiciones de vulnerabilidad creciente de los trabajadores, incluyendo a mujeres y niños/as. Desde allí es que podemos fijar el problema, de acuerdo con su inscripción específica en la organización de la vida, en general, y de la sujeción humana (del obrero), en particular. Puntualizaremos entonces algunos elementos centrales a considerar.

Las políticas de “enseñanza elemental” analizadas por Marx obedecen a un sistema británico lancasteriano impuestas por ley, cuya dualidad se deja entrever desde el principio en su orden *pedagógico*. En los hechos -y según es recuperado de los informes de la época- los alumnos eran reunidos en aulas precarias, bajo un sistema severo de castigos, junto a responsables y tutores con escasa instrucción para sobrellevar las tareas de enseñanza y cuidado.

El estado de situación y las prácticas descritas, conciben perfectamente con la expansión de la Gran Industria y su expresión destructiva dirigida hacia el proletariado. Así, mientras las escuelas sostenían una proyección sólida desde el ideal de la protección y

la enseñanza mutua, compatibilizaban funcionalmente con la actividad productiva, y abarataban significativamente los costes de implementación para llenar los bolsillos de sus procuradores. “[L]a cantidad de peniques que recibe [cada maestro] por hacinar en un cuarto el mayor número posible de niños” (cita de informes, en Marx, 2009, p. 488) es, en tal sentido, un síntoma terminante en aquel tiempo del particular educativo dentro de la organización universal del capital. Es decir, del ánimo de lucro extendido incluso hacia ámbitos de hipotética protección, como sucedía también con las casas para pobres y en los hospicios de menores.

Las propuestas educativas que abarcaban a las clases trabajadoras, y particularmente a niños y niñas en el ámbito de instrucción, son también cómplices con el sistema productivo de acuerdo con malabarismos legales y técnicos que les permitían permanecer vinculadas a ambas esferas. Así, por ejemplo, la habilitación para el trabajo exigía el cumplimiento de una jornada educativa fragmentada: 30 días de escuela (de 150 horas como mínimo) contra la posibilidad de 6 meses de trabajo. Un ciclo absurdo en el que los viejos alumnos reingresaban periódicamente a las aulas, después de largos períodos de ausencia, habiendo olvidado lo que se supone ya estaba aprendido. La dirección realizada por parte de maestros con escasa o nula formación básica, que ni siquiera sabían escribir sus nombres y llegaban a firmar planillas e informes con una “x”, da cuenta del nivel de superficialidad de los mecanismos impuestos.

Con ello, es posible observar que los ámbitos de enseñanza descritos en estas páginas son resultado de la progresiva aplicación de mecanismos *formales*, jurídicos e institucionales, destinados a compensar (aún con las mejores intenciones) las manifestaciones de “degradación moral” y de “devastación intelectual” de la época. Precisamente, la Gran Industria estuvo asentada en “la revolución operada en el medio de trabajo”, cuya expresión en “la figura” de la maquinaria y la fábrica (mecanización) volvieron prescindibles la fuerza bruta muscular y habilitaron nuevas bases para la explotación. Bajo esta situación, no sólo aumentó el *material humano* socialmente disponible y rentable (mujeres y niños), sino



también la posibilidad técnica para su uso en *grado* general, en el marco de condiciones progresivas de precarización. De allí la precisión de Marx, cuando afirma que “¡Trabajo femenino e infantil fue, por consiguiente, la primera consigna del empleo capitalista de la maquinaria! (...) [que] se convirtió sin demora en medio de *aumentar el número de los asalariados*, sometiendo a todos los integrantes de la familia obrera, sin distinción de sexo ni edades” (Marx, 2009, p. 481).

Las consecuencias de esta revolución técnica merecen una consideración aparte. La tríada entre la caída de los ingresos familiares, la mayor intensidad de tareas y el aumento en el número de horas de actividad, generó una tendencia que afectó la capacidad misma del sistema productivo. Al comprometer la condición vital de todos los miembros del hogar, cercenó la reproducción de las nuevas generaciones e interrumpió los procesos de gestación, cuidado y crianza. En palabras de Marx, la tendencia a la maximización de los procesos de explotación “no sólo usurpó el lugar de los juegos infantiles, sino también el del trabajo libre en la esfera doméstica, ejecutado dentro de límites decentes y *para* la familia misma” (Marx, 2009, p. 481). Como resultado, cuando el capitalismo requería expandir los procesos productivos mediante la incorporación de mayor mano de obra a bajo costo, encontró un límite externo en la imposición de la disciplina laboral cuartelaria, en las enfermedades, en la menor capacidad de concepción maternal y en la mortalidad infantil, que carcomían los ciclos de reproducción biológica (y de relación social) afectando negativamente las bases futuras para la explotación. De allí que, por otros medios, fueran instalándose progresivamente mecanismos resolutivos, no abordados entre tanto por el autor.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Hasta aquí llega Marx en su análisis sobre el tema. Como parte del devenir de esta historia, es posible especificar el largo proceso de imposición del modelo de la familia burguesa bajo el régimen del ama de casa a tiempo completo. Es durante el siglo XIX que el género femenino fue cristalizado como dualismo, y excluido de los espacios de trabajo asalariado, para ser designado a las tareas de reproducción de las nuevas generaciones. La mujer, a la vez como gestante y como cuidadora del hogar. En este punto es importante considerar los aportes de Silvia Federici, que permiten comprender la emergencia del trabajo doméstico bajo la figura materna, como un momento singular en la historia del capitalismo (Federici, 2008; 2015).

Considerado desde este punto de vista, las reflexiones sobre el orden educativo son restringidas porque remiten a la incidencia específica del orden de acumulación que, en términos de Marx, disponía a las mujeres y a los niños como “simples máquinas de fabricar plusvalor” (Marx, 2009, p. 487). Se trata específicamente de una tendencia de mercantilización expansiva, con efectos de “degradación moral” y “devastación intelectual”, no asociados a un estado de “ignorancia” -y por lo tanto, no suturable mediante la instrucción-, que deriva de la inercia destructiva del autómeta capitalista. Es precisamente desde allí -en la instancia analítica en que el sistema social cercena a los sujetos su “*capacidad de desarrollarse, su natural fecundidad*” (Marx, 2009, p. 487)-, que es posible tramar una discusión directa con los aportes más generales de la obra del autor; y reconocer, además, el entramado con el joven Marx, que en sus manuscritos sobre economía y filosofía resaltaba la impronta del orden en ciernes. Con solo 26 años afirmaba que bajo la forma alienada de la existencia se profundizaba el embrutecimiento humano; la constitución de un sujeto, “de acuerdo con esta determinación, como un ser *deshumanizado*, tanto física como *espiritualmente*” (Marx, 1999, p. 125).

La crítica radical de Marx se dirige contra el sistema que sostiene tales condiciones, y que incluye, a este tenor, al mecanismo educativo en incidencia, con el idealismo hegeliano a la cabeza y el liberalismo económico a los pies, puesto que ponen al mundo patas para arriba. En especial, por su mistificada consideración de que el conocimiento puede producir desde sí nuevas circunstancias históricas. La inconsistencia es práctica, y procedimental, en tanto la educación -como relación social entre personas- es una manifestación de lo existente; conveniente a las relaciones de dominación y, por ello, garante de los procesos de reproducción.<sup>8</sup> Sobre estas

---

8 De allí que la educación popular en manos del Estado fuera rechazada de cuajo por Marx. En las glosas marginales a la propuesta política de F. Lasalle, máxima autoridad del partido socialdemócrata alemán en aquel tiempo, se tacha al programa como “inadmisible y desmoralizador”, con observaciones específicas contra la educación popular como herramienta del proceso revolucionario. Es interesante que en la carta dirigida a W. Bracke del 5 de mayo de 1875, que orienta el sentido de estas críticas, Marx anuncie el próximo envío de las últimas entregas de la edición francesa de *El Capital*; nada menos que su analítica angular, contrafuerte “de la fe servil de la secta lassalleana en el Estado” (Marx, 1998, pp. 7, 34).

consideraciones, es necesario insistir en que el centro analítico en Marx remite a su perspectiva sobre la sociedad capitalista. Por ello es que abordaremos tres focos conceptuales articulados: mercancía y fetichismo, derecho, y alienación.

### **Mercancía y Fetichismo: la Proporción Áurea del Capital**

El abordaje de Karl Marx en carreras no especializadas suele realizarse desde textos de divulgación que acentúan componentes interpretativos sesgados, como la teoría de las clases o la relación estructura y superestructura, por dar sólo dos ejemplos.<sup>9</sup> De otra parte, cuando el abordaje toma por centro a su obra, aquí y allá, a lo sumo son leídos fragmentos intencionados, y aún todavía atravesados por este tipo de desplazamientos. Es inquietante observar entonces que la *práctica de uso* se reproduce tendencialmente, de docentes a estudiantes, en parte por la divulgación de manuales de renombre; y que se materializa finalmente -con escasa corrección- en ponencias, tesinas de grado y posgrado. Ladrillo sobre ladrillo, se levanta un muro que impide el acceso a la singular obra crítica de este pensador. No podemos abstraernos al hecho de que las versiones construidas (que conllevan incluso hasta la inversión interpretativa) formaron parte de nuestro propio proceso de formación en el grado, motivando instancias de revisión como la presente. Y de allí, entonces, que se nos plantee la importancia de volver hasta Marx.

Su obra central, *El Capital*, inicia desentramando la forma mercancía y su secreto; no como objeto de producción externo, sino como expresión de relaciones humanas, y de la sociedad capitalista en su conjunto. “[E]l objetivo último de esta obra es, en definitiva, *sacar a la luz la ley económica que rige el movimiento de la sociedad moderna*” (Marx, 2009, p. 8). En la primera sección del texto se especifica que, ante nuestros ojos, ese movimiento se expresa como un enorme “cúmulo” de mercancías, con la mercancía

<sup>9</sup> Desgraciadamente para los partícipes, de lo primero solo encontramos fragmentos dispersos sobre una teoría que nunca llegó a ser desarrollada focalmente (Marx, 1965B). Mientras que, en el segundo caso, se expresa una simple metáfora explicativa, utilizada por el autor para sintetizar conclusiones de su obra, tal y como lo especifica en el “Prólogo a la crítica de la economía política” (Marx, 2008).

individual como forma elemental (Marx, 2009); mientras algunas traducciones refieren a la presencia de un “arsenal” en su lugar (Marx, 1965A). De este modo, alternativamente, queda enfatizado el orden de la acumulación, tanto como el carácter belicoso de mercancías en competencia. Lo que necesita ser comprendido a este tenor es, nada menos, que para desentramar tal *apariencia* es necesario reconocer su génesis y metamorfosis, en tanto las cosas son, en realidad, vehículo (expresión) de relaciones socialmente invertidas. Así, la discusión sobre la teoría del valor y la teoría del fetichismo de la mercancía son el primer puntapié interpretativo, y constituyen -en el sentido dado por Marx- el capítulo central y más difícil de su obra mayor (1965A, p. xxi).<sup>10</sup>

El problema *social* de la condición humana, sometido a relaciones violentas como las que observábamos en la sección anterior (de específico embrutecimiento, etcétera), aparecen en el pensamiento de Marx de manera muy temprana, siendo recuperadas y resignificadas en *El Capital* como manifestación de la tendencia de la formación de valor. En los escritos de juventud ya se destacaba que “[s]i el producto del trabajo no pertenece al trabajador, si es frente a él un poder extraño, esto sólo es posible porque pertenece a otro que no es el trabajador. Si su actividad es para él dolor, ha de ser *goce* y alegría vital de otro” (Marx, 1999, p. 114). Aquí la relación entre trabajadores y capitalistas, proletariado y burguesía, se inscribe en un conflicto permanente por la definición y regulación del acontecer, que pone en el centro el carácter belicoso sobre una dimensión específicamente *sensible*.

No es esta la preocupación por un acto pedagógico instanciado, un orden institucional funcional o un enclave de relaciones de fuerza; todos ellos fragmentos de un subcampo. Es la atención sobre una relación *total* que dispone hasta las matrices de lo imaginado y lo imaginable social; incluso de su posible transformación o

10 Afirma Dussel que “[e]l capítulo 1, por el que muchos comenzaron a leer a Marx, es, exactamente, el último de su obra editada” (Dussel, 1993, p. 85). Ese punto de partida -como puerta que abre hacia el horizonte- ofrece al lector un encuadre transversal para *El Capital*, pero también resignifica los avances analíticos generales, y parciales, que Marx había realizado hasta ese momento.

transmutación. Y el punto de interpretación se encuentra, según observamos, en la sección inicial de *El Capital*. Aquella que discute la teoría del valor y presenta el problema del fetichismo de la mercancía; muchas veces tildada de filosófica (no científica) y descartada como clave menor de lectura en Marx. Contra ello, se establece la “perspectiva fundamentalmente *histórica* del planteamiento de su obra”, que precisamente tensiona “la teoría de los equilibrios del mercado” que caracterizan al pensamiento económico vulgar (Dobb, 2008, p. xi). Un punto de vista forjado, según él mismo expresa, como “resultado de una investigación escrupulosa y que ha llevado largos años” (Marx, 2008, p. 7).

El secreto de la *forma mercancía* reside en su carácter fetichista como automatismo social (tautológico), susceptible de expandirse indefinidamente, a libre antojo, salvo por los límites externos con los que se topa.<sup>11</sup> Lo que en principio es referenciado como relación invertida es la desigualdad real en los procesos productivos que, de acuerdo con figuras que parecieran moverse libremente en el mercado, son abstraídas bajo la forma de un cálculo común, que convalida el tiempo de trabajo abstracto según su contribución a la acumulación global de capital. Todo ello, tal como si se tratara de un proceso externo; es decir, de acuerdo con una relación entablada forzosamente, necesaria entre objetos o cosas materiales, y no entre personas. Así, el fetichismo “trata de formas del pensar socialmente válidas”, envueltas de una cualidad de magia y fantasmagoría (Marx, 2009, p. 93); *formas* que están estampadas en la frente por un régimen de sociedad en el que – vía mercancía, dinero y capital, producción y circulación, capital industrial y comercial-, “el proceso

11 Dice Marx: “La forma de mercancía que adopta el producto del trabajo o la forma de valor que reviste la mercancía es la célula económica de la sociedad burguesa” (Marx, 1965A: xxi). Desde este punto de vista, afirma Jappe, no es la relación (tensión) capital-trabajo la que estructura las relaciones económicas en el capitalismo; su germen y dinámica sustancial remite a la forma valor, de la cual la plusvalía en la producción y la forma dinero en la circulación son solo expresiones, tanto como las relaciones entre clases y, por tanto, la misma relación capital-trabajo (Jappe, 2016). De otra parte, el capitalismo se encuentra en una crisis terminal derivada de su maldición antropofágica, acentuada por el mecanismo ciego que devora las propias condiciones de reproducción del sistema, de su factibilidad lógica concreta, expresada en la caída de la tasa de ganancia. Pero en cuanto a su forma, la producción de valor no posee límite interno; es un mecanismo completamente ciego, impersonal y expansivo. “La forma (...) es cuantitativamente ilimitada, mientras que el contenido siempre tiene límites” (Jappe, 2016, p. 82).

de producción domina al hombre, en vez de dominar el hombre a este proceso” (Marx, 2009, p. 99).

El orden social capitalista arrojó por la borda a todos los sistemas previos de organización de la vida y de división social del trabajo, conforme a la incorporación del tiempo-espacio del trabajo abstracto. Y como una de las violencias históricas ejercida sobre la vida cotidiana, produjo la sumisión al ritmo antinatural del reloj, anclando a los trabajadores a un régimen de acción automático y cuartelario, de tareas regulares y mecanizadas, vinculado a mecanismos de castigo y presión (Thompson, 1995). Con ello se evidencia un fragmento de lo que caracteriza Marx como la tendencia general de “personificación de la cosa y cosificación de las personas” (Marx, 2009, p. 130). Pero el análisis de esta relación social, particularizable en principio a la mercancía, el dinero y el capital, encierra una referencia generalizable susceptible de integrar todo tipo de contenidos, de una *forma plástica*.

El poder secreto que regula la vida social, al que refería Marx en su juventud -para entonces todavía extraño en su relación con la teoría del valor, ya que no había sido decodificada- se impone directamente a los trabajadores a través del proceso de trabajo asalariado, pero obedece a una lógica que atraviesa conjuntamente a todas las clases sociales y a la totalidad de sus relaciones. Ello es lo que pone en competencia, confrontación y belicosidad a la sociedad en su conjunto, dando lugar a un mecanismo ciego que opera estructuralmente.

Se delata entonces a la forma mercancía como un objeto “endemoniado, rico en sutilezas, metafísicas y reticencias teológicas” (Marx, 2020, p. 87); con su propio impulso, capaz de volver profano lo sagrado y de poner de cabeza hasta a los fundamentos de la tradición. Con él, “[l]os medios de los que dispone la sociedad para alcanzar sus fines cualitativos se han transformado en un poder independiente, y la propia sociedad se encuentra reducida a un medio para alcanzar ese fin” (Jappe, 2016, p. 70). Precisamente por esta relación -volviendo ahora a las notas sobre la industria en *El Capital*- es que la máquina es humanizada en contraposición

a la consecutiva mecanización de los trabajadores; y con ello se compone no solo como el centro de los procesos productivos, sino en el corazón de las relaciones sociales en su conjunto. Si algo delinear las observaciones de Marx en este punto, es que la conquista del capital se define por su alcance sobre el carácter sensible que coarta la separación entre lo humano y lo no humano, invirtiéndolo; y en particular, por el reinado de las mercancías -objetos, máquinas-, no como resultante provisorio de un simple desplazamiento, sino como procesos totales de inversión.

A partir de aquí debería ser más claro que el fetichismo es mucho más que mistificación y sublimación de la conciencia; y que nos lleva hasta las puertas de la sensibilidad práctica, y de su automatismo, movilizado por el régimen de valorización.<sup>12</sup> Tratamos con una forma que se adapta a todos los contenidos sin poseer contenido propio; y más allá de sus límites externos, susceptible de anular todas las diferencias en la monotonía de su tránsito, en su composición amorfa y polimorfa.

### **Derecho: Régimen de Imposición de la Fuerza**

En su fase madura, Karl Marx produjo un desplazamiento interpretativo desde el proceso de enajenación humana y la mediación del dinero, hacia la mercancía, el capital y la fuerza de trabajo; y en paralelo, desde la discusión de la ideología hacia la teoría del fetichismo en nuevos términos. Este corrimiento no anula sin embargo las consideraciones de sus escritos previos, que expresan aspectos centrales e implícitos; de contribuciones que luego serían dadas por supuestas, pero también recuperadas en términos refinados o reinterpretados. Con ello, las “formas del pensar socialmente válidas” que Marx critica, no corresponden a una etapa inferior de su pensamiento, como si se tratara de una

12 De otra parte, existen diversos niveles para su análisis. “El fetichismo es un modo del capital como totalidad y de cada determinación (...) es una posición del capital o cada determinación como no-religada, no referida, separada, autónoma, como absoluta. El «carácter» fetichista es un modo de ponerse el capital, y al mismo tiempo es un concepto (y lo que intentamos es el «desarrollo dialéctico del concepto de divinidad (feti-chismo)», como expresaba Marx en su carta del 1837), una categoría interpretativa, y un mecanismo ideológico de ocultamiento (mecanismo cotidiano del capitalista o el obrero, y del economista científico capitalista) (Dussel, 1993, pp. 94-95).

escala filosófica que debe ceder ante las versiones más científicas. Ciertamente, tales aportes necesitan ser meditados desde las contribuciones que formaron parte de su escala final de trabajo; pero a la vez reconocidas por su aporte específico a la discusión general.

Con esto llegamos al interesante problema de la ideología, pero considerada desde el punto de vista de la teoría del valor y del fetichismo, con un punto de referencia en el derecho. Sobre este aspecto Marx sí puntualizó, al menos en escala mayor a la educación, ya que figuraba en el planteo mayor de su investigación. Considerarlo a continuación puede servirnos de sustento transversal para discutir el tópico educativo, si fuera este el camino que nos propusiéramos, entendido a ambas esferas como fragmentos de esa dimensión superestructural en la que generalmente suelen ser fijados.

Desde este lugar, la crítica a la posición *determinista* en Marx -fundado en el supuesto acento de las “condiciones materiales de vida” por sobre el “desarrollo general del espíritu humano”-, nos vuelve a un sesgo de interpretación común, que es necesario confrontar de manera sintética antes de continuar. Primero que nada, la controversia sobre la metáfora estructura/superestructura obedece a la discusión que fuera lanzada por Marx y Engels contra los opositores de su época, idealistas y liberales entre otros, pero despejada en la famosa carta de F. Engels a W. Borgius, relativa a la propuesta interpretativa del materialismo histórico.<sup>13</sup> En segundo término, la conciencia social estructurada -de “formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en suma, ideológicas” (Marx, 2008, p. 6)-, debe ser comprendido como *expresión*

---

13 “El desarrollo político, jurídico, filosófico, religioso, literario, artístico, etc., descansa en el desarrollo económico. Pero todos ellos repercuten también los unos sobre los otros y sobre su base económica. No es que la situación económica sea la causa, lo único activo, y todo lo demás efectos puramente pasivos. Hay un juego de acciones y reacciones, sobre la base de la necesidad económica, que se impone siempre, en última instancia (...) No es, pues, cómo de vez en cuando, por razones de comodidad, se quiere imaginar, que la situación económica ejerza un efecto automático; no, son los mismos hombres los que hacen la historia, aunque dentro de un medio dado que los condiciona, y a base de las relaciones efectivas con que se encuentran, entre las cuales las decisivas, en última instancia, y las que nos dan el único hilo de engarce que puede servirnos para entender los acontecimientos son las económicas, por mucho que en ellas puedan influir, a su vez, las demás, las políticas e ideológicas (...) Le ruego que no tome al pie de la letra cada una de mis palabras, sino que se fije en el sentido general” (Engels, 1894; Carta a W. Borgius). Por demás, el punto ha sido largamente discutido por pensadores contemporáneos (Silva, 1984; Williams, 2000; Jappe, 2016, entre otros), quedando a esta altura completamente soslayado.



(manifestación) de las relaciones sociales a las que confirman; pero sin determinación, y en tanto condicionantes.

Aclarado esto, uno de los puntos en los que ronda la manifestación de la forma mercancía es el derecho; un sistema que ante nuestros ojos asume el contenido directo de la imposición de la fuerza -precisamente por ello, profundamente fetichizado-, y que consolida, simultáneamente, dominación, explotación y alienación.<sup>14</sup> Los primeros rastros de esta consideración están en los escritos de la Gaceta Renana, que enfrentaron por primera vez al joven Marx -periodista de profesión- a la discusión de temas económicos (Bensaïd, 2011). El tratamiento de las leyes de prohibición de la pesca, la caza y la recolección de ramas, fueron la base de síntesis para el famoso *Prólogo a la Crítica de la Economía Política*, en el que aparece la metáfora de la relación estructura/superestructura; conjunto de abordajes que hoy comprendemos según la tendencia progresiva de cercamiento de bienes comunes, tema recuperado y discutido en profundidad en “La llamada acumulación originaria”; Capítulo XXIV, Tomo I de *El Capital*.

Tal como resulta el caso de la educación, en Marx no existe una tesis sistemática sobre el Estado y el derecho, aun cuando su desarrollo estaba proyectado.<sup>15</sup> Pero pueden encontrarse pistas orientadas a su desmitificación, conforme a lo que suponen dos caras de una misma moneda. Así, en un texto tan provocativo como “La familia, la propiedad privada y el Estado”, escrito por Frederick Engels con base en recesiones de Marx, se aclara el papel de la diada en la reproducción del sistema; de un Estado que, sin ser independiente de la sociedad, se levanta sobre ella -y se divorcia crecientemente

14 Esto, como derivación de una tríada vincular, que nos desplaza del ideal del derecho como expresión de voluntad social, situándonos en el orden de la conflictividad entre clases. A saber: el derecho como superestructura jurídica normativa, orientada a dirimir antagonismos y preservar procesos económicos; forma ideológica suprasensible, que produce y regula activamente encuadres; y relación social encarnada en intersubjetividades.

15 “En diciembre de 1865 tiene Marx, por primera vez en su vida, los tres libros de su obra ante sus ojos, «como un todo orgánico». Es la primera parte de cuatro (las restantes: la competencia, capital crediticio y accionario), de seis tratados (los restantes: la renta, el salario, el Estado, la relación entre los Estados, el Mercado mundial). Todo esto -contra Román Rosdolsky, lo hemos probado en nuestros comentarios- sigue siendo el «Plan» fundamental de toda su obra. El Capital es sólo un comienzo” (Dussel, 1993, p. 80).

de ella-, regulando los conflictos entre clases para así sostener los límites del orden (Engels, 1992, p. 290). Con esto se observa que el aparato estatal y el derecho no son un centro del poder sistémico, sino un ámbito en disputa entre clases y facciones de clase. Historizado y socializado, su relativa autonomía es expresión y encarnación del orden, al que por lo tanto favorece.

Por su parte, tenemos en Karl Marx un lapso de poco más de un año entre las discusiones sobre las leyes de cercamiento en *La Gaceta Renana* y el artículo *Sobre “La cuestión judía”*, que es el texto que brevemente queremos discutir. En debate con las ideas de Bruno Bauer, se destaca el límite de la emancipación a través del derecho. En particular, porque en la sociedad capitalista Estado y Derecho son condicionantes de las relaciones de dominación, y por lo tanto operan en su favor. De una parte, Bauer afirma que si el judío lograra poner a un lado su expresión judaica religiosa, podría conseguir eventualmente la emancipación desde la forma laica del derecho, que le permitiría garantizar su bienestar como ciudadano. En contraposición, Marx nos dice que el Estado puede perfectamente liberarse de un límite desde el derecho, pero que de ello no se deriva la libertad real de la humanidad (Marx, 2012, p. 20). En otras palabras, la liberación política de un sujeto en tanto ciudadano supone dar un inmenso rodeo a través de un mediador -que en este caso son las ideas manifestadas en la función del derecho y la ley-, que deja intactos los cimientos de la dominación.

Por ello, si volvemos sobre nuestros pasos hasta la discusión sobre la educación, es posible precisar que la liberación de la conciencia no puede redimir a la humanidad, en tanto es ya ideología (y más aún, resultante fetichista) y a la vez la constituye. En condiciones capitalistas, la liberación en el nivel del pensamiento y de la conciencia degrada al sujeto a medio, convirtiéndolo en una entidad sometida a poderes que le son ajenos; que lo someten a su estado de servidumbre. En esta dirección es que la verdadera liberación, la verdadera emancipación humana, nos dice Marx, se encuentra más allá de la figura civil burguesa; y en particular -según señala en el texto- más allá de los llamados derechos humanos.

En continuidad con esta idea, el derecho de posesión es el que destaca como efectivización de la libertad, la igualdad y la seguridad en el capitalismo; aun cuando el particular burgués pretenda afirmar a estas últimas como universalidades, tal como si tratáramos con principios que abarcan a toda la humanidad. En la concepción de Marx, entre derechos iguales impera la fuerza. Así es que el derecho, lejos de liberar, de hecho consagra a la estirpe de clase como sujeto dominante, y no solo en la economía, sino en las relaciones políticas y sociales en conjunto. La expresión cotidiana de esta relación -de acuerdo con el desarrollo de las ideas de Marx hasta este punto- es nada más que el dinero, constituido en valor universal, y en práctica expansiva sin límite.

El dinero es el *valor* universal de todas las cosas, constituido en sí mismo. O sea le ha arrancado a todo el mundo, sea humano o natural, el valor que lo caracterizaba. El dinero es el ser esencial del hombre que se ha vuelto extranjero a su propio trabajo [enajenación], a su propio ser humano y este ser esencial extranjero [extrinizado] domina al hombre y el hombre lo adora” (Marx, 2012, p.43).

Todavía en este texto la hipótesis sobre el fetichismo de la mercancía no se ha desarrollado. Por eso es que el dinero emerge como figura de anclaje a la crítica de Marx. De acuerdo con ello, todo se vuelve enajenable y vendible en su sometimiento al tráfico sórdido; y esto está desarrollado paralelamente, en la misma época, en el artículo *Sobre “la cuestión judía”* y en los *Manuscritos de Economía y filosofía*.

Es con ello, contra la forma del derecho, y contra el derecho de la propiedad privada, que Marx acredita la importancia de la revolución como camino efectivo hacia la liberación. Encarnada en la figura del proletariado, no considera que la emancipación humana sea una utopía; pero acredita que sí lo es la pretensión de una transformación parcial –meramente política– que no busque reformar las bases de la estructura y su reproducción; puesto “que deja derechamente en pie los pilares de la causa” (Marx, 1968, p. 18).

Así como el Estado no es el centro del poder sistémico, el derecho no constituye el ámbito de la emancipación humana. Y en una obra como *Sobre "La cuestión judía"* esto queda claro: ¿Podría pues el proletariado alcanzar su libertad desde el derecho burgués; precisamente por el camino del reino de las ideas? Y los derechos humanos, ¿serían un ámbito de consolidación de la transformación del orden de dominación; por ejemplo desde la educación, que es consagrada a ese (y desde ese) mismo orden de relaciones sociales fetichizadas? Marx nos está señalando el límite de los horizontes de emancipación que el orden de relaciones capitalistas dispone; un encuadre ideológico que subsume la condición práctica sensible.<sup>16</sup> El derrotero de esta explicación encuentra en el autor diferentes consideraciones, pero nos detendremos en una noción acotada para su tratamiento.

### **Alienación: Panorama de un Concepto Esquivo**

En Marx, la relevancia del concepto de alienación está en su contribución específica a la teoría económica. Aunque el término encuentra un sentido hegeliano en los primeros escritos, con una concepción intuitiva en los manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844, va ganando en precisión. Y precisamente por su relevancia es integrado a la teoría del valor; reinterpretado y perfeccionado sucesivamente en términos de una categoría a la vez histórica y económica, que evidencia su potencia en la noción de fetichismo de la mercancía.

Una cita extensa de *El Capital* es importante para la consideración de este punto:

cuando analizábamos la producción del plusvalor relativo, veíamos que dentro del *sistema capitalista* todos los métodos para

---

<sup>16</sup> Al respecto, por ejemplo, Thompson señala: "Los patronos enseñaron a la primera generación de obreros industriales la importancia del tiempo; la segunda generación formó comités de jornada corta en el movimiento por las diez horas; la tercera hizo huelgas para conseguir horas extra y jornada y media. Habían aceptado las categorías de sus patronos y aprendido a luchar con ellas. Habían aprendido la lección de que el tiempo es oro demasiado bien" (Thompson, 1995: 37).

acrecentar la fuerza productiva social del trabajo se aplican a expensas del obrero individual; todos los métodos para desarrollar la producción se trastruecan en medios de dominación y explotación del productor, mutilan al obrero convirtiéndolo en un hombre fraccionado, lo degradan a la condición de apéndice de la máquina, mediante la tortura del trabajo aniquilan el contenido de éste, le enajenan al obrero las potencias espirituales del proceso laboral en la misma medida en que a dicho proceso se incorpora la ciencia como potencia autónoma, vuelven constantemente anormales las condiciones bajo las cuales trabaja, lo someten durante el proceso de trabajo al más mezquino y odioso de los despotismos, transforman el tiempo de su vida en tiempo de trabajo, arrojan su mujer y su prole bajo la rueda de Zhaganat del capital. Pero todos los métodos para la producción del plusvalor son a la vez métodos de la acumulación, y toda expansión de ésta se convierte, a su vez, en medio para el desarrollo de aquellos métodos. De esto se sigue que a medida que se acumula el capital, empeora la situación del obrero, *sea cual fuere su remuneración*. La ley, finalmente, que *mantiene un equilibrio constante entre la sobrepoblación relativa o ejército industrial de reserva y el volumen e intensidad de la acumulación*, encadena el obrero al capital con grillos más firmes que las cuñas con que Hefesto aseguró a Prometeo en la roca. Esta ley produce una *acumulación de miseria* proporcionada a la *acumulación de capital*. La acumulación de riqueza en un polo es al propio tiempo, pues, acumulación de miseria, tormentos de trabajo, esclavitud, ignorancia, embrutecimiento y degradación moral en el polo opuesto, esto es, donde se halla la clase que *produce su propio producto como capital*. Los economistas han expuesto de maneras diversas ese *carácter antagónico de la acumulación capitalista*, aunque lo confundan con fenómenos en parte análogos, sin duda, pero esencialmente diferentes, que se dan en modos de producción *precapitalistas* (Marx, 2009, pp. 804-805).

Constituido en objeto para otros, y dada la imposibilidad de desarrollar sus capacidades creativas, el individuo se convierte en el trabajo, “de acuerdo con esta determinación, como un ser *deshumanizado*, tanto física como *espiritualmente*”, afirmaba Marx en su juventud, anticipando las consideraciones anteriores (1999, p.125). Seguimos en este sentido a Ludovico Silva cuando afirma

que el desarrollo del concepto de alienación acompaña de manera variable a Marx incluso hasta sus escritos científicos maduros; no tratándose así de un excedente filosófico e ideológico de sus etapas iniciales, sino de una noción fundamental y actuante.<sup>17</sup>

De otra parte, la condición de alienación no es exclusiva del capitalismo -nos aclara además Silva (1984)- pues asume formas diferenciales en la estructura religiosa y económica de otras sociedades. Pero en este particular modo de producción asume rasgos específicos, a ser comprendidos a partir del proceso de fetichización de las mercancías y de la producción de valor. La enajenación de la fuerza de trabajo en el mercado, mediada por un salario, es un condicionante opresivo en las relaciones de producción; una actividad forzada que, según indica Marx, se impone y carece de sentido para quien la realiza en un sentido inmediato. La complejidad de las supuestas determinaciones del trabajo asalariado, generadas socialmente, aparecen para la persona como relaciones “entre cosas”, a la vez externas y objetivas, que lo degradan vía mercantilización. Fuerzas, todas éstas, que perturban el desarrollo humano y lo dominan.

Este proceso no solo refiere a la creatividad coartada, sino también al acontecer cotidiano según las maneras de estar, hacer y sentir en el mundo; a los usos del espacio, el tiempo, los vínculos, que son regulados, confiscados y/o negados, según recuperábamos anteriormente a partir de la referencia a P. H. Thompson (1995). El descanso y el ocio interrumpidos, el dolor experimentado en el cuerpo, el ritmo del reloj y el malestar ante la interacción pública, son el reverso constitutivo de la alegría que satisface a un otro “independiente”, “poderoso, hostil, extraño” (Silva, 1981). Así, el carácter destructivo del capitalismo desborda a la violencia manifiesta, al inscribirse en imágenes profundamente crueles de la vida cotidiana (Boito, 2012).

---

17 Afirma Silva que “[e]s necesario insistir en el hecho siguiente, del que pocos autores se han percatado: no es necesario hallar en un texto los vocablos *Entfremdung*, *Entäusserung*, u otros semejantes para que ese texto hable de alienación; éste es un concepto socioeconómico, de consecuencias éticas, que está presente siempre que Marx hace el análisis de la producción mercantil, en particular allí donde habla de la plusvalía” (Silva, 1981, p.92).

Desde este lugar retorna, como rasgo específico de las relaciones sociales capitalistas, la aseveración sobre el impacto del orden sistémico; o mejor dicho, el proceso de desrealización -deshumanización y embrutecimiento, decía Marx- bajo la forma alienada de la existencia, subsumida a la forma mercancía. En otras palabras, volvemos al problema del sistema educativo según es caracterizado por Marx en su tiempo, pero ya no en términos de una descripción in situ, sino a partir de procesos fetichizados que los sujetos llevamos en la cabeza como yelmo. Desde este punto de vista, “alienación” es una categoría socioeconómica e históricamente situada, vinculada al régimen capitalista de producción, que adquiere sentido en factores específicos: según la existencia de la propiedad privada, la división social del trabajo y la lógica de producción mercantil. Estas tres condiciones históricas:

no pertenecen a ninguna supuesta «esencia humana», a menos, claro está, que se considere como la «esencia» del hombre el vivir en relaciones de explotación (...) No puede haber para Marx una esencia humana alienada, fija, estable, eterna, una inmutable *quidditas*, pues de otro modo ¿qué sentido tendría toda la lucha de Marx por demostrar que la alienación es superable históricamente? (Silva, 1981, pp. 87-88).

Solo en la sociedad capitalista el trabajo se convierte en su propio principio de organización, porque solo en ella la producción, su ampliación y las exigencias que derivan de ella se convierten en la razón de ser de la sociedad (Jappe, 2016, p.110).

Así pues, bajo estas consideraciones, los ideales de la educación y del derecho pueden ser vistos desde un punto de vista diferente; como expresión de relaciones fetichizadas; de sensibilidades y prácticas invertidas; y según su expresión específicamente ideológica, es decir, alienante. Desde esta puntualización, y ya para cerrar el hilo argumental a continuación, nos detendremos en una última indicación.

Marx critica al pensamiento liberal en su conjunto cuando en la búsqueda de respuestas innovadoras -frente a la supremacía

destruccion de la forma mercancía, expresada en la división del trabajo manual e intelectual- convoca a la educación como camino posible para moralizar al individuo. Un pensador como Adam Smith sostiene tal posición. Y todavía se dirige contra él, dentro de la misma arena de la Economía Política que comparten, un comentario de G. Garnier -conservador, marcial-, que ante el lector hace parecer al mismo Smith como un defensor de los derechos humanos. Aquí la síntesis:

Para evitar el descaecimiento completo de las masas populares, resultante de la división del trabajo, Adam Smith recomendaba la instrucción del pueblo por cuenta del estado, aunque en dosis prudentemente homeopáticas. Germain Garnier, su traductor y comentarista francés, que bajo el Primer Imperio se metamorfoseó, como era natural, en senador, polemiza consecuentemente contra esa propuesta. La instrucción popular infringiría las leyes primordiales de la división del trabajo; adoptarla equivaldría a «proscribir todo nuestro sistema social». «Como todas las demás divisiones del trabajo, la que existe entre el trabajo manual y el trabajo intelectual se vuelve más intensa y acentuada a medida que *la sociedad*» (Garnier, acertadamente, emplea este término para designar al capital, a la propiedad de la tierra y a su estado) «se vuelve más opulenta. Como todas las otras, esta división es efecto de los progresos pasados y causa de los progresos venideros... ¿El gobierno debe entonces contrariar esa división del trabajo y retardarla en su curso natural? ¿Debe emplear una parte del ingreso público en el intento de confundir y mezclar dos clases de trabajo que tienden a dividirse y alejarse?» (Marx, 2009, p. 441).

Pues bien, para algunas versiones del liberalismo germinado en tiempos de Marx, la educación era nada menos que una de las vías de salvataje frente al automatismo del capital. Pero esta versión era compatible en los hechos -y lo sigue siendo- con la de los conservadores (y otros presuntos contendientes, solo en contenido), precisamente por inversión fetichista. Por demás, el debate encuentra parangones contemporáneos en la sofística del Estado, en ese “miembro de la sociedad burguesa con su piel de león político” (Marx, 2012, p. 23) que propone mecanismos de huida



hacia adelante; o en todo caso, en esa voluntad suicida, que arroja una y otra vez sus esperanzas bajo la rueda del Zhaganat del capital. Pero dejamos aquí la discusión de este intervalo.

### **Karl Marx: Un Pensador Fuera de su Tiempo**

La discusión sobre los aportes de Karl Marx en el campo educativo suele estar dirigida a la *transformación* revolucionaria de las conciencias, mientras nosotros especificamos que es necesario partir de la consideración de las condiciones que hacen a esa conciencia. El ejercicio específico de reflexión, de importancia ineludible entre muchos autores, posee un carácter multiforme, por lo que ha recibido numerosas interpretaciones entre líneas marxistas y marxianas. Aquí hemos escogido el camino de especificación desde tres núcleos: mercancía, derecho, y alienación, con un eje de lectura transversal como es la categoría interpretativa de fetichismo.

No ha sido este un intento de salvataje desde la Sociología de la Educación, para adaptar a Marx a un subcampo de saberes que no ingresó en la órbita de su programa de pensamiento. En todo caso intentamos mostrar algunas claves de lectura, que en tanto refieren al orden social capitalista y su incidencia sensible, señalan la relevancia tanto histórica como estructural de su obra para nuestros días. Mercancía, derecho y alienación; tres eslabones de la cadena de subordinación que ata a los sujetos al sistema social en el que viven, de acuerdo con su capacidad de regulación práctica y sensible.

En muchos sentidos Karl Marx es considerado un pensador *desanclado de nuestro tiempo*. Por su detención en un contexto temporo-espacial distante, su obra resulta ajena a los hechos. Su propio aparato analítico es considerado deficitario por aparente incompletud, e insuficiente al momento de abarcar la complejidad de las tendencias contemporáneas. Más aún, para gran parte de los intelectuales sólo representa un fragmento del pensamiento clásico de las Ciencias Sociales; por lo que toma sitio empolvando los anaqueles de bibliotecas o mantiene un espacio virtual que favorece

citas de autoridad. Entonces ¿Por qué volver a su lectura en el siglo XXI? ¿No se ha dicho suficiente ya sobre todo esto?

En su tendencia a la valorización, podemos afirmar que el capitalismo cumple perfectamente con su objetivo social; y que de hecho ha logrado maravillosamente sostenerse durante varios siglos, confrontando aún sus propias crisis, a costa de cualquier límite humano o natural a su paso. Este es un tiempo en el que, además, se ha ensanchado la diferencia entre emancipación política y emancipación humana; en el que el horizonte de la acción sobre lo primero ha resquebrajado la posibilidad de lo segundo. Un contexto en donde la esperanza está perdida, al menos en lo que a revoluciones se refiere; pero en el que reemergen a la vez señuelos ideológicos y nuevos fetiches, con la inclinación hacia las posibilidades de salida individual o la propuesta de transformaciones contingentes. Todas ellas, ancladas a la prolongación de lo existente; nada menos que *manifestaciones* de un orden social profundamente destructivo. Quizás por esto hoy nos encontramos ante un panorama civilizatoriamente crítico, que nos obliga a volver los pasos.

Volvemos entonces al punto de partida. Ya que, como fieles creyentes de la religión laica del capitalismo contemporáneo, nos *encasquetamos* ojos y oídos para negar la existencia de los monstruos. Nuestra sensibilidad es el sacrificio que se arroja frente a la rueda destructiva que moviliza a la procesión sin fin del capital.

Contra la infinidad de argumentos negativos, pasados, presentes y futuros, la propuesta comprensiva y las claves de lectura de Marx no solo son fundantes de una tradición, sino que poseen completa actualidad, en su carácter de autor clásico y en la relevancia analítica. Insistimos entonces en la revisión de esta difícil obra por sus implicancias de objetivación de lo real; por su capacidad para correr el velo a procesos naturalizados y cristalizar tendencias estructurales. Y de allí pues que la única recomendación de lectura que pueda realizarse aquí es la de la obra del propio autor, en sus propios términos, y en su carácter más vasto posible; incluyendo libros, artículos y cartas, tanto como los textos de su mayor colaborador, Frederick Engels.

En términos del sistema global contemporáneo, con la singularidad que envuelve a América Latina aún con su complejidad cultural, es importante volver al menos a los siguientes puntos: al origen sanguíneo del capitalismo y sus continuidades históricas; a la centralidad de la forma mercancía como germen y forma; al mecanismo de fetichización, en los procesos económicos, políticos, culturales y, sobre todo, en las relaciones sociales cotidianas; a su expresión en procesos tautológicos ciegos; y a la crítica de la forma/tendencia del valor y sus efectos.

Al respecto, afirmó Marx, que “[l]a figura del proceso social de vida, esto es, del proceso social de producción, sólo perderá su místico velo neblinoso cuando, como producto de hombres libremente asociados, éstos lo hayan sometido a su control planificado y consciente” (Marx, 2009, p. 97). Para ello será necesario *desencasquetar* el yelmo de niebla, para confrontar a los monstruos; o en principio, al menos, para reconocer su existencia.

Desde este lugar, Karl Marx es para nosotros un pensador *fuera de su tiempo*.

## Referencias Bibliográficas

- Bensaïd, D.(2011). *Los desposeídos: Karl Marx, los ladrones de madera y los derechos de los pobres*. Prometeo Libros.
- Boito, M. E. (2014). Capitalismo/sensibilidad/violencia: forma mercancía y sensibilidad snuff. *Fundamentos en Humanidades*, Año XV, N° I, 29, Universidad Nacional de San Luis.
- Dobb, M. (2008). Introducción. En *Contribución a la crítica de la economía política*. Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, E. (1993). *Las metáforas teológicas de Marx*. Verbo divino.
- Federici, S. (2008). La construcción del ama de casa a tiempo completo y del trabajo doméstico en la Inglaterra de los siglos XIX y XX. En *El patriarcado del salario. Críticas Feministas al marxismo*. Ediciones Tinta Limón.
- (2015). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Ediciones Tinta Limón.

- Jappe, A. (2016). *Las aventuras de la mercancía*. Pepitas de calabaza.
- Marx, K. (1965A). *El capital. Crítica de la economía política*. Tomo I. Cuba.
- (1965B). *El capital. Crítica de la economía política*. Tomo III. Cuba
- (1968) Introducción para la crítica de la *Filosofía del Derecho*, de Hegel. En Hegel, *Filosofía del Derecho*. Editorial Claridad.
- (1979). *Crítica del programa de Gotha*. Ediciones en lenguas extranjeras.
- (1999). *Manuscritos de economía y filosofía*. Alianza Editorial.
- (2008). *Contribución a la crítica de la económica política*. Siglo veintiuno editores.
- (2009). *El capital. Crítica de la economía política*. Tomo I. Siglo veintiuno editores.
- (2012). Sobre «La cuestión judía». En *Páginas malditas. Sobre La cuestión judía y otros textos*. Libros de Anarres.
- Marx, K. y Engels, F. (2004). *La ideología alemana*. Editorial Nuestra América.
- Thompson, E. (1995). Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial. En *Costumbres en común*. Cultura Libre.
- SILVA, L. (1984). *La plusvalía ideológica*. Ediciones de la biblioteca.
- (1981). Panorama de la alienación en Marx. *Revista Nueva Sociedad*, N° 55.
- Seveso, E. (2015). *Sensibilidad y pobreza*. Editorial Puño y Letra.
- (2020). Tres piezas para el humanismo armado: imaginación, crítica ideológica y práctica testimonial. En *Nuestramérica en Debate*, Elorza y Gambina (Comp). FISyP.
- Williams, R.(2000). *Marxismo y literatura*. Ediciones Península.

## **Volver a Durkheim. Claves de Lectura Contemporáneas para la Sociología de la Educación**

Adriana Tessio Conca

Silvia Servetto<sup>18</sup>

**E**ste texto reúne reflexiones derivadas de las clases dictadas en el marco del curso de posgrado y actualización organizado por el *Programa Interinstitucional de Actualización de Posgrado en Sociología de la Educación: revisitando, desde la contemporaneidad, textos clásicos del campo*<sup>19</sup>, que se llevó a cabo de manera virtual en el mes de noviembre del 2021. En esas clases nos propusimos releer a Durkheim desde perspectivas diferentes a las ya conocidas y bucear por textos escasamente trabajados en el ámbito de la Sociología de la Educación. Nos interesaba indagar sobre el *otro Durkheim*, el de la historia de la educación, el de las investigaciones antropológicas en sociedades primitivas con Mauss y Hertz, el de la educación moral y su modo de entender la disciplina escolar, entre otros. De ese modo abandonábamos *Educación y sociología*, *El suicidio* y *Las reglas del método sociológico* que, si bien son textos fundantes de la sociología francesa, no agotan las múltiples facetas de un autor que ubicó a la disciplina en el terreno de la discusión científica.

Hemos organizado el escrito como un conversatorio entre ambas autoras sobre la base de preguntas que sirvieron para diagramar el curso. Este estilo obedece tanto a la posibilidad de ordenar los

---

<sup>18</sup> Docentes e Investigadoras Universidad Nacional de Córdoba. Contactos: silvia.servetto@gmail.com atessioco@gmail.com

<sup>19</sup> "Derivas del enfoque de Emile Durkheim para una lectura de la escuela y el Sistema Educativo Argentino en el siglo XXI" en el marco del "Programa interinstitucional de actualización de posgrado en sociología de la educación: revisitando, desde la contemporaneidad, textos clásicos del campo". Organizado por Departamento de Economía y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur; Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de la Pampa, con sede en la Universidad Nacional de San Luis. Noviembre del 2021.

diferentes tópicos trabajados en las clases, como a mantener el diálogo transversal sostenido para dar forma al Seminario. El texto hilvana, a partir de nuestras biografías académicas, los diálogos que mantuvimos con la producción durkheimiana en diferentes momentos de nuestra carrera: partimos del relato sobre las comprensiones iniciales del autor en nuestra etapa estudiantil, para luego desgranar las interpelaciones emergentes en nuestro desempeño profesional en el ámbito de la Sociología de la Educación.

**¿Qué abordaje/lectura particular de la obra del autor en cuestión propusimos en el marco del seminario y por qué decidimos hacerlo de esta manera?**

**Adriana Tessio Conca (ATC)**

La comprensión de un autor de la talla de Emile Durkheim “no es algo que suceda de una vez para siempre; más bien es un proceso que se va dando en el tiempo” (Tiryakian, 1988, p. 219). La frase resuena como invitación a la revisión de las notas amarillentas de las épocas del cursado de Sociología de la Educación, a mediados de 1980, en la formación de grado en Ciencias de la Educación.

La lectura sobre este autor clásico, realizada en esa época estudiantil, tuvo su punto de partida, y de llegada, en *Educación y Sociología* (1974). Por cierto, que para la formación en el campo educativo es ineludible la definición sobre educación postulada como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social” (Durkheim, 1974, p. 16). Aunque esta conceptualización pudo haber dado lugar a reflexiones críticas, en ese momento la incorporé poco reflexivamente. En cambio, otras consideraciones del autor en el texto señalado me despertaron una cierta resistencia: tal el caso del *carácter social de la educación* que destaca la naturaleza egoísta y asocial del individuo al nacer, y que sólo puede ser transformada por vía de la acción educativa; de este modo, el ser individual se convierte en alguien capaz de llevar una *vida moral y social*. Sin comprender con

claridad el significado de la *vida moral* que Durkheim proponía, ubiqué al autor en una línea de pensamiento consensual. Hoy juzgo esquemática esa perspectiva, pues aleja la posibilidad de recuperar las teorizaciones durkheimianas para interpelar condiciones socioeducativas actuales (dicho esto más allá de la innegable asignación del autor al paradigma del consenso).

Ya egresada, con unos pocos años de recorrido en el ejercicio de la docencia en el campo de la Sociología de la Educación, la posición de enseñante me condujo a elaborar andamiajes que posibilitaran al alumnado lecturas significativas de este clásico; la intención era proponer recuperaciones conceptuales que iluminaran el análisis de situaciones cotidianas. Así, por ejemplo, propuse desentrañar la *influencia coercitiva del hecho social*, partiendo del planteo de hipótesis sobre lo que nos depararía la renuncia a los usos del correo electrónico<sup>20</sup> como medio de comunicación en espacios laborales. La discusión que se abría en respuesta a la consigna posibilitaba sacar al autor de una clasificación esquemática: reconocíamos en el ejemplo propuesto maneras y usos colectivos que no podíamos resistir, identificábamos la naturaleza de este hecho social “instituyendo fuera de nosotros maneras de obrar que no dependen de las voluntades particulares tomadas separadamente” (Durkheim, 1961, p.30)

Sin que en ese momento lo pensara demasiado, estaba comenzando a romper con un estilo de enseñanza que agotaba el pensamiento del autor en sus escritos de fines del siglo XIX. Así fui construyendo comprensiones que me condujeron, con el correr de los años, a la identificación de huellas del pensamiento durkheimiano en autores contemporáneos como Bourdieu y Bernstein, que claramente no pueden considerarse teóricos del consenso. Recién entonces comencé a advertir la trascendencia que tiene el estudio de la teoría de Emile Durkheim por fuera de las visiones que lo presentan en la esquematización de las tensiones consenso-conflicto.

**Silvia Servetto (SS)**

<sup>20</sup> Por ese tiempo se estaba expandiendo aceleradamente el uso de esta forma de comunicación.

Las primeras lecturas de Durkheim las realicé cuando cursé, en el año 1986, Sociología General y de la Educación en el trayecto formativo de la carrera de Ciencias de la Educación. Los conceptos más sobresalientes eran *hecho social, suicidio, solidaridad mecánica y orgánica*. El pensamiento del autor no había impactado demasiado en mis aprendizajes hasta años después, cuando leí a Bourdieu cuestionando el carácter funcionalista de la obra de Durkheim. Cabe aclarar que, en esa época, con el regreso de la democracia, el positivismo y funcionalismo fueron objeto de múltiples críticas para dar lugar a las corrientes marxistas, estructuralistas y constructivistas; casi que podría afirmar que aprendí primero las críticas a Durkheim que sus desarrollos teóricos.

Ocho años después, en 1994, en los cursos de las Maestría en Investigación Educativa, volví a releerlo, pero ésta vez en clave histórica, de la mano de J.C. Portantiero y L. Rigal quienes instaban a comprender a los autores en su contexto. Esas lecturas fueron importantes porque ayudaron a deconstruir los fuertes marcos clasificatorios con los que en ese momento se abordaba el estudio de las perspectivas teóricas en Sociología de la Educación.

Regresé a Durkheim veinte años después, a través de la lectura del libro *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* de Francois Dubet y Darío Martucelli (1998). En el capítulo uno, donde se realiza una historiografía de la educación francesa, con referencias constantes a la obra de Durkheim *La evolución pedagógica en Francia*<sup>21</sup>, hay varios párrafos que llamaron mi atención:

De acuerdo con el deseo de Durkheim, se trata de propagar una “religión laica” a través de una filosofía social del orden y del progreso, por el triunfo de la racionalidad sobre la emoción, por el de los valores universales sobre los particularismos nacionales y religiosos. En este sentido, la nación de la escuela republicana se pretende universal. (Dubet y Martucelli, 1998, p.33)

Párrafos más abajo agrega:

---

21 En Argentina fue traducida como Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas (1992) publicada por La Piqueta.



Igualmente, Durkheim subraya fuertemente la continuidad de la forma escolar entre los colegios jesuitas surgidos de la Contrarreforma y el liceo moderno: la forma “clase”, el rol de los ejercicios y los “trozos escogidos”, el lugar de la emulación (Dubet y Martuccelli, 1996, p. 35).

Este capítulo fue nodal para dar inicio a un largo trabajo de investigación sobre las escuelas confesionales católicas en la ciudad de Córdoba en el cual propuse dilucidar la relación entre escuela, familia e iglesia, considerando la socialización y escolarización juvenil desde las prácticas sociales. Ese trípode (escuela-familia-iglesia) condujo en repetidas ocasiones a leer y releer *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas* y *Las formas elementales de la vida religiosa* donde Durkheim analiza el papel de la iglesia y de la religión en la constitución de las sociedades y de las *almas*.

### **¿Qué temáticas y textos seleccionamos para el dictado de un seminario dirigido a colegas, especialistas en Sociología de la Educación? ¿Cuáles son las razones de esa elección?**

#### **ATC**

Me gustaría comenzar por la sociología del orden. Comprender a Durkheim como un *sociólogo del orden* sin caer en simplificaciones requiere considerarlo en su tiempo y en su lugar: Francia en los inicios de la Tercera República<sup>22</sup>. Este fue un régimen atravesado por la inestabilidad política, dada por el débil equilibrio entre fuerzas diversas: grupos conservadores (ligados a la Iglesia y a la antigua aristocracia) que añoraban el retorno del régimen monárquico, y una izquierda radicalizada que buscaba reivindicaciones de la clase obrera, muchas veces en formas extremadamente violentas.

<sup>22</sup> La Tercera República, iniciada en el transcurso de la Guerra Franco Prusiana de la cual Francia salió derrotada, se extendió desde 1870 a 1940. El régimen de la Tercera República atravesó dos crisis importantes: el primero un fallido golpe de Estado a manos del general Boulanger; el segundo el caso Dreyfus en el cual se demostró el antisemitismo, la xenofobia y el racismo de la derecha francesa. El 22 de diciembre de 1894, el oficial de religión judía, Alfred Dreyfus, es acusado de vender documentos secretos a Alemania en una coyuntura imperialista de competencia entre los estados europeos y es condenado por un tribunal militar a destierro y prisión perpetua. Estos hechos iniciaron un proceso que duraría doce años hasta que Dreyfus es declarado inocente en 1906. El caso profundizó la brecha entre los favorables a la nueva República y los reaccionarios contrarios a ella. Pese a que Dreyfus fue absuelto y rehabilitado para su cargo en el año 1906, este episodio dejó una profunda huella en ambos bandos (Tiryakian, 1988).

Según refiere Tiryakian (1988) la extrema izquierda y la derecha tenían en común la oposición al capitalismo de la gran empresa y al imperialismo y, en ocasiones, lograban acuerdos, coaliciones y pactos precarios. Una tercera posición estaba conformada por republicanos defensores de un modelo político capaz de superar divisiones internas.

Bajo esas condiciones la producción de Durkheim propendió a hacer de la sociología una ciencia curativa y estabilizadora que sentase una base para restaurar el consenso social, realzando la importancia de *la moral* como sostén de la paz y la justicia; consideraba que por esta vía se contribuiría a la consolidación de la Tercera República Francesa. Esto le valió que su sociología haya sido caracterizada como conservadora, aunque leído en su contexto como señala Tiryakian (1988), Durkheim fue un republicano que jamás frecuentó círculos conservadores dado que esos grupos sostenían los ideales del régimen monárquico, que el autor renegaba; para él la Revolución Francesa no había sido una hecatombe, como creían los conservadores, sino más bien “una gran promesa que no había alcanzado su cumplimiento” (p. 221), por haber sido impuesta desde arriba en vez de responder a las necesidades de la colectividad.

Su postura, en definitiva, era la de un intelectual que mantenía simpatías con el republicanismo, el socialismo de Jaurès<sup>23</sup>, el laicismo y el anticlericalismo<sup>24</sup> y creía en la democracia, el secularismo y la ciencia (Tiryakian, 1988). Como señala Fournier (2013, p. 254)

Su principal preocupación era el ‘descontento moral’ de la sociedad: las sociedades europeas atravesaban una ‘crisis moral’. La anomia no era un problema temporal causado por una muy rápida transición económica; era algo más profundo y un rasgo característico de la sociedad moderna. ¿Cómo podría sobrevivir ésta a su crisis moral? Si las condiciones para su supervivencia

23 El socialista Jean Jaurès, fue el parlamentario más joven de la Tercera República francesa, fundador de la Sección Francesa de la Internacional Obrera (SFIO), periodista y fundador del periódico *l'Humanité*. (Ceballos Cuadrado, 2019)

24 En 1905, durante los debates por la separación Iglesia-Estado, se le retira a la Iglesia el control de sus escuelas Durkheim declaró, en una reunión de la progresista Unión por la Acción Moral: “desde la perspectiva sociológica la Iglesia es un monstruo” significando que dada la vastedad de su territorio y sus múltiples grupos sociales constitutivos la iglesia había perdido su homogeneidad intelectual y moral. (Tiryakian, 1988 p.262)

eran, como lo creía Durkheim, la separación entre la Iglesia y el Estado, la gradual liberación de la moralidad del control de la religión y el desarrollo de la ciencia de los hechos morales, ¿cómo sería la sociedad que él quería ver? Sólo hay una respuesta para esta pregunta: una sociedad laica.

## SS

Agrego, al planteo de Adriana, que para Durkheim el orden social y moral atravesaron gran parte de sus preocupaciones teóricas. *La educación moral*<sup>25</sup>, obra póstuma que reúne las clases dictados en la Sorbona, fue dedicada exclusivamente a ese tema. Él considera que la diferencia entre una educación en manos del Estado y una en mano de la Iglesia era que la primera impartía una moral laica y la segunda una religiosa, pero, al fin y al cabo, eran morales ambas:

Hemos resuelto dar a nuestros hijos, en nuestras escuelas, una educación moral que fuera puramente laica; por ello es necesario entender una educación que se abstenga de tomar prestado nada a los principios sobre los cuales reposan las religiones reveladas, que se apoye exclusivamente en ideas, sentimientos y prácticas justificadas sólo por la razón, en una palabra, una educación racionalista (Durkheim, 1997, p. 11)

Párrafos más abajo del mismo texto señala:

Hace siglos que la educación se va haciendo laica. Se ha dicho alguna vez que los pueblos primitivos no tenían moral. Es un error histórico. No hay pueblo que no tenga su moral: solamente que la de las sociedades inferiores no es la nuestra. Lo que la caracteriza es precisamente que es esencialmente religiosa. Entiendo por esto que los deberes más importantes y más numerosos no son los

25 La Educación Moral son lecciones originales del curso de Ciencia de la Educación que impartió en La Sorbona entre 1902 a 1903 y repetido en 1906-1907. El curso comprendía 20 lecciones. La publicación de editorial Losada reproduce 18 (no se encuentran las 2 primeras) y se trata de reproducción textual de sus manuscritos cuya particularidad es que el comienzo de una lección recupera la última parte de la anterior. Las primeras 8 lecciones contienen el programa moral, los fundamentos de una teoría de la acción normativa (Introduce el contenido de la moral laica y define los tres elementos de la moralidad: el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos y la autonomía de la voluntad. La segunda parte contiene orientaciones de carácter específico sobre cómo constituir la "disciplina" en el niño.

de unos hombres hacia otros hombres, sino lo que tienen hacia sus dioses (Durkheim, 1997, pp. 14-15)

La moral religiosa estaba dirigida hacia los dioses, en cambio la moral laica estaba dirigida hacia los otros humanos, hacia el prójimo. Según Durkheim, el cristianismo contribuyó a la laicidad de la moral de una manera acelerada al desplazar las obligaciones de los hombres para con sus dioses hacia otros hombres. Parafraseándolo, el cristianismo es la única religión que para venerar sus dioses venera a los semejantes.

## ATC

Como enuncia Tiryakian (1988) su más osado propósito fue elaborar una *moral científica* que sustituyera a la moral tradicional de la Iglesia Católica. Para comprender este proyecto es preciso tener en cuenta su proceso formativo y su recorrido académico como docente, primero en Burdeos y posteriormente en la Sorbona. En 1880 el Ministerio de Educación de Francia era reformista, quería seguir los pasos de Alemania y modernizarse, lo que suponía secularizarse. Liard, nombrado Ministro de Educación Pública, conocía a Durkheim y le propuso reemplazar a Espinas en un cargo de docente de Pedagogía en la Universidad de Burdeos, que había abierto sus puertas a docentes con necesidad de puntaje para obtener el título (Filloux, 1994; Tiryakian, 1988)

Durkheim era egresado de la Ecole Normale. Esta institución había llegado a tener un valor estratégico para el régimen republicano, a través de la enseñanza de la filosofía; sus aulas eran el lugar ideal para alejar a los jóvenes de las doctrinas tradicionales funcionales al antiguo régimen, todos sabían que la Iglesia Católica había proporcionado la autoridad moral para sostener a la Monarquía, por lo cual no podía esperarse que sirviera de puntal al nuevo régimen. La República se empeñaba en promover la educación moral desde un ángulo secular, por la necesidad práctica de hallar reemplazo para las doctrinas católicas tradicionales, y obtener así legitimidad y apoyo entre las nuevas generaciones de escolares; ésta era una opción tanto ante la anarquía que propulsaban las corrientes

radicales, como ante el dogmatismo monárquico. Por ello, el hecho de que Durkheim tuviera formación en filosofía<sup>26</sup> y la hubiese enseñado a su egreso de la Ecole Normale era una calificación más para suceder a Espinas (Filloux, 1994; Tiryakian, 1988)

La misión fundamental encomendada a Durkheim en Burdeos fue enseñar a los docentes la Pedagogía, los principios de la educación, así refería Durkheim: “Mi intención es brindar un curso público sobre *ciencia social* (...) Propongo tomar como tema la solidaridad social (...) cuáles son los lazos que unen a los hombres, vale decir, que es lo que determina la formación de los conglomerados” (Durkheim, en Tiryakian, 1988 pp. 227-228) Este fue el preanuncio de lo que serían sus vastos desarrollos abordando a la educación en perspectiva sociológica.

## SS

El orden social sólo puede mantenerse si se trabaja activamente sobre los individuos, si se crea y produce un determinado individuo que la sociedad exige. El punto de partida de ese trabajo fue la noción de *conversión*, la transformación del individuo en un nuevo *ser*. La verdadera conversión “es un movimiento profundo por el cual el alma, toda entera, al girar en una dirección completamente nueva, cambia de posición, de base y modifica, en consecuencia, su punto de vista sobre el mundo” (Durkheim, 1992, p. 58). De esto se trata la educación: transformar, modificar, cambiar el punto de vista. Sin embargo, su preocupación sobre la conversión del alma no pasaba por el programa del sistema educativo francés sino por descubrir

26 En el plan de estudios liceísta la filosofía había adquirido la relevancia que otrora tuviera la teología, abarcando fuentes de reflexión sobre la naturaleza humana y sobre la sociedad. Entre las líneas teóricas que se estudiaban se encontraba el planteo de Emanuel Kant, teórico que resultó altamente inspirador para la elaboración de la ideología legitimadora de la Tercera República. Así fue que Durkheim, como todos los de su generación, se familiarizó con la filosofía kantiana en su formación liceísta. “Para Kant la moral tenía una realidad más allá del individuo y vuelve como ley, como moral imperativa, como ‘condición a priori’ Durkheim aceptó lo ‘a priori’ de Kant como estructura trascendental del entendimiento, pero modificó lo ‘a priori’ como validación de esas estructuras de la razón: propondrá que la fuente trascendental de lo a priori de la acción moral es la sociedad, cuya existencia es a la vez anterior y posterior a la de cualquiera de sus miembros” (Tiryakian, 1988, p. 243) Las huellas kantianas en Durkheim se traslucen cabalmente en las lecciones de sociología para maestros compiladas en La educación moral.

cómo hacía el cristianismo para generar una disposición del espíritu. A diferencia de los griegos y los romanos que inculcaban hábitos y conocimientos, casi como un ornamento estético, el cristianismo suscitaba un estado o actitud del alma, un *habitus de ser moral*. Ante esto la pregunta emergente era ¿cómo lograr esa adhesión tácita?

Su respuesta la encontró en la institucionalización de la educación, primero en formato de iglesia dedicada a la evangelización, y luego como escuela con su objetivo de una educación moral. “Solo se puede llegar a este resultado, haciendo vivir a los niños en un mismo medio moral, que esté siempre ante ellos, que les envuelva en todas partes, a cuya acción no puedan, por así decirlo, escapar” (Durkheim, 1992, p. 58)

A pesar de la enemistad que lo enfrentaba a la iglesia cristiana, por sufrir la persecución hacia su pueblo judío y por la expansión territorial y dominación política en Europa occidental, admiraba la capacidad que esta institución tuvo para construir hegemonía. Reconocía su poderío no sólo como iglesia sino como religión, como creencia. Ningún otro pueblo logró inventar una religión con un dios tan poderoso, que ama y castiga, que mira a todos, todo el tiempo y en todas partes, que está por encima de todos y todas y, fundamentalmente que es un ser superior invisible. Para Durkheim, lograr eso era posible a través de la inculcación de “esas prácticas (las que) sólo pueden comunicarse por la vía de la enseñanza, y que esta enseñanza se dirija al corazón o a la razón, o a una y otra a la vez” (Durkheim, 1992, p. 49). Predicar es enseñar.

## ATC

Por otro lado, en la contribución que Durkheim hizo para la reconstrucción moral de la nación francesa otorgó un papel destacado al sistema educativo: las escuelas laicas del Estado son “guardianas por excelencia de nuestro tipo nacional”, según las llama en *La educación moral* y aparecen como ámbito privilegiado de la inculcación de valores.

No vamos a buscar aquí lo que debe ser la educación moral para el hombre en general, sino para los hombres de nuestro tiempo y de nuestro país. Ahora bien, en las escuelas públicas es donde se forman la mayoría de nuestros niños; ellas son y deben ser las guardianas por excelencia de nuestro tipo nacional; hágase lo que se haga; ellas son como el engranaje regulador de la educación general (Durkheim, 1997, p. 12).

Desde la perspectiva de Inda (2008) se presenta aquí un dilema dado que la atomización y desintegración que atravesaba a Francia en tiempos de Durkheim, también había alcanzado con gravedad al sistema pedagógico tradicional, por lo cual el autor consideraba que se debía *reformular la moralidad pública en su misma fuente*. Es preciso, aseveraría Durkheim, reconstruir en gran parte el sistema de educación moral para adaptarlo a las transformaciones del régimen político y económico, sin sucumbir en la anarquía o en vanas revoluciones

(...) del hecho de que en circunstancias críticas o anormales se debiliten el sentimiento de la regla o el espíritu de disciplina no debe deducirse que este debilitamiento sea normal. Además, es necesario no confundir dos sentimientos muy diferentes: la necesidad de reemplazar una reglamentación envejecida por una reglamentación nueva con la exasperación contra toda reglamentación y el horror hacia toda disciplina. En determinadas condiciones, el primero de estos sentimientos es natural, saludable y fecundo; el segundo siempre es anormal, puesto que incita a vivir fuera de las condiciones fundamentales de la vida (Durkheim, 1997, p. 67).

Ahora bien, este objetivo de formar sujetos morales por la vía educativa no consistía en un mero respeto del orden normativo, sino que implicaba algo más profundo como estar adherido a un grupo mediante un ideal colectivo, para lo cual se debía estimular una fe profunda en el cultivo de ideales comunes.

No hay fines más verdaderamente morales que los fines colectivos; no hay móvil realmente moral más que la adhesión al grupo (...) cuando se está unido a la sociedad de la que se forma parte, es psicológicamente imposible no estar ligado a los individuos que

la componen y en los cuales se realiza (...) Inclinarsse a la sociedad es inclinarse al ideal social; además existe un poco de ese ideal en cada uno de nosotros” (Durkheim, 1997, p. 97)

Además, se precisaba tener *plena conciencia* de la adhesión al marco normativo de modo que

Para actuar moralmente no basta respetar la disciplina, estar adherido a un grupo; es necesario también que sea acatando la regla, sea entregándonos a un ideal colectivo, tengamos también conciencia, la conciencia más clara y completa posible de las razones de nuestra conducta. Porque es esa conciencia la que confiere a nuestro acto esa autonomía que la conciencia pública exige en lo sucesivo de todo ser verdadera y plenamente moral (Durkheim, 1997, pp. 137-138)

## SS

Santiago González Noriega en la introducción del libro *Las formas elementales de la vida religiosa*, sostiene que “la teoría durkheimiana de la moral se presenta a sí misma como una expresión sociológica de la esencia de la religión” (1993, p. 10). Allí está el germen de la moral y reglas morales. La religión es el factor decisivo de la cohesión social y esa cohesión sólo es posible en sociedades que comparten un sistema de ideas o “sentimientos acerca de la vida, el bien y el mal” (1992, p. 12), esto es, que compartan reglas morales. Pero, ¿quiénes pueden compartir reglas morales? La clase ilustrada francesa anterior a 1914 que fue una “sociedad definida por el respeto a unas normas morales estrictas y cuya autoestima se basa, precisamente, en ese respeto” (1992, p.10).

Aquí aparece otro concepto muy importante en la obra de Durkheim: cohesión social, unidad, mancomunidad de normas y valores que logra una sociedad o grupo social. Sobre este aspecto es preciso aclarar la doble acepción del concepto en su obra. Por un lado, relacionada con el consenso o equilibrio alcanzado en una sociedad que respeta sus normas, pero, por el otro –y quizás el más importante-, es su pregunta acerca de cómo se logra la cohesión.



Para él la respuesta hay que buscarla en las *creencias* emergentes en los grupos sociales, que operan análogamente a lo que acontece con la religión.

(...) ¿Qué diferencia esencial hay entre una asamblea de cristianos celebrando las fechas principales de la vida de Cristo, o de judíos festejando la salida de Egipto o la promulgación del decálogo, y una reunión de ciudadanos conmemorando la institución de una nueva constitución moral o algún gran acontecimiento de la vida nacional? (Durkheim, 1912, citado por Inda, 2008 p. 142).

La sociedad moderna ya no podía integrarse por la fuerza coligante de la religión; en reemplazo la unidad se sostendría por la *fe* en el surgimiento de nuevos ideales, mundanos, que expresarían, bajo otras formas, la misma fuerza integradora que otrora tenían las creencias religiosas.

## ATC

De lo que Silvia expone se desprende, además, que la cohesión social no puede ser producto de la acción del Estado.

(...) no corresponde al Estado crear esa comunidad de ideas y de sentimientos sin la cual no hay sociedad, ella debe constituirse por sí misma, y aquel no puede hacer más que consagrarla, mantenerla, hacerla más consciente para los particulares” (Durkheim, 1974, p. 27)

Por otro lado, vale considerar que esos sentimientos e ideas colectivas son internalizadas por los individuos hasta tal punto que se convierten en el *poder social* en el interior de las mentes. De este modo, paradójicamente, la acción individual se vuelve *autónoma* por el hecho de que las reglas sociales se encuentran firmemente inscriptas en el propio sujeto, que es consciente de ello; se adhiere *libremente* al orden normativo, dirá Durkheim.

Entonces, en la medida en que nos aseguremos que es todo lo que debe ser, es decir tal como lo implica la naturaleza de las cosas, podemos someternos a ella no simplemente porque estamos

obligados, incapaces de otra cosa, sino porque lo juzgamos bueno y no podemos hacer nada mejor (...) Esta sumisión no es una resignación pasiva, es una adhesión esclarecida. Conformarse con un orden de cosas porque se tiene la certidumbre de que es como debe ser, no es sufrir una coacción, es querer libremente ese orden, es asentir a él con conocimiento de causa. Porque querer libremente, no es querer lo absurdo, al contrario, es querer lo que es racional, es decir, es querer actuar conforme a la naturaleza de las cosas (Durkheim, 1997, p. 133).

En todo este proceso de internalización de lo moral *la autoridad* de la regla, y de su forma de transmisión, se vuelve fundamental. Ésta no es una condición que pueda imponerse por la fuerza, o que se sostenga *per se* a partir de sanciones; por el contrario, la autoridad obedece a la *dignidad y respeto* que invocan las creencias colectivas que se instituyen como normas sociales. En este punto, en los procesos escolares, la convicción de las y los profesores sobre lo que deben transmitir acerca del orden normativo se vuelve clave. Decisión, energía, respeto por su función, humildad, son rasgos deben “colorear de una manera general la actitud del maestro” (Durkheim, 1997, p. 175)

**¿Por qué considerar importante re-leer el autor clásico desde la contemporaneidad mundial/nacional y, particularmente, desde la actualidad del campo educativo argentino?**

**ATC**

Si tenemos presente todo lo antedicho encontramos que, en la mirada contemporánea o de nuestra historia más reciente -desde el inicio de los 2000 hasta el presente-, cada vez que se exagera el individualismo se deterioran las representaciones colectivas capaces de sostener vínculos solidarios; allí es donde la teoría de Durkheim se vuelve clave para iluminar los estados de crisis del lazo social.

En muchas de las inquietudes actuales sobre la educación se regresa a interrogantes y reflexiones semejantes a los que Durkheim se planteaba a fines del siglo XIX. Cuando preparábamos el

seminario, que dio lugar a la elaboración del presente intercambio, preguntamos –en pleno contexto de pandemia– a profesores y profesoras de escuelas secundarias, públicas y privadas, de la ciudad de Córdoba sobre sus comprensiones acerca de la tan bastardeada consigna *educar en valores*. Ellos y ellas respondieron lo siguiente:

Educar en valores es algo que no sólo nos compete a los docentes, sino a todos los ciudadanos. Creo que es fundamental, muchas veces es más importante educar en valores que educar en materias, en contenidos que tengan que ver con la currícula escolar. Tiene que ver con la educación de personas capaces de vivir en libertad, con respeto, con la bandera de la igualdad y de la democracia, siempre enarboladas, pero ciudadanos responsables capaces de vivir en un mundo cambiante, que les dé herramientas para adaptarse y tener cintura ante los nuevos escenarios que se presentan todos los días (Victoria, 43 años, profesora de Lengua. Escuela secundaria privada de Córdoba Capital).

Educar en valores es educar en estilos de vida, es transmitir formas de pensar que creemos correctas, quiero decir con esto lo que la sociedad espera y cree como moralmente bueno. Es dar el ejemplo. En este momento es complicado porque la pandemia hizo dejar de lado muchas cosas, el haber estado solos nos hizo más egoístas. Y es difícil porque no sabemos cuáles son los valores que queremos transmitir (José, 29 años, profesor de Educación Física. Escuela secundaria pública de Córdoba Capital).

Educar en valores es difícil porque no tiene nada que ver con la vida de la escuela; ¡los valores de esta escuela no van de la mano con los tiempos! Yo me pregunto ¿vale educar en valores si no se revisan? ¿si no tienen fundamentación? ¡Esto es cualquier cosa! [enfático] ¡Hay cero empatía con los pibes, con los profes, con los quilombos de la Pandemia! (Juan, 38 años, preceptor. Escuela secundaria privada confesional de la ciudad de Córdoba Capital).

Las expresiones de esta profesora, profesor y preceptor nos conducen de modo directo a las teorizaciones de Durkheim sobre la educación moral. Cuando José manifiesta que “educar en valores es transmitir formas de pensar que la sociedad espera” instala, ni

más ni menos, la importancia de las construcciones colectivas y el carácter de los valores ligados al tiempo y a la época y nos remite a las líneas de presentación que el propio Durkheim realiza en el dictado de su *sociología para maestros*, “no vamos a buscar aquí lo que debe ser la educación moral para el hombre en general, sino para los hombres de nuestro tiempo y de nuestro país” (1997 p. 12).

Las palabras de Victoria y de Juan destacan las transformaciones de los tiempos actuales y la necesidad de revisión constante de los fundamentos valorativos que se transmiten en la escuela, para que acompañen a los cambios contextuales. En el caso de Juan, con desempeño en una escuela privada confesional, sus expresiones traslucen una crítica profunda a valores anquilosados lo cual, en algún punto, nos recuerda las advertencias de Durkheim sobre la rigidez de una moral apoyada en fundamentos religiosos

Sólo por el hecho de estar racionalizada, la moral queda desembarazada de la inmovilidad a la que está lógicamente condenada cuando se apoya en una base religiosa (...) si, como he tratado de demostrar constituye una función social, participa de la permanencia relativa y de la variabilidad relativa que presentan las sociedades (...) la sociedad aun permaneciendo la misma, evoluciona sin cesar, la moralidad se transforma paralelamente (...) a medida que las sociedades se van haciendo más complejas y flexibles, estas transformaciones se hacen más rápidas e importantes (...) Así pues, la vida moral, si expresa ante todo la naturaleza social, sin dejar de ser una fluidez tal que la impida para siempre fijarse provisionalmente, es, sin embargo susceptible de desarrollarse indefinidamente” (Durkheim,1997 pp.122-123).

### **¿Cuáles son los desafíos implicados en la enseñanza de este autor clásico en el marco de la cátedra de Sociología de la Educación?**

**ATC**

Destacaría lo ya referido al inicio de esta presentación: la importancia de considerar en la enseñanza los tiempos y contextos en los que se elaboraran las teorías, a fin de evitar esquematizaciones

sobre los planteos que desarrollan; no voy a reiterar aquí lo ya expuesto, pero remarco el sesgo que por largo tiempo sostuvimos sobre Durkheim, abordándolo en la disputa epistémica del consenso-conflicto que, en mi perspectiva personal, obturó la recuperación de aportes valiosos para discutir la contemporaneidad.

## SS

Coincido con Adriana, y agrego que sigue siendo fundamental la enseñanza de Durkheim en las cátedras de Sociología de la Educación, no sólo porque forma parte del acervo teórico en el campo sociológico, sino también porque sus aportes son valiosas herramientas para leer crisis sociales en diferentes coyunturas epocales. Las nociones de *lazo social*, *cohesión*, *solidaridad mecánica y orgánica*, *conversión*, *educación moral*, *disciplina*, entre otros, sentaron las bases para pensar los grandes problemas de las sociedades modernas y, en particular, los procesos de escolarización en los sistemas educativos contemporáneos. Quiero cerrar mi intervención con un párrafo de su libro *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas* que dice

Si salimos del presente, es para volver a él. Si huimos de él, es para verle y entenderle mejor. En realidad, nunca le perdemos de vista. Será el objetivo al que tendamos y le veremos hacerse poco a poco a medida que avancemos. En definitiva, la historia, ¿qué es sino un análisis del presente, puesto que los elementos de que está formado el presente se encuentran en el pasado? (Durkheim, 1992, pp. 39-40).

Volver al pasado para entender el presente resulta un interesante desafío metodológico que contribuye a comprender los hechos sociales desde su génesis histórica sin reducirlos a meros efectos casuísticos. Pese a las críticas recibidas, Durkheim ha sido, sin dudas, un estudioso de las transformaciones estructurales de la sociedad francesa. Desde ese lugar nos enseña a mirar, observar y analizar el lento acontecer de la civilización.

## Referencias Bibliográficas

- Ceballos Cuadrado, A. (2019). *El combate por la paz de Jean Jaurès: análisis de sus textos en l'Humanité*. Ámbitos. Revista internacional de comunicación (45). Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/88072>
- De Ipola, E. (1998). *La crisis del lazo social. Durkheim, cien años después*. Eudeba.
- Durkheim, E. (1961). *Las reglas del método sociológico*. Assandri.
- (1974). *Educación y Sociología*. Schapire Editor.
- (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. La Piqueta.
- (1997). *La educación moral*. Losada.
- (2008). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Alianza editorial.
- (2014). *La división del trabajo social*. Lea.
- Filloux, J. C. (1994). *Durkheim y la Educación*. Miño y Dávila.
- Fournier, M. (2013). *¿Hay algo nuevo que decir acerca de Émile Durkheim y Marcel Mauss?* Sociológica (México) 28 (80), pp. 243-258.
- Inda, G. (2008). *La interrogante política en Emile Durkheim. El abordaje del Estado Moderno en la última fase de su producción (1897-1915)*. Sociológica. 23 (67) <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v23n67/v23n67a6.pdf>
- Tessio Conca, A.; Rodríguez Rocha, E. y Servetto, S. (2019). *Acerca de la relación Estado, sociedad y educación en el pensamiento de los clásicos*. Córdoba. FFyH
- Tiryakian, E (1988). *Emile Durkheim en Bottomore*. T y Nisbet R. Historia del análisis sociológico. Amorrortu

## Educación, Cultura y Poder en la Sociología de la Educación de Max Weber

Alejandra Roovers<sup>27</sup>

El presente seminario formó parte del “Programa interinstitucional de actualización en Sociología de la Educación: revisitando, desde la contemporaneidad, textos clásicos del campo” (PIPSE). El PIPSE tuvo como destinatarios a trabajadoras y trabajadores de la educación que se desempeñan en equipos docentes de Sociología de la Educación. Podría parecer redundante invitar a estos *estudiantes* a ocuparse con autores y textos clásicos del campo, pero, por ser ellos liminares, volver a sus enfoques, a sus aportes teóricos y metodológicos, habilita nuevas intelecciones a propósito de penetrar y conocer problemáticas socioeducativas actuales.

En el caso que nos ocupa, Maximiliano Carlos Emilio Weber (1864-1920), seleccionamos temas y textos teniendo en la mira dos problemáticas socioeducativas: una relativa a los contenidos de la enseñanza, la otra a la cuestión de la autoridad pedagógica.

Hoy día no escapa a nadie, tanto trabajadores docentes como legos, la confrontación social en torno a determinados contenidos educativos acusados de facciosos, de estar destinados al *adoctrinamiento político*. Esta confrontación social nos remitió a una conferencia ofrecida por Weber en 1917, *La ciencia como profesión*, y a la concepción que desarrolló sobre la *neutralidad valorativa* que debe guardar el cientista social y profesor de ciencias sociales.

Desde fines del siglo pasado los científicos de la educación observamos que la autoridad pedagógica del docente se desperfila, poniendo en riesgo el potencial instituyente de la escuela. Además,

---

<sup>27</sup> Docente e Investigadora Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Contacto: alejandraroovers@yahoo.com.ar

al día de hoy, la escuela no solo rivaliza con los medios de trasmisión cultural tradicionales, sino que además lo hace con las redes sociales en internet y sus influencers. La teoría sociológica de la educación desarrollada por Weber es de una extraordinaria riqueza teórica y metodológica, ya reconocida por notables sociólogos de la educación, para indagar en la problemática de la dominación y la conformación de subjetividades, razón por la cual recurrimos a la relectura de dos textos, *Economía y sociedad* y *Los literatos chinos*.

### Primera Parte: Ciencias Sociales y Valores Culturales

Hemos comenzado el seminario por la unidad temática “Weber: valores y toma de posición en la acción práctica y en la investigación social”. El propósito que persiguió el recorte de esos contenidos fue traer a la actualidad la posición de este sociólogo con relación a la cuestión de los vínculos entre las *ciencias sociales* y los *valores culturales*, porque es en ese marco donde él examinó el problema, por demás vigente hoy, de la *toma de posición* en el campo de la investigación social y el de la enseñanza de disciplinas sociales.

Weber denominó en general *ciencias de la cultura* a las disciplinas sociales que buscan conocer los fenómenos de la vida en su *significación*, que proviene de *valores culturales*.

Si, como se sostiene durante la modernidad, y de acuerdo con ella Weber (2001), “...lo característico del conocimiento científico ha de hallarse en la validez objetiva de sus resultados en cuanto verdades” (p.40), el objeto de las ciencias sociales, la *cultura*, es en sí mismo problemático. La particularidad de la *cultura* es que ella misma es un *concepto de valor*. En palabras de Weber (2001): “...la realidad empírica es para nosotros cultura, en cuanto la relacionamos con ideas de valor; abarca aquellos elementos de la realidad que mediante esa relación se vuelven significativos para nosotros...” (p. 65).

En cuanto al individuo que hace ciencias sociales, su contextura de *sujeto de voluntad* en relación con la *cultura* representa otra



arista problemática. Los seres humanos somos *seres de cultura*, seres:

dotados de la capacidad y la voluntad de tomar conscientemente posición ante el mundo y otorgarle sentido. Y este, cualquiera que sea, conducirá a que en la vida juzguemos determinados fenómenos de la coexistencia humana a partir de él, y a que tomemos posición frente a ellos como significativos (positiva o negativamente)” (Weber, 2001, p.70).

Pero, el tipo de validez al que aspira la ciencia, la verdad, es en sí mismo un valor que orienta la acción del investigador. Entonces los valores intervienen en la labor científica. Luego veremos de qué otras formas intervienen los valores en la labor científica, por ahora digamos que el científico social no puede, como ningún otro ser humano, escapar a su condición propiamente humana, ser un *ser valorativo*.

La diferenciación entre *juicios de valor* y la fórmula *relación con valores* permite a Weber fijar el principio de que las *ciencias de la cultura* tienen que producir *proposiciones sobre hechos de la realidad* -aun cuando la parte de la realidad en estudio sean valores propiamente dichos-, y no *juicios de valor* sobre esos hechos. La actitud que esto exige a los profesores de ciencias sociales es de *neutralidad* frente a los valores.

Según Aron (1980) “Siempre apasiona a Max Weber el problema siguiente: ¿cuál es el tipo ideal del político o del sabio? ¿Cómo es posible ser al mismo tiempo hombre de acción y profesor?” (p.225). Hemos escogido una conferencia ofrecida por Weber en 1917, *La ciencia como profesión*<sup>28</sup>, y acompañar su examen con la lectura de una selección de páginas de un ensayo del mismo año, *El sentido de la «neutralidad valorativa» de las ciencias sociológicas y económicas*. En estos escritos Weber trató la cuestión de la diferencia que separa la *dilucidación empírica de los hechos* de los *juicios de valor*, y esto para el caso de dos diferentes, pero relacionadas,

<sup>28</sup> Para situar esta conferencia en el contexto socio-político en que la ofreció Weber ver: Otero, R. (2009). Circunstancias históricas y políticas de las conferencias. En M. Weber, óp. cit. (pp.10-11).

esferas de la acción social: la labor científica y la del profesor de ciencias.

La conferencia se inicia con una comparación entre el sistema universitario de Estados Unidos de América y el alemán. No es caprichosa la comparación, ya que permitió a Weber concentrar la atención en un fenómeno que, según su punto de vista, cobraba en su época una magnitud no conocida anteriormente. Se trata del afianzamiento de la tendencia, en las sociedades occidentales de principio de siglo XX, a la *intelectualización y racionalización de la acción social*, tendencia que podía observarse además en todos los ámbitos de la vida social. Según su propia perspectiva, esta dinámica histórica será, en adelante, el rasgo fundamental de las sociedades en occidente. La comparación, entonces, hubo de serle útil para demostrar que en las universidades alemanas ese proceso, aún incipiente, ya no puede ser detenido, se esté o no de acuerdo con él.

Weber primero realizó un análisis comparativo desde el punto de vista de las *condiciones externas* a la profesión científica, cotejó las características objetivas del sistema universitario. Nos interesan aquí los *tipos ideales*<sup>29</sup> que construyó para el examen, tanto como el proceso de *comprensión sociológica* que realizó, y las *hipótesis explicativas* a las que arribó. En su conjunto, conforma un modelo teórico-metodológico potencialmente fértil para estudios empíricos de sistemas de enseñanza, siempre objetos de indagación científica en el campo de las ciencias de la educación.

Mientras que en Estados Unidos regía el sistema universitario del *tipo burocrático*, el alemán respondía al *tipo plutocrático*, en evolución. Diversos aspectos de la carrera científico académica, tales como el ingreso y la permanencia, las relaciones de jerarquía, el trabajo pedagógico, tanto como la finalidad de la enseñanza y las políticas sectoriales, estaban signados no por lo que voluntades particulares deseaban sino por las *leyes*<sup>30</sup> propias a cada sistema.

---

29 Para profundizar sobre el concepto ver: Weber, 2002, pp.5-45.

30 En Weber (2002): "Las leyes de la sociología comprensiva son determinadas probabilidades típicas, confirmadas por la observación..." (p.11).

El sistema universitario de *tipo burocrático* estaba caracterizado por la racionalidad instrumental y sus beneficios técnico-organizativos; por la creciente especialización de tareas sociales; y por el afianzamiento de la relación ciencia-progreso. El de *tipo plutocrático*, en cambio, caracterizado principalmente por una organización y distribución del poder basada en la pervivencia de una aristocracia académica -sistema de castas-, formada en una cultura general sin especialización alguna, y dedicada a proteger los intereses estamentales -sociales, políticos y culturales- a través de la cátedra, espacio en el cual la educación de tipo tradicional tenía por finalidad una formación general, basada menos en la instrucción en las ciencias que en alguna forma de filosofía metafísica. En este sistema tipo, el conflicto entre lo “viejo” y lo “nuevo” era flagrante al momento de dar Weber la conferencia que examinamos. Nuestro autor observó: “...la vida universitaria alemana se americaniza, como nuestra vida en general en sus aspectos más importantes” (Weber, 2009, p.22). Se refiere a la dirección que según él sigue el *progreso* de los sistemas universitarios, instituciones ineludiblemente alcanzadas por el *proceso de racionalización* y su consecuente *burocratización*. En la esfera de acción social que conforman las universidades, sus funcionarios, los profesores, cada vez más tienden a ser del tipo especialistas -profesionalmente calificados, productos de la educación especializada-. Esta propensión asemeja a las universidades al tipo de las empresas capitalistas, donde una circunstancia prevalente pasa a ser la *separación del trabajador de los medios de producción* y la consecuente *precarización proletaria* de los científicos-docentes. Ese proceso, aún incompleto en Alemania en los albores del siglo XX, no alcanzaría para superar lo que Weber entendió como *arbitrariedades* en la determinación del *destino* académico individual. Atribuyó la persistencia de las mismas a lo que nosotros llamamos política sectorial y Weber refirió como la *cooperación* entre organismos del Estado (Ministerios, Universidades, Institutos de investigación, etc.), tanto como a la aplicación de un criterio de selección del profesorado, de fundamento confuso según sus propias palabras: “Se puede ser investigador eminente y al mismo tiempo un profesor terriblemente

malo” (ídem, pp. 23-24). Aquí nuestro autor entrelazó su análisis estructural con la tarea pedagógica, sugiriendo que ella requiere una formación “especializada”, científica, técnicamente y moral, cuando remite a lo que entiende es su mayor dificultad: “...la exposición de los problemas científicos de manera tal que una mente no preparada, pero bien dotada, pueda entenderlos y -lo que sería para nosotros lo más decisivo- pueda formarse concepto propios...” (Ídem, p.24), pero esto sin excluir de la tarea cierta condición propia a la persona del profesor “... este arte es un *don personal* y no depende en absoluto de las cualidades científicas del investigador” (Ídem, p.24).

A continuación la conferencia cambia de perspectiva y se centra en las condiciones internas de la profesión científica, en la vocación íntima (*Beruf*<sup>31</sup>) por la ciencia. Aquí Weber relaciona la inclinación personal hacia la ciencia, con las condiciones que ese campo presentaba, con ello demarca una forma de análisis donde claramente evidenció que el *trabajo científico*, en tanto *objeto* de indagación, se explica en su perspectiva, en relación a la *cultura*, a la cual está sometido y subordinado. Así, inducido por la pregunta ¿qué significa para una persona consagrarse a la ciencia?, examinó el proceso psicológico, como él mismo lo denominó, que experimenta un individuo llamado a dedicarse a la ciencia según y cómo se caracteriza esa esfera de la acción social en la modernidad. Por otra parte, intentó desentrañar cuáles eran en la modernidad las finalidades que adquiere la ciencia en relación a la vida en general, y en particular, si ella tiene algún sentido para quien haga de ella una vocación (*Beruf*).

Sucintamente la perspectiva que sostuvo Weber respecto de las características que las ciencias asumen en su tiempo, y las conjeturas relativas a su devenir histórico, podemos resumirlas como sigue. La ciencia, en tanto aspecto, y motor a la vez, del proceso de intelectualización y racionalización en curso -desde hacía siglos ya-

---

31 Rocío Otero explica: “En alemán el término *Beruf* designa una posición en la vida en una esfera determinada de trabajo. Puede ser considerada en un doble sentido. Como profesión, en tanto que ejercicio de una ocupación en forma metódica y ascética, o como vocación, en el sentido del cumplimiento de un deber de raíces sagradas y trascendentes... En el proceso histórico de racionalización, la *Beruf* se secularizó...” (Weber, 2009, p. 11).

asumía las cualidades de: tener como finalidad crear conocimiento objetivo -útil para resolver problemas prácticos, adecuar medios a fines, y prever-. La propensión a una creciente especialización como forma de organización y división del trabajo -y su consecuente fragmentación del conocimiento-. Y una dinámica de constante progreso -devenir que signa los logros científicos a ser inconclusos y de pronta obsolescencia-.

Bajo esas condiciones, la finalidad de las ciencias empíricas en la modernidad es la de enseñar que todas las cosas pueden ser dominadas por el *cálculo* que hace previsible las consecuencias de los fenómenos -saber técnico-, a la vez que eliminan toda posibilidad de que ellas resulten de causas o razones imprevistas, sobrenaturales, ocultas, o de *fuerzas mágicas*. Por eso mismo, según nuestro autor, la ciencia tiene un efecto negativo: *desencanta al mundo*. Pero aún más, las ciencias modernas no crean conocimiento para apreciar o juzgar la realidad, disciernen lo que es, no determinan lo que debe ser, nada dicen al hombre sobre qué hacer en su vida práctica. En Weber, la filosofía que subyace a esta concepción enraíza en la escisión ser-deber ser, dilucidación científica de los hechos-razonamientos valorativos. Por ende, la *ciencia objetiva y neutral* respecto de los *valores* impone a la investigación no formular *juicios de valor* respecto de los hechos indagados, ni procurar justificaciones mediante valoraciones. En algún pasaje de su obra afirmó al respecto: “Jamás debe ser tarea de una ciencia empírica proporcionar normas e ideales obligatorios, de los cuales puedan derivarse preceptos para la práctica” (Weber, 2001, p. 41).

En el momento histórico en que ofrece la conferencia, Weber (2009) advirtió que era ya un hecho que la ciencia “Ha entrado en un *stadium* de especialización desconocido anteriormente y en el cual ha de permanecer en el futuro” (p.24). Aseveró que sentir dentro de sí la experiencia de la ciencia será posible solo a quien racionalice su tarea científica en tal dirección, sin que ello signifique íntimamente desanimar la *pasión* humana, dado que, a su parecer, es esa irracional emoción “... una condición previa de aquello que es decisivo, la conspiración” (Weber, 2009, p.26).

Aquí, conspiración denota llevar dos cosas a un mismo fin, y es usado por nuestro autor con la pretensión de diferenciarse de cierto positivismo, que asimila ciencia a solo cálculos y recursos técnicos, y especialista a un ser sólo racional. El surgimiento de la idea, necesaria para producir algo valioso, depende de la *inspiración* humana, también para quien tenga por vocación la ciencia, y es la pasión y el trabajo científico, en conspiración, quienes dan “... dirección a los cálculos y aun durante los cálculos...” (Ídem, 26). Así, la inspiración científica depende del azar, pero para Weber también de un *don* personal, aunque su posesión no amerita hacer culto de su persona -práctica característica de la aristocracia académica-.

Entonces, para un individuo que tenga por vocación dedicarse a la ciencia no hay más *destino* que ponerse “...completamente al servicio de su causa...ejercer la ciencia por la ciencia misma...” (Weber, 2009, pp.28-29), adaptarse a actuar como un especialista, trabajar ardua y azarosamente procurando durante su carrera una *idea valiosa*, y además, en virtud al progreso de la ciencia en la modernidad, someterse al porvenir de obsolescencia de sus logros, cuando cada uno “...significa nuevos problemas y quiere ser superado y envejecer” (Ídem, p.29).

Hasta aquí Weber nos ha dicho que se justifica que un individuo, en la modernidad, tenga vocación por la ciencia. Aunque las condiciones de realización de la tarea social científica impongan restricciones a la realización humana, la ciencia es un ámbito donde dicha realización es posible por la *pasión* que presupone, porque ella aleja la tarea de la *rutinización* característica de las burocracias racionales. Además, la actividad científica, por la experiencia de la *pasión*, eleva al científico por encima de la mera práctica técnica.

Ahora bien, ¿se justificará una vocación por la ciencia cuando la dinámica de su progreso convierte el resultado del trabajo en algo que, a poco, se deprecia? Se enfrentó Weber aquí con el problema del *progreso científico* en tanto condición de la práctica. Veamos su perspectiva.

El proceso de intelectualización y racionalización de la cultura, influido por la ciencia y la técnica científicamente orientada, ofrece a la vida práctica grandes beneficios (aumentar la eficiencia en la adecuación medios-fines, prever las consecuencias de la acción etc.), pero ese saber no lleva a "... un creciente conocimiento general de las condiciones bajo las cuales se vive" (Weber, 2009, p.30), y menos aún, no ofrece *orientaciones* para la acción, pues el saber científico moderno, objetivo, se ha liberado de los *juicios de valor*. En todas las esferas vitales, el hombre moderno estará enfrentado a la experiencia de decidir individualmente entre un *politeísmo de valores* "... enfrentados, en lucha despiadada" (Ídem, p. 39). El individuo debe "...decidir por sí mismo quién es Dios y quién es diablo" (Ídem, p. 40). Este fenómeno histórico, la dirección que sigue el progreso de las ciencias, es infinito y subordina al trabajo científico a la producción de conocimiento que "... envejecerá en 10, 20 o 50 años" (Ídem, p.29). Descripto así, parece consolidarse una realidad incontestable: la ciencia no tiene más sentido que el pragmatismo y la técnica, y sus productos tienen más finalidad que la de ser superados. Bajo esas condiciones: ¿Cuál es la vocación por la ciencia dentro de todo el ámbito de la vida humana y cuál es su valor?

Recurrió Weber a la indagación de los presupuestos científicos y la función que ellos desempeñan en el trabajo científico. "Luego que han naufragado todas las antiguas ilusiones..." (Weber, 2009, p.34), refiriéndose a los presupuestos que inclinaron a la ciencia a muchos individuos en épocas anteriores a la modernidad, sostuvo que en su tiempo no hay ciencia sin presupuestos, aunque estos varíen mucho en cada estructura científica. La función de los presupuestos con relación al trabajo científico es que ellos impiden al hombre de ciencia "...apartarse de una línea de conducta" (Ídem, p.35). Con esta observación Weber se remitió a la relación de la *ciencia* con los *valores* y qué hacer con ellos cuando de trabajo científico se trata. Los *valores* están presentes cada vez que la ciencia se propone una *crítica técnica* respecto de ellos con relación al medio-fin, pero además lo están en el propio interés del científico, durante la *selección*

y *formación del objeto* de una investigación empírica. Esa *relación de valor* fue considerada por Weber como un mero procedimiento metodológico, mientras que agravia a la objetividad formular *juicios de valor*, ya que son principios valorativos, afirmaciones morales o vitales, siempre personales y subjetivas. Afirmó Weber (2001): “... los problemas de las disciplinas empíricas deben resolverse de manera neutral frente a los valores... manteniendo como regla no juzgar” (p.242). La línea de conducta que impone, la *neutralidad valorativa*, es limitarse el científico a comprender los fenómenos sin plantearse respecto de ellos ningún dilema moral; que el saber que pudiere producir no estuviere destinado a fundamentar o justificar el contenido normativo de ningún valor.

No obstante, la ciencia puede hacer aportes *morales* a la vida profesional y personal. La ciencia “...ofrece los conocimientos técnicos para gobernar la vida por medio del cálculo, tanto en las cosas exteriores como en las relaciones humanas... aporta... métodos de pensamiento, es decir, los instrumentos y una disciplina” (Weber, 2009, p.42). Y para el caso de las ciencias sociales, ellas aportan *claridad* cuando muestran, basadas en la evidencia científica, cuáles son las diversas *tomas de posición*<sup>32</sup> posibles frente a un problema práctico, los *medios* que en cada caso pudieren utilizarse para llevar a cabo la acción práctica, y las *consecuencias* que podrían derivar de cada opción. La *elección* es, finalmente, individual e íntima, basada en las propias convicciones. A través de la *claridad*, estimó Weber, “Podemos... obligar al individuo a darse cuenta del significado último de sus propios actos...” (Ídem, p.43), a considerar las consecuencias previsibles de la propia acción. Llegado este punto, nuestro autor se siente inclinado, en sus palabras, a explicar la finalidad de la ciencia en términos éticos: ella está al servicio de *fuerzas morales* como lo son las de promover la *claridad* y el *sentido de responsabilidad* del hombre moderno.

---

32 Resultado de juicios de valor acerca de la deseabilidad o indeseabilidad de hechos sociales desde puntos de vista éticos, culturales o de otra índole (Weber, 2001, p.231).



Concluyó Weber que el valor de la vocación científica radica en su *servicio moral*: quien haga de ella su vocación (Beruf) se sentirá enaltecido cada vez que reconozca en su labor ese servicio.

Otro aspecto abordado por Weber en la conferencia que estamos examinando es la relación entre *ciencia* y *valores culturales* en el ámbito de la enseñanza académica de las disciplinas sociales, tales como la sociología, la historia, la economía política. En el ámbito de la enseñanza académica, separarse de la línea de conducta que impone la *neutralidad valorativa*, -exponer una teoría científica prescindiendo de *tomas de posición* propias-, se diluye cada vez que en las aulas universitarias la *lección* se convierte en *conferencia*, el *profesor* en *profeta* o *demagogo*, y la propia universidad en un *foro de discusiones de valores* o un *seminario para sacerdotes laicos*, antes que una *escuela especializada*. Si ese desliz es reprochable o no, si el profesor debe o no hacer *profesión de fe* personal, es una cuestión moral y no científica. Weber (2009) no juzgó esto, solo afirmó al respecto que: “no se puede demostrar científicamente a nadie cuál es su obligación como profesor universitario” (p.37). Exhibió así que se mantenía fiel a la divisoria que separa el orden científico y el de los valores. Mientras que el primero reclama a la conciencia humana su sumisión a los hechos y las pruebas, el segundo se basa en la *libertad de conciencia* y en la elección individual.

No obstante, a la cuestión de “... si en la enseñanza académica se debe o no ‘hacer profesión’ de las propias valoraciones prácticas fundadas en la ética, en los propios ideales o bien en una concepción del mundo” (Weber, 2001, p. 222), nuestro autor respondió categóricamente que ello no debería de suceder. Argumentó que, en términos prácticos, lo que la modernidad exige a la política universitaria para la formación de profesionales -educar en la capacidad de atenerse a una tarea dada; en la claridad de limitarse a los hechos, incluidos los que le pueden ser incómodos por su propia cosmovisión personal, en el hábito de refrenar y excluir sus propios amores u odios-, esas conductas no son aceptables porque confunden dos cuestiones de naturaleza diferente: la *verificación* de los hechos con las *valoraciones*, o sea con las “...evaluaciones

prácticas del carácter censurable o digno de aprobación de los fenómenos influibles por nuestro actuar...” (Ídem). Pero hay razones, al decir de Weber, más profundas. Se refieren esas razones a la relación ciencia-valores en la sociedad moderna, relación que se caracteriza por el conflicto *verdad-politeísmo de valores*. Como ya expusimos y aquí ampliamos, es constitutiva de la modernidad la multiplicidad de valores tanto como la tensión existente entre ellos, pertenezcan a una misma esfera de acción social o a diferentes. Esta condición, para la acción humana, implica que puede hallar su criterio normativo en valores heterogéneos, lo que entraña siempre una *toma de posición* frente a ellos -aceptación de ciertos valores y rechazo de otros contrapuestos o competidores-. Una *toma de posición* o *elección* que no puede hallar el valor de verdad de la opción tomada, pues la ciencia no produce *saber* para ello, ya no se pronuncia acerca de la validez normativa de los valores. Así, mientras que la elección es, en el campo de las ciencias y desde un punto de vista metodológico, medio de selección y formación del objeto de una investigación empírica, para la dimensión de la acción humana la elección pretende un contenido normativo para la conducta. ¿En nombre de qué ciencia podría un profesor ofrecer tal cosa?

Desde el punto de vista de Weber, se podrían exponer *tomas de posición* personales, político-partidarias o político-culturales, manteniendo la *honestidad intelectual*, esto es, a condición de “... mantener en claro para sí y sus oyentes cuáles de sus aseveraciones corresponden a hechos dilucidados lógicamente o empíricamente observados y cuáles a valoraciones prácticas” (Weber, 2001, p. 223). Fuera de las aulas universitarias el profesor dispone de otros medios para exponer su *toma de posición* político-partidaria, religiosa, etc. “Puede hacer lo que su Dios o demonio le mande” (Ídem, p. 225) en el periodismo, en su militancia, a través de ensayos u otras obras, pero la *disciplina* del *oficio de profesor* impone la *neutralidad valorativa*.

## Segunda Parte: Sociología de la Educación Weberiana

Durante los últimos encuentros del seminario se trabajó en base a dos unidades temáticas separadas, pero sustantivamente vinculadas entre sí. Una de ellas limita su contenido a la *sociología de la dominación* desarrollada por Weber, y la otra al tipo de *poder hierocrático*. La selección tiene por fundamento repasar la teoría sociológica weberiana sobre la educación en tanto fenómeno social; y a su vez, considerando el propósito de este posgrado, *la re-visita a los clásicos para traer a la actualidad la permanencia de sus aportes*, dar cuenta de la extraordinaria riqueza teórica y metodológica que tiene esta perspectiva, ya reconocida por notables sociólogos de la educación, para indagar en problemáticas de mucha vigencia en el campo de las ciencias de la educación, tales como, entre muchos otros ejemplos: las vinculaciones entre tipos de educación en vigor en un sistema de enseñanza, y la estructura socio-económica; el trabajo docente y los tipos de autoridad que estructuran los vínculos maestro-alumno; la escuela y la producción social de las subjetividades; etc.

En la primera parte de *Economía y sociedad* (2002), Weber se dedicó a tratar las categorías sociológicas de su perspectiva, y allí mismo individualizó la relación educación-dominación, y como en adelante iremos desarrollando, al mismo tiempo dio indicios de que su sociología de la dominación contiene toda una teoría sociológica de la educación en tanto fenómeno social. Para muestra solo una cita:

El ámbito de la influencia autoritaria de las relaciones sociales y de los fenómenos culturales es mucho mayor de lo que a primera vista parece. Valga como ejemplo la suerte de dominación que se ejerce en la escuela, mediante la cual se imponen las formas de lenguaje oral y escrito que valen como ortodoxas. ...La autoridad de los padres y de la escuela llevan su influencia mucho más allá de aquellos bienes culturales de carácter (aparentemente) formal, pues conforma a la juventud y de esa manera a los hombres (p.172).

Comencemos por examinar el concepto de *dominación*. Nos dedicaremos a ello sin pretensión de exhaustividad, y remitimos para ese fin al capítulo IX del texto arriba citado.

Weber circunscribió el concepto de *poder* y diferenció de él el de *dominación*. Advirtió que *poder* es un concepto sociológicamente amorfo, ya que alude a situaciones en las que cualquier cualidad humana, o conjunto de ellas, puede colocar a un individuo, participante de una relación social, en posición de ejercer influjo e imponer a otros su propia voluntad, y hacerlo aun en contra de toda resistencia. El concepto de *dominación*, en cambio, es preciso. No hace mención a la probabilidad de *ejercer poder* o influjo sobre otros hombres, sino a la probabilidad fáctica de *exigir y encontrar obediencia*, dentro de un grupo limitado de individuos, para mandatos específicos. En este sentido, la *obediencia habitual* en toda situación de dominación es *disciplina*, concepto que refiere a "... esa probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática" (Weber, 2002, pp. 43).

En afán de limitar el uso sociológico del concepto de *dominación*, que para Weber era un caso especial de poder, analizó las *situaciones de poder condicionado por intereses*, e identificó en ellas lo que las diferencia de la *dominación*.

En las *situaciones de poder condicionado por intereses*, la *obediencia es forzada* por las influencias que, como consecuencia de cualquier tipo de posesión -fuerza física, encanto personal, riqueza, etc.- ejercen los dominantes sobre los dominados, quienes esperan determinadas consecuencias congruentes con sus intereses. La situación típica es la del poder económico determinado por un monopolio, donde el que manda dicta a la otra parte las condiciones del negocio<sup>33</sup>.

---

33 Weber (2002) aprovecha además esta distinción para separarse de otras perspectivas sociológicas, y fue claro cuando afirmó: "...la dominación es un caso especial del poder. Como ocurre en otras formas del poder, en la dominación no existe de ningún modo una tendencia exclusiva o siquiera constante, por parte de sus beneficiarios, a perseguir intereses puramente económicos o a ocuparse preferentemente de bienes económicos. Más la posesión de bienes económicos y, por consiguiente, de poder económico, es con frecuencia una consecuencia, y muchas veces una consecuencia deliberada, del poder, así como uno de sus más importantes medios. No obstante, no toda posición de poder económico se exterior-

En cambio, en las *situaciones de dominación* la *disposición* a avenirse al mandato proviene de una *actitud íntima*, el *deber de obediencia* a un *poder de mando* o *autoridad* (poder imperativo) cuya cualidad es el *derecho a la obediencia*. El tipo más puro de este *dominio autoritario* es el poder del padre de familia. Así, el concepto de *dominación* se refiere exclusivamente al *poder de mando autoritario, autoridad* que:

Puede descansar en los más diversos motivos de sumisión: desde la habituación inconsciente hasta lo que son consideraciones puramente racionales con arreglo a fines. Un determinado mínimo de voluntad de obediencia, o sea de interés (externo o interno) en obedecer, es esencial en toda relación auténtica de autoridad. (Weber, 2002, p.170)

Pero si se trata de la persistencia de una dominación en el tiempo, los solos motivos materiales, afectivos o racionales con arreglo a valores, el temor o el egoísmo como base de la acción social, no la hacen segura y firme. Sí dan esa cualidad a una dominación *ideas* y *creencias* que aseguran la *voluntad de obediencia* de los individuos. Se trata de *representaciones sociales* de la *legitimidad* de la autoridad (Weber, 2002, p.30). Si bien más adelante volveremos a tales representaciones sociales, digamos aquí que Weber parece haber sugerido que toda dominación presupone una pedagogía destinada a instituir en los individuos ese tipo de *representaciones sociales* cuando afirma que toda dominación intenta "... despertar y fomentar la creencia en su 'legitimidad'" (Weber, 2002, p. 170).

Podemos entender que una situación de dominación está unida a un alguien mandando eficazmente a un otro, pero cuando ella alcanza a una pluralidad de individuos, la dominación se organiza a través de un *cuadro administrativo*, o de una *asociación*<sup>34</sup>. Weber (2002) ha dicho: la dominación requiere de un *cuadro administrativo*, ligado a la obediencia a un señor, "...es decir, la probabilidad, en

---

riza... en forma de 'dominación' en el sentido que aquí damos a este vocablo. Y no toda 'dominación' se sirve de medios económicos para sostenerse y conservarse" (p.695).

34 Una asociación, cuyo concepto analizaremos cuando nos dediquemos al poder hierocrático, es siempre en algún grado asociación de dominación por la simple existencia de su cuadro administrativo.

la que se puede confiar, de que se dará una actividad, dirigida a la ejecución de sus ordenaciones generales y mandatos concretos, por parte de un grupo de hombres cuya obediencia se espera” (p.170).

Unadominaciónqueseorganizaenbaseauncuadroadministrativo, desde un punto de vista sociológico, posee una estructura, que en esta perspectiva no remite solo al cuadro jerárquico (*dirigente*; el conjunto de personas que están a disposición de ese poder de mando, denominado *aparato de mando*; y *dirigidos*), sino que incluye el tipo característico de relación entre ellos, y los principios que dan lugar a la distribución de poder (Weber, 2002, p.705).

Para construir su tipología de organizaciones de dominación, recurrió primero a observar, en casos históricos, en qué creencias se fundamenta la obediencia; cuáles podrían ser los principios últimos en los que, en cada caso, se apoya la pretensión de *legitimidad* de las exigencias de obediencia -del dirigente hacia el aparato de mando, o cuadro administrativo, y de ambos hacia los dominados-. Individualizó tres *tipos puros de poder de mando o autoridad*.

Se obedece a la ley, y es ese el fundamento de la legitimidad de la *autoridad del tipo legal*, ella descansa “...en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal)... dentro del círculo de su competencia” (Weber, 2002, p.173).

Se puede obedecer a la costumbre, y es ese el fundamento de la legitimidad de la *autoridad del tipo tradicional*, autoridad que reposa en: “...la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad (autoridad tradicional)...” (Ídem)

Se puede obedecer al influjo personal que ejerce el que manda, y es ese el fundamento de la legitimidad de la *autoridad del tipo carismática*. Entendiendo el carisma en tanto *don* o *cualidad extraordinaria*, la legitimidad de este tipo de autoridad se apoya en la creencia en el líder o en el reconocimiento de su cualidad personal pero, señaló Weber, no deriva de esa creencia ni de ese

reconocimiento, la legitimidad de la autoridad ancla en una *actitud interna*, se considera como *deber la fe en el líder*, por ello es que afirmó:

Se comprende que la expresión ‘carisma’ se emplea aquí en un sentido desprovisto por completo de significado de valor. Para el sociólogo,..., los milagros y las revelaciones de cualquier profeta... o las dotes demagógicas... son ‘carisma’... Porque para nosotros lo decisivo es si se consideraron como carisma y si actuaron como tal, es decir: si hallaron o no reconocimiento. El supuesto indispensable para ello es el ‘acreditamiento’: el señor carismático ha de acreditarse como señor ‘por la gracia de Dios’, por medio de milagros, éxitos y prosperidad del séquito o de los súbditos. Si le falla el éxito, su dominio se tambalea (Weber, 2002, p. 713).

Ningún tipo de *autoridad legítima* aparece puro en un caso empírico concreto, y ello no solo porque los tipos ideales son en esta perspectiva una herramienta metodológica para la *explicación comprensiva*, sino además, porque la realidad social es compleja, y un tipo ideal prevalente puede entremezclarse con otros, de diversas formas, por diferentes razones relativas a la propia organización de dominación vigente como caso histórico, tal como iremos viendo.

En la dominación mediante la organización, la legitimidad pretendida no sólo da lugar a formas de obediencia diferentes, sino también a formas diferentes del “cuadro administrativo destinado a garantizarla, como el carácter que toma el ejercicio de la dominación. Y también sus efectos” (Weber, 2002, p.170). Según sea el tipo de *autoridad legítima* y la forma de *organización social* que origina y sustenta, los tipos puros de *organizaciones de dominación legítima* que construyó Weber fueron: la *dominación legal*, la *tradicional*, y la *carismática*.

De forma resumidísima diremos aquí que los rasgos del tipo ideal de *dominación legal* son los que pueden observarse, por ejemplo, en la estructura moderna del Estado o la empresa capitalista privada. El fundamento de su legitimidad es de carácter racional y según Weber (2002):

Su tipo más puro es la dominación burocrática... La asociación dominante es elegida o nombrada, y ella misma y todas sus partes son servicios. Un servicio... suele designarse como *autoridad*. El equipo administrativo consta de funcionarios nombrados por el señor, y los subordinados son miembros de la asociación ('ciudadanos', 'camaradas'). Se obedece...a la regla estatuida, la cual establece al propio tiempo a quién y en qué medida se deba obedecer. También el que ordena obedece... El tipo del que ordena es el "superior", cuyo derecho de mando está legitimado por una regla estatuida, en el marco de una "competencia" concreta, cuyas delimitación y especialización se fundan en la utilidad objetiva y en las exigencias profesionales puestas a la actividad del funcionario. (p. 707)

Para el caso de una *dominación del tipo tradicional*, que en su estado más puro se da en la dominación patriarcal -que tiene origen en la autoridad del dominus en una comunidad doméstica-, la obediencia emana de una *devoción* hacia la persona del líder o señor, sustentada por normas tradicionales. La estructura de este tipo de dominación se conforma por el señor, los súbditos que le obedecen, y en su desarrollo puede dar lugar a la existencia de un cuerpo administrativo formado por los servidores (Weber, 2002, p.708).

Las diferencias en la relación entre los grados jerárquicos y la distribución de bienes patrimoniales, permitieron a Weber individualizar variantes de *dominación tradicional* -dominación patriarcal, de honorarios<sup>35</sup>, patrimonial-.

La *dominación carismática*, cuyas formas más puras son el dominio del profeta, del héroe guerrero y del gran demagogo, se basa en la entrega emocional o devoción personal hacia dotes extraordinarias *reconocidas* como tales en la persona del líder. La *autoridad carismática* se basa en el reconocimiento, y la *asociación de dominación* es el agregado de individuos en la comunidad de seguidores -por ejemplo la comunidad católica-. El *cuerpo*

---

35 Según Weber (2002): "Tal dominio existe en todos los lugares en que el honor social, prestigio, dentro de un círculo se convierte en fundamento de una situación de dominio con poder autoritario de mando, cosa que no ocurre ni mucho menos necesariamente en todo honor social" (p.755).



*administrativo*, o séquito del líder, es elegido por sus dotes y por el grado de devoción personal al líder.

Nos interesa aquí señalar que es durante el tratamiento que realizó Weber respecto de estos tipos de organizaciones de dominación, donde hallamos importantes postulados de la teoría sociológica weberiana sobre la educación.

Se observa allí que en esta perspectiva, cada *organización de dominación legítima*, para sustentar la legitimidad de su dominio y persistir en el tiempo, extiende sus efectos en todos los ámbitos de la vida humana, y para ello se da a sí misma un *tipo de educación*, de sistema de enseñanza, con sus objetivos o finalidad, autoridad de mando legítima, contenidos y medios pedagógicos, asociaciones específicas para el ejercicio pedagógico, todos ellos articulados a propósito de imponer y dar legitimidad a una cultura, a una cosmovisión y sus elementos para la acción social -maneras de ser, de pensar y de hacer- y, por el ejercicio pedagógico, asegurar la legitimidad de un tipo de autoridad a la vez que la persistencia histórica del orden social -en el sentido de distribución del poder entre sus estamentos y clases sociales<sup>36</sup>-.

Una descripción general sobre los *tipos de educación* la recuperamos del texto *Los literatos chinos*, texto donde Weber compiló sus estudios sobre la burocracia escolar china. Afirmó aquí que los *tipos de educación*, los sistemas de enseñanza, por sus *objetivos*, se ubican en dos polos opuestos.

En un polo, el primer tipo, que corresponde a la estructura de *dominación carismática*, y que tiene por finalidad estimular el carisma, "...despertar y poner a prueba una capacidad..." (Weber, 1985, p. 217). En el otro polo, el tipo de educación que corresponde a la *dominación racional burocrática* moderna, cuyo objetivo es proporcionar una educación experta especializada, "...instruir al alumno para que adquiera una utilidad práctica..." (Ídem).

---

36 Para el estudio de los conceptos de clase social y estamento ver: Weber, 2002, pp.242 a 246.

Advirtió Weber (1985) que estos tipos de educación “...no se oponen sin que existan relaciones o transiciones entre ambas...” (p.217).

Por otra parte, entre estos polos se encuentran las formas de educación que tienen por objeto *cultivar* al alumno para una *conducta de vida*, mundana o religiosa, propia de un grupo de status. Denominó a este tipo de educación *humanística*, y explicó:

La pedagogía cultivada intenta educar un tipo de hombre cuyo carácter dependa del ideal de cultura correspondiente al estrato y ello significa educar a una persona para determinada actitud interna y externa en la vida... convertir al alumno en un caballero y cortesano estilizado... y más modernamente preparar para carreras oficiales dentro de la administración civil y militar” (Weber, 1985, p. 218).

Claro que, en la perspectiva weberiana, los *tipos ideales de educación* tampoco aparecen en la realidad empírica en su forma idealmente construida, y en general sí entremezclados unos con otros de diversas formas y por diferentes razones. Los sistemas de enseñanza empíricos no devienen, en ningún caso, de creaciones racionales, sus características están en congruencia con las propias a la organización social, son, diríamos, sociológicamente interdependientes. Trataremos de ejemplificar lo dicho a continuación, junto con el desarrollo de cada tipo de educación.

Es en la sección *La dominación carismática y su transformación*, del volumen *Economía y sociedad*, donde Weber trató el *tipo de educación carismática*. Sostuvo allí que los jefes carismáticos, que se revelan como líderes naturales en casos de dificultades psíquicas, físicas, económicas, éticas, religiosas o políticas, no ocupan cargos ni desempeñan profesión basada en un saber, sino que son personas portadoras de un *don* específico, del cuerpo y del espíritu aclaró, tales como *facultades mágicas, revelaciones o heroísmo, poder intelectual* u *oratorio*. El *don* no puede ser transmitido, apropiado o adquirido; la *gracia* se posee de nacimiento, permanece en estado

latente, y puede ser despertada, y es en ese sentido que la capacidad carismática es un objeto pasible de educación.

El sentido auténtico de la educación carismática es el *renacimiento de la persona* y “con ello, el desarrollo de la capacidad carismática, la prueba, corroboración y selección del hombre cualificado...” (Weber, 2002, p.876). Esa finalidad pedagógica requiere de un proceso y medios (pedagogía) que Weber (2002) expuso así:

Aislamiento del ambiente cotidiano, sustracción a la influencia de todos los lazos naturales de la familia (...) ingreso en una comunidad educativa especial, transformación radical de la forma de vida, ascetismo, ejercicios corporales y espirituales en las más distintas formas con el fin de despertar la capacidad para el éxtasis y para el renacimiento, comprobación continua del grado de perfeccionamiento carismático alcanzado por medio de conmociones psíquicas y torturas y mutilaciones físicas... finalmente, recepción solemne del probado en el círculo de los portadores comprobados del carisma. (pp. 876-877) Si bien la educación carismática es del tipo opuesto a la especializada, implica algún grado de *especialización* según las cualidades que requieren ser transformadas de latentes a manifiestas para volver a un individuo un hombre de negocios, un hombre del derecho, un sacerdote, un chamán, un militar, por ejemplo, pero principalmente, la especialización es realizada por el *prestigio* reservado a los iniciados en la doctrina oculta o esotérica y el *monopolio* de la misma, que se asegura para los consagrados. Según Weber (2002) tal especialización “...aumenta tanto cuantitativa como cualitativamente con la creciente diferenciación experimentada por las profesiones y la ampliación del saber especializado” (877).

Los individuos que quieran participar del prestigio y de las ventajas materiales que ofrece la organización de dominación tienen que someterse a la educación carismática y pasar inevitablemente por sus pruebas para conseguirlo, para ello, reparó Weber (2002) la educación puede:

...convertirse en una institución formalmente, o bien puede quedar abandonada a la iniciativa formalmente libre de los seguidores de los secuaces agrupados en una corporación... El camino se-

guido... depende de múltiples circunstancias y especialmente de las proporciones de poder entre los grupos carismáticos rivales (p.877).

Finalmente digamos que nuestro autor se detiene a examinar, para este tipo de educación, la relación entre ella y la vida económicamente activa, y las comunidades a que da lugar. Así afirmó que la educación del tipo carismático es cada vez más monopolio de “gentes acomodadas”, ya que ella requiere de invertir mucho tiempo en la formación y restarlo a la vida económicamente productiva, amén de que tal educación puede ser la aspiración de un grupo reducido de individuos que por su formación se congreguen entre sí en ligas o clubes.

Digamos de paso, antes de continuar, que este enfoque comprensivo, por la relación que devela entre los grupos de prestigio y la educación carismática, aún hoy conserva potencial para el estudio; por ejemplo, de las causas, funciones y características de la pervivencia de rasgos carismáticos en los sistemas de enseñanza públicos, además de los que tienen por destinatarios a las élites formadas en subsistemas educativos de gestión privada, laica o confesional.

El tipo de *educación especializada* tiene por finalidad la formación profesional de los funcionarios de la burocracia, entre los cuales todos nosotros reconocemos a los docentes. Respecto del contenido de tal enseñanza Weber (2002) observó que el desempeño del cargo se realiza según normas generales y que ellas son:

Susceptibles de aprendizaje (...). El conocimiento de estas normas representa, por tanto, la introducción de una tecnología especial (que es, según los casos, la jurisprudencia, la administración, las ciencias comerciales) en cuya posesión se encuentran los empleados (p. 718).

Esa *tecnología especial* requiere, además de la *educación especializada*, que se forme al individuo en la *disciplina del servicio* -objetividad en el desempeño- como fundamento de la acción social, y ello en el sentido de:

Disponer *sine ira et studio*, o sea sin la menor influencia de motivos personales y sin influencias sentimentales de ninguna clase, libre de arbitrariedad y capricho y, en particular, ‘sin consideración de la personalidad’, de modo estrictamente formal según reglas racionales o bien, allí donde éstas fallan, según puntos de vista de conveniencia “objetiva’ (Weber, 2002, p. 707).

La adquisición de la *tecnología* y su correspondiente *disciplina racional* (aquí racional es sinónimo de instrumental) requiere de una “intensa”, como el mismo Weber adjetivó, actividad de aprendizaje, durante muchos años, impartida sobre todo por las instituciones educativas superiores. Además, las educaciones especializadas inducen al individuo a superar *pruebas* y acreditarlas en *títulos*. Veremos más adelante que el *examen* tiene antecedentes lejanos, pero se han extendido en todo el mundo moderno pues los *títulos* adquiridos mediante pruebas especiales constituyen el fundamento del *prestigio social*, amén de ser el *diploma*, para su poseedor, fácilmente transmutable en beneficios económicos, pero esto en el marco de un mercado de cargos limitado. En palabras de Weber (2002):

La creación de diplomas concedidos por las Universidades y los Institutos técnicos y comerciales, el clamor por la creación de títulos en todos los sectores en general se hallan al servicio de la formación de una capa privilegiada en los negociados oficiales y en los despachos particulares. Su posesión apoya el derecho al matrimonio con los honoratarios... a ser admitido en el círculo de los que tienen un ‘código de honor’, a una remuneración según el honor estamental’ (honorarios) en vez del salario de acuerdo con el trabajo realizado... y, ante todo, al monopolio de los puestos social y económicamente ventajosos por parte de los aspirantes al diploma. Si en todas las esferas advertimos la exigencia de una introducción de pruebas especializadas, ello no es debido, naturalmente, a un súbito ‘deseo de cultura’, sino a una aspiración a la limitación de las ofertas de puestos y a su monopolio a favor del poseedor de diplomas acreditativos. Y el ‘examen’ es, en la actualidad, el medio universal de llegar a este monopolio; de ahí su propagación irresistible (pp. 750 a 51).

Advirtamos aquí, que en esta perspectiva la educación, en cualquiera de sus tipos, no determina para el individuo una posición de clase -como si lo hace la producción material-, sino que le asigna un estatus para posicionarse en un estamento social.

Las observaciones sobre el alcance de los efectos de la *dominación racional burocrática* permitieron a Weber precisar que, si bien podría entenderse que sus límites se cierran en el propio aparato burocrático, ellos se extienden a todos los ámbitos de las relaciones sociales modernas, incluso a las más íntimas y personales. Y esto que vale aquí para este tipo de dominación, vale para todas.

Los *efectos culturales* que produce el desarrollo de la *dominación racional burocrática* esparcen el *racionalismo* por todas las esferas de la vida, y aunque, como llamó la atención Weber (2002): "...la evolución hacia la 'objetividad' racional, hacia la 'humanidad profesional y especializada', con todas sus múltiples consecuencias, es impulsada muy intensamente por la burocratización de todo dominio" (p.749), para el caso de la *dominación racional burocrática* del occidente moderno adquiere cualidades especiales, conforma un fenómeno histórico original al que Weber se refirió como *racionalización de la formación cultural*. Es en el análisis del desarrollo de dicho proceso donde Weber inscribió los *efectos* que la *dominación racional burocrática* ejercen en la *forma de educación*, llamó a ese fenómeno *racionalización de la educación*. Aquí, una vez más, Weber reveló que en su perspectiva, la *educación* es un fenómeno concomitante con la *cultura*, y es ese su ámbito connatural para el estudio sociológico del contenido de la misma, cualquiera sea su tipo.

Aquí tengamos en cuenta que la educación no solo "transmite" una cultura, sino que también constituye en su calidad de bienes culturales alguna de sus creaciones institucionales. Weber (2002) fue explícito cuando afirmó:

La dominación desempeña, en todas sus formas, aún allí donde menos se sospecha, un papel considerable. Así ocurre, por ejemplo, en las comunidades lingüísticas... La dominación ejercida en la 'escuela' determina también del modo más duradero y constante la forma y la preponderancia del lenguaje escolar oficial. (p.695)

Entre la educación encaminada al renacimiento carismático y la instrucción racional dirigida al saber burocrático especializado Weber ubica todas las formas de educación destinadas a la transformación del *modo de vivir*, interno y externo, formas que conservan de modo residual los originarios medios pedagógicos irracionales de la educación carismática.

Durante el análisis comprensivo de casos históricos para identificar formas de *dominación tradicional*, Weber observó que, para el *modo de ser* de los pueblos, el ejercicio de una dominación legítima tiene efectos duraderos, da lugar a *maneras de sentir* que sustentan las *maneras de vivir* de ellos (Weber, 2002, p.842).

Tomamos aquí como ejemplo el feudalismo de vasallaje occidental -caso límite de la estructura patrimonial- pues Weber advirtió que cierta condición de la *dominación feudal*, la existencia de una estructura social estamental, dio lugar al surgimiento y desarrollo de diversas especies de *educación humanística*, organizadas según sea el estamento destinatario de la misma<sup>37</sup>. La finalidad de estas educaciones “especiales” fue *fomentar el sentir* específico que daba sustento a la *manera de vivir* de cada estrato social, y simultáneamente contribuir con la armonía de las relaciones sociales entre ellos. El sentimiento caballeresco, entrenado en el juego para el caso de la educación militar, el sentimiento de dignidad y distancia para la nobleza, inculcados por las convenciones aristocráticas, sustentan estilos de vida, característicos y privativos a cada estamento social, pasibles de diferentes consideraciones sociales -atribución de honor, prestigio-. El orden social, que a diferencia del económico, es un universo de símbolos culturales, encuentra por la educación “orientada en un ‘sentir’ específico basado en el honor estamental” (Weber, 2002, p.843), el medio para la diferenciación y jerarquización de los estratos sociales, y, dado que la dominación feudal apela al honor estamental tanto como a “...la fidelidad personal libre como motivos constitutivos de la acción” (ídem, p. 843), se consolidó una verdadera comunidad

37 Para ampliar ver: Estructura de dominación, “sentir” y “modo de vida”. En M. Weber, 2002, pp.842 a 846.

educativa en la cual todas las especies de *educación humanística* aseguraron la integración social, habiendo hecho del *sentimiento de fidelidad* el centro de una *concepción de vida* transversal a todas las relaciones sociales (se es fiel al príncipe, tanto como a la amada).

En *Los literatos chinos* (1985), texto al que se debería recurrir para ampliar y profundizar, Weber describió el sistema de enseñanza de la china imperial -un caso de *dominación patrimonial burocrática*-.

Entre otras cuestiones -tales como, por ejemplo, la relación entre contenidos de la enseñanza (doméstica e instrucción escolar) y los sentimientos que tenía por objeto estimular o reprimir, y los cambios sufridos en ellos conforme cambiaba la organización de dominación durante la transición de la china feudal a la imperial patrimonial-, nos interesa resaltar que, nuestro autor muestra que el sistema de enseñanza de la china imperial, como caso empírico, exhibe la complejidad en que se resuelven los *tipos ideales de educación* en la realidad.

Según la finalidad de la educación podría decirse que el sistema de enseñanza de la china imperial correspondía al *tipo tradicional, humanista*, basada en un contenido literario (escritura china y arte interpretativo de la misma). El objetivo fue formar en la perfección personal: "...benevolencia templada por la belleza clásica (canónica)" (Weber, 1985, p. 230). Pero, por las propiedades y función del sistema de enseñanza imperial, caracterizado por el instrumentalizado *sistema de exámenes* de la educación superior -medio técnico de selección y asignación para cargos-, y la concepción popular que existía sobre ellos, el tipo educacional conservó rasgos del *tipo de educación carismática* e introdujo alguno del *tipo racional burocrático*.

La instrucción superior era impartida en parte por tutores individuales y privados, y en parte por el personal docente laico de las asociaciones escolares imperiales -escuelas, colegios y academia-. El aspirante a literato (prebendario de un cargo en la burocracia imperial) debía pasar por numerosos exámenes, jerarquizados y formalizados al extremo, donde los examinadores evaluaban



perfección estilística y modo de pensar del candidato, que una vez apto, debía guardar un estilo de vida adecuado a la cantidad de exámenes aprobados (controlado por censores oficiales). Vale aquí comentar, que si bien en la china imperial existió una sola formación impartida por la educación oficial, destinada a la formación del carácter del pueblo chino, las *diferencias en la posición social* se debieron a los *distintos niveles* de educación determinados por la cantidad de exámenes aprobados -función de estratificación social del sistema de enseñanza-. China, en este sentido, fue vista por nuestro autor como el prototipo de sociedad burocratizada "... cuyo monopolio de las prebendas, por un lado, y cuya estratificación estamental, por otro, se basa en todas partes en el prestigio de una formación cultural con título (ídem, p.792).

Popularmente en la china imperial existía la creencia de que el candidato que había pasado con éxito sus exámenes, era el probado depositario de cualidades mágicas (tiene la capacidad de ejercer un poder mágico sobre los espíritus) (Weber, 1985, pp.230 a 232). Así, el sistema de exámenes, con su sesgo racional burocrático, y con el significado mágico-carismático en que se sustentó su legitimidad, determinaba el rango y el cargo, decía Weber (2002): "se trata del más radical cumplimiento posible de la objetividad burocrática" (p. 791).

Como ya lo anticipamos al comienzo de esta segunda sección, la última unidad temática se destinó a repasar el concepto de *poder hierocrático* desarrollado por Weber, a propósito de identificar las implicancias que tiene en su teoría sociológica sobre la educación. La actualidad y permanencia de Weber, en lo que a este tema refiere, no necesita ser fundamentada ante quienes, en el campo de las ciencias de la educación, están familiarizados con la obra de Pierre Bourdieu.

No habrá de sorprender a quien haya estudiado *La reproducción*, que las características del tipo de *asociación* que Weber denomina *hierocrática*, cuyo instituto tipo es la iglesia, ha sido para Bourdieu

y Passeron un modelo para establecer una homología entre ese tipo de asociación y la escuela<sup>38</sup>.

Cuando arriba repasamos la sociología de la dominación weberiana dejamos pendiente de tratamiento el concepto de *asociación*:

Por asociación (...) debe entenderse una relación social con una regulación limitadora hacia fuera cuando el mantenimiento de su orden está garantizado por la conducta de determinados hombres destinada en especial a ese propósito: un dirigente y, eventualmente, un cuadro administrativo que, llegado el caso, tienen también de modo normal el poder representativo. (Weber, 2002, p. 39)

En un sentido sociológico, entonces, son asociaciones de dominación el Estado, la familia, la iglesia, la escuela.

Ahora bien, en una asociación de dominación sus miembros están sometidos a relaciones de dominación en virtud del orden vigente, pero no todas son iguales entre sí. Nuestro autor reconoce dos tipos posibles de *asociaciones de dominación*, a las que no diferencia por sus fines, sino por el medio que utilizan para administrar la dominación. Las especies son la *asociación política* y *asociación hierocrática*<sup>39</sup>. Ambas tienen por medio administrativo, para asegurar su existencia y la validez de sus ordenaciones, el ejercicio del *poder de coerción* -de represión, de inhibición, para forzar la voluntad-, pero mientras que en las *asociaciones políticas* la coerción se limita, de un modo continuo, a la amenaza o aplicación de la *fuerza física* por parte de su cuadro administrativo -Estado-, en las *asociaciones hierocráticas* la coacción es *psíquica*, y su cuadro administrativo opera concediendo y rehusando bienes de salvación -iglesias-.

El poder hierocrático, afirmó Weber (2002), “constituye un procedimiento incomparable para la domesticación de los

---

38 “Así el esfuerzo de Durkheim... conduce menos directamente a una teoría general del sistema de enseñanza que la tentativa de Max Weber para deducir las características transhistóricas de toda Iglesia a partir de las exigencias funcionales que determinan la estructura y el funcionamiento de toda institución orientada a producir un habitus religioso” (Bourdieu, P. y Passeron, J-C., 1995, p. 96)

39 Puede ampliarse en Weber, 2002, pp. 39 a 45.

dominados” (p. 906), y fundamentó esta observación en un caso histórico:

Hasta dónde puede llegar la domesticación por medio de los poderes hierocráticos lo muestra el destino de los mongoles, los cuales, después de haber puesto en peligro la existencia de la cultura por espacio de un milenio y medio, y en constantes ofensivas contra los pueblos civilizados que se les oponían, fueron casi despojados de la virulencia ofensiva de su espíritu guerrero principalmente por la influencia del lamaísmo (Weber, 2002, p.891).

Pero además de tener por cualidad la de obtener como efecto de su ejercicio “volver inofensivos”, “despojar” a los individuos de toda forma de resistencia a un ortodoxia, simultáneamente la legítima. Según Weber (2002) “...es el poder que legitima, poder del cual difícilmente pueden prescindir el soberano... y todas las capas sociales cuya situación privilegiada depende de la ‘legitimidad’ del dominio” (p. 906).

Es por esta doble cualidad del *poder hierocrático* que Weber advirtió la relación que mantiene cualquier *poder hierocrático* con el poder político.

Nosotros interpretamos que Weber (2002), en su sociología de la religión, atribuye a lo *psíquico* la entidad de *alma humana*, en su calidad de eidos, esencia o forma de lo humano, “...ser diferente del cuerpo... pero no independiente de él” (p.330-331), el alma es “... ese ‘algo’ que abandona al hombre en el sueño, en el trance, en el desfallecimiento, en la muerte” (ídem, p.330) y a la que solo se tiene acceso, para influirla, por mediación de símbolos y significaciones: “... para influir en el alma ... utilizando medios adecuados... medios que signifiquen algo: símbolos” (ídem, p. 332). El alma, podríamos decir, es la cultura encarnada en el ser biológico individual. La coacción psíquica sería el medio por el cual incorporar al ser biológico a la comunidad cultural, haciendo posible la interiorización de normas, valores, hábitos, lenguaje, costumbres, que den lugar a estructuras de personalidad, a identidades. La dominación espiritual de las iglesias, entendidas en tanto “... instituto hierocrático de actividad

continuada, cuando y en la medida en que su cuadro administrativo mantiene la pretensión al monopolio legítimo de la coacción hierocrática” (Weber, 2002, p.44), tendría por objetivo y finalidad la imposición coactiva de ciertos hábitos mentales, sentimentales y del cuerpo, que den lugar a conductas obligatorias, a la vez que aseguren en los individuos sometidos un temple o ánimo -en el sentido de sentimientos subjetivos-, que por su arraigo les inspire a construir *un todo*, una *comunidad*<sup>40</sup>. Y como “La hierocracia es el poder más fuertemente estereotipador que existe” (ídem, p. 915), fija esos hábitos en la subjetividad del individuo de modo que sus acciones prácticas se repetirán siempre iguales (*habitus*).

Entre otros medios pedagógicos del poder hierocrático de las iglesias, la excomunión, la privación de sacramentos, la exclusión de la asistencia al culto, la prohibición de tener tratos con los excluidos, son formas de reglamentar la conducta, de instituir *habitus*, pero además, de perpetuar una ortodoxia, de “evitar la formación de poderes temporales partidarios de la emancipación” (Weber, 2002, p.891). Todo poder hierocrático “...se dirige contra la aparición de potencias rivales” (ídem, p. 896). Y como bien advirtiera Bourdieu (2002) sobre el efecto de este tipo de sanciones aplicadas en los sistemas de enseñanza a los adolescentes -efecto *verdicto* o *destino* - “... los excluidos se encuentran condenados...no tienen otro recurso para restaurar su identidad amenazada que rupturas brutales con el orden escolar y el orden social” (p.122).

Ahora bien:

Para el concepto de asociación hierocrática no es característica decisiva la clase de los bienes de salvación ofrecidos -de este mundo o del otro, externos o internos-, sino el hecho de que su administración pueda constituir el fundamento de su dominación espiritual sobre un conjunto de hombres (Weber, 2002, p. 45).

---

40 “Llamamos comunidad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social -en el caso particular, por término medio o en el tipo puro- se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de constituir un todo” (Weber, 2002, p.33.).

Así como las iglesias instituyen en los individuos *habitus* religiosos, podemos decir asumiendo la homología referida antes, que la escuela lo hace en relación a otros bienes culturales, que pueden o no incluir los bienes de “salvación”, instituyendo *habitus* cultural.

En cuanto a las características estructurales de la asociación de dominio hierocrático, Weber describió el desarrollo de este poder hasta formar una Iglesia, e identificó en ese proceso las características de tales estructuras. (Sobre esta base Bourdieu y Passeron construyeron su concepción acerca del *sistema de enseñanza* -proposición 4: del sistema de enseñanza).

Una religión no se convierte en Iglesia, según Weber (2002) “...a menos que el poder hierocrático evolucione” (p.895) hasta:

-El surgimiento de un sacerdocio “...que llegue a un desarrollo estamental y a una posición de poder” (ídem, p. 346), cuyo comportamiento, deberes profesionales y conducta extra profesional dependan de un reglamento creado a tal fin;

-Cuando el poder hierocrático despliegue *pretensiones universalistas*, es decir pretenda alcanzar a todos los individuos -superando el círculo originario de la religión<sup>41</sup>: hogar, clan, o tribu, etc.-;

-Cuando el sacerdocio “...desarrolla una metafísica racional y una ética religiosa” (ídem, 347); y en su evolución “...asienta la doctrina en libros canónicos y dogmas” (ídem, p.369), racionalización o sistematización que conforma una religión de libros, “...base de un sistema educativo para sacerdotes y laicos” (ídem, p.369);

-Y cuando todo esto se realiza dentro de una comunidad institucional.

41 “Es imposible ofrecer una definición de lo que ‘es’ la religión al comienzo de una investigación como la que emprendemos; en todo caso, puede darse al final. En general, no tratamos de la ‘esencia’ de la religión, sino de las condiciones y efectos de un determinado tipo de acción comunitaria, cuya comprensión se puede lograr sólo partiendo de las vivencias, representaciones y fines subjetivos del individuo -esto es, a partir del ‘sentido’-, pues su curso externo es demasiado polimorfo”(Weber, 2002, p.328.

La principal de todas las reglas en esa comunidad: mantener la separación cargo-persona, carisma-persona.

Las iglesias son, en relación a los bienes que administran -los “eternos bienes de salvación”- legatarias -custodian “la gracia de Dios”, su “santidad carismática”- cuyos testadores son las propias divinidades de la religión que se trate. En ese sentido, el *carisma* (autoridad de mando) es *oficial*, pertenece a la iglesia como un *todo*, a la *comunidad institucional* que ella es, y no a los individuos que ejercen la dominación. La persona del funcionario de la dominación no tiene carisma propio, lo que es *sagrado* es el *cargo* que se le asigna, la persona obtiene un poder de mando representativo. Pero dentro de la comunidad se ofician los medios para elegir quiénes dentro de ella lo representarán. Es por ello que Weber sostuvo que a una Iglesia no se ingresa espontáneamente, sino que en ella se nace, por la *educación* hierocrática -mágico-carismática- y la *consagración*. Especialmente la condición de que se “nazca” dentro de una Iglesia, la separa de la secta, “...cuya característica es ser unión, que sólo acoge personalmente a los religiosamente calificados” (Weber, 2002, p.45).

Queríamos mostrar aquí algunos de los indicios hallados en la sociología de la religión weberiana respecto del trabajo de producción de subjetividades<sup>42</sup> que llevan a cabo las asociaciones de dominación hierocrática, como las iglesias y escuelas, y aún de esta forma, solo ilustrativa, antes de finalizar apuntaremos algo respecto a los individuos que trabajan en esa producción: sus funcionarios, los sacerdotes y maestros.

Los *sacerdotes* están al servicio activo de una asociación “...sea de la clase que fuere, es decir que son... sus funcionarios... y sus prácticas benefician a sus miembros, poseen un saber específico, una doctrina firmemente establecida y una cualificación profesional” (Weber, 2002, p.345). Procurando diferenciar el sacerdote del mago, e identificar qué caracteriza a los primeros, Weber afirmó

---

42 Aquí tomamos la concepción lacaniana de sujeto: “...el cual no es alguna sustancia o entidad material como tampoco un ente espiritual e infalible sino un efecto, un resto de la confrontación del orden simbólico con el ser viviente” (Laso, 2000, p.325).

que puede llamarse *sacerdocio* a: "... la adscripción de un círculo especial de personas a un culto regular, vinculado a ciertas normas, a cierto tiempo y lugar, y referido a determinada comunidad. No hay sacerdocio sin culto" (ídem, p.346). El *sacerdocio profesional*, es educado en el espíritu hierocrático por medio de una educación mágico-carismática, tipo de educación que aplica los medios autoritarios ya referidos (excomuniación, privación de sacramentos, exclusión del culto, etc.), con mayor rigor cuando algún funcionario tienden a desarrollan un carisma personal (cura milagrero); pero además son educados en los ritos y ceremonias litúrgicas propias al culto, tanto como "... en los problemas prácticos de la cura de almas" (ídem, p.347). Dentro de la congregación sacerdotal, junto a la prédica, surge la práctica profesional de la *cura de almas* como "...tarea práctica del sacerdocio" (ídem, p. 374) La *cura de almas*, trabajo pedagógico, puede adoptar "...diferentes formas en cuanto es una dispensación de gracia carismática... puede consistir en la enseñanza individual sobre obligaciones religiosas concretas en caso de dudas ...o dispensar el consuelo religioso" (ídem, p.374), pero cualquiera sea su forma, tiende a difundir el *sentir religioso* entre los laicos, a "...reglamentar las prácticas de la vida según la voluntad divina" (ídem, p. 375). Cualquiera sea la forma que adquiera la *cura de almas* "...constituye el poder propio del sacerdote frente a la vida cotidiana y su influjo en el modo de vivir es tanto más fuerte cuanto más carácter ético posea la religión. El poder de las religiones éticas sobre las masas corre paralelo a su desarrollo" (ídem, p. 374).

### Referencias Bibliográficas

- Aron, R. (1980). Max Weber. En R. Aron, *Las etapas del pensamiento sociológico II*. pp.219-316. Siglo Veinte.
- Bourdieu, P.; Passeron, J-C. (1995). *La reproducción*. Fontamara.
- Bourdieu, P. (2000). El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de la Nobleza de Estado. En P. Bourdieu. *Capital cultural, escuela y espacio social*. pp.108 a 124. Siglo XXI Editores.

- Weber, M. (1972). Los literatos chinos. En M. Weber, *Ensayos de Sociología Contemporánea II*, pp. 203 - 241. Martínez Roca S.A.
- (2001). El sentido de la “neutralidad valorativa” de las ciencias sociológicas y económicas (1917). En M. Weber, *Ensayos sobre metodología sociológica*. pp. 221-242. Amorrortu.
- (2002). Conceptos sociológicos fundamentales. En M. Weber, *Economía y sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*. pp. 5-45. Fondo de Cultura Económica.
- (2002). Conceptos sociológicos fundamentales. Los tipos de dominación. Sociología de la dominación. Dominación política y hierocracia. Mago y sacerdote. Predica. Cura de almas. En M. Weber, óp. cit. pp. 43 a 45; 170 a 208; 345 a 347; 369 a 375; 695 a 881; 889 a 935.
- (2009). Introducción y La ciencia como profesión. En M. Weber, *El político y el científico* (pp.9-17 y 19-48). Prometeo Libros.
- Laso, E. (2000). Psicoanálisis y epistemología. En E. Díaz, *La posciencia*. pp. 303 a 329. Biblos



# La Sociología de la Educación Parsoniana y el Problema de las Generaciones

Gabriel Rosales<sup>43</sup>

## Introducción

Las reflexiones que a continuación desarrollaremos constituyen una re-elaboración y ampliación de algunas temáticas trabajadas en el seminario de posgrado *Emergencia de las culturas juveniles y crisis de la autoridad pedagógica. Un abordaje desde la Sociología de la Educación del Talcott Parsons*, dictado en el marco del “Programa Interinstitucional de Actualización de Posgrado en Sociología de la Educación: Revisitando, desde la contemporaneidad, textos clásicos del campo”, organizado por la UNSL, UNLPam y UNS.<sup>44</sup>

Como se señala en el título del trayecto formativo la idea de la propuesta fue, por un lado, visitar algunos textos y autores canónicos del campo de la Sociología de la Educación (SE) partiendo del supuesto que, en su condición de clásicos, “entendiendo dichas obras se puede aprender del propio campo de investigación tanto como se puede aprender de las obras contemporáneas [ya que] en su calidad de clásica, tal obra establece criterios fundamentales en ese campo particular” (Alexander, 1990, p. 3). Por otro lado, el objetivo también fue re-leer estos textos desde una mirada contemporánea, poniéndolos en diálogo con temáticas y/o problemáticas que atraviesan nuestras actuales prácticas de enseñanza, investigación o extensión.

---

43 Docente e Investigador Universidad Nacional de San Luis. Contacto: garosale@gmail.com

44 El Seminario fue coordinado junto a la Lic. Agustina Elorza (FCH-UNSL)

En el marco de ese desafío, nos propusimos re-leer algunos textos donde Talcott Parsons –figura clave en la construcción de la mirada funcionalista de la educación- construyó como problema sociológico relevante los “desencuentros inter-generacionales” que se comenzaron a producir en el sistema educativo norteamericano con posterioridad a la segunda guerra mundial y como, en este proceso, se produjo una deslegitimación de las figuras adultas y de su “autoridad cultural”. El análisis de estos aportes nos obligó, también, a revisar el marco más amplio de los diálogos –a veces explícitos, a veces implícitos- que el autor estableció con figuras señeras de su propia tradición teórica (Durkheim), con otros autores de la “perspectiva generacional”, y agregar también algunas críticas posteriores de las que fue objeto su trabajo.

En un principio la elaboración de este escrito tenía por intención plasmar las reflexiones y discusiones desarrolladas en el seminario. No obstante, como suele suceder, en el proceso de escritura se produjo un desplazamiento que nos llevó desde la exposición de las posiciones parsonianas a delinear un tópico mayor: como se fue construyendo en el ámbito de la SE, en diálogo con las Ciencias Sociales, el “problema” de las generaciones y los vínculos inter-generacionales.

¿Por qué volver sobre estos planteamientos? ¿Qué tienen para decirnos estas teorizaciones clásicas en la actualidad? Por un lado, revisitarlas nos permite analizar cómo esta temática fue construida como problema teórico y pedagógico en una perspectiva –la funcionalista- que dada su posición hegemónica configuró históricamente el sentido común desde donde se suelen mirar esta y otras cuestiones educativas. Por otro lado, porque re-leer e “hilar históricamente” estos planteamientos contribuye a poner en valor un tópico que, a nuestro criterio, debería ocupar un lugar más relevante en los aportes que, desde el campo de la SE, se realiza a la formación docente. Como argumentamos a continuación, la categoría analítica generación ocupa un lugar subsidiario respecto de las nociones de clase, género y etnia que debería ser revisado.

## **La Construcción Histórica de la “Mirada Desnaturalizadora” de la Sociología de la Educación**

Desde sus inicios a fines del siglo XIX, la sub-disciplina conocida como SE no sólo se instituyó en un campo científico-académico relevante para pensar las relaciones entre educación y sociedad sino también, en un sentido más amplio, en una manera de posicionarse e interrogar la realidad que busca comprender cómo las escuelas se vinculan con los procesos de (re)producción social y cultural, y se constituyen en lugares de contradicciones sociales, luchas simbólicas, producción de subjetividades e identidades, entre otras temáticas relevantes (Meo, 2016).

En este recorrido, siguiendo la estela de la “imaginación sociológica” propugnada por Mills (1959), la perspectiva propia de la SE ha implicado un acercamiento historicista, relacional y no esencialista a los fenómenos socio-educativos. Una mirada desnaturalizadora que repone procesos históricos, contextos sociales y luchas políticas ahí donde aparecen “esencias inmutables”, constituyéndose en un insumo imprescindible para imaginar o pergeñar procesos de transformación socioeducativa.

Enfocando la historia de la sub-disciplina -y en el marco más general del desarrollo propio de la Sociología- es posible reconstruir varias etapas con aportes y discusiones específicas (no exentas de puntos ciegos) en la constitución de esta “mirada desnaturalizadora” de las relaciones educación-sociedad. Durkheim (2003), por ejemplo, discutía con los acercamientos idealistas y trascendentales a los fenómenos educativos, que buscaban conceptualizarlos por fuera de los contextos sociales e históricos de emergencia, poniendo en juego un análisis genealógico y haciendo énfasis en la educación como “hecho social”.

Más adelante, en las décadas de 1970 y 1980, en un contexto de crisis de los Estados de Bienestar y en franca discusión con el funcionalismo de Talcott Parsons, intérprete hegemónico de la tradición durkheimiana, los autores crítico-reproductivistas introducían la noción de *clase* para cuestionar los puntos ciegos

de una perspectiva sociológica que racionalizaba la cosmovisión liberal-burguesa de la sociedad y la educación. Cuestionaban la falacia de una “meritocracia” que minusvaloraba la importancia de las posiciones sociales de origen en la explicación de las trayectorias educativas, la “objetividad y neutralidad” de un currículum escolar que invisibilizaba su origen como “arbitrario cultural” clasista, la “correspondencia” entre los modos de organización (y opresión) de los mundos laborales y escolares, entre otros tópicos mediante los cuales se buscaba explicar los procesos de reproducción de las desigualdades sociales y culturales en los sistemas educativos.

En estos aportes del canon clásico de la SE, el análisis teórico y empírico de las variables *género y etnia* estaban sub-representados. En el caso del funcionalismo por la predominancia de una mirada con resabios biologicistas/psicologicistas, y en el caso de las perspectivas críticas por una supeditación de la etnia y el género a la clase social como principal factor explicativo. No obstante, teniendo como contexto las luchas feministas y antirracistas, la SE contemporánea ha profundizado en estas temáticas preocupándose por los procesos de construcción de masculinidades y femineidades en las escuelas, la reproducción de las relaciones patriarcales, las relaciones clase-género, la “blanquedad” propia de los contenidos y las propuestas escolares, la transmisión de estereotipos racistas, entre otras temáticas relevantes (Bonal, 2004).

Con la intención de enriquecer y complejizar la construcción histórica de esta mirada “desnaturalizadora” de los fenómenos educativos, y priorizando un abordaje inter-seccional, nos interesaría explayarnos en dos categorías analíticas a las que, entendemos, se le ha prestado menos atención en la literatura propia del campo: la idea de generación y de “relaciones intergeneracionales”. Si bien, como desarrollaremos a continuación, la perspectiva generacional no ha estado ausente en los análisis clásicos del campo de la SE, ha constituido un tópico periférico y poco retomado de los mismos, por ello creemos que re-situarla a la par de las variables de clase, género y etnia puede ayudar a complejizar y enriquecer la mirada de la cotidianidad escolar.

## La Perspectiva Generacional en las Ciencias Sociales

El problema de la sucesión generacional y de las relaciones entre niños/as, jóvenes, adultos/as y viejos/as tiene una larga historia en el pensamiento occidental que se puede remontar, incluso, a la antigüedad clásica greco-romana. No obstante, el abordaje realizado desde la teoría social adquiere una especificidad a partir de las transformaciones capitalistas que configuraron las modernas sociedades industriales. En este marco es posible identificar tres contextos de emergencia de las teorías propias de la *perspectiva generacional*: el siglo XIX europeo, donde los generacional aparece asociado al problema del cambio social y los procesos de transmisión cultural, en el contexto de la transformación de las sociedades propias de *ancien régime*. El período posterior a la primera guerra mundial, con los quiebres tecnológicos que ésta implicó, el surgimiento de masificación escolar de la juventud, el surgimiento de movimientos juveniles, entre otros factores. Y las décadas 1960/1970, donde la conflictividad social propia de la crisis capitalista y el resquebrajamiento del Estado de Bienestar, en la que tuvieron un papel central los movimientos juveniles (mayo del 68, por ejemplo), es leída por varios autores en clave de “conflicto” y/o “vacío generacional” (Leccardi y Feixa, 2011).

Intentando trazar las líneas histórico-conceptuales de este desarrollo, sintetizaremos algunas nociones clave de cuatro pensadores que contribuyeron a construir el enfoque generacional en el ámbito de las Ciencias Sociales: Augusto Comte, Wilhelm Dilthey, Karl Mannheim y Margaret Mead.

La primera referencia a *lo generacional* como problema, la encontramos en el pensamiento del filósofo y sociólogo positivista francés Augusto Comte (1798-1857), quien en su intento de mensurar “objetivamente” el progreso de las sociedades humanas, encuentra un principio de ordenamiento en la sucesión generacional. Desde su perspectiva, el ritmo del progreso social está dado por el período de tiempo biológico, y por ende objetivamente medible, en que una generación sucede a otra en la vida pública. En esta sucesión, la vieja generación y su “impronta conservadora”, asegura la continuidad

social; mientras que la nueva, con su “instinto innovador”, promueve los procesos de cambio. Así, Comte cree encontrar la “ley general” del ritmo de la historia y los cambios sociales en la duración biológica de la vida humana y en la psicología de las etapas vitales. En este sentido en su obra se puede encontrar un primer esfuerzo en pensar la intersección entre cambios biográficos, modificaciones sociales y procesos de transmisión cultural.

Un contrapunto con el positivismo comtiano, lo encontramos en la perspectiva histórico-romántica del filósofo e historiador alemán Wilhelm Dilthey (1833-1911), para quien había que establecer una clara demarcación y diferenciación entre los tiempos cuantitativos y carentes de “sentido” propios de la naturaleza, y los tiempos propiamente humanos donde lo que se pone en juego es una “experiencia” específica de temporalidad. Desde este punto de vista, el problema generacional tiene que ver menos con determinaciones biológicas, y más con cómo este sustrato vital es procesado socialmente. En este sentido, lo que constituye una generación no es el azar de haber nacido y vivido en un mismo período de tiempo, sino una “relación de contemporaneidad” específica en tanto una cohorte generacional es afectada por hechos sociales, políticos y culturales que la configuran de manera unitaria. Por ello, el desplazamiento operado por Dilthey introduce de manera embrionaria el problema de la producción no meramente biológica, sino histórico-cultural de las cohortes generacionales.

Estas primeras reflexiones cobran nuevos bríos a inicios del siglo XX. En ese período, debido a un conjunto de transformaciones sociales entre las que es relevante mencionar la extensión de las etapas formativas para los jóvenes burgueses de los países centrales, la juventud comienza a ser considerada una etapa vital diferenciada de las demás, con una sensibilidad específica que la sitúa como elemento catalizador del cambio social.<sup>45</sup> En diálogo con este clima

---

45 En Alemania, específicamente, este proceso se concretó en la existencia de movimientos juveniles (Jugendbewegung) que paulatinamente tomaban conciencia de su lugar en el “conflicto generacional”. En este contexto resulta pertinente e ilustrativo recordar las palabras de un joven Walter Bénjamin, quien en su *Metafísica de la Juventud* (2008) expresaba: “Nuestro combate a favor de la responsabilidad está siendo librado contra un ser enmascarado. La máscara de los adultos es la “experiencia”. Es una máscara inexpresiva, impenetrable, siempre igual a sí misma. (...) Los adultos sonríen con aire de superioridad, desprecian de antemano los años vivido por nosotros y hacen de ellos un tiempo de dulce idiotez juvenil” (p. 10).

de época, Karl Mannheim publica su clásico ensayo *El problema de las generaciones* (1928), donde se pregunta por la significación de las generaciones respecto de los procesos de cambio social y ofrece una aproximación sociológica pionera que aún conserva vigencia. Tomando como base las aproximaciones positivistas y románticas antes referidas, Mannheim aborda el tópico ofreciendo una caracterización que, partiendo del dato biológico de la sucesión generacional, lo trasciende haciendo énfasis en la dimensión socio-histórica del fenómeno. En este sentido el sociólogo alemán plantea tres conceptos claves para abordar el “problema generacional”: posición generacional, conexión generacional y unidad generacional.

La *posición generacional* tiene que ver con el “ritmo biológico”. Con el hecho fortuito de hallarse unidos unos a otros por el “año de nacimiento”, e implica un conjunto de tendencias inherentes a esta *posición* que condicionan a los sujetos en sentido negativo y positivo. Negativo, porque los limitan a una modalidad específica de vivencia y de “encajamiento” en el proceso histórico; positivo, en tanto produce en ellos una tendencia a modos de comportamiento, pensamiento y acción. El concepto de *posición generacional*, nos dice Mannheim, resulta análogo al de posición de clase acuñado por la tradición marxista, en tanto enfatiza el hecho de que el sujeto se encuentra situado en un marco estructural/temporal que lo trasciende, condiciona e implica ciertas “potencialidades” que pueden o no realizarse.

Ahora bien, el dato específicamente social planteado por Mannheim no es el de *posición* (asociado a la determinación biológica del ciclo vital) sino el de *conexión generacional*. Esta existe cuando hay un “algo” que une a los individuos y los torna parecidos en tanto no sólo comparten un marco temporal, sino también “su posición en los ámbitos sociales”. Por lo que “sólo hablamos de conexión generacional cuando los contenidos sociales reales y los contenidos espirituales establecen un vínculo entre los individuos que se encuentran en la misma posición” (Mannheim, 1928, pp. 208-222). Hay posiciones generacionales afines, conectadas, cuando se participa en los mismos sucesos y contenidos vitales, cuando –

enfatisa el sociólogo alemán- se establece una misma modalidad en la “estratificación de la vivencia”, en tanto esa participación común queda fijada como una “imagen natural del mundo” que funciona como sustrato estructural que orienta y condiciona las experiencias posteriores<sup>46</sup>:

el predominio de las primeras impresiones permanece vivo y determinante, aun cuando todo el decurso sucesivo de la vida no tenga que ser otro que la negación y una descomposición de la ‘imagen natural de mundo’ recibida en la juventud (p. 217).

Finalmente, la existencia de grupos concretos con cierta voluntad de acción unificada que trasciende la mera conexión, es nominada por Mannheim como *unidad generacional*. Esta existe cuando “hay igualdad en los contenidos de la conciencia de un grupo de individuos” (p. 219) y una adhesión mucho más concreta entre estos. En efecto, puede haber grupos que emplean de modo diversos la vivencias, o “tendencias formativas”, propias de una misma conexión generacional, en este caso es que se habla de “unidades generacionales diferenciadas”.

Una de las cuestiones implicadas en el análisis de Mannheim, es que la constitución diferenciada de “posiciones” o “unidades generacionales” implica una distancia entre las sensibilidades de nuevas y viejas generaciones: sus disímiles modos de ser, estar y comprender el mundo. Y que esta distancia, potencialmente conflictiva, “se hace tanto más dominante cuanto más se acrecienta el dinamismo social” (p. 222). Esta intuición, acuñada por el sociólogo atendiendo a los cambios contextuales posteriores a la primera guerra mundial<sup>47</sup>, es desarrollada desde la antropología por Margaret Mead (1901-1978).

46 De ahí su definición de vejez:

Alguien es viejo, ante todo, cuando vive en el contexto de una experiencia específica que él mismo obtuvo y que funciona como prefiguración, por cuyo medio cualquier nueva experiencia recibe de antemano, y hasta cierto punto, la forma y el lugar que se le asignan. Por el contrario, en la nueva vida las fuerzas configuradoras se constituyen por primera vez; en ella, todavía pueden ser asimiladas por sí mismas las intenciones de esa conocida impetuosidad que es propia de las situaciones nuevas (Mannheim, 1928, p. 215).

47 En una nota al pie de su artículo, y en referencia al contexto que está pensando, Mannheim cita el siguiente ejemplo “Un artículo de fondo de la Frankfurter Zeitung (8 de diciembre de 1927) a propósito del conflicto por los derechos estudiantiles prueba con bastante exactitud el cambio en el modo de orientar la vida que se ha producido –y que ya es hoy visible- entre la generación posterior a la guerra y la generación intermedia que sigue a esta” (p. 220) [énfasis agregado].



En la década de 1960 las sociedades centrales de occidente se encontraban convulsionadas por diferentes movimientos sociales en que las y los jóvenes tenían un inusitado rol protagónico. Espoleados por estos procesos de participación juvenil, y en un contexto de acelerados cambios tecnológicos y culturales, varios científicos sociales leyeron esta conflictividad en clave de “conflicto generacional” (por ejemplo Mendel, 1972). En este marco Mead edita su clásico ensayo *Cultura y compromiso* (1971), donde construye una tipología de los procesos de transmisión cultural en función de cómo afectan los cambios sociales las relaciones intergeneracionales.

Según la antropóloga norteamericana, las sociedades occidentales de su época asistían a un cambio que las llevaba de ser sociedades *pos-figurativas* a *pre-figurativas*. En la configuración *pos-figurativa*, la cultura es transmitida desde las viejas a las nuevas generaciones, en tanto su experiencia tiene legitimidad social y validez para guiar a los nuevos en un mundo que cambia lentamente o no cambia:

La cultura pos-figurativa es aquella en el que el cambio es tan lento e imperceptible que los abuelos, que alzan en sus brazos a los nietos recién nacidos, no pueden imaginar para estos un futuro distinto que sus propias vidas pasadas. El pasado de los adultos es el futuro de cada nueva generación: sus vidas proporcionan la pauta básica. El futuro de los niños está plasmado de modo tal que lo que sucedió al concluir la infancia de sus antepasados es lo que ellos experimentarán después de haber madurado (Mead, 1971, p. 35).

A diferencia de esto, en un mundo que cambia rápidamente en cuanto a pautas técnicas, culturales y sociales, los saberes adultos resultan impugnados. Desde la perspectiva juvenil, estos no sirven como brújulas eficaces para señalarles cómo es el mundo y cómo desenvolverse en él. Esta “brecha generacional” implica la imposibilidad, por parte de los adultos, de transmitirles sus experiencias a las nuevas generaciones:

Los adultos de hoy deben interpretar que su propio pasado es incomunicable, y deben enseñar a sus hijos, por mucho que les duela, que no tienen que interrogarlos, porque nunca podrán entender. (...) Desde este punto de vista hemos de reconocer que no tenemos descendientes, del mismo modo que nuestros hijos no tienen antepasados (p. 109).

En este nuevo marco, los adultos deben prestar atención a los modos de hacer y estar de los jóvenes, estableciendo “alianzas” con ellos, promoviendo (aceptando) su protagonismo, su participación. Apostando a su capacidad de “experimentar” sin el “lastre” de la “experiencia”. En esas búsquedas es que se *pre-figura* el mundo que viene:

en esta nueva cultura será el hijo, y no el padre ni los abuelos, quien representará el porvenir. El lugar del adulto erguido, canoso, que en las culturas pos-figurativas corporizaba el pasado y el futuro en toda su majestuosidad y continuidad, es el niño nonato, ya concebido pero alojado en la matriz, quien debe convertirse en el símbolo de lo que será la vida. (...) Nadie sabe cuáles serán los pasos siguientes, postulo que la admisión de ello encierra el comienzo de una respuesta (p. 117).

### **El Problema Generacional en la Sociología de la Educación**

En el campo de la sociología y de la SE, las obras de Durkheim y Parsons resultan claves para pensar los vínculos intergeneracionales y las clasificaciones por edad en su dimensión social (Bendit y Miranda, 2017). Al mismo tiempo, analizar las continuidades y rupturas entre ambos autores respecto de estos temas, atendiendo a los diferentes contextos históricos de sus obras, resulta un interesante ejercicio para visibilizar cómo se fue construyendo el tópico generacional como problema socio-educativo en el marco del funcionalismo y, tangencialmente, en el “sentido común” que esta tradición ayudó a cimentar.

Como es sabido, Durkheim se vale de la idea de “generaciones” para conceptualizar las prácticas educativas. Desde su perspectiva la educación no es otra cosa que la acción ejercida por las generaciones

adultas sobre las jóvenes para inculcar en estas el conjunto de ideas, sentimientos y prácticas que el “ideal social de hombre” – genérico y diferenciado según los contextos- les requiere. Esta acción, debido a la creciente complejidad y especialización de las modernas sociedades industriales, no puede ser llevada a cabo en la familia, sino en una institución específica (la escuela estatal) a cargo de personal especializado (los maestros y/o profesores). En este marco, el adulto-educador durkheimniano encarna el “deber ser social”, y su función radica en darles una “ley” a las pasiones e instintos de las nuevas generaciones, sujetándolas a un conjunto de normatividades que las acostumbren a “padecer privaciones”, a “sacrificarse”, a subordinar sus objetivos personales a “finalidades más elevadas”.

Para que la educación concebida en estos términos resulte exitosa y haga del niño un “ser social”, es menester que se cumplan dos condiciones que, al decir de nuestro autor, se encuentran “realizadas” en la sociedad de su época: que la conciencia de los jóvenes no contenga más que “un pequeño número de representaciones capaces de luchar en contra de las que le son sugeridas por el maestro”; y la existencia de una “superioridad en la experiencia y la cultura del maestro”, lo que le otorga una poderosa eficacia a su acción educativa (p. 110). La primera condición, como es sabido, tiene que ver con la concepción de las nuevas generaciones como “tabula rasa”, como hoja en blanco donde el texto social puede inscribirse sin mayores dificultades. La segunda con la idea de autoridad: el adulto educador está legitimado porque tiene más “experiencia”, vivió más años en un mundo que -desde la perspectiva estudiantil- resulta desconocido, de ahí que sus palabras y gestos estén “naturalmente” autorizados para guiar. También está autorizado porque, desde la concepción acumulativa del saber, el educador posee más cultura.

Ahora bien ¿qué pasa si las “representaciones” en la conciencia de los niños y/o jóvenes no son “un pequeño número” y, encima, entran en tensión -o en franca resistencia- con los rasgos “intelectuales, físicos y morales” que el mundo adulto les quiere inculcar? Por otra parte, ¿qué pasa si las transformaciones sociales

y tecnológicas se aceleran y la “experiencia y/o cultura” adulta resultan desautorizadas, en tanto tienen como referencia un mundo que ya no es en el que viven los jóvenes, y mucho menos en el que vivirán? La obra de Parsons, en continuidad y ruptura con los planteamientos funcionalistas durkheimianos, intentará hacerse cargo de estos interrogantes<sup>48</sup>.

En 1942, luego del ataque a Pearl Harbor ocurrido a fines del año anterior, EEUU declara la guerra a las potencias del Eje. Había pasado más de una década del “jueves negro” y, luego del “new deal” de Roosevelt, la sociedad norteamericana se aprestaba a comenzar una fase de expansión económica que duraría hasta los años setentas. En ese marco de transformaciones -crecimiento vertiginoso de las grandes ciudades, pleno empleo, consumo masivo, ensanchamiento de las clases medias urbanas, masificación de los sistemas educativos, avance de las industrias culturales, etc. Parsons se detiene en la significación social de la “edad” y acuña el concepto de “culturas juveniles”.

Para el sociólogo norteamericano, la edad no es un fenómeno reductible a un abordaje sólo biológico o psicológico, sino que se trata también de una categoría social. Un fenómeno condicionado por factores estructurales y funcionales, un tipo particular de “clasificación social” ligada estructuralmente con el sistema de parentescos, la educación formal, el trabajo y la participación comunitaria. Por ello, las transformaciones en estos ámbitos –el paso de la familia extensa a la nuclear, la separación del trabajo del espacio del hogar, la extensión de los años de formación escolar, etc.- influyen directamente en cómo se vivencian, configuran y relacionan las diferentes edades. Pensando particularmente en los adolescentes escolarizados, para quienes el “grupo de pares” comienza a tener una relevancia cada vez mayor, Parsons postula el “desarrollo de un conjunto de fenómenos, patrones y comportamientos (...) que han

---

48 Hay, al menos, cinco textos de referencia para rastrear estos planteamientos en la obra de Parsons: “La edad y el sexo en la estructura social de EEUU”, de 1942; “El Sistema Social”, de 1952; “La clase escolar como Sistema Social”, de 1959; “La juventud en el contexto de la sociedad estadounidense”, de 1962; y “La Universidad Americana”, de 1971 escrito junto a Gerald Platt.

de ser mencionado en su conjunto como fenómenos de la cultura juvenil” (1942, p. 49). La característica distintiva de esta “institución secundaria” es su paulatina diferenciación de los patrones adultos legitimados y su tensión –cuando no oposición- a estos: la cultura juvenil es frívola e irresponsable, cuando la expectativa adulta brega por la responsabilidad; la cultura juvenil valoriza la capacidades y logros atléticos, mientras que el mundo adulto hace lo propio con los logros profesionales y las capacidades ejecutivas; la cultura juvenil implica un conjunto de patrones propios de la vida escolar que “entran en tensión, a veces en conflicto directo, con los intereses ‘serios’ y las obligaciones hacía el trabajo curricular” (p. 50).

No obstante, estas discordancias entre valoraciones juveniles y mundo adulto, Parsons le otorga una funcionalidad positiva a la cultura juvenil en tanto permite calmar las tensiones propias de la transición entre niñez y adultez plena, definida por el acceso al trabajo y el matrimonio:

Las características significativas de los patrones de la juventud en nuestra sociedad, parecerían derivar de la coincidencia de las necesidades emocionales de los adolescentes, con aquellas derivadas de las tensiones de las situaciones adultas (p. 58).

En este sentido, la cultura juvenil pareciera funcionar como una “válvula de escape” de las tensiones transicionales; idea que es desarrollada más en detalle a principios de la década del 1950. En *El Sistema Social* (1952), Parsons define la cultura juvenil como un “mecanismo de control social” contra las “potenciales desviaciones<sup>49</sup>” en que pueden incurrir los jóvenes. Los aspectos “permisivos” de esta serían “una válvula de seguridad del sistema social, toda vez que el intentar mantener a la juventud completamente en línea con la disciplina adulta probablemente aumentaría de manera considerable las tensiones” (1952, p. 197). No obstante, no está exenta de promover conductas desviadas: en la

---

49 La desviación es una tendencia motivada para un actor en orden a comportarse en contravención de una o más pautas normativas institucionalizadas, al par que los mecanismos de control social son los procesos motivados en la conducta de este actor y de otros con quienes él se halla en interacción, mediante los cuales estas tendencias a la desviación terminan a su vez por quedar contrarrestadas (Parsons, 1952, p. 162).

“cultura juvenil frívola norteamericana”, la desviación puede llevar a la delincuencia y esta es más probable en los jóvenes de clases trabajadoras debido a sus condiciones contextuales. Por otra parte, en “culturas juveniles serias”, o más politizadas como la alemana, la conducta desviada puede llegar a cuestionar el sistema y reclamar para sí su legitimidad.

Poniendo en relación los planteos de Parsons con los requisitos mencionados por Durkheim, la existencia de una subcultura juvenil en las modernas sociedades industriales echaría por tierra la presunción de que las nuevas generaciones tengan sólo “un pequeño número de representaciones” incapaces de “luchar” contra las orientaciones adultas. Por el contrario, su existencia hace que los jóvenes tiendan a “imitar” y “seguir el ejemplo” de sus pares, antes que de sus padres, madres o maestros/as. En la misma línea de razonamiento, ya entrada la década de 1960, desplegará lo problemático que resulta considerar la segunda condición, en tanto los vertiginosos procesos de cambio social impugnan, o ponen en crisis de legitimidad, la “experiencia” y la “cultura” adulta. Problema que, como ya señalamos, dialoga con las preocupaciones expresadas por Margaret Mead.

En la década de 1960 la sociedad norteamericana<sup>50</sup>, señala Parsons, representa “la vanguardia del desarrollo general” y se encuentra sometida a vertiginosos “cambios sociales”. A su vez, el patrón de valores dominantes –al que caracteriza como “individualismo institucional”- exige al sujeto una “adaptación activa” a estas transformaciones, con altos niveles de autonomía, responsabilidad y acciones sujetas a normas que, dado el contexto, se le presentan generales, difusas y sujetas a su particular “interpretación”. En este marco:

---

50 Las características centrales de la sociedad norteamericana de la época desde la perspectiva de Parsons son: el industrialismo (altas tasas de productividad, sistema de libre empresa, masificación del consumo privado), el crecimiento del aparato estatal y las funciones de gobierno (especialmente en el ámbito del ejército y el sistema legal), las altas tasas de urbanización, el crecimiento de la ciencia y su aplicación y la expansión del sistema educativo.

tanto la naturaleza del patrón de valores, como la naturaleza del proceso de cambio crean considerables dificultades en el ajuste personal de los individuos (...) además la erosión general de la cultura y los símbolos tradicionales vuelve inadecuadas muchas de las viejas fórmulas que alguna vez se usaron para dar significado y legitimación a nuestros valores y logros (...) para el individuo promedio es probable que las oportunidades estén más abiertas que el cualquier otra sociedad a gran escala en la historia, ahora el gran problema ha llegado a ser ¿Qué hacer con esas ventajas? (Parsons, 1962, p. 6).

En el caso de la posición específica de la juventud esto se agrava porque las “demandas sociales”, tienden a superar la producción de “capacidades adecuadas”, especialmente aquellas para orientarse en situaciones normativamente complejas. Los procesos de “emancipación” que se verifican en la esfera familiar (crianza más autónoma), en las relaciones de pareja (libertad sexual), y los cambios en las esferas laborales y en las exigencias escolares (cuyo “estándar” ha crecido hasta la finalización del ciclo secundario), hacen que el adolescente “se enfrente a difíciles problemas de elección y evaluación en áreas donde aún no se ha desarrollado una codificación adecuada de las normas que rigen estas áreas recién emancipadas” (1962, p.11).

Tomando como referencia estos procesos, Parsons enfatiza los aspectos “románticos” propios de la cultura juvenil, a los que adjudica tendencias regresivas (de resistencia) y progresivas (de anticipación) respecto del cambio social. Dentro de los valores “resistentes”, están la preminencia de lo físico en una sociedad cada vez más orientada hacia el “cerebro” y la valorización del sexo y el alcohol en contraposición a las exigencias propias de los roles adultos. Dentro de los valores progresivos, que entran en sintonía y hasta anticipan el cambio, están el énfasis en los intereses culturales manifestado por los jóvenes y un tipo particular de compromiso político.

En cuanto a la participación política de los jóvenes, señala cierta apatía en la juventud norteamericana para involucrarse con ideologías “generales”, sean estas de izquierda o de derecha.

No obstante, si observa compromisos con “temas específicos” vinculados a las relaciones raciales, la amenaza de guerra nuclear y el problema de la “identidad”. Esta agenda progresiva respecto del cambio social no deja exento al “romanticismo juvenil” de algunas “potenciales desviaciones”, que entran en juego cuando las demandas son “poco realistas” y tienden a “simplificar e idealizar situaciones reales complejas”. Más allá de esto, el diagnóstico final de Parsons respecto de la adaptación de la juventud a la sociedad norteamericana es positiva:

Claramente la juventud norteamericana está en ebullición. (...) Expresa muchas insatisfacciones con el estado actual de la sociedad, alguna de las cuales están plenamente justificadas, otras son de una validez más dudosa. Sin embargo, la orientación general parece ser un afán de aprender, de aceptar órdenes superiores de responsabilidad, de “encajar”, no en el sentido de la conformidad pasiva, sino en sentido de su disposición a trabajar dentro del sistema, más que en oposición básica a él (1962, p. 19)<sup>51</sup>.

Ahora bien, la concepción “culturalista” parsoniana y de otros funcionalistas<sup>52</sup> ha recibido varias críticas. A inicios de 1970 comienzan a cobrar visibilidad un conjunto de estudios que cuestionan la centralidad que adquiere el concepto de cultura juvenil. Por un lado, a partir de diversas aproximaciones empíricas, se cuestiona el enfoque psicologista que otorga preeminencia y relevancia social a los conflictos jóvenes-adultos. Así mismo, también se pone en duda la diferencia/enfrentamiento entre los esquemas valorativos de padres e hijos, tesis central de la argumentación funcionalista. También se reprocha, entre otros aspectos, las relaciones inherentes que se establecen entre juventud y procesos de cambio y/o conservadurismo social (Criado, 1998).

51 Como lo señalan Molina y Vedia (2021), resulta interesante remarcar como estos vaticinios “conservadores” respecto de la adaptación sistémica de la juventud a las sociedades centrales de su época, resultaron bastante más certeros que los pronósticos de los intelectuales de izquierda que adjudicaban a los movimientos juveniles de los 60 o 70 un potencial rupturista y/o revolucionario. Otro fue el escenario en las sociedades periféricas, especialmente América Latina, dónde las y los jóvenes tuvieron un papel protagónico en los movimientos revolucionarios y reformistas.

52 Otras referencias funcionalistas “clásicas” en la materia las podemos encontrar en *La Sociedad adolescente*, de James Colemann (1961) o *De generación en generación* de Shmel Eisenstadt (1964).



Profundizando esta línea crítica, un lugar clave les cabe a los pensadores nucleados en la Escuela de Birmingham. En su caso, el foco de los cuestionamientos está puesto en resituar el problema de las “clases de edad” en relación a las “clases sociales” ya que, desde su punto de vista, las teorías descontextualizadas sobre la cultura juvenil resultan ocultadoras de la dominación de clase. Como señala Criado (1998) cuando sintetiza estos aportes, “no se trata de adjetivar la clase de edad con la clase social, sino de considerar ésta como determinante primero”, por lo que las subculturas juveniles “deben entenderse como las formas específicas por las que los grupos subordinados negocian su posición” (pp. 31-32). En el campo de la SE, un autor clave representativo de este abordaje es Paul Willis, quien en su *Aprendiendo a Trabajar* (1977), estudia desde una perspectiva etnográfica las intersecciones entre clase obrera, juventud, cultura escolar y mundo del trabajo.

Así mismo en Francia, Pierre Bourdieu – primero junto a Jean Claude Passeron en *Los Herederos: los estudiantes y la cultura* (1964), luego en varios momentos de su obra- abordará el tópico generacional desde una perspectiva nominalista y conflictivista. En tono polémico y provocativo, el sociólogo francés afirmará que “la juventud no es más que una palabra” (1990) enfatizando que, cuando se analizan los procesos de constitución y sucesión de las generaciones, hay que prestar atención a las luchas de poder que se esconden detrás de estas nominaciones (¿quién las enuncia? ¿por qué? ¿para qué?) atendiendo, no a la generalidad social, sino a las dinámicas específicas del “campo” que se considere.

En diálogo con la perspectiva de Mannheim, Bourdieu enfatiza que una correcta conceptualización de las generaciones como grupo social, implica pensar no solo en las diferencias intergeneracionales (caracterizadas teniendo como referencia la “edad biológica”) sino también las intra-generacionales, atendiendo a las múltiples posiciones sociales que ocupan los sujetos pertenecientes a una misma cohorte generacional. Partiendo de esta premisa, cuestiona al funcionalismo la utilización poco rigurosa de la “variable edad” como límite de las diferentes cohortes generacionales, en tanto

supone una caracterización homogeneizadora que omite las diferencias sociales, los múltiples *hábitus* que éstas engendran y tiende a confundir la “edad biológica” con la “social”. Por ello, sostiene que los límites entre niñez, juventud y adultez implican una lucha por el poder entre los sujetos y las posiciones que estos ocupan, condicionadas por las “leyes de envejecimiento” específicas de cada campo:

La juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos (...) cada campo tiene sus leyes específicas de envejecimiento: para saber cómo se definen las generaciones hay que conocer las leyes específicas de funcionamiento del campo, las apuestas de la lucha, y cuáles son las divisiones que crea esta lucha (Bourdieu, 1990, p. 164)

### **Conclusión: Perspectiva Generacional y Adultocentrismo en las Instituciones Educativas**

El recorrido teórico e histórico expuesto, nos ha permitido poner en escena algunas discusiones generales en torno a cómo el problema generacional ha sido construido en el ámbito de las Ciencias Sociales en general y de la SE en particular. Vale aclarar que esta reconstrucción no tiene la intención de ser exhaustiva, mas sí ilustrativa de algunos de los principales rasgos con que el tópico en cuestión emerge en diálogo, como no podía ser de otra manera, con los diferentes contextos de producción de las y los autores.

Recapitulando el hilo de nuestra argumentación, podríamos decir que la emergencia y desarrollo del *problema generacional* ha implicado rupturas y continuidades entre enfoques biologicistas, historicistas, culturalistas/psicologistas y socio-críticos. Cada uno aportó un aspecto particular a la construcción teórica, siendo a la vez impugnado e incorporado por las teorizaciones posteriores. A su vez, la noción de generación aparece estrechamente vinculada, desde sus inicios, a los procesos de cambio social y de transmisión cultural. En este sentido, las generaciones históricas han sido conceptuadas como agentes de transformación o conservadurismo

social, como encargadas de transmitir o heredar bagajes culturales. Sintetizando, integrando y precisando estos aportes, podemos plantear diferentes dimensiones que hacen a la conceptualización de este “problema de las generaciones”.

Considerando la dimensión biológica/natural del fenómeno, “el problema de las generaciones” nos remite a la finitud de los seres vivos que nacen, se desarrollan, envejecen y mueren. Seres vivos que, a su vez, conviven y establecen vínculos con otros seres vivos que transcurren por las diferentes etapas de este desarrollo vital. En un extremo de la curva los que nacen, en el otro quienes mueren.

En segundo lugar, entrando en la dimensión social e histórica del fenómeno, el “problema de las generaciones” nos remite a cómo las comunidades históricas, y los diferentes grupos sociales que estas albergan, estructuran y/o procesan esas diferencias biológicas entre etapas vitales y los sentidos que les otorgan. En otras palabras, sobre la base de una diferencia generacional biológica, se elabora una diferencia generacional socio-cultural, una “edad social”. Esta –al igual que el género, la clase y la etnia- funciona como un principio de clasificación, ordenamiento y jerarquización del mundo social en torno al cual se erigen diversas representaciones que tienden a dotar de sentido, explicar, justificar, legitimar ese ordenamiento. Sumando una precisión conceptual tomada del campo de la sociología de las edades, a estos grupos clasificados y jerarquizados en un espacio/tiempo específico en función de los criterios asociados con su “edad social” se los podría denominar *clases de edad*:

El concepto “clase de edad” nos remite a la categorización que se establece, en un momento del tiempo, en el seno de cada grupo, en función de la edad. Tranzando fronteras entre distintas condiciones asociadas a esta edad –joven, adulto, viejo- cada una con una serie de derechos, obligaciones y comportamientos asociados... en fin “esencias sociales” que hay que explicar no a partir de “naturalezas psicológicas”, sino a partir de las condiciones de reproducción social de cada grupo y de las luchas que se producen en su seno a propósito del *tempo* de sucesión. (Criado, 2009, p. 346).

A diferencia de esta noción de “clases de edad” -que implica un recorte sincrónico- en términos estrictos, la categoría “generación” alude al desarrollo diacrónico del fenómeno. Es decir, a las variaciones en la constitución de los diferentes grupos etarios en función de cómo se modifican las condiciones materiales de existencia de las comunidades que los albergan. En otras palabras, en la medida en que se modifican las “condiciones de producción” de las generaciones sociales, cambian las características subjetivas e intersubjetivas de los sujetos producidos, sus sensibilidades, sus modos de ser y estar en el mundo. En palabras de Margulis:

La generación alude a la época en cada individuo se socializa, y con ello a los cambios acelerados que caracterizan a nuestro tiempo. Cada generación puede ser considerada, hasta cierto punto, como perteneciente a una cultura diferente, en la medida en que incorpora en su socialización nuevos códigos y destrezas, lenguajes y formas de percibir, de apreciar, clasificar y distinguir (...) Por lo tanto las generaciones comparten códigos, pero también se diferencian de otras, y al coexistir dentro de un mismo grupo social estas diferencias se expresan frecuentemente bajo la forma de dificultades y ruidos que alteran la comunicación y, a veces, constituyen abismos de desencuentros. (1996, p. 18).

Ahora bien, analizar los espacios escolares desde las lentes analíticas que nos proporciona la perspectiva generacional, nos invita a re-pensar y problematizar -entre otros tópicos posibles- la relación de subordinación naturalizada de infantes y jóvenes hacia el mundo adulto trascendiendo las justificaciones pedagógicas o psicológicas que se suelen esgrimir para legitimar esa disparidad. En términos históricos, siguiendo a Eduardo Bustelo (2012), podríamos decir que en la base del orden generacional que prevalece en las instituciones escolares (y no sólo ahí) se encuentra una de las “más formidables asimetrías construidas históricamente” (p. 289). En efecto, en este ordenamiento infantes y jóvenes son situados en una relación de dominación hacia el mundo adulto, estableciéndose este como meta ideal de un proceso de educación y maduración concebido linealmente. Según Bustelo “una ideología de la transmisión” que

concibe que “la trayectoria del desenvolvimiento humano culmina en el adulto racional, autónomo y dueño de sí mismo” (p. 291).

Como ya lo han mencionado varios de los autores/as recuperados en los análisis precedentes, desde la segunda mitad del siglo XX las sociedades occidentales asisten a un proceso de desestructuración del “orden generacional moderno”(Alanen, 2019)<sup>53</sup>. Esto ha implicado, entre otras cosas, la crisis de la adultez y de la autoridad que le es, o era, propia en las diversas instituciones donde ésta se erigía como referencia. Para el caso de las instituciones educativas cabe recuperar las intuiciones de Parsons ya señaladas respecto de la creciente legitimidad de la “cultura juvenil” respecto del modelo normativo adulto, o las reflexiones de Mead en relación a cómo este proceso tiende a subvertir las dinámicas pos-figurativas de transmisión cultural.

En el proceso de historización de las diferentes categorías generacionales, la adultez suele resultar un supuesto impensado. A diferencia de lo que ha ocurrido con infancias y juventudes, en torno a las cuales se han erigido sendos campos de conocimientos que han tendido a desnaturalizarlas y problematizarlas, la adultez sigue siendo definida en términos mayormente psicológicos, asociada a un “estado mental”. Tanto en la vida cotidiana como en los análisis de las ciencias sociales –particularmente en la sociología- la adultez “está presente como punto de referencia, como categoría predeterminada que sirve como fondo heurístico para el análisis de todo tipo de acción social” (p. 17), funcionando como un “constructo normativo” para juzgar actores y prácticas en relación a cuantos se acercan o alejan de los modelos estandarizados de la adultez (Blattener, 2007).

La “adultez estándar” como categoría social surge en los países centrales en el período que va desde la finalización de la segunda guerra mundial a la crisis petrolera de los años 1970. En este período

---

53 Red estructurada de relaciones entre categorías generacionales que se posicionan o actúan dentro de las interrelaciones necesarias entre sí. (...) existe en las sociedades modernas un sistema de ordenamiento social que se refiere específicamente a los niños como categoría social, y circunscribe para ellos lugares sociales particulares desde donde actúan y, por lo tanto, participan de la vida social en curso (Alanen, 2019, p. 5).

histórico se instituyen y difunden como modelo naturalizado los “marcadores sociales” típicos de la adultez occidental: trabajo estable, relaciones estables, paternidad/maternidad y vida independiente. (Blattener, 2007, p. 15). A medida que las sociedades centrales estructuradas en torno a los Estados de Bienestar se han modificado, esta adultez estándar resulta cada vez más contrafactual. En un escenario social donde las condiciones objetivas que hacían posible la estandarización de estos marcadores sociales son cada vez menos frecuentes, se sigue evaluando a los individuos desde el rasero de una categoría moral desfasada de su época, lo que conlleva un “déficit de reconocimiento” (p.17).

Esta crisis de la “adultez estándar” que abarca las diferentes instituciones sociales donde las/os adultos/as funcionan, o deberían funcionar, como figuras de referencia, adquiere matices diferenciados en los escenarios educativos escolarizados. Ahí la figura arquetípica del adulto-educador de cuño durkheimiano -otrora portador, representante y responsable de la legalidad social/ escolar- se ha desdibujado dando lugar a una crisis de su función para orientar a las nuevas generaciones. En efecto, la racionalidad y funciones adultas se encuentran “jaqueadas” por jóvenes para quienes su palabra se ve desautorizada ante la pluralización de referencias sociales contra las que ésta compite (Kantor, 2008).

No obstante esta crisis de legitimidad, la adultez como constructo y las relaciones de dominación que la sostienen sigue siendo un tópico poco problematizado que transversaliza instituciones y sectores sociales. En el caso de las escuelas, el “adultocentrismo” como ideología permea su cotidianeidad, naturalizando que los saberes válidos, la madurez y la responsabilidad son tanto atributos intrínsecos de la “vieja generación”, como carencias de la nueva. Y que el mundo adulto, por el sólo hecho de serlo, tiene el privilegio de imponer sus ideas, definir las formas de acción y relación válidas, y controlar las decisiones que prevalecen en las escuelas (Duarte y Pezo, 2021).

En un contexto de acelerados cambios tecnológicos, productivos, sociales y culturales que transforman nuestra vida cotidiana. En

un marco de crisis política, económica, sanitaria y ecológica que condensa transformaciones de magnitudes civilizatorias. En un escenario donde los supuestos y respuestas tradicionales desde las que orientábamos a las y los jóvenes tienden a ser puestas en duda, con razón, por estos. Bueno sería que el heterogéneo y complejo mundo de las adúlteras-educadoras asumiera una posición de mayor perplejidad, apertura y democratización para construir respuestas a este escenario en transformación. A las preguntas acerca de *qué enseñar, cómo hacerlo y bajo qué formas organizativas emprender la tarea*, no podemos contestarlas desde nuestras históricas y derruidas prerrogativas.

Así como lo hizo en su momento con la clase, el género y la etnia, la “mirada desnaturalizadora” de la SE puede ayudar a cuestionar estos privilegios generacionales que se cristalizan en desigualdades inter-generacionales. A esta tarea pendiente de problematizar esas “esencias sociales” en los ámbitos escolares y de formación docente, pretenden contribuir estas reflexiones.

### Referencias Bibliograficas

- Alanen, L. (2019). *Generational order: troubles with a 'travelling concept'*. Children's Geographies, DOI: 10.1080/14733285.2019.1630715
- Alexander, J (1990). La centralidad de los clásicos. En A. Giddens, J. Turner y Otros, *La teoría social hoy*, pp. 22-80. Editorial Alianza.
- Berra Artieda, F. (2011). *The Talcott Parsons Project. Una sociología yanqui para el bloque occidental*. <https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/becerra-parsons-project.pdf>
- Benjamin, W. (2008). *Metafísica de la juventud*. Paidós.
- Blattner, H. (2007). Contemporary Adulthood: Reconceptualizing an Uncontested Category. *Current Sociology*, 55(6), pp. 771–792.
- Bonal, X. (2004). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo.

- Bustelo Grafigna, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. En *Salud Colectiva*, 8-3, pp. 287-298. Buenos Aires-Argentina.
- (2023). *El recreo de la infancia*. UNLA.
- Criado, M. (1998). *Producir la juventud*. ISTMO.
- (2009). Clases de Edad / Generaciones. En Reyes, R. *Diccionario crítico de las Ciencias Sociales*. pp. 345-350. Plaza y Valdés.
- Duarte Quapper, K. y Pezo Hoces, E. (2021). Adulthood in the school: notes for its problematization. En *Revista Realidad Educativa*. Vol 1, N°1. Chile.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y Sociología*. Península.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante.
- Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. En *Última década*. Vol. 19, N°34, pp.11-32.
- Mannheim, K. (1993 [1928]). El problema de las generaciones. En *Revista Española de investigaciones Sociológicas*, N° 62, pp. 193-244.
- Mead, M. (1991). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Granica.
- Mendel, G. (1971). *La crisis de las generaciones*. Península.
- Meo, A. (2016). La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades. En *Revista Unidad Sociológica*, N° 28.
- Molina y Vedia, A. (2021). Talcott Parsons and his gravediggers: perspectives on romanticism and contraculture. En *Revista Trabajo y Sociedad*, N°37.
- Parsons, T. (1942). La edad y el sexo en la estructura social de Estados Unidos. En *American Sociological Review*, N°7, pp. 604-616.
- (1951). El Sistema Social. En *Revista de Occidente*.
- (1959). La clase como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana. En *Harvard Educational Review*, XXI, otoño 1959, pp. 297-318.
- (1962). Youth in the context of American Society. En *The MIT Press on behalf of American Academy of Arts & Sciences*. EEUU.
- Parsons, T y Platt (1971). *The American University*. Harvard University Press.
- Pérez Islas, J. A. (2008). *Teorías sobre la juventud. La mirada de los clásicos*. Universidad Nacional Autónoma de México.



## **Gramsci: Un Clásico Que Se Resiste al Olvido. Sus Aportes a la Sociología de la Educación**

Laura Blanco <sup>54</sup>

*Los clásicos son los supervivientes de esa derrota de todo lo efímero, son los autores y textos que han perdurado más allá del naufragio del oleaje del olvido y la desidia de los siglos. Representan, en su más alto grado, lo que Schopenhauer llamaba la «literatura permanente», die bleibende literatur, frente a la producción literaria efímera, pasajera, trivial y actual. Son los más resistentes a ser engullidos por el olvido (Calvino, 1993, p.4).*

**E**l presente artículo tiene su origen en el trabajo realizado durante el curso “La educación y los modos de construcción de hegemonía. Una mirada gramsciana desde Argentina”, dictado en el marco del *Programa Interinstitucional de Postgrado en Sociología de la Educación*.

El punto de partida, antes de pensar los ejes y la bibliografía para abordar una obra tan vasta, poco sistemática y compleja, fue interrogarnos acerca del sentido de dialogar desde el presente con Antonio Gramsci.

En este sentido, construimos una serie de preguntas que nos fueron acompañando durante todo el curso. Algunas de ellas fueron ¿Por qué recuperar el pensamiento del pensador italiano? ¿Por qué puede ser considerado un clásico, y más aún, un clásico para problematizar un campo académico que no configuró ni estudió de manera específica?

Asistimos a una crisis civilizatoria que se manifiesta con catástrofes climáticas, económicas, políticas y sociales que anudan formas viejas y novedosas de dominación social. En este contexto vemos proliferar discursos de odio, racistas, autoritarios, que bajo

---

54 Docente e Investigadora de la Universidad Nacional del Comahue. Contacto: lau304@yahoo.com

la impunidad que permiten las redes y el espacio digital, muchas veces son subestimados.

En épocas tan críticas, Gramsci vuelve a nosotrxs como una bocanada de aire fresco para nutrir nuestra “agenda de posibles y necesarias rebeldías” y decirnos que aun cuando todo parece domesticado bajo los imperativos de la racionalidad instrumental y mercantil, hay que volver a conmovirse para poder así organizarse. Lo dijo Calvino y, creemos, aplica perfectamente para la obra de Gramsci:

Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir. Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo. Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone (Calvino, 1981, p. 7).

De este modo, el gran desafío del Seminario fue recuperar la vigencia de Antonio Gramsci trabajando, desarmando y reconstruyendo, junto a compañerxs y colegas, sus ideas y su militancia para poder traducir sus preocupaciones a las nuestras. Lo que vamos a ofrecer son algunas pistas de cómo abordamos parte de su obra y porque lo hicimos de este modo. Son líneas que esperamos ofrezcan una posible hoja de ruta para sumergirnos en un autor que nos recuerda la importancia de no escindir el hacer, el sentir y el pensar. Si ante todo nos definimos como educadores, esto último, nos parece fundamental.

### **La Imaginación Sociológica Para Abordar a Gramsci**

Kohan (2016) nos dice que, a diferencia de otros clásicos de las ciencias sociales, la biografía de Gramsci no es anecdótica, secundaria ni ajena al campo político. Solo al altísimo precio de obviar o invisibilizar la trayectoria vital política, en el seno de la cual se gestaron sus problemáticas, hipótesis y categorías, puede convertirse a Gramsci en un “elástico comodín válido para cualquier uso político” (Kohan, 2016, p.2). Es por eso que nuestra

propuesta pretendió anudar los diferentes períodos de la vida de Gramsci estableciendo puentes entre la biografía, la historia, sus preocupaciones políticas y desarrollos teóricos. Reparar en estas características nos hizo seleccionar sus escritos teniendo en cuenta tanto su actividad teórica y práctica. Como afirma Manuel Sacristán (1998), resulta fundamental concebir a la “obra” gramsciana como *la combinación de lo actuado y pensado*.

Como señalan quienes se han especializado en la obra de Antonio Gramsci, no fue un especialista ni un académico en temas educativos, pero dedicó gran parte de sus reflexiones a esta temática. Estuvo preocupado por la educación del proletariado, por la organización y disciplina sobre la cual debía florecer la cultura socialista, aquí y desde ahora, sin esperar al catastrofismo de las estructuras económicas.

En sus escritos periodísticos, previos al encarcelamiento, podemos apreciar su preocupación por la educación de las clases subalternas así como también por la función organizativa de los intelectuales. Lo vemos en su voluntad de crear escuelas, de impartir cursos, de educarse a partir de las experiencias y conocimientos de la clase trabajadora.

Esta preocupación continúa y se profundiza durante su época carcelaria a través de sus estudios sobre la educación, los intelectuales, la filosofía, el sentido común y la noción de hegemonía. También se manifiesta en las cartas que envía a sus familiares, en las cuales se muestra interesado por la forma en que educan a sus hijos y sobrinos y en las experiencias educativas que pudo llevar a cabo dentro de la cárcel, como lo narran sus cartas desde Ustica.

Esta dialéctica entre historia, política y biografía podemos apreciarla en los escritos de Gramsci desde una dimensión “molecular y universal”. Manacorda (1988), recupera esta dimensión, presentes en la mirada gramsciana, para dar cuenta de lo que él denomina “el principio educativo en Gramsci”. En relación a esto el autor señala que en el militante sardo,

La temática pedagógica ocupa un lugar central, o al menos no secundario, en la experiencia viva y en el pensamiento de Antonio Gramsci, articulándose allí bien como interés educativo inmediato a nivel individual o «molecular», bien como lucha política por la organización de la cultura a nivel de masa (Manacorda, 1988, p.13).

Podemos apreciar entonces que, ya sea desde una perspectiva *molecular*, a través de las cartas a su familia, o desde una perspectiva *universal*, a partir de sus reflexiones teóricas, Gramsci nos acerca una mirada sumamente potente y actual para pensar la educación. En este sentido, su legado es crucial para la sociología y pedagogía crítica.

Es fundamental señalar que durante el curso, las categorías trabajadas se abordaron poniendo en acto un ejercicio de “traducción” para reflexionar y comprender temas y problemas ligados a nuestra realidad. Hablamos de traducción siendo fieles al autor, y no de aplicación, porque como dice Ansaldi (1992), “el instrumental forjado por Gramsci no se encuentra oculto en una lámpara (...). El genio escondido no aparece por frotamiento, sino apelando a un acto de re-creación, innovación, modificación y hasta desechamiento” (p. 62).

### **Gramsci y Algunos de sus Primeros Escritos sobre la Educación y la Cultura. El Periodo Pre-Carcelario**

Los encuentros se organizaron a partir de una periodización, de una hoja de ruta que fuese coherente con los principios anteriormente mencionados.

En un primer momento nos centramos en la experiencia formativa del periodo pre-carcelario que nos permitió dar cuenta de ciertos posicionamientos acerca de la importancia de la educación y ofreció algunos análisis, incipientes, sobre el papel de los intelectuales y la importancia de la autoformación de la clase trabajadora.

Para esto, seleccionamos algunos textos de este primer período en los que se pueden ver algunos rasgos centrales de su marxismo

heterodoxo a partir de la crítica al positivismo y a las visiones reduccionistas del marxismo. Tanto en *Nuestro Marx* (1918), como en la *Revolución contra El Capital* (1918), podemos ver la crítica gramsciana al determinismo y al economicismo. En relación a este punto escribe:

El factor máximo de la historia no lo constituyen los hechos económicos en bruto, sino siempre el hombre, la sociedad de los hombres, de los hombres que se reúnen, se comprenden, desarrollan a través de esos contactos (cultura) una voluntad social, colectiva, y entienden los hechos económicos, los juzgan, y los adaptan a su voluntad hasta que esta se convierte en motor de la economía, en plasmadora de la realidad objetiva (Gramsci, 1918).

De acuerdo a Gramsci, el determinismo es la creencia según la cual la sociedad está regida por regularidades y leyes absolutas, al margen de los conflictos sociales y la lucha de clases. Las visiones deterministas consideran que el sistema capitalista se derrumbará solo –por sus crisis y contradicciones económicas objetivas–, sin necesidad de incidir políticamente para derrocarlo. El economicismo por otro lado, es una corriente política que se caracteriza por reducir la ideología socialista al nivel inmediato de las reivindicaciones exclusivamente económicas, sin dar cuenta de la necesidad de generalización de los valores socialistas al conjunto de las clases populares. Esta crítica hace del marxismo de Gramsci un marxismo heterodoxo, creativo.

De este modo, ubica como lugar imprescindible la práctica política pero sin caer en miradas voluntaristas ni ingenuas. Estos elementos los recuperamos de Campione (2014) y Kohan (2016) quienes lo desarrollan de manera profunda.

Un apartado aparte mereció *Socialismo y Cultura*, escrito en 1916. Lo consideramos un texto fundamental porque nos ofrece una mirada sobre lo cultural que rompe con las visiones elitistas y que brinda materialidad, cuerpo a las prácticas culturales. Anticipa lo que después él va a denominar la relación entre filosofía y sentido común, lo que él llama espíritu de escisión, separación y catarsis.

¿Qué nos dice Gramsci en este texto? Ante las visiones dominantes de la época, ¿qué no es la cultura para el pensador sardo?

Hay que perder la costumbre y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos que él tendrá luego que encasillarse en el cerebro como en las columnas de un diccionario para poder contestar, en cada ocasión, a los estímulos varios del mundo externo (...) El estudiantillo que sabe un poco de latín y de historia, el abogadillo que ha conseguido arrancar una licenciatura a la desidia y a la irresponsabilidad de los profesores, creerán que son distintos y superiores incluso al mejor obrero especializado, el cual cumple en la vida una tarea bien precisa e indispensable y vale en su actividad cien veces más que esos otros en las suyas. Pero eso no es cultura, sino pedantería; no es inteligencia, sino intelecto, y es justo reaccionar contra ello (Gramsci, 1918, p. 30)

Pero ¿Qué es la cultura?

La cultura es cosa muy distinta. Es organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de superior conciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus derechos y sus deberes. El mismo fenómeno se repite hoy para el socialismo. La conciencia unitaria del proletariado se ha formado o se está formando a través de la crítica de la civilización capitalista, y crítica quiere decir cultura, y no ya evolución espontánea y naturalista. (Gramsci, 1918, p.30)

La educación, la cultura, la organización surgida del saber y de la experiencia está formada por la acción para intensificar la cultura del proletariado, para profundizar la conciencia.

A partir de su lectura, pudimos problematizar la vigencia de su contenido en contextos donde el mundo académico está tan fragmentado y preso de lógicas instrumentales por lo que fue de utilidad recuperar sus palabras. También pudimos relacionarlo con la crítica a lo que Freire denominaría la educación bancaria, y a esas

prácticas de la educación tradicional que separan lo manual de lo intelectual y la vida de la escuela, la escuela hegemónica.

En síntesis, fuimos anudando su biografía, desde Cerdeña hacia Turín con algunas definiciones teóricas que luego desarrollará en los cuadernos y serán elementos constitutivos de la filosofía de la praxis.

### **La Educación como Relación de Hegemonía: La Perspectiva Universal**

En el segundo encuentro, nos centramos en pensar la educación como relación hegemónica desde una mirada universal a partir de la selección de algunos apartados de *Los Cuadernos* y el texto de Portantiero *Gramsci y la educación* (1984), recuperando algunas categorías centrales como la de Estado integral y hegemonía.

Pudimos ver cómo en la cárcel Gramsci reflexiona sobre las causas de la derrota, sobre los factores que llevaron al ascenso del fascismo y el fracaso de la revolución en Italia. Es a partir de estos análisis que amplía la noción de Estado y reformula la noción de hegemonía (Thwaites Rey, 1994), nociones centrales para profundizar respecto a la educación y la escuela.

Nos explica Gramsci (1975) que con el advenimiento del capitalismo toda la función del Estado es transformada; *el Estado se convierte en educador*, fundamentalmente a partir del derecho y la escuela. Afirma que tanto "(...) el derecho, junto con la escuela y otras instituciones y actividades, son el instrumento para este fin [formar el consenso hegemónico], por ello deben ser elaborados de conformidad con dicho objetivo, logrando el máximo de eficacia y resultados positivos" (Gramsci, 1975, p. 130).

En este sentido, el Estado, a partir de las organizaciones de la sociedad civil y la sociedad política, tiene como una de sus funciones ideológicas y culturales, elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral que corresponda a las necesidades

del desarrollo de las fuerzas productivas y por consiguiente a los intereses de las clases dominantes. En palabras de Gramsci:

Cada Estado es ético en cuanto una de sus funciones más importantes es la de elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel (o tipo) que corresponde a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas y, por consiguiente, a los intereses de las clases dominantes. La escuela como función educativa positiva y los tribunales como función educativa represiva y negativa son las actividades estatales más importantes en este sentido. Pero en realidad, hacia el logro de dicho fin tienden una multiplicidad de otras iniciativas y actividades denominadas privadas, que forman el aparato de la hegemonía política y cultural de las clases dominantes (Gramsci, 1975, p. 132).

La hegemonía implica que las clases dominantes expandan y hagan universales su concepción de mundo, es un proceso que combina elementos tanto materiales como ideales. De este modo, la clase hegemónica debe ser una clase principal de la estructura de la sociedad que pueda aparecer como la clase progresiva, capaz de realizar los intereses de toda la sociedad. En este sentido, la escuela como organización de la sociedad civil, como lugar de difusión ideológica, es fundamental.

A su vez, la hegemonía se condensa cuando logra crear un hombre colectivo, un determinado tipo de conformismo social que adecue la moralidad de las masas a las necesidades del aparato económico de producción y por ende, elabore nuevos tipos de individuos (Portantiero, 1994; Tamarit, 1990). Implica la formación de la personalidad y el logro de un determinado tipo de conformismo que incorpore al individuo al modelo colectivo.

A partir de estas categorías problematizamos cómo las clases dominantes, que pretenden a su vez convertirse en dirigentes, se interesan en que las ideologías -que interpelan a los hombres y mujeres y nutren su sentido común, (definiendo lo que existe, es posible y es bueno)- coincidan con sus puntos de vista e intereses objetivos, utilizando todo el poder de que disponen para que dichas



ideologías circulen fluidamente y se distribuyan en el seno de la sociedad, entre las distintas clases y sectores de clase.

Esto lo hacen a partir de repertorio de formas y prácticas culturales, incluyendo todas aquellas asociadas con el conocimiento y el aprendizaje, las concepciones mentales del mundo, los juicios éticos y estéticos, los hábitos y valores culturales. La construcción hegemónica, de este modo, inculca (en sentido general pero no excluyente) formas y prácticas culturales que contribuyen a fortalecer y naturalizar las relaciones sociales de producción y reproducción dominantes.

Estas ideas y procesos de socialización se organizan y difunden fundamentalmente a través de las instituciones que tienen como función el ejercicio de las funciones consensuales, como los medios de comunicación y en nuestro caso, las escuelas. Pero fieles al pensamiento gramsciano no podemos caer en determinismos. La reproducción nunca es total, siempre es contradictoria, la hegemonía lo es. Es un proceso complejo, de equilibrios inestables, de lucha.

Teniendo en cuenta esto, recuperamos sus reflexiones sobre la filosofía espontánea, la filosofía de la praxis y las nociones de sentido y núcleos de buen sentido. No sólo para comprender cómo la filosofía de las clases dominantes arraiga en las masas, sino porque nos ofrece herramientas para poder intervenir en los procesos educativos en virtud de generar procesos significativos y contrahegemónicos.

### **Filosofía Espontánea y Sentido, o Cómo las Ideologías Cuajan en Creencias**

Para Gramsci, la filosofía es la más elemental manifestación de actividad intelectual. A partir de aquí, afirma que todos los hombres son filósofos, son intelectuales. Recuperando, con matices, la idea marxista que afirma que *las ideas de la sociedad son las ideas de la clase dominante*<sup>55</sup> nos explica que en la sociedad conviven

55 Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción

diferentes concepciones de mundo, distintas filosofías y algunas de ellas predominan (las dominantes) sobre las otras. En este sentido, no existiría la filosofía en general sino que están aquellas que son profesionales y la que él denomina *espontánea*. Nos dice Gramsci (1986) que:

La filosofía espontánea está contenida en: 1) el lenguaje como conjunto de conocimientos y conceptos, y no sólo como suma de palabras gramaticales, 2) en el sentido común y el buen sentido, y 3) en la religión popular y, también, en todo el sistema de creencias, supersticiones, opiniones, modos de ver y de obrar (p. 11).

Este tipo de filosofía configura una concepción del mundo dispersa y ocasional, compuesta por fragmentos de diversas concepciones, con frecuencia contradictorias, donde aceptamos un concepto de vida “impuesto mecánicamente” por el grupo social hegemónico.

Entonces no existe una filosofía en general sino que existen diversas filosofías o concepciones de mundo y siempre, afirma Gramsci (1986), “se hace una elección entre ellas”. Ahora bien, ¿cómo se hace esta elección?

En este punto nos hace pensar que si la sociedad es contradictoria, si nuestra concepción de mundo también lo es, lo será nuestra actividad práctica y teórica. Esta contradicción se manifiesta entre aquella concepción “afirmada lógicamente como hecho intelectual” y la que está contenida en “nuestro obrar”. Pero la elección de la propia concepción de mundo también es un acto político, y es esta contradicción la que abre la posibilidad de la crítica, de la toma de conciencia de la propia personalidad histórica. Así lo expresa el pensador italiano:

Un grupo social dominado afirma de palabra, por razones de sumisión y subordinación intelectual, una concepción que no le es propia, sino que la ha tomado prestado parcialmente de otro grupo social. Sin embargo, este mismo grupo social posee una concepción del mundo que le es propia y que es susceptible de unirlo

---

espiritual (Marx y Engels, 1932, p. 221).

en cuanto grupo para la transformación práctica de la realidad, en la medida que pueda moverse como un conjunto orgánico (Gramsci, 1986, p. 92).

A partir de estas categorías pudimos pensar en las filosofías dominantes de nuestra época y en sus contenidos. En cómo se difunden y sobre todo, preguntarnos por qué ciertas concepciones de mundo son bien recibidas, asimiladas, apropiadas y otras rechazadas, resistidas.

A partir de ejemplos que habitan en nuestras escuelas, en los idearios que interpelan a nuestrxs jóvenes, llegamos a la categoría de *sentido común*. De este modo, contradicción y sentido común se convirtieron en categorías a desarmar, en armas potentes para pensar las problemáticas actuales. Coincidimos entonces en que el *sentido común* era la categoría que quizás, con más fuerza y con mayor nivel de concreción, nos posibilitaría pensar nuestras prácticas docentes.

Gramsci nos dice que el sentido común es la concepción más difundida de la moral y la vida. Es así como cada estrato tiene su sentido común, producto de la experiencia (además de ser producto de la hegemonía ya el sentido común es más que una filosofía espontánea). El sentido común de este modo es una construcción histórica, producto de relaciones hegemónicas que define el límite de lo lógico, el sentido de la realidad, supone la naturalización de la realidad (Rigal, 2011). Es el lugar donde se expresan las contradicciones de la práctica de la vida social.

Las clases subalternas llegan a las fases superiores de su desarrollo en tanto que consiguen autonomía frente a las clases dominantes y obtienen la adhesión de otros grupos políticos aliados. Esa adhesión se alcanza en la medida en que desarrollan una “contra-hegemonía” que cuestiona la visión del mundo, los modos de vivir y de pensar que las clases dominantes han logrado expandir entre vastos sectores sociales. Se desarrolla así el espíritu de “distinción” y “escisión” existente en toda sociedad para convertirlo en crítica activa del “conformismo” imperante” (Campione, 2014).

El sentido de separación o *espíritu de escisión* constituye el primer momento hacia la adquisición de la conciencia exacta de la personalidad histórica. Es decir, interpreta la unidad de la teoría y de la práctica como un devenir histórico “que tiene su fase elemental y primitiva en el sentido de separación, de distinción, de independencia apenas instintivo” desde donde puede progresar hasta la posesión real y completa de una concepción del mundo propia, coherente y unitaria. Pero esto no se hace de manera mecánica ya que,

La unidad de la teoría y de la práctica no es, de ninguna manera, algo mecánicamente dado, sino un devenir histórico, que tiene su fase elemental y primitiva en el sentido de “distinción”, de “separación”, de independencia instintiva, y que progresa hasta la posesión real y completa de una concepción del mundo coherente y unitaria. He aquí por qué es necesario poner de relieve que el desarrollo político del concepto de hegemonía representa un gran progreso filosófico, además de un progreso político práctico, porque necesariamente implica y supone una unidad intelectual y una ética conforme a una concepción de la realidad que ha superado el sentido común y se ha tornado crítica, aunque sólo sea dentro de límites estrechos (Gramsci, 1986, p. 99).

Son los pueblos los que dan cuenta de los procesos de explotación de los que son objeto, quienes manifiestan las injusticias, y es en ese propio sentido común donde se manifiestan las tensiones. Pero nos alerta Gramsci que esto no produce automáticamente una reflexión que implique la idea de transformar ese entorno. Puede haber manifestaciones que expresen el deseo de libertad y no por ello, se constituye en un programa de transformación efectiva. Es por esto que a Gramsci le interesa pensar cómo alimentar a ese pensamiento transformador, cómo dotarlo de las habilidades necesarias de nutrirse de esa fuerza que está en el pensamiento de los grupos subalternos, ya que son las propias clases dominadas quienes serán agentes de los cambios sociales.

Para esto es central la tarea de lxs intelectuales, de lxs educadores. La tarea del intelectual es potenciar el núcleo de buen sentido, articulando, aclarando, maximizando su racionalidad: facilitar un

desarrollo orgánico que le permita tener concepciones elaboradas, sistemáticas y organizadas. La nueva cultura que propone Gramsci consiste en lograr que una concepción del mundo críticamente elaborada se difunda en un grupo social y así se convierta en base de acción, de organización social y de orden intelectual y moral, en suma en base de la nueva hegemonía (la filosofía de la praxis).

Habíamos señalado que la construcción hegemónica no es formal sino un proceso más complejo de formación de la personalidad. Esto nos llevó a una mirada más molecular, con la cual finalizamos el curso.

### **La Hegemonía Como Relación Educativa: La Visión Molecular**

Anteriormente señalamos que para Gramsci toda relación de hegemonía es una relación pedagógica y, toda relación pedagógica es una relación de hegemonía. Por lo tanto, el problema pedagógico es el problema de la estructura social en su conjunto y no está reducido a lo escolar, a los métodos, sino que atraviesa al conjunto de las relaciones sociales. La dialéctica entre *coerción- consenso* que podemos ver a nivel del Estado Integral, la vemos también en la formación del niño y la toma de postura que en este proceso tienen los adultos.

Esto lo visualiza Gramsci cuando en una de sus cartas desde la cárcel a Tania<sup>56</sup> se debate entre dos concepciones de educación. Para decirlo en términos de Gramsci, el debate es entre si ser espontaneísta o ejercer una acción de dirección y coerción.

La carta que Gramsci escribe a su cuñada desde la cárcel fascista hace alusión a esto y es bellísima por su contenido dialéctico y problematizador. Recordemos que escribe en el marco de la emergencia del espontaneísmo como reacción al autoritarismo en su contemporánea Europa. Veamos entonces cómo quedan

---

<sup>56</sup> Tatiana Schucht, cuñada de Antonio Gramsci, fue su correspondiente durante sus años de prisión. Gracias a ella se conocen las notas que luego conformaron Los Cuadernos de la Cárcel. Biógrafos de Gramsci consideran crucial su papel en tanto fue, además, un sostén anímico y fundamental.

establecidos estos dos modelos pedagógicos respecto de los cuales Gramsci dice estar indeciso:

Queridísima Tania: [...] Las semillas han tardado mucho en germinar: toda una serie se obstina en hacer la vida bajo tierra. (...) A mí cada día me entran ganas de estirarlas un poco para ayudarlas a crecer, pero permanezco indeciso entre dos concepciones del mundo y de la educación: si ser rousseauiano y dejar actuar a la naturaleza, que no se equivoca nunca y es fundamentalmente buena, o ser voluntarista y forzar la naturaleza introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de la autoridad. De momento la incertidumbre sigue en pie y en la cabeza se entabla una contienda entre ambas ideologías (Gramsci, 1929, p. 85).

Claro que Gramsci no apuesta por una educación de “puro conformismo mecánico”. Pero también señala que el predominio absoluto de la espontaneidad no solo tiene consecuencias indeseadas sino que además no es posible de aplicar. Somos creación histórica, por tanto siempre estamos formados por la influencia del ambiente social. La educación puede ser dirigida afirmando la actividad y creatividad del sujeto que aprende, aún sin negar ciertos principios de conformismo o autoridad. O lo que es lo mismo, una configuración superadora de coerción y consenso, de espontaneidad y dirección consciente. En educación, su crítica está orientada al espontaneísmo, al fatalismo, a la metafísica.

Una de las cartas dirigidas a su compañera Julia<sup>57</sup> contiene esta profunda crítica. Si bien es larga, consideramos necesario transcribirla casi en su totalidad porque nos interpela de muchas maneras:

Querida Giulia: He tenido la impresión de que tu concepción y la de otros de tu familia es demasiado metafísica, es decir, que presupone que en el niño está en potencia todo el hombre que hay que ayudarle a desarrollar lo que ya contiene latente, sin coercio-

---

57 Julia Schucht, esposa de Antonio Gramsci, violinista rusa, con quién tuvo dos hijos: Delio (nacido en 1924) y Giuliano (nacido en 1926). A este último no llegó a conocerlo.

nes, dejando obrar a las fuerzas espontáneas de la naturaleza o lo que sea. Yo pienso, en cambio, que el hombre es toda una formación histórica, obtenida con la coerción (entendida no sólo en el sentido brutal y de violencia externa) y sólo pienso esto: que de otro modo se caería en una forma de trascendencia o de inmanencia. Lo que se cree fuerza latente no es, por lo general, más que el conjunto informe e indistinto de las imágenes y de las sensaciones de los primeros días, de los primeros meses, de los primeros años de vida, imágenes y sensaciones que no siempre son las mejores que uno se quiere imaginar. Este modo de concebir la educación como desovillamiento de un hilo preexistente ha tenido su importancia cuando se contraponía a la escuela jesuítica, es decir, cuando negaba una filosofía todavía peor, pero hoy es igualmente superada. Renunciar a formar al niño significa tan sólo permitir que su personalidad se desarrolle caóticamente del ambiente general (Gramsci, 1929, 89).

En relación a estos temas, establecimos algunos posibles puentes entre Gramsci, el educador uruguayo Jesualdo Sosa y Aníbal Ponce.<sup>58</sup> Queda pendiente poder profundizar en esto, pero nos interesa fijar la importancia de no renunciar a la formación del niño recuperando lo escrito por este último en *Educación y Lucha de Clases* (1961). Ponce nos dice:

Lo que Lenin decía del movimiento obrero se puede superponer punto por punto al movimiento pedagógico. Respetar la “libertad del niño” dentro de la sociedad burguesa equivale ni más ni menos que a decir: renuncio a oponer las más mínima resistencia a las influencias sociales formidables y difusas con que la burguesía lo impregna en su provecho”. Los maestros creen que reciben “virgen el alma de los niños” mientras que la burguesía les enseñó, lo que tenían que saber, a escondidas (Ponce, 1961, p.102).

---

58 Jesús Aldo Sosa, Jesualdo (1905), maestro uruguayo. Fue uno de los más vehementes referentes de una pedagogía que anuda el romanticismo y el humanismo revolucionarios. Aníbal Ponce (1898), lo consideramos un pensador argentino injustamente olvidado. Tal vez por su carácter positivista, por sus resabios sarmientinos, por su lealtad a José Ingenieros. Realiza desde el marxismo una crítica valiosa y novedosa en el momento a la educación en el sistema capitalista adelantándose a las teorías reproductivistas.

## Consideraciones Finales

Para reflexionar sobre la educación en estos “tiempos sombríos”, nos parece central recordar que Gramsci nos alerta de que no subestimemos el poder de las ideologías. Sabemos que cuando estas cuajan en creencias y tocan los corazones, se vuelven resistentes a ejercicios críticos. Entonces, el peso de las mismas no reside tanto en si son verdaderas o falsas sino en cómo operan; si para la transformación o para la reproducción. Nos queda como educadores una gran tarea, y para eso, ya lo decía Marx, también debemos ser educados.

Quedaron pendientes temas fundamentales, como la propuesta de Gramsci sobre la escuela unitaria, la relación entre educación y trabajo, tan necesaria para poder construir alternativas que superen la división entre trabajo intelectual y manual y la fragmentación disciplinar, entre otros temas. También enunciamos y dejamos abierto el debate para reflexionar sobre la escuela y su poder hegemónico. La inquietud la retomamos del debate Tenti Fanfani (2005) - Tedesco (2002) quienes afirman, a partir de diferentes argumentos, que la escuela no tendría esta función en los albores del siglo XXI.

En síntesis, este artículo intenta ofrecer un posible abordaje a la obra de Gramsci a partir de dos ideas fuerza: anudar la biografía a su pensamiento y combinar la dimensión universal y molecular para su análisis. Profundizamos con mayor precisión y tiempo en la dimensión molecular, tal vez porque es la que menos se trabaja o aquella que ofrece elementos que nos permitieron mediar entre la teoría y la práctica.

También el escrito pretende dar cuenta de algunos de los debates que se dieron a lo largo del curso, y que fuimos desarmando y construyendo con lxs compañerxs. A ellxs y a lxs organizadores agradecemos tanto esfuerzo, su escucha atenta, la calidez y el compromiso por generar estos espacios tan necesarios y vitales, no solo para la formación intelectual y el ejercicio crítico, de



reconocimiento y conocimiento, sino para fortalecer lazos de compañerismo y solidaridad.

## Referencias Bibliográficas

- Ansaldi, W. (1992). ¿Conviene o no conviene invocar al genio de la lámpara. El uso de las categorías gramscianas en el análisis de la historia de las sociedades latinoamericanas. En *Estudios sociales*, N° 2, 1er semestre 1992, pp. 45-65.
- Campione, D. *Antonio Gramsci. Breves Apuntes sobre su Vida y Pensamiento*. En [www.gramsci.org.ar](http://www.gramsci.org.ar)
- Calvino, I. (1993). Por qué leer los clásicos. Tusquets.
- Gramsci, A. (1918). *La revolución contra "El Capital"*. En [www.gramsci.org.ar](http://www.gramsci.org.ar)
- (1918). *Nuestro Marx*. En [www.gramsci.org.ar](http://www.gramsci.org.ar)
- (1975). *Cuadernos de la cárcel: Los intelectuales y la organización de la cultura*. Juan Pablos Editor, México. Selección de textos.
- (1975). *Cuadernos de la cárcel: Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno*. Juan Pablos Editor, México. Selección de textos.
- (1986). *Cuadernos de la cárcel: El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. Juan Pablos Editor, México. Selección de textos.
- (2004). *Antología*. Sacristán, M. (Ed.). Selección, traducción y notas. Siglo XXI Editores.
- (2011). El privilegio de la ignorancia. En Hillert, F., Ouviaña, H.; Rigal, L.y Suárez, D.: *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Editorial Novedades Educativas.
- Kohan, N. (2019). Gramsci y el debate de las ciencias sociales. Balance y perspectivas. En *Revista de Ciencias Sociales, segunda época, año 10, N° 36*, pp. 77-93. En <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/4893/1/RCS-UNQ-Nro%2036.pdf>
- Manacorda, M. (1988). Introducción a Gramsci, A. En *La alternativa pedagógica*. Fontamara.
- Marx, K. y Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Ediciones Pueblos Unidos-Ediciones Grijalbo (coedición).

- Ouviña H. (2010). El joven Antonio Gramsci y la experiencia de la escuela de L'Ordine Nuovo. En *Batalla de ideas, Sección Pensamiento crítico* 149.
- Ponce, A. (1951). *Educación y Lucha de clases*. Talleres Gráficos Iglesias y Matera.
- Portantiero, J. C. (1994). Gramsci y la educación. Torres C. y Rivera G. (comp). *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*. Miño y Dávila Editores, pp. 219 a 226.
- Tamarit, J. (1990). La función de la escuela, conocimiento y poder. En *Revista Argentina de Educación, A.G.C.E., Buenos Aires. Año VI, N° 10*.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes, ponencia presentada en la Conferencia Regional "O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe. Novas Prioridades", BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 12 de julio de 2002.
- Tedesco J. C. (2002). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo. En *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO, Buenos Aires. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2001/re20010710351.pdf?documentId=0901e72b8125dd27>
- Tenti Fanfani, E. (2005). Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía. En *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO, Buenos Aires. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/28735-07.pdf>
- Thwaites Rey, M. (1994). La noción gramsciana de hegemonía en el convulsionado fin de siglo. En L. Ferreyra, E. Logiúdice y M. Thwaites Rey. *Gramsci mirando al sur. Sobre la hegemonía en los 90*. Kohen y Asociados.

# Contribuciones de Paul Willis al Campo de la Sociología de la Educación

Verónica Walker<sup>59</sup>

Marcela Leivas<sup>60</sup>

## Introducción

La obra de Paul Willis, especialmente su libro *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (1977), ocupa un lugar destacado en el campo de la Sociología de la Educación (SE). En este libro, Willis se interesa por la transición de los<sup>61</sup> jóvenes de clase obrera de la escuela al trabajo, entendida como un momento privilegiado de elección en donde “estructura” y “actividad humana” se encuentran de modo más decisivo y generan formas culturales en relación con la estructura de las relaciones de producción. Tomando como punto de partida la perspectiva de los estudios culturales abierta por el grupo de Birmingham, en el centro del trabajo de Willis se sitúa la noción de producción cultural. Esto supone interesarse por un momento particular de los procesos sociales, el ‘momento cultural’ que concierne a la actividad específicamente humana y colectiva de la creación de significado. Desde esta perspectiva, sus estudios etnográficos se ofrecen como alternativas al mecanicismo y determinismo de los abordajes estructurales y a la sociología funcionalista.

Diversos autores hacen referencia a “*Aprendiendo a trabajar...*” como una obra paradigmática de la Nueva Sociología de la Educación (Álvarez Uría y Varela, 2009; Gluz, Rodríguez Moyano y Karolinski, 2018). Feito (1997) afirma que no cabe ninguna duda que se trata del

---

59 Docente e Investigadora Universidad Nacional del Sur. Contacto: veroswalker@gmail.com

60 Docente e Investigadora Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Contacto marcelaleivas81@gmail.com

61 En el escrito prevalece el uso del masculino genérico, tal como lo hace Willis en su obra. En las partes en las que se interpretan sus aportes, se opta por fórmulas de lenguaje inclusivo y no sexista.

estudio etnográfico cumbre en sociología de la educación “hasta el punto de que las principales etnografías suponen de un modo u otro un diálogo con las propuestas de Willis” (p. 34). Por su parte, Bonal (1998) ubica al “famoso libro de Willis” (p. 143) como un punto de inflexión en la SE, parte del denominado giro epistemológico y de las primeras formulaciones de una teoría de la resistencia. El propio Giroux en su libro *Teoría y resistencia en educación* (1992) destaca las contribuciones de Willis en el avance que significó la integración de las teorías neomarxistas con estudios etnográficos para la exploración de los modos de interacción dialéctica de las estructuras sociales y la actividad de los sujetos.

El reconocimiento de las contribuciones de la obra de Willis al campo de la SE a nivel internacional contrasta con el lugar subordinado que ocupa dicho autor en las propuestas de enseñanza de SE en las universidades nacionales de la Argentina<sup>62</sup>. Lo mismo puede decirse en relación con el campo de la investigación educativa en el que no es uno de los autores más referenciados.

*Esto lleva a preguntarnos: ¿Por qué la obra de Willis que es reconocida como relevante en la configuración del campo de la SE no es objeto de enseñanza en la mayoría de nuestros programas ni ocupa un lugar destacado en las investigaciones sobre problemáticas educativas contemporáneas en nuestro país? ¿Qué nos aporta la obra de Paul Willis para el estudio de problemáticas educativas contemporáneas? ¿Qué contribuciones y desafíos presenta la obra de Willis a las prácticas de enseñanza?*

Sobre la base de estos interrogantes, el presente capítulo se propone visitar la obra de Willis. Para ello, inicialmente se focalizará en el contexto socio-histórico y teórico de producción del autor, se recuperarán categorías conceptuales que caracterizan su perspectiva teórica y se describirá su propuesta metodológica. En un segundo momento, se avanzará en el abordaje de la teoría de la producción cultural y al enfoque etnográfico de Paul Willis como

---

62 En la revisión de 30 programas de SE de UUNN Willis aparece como lectura obligatoria en 4 y como bibliografía ampliatoria o complementaria en 3.

perspectiva de análisis de las relaciones entre juventud, educación y trabajo en la contemporaneidad. En su conjunto, el capítulo se propone aportar argumentos que inviten a (re) leer y enseñar su obra en la formación docente y en la investigación educativa en la actualidad.

### **Contexto, Categorías Conceptuales y Propuesta Metodológica**

Paul Willis se formó inicialmente en la Universidad de Cambridge, Reino Unido (donde estudió crítica literaria) y luego se trasladó a la Universidad de Birmingham donde se doctoró e integró el *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), considerado el corazón de los estudios culturales, y donde desarrolló la mayor parte de su prolífica producción. Actualmente es co-editor de la Revista *Etnography* junto a Louis Waquancant. El período en el CCCS fue considerado por Willis como un momento clave en su formación intelectual y política, una experiencia formativa revolucionaria por la forma de trabajo, por los objetos y los métodos de investigación.

El CCCS, en sus inicios -sobre todo de la mano de sus padres fundadores Richard Hoggart (primer director), Stuart Hall, Raymond Williams, Edward Thompson-, se caracterizó por la pasión, el interés por la renovación de las herramientas del pensamiento crítico, por el desplazamiento de los objetos de estudio ortodoxos. El Centro trataba de utilizar los métodos y herramientas de la crítica textual y literaria mediante el desplazamiento de la aplicación de las obras clásicas y legítimas hacia el universo de los productos y las prácticas culturales populares.

La mezcla de “compromiso social y político” y “ambición intelectual” era para la mirada ortodoxa “indigna del trabajo académico”, por lo que el Centro estuvo marcado desde sus comienzos por la “marginalidad institucional”. Mattelart y Néveu (2003) sostienen que el Centro cobijaba investigaciones con preocupaciones y referencias heterogéneas, desde el marxismo althusseriano hasta la semiología. Y afirma que sus integrantes compartían una común atracción por lo que el *establishment* universitario consideraba, “en

el mejor de los casos, como un pintoresco vanguardismo, y en el peor como el “opio de los intelectuales” (p. 47). Dicha marginalidad institucional se tradujo en falta de recursos financieros que llevó al Centro a distintas estrategias de supervivencia. Entre ellas, la que llevó a Hoggart a solicitar el mecenazgo de una editorial (Penguin) o estrategias que buscaban la legitimación académica, la aceptación de los colegas -haciendo que formen parte de los tribunales del Departamento de estudios culturales los colegas más tradicionalistas, a veces los que se consideraban más severos, con el fin de acreditar ante sus pares el rigor de las producciones-.

Willis forma parte de lo que se conoce como “segunda generación” de los estudios culturales a partir de 1970, junto a colegas como Charlotte Brunsdon, Phil Cohen, Cas Critcher, Dorothy Hobson, Tony Jefferson, Andrew Lowe, Angela McRobbie y David Morley.

En 1972 el CCCS publica una revista artesanal titulada *Working Papers*, que condensa la producción del equipo y que busca dar cuenta de los cambios en la cultura de la sociedad inglesa de posguerra, en el marco de las políticas de Bienestar. Se trata de un momento de crisis y cambios en los modos de reproducción del mundo obrero caracterizado por la transición hacia el urbanismo, la expansión de la escolarización, modificaciones en el entorno mediático con consecuencias en las formas de sociabilidad obrera, cambios en las relaciones entre generaciones, en las formas de identidad, en las prácticas y consumos de las subculturas juveniles que socavaban los mecanismos de control social puestos en juego en la reproducción del grupo obrero. Estos cambios inciden llevan a debates sobre “la nueva clase obrera” o “el obrero de la abundancia”. Luego la desindustrialización masiva de la década de 1980, con el ascenso de Margaret Thatcher al poder y la crisis del desempleo significarán otro gran cambio social e identitario en la sociedad británica.

En ese escenario, el CCCS centra la atención en las prácticas culturales de las clases populares. Y aunque la cultura es el centro de la iniciativa, es más bien el punto de partida de un cuestionamiento sobre sus implicancias ideológicas y políticas, sobre la relación de las prácticas culturales con la dominación social, es decir con

la problemática del poder. Desde una férrea crítica a las ciencias sociales de la época, especialmente al funcionalismo parsoniano y al mecanicismo marxista, los abordajes de lo social que emprenden en el Centro son siempre ‘por abajo’, desde la cotidianeidad de los sectores populares. Así, en sus producciones intelectuales coexisten la densidad teórica junto con un interés por “restituir auténticos trozos de vida” a partir de la observación, la preocupación por el registro del detalle de las interacciones de las personas en sus contextos cotidianos. Esta perspectiva se hace patente en “*Aprendiendo a trabajar...*”.

El libro “*Aprendiendo a trabajar...*” presenta una investigación financiada por el *Social Science Research Council* (1972-1975) sobre la **transición** desde la escuela al trabajo de chicos de la clase obrera. Esta transición es vista por Willis como uno de los “puntos de elección” clásicos en donde “estructura” y “actividad humana” se encuentran de modo más decisivo, y no cómo un punto en el que la estructura domina a la actividad humana. El libro busca echar luz sobre un “proceso sorprendente” que es el consentimiento para la realización de un tipo de trabajo -manual- a pesar de la baja remuneración, de la baja consideración social y de la falta de sentido. El interés por la cultura obrera se manifiesta en el análisis de la adaptación de los jóvenes al trabajo, como momento privilegiado en la continua generación de las formas culturales de la clase obrera en relación con la estructura de las relaciones de producción. Además, el análisis se hace desde lo que significa el **trabajo** para la constitución tanto de las identidades de los sujetos – y sus formas distintivas de clase en el nivel cultural y simbólico- así como en el nivel estructural y económico. Willis plantea que su interés original está en la **cultura de clase**, en la cultura obrera y que ello lo llevó a indagar en una de sus manifestaciones más reveladoras que es ese momento de transición escuela-trabajo.

Una aclaración necesaria, que Willis realiza en el prefacio del libro, es la estructura del sistema educativo inglés de su época. Al respecto, cabe señalar que durante la década de 1970 la gran mayoría de los británicos dejaban los estudios a los 16 años, cuando

acababan la educación obligatoria. Sólo una minoría estudiaba estudios superiores aunque la educación pública era gratuita hasta la universidad. Menos de 5% pertenecientes a la clase alta que cursaba la educación básica en centros privados preparatorios para la universidad. Por su parte, los hijos de familias de clase media y obrera iban a colegios públicos, donde al terminar la educación primaria, se les sometía a un examen nacional, llamado 11+, para dividirlos en 2 grupos. El 15% que sacaba las mejores notas estudiaría en colegios secundarios académicos, llamados *grammar school*; el resto estudiaría en colegios secundarios de oficios, llamados *secondary modern*. Sólo los alumnos de *grammar school* tenían la oportunidad de estudiar una carrera superior, porque en los *secondary moderno* ni siquiera les enseñaban ciencias, letras y matemáticas más allá del nivel básico. Así que a los 11 años, el futuro profesional de cada niño ya estaba decidido con un único examen.

Willis (1971) plantea:

Lo difícil de explicar respecto a cómo los chicos de la clase media consiguen trabajos de clase media es por qué los demás les dejan. Lo difícil de explicar respecto a cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera es por qué ellos mismos lo consienten” (p. 11). Y afirma que ese consentimiento no es pasivo, lineal, directo, mecánico. “Los individuos no son cadáveres ambulantes (p. 12).

Si bien hay “un elemento de auto-condena que lleva a los chicos a entregar su fuerza de trabajo al peonaje, en asumir los roles subordinados en el mercado capitalista”; sin embargo esa condena “se experimenta como un verdadero aprendizaje, como afirmación y apropiación e incluso como una forma de resistencia” (p. 14).

Willis sitúa “*Aprendiendo a trabajar...*” en la perspectiva de los estudios culturales y realiza una crítica general a las Teorías de la Reproducción. Buscando distanciarse de lo que considera “teorías facilonas y totales”, “teorías débiles y lisiadas” tanto de la reproducción social con nociones abstractas de la estructura y de las teorías funcionalistas mutiladas de la formación ideológica que



plantean visiones no dialécticas de la transmisión, Willis afirma que para que se constituya una relación social reproducida que sea dinámica y contestada (para que tenga lugar la reproducción social) hay que reconocer las lógicas de la producción cultural. Es decir, los diversos significados que esas lógicas ponen en juego en el seno de la relación social y los procesos que dan lugar a la reproducción cultural. Para alcanzar una noción dialéctica de la reproducción social, entonces, el punto de partida debe situarse en el nivel cultural. El libro representa un tipo particular de interés en un «momento» particular de los procesos sociales más generales. El «momento cultural» concierne a la actividad específicamente humana y colectiva de la creación de significado, a través de la cual la gente colectivamente, en su producción de la vida social y material, se produce a sí misma y construye sentidos en el marco de una posición estructural, en una relación social y en un modo de producción. Este «nivel cultural» incluye formas culturales específicas, lenguaje, conciencia práctica y otros modos más individuales de crear significados (Willis, 1999). Willis entiende que dicha producción está siempre en relación con un modo de producción estructurado y dominante particular y se realiza mediante relaciones sociales antagonistas y estructuradas.

Willis plantea que el medio específico en que se produce una determinada concepción subjetiva de la fuerza de trabajo, así como la decisión objetiva de aplicarla al trabajo manual, es la cultura contraescolar de la clase obrera. Ahí es donde se comunica a los individuos y a los grupos los temas obreros en su propio contexto determinado y donde los jóvenes de clase obrera desarrollan creativamente, transforman y finalmente reproducen en su propia praxis las características de la cultura general de la sociedad, de una forma que les lleva directamente a determinados tipos de trabajo. De esta manera, para Willis la cultura de clase no es un modelo neutral, ni una categoría mental, ni un sistema de variables enfrentado con la escuela desde el exterior. Comprende experiencias, relaciones y conjuntos de tipos sistemáticos de relaciones que no sólo establecen un conjunto de «elecciones» y «decisiones» concretas

en momentos concretos, sino que también estructuran de manera real y experimental la forma en que se realizan y definen en primer lugar estas «elecciones».

En una de sus obras posteriores, *Producción Cultural y teorías de la reproducción* (1999), Willis plantea que el punto de partida de “*Aprendiendo a trabajar...*” no es la “reproducción” sino la “producción cultural” es decir “los procesos de creación de significado, los conocimientos alternativos, la actividad, creatividad y promesa social de los grupos subordinados, considerados en una relación más interna y dialéctica con la estructura de una sociedad capitalista y patriarcal” (p. 2). “Lo cultural es parte de la necesaria dialéctica de la reproducción” (Willis, 1971, p. 205). El interés por lo cultural expresa el interés por lo que se considera una de las formas (para Willis la privilegiada) en que los agentes sociales están ‘conectados’ con la estructura.

La **Producción Cultural** es el principio activo del «nivel cultural» y pone de relieve la noción de los agentes sociales, no como portadores y transmisores pasivos de la estructura y la ideología, sino como apropiadores activos que producen significados y formas culturales mediante la transformación de materiales en productos con el uso de herramientas que, en su propio nivel, actúan tal como se hace en la producción material. La producción cultural es el proceso del uso colectivo y creativo de discursos, significados, materiales, prácticas y procesos de grupo, a fin de explorar, entender y ocupar creativamente determinadas posiciones, relaciones y series de posibilidades materiales. Este proceso productivo comprende dos momentos básicos: la penetración cultural de las formas de existencia del grupo social que sustenta la cultura y la limitación cultural que reprime, desorganiza e impide la plena potencialidad o articulación política por medio de divisiones profundas, básicas y desorientadoras.

La perspectiva cultural de Willis tiene su correlato en el método etnográfico, que permite registrar un nivel crucial de la experiencia e insiste en un nivel de actividad humana que suele ser pasado por alto o negado. Se trata de un ‘método vivo’ que permite acceder

a prácticas que no tienen lugar en el registro del “Departamento Burgués de Cuentas” (Willis, 1999).

Específicamente, en *“Aprendiendo a trabajar...”* se realiza un estudio intensivo en Hammertown (nombre ficticio de una localidad industrial inglesa) con 12 jóvenes de clase obrera que asisten a la Hammetown Boys, escuela de ubicación céntrica en una zona urbana y obrera característica del período de entreguerras. El estudio etnográfico consistió en observaciones participantes (ambiente escolar general y actividades de ocio), discusiones de grupos (asiduamente grabadas), registros de diarios, entrevistas con los jóvenes, conversaciones con padres, el profesorado y orientadores profesionales. Es decir, practica un método etnográfico “sucio”, y la descripción densa que de él puede derivarse a través del contacto de primera mano con los agentes sociales, necesario para validar teoría social y no meramente para especular acerca de ella, que es punto de partida del método.

A lo largo del libro se presentan verdaderos retazos de la “cultura vivida” de “los pringaos” y “los colegas”, las divisiones de estudiantes que encuentra. Los primeros son conformistas, aceptan en mayor grado las normas e imposiciones de la escuela, se corresponden normalmente con la clase media o la burguesía; los segundos, se corresponden con la clase obrera, son inconformistas, y no aceptan la autoridad de la escuela o cualquier persona que represente a esta. “Aprendiendo a trabajar...” se centra sobre todo en la cosmovisión de estos últimos, y aparecen allí dimensiones como el machismo, el racismo, la distinción entre trabajo manual y trabajo intelectual, lo aburrido y lo emocionante, el papel del grupo informal y la oposición a la autoridad en ese momento de transición escuela-trabajo.

### **Los Aportes de Willis Para el Estudio de las Relaciones Educación, Juventud, Trabajo**

Willis articula sus concepciones sobre educación, juventud y trabajo a partir de problematizar las contradicciones y negociaciones sobre el significado y el efecto de la modernidad en las sociedades occidentales.

Tal como lo plantea en el texto: *Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural* (2008), la modernidad es figurada como “olas” con dos impulsos, uno técnico y económico que viene “desde arriba”, y otro que viene “desde abajo” y que se encuentra entre jóvenes, fundamentalmente provenientes de sectores sociales subordinados a los que denomina “soldados rasos”<sup>63</sup>.

Allí, recupera sus investigaciones etnográficas y produce una hipótesis central: “la modernización técnica no combate al caos, al pasado recalcitrante, o a un tipo equivocado de futuro, sino a su propio alter ego, al modernismo cultural tal como éste se expresa en la mayoría de la población pobre” (p. 43).

Para fundamentar sus reflexiones sobre la modernización cultural expresada en la dinámica que proponen los impulsos que vienen “desde abajo”, caracteriza tres “olas”, las cuales coinciden con un recorrido histórico que va desde la década de 1970 hasta la primera del 2000. Sobre ellas nos detendremos a continuación.

La **primer “ola”**, donde se evidencia principalmente la contradicción entre resistencia o no resistencia escolar, se manifiesta en 1972 cuando los “impulsos modernizadores estatistas” de aumentar la escolarización universal, gratuita y obligatoria para todos los niños y jóvenes de hasta los 16 años de edad, se encuentran con las respuestas culturales de los propios estudiantes de clases trabajadoras y subordinadas.

Impulsos, que fueron acompañados por la izquierda organizada en el Reino Unido dado que buscaba aumentar los niveles de calificación de los trabajadores, pero que en la práctica significaba más horas de escolarización, cuestión que provocó una respuesta que el autor caracteriza como “desilusionante” (p. 45), dado que para una buena parte de la juventud trabajadora en realidad buscaba un acceso al salario lo más rápido posible, y no pasar más tiempo en la escuela.

---

63 Los “soldados rasos” son aquellos jóvenes inconscientes, involuntarios y desorientados, que están obligados a dar batallas que no le son explicadas. Por lo cual, frente a ellas responden de modos caóticos y desorganizados, pero según él con habilidad y pertinencia, pues identifica que sus respuestas engarzan con los flujos de la modernidad cultural.

En esta tensión se configura una “cultura vivida” construida en base a dos dinámicas de distinción y superioridad, ambas, representadas en estrategias masculinas “fuertemente ásperas” (p. 46). Por un lado, una “dinámica vertical” que se expresa en la oposición a la autoridad de los maestros. Por otro lado, una “dinámica horizontal” de rechazo a los alumnos conformistas etiquetados como “orejas” (p. 48).

Ahorabien, para el autor, aunque estas culturas escolares resistentes fueron condenadas y vistas como patológicas, en realidad portan claros elementos de racionalidad. Pues, proporcionan “escudos para mitigar el filo brutal del individualismo y la meritocracia en las sociedades capitalistas” (p. 46). Es decir, frente a un discurso que afirma desde una lógica individual que vale la pena trabajar duro en la escuela para alcanzar calificaciones y tener un buen trabajo, los estudiantes, a pesar de sus desórdenes y de su caos responden que “ninguna cantidad de calificación extra mejorará la posición de toda la clase” (p. 46), lo cual tiene un importante “efecto estabilizador” (p. 47). Es decir, amortigua el hecho de que las calificaciones se conviertan en una “inflación inútil en la moneda del credencialismo” (p. 47).

Otros amortiguadores de esta cultura individualizante y meritocrática, son el “ánimo antiintelectual” (p. 47) de la cultura contraescolar como respuesta de los jóvenes frente el improbable acceso a estudios superiores. Al igual que su masculinización, la cual va sedimentando la posibilidad de subordinar las relaciones de trabajo patriarcales que colocan a la mujer en el hogar.

La **segunda ola**, es ubicada en el período de emergencia de la sociedad post-industrial de 1980, donde se evidencia un ascenso del desempleo joven y un nuevo rol del estado en la regulación del mercado de trabajo juvenil. En este contexto, se reestructura el tipo de trabajo disponible, retornando al trabajo de “tiempo parcial, precario, informal y mal pagado” (p. 50). Los nuevos call centers, las industrias hoteleras y de catering, “emplean ahora más del doble de trabajadores en comparación con las viejas industrias” (p. 50).

Para el autor, este fenómeno representa una amenaza, un cambio “sísmico” no sólo porque cambia el salario como dinero, sino también como un tipo particular de herencia social y cultural, e incluso como un derecho moral (Willis, 1990; 2000). Pues, por ejemplo, obstaculiza la posibilidad de acceso a un salario familiar, que aún es la base material para la formación de la pareja. Además, el autor alerta que este tipo de trabajos implica una limitada sociabilidad, pues los jóvenes están aislados y confinados en casas de sus padres, para los cuales “su dependencia forzosa es con frecuencia una dependencia totalmente indeseada” (p. 51).

Esta “segunda ola”, ha debilitado las formas tradicionales de transición de la escuela al trabajo, pues ahora las oportunidades de capacitación laboral buscan desarrollar una empleabilidad individual donde encontrar trabajo se vuelve una responsabilidad individual, así como también, la culpa de no encontrarlo.

En este contexto, se propone pensar las culturas escolares en “un contexto general de desapego” (p. 53), donde la escuela es cuestionada y devaluada por ideologías meritocráticas y por su incapacidad para conectar la práctica con proyectos propios del mundo del trabajo. Frente a ello, el autor se pregunta si ¿están las escuelas para preparar a sus estudiantes para el desempleo (...) para pelear unos en contra de otros por la simple oportunidad de obtener un trabajo mal pagado en los servicios, abandonando sobre todo, cualquier esperanza de interrumpir, los evidentes procesos de reproducción? (p. 53)

Aquí, la resistencia podría entenderse como “des-asociada o desafectada” (p. 53), pues se desarticula del sentido de futuro que proponía la primera ola. Ahora, las resistencias “giran libremente sin el contexto de ningún futuro socialmente imaginado” (p. 53), volviéndose difícil detectar algún vínculo de resistencia con un proyecto político emancipatorio.

Frente a este proceso, sí hay cuestiones colectivas que ganan articulación cultural, por ejemplo a través de las preguntas que les jóvenes se hacen sobre ¿qué sentido tiene la escuela si no hay trabajo

que conseguir? o ¿por qué todo lo que veo en la escuela, implica un aumento de la represión y la disciplina? (p. 54)

La **tercera ola**, “no puede ser entendida sino dentro del contexto y de su vinculación dialéctica con las dos primeras” (p. 44). Esta, representa a la “sociedad electrónico mercantil” de fin de siglo XX, caracterizada por la expansión cualitativa de relaciones mercantiles, que van desde la atención a las necesidades físicas hasta la satisfacción de necesidades espirituales, expresivas, emocionales y mentales (p. 55).

El autor, considera que las fuerzas productivas del capitalismo están aquí desatadas, tanto sobre la naturaleza como sobre la naturaleza humana, produciendo cambios y desorganización en las formas establecidas de la cultura de la clase obrera, donde la vieja comunidad sensorial y la comunicación cara a cara son dejadas de lado, dando paso a nuevas formas electrónicas y globales de comunicación.

En este contexto, la juventud está más definida por estas nuevas relaciones culturales de apropiación de mercancías electrónicas, que por su barrio y su clase. Pues, según el autor, encuentran allí “más pasión y una autoidentidad más aceptable” (p. 55) que a través de formas culturales tradicionales de clase. Por ejemplo, consumiendo MTV, usando gorras de béisbol y calzado deportivo de marca, o reuniéndose en McDonald ‘s.

Este proceso se interpreta como una “ofensiva cultural capitalista en contra de los consumidores jóvenes” (p. 55), donde se coloca al joven como un ser libre para elegir pero en realidad se aspira a conformarlos como sujetos del marketing. Frente a este fenómeno, el poder del mercado en la provisión cultural del capitalismo es indudable y determina las formas de la producción de mercancías culturales pero no lo hace totalmente.

Las personas, en este caso los jóvenes, realizan una apropiación activa, es decir producen “cultura común” (p. 57) cuando “recogen los objetos y símbolos a su alrededor para su propios propósitos situados de construcción de significado” (p. 56).

Frente a ello, la cuestión que se plantea es si estamos ante “una nueva forma de dominación” o si este es un escenario propicio para “descubrir nuevos campos de posibilidad” (p. 57), por ejemplo expresiones de resistencia como el género dentro y fuera de la escuela.

De cualquier manera, la interpretación de la cultura común joven debe estar en diálogo con los problemas mencionados en las dos olas anteriores -resistencia o no resistencia escolar (ola uno), la desafección (ola dos) y tipos particulares de expresión de la cultura común (ola tres), sumando los factores elementales de clase, raza y género. Por ejemplo, para el autor, en los sectores populares el interés por acceder a un trabajo pagado después de la escuela parece motivado por conseguir un salario que permita adquirir “las cosas que realmente existan y apasionen más allá del aburrido mundo del trabajo” (p. 58). Aunque no pasivamente, pues considera que existe una “fuerte urgencia por parte de los jóvenes de construir y mantener una identidad cultural informal viable reconocida por otros en el espacio social compartido” (p.59).

Relacionar estos problemas y factores centrales será tarea de la etnografía. La escuela, por su parte, es uno de los espacios donde esta interacción se expresa, pues allí se manifiestan varios sistemas de estatus dado que “las urgentes y a veces sulfurosas presiones sociales generadas en la olla a presión de la escuela, se funden y transforman en articulaciones vividas, en relaciones simbólicas derivadas” (p. 60).

No puede anticiparse cómo se mezclarán los elementos en el espacio escolar, dado que la escuela y la escolarización se convierten, no sólo en un instrumento para producir modernidad, sino también en un sitio para el despliegue de sus formas y fuerzas contradictorias, convirtiéndose en un “instrumento directo de la primera ola, que sufre desorientación en la segunda y se vuelve un importante sitio para la culminación de la tercera” (p. 62).

Entonces, la propuesta es comprender el proyecto de la ilustración desde el impulso que viene desde abajo, para arrojar luz sobre las



formas situadas de la aculturación de mercancías en la vida cotidiana de los jóvenes.

El autor afirma que,

La utilización de la experiencia cultural y del conocimiento corporalmente arraigado como un punto de partida desde los cuales leer hacia fuera para comprender su lugar y desarrollo dentro de los flujos de la modernización cultural desde abajo, puede hacer más consciente lo que es inconsciente en los soldados de tropa (p. 65).

A través de este recorrido histórico, Willis nos propone muchas pistas para mirar la escuela y el proceso de escolarización desde una perspectiva sociológica. Es decir, indicando cómo se manifiestan y construyen en el espacio escolar los complejos procesos sociales, en este caso haciendo foco en la relación entre juventud y mundo del trabajo.

Cabe resaltar el protagonismo de la juventud popular en la configuración de los impulsos que mueven las olas “desde abajo”. Según esta perspectiva, a través de la producción de su propia cultura, las y los jóvenes disputan escenarios transformando las lógicas que se intentan colocar “desde arriba”, como el individualismo y la meritocracia, en prácticas colectivas que permiten “amortiguar” los golpes que supone la marginalidad.

### **Consideraciones Finales**

Para concluir, nos interesa retomar las preguntas con las que iniciamos el desarrollo de este capítulo: *¿Por qué la obra de Willis que es reconocida como relevante en la configuración del campo de la SE no es objeto de enseñanza en la mayoría de nuestros programas ni ocupa un lugar destacado en las investigaciones sobre problemáticas educativas contemporáneas en nuestro país? ¿Qué nos aporta la obra de Paul Willis para el estudio de problemáticas educativas contemporáneas? ¿Qué contribuciones y desafíos presenta la obra de Willis a las prácticas de enseñanza?*

Responder la primera cuestión implica indagar otras dimensiones del problema, por ejemplo, si los programas de SE y las investigaciones jerarquizan, quizás por tradición, enfoques provenientes de la sociología y/o pedagogía y no de las industrias culturales, metodologías alejadas de las propuestas etnográficas y vinculadas a perspectivas cuantitativas o cualitativas de corte relacional, o si se debe a un desconocimiento sobre la riqueza que propone el autor, cuestión a la que este capítulo intenta aportar.

Ahora bien, este trabajo quizás contribuya a responder el segundo interrogante en la medida que ayuda a fundamentar por qué sería valioso incluir los aportes del autor a nuestro trabajo de docencia e investigación.

Por un lado, nos parece fundamental recuperar la capacidad interpretativa que tiene el hecho de considerar la cultura joven como una cultura creativa que expresa una contracultura que por momentos se vuelve de resistencia. Poder considerar que la práctica de las y los jóvenes en el espacio escolar es una práctica productiva, nos abre un panorama profundo y necesario de ser conocido. Pues, entendemos que recuperar la voz de estos “soldados rasos”, desde esta perspectiva, vuelve más consciente y clara la disputa que realmente enfrentan nuestras juventudes en el proceso de modernización al que asistimos. De alguna manera brinda herramientas para su empoderamiento.

Por otro lado, visibilizar esta creación cultural de las y los jóvenes en el espacio escolar, brinda una serie de elementos que aportan a la desnaturalización de aquello que se presenta como la ilusión de una escuela única y unificadora. Dado que la construcción de una práctica estudiantil que coloca valores y reglas diferentes a las preestablecidas “desde arriba” en tanto estrategias para sobrellevar las contradicciones del sistema, es evidencia de que el discurso de más educación es igual a más posibilidades de acceso al mercado laboral, es una falacia.

Los aportes de la perspectiva teórica de Willis devienen de la riqueza teórica de centrarse en el momento de la producción cultural en el

abordaje de las relaciones sociales, para lo cual el estudio etnográfico constituye un método estratégico. En el caso de la relación entre educación, juventud y trabajo, esta perspectiva permite conocer las re-creaciones de significados y sus re-articulaciones en función de las tensiones y contradicciones que se expresan en las escuelas en tanto instituciones encargadas de socializar en proyectos de modernización.

Finalmente, el capítulo buscó aportar argumentos que inviten a (re) leer y enseñar la obra del autor en la formación docente así como a recuperar sus contribuciones en la investigación de problemáticas educativas contemporáneas.

### Referencias Bibliográficas

- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales de la conducta*. Ediciones Morata.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Feito, R. (1997). Odio a la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación. En *Política y Sociedad*, N° 24, pp. 33-44.
- (2014). Aprendiendo a trabajar: un tercio de siglo después. En *Sociología del trabajo, Nueva época*, N°80, pp. 106-119.
- Giroux, H. (1985/86). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En *Cuadernos Políticos*, N° 44. Editorial Era, pp. 36-65
- (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
- Martínez, R. (2004). Culturas vivas: una entrevista a Paul Willis. En *Revista de Estudios de Juventud*, N° 64, pp. 123-136.
- Mattelart, A. y Néveu, E. (2003). Los años Birmingham (1964-1980): la primavera de los estudios culturales. En *Introducción a los estudios culturales*. Editorial Paidós
- Skeggs, B. (1994). Paul Willis, Aprendiendo a trabajar. En Barker, M. y Beezer, A. (Eds.) *Introducción a los estudios culturales*. Icaria Editorial.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a Trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Editorial Akal (selección).

- (1990). *Common Culture*. Open University Press.
- (1994). La metamorfosis de las mercancías culturales. En *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Editorial Paidós.
- (1999). Producción cultural y teorías de la reproducción. En Fernández Enguita, M. (Ed.) *Sociología de la Educación*. Editorial Ariel. pp. 640-659.
- (1999). Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción. En H. Velasco (Ed.). *Lecturas de antropología para educadores*. Trotta.
- (2000). *The Ethnographic Imagination*. Polity.
- (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica, el consumo cultural y la escuela del siglo XXI. En *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* N° 3, pp. 43-66.

# Basil Bernstein en la Sociología de la Educación: Una aproximación a la teoría del Discurso Pedagógico

Oscar L. Graizer<sup>64</sup>

## Introducción

**D**urante al menos tres décadas, de finales de los 1960 a mediados de los años 1990, Basil Bernstein ocupó un lugar destacado en la escena sociológica, particularmente en tres subcampos: la sociología de la educación, de la cultura y del conocimiento. En la década de 1970 realizó aportes novedosos que modificaron la sociolingüística y perduran hasta el día de hoy, contribuciones que se han expandido en diversos territorios. Impactó en desarrollos de investigación traspasando las fronteras del mundo anglosajón, desde América Latina, Sudáfrica, hasta Australia, China y Japón<sup>65</sup>.

Sus primeros trabajos de corte estructuralista, a pesar de la fuerte transformación de su teoría en la década de 1980, lo colocó en un corralito reproductivista en manuales y visiones reduccionistas sobre su teoría, contra el cual luchó denodadamente por salir, no siempre con éxito. Una pretensión de producción teórica omnicomprensiva, una escritura densa y abstracta, con una autorreferencialidad agotadora que se expresó en reelaborar indefinidamente sus propios escritos, reescribiendo de modo iterativo conceptos utilizados para diversos niveles de descripción y explicación, hacen que su estudio y utilización sea, al menos, trabajosa.

Corresponde considerar como una dificultad adicional para el acceso a su producción la estrategia de publicación (particularmente para su recepción en el contexto latinoamericano), no sólo propia sino del contexto inglés. Los artículos en revistas científicas y sus libros se concentraron en la exposición conceptual, por sobre la

---

64 Docente e Investigador Universidad Nacional General Sarmiento. Contacto: olgraizer@gmail.com

65 Sólo mencionaremos algunas referencias que dan cuenta de la influencia del autor: Mario Díaz (1985; 2001?); Karl Maton (2017); Johan Muller (2000); Parlo Singh (2015); Tendo (2000); Yan y Chueng (2006)

comunicación de investigación empírica que caracterizó todo su trabajo y de los grupos que dirigió y orientó, hallazgos informados en tesis de doctorado dirigidas por él y reportes de investigación con baja circulación por fuera del ámbito académico anglo. Dos editoriales españolas obtuvieron los derechos para la traducción de sus trabajos al castellano; primero Akal<sup>66</sup> y luego Morata (bajo la dirección editorial de José Gimeno Sacristán, quien tuvo un rol fundamental en la divulgación de aportes anglosajones en el mundo hispano parlante). En ambos casos las traducciones no se han destacado por su capacidad para transmitir la delicada y cuidada escritura del autor, agregando dificultad a su comprensión y, en algunos casos, modificando el sentido mentado por el autor.

De toda la producción de Basil Bernstein, que se desplegó desde finales de la década de 1950 hasta su muerte en el año 2000, en este capítulo nos concentramos en su teoría del Discurso Pedagógico que presenta de manera incipiente en 1981 (Bernstein, 1981) y desarrolla con amplitud en 1985 (Díaz y Bernstein, 1980) y en 1990 (Bernstein, 1990). Nos resulta relevante puesto que es allí donde consume, de manera más acabada, el programa de investigación, que él mismo resume en un artículo de publicación póstuma en 2001:

I have maintained that the crucial social relation through which cultural reproduction and production takes place is a pedagogic relation. As a consequence I have tried to develop an analysis of the nature of pedagogic discourse, its social basis, modalities of pedagogic practice and acquisition, and relate these to the distribution of power and principle of control processes which speak through and constrain these processes and discourses. (Bernstein, 2001a: 22)<sup>67</sup>

El autor plantea la necesidad de estudiar estos procesos en el marco general de las formas de control social. De aquí que el problema que

66 Akal publicó los dos primeros libros de Bernstein, *Clases, código y control*, volumen I y II. Lamentablemente la traducción es muy deficitaria, al punto que me atrevo a sugerir que no se utilicen esas ediciones.

67 He sostenido que la relación social crucial a través de la cual tiene lugar la reproducción y producción cultural es la relación pedagógica. En consecuencia he tratado de desarrollar un análisis de la naturaleza del discurso pedagógico, su base social, modalidades de práctica pedagógica y adquisición, y vincularlas a la distribución de poder y principios del proceso de control el cual se expresa a través y limita tales proceso y discursos (traducción propia).

define es cómo se produce, se distribuye y se adquiere conocimiento en una sociedad determinada; en tanto una manera de comprender dos procesos: la forma del orden social y el control que se despliega en su manutención; se puede sintetizar en cómo la producción y reproducción cultural (conocimiento en sentido amplio) participan en la producción, reproducción y cambio del orden social.

Para Bernstein se requiere la producción de una teoría que permita comprender los procesos por los cuales se produce el conocimiento y las formas de control sobre esa producción y sobre el acceso a la misma, así como los modos en los cuales en una sociedad se construyen jerarquías entre diversas formas de conocimiento. Dichos procesos se imbrican en el orden social, no porque dichas jerarquías sean reflejo del orden social, sino porque el orden social regula dichas jerarquías a la vez que las posiciones y las relaciones de los grupos sociales entre sí que, a su vez, resultan en la configuración del orden social. Por otra parte, sostiene que la teoría debe ser capaz de describir y explicar cómo se realiza, de modo concreto y local, la distribución desigual del conocimiento, cuáles son los procesos y prácticas por los cuales dicha distribución está regulada por procesos macro sociales que se imbrican en procesos microsociales. Estas relaciones entre niveles y el problema fundamental de la teoría quedan sintetizados en pocas, pero muy jugosas líneas:

El problema básico de la teoría consiste en explicar el proceso mediante el cual una distribución dada de poder y de principios de control se traducen en principios especializados de comunicación que se distribuyen de forma diferencial y, a menudo, desigualmente a los grupos y clases sociales; y también en explicar cómo esa distribución diferencial o desigual de formas de comunicación configura, en principio (aunque no necesariamente de forma definitiva) la formación de la conciencia de los miembros de estos grupos o clases, de tal manera que transmitan tanto la oposición como el cambio. (Bernstein, 1998, p. 120)

A efectos de poder llevar a cabo este proyecto teórico tuvo una preocupación, y obsesiva dedicación, sobre la relación entre el

trabajo empírico y la producción de teoría, toda su producción se sostiene en investigación empírica que fue llevada a cabo en contextos sociales muy diversos a lo largo y ancho del globo; a continuación, citamos cómo formula el vínculo entre la teoría y la investigación empírica:

La teoría debe mostrar qué hay que investigar, cómo hay que hacerlo y cómo se investigan y describen los datos. Es importante además añadir aquí que las descripciones o, mejor, las reglas que generen las descripciones deben ser capaces de dar cuenta de todas las manifestaciones empíricas a las que dé lugar el contexto. Esto es fundamental para evitar la circularidad del discurso, en cuyo caso, la teoría construye en el nivel de la descripción sólo lo que está presente dentro de sus propios límites. (Bernstein, 1998, p. 119)

El objetivo del capítulo, al igual que el conjunto del libro respecto de otros autores, es proporcionar una introducción y orientación al estudio de uno de los sociólogos más influyentes del último tercio del siglo XX. El capítulo se organiza con una breve ubicación de Bernstein en campo de la Sociología de la Educación, luego se expone su programa de investigación haciendo foco en la conceptualización del Campo de control simbólico, finalmente se presentan aspectos centrales de la teoría del Discurso Pedagógico.

### **Bernstein en el Campo de la Sociología de la Educación**

Si bien Bernstein se ubicaba a sí mismo en el campo disciplinar de la Sociología, su influencia en la Sociología de la Educación es innegable. Su elección por el estudio de lo que en 2001 define como una “Sociología de la Transmisión” (Bernstein 2001b), resulta de su interés por comprender el orden social contemporáneo. Como veremos más adelante, considera que requiere el estudio específico del control simbólico por encima de otros procesos.

En *Class, codes and control Vol. 3* de 1977 publica el único artículo dedicado únicamente a analizar el campo de la Sociología de la Educación (“*The sociology of education: a brief account*”); texto en el cual se dedica de desmontar el modo en que la sociología



anglosajona construía el problema educativo. Allí realiza una crítica a la preponderancia de sostener o debatir perspectivas (desde posiciones ideológicas) antes que producir explicaciones sobre el objeto de estudio; y reclama la necesidad de enfocar la investigación sociológica en el estudio de las relaciones entre cultura y estructura social y entre poder y control (pág. 169).

Luego en *The structuring of pedagogic discourse*, de 1990, en el capítulo dedicado a exponer su teoría del discurso pedagógico retoma aquel primer texto y se posiciona en relación con algunos de los más influyentes sociólogos que investigaron a la educación desde la sociología. En la tarea de ubicarse en el debate sociológico sobre el rol de la educación en las sociedades capitalistas, sostiene que las teorías de la reproducción cultural, de la resistencia o de la pedagogía crítica entienden a la educación como aquella que transmite relaciones de poder externas a ella, como transmisora de “algo diferente a sí misma”. Confronta con esas perspectivas, y otras, porque se preguntan “¿Qué es transmitido?” y no, lo que para él es su propia pregunta, ¿Cómo es el transmisor que hace posible la transmisión y que le da forma a lo transmitido? (Bernstein, 1990, pp. 168-169).

En la introducción del capítulo *El dispositivo pedagógico* de su último libro (publicado en su primera edición en 1996), pone en pocas palabras cómo construye su problema de investigación y resume la discusión con Bourdieu y Passeron, Bourdieu, Giroux, Willis, entre otros, a lo cual en el texto de 1990 le dedica varias páginas:

Desde todas estas perspectivas, la comunicación pedagógica se considera, en muchas ocasiones, como portadora, transmisora de mensajes ideológicos y de relaciones de poder externas o, por el contrario, como una portadora, en apariencia neutral, o transmisora de destreza de diversos tipos.

En relación con mis preguntas sobre si existen algunos principios generales subyacentes a la pedagogización del conocimiento y sobre qué es lo que hace posible la comunicación pedagógica, la ma-

yoría de los estudios se ocupan sólo de lo que se transporta o transmite, sin investigar la constitución del transmisor. (1998, p. 55)

La recepción del trabajo de Bernstein en las Ciencias de la Educación en Argentina, tuvo su ingreso en los estudios de didáctica a mediados de los años 1980, particularmente en lo referido al tema del *currículum*, con la lectura del Volumen 3 de *Class, Codes and Control* (1977), que tenía dos capítulos dedicados al tema: “On the curriculum” y “On the classification and framing of educational knowledge”. En los programas de la materia Sociología de la Educación en nuestro país no es frecuente encontrar propuestas de estudio del autor. En el retorno a la democracia y, hasta mediados de la década de 1990, la Sociología de la Educación en nuestro país tuvo mayor incidencia las lecturas de Bourdieu, de los textos inaugurales de las diversas versiones de reproductivismo (Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet; Bowles y Gintis) y con la apropiación de las pedagogías críticas en su versión norteamericana (McClaren y Giroux)<sup>68</sup>. El acceso a la lectura de Bernstein se hizo de la mano de las referencias presentes en dos textos de Michael Apple de gran circulación en Argentina (Apple, 1986 y 1987).

Consideramos que la producción de Bernstein, así como de los y las muchas que han continuado su trabajo a nivel mundial, es una cita obligada para la formación en Sociología de la Educación y en el vasto campo de las Ciencias de la educación para la comprensión de procesos educativos. Sus aportes metodológicos son, también, de gran valía para la investigación empírica de procesos macro, como también de estudios sobre la forma escolar, el aula y otras prácticas pedagógicas por fuera del sistema escolar.

### **El Control Simbólico Constitutivo del Orden Social Contemporáneo**

Uno de los principales aportes de Basil Bernstein, si no el principal, a la sociología de la educación (aunque podría afirmar que para la

<sup>68</sup> Cabe destacar la baja presencia en los programas de la materia del estructural funcionalismo norteamericano, que ha tenido y tiene gran influencia en el campo educativo.

sociología en general) es su teorización sobre la función que tiene el control de la producción y circulación de significados (conocimiento – cultura) en la configuración del orden social contemporáneo; este proceso lo va a denominar control simbólico, lo define del siguiente modo:

El control simbólico constituye el medio a través del cual la consciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes. El control simbólico traduce relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder (1998, p. 139).

Para Bernstein los grupos sociales y los sujetos -individuales y colectivos- se constituyen en los significados que circulan, los significados se distribuyen y son apropiados de manera diferenciada entre los grupos; los significados se crean y reproducen en relaciones de poder desiguales. Corresponde prestar particular atención a la última proposición de la cita, donde postula una forma recursiva, en algún sentido autopoietica, entre relaciones de poder y discurso: “El control simbólico traduce relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder.”<sup>69</sup>

Las relaciones de poder entre grupos se configuran, a la vez que en relación con el control de recursos materiales, en relación con el control de significados. El control sobre la producción, circulación y acceso a la cultura es parte sustantiva de las relaciones de poder entre los grupos sociales. En las relaciones de poder entre grupos se definen las formas de conocimiento que adquieren jerarquía (“texto privilegiante”), en la configuración de la dinámica y forma de lo social hay una disputa y conflicto por dominar y controlar el espacio de producción de significados alternativos a los dominantes que puedan producir nuevas relaciones entre los grupos y de ellos con el conocimiento. Las relaciones de poder establecen órdenes jerárquicos de los recursos materiales y de los significados, así

---

<sup>69</sup> En Bernstein el concepto de discurso, que elabora a partir de los trabajos de Foucault, refiere a un conjunto de principios que regulan la producción de significados, no refiere a texto ni textualidad (Ver Bernstein 1990, 1996; Díaz 1985).

como las relaciones entre recursos y significados. Producen límites, diferenciaciones, especializaciones, jerarquías que implican posiciones, las cuales dan lugar a un potencial discursivo que pueden realizar los agentes y agencias que ocupen tales posiciones, unos significados que pueden producir y otros que se les niegan.

Para Bernstein el sujeto es socialmente constituido en los significados, y éstos son ordenamientos culturales específicos producidos en distribuciones diferenciales de acceso a aquellos. Los significados, en tanto producto de relaciones de poder, crean y reproducen relaciones desiguales. Para Bernstein aquello que produce y mantiene las relaciones de clase y poder entre grupos sociales, además de las relaciones de producción materiales, son los significados, lo simbólico (Bernstein, 1996, 2000; Díaz, 2001). Este carácter productivo y reproductivo es un aporte que diferenció al autor de otras perspectivas sociológicas.

Seguimos a Díaz (2001, p. 88) cuando explica que, en la teoría bernsteiniana, los significados no sólo operan en el proceso de comunicación, sino que producen sujetos y posiciones en las relaciones de poder. Estos posicionamientos se vinculan, por ejemplo, a las jerarquías entre el conocimiento intelectual y manual y sus implicancias entre grupos sociales, las distinciones entre los significados asociados a la diferenciación generizada (aquellos significados asociados a lo masculino y a lo femenino, en el orden moral, en conductas, en áreas de conocimientos o al trabajo), en la asociación de la sensibilidad estética que se privilegia a un grupo social sobre otros, etc.

El control simbólico opera en el lenguaje y, en tanto modos y cristalizaciones de relaciones sociales, se materializa en las prácticas comunicativas. Cuando un adulto le dice a un niño “los hombres no lloran”, o un docente indica a un grupo que tal contenido es muy difícil para ellxs y no lo necesitan, o directamente lo omite, cuando en la distribución del tiempo curricular se reducen al mínimo las actividades artísticas o lo relativo al cuerpo como vector expresivo y afectivo, cuando en la distribución de la oferta educativa en los barrios de sectores populares predominan formatos de corta

duración ligados a la “salida laboral rápida”, no sólo se reproducen unos significados que preexisten a las prácticas pedagógicas y que son “externos” al contexto de transmisión sino que en ese acto se **produce** significado en esa relación social, para ese sujeto y grupo, se **produce** un posicionamiento relativo a otros grupos. En cada acto comunicativo se actualizan y se producen unos significados que adquieren implicancias constitutivas para quienes participan.

Para comprender las funciones y efectos de la producción, distribución y adquisición de los significados es que Bernstein postula la necesidad de estudiar lo que denomina el “transmisor” de los significados, la forma que adquiere el transmisor. Entiende a la educación como un dispositivo que produce y transmite cultura (insistimos, no sólo reproduce), que se debe estudiar su estructura, sus formas y sus prácticas, no solamente el contenido de la transmisión. Sostiene la necesidad de estudiar el medio que hace posible la transmisión, cuál es la estructura que hace posible que un contenido (ideológico) sea transportado (1998, p. 171). La estructura del transmisor, como dispositivo, y de la transmisión en tanto una imbricación de discursos y prácticas, dan forma al contenido transmitido en el contexto de relaciones de poder y control entre grupos y clases que participan en la distribución de posiciones y formas de conciencia.

Para finalizar este apartado, cabe dedicarle unas líneas a la relevancia otorgada por el autor al control simbólico en el capitalismo contemporáneo con las relaciones de producción, tópico que fue objeto de debate en la Sociología, especialmente en la década del 60 en relación con el lugar de la escolarización y la reproducción de las fuerzas productivas.

El control simbólico adquiere mayor relevancia a medida que avanza el siglo XX y se reconfigura el capitalismo. La tesis que formula, inicialmente en 1973 (Bernstein, 1977), sobre las relaciones entre el campo económico y el aumento del control simbólico es: “Cuánto más abstractos sean los principios de las fuerzas de producción, más sencilla será la división social del trabajo, pero más compleja será la división social del trabajo de control

simbólico.” (1998, p. 137). La abstracción de las fuerzas productivas refiere al proceso de internacionalización de las relaciones de producción, la concentración del capital cada vez en menos manos, la financiarización de la economía. La mayor complejidad en el control sobre la producción y circulación de significados se ha incrementado a lo largo del siglo XX y el XXI.

El incremento del control simbólico se verifica en la extensión de la obligatoriedad escolar, la diferenciación y diversificación de agencias educativas, el aumento de la especialización del conocimiento en combinación con la ampliación de requerimientos de habilidades básicas (desde la lectoescritura hasta la alfabetización informática o financiera), el crecimiento y diversificación de la educación superior, la concentración de funciones de control de la investigación por parte del Estado –especialmente en las políticas de financiamiento-. Como regla de método sociológico, el mayor control en un área de la vida social indica que es un sitio donde estudiar el orden social para su comprensión.

### **Práctica Pedagógica**

El concepto de práctica pedagógica es central en el desarrollo de la teoría de Basil Bernstein. Aquí sólo haremos algunos señalamientos para la comprensión general de la teoría, no nos detendremos en un análisis pormenorizado.

Basil Bernstein define la práctica pedagógica como “un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción cultural” (1998, p. 35). La práctica pedagógica es conceptualizada como un tipo específico de relación y social y es considerada como una práctica comunicativa. Más aún, para el autor las relaciones sociales se materializan en prácticas comunicativas.

Desde este punto de vista, se puede distinguir entre la práctica pedagógica como un transmisor cultural y la práctica pedagógica como aquello que es transmitido, esto es como una forma social y como un contenido a ser transmitido (1990, p. 63). Como se indica en Graizer y Grandoli (2012, p. 243) en relación con la primera

distinción analítica, la práctica pedagógica constituye una relación social intrínsecamente asimétrica entre educador y educando, la cual se inscribe en un orden moral que la regula y le da forma, a la vez que ese orden moral es transmitido inserto en la distribución de conocimiento selectivamente producido. El autor utiliza el concepto de práctica pedagógica en un sentido que excede las interacciones en el aula escolar, incluye en él a las relaciones entre una madre y su hija, médica y paciente, entre una trabajadora social y miembros de una comunidad, etc.

Como toda práctica comunicativa tiene unas reglas que le dan forma, y esas reglas no sólo refieren a la interacción producida en la práctica, sino que refieren a la producción de un contexto comunicativo, un orden social en el cual la comunicación se hace posible. La práctica pedagógica es realizada y constituye un contexto comunicativo regulado por los principios del Discurso Pedagógico (tal como veremos más adelante). Los principios del Discurso Pedagógico, los que dan forma al contexto pedagógico en el cual se desarrollan las prácticas, delimitan aquello que es un mensaje legítimo, los modos legítimos en que las prácticas se llevan a cabo, el marco organizacional que las contiene, etc. Esos principios son objeto de disputa entre los grupos sociales, dado que regulan aquello que se constituye en transmisión legítima.

### **El Discurso Pedagógico<sup>70</sup>**

La teoría del Discurso pedagógico pretende responder la pregunta que orienta el último período de trabajo de Bernstein: “¿hay algunos principios generales subyacentes a la transformación del conocimiento en la comunicación pedagógica, con independencia que el conocimiento sea intelectual, práctico, expresivo, oficial o local?” (Bernstein, 1998, p. 56). Con esta pregunta pretende diferenciar su programa de investigación de aquellos que se enfocan en el contenido de la transmisión, él se centrará en la “gramática social, sin la cual no es posible ningún mensaje” (1998, p. 56), y

---

70 Este apartado fue elaborado en base a Graizer (2013).

de este modo construir el carácter sociológico del conocimiento pedagógico.

El concepto de Dispositivo Pedagógico le permite conectar procesos macro sociales y micro sociales. Esta categoría no es descriptiva, no refiere a ningún artefacto existente que se pueda identificar de manera empírica, es una categoría teórica (producida en la investigación) que utiliza para explicar procesos de alto nivel de abstracción; le permite al autor poner en relación prácticas pedagógicas concretas, locales, con procesos de largo alcance histórico y los procedimientos de traducción de las relaciones de poder y control en modalidades específicas de comunicación pedagógica. El dispositivo hace posible y regula la comunicación pedagógica.

El Dispositivo Pedagógico posee tres reglas internas, que se interrelacionan jerárquicamente: las reglas distributivas, cuya función es regular las relaciones de poder entre grupos sociales, las formas de conciencia y las prácticas de tales grupos; las reglas de recontextualización, que regulan la configuración del discurso pedagógico; y las reglas evaluativas que son las delimitan y constituyen cualquier práctica pedagógica.

Es en el dispositivo donde se juegan los modos por los cuales los grupos sociales disputan el poder y el control sobre la producción y circulación de los significados en la sociedad. Para Bernstein el Dispositivo Pedagógico es la condición de la producción, reproducción y transformación de la cultura (1994, p. 185) y regula “la comunicación pedagógica que él mismo hace posible.” (Berstein, 1994)

En relación con la disputa entre grupos sobre el control de la producción de significados alternativos, que planteábamos más arriba, el dispositivo pedagógico “hace posible, y de este modo, actúa de manera selectiva sobre el potencial significativo. El dispositivo regula de forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o realizando sus realizaciones.” (1994, pp. 184-185)



Aquí debemos incorporar el concepto de Discurso Pedagógico, para comprender la lógica de la teoría acerca de cómo esa regulación se transforma en comunicación legítima, en práctica pedagógica legítima; en la cual se produce y reproduce la cultura. El autor lo define del siguiente modo:

El discurso pedagógico consiste en las reglas de comunicación especializada mediante las cuales los sujetos pedagógicos son creados de forma selectiva (Bernstein, 1994, p. 188).

Definiré al discurso pedagógico como una regla que engloba y combina dos discursos: un discurso técnico que vehiculiza destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social. El discurso pedagógico incluye: por un parte, reglas que crean destrezas de uno u otro tipo y reglas que regulan sus relaciones mutuas y, por otra, reglas que crean un orden social. (1998, p. 62)

El discurso pedagógico es un principio recontextualizador. El discurso pedagógico está constituido por un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden. (1998, p. 62)

Al definir que el discurso pedagógico es construido y constituido por un principio de recontextualización se entiende que el discurso pedagógico es un discurso sin texto específico, es, en sí mismo, un principio de recontextualización (dislocación y recolocación de otros discursos producidos en otros espacios sociales) creando un nuevo contexto particular, que es el contexto pedagógico con sus reglas de orden, relación e identidad. Este contexto pedagógico es entendido como el conjunto complejo de relaciones sociales que producen sentido, que otorgan sentido, al texto de la comunicación pedagógica.

Para lograr mayor rigor y precisión en la definición del concepto, se puede tomar el detallado trabajo de Bernstein y Díaz (1985) en el cual elaboran el concepto de Discurso Pedagógico Oficial (DPO) como una realización de las relaciones de poder inherentes a las prácticas políticas del Estado, como el efecto de tales prácticas

políticas sobre los discursos, las prácticas y las relaciones sociales. De aquí, se infiere que las prácticas políticas del Estado regulan los modos de ser, hacer y el funcionamiento de los discursos, prácticas y relaciones sociales. El discurso pedagógico oficial regula la organización de los sistemas educativos (la estructura dentro y entre niveles, la extensión temporal y espacial de la pedagogización); la construcción de los sujetos pedagógicos participantes (educadores y educandos); las relaciones externas del sistema con otros campos de la vida social (el hogar, la economía); la distribución especializada del conocimiento en la forma de currículos para diferentes grupos sociales, en el DPO se legitiman (y deslegitiman) teorías de transmisión, adquisición y evaluación. Las formas que adquiere el DPO en legislación, documentos, prácticas de control, evaluaciones, etc. variarán de sociedad en sociedad y según las formas que adopte el régimen político en cada caso.

En el campo de control simbólico se despliega una disputa permanente por dominar los principios del discurso pedagógico que se configura como legítimo, como válido. Es decir, aquellos principios que van a regular la producción de un contexto de transmisión válido (organizacional e institucional), los principios que darán legitimidad a ciertas formas de conocimiento recontextualizado, mientras otras quedarán en posiciones subalternas, los principios que regulen las prácticas en términos de las relaciones pedagógicas, las teorías didácticas que orientarán la legitimidad de las formas de transmisión, hasta el tipo de relaciones con otros espacios como el campo de producción económica. Estos principios (de recontextualización de discursos) crean campos recontextualizadores, en los cuales operan agentes y agencias con funciones recontextualizadoras, que despliegan ideologías.

El campo recontextualizador tiene una función crucial en la creación de la autonomía fundamental de la educación. Podemos distinguir entre el campo recontextualizador oficial (CRO), creado y dominado por el Estado y sus agentes y ministros seleccionados, y el campo recontextualizador pedagógico (CRP). Este último está compuesto por los pedagogos de escuelas y centros universitarios

y por los departamentos de ciencias de la educación, las revistas especializadas y las fundaciones privadas de investigación. Si el CRP puede producir algún efecto en el discurso pedagógico con independencia del CRO, habrá cierta autonomía y se producirán tensiones con respecto al discurso pedagógico y sus prácticas, pero, si sólo existe el CRO, no habrá autonomía. (Bernstein, 2000, p. 33)

En este proceso complejo el Estado tiene una posición privilegiada, puesto que dispone de un conjunto variado de medios de regulación de las prácticas de transmisión. A la vez, cabe destacar que el Estado, para Bernstein, no es una unidad homogénea, por ello lo refiere en términos de campo (Campo de Recontextualización Oficial), en tanto dentro de él diversos agentes y agencias pugnan por la dominación sobre los principios del discurso pedagógico que será considerado oficial. Bernstein define el Discurso Pedagógico Oficial sintéticamente del siguiente modo:

Reglas oficiales que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de los textos pedagógicos legítimos (discurso), sus relaciones sociales de transmisión y adquisición (práctica) y la organización de sus contextos (organización). El discurso pedagógico oficial es un discurso inmerso en otros, realización de las interrelaciones entre dos discursos especializados diferentes: el discurso instruccional y el regulativo (1994, p. 198).

De este modo se constituye en uno de los dispositivos a través de los cuales las relaciones sociales entre agentes, discursos, prácticas y contextos son establecidas y legitimadas. Tiene como función producir y dar legitimidad a las condiciones institucionales generales para la regularización de las prácticas de control simbólico y el mantenimiento de las relaciones sistémicas de la educación (Bernstein y Díaz, 1985). En este sentido el DPO debe ser entendido como una forma de ejercicio de poder que se encarna en formas de saber experto, en formas institucionales, en la configuración de los sujetos y de las relaciones sociales.

El discurso pedagógico oficial procesa los “principios dominantes” de la sociedad en el campo de control simbólico. Bernstein entiende a los principios dominantes como expresiones de fracciones dominantes en el Estado o como expresiones de las tensiones entre fracciones del Estado. Estos principios “crean un terreno de desafíos conflictos y dilemas, pero en ningún momento especifican principios básicos de orden, relación e identidad” (Bernstein, 1994, p. 201), lo que hace es fijar límites externos e internos. A su vez, están regulados por las relaciones de poder y los principios de control que definen “los medios, los contextos, la distribución, las posibilidades y las relaciones sociales de los recursos físicos y discursivos” (ibídem). En este sentido el DPO es producto de tensiones que participan en la recontextualización desde posiciones dominantes del campo económico y del de control simbólico.

El discurso pedagógico oficial, sin embargo, se constituye en un sitio de conflicto, puesto que los mismos principios que lo hacen dominante son fruto de relaciones de poder que lo pueden transformar. A la vez, el campo oficial está en permanente tensión con otros campos de recontextualización. Por un lado, el Campo de Recontextualización Pedagógico, que produce principios e intenta penetrar el discurso oficial desde universidades, fundaciones, y organizaciones de la sociedad civil. Pero, también, el DPO es a su vez procesado localmente en los contextos de reproducción local (las organizaciones educativas concretas) en donde otros grupos puján por la regulación discursiva y de prácticas, como las comunidades locales, el profesorado y la misma forma que adquieren las relaciones en las prácticas a nivel de las organizaciones.

Lo que se reproduce en las escuelas puede someterse también a principios de recontextualización que surjan del contexto específico de una escuela determinada y de la eficacia del control exterior sobre la reproducción del discurso pedagógico oficial. Es más, lo que se reproduce puede verse afectado por las relaciones de poder del campo recontextualizador entre la escuela y el contexto cultural primario del adquirente (familia / comunidad / relaciones entre iguales). La escuela puede incluir en su práctica

recontextualizada discursos procedentes de la familia / comunidad / relaciones entre iguales del adquirente a efectos de control social, con el fin de hacer más eficaz su propio discurso regulativo. (Bernstein, 1994, p. 204)

En el desarrollo del modelo, Bernstein y Díaz (1985) avanzan en definiciones fundamentales para la comprensión de los procesos de producción y reproducción del discurso pedagógico en una relación recursiva entre discurso y contexto de reproducción. Establecen que es factible entender que la estructura organizativa del contexto de reproducción “está determinada” por los principios y reglas del Discurso Pedagógico de modo que cambios en éstos pueden generar modificaciones en la estructura organizativa y en las prácticas del contexto de reproducción. A su vez, y por ello recursivamente, cambios en la estructura organizativa y en las relaciones sociales del contexto de reproducción pueden transformar los principios y presupuestos del Discurso Pedagógico (Bernstein y Díaz, 1985; 144-145).

El control simbólico, que Bernstein en un tramo define como “transmisión esencialmente humana” (1994, p. 165), conlleva un orden social a la vez que la posibilidad de su cambio, en el orden y en las relaciones de poder crece el germen de su cambio, y ese germen es la negación del orden, la negación de las jerarquías que cristalizan relaciones de poder. Es en las agencias del campo de control simbólico donde el control se hace materialidad, pero también donde se crea el núcleo de “oposición, resistencia y desafío” a ese orden (ibídem).

### **Comentarios Finales**

El capítulo presenta un breve recorrido para exponer uno de los aportes más significativos de Basil Bernstein a la sociología de la educación: la teoría del discurso pedagógico. En esa tarea ubicamos al autor en el contexto de la subdisciplina y expusimos su conceptualización sobre el lugar del control simbólico en las sociedades contemporáneas.

La centralidad del autor en el campo durante las últimas tres décadas del siglo XX hace que sea parte de esta publicación, con la expectativa que colabore en la formación de participantes del amplio campo educativo.

Creemos que la complejidad de la teoría está a la altura de la complejidad de los procesos que pretende explicar, sin que neguemos las dificultades que puede tener su estudio sin alguna guía. Esperamos que el aporte de éste capítulo facilite su acceso.

### Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Akal.
- Apple, M. (1987). *Educación y Poder*. Paidós.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En Young, M.F.D. (ed.) *Knowledge and Control*. Collier Macmillan.
- (1973). *Class, Codes and Control*. Vol. I. Paladin.
- (1981). Codes, modalities, and the process of cultural reproduction. A model. *Language and society*, 10, pp. 327-363
- (1990). The structuring of pedagogic discourse. Volume IV. *Class, Codes and Control*. Routledge.
- (1994). La estructura del discurso pedagógico. En *Clases, códigos y control*. Vol. IV. Morata.
- (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- (2001a). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. *International Journal of Social Research Methodology*, Vol. 4, N<sup>o</sup>. 1, pp. 21-33
- (2001b). From Pedagogies to Knowledge. Morais, A., Neves, I., Davies, B. and Daniels, H. (eds.), *Towards Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. Peter Lang.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del Discurso Pedagógico. En: *Revista Colombiana de Educación* (15), pp. 107-154

- Díaz, M. (2001). Subject, Power, and Pedagogic Discourse. En Morais, A., Neves, I., Davies, B. and Daniels, H. (eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. Peter Lang.
- Graizer, O. L. (2013). Estudios del Discurso Pedagógico y las recontextualizaciones: la perspectiva bernsteiniana para la investigación sobre políticas educativas. En Tello, Cesar (comp.), *Las epistemologías de la política educativa Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas*. Editora Mercado de Letras.
- Graizer, O. L. y Grandoli, M. E. (2012). Modalidades de gobierno en colegios secundarios privados. Un estudio sobre el uso de los recursos materiales como tecnología de gobierno de la transmisión. En Feldfeber, Myriam & Gluz, Nora (Comp), *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. CLACSO -Facultad de Filosofía y Letras.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers: Towards a Realist Sociology of Education*. Routledge.
- Muller, J. (2000). *Reclaiming Knowledge: Social Theory, Curriculum and Education Policy*. Falmer Press Ltd.
- Singh, P. (2015). Pedagogic Governance: 'Theorising With/After Bernstein.' *British Journal of Sociology of Education*. doi:10.1080/01425692.2015.1081052.
- Tendo, M. (2000). Reexamining Bernstein's Power/Control Theory: from a Gender Code Perspective. *The Journal of Educational Sociology*, 67, pp. 83-99.
- Yan, Miu Chung and Cheung, Kwok Wah (2006). The Politics of Indigenization: A Case Study of Development of Social Work in China. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, Vol. 33, Iss. 2, Article 5.





# **Aportes del Pensamiento de Fals Borda a la Sociología Crítica de la Educación. Sentipensar Nuestro Contexto**

Zinger Sabrina<sup>71</sup>

Patagua Patricia Evangelina<sup>72</sup>

## **Contextualismo Crítico y Territorialidad en el Pensamiento de Fals Borda, o Sobre Por Qué Recuperarlo Como Clásico de la Sociología de la Educación**

**E**l Programa Interinstitucional de actualización de posgrado en Sociología de la Educación (PIPSE), nos solicitó impartir un seminario de autor clásico de la sociología de la educación. Nuestra opción fue dar continuidad a la iniciativa de descolonizar el currículo en la universidad, por ello recuperamos el pensamiento de Fals Borda. Compartimos con Norberto Bobbio (1991) que, un autor clásico reúne tres condiciones fundamentales: i. es un intérprete auténtico y único de su tiempo, para cuya comprensión se utilizan sus obras; ii. siempre es actual y cada generación lo relee; iii ha construido teorías modelos o conceptos claves que se emplean en la actualidad para comprender la realidad.

Existen diversos trabajos que recorren la vida de Orlando Fals Borda (1925-2008), sociólogo colombiano, intelectual comprometido con la emergencia del pensamiento crítico latinoamericano (Pereira-García, 2016 y Herrera Farfán, 2018), precursor de los fundamentos de la investigación acción participativa (Torres Carrillo, 2017), los procesos de restitución o devolución sistemática (Tomassino y Sánchez, 2022) y el fortalecimiento de las tramas organizativas mediante la elaboración de un conocimiento crítico (Negrete, 2008).

La figura de Fals Borda fue relevante y controversial. Quijano (1978) que expresaba una parte importante de investigadores

---

71 Docente e Investigadora Universidad Nacional de Jujuy. Contacto: [sabrinazinger@gmail.com](mailto:sabrinazinger@gmail.com)

72 Docente e Investigadora Universidad Nacional de Jujuy. Contacto: [ppatagua@sedesanpedro.unju.edu.ar](mailto:ppatagua@sedesanpedro.unju.edu.ar)

sociales latinoamericanos, entre los que se encontraba Fals, debió encaminar la labor hacia una progresiva incorporación del/la investigador/a en la práctica social transformadora producto de que, la radicalización política-ideológica no era acompañada de la reorganización radical de su teoría científica. De allí que para Quijano, “la compleja experiencia intelectual y vital [de Fals Borda]...es la de toda una etapa histórica de la investigación social, en el escenario de la lucha de clase de América Latina” (Quijano 1978, p. 76). Para otros/as autorxs, las producciones de Fals Borda han sido controversiales en función de su manifiesto compromiso político, mientras para las organizaciones de base era academicista o para lxs intelectuales de la época demasiado ideológicos.

La obra de Fals Borda influyó en la academia y en espacios socio-comunitarios<sup>73</sup>, al decir de Torres (2017) su vida estuvo “estrechamenteligadaalahistoriadeColombia,alpensamientocrítico Latinoamericano y a las corrientes pedagógicas comprometidas con la transformación social” (p. 129). Por ello, su producción puede organizarse en relación con problemáticas globales de la época<sup>74</sup>, sus preocupaciones giraron en torno a la influencia de las teorías del desarrollo y el funcionalismo en los modos de comprensión de la realidad latinoamericana, la reforma agraria, la pobreza rural, la situación campesina y tenencia de la tierra. Luego su preocupación se orientó a las tensiones políticas de la época, el poder, la clase dirigente y los movimientos sociales; asimismo, atravesado por la

73 Fals Borda asume una revisión de la sociología comprometida desde diferentes espacios académicos de Latinoamérica como las universidades de Argentina y Venezuela, similares al que había contribuido a formar en la Universidad Nacional de Colombia, o en centros especializados como FLACSO en Santiago de Chile, CLACSO en Buenos Aires o el Centro Latinoamericano de Pesquisas en Ciencias Sociales de Río de Janeiro. También, se compromete con la emergencia de diversas organizaciones, entre ellas la Fundación Rosca en la Costa Atlántica, la Fundación para el Análisis de la Realidad Colombiana –FUNDARCO-, la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) en los departamentos de Sucre y Córdoba, la Fundación del Caribe en Montería y Punta Lanza.

74 Cataño (2008) diferencia tres periodos de la obra de Fals Borda. El primero abarca la década de los cincuenta e inicios de los sesenta, las obras corresponden a la tesis de maestría, Campesinos de los Andes (1955), y El hombre y la tierra en Boyacá (1957), su disertación doctoral en la Universidad de Florida. La segunda etapa ocupó los últimos años de la década de los sesenta y los primeros de la de los setenta, allí se destaca el libro La subversión en Colombia, Visión del cambio social en la historia (1967), Subversión y cambio social (1968), Las revoluciones inconclusas de América Latina (1968), el informe llamado, El reformismo por dentro de América Latina (1971). En la tercera etapa Fals Borda se ocupó de perfeccionar la “Investigación-Acción”, su interés por este modo de conocimiento de lo social comienza a fines de la década del setenta, en este periodo escribe los cuatro tomos de la Historia doble de la Costa.

necesidad de una ciencia comprometida, se dedicó a perfeccionar el método de la investigación acción participativa (IAP) y el aporte de las ciencias sociales al cambio social.

En efecto, el contextualismo crítico/radical (Torres, 2019) y el pensamiento territorializado atravesaron las prácticas de investigación e intervención de Fals Borda. Estas referencias son ineludibles para quienes consideramos que la producción de conocimiento se vincula a los procesos de transformación social. Por ello, y siguiendo la tradición del pensamiento crítico, como equipo de cátedra nos hemos preocupado por investigar junto a colectivos, movimientos y organizaciones sociales, ejerciendo la laboriosa tarea de formación, participación y selección de temas y de campos de indagación conjunta.

Además del contextualismo crítico, la obra de Fals Borda nos propone acercarnos a una sociología comprometida con la crítica *al colonialismo intelectual*. En los libros *Ciencias Propia y Colonialismo Intelectual* (1970),<sup>75</sup> y *Causa Popular y Ciencia Popular* (1972), expresa una crítica sobre los marcos teóricos analíticos imperantes en la década de los años 1960 y 1970, así como la aplicación mecanicista y acrítica de los métodos.

“El orden y la función no son características notorias de los países en desarrollo” (Fals Borda, 1970, p. 27), más que el equilibrio existe la crisis, por ello, la sociología científicista y positivista, con pretensiones de objetividad y neutralidad, así como los diseños funcionalistas que, ponen el acento en la estabilidad social y la regulación, no han sido pertinentes para el estudio de las situaciones de conflicto de la sociedad latinoamericana.

Ahora bien, “la sociología, respondiendo a esta crisis, entra ella misma en crisis” (Fals Borda, 1970, p. 45), por ello, la decisión de

---

75 El libro inicia con una crítica del informe del delegado presidencial de Estados Unidos, Nelson A. Rockefeller. En este informe se describe la situación de América Latina y se fomenta una política exterior favorable para el desarrollo de Estados Unidos. El informe Rockefeller pretendía reforzar los gobiernos existentes en América Latina sean dictatoriales o represivos, defender y favorecer los grupos poderosos tradicionales gobernantes de la alta industria y del comercio, con los cuales se ligaban los intereses de empresas de Estados Unidos. Incitaba el combate a Cuba y a los países socialistas, así como fomentar una política de violencia reaccionaria.

lxs sociólogos, sobre qué tipo de modelo académico asumir para el estudio de la crisis latinoamérica es epistémica y política. Para Borda, “lo que queda en juego es saber si se quiere desarrollar una ciencia y una cultura propia al sur del Río Bravo, o si se quiere copiar, sin discusión y casi a la fuerza, el patrón de cultura y técnica anglosajón” (1970).

Un objetivo lógico (...) en estos países sería ayudar a los estudiantes a alcanzar una nueva dimensión de la objetividad científica: aquella derivada de las situaciones reales de conflicto y desajustes presentes en la sociedad. Esto es, estudio y acción combinados para trabajar contra las condiciones de dependencia y explotación que nos a caracterizado, con todas sus consecuencias degradantes y opresivas expresadas en la cultura de la imitación y de la pobreza y en la falta de participación social y económica de nuestro pueblo (Fals Borda, 1970, p. 25).

Después del Simposio Mundial sobre Investigación Activa y Análisis científico (Cartagena Colombia, 1977)<sup>76</sup>, en la que se congregan diversos intelectuales, se afianza la preocupación política sobre cómo contribuir a la emancipación y construir conocimiento con y para los sectores dominados. Luis Rigal, único participante de Argentina, señalaba que el congreso fue relevante en el intercambio teórico-práctico y las rupturas epistémicas propuestas por la IAP y la construcción de una democracia radical.

Por su parte, Fals Borda expresaba la necesidad de reorientar la teoría y la práctica a partir de una autocrítica radical del campo. Dicha necesidad emerge en el contexto de crisis producido “por la expansión del capitalismo y por la modernización globalizante”. Sugiere “entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad” (Fals Borda, 1999, p. 74). Para romper con la colonialidad, o el servilismo intelectual, propone una subversión total del conocimiento. Dicha idea fue una construcción sociológica

---

<sup>76</sup> El conjunto de las ponencias presentadas en el Simposio se pueden ver en: Simposio Mundial de Cartagena: Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría y práctica, Bogotá, Ed. Punta de Lanza, 1978.

viva, es decir realizada en el propio proceso de elaboración teórica-práctica. De allí que la subversión implique continuas modificaciones teóricas-prácticas.

Esta nueva ciencia rebelde o politizada entroniza “la crítica inteligente, batalla contra el colonialismo en todas sus formas (...) y estimula la formación de frentes interdisciplinarios en respuesta a las complejidades que plantea la crisis” (Fals Borda, 1970, p. 24), y continúa:

Los años que siguen no serán fáciles para aquellos que acojan la vía de la ciencia rebelde o subversiva (...) habrá que ser así, doblemente ingeniosos/as porque tendrán que crear no sólo una ciencia insurgente, sino una ciencia humilde para pobres, una ciencia sencilla (p. 19).

La crítica al colonialismo intelectual, al posicionamiento funcionalista, tiene correlato en el campo educativo. Existen diversos estudios que han señalado la influencia moderno-colonial en el diseño del dispositivo escolar (Moujan, 2011 y Pineau, Dussel y Caruso, 2013) y la continuidad de estos mecanismos hasta la actualidad. Acudiendo a dicha crítica hemos recuperado la noción de espacios educativos, desde una perspectiva gramsciana, por el interés en las prácticas educativas en el campo del más allá de la escuela: esta acepción nos ha permitido centrarnos en el análisis contracultural y contrahegemónico de las experiencias socio-educativas. Dicha denominación propone una alternativa a la tradición educativa que, desde un posicionamiento colonial, ha ocultado y silenciado a la educación por fuera de la escuela. O que, siguiendo el desarrollismo, las ha oficializado bajo el nombre de educación no formal, desde una lógica de marginalidad y compensación (Patagua y Zinger, 2019). Las argumentaciones contra el colonialismo intelectual y estructural, continúan siendo motivos de indagación, sólo basta preguntarse por ejemplo, ¿qué aspectos ligados a la colonialidad siguen vigentes en nuestras prácticas, en la educación superior, en los currículos, en los perfiles de formación de los profesionales en ciencias de las Ciencias de la Educación y en las formas organizativas de nuestras universidades?

A su vez, la crítica al colonialismo implica la realización de una praxis política-epistémica. Esta premisa constituye otro de los aportes que realiza Fals Borda al campo de la sociología de la educación. La praxis decolonial se vincula a la noción de liberación y de compromiso, en este aspecto, existe coincidencia entre Fals Borda y Freire (Ortiz, M. y Borjas, B. 2008).

La liberación supone un acto de denuncia y de afirmación, esto es “el estudio y acción combinados para trabajar contra la condición de dependencia y explotación” (Fals Borda, 1970, p. 25) y al mismo tiempo, un acto de construcción, de creación del inédito viable, de la posibilidad histórica de transformación. La liberación debe comprenderse en sociedades latinoamericanas configuradas en la crisis y en las contradicciones de un tipo de sociedad dependiente. Se trata de una noción en la que han convergido, a lo largo de la década de 1970, diversos campos teóricos y de acción social. La liberación, en Fals Borda y Freire, tiene una connotación muy precisa: los procesos revolucionarios, antiimperialistas y anticoloniales de los oprimidos contra la consolidación de un bloque de poder hegemónico y en favor de las luchas del Tercer Mundo. Freire elabora su pedagogía de la liberación en diversos libros, entre ellos, *La Pedagogía del Oprimido* y *Cartas a Guinea-Bissau: registros de una experiencia en proceso*. La liberación, como concepto clave de la pedagogía freireana, sugiere la acción consciente y organizada del acto educativo. Se trata de una comprensión sobre las complejas relaciones de opresión entre diversos espacios educativos y el funcionamiento de la sociedad.

Dicho en otras palabras, se trata de conocer con el pueblo la manera como el pueblo conoce los niveles de su conocimiento. Esto significa desafiarlo, a través de la reflexión crítica sobre su propia actividad práctica, y por lo tanto sobre las finalidades que la motivan, a organizar sus hallazgos, sustituyendo y superando así la mera opinión sobre los hechos por una aprehensión y una explicación cada vez más rigurosas de esos hechos. A este desafío daba la más seria atención Amílcar Cabral cuando, al analizar la lucha de liberación como “un hecho cultural y un factor de cultura”, subrayaba la necesidad de que esa cultura fuera haciéndose cada

vez más científica y no científicista —sobrepasando así lo que él solía llamar “debilidades de la cultura” (Freire, 1977, pp. 36-37).

Por su parte, Fals Borda, se pregunta *¿es posible una sociología de la liberación?, ¿cuál es el rol del/la sociólogo/a, y del/la intelectual frente a la crisis latinoamericana?* En su pensamiento la vinculación entre política y sociología, e historia y sociología han sido ineludibles, puesto que la crisis exige una ciencia integral, “el objetivo consiste en poner las ciencias sociales al servicio de los derechos fundamentales del hombre y de la creación de formas auténticas de democracia económica, social y política” (Fals Borda, 1970, p. 31).

Esta sociología de la liberación, sería un acto de creación científica que satisfaría al mismo tiempo los requisitos del método y de la acumulación del conocimiento científico aportando tanto a las tareas concretas y prácticas de la lucha inevitable como las de la reestructuración de la sociedad latinoamericana (Fals Borda, 1970, p. 46).

Los sentidos asignados por Fals Borda y Freire a la noción de liberación resultan relevantes en el contexto educativo actual. Nos referimos a que dichos sentidos posibilitan cuestionar el fetichismo de la libertad propuesta por el neoliberalismo, bajo el cual se exalta la formación en y de una democracia de baja intensidad y de ciudadanía mínimas. Además, este fetichismo, obtura la construcción de un enfoque global sobre la condición de dependencia actual. Por ello, ganarle la batalla cultural al neoliberalismo y construir un proyecto contra-hegemónico basado en la solidaridad rebelde con y hacia los/as más vulnerables, es una tarea urgente para la recuperación de un proyecto democrático radical. Y constituye también un desafío político pedagógico.

La praxis decolonial también se nutre de la concepción de compromiso. Fals Borda recupera la idea sartreana de *engagement*, vinculada con la liberación y la ciencia propia:

Tuvimos que descartar algunas definiciones profilácticas de “compromiso” (compromiso-pacto) que nos habían enseñado. Adver-

timos que aquellos colegas que aducían trabajar con neutralidad y objetividad absoluta, terminaban voluntaria o involuntariamente apoyando el *statu quo*, con lo que oscurecían la realidad o buena parte de ella, e impedían las transformaciones sociales y políticas en las que estábamos inmersos o que ansiábamos impulsar (Fals Borda, 1999, p. 79).

Un paso más en esta dirección se da al momento de vincularlo con la acción, se trata de actitudes esenciales del científico ante la realidad de la crisis social, económica y política. El compromiso-acción resulta una actitud intelectual, política-epistémica, una rigurosa función analítica que vincula a la sociología y a la práctica social:

Es la acción o la actitud intelectual que al tomar conciencia de su permanencia a la sociedad y al mundo en su tiempo real, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa.... El compromiso con esta causa de la transformación fundamental, es la acción válida, el engagement consecuente (Fals Borda, 1970, p. 66).

En el libro *Conocimiento y poder popular* (1986), Fals Borda reflexiona sobre la experiencia de investigación acción participativa junto a campesinxs de Nicaragua, México y Colombia, allí recorre diversos aspectos vinculados a la reconstrucción del método de investigación, destacando la convergencia conceptual y técnica de un conjunto de investigadorxs comprometidxs y el interés de los grupos participantes, “la tarea del cambio social no podía acometerse...sin una alianza ideológica de compromiso mutuo entre los pobladores locales y los intelectuales de afuera” (Fals Borda, 1986, p. 44).

Confianza mutua y conciencia crítica acompañan las tensiones dialécticas del compromiso de los cuadros investigativos. En efecto, al finalizar el programa de IAP, sociólogxs y educadorxs populares colaboraron con el fortalecimiento de diversas organizaciones. Esta fue la experiencia, entre otrxs de Malena de Montis en Nicaragua; Bertha Barragán, en México y Victor Negrete en Colombia.



En la IAP, la vivencia se complementa con otra idea: la del compromiso auténtico, derivada del materialismo histórico y del marxismo clásico (Undécima Tesis sobre Feuerbach: “Los filósofos no deben contentarse con explicar el mundo, deben tratar de transformarlo”). La vivencia comprometida aclara para quién son el conocimiento y la experiencia adquiridos: para las bases populares. Reconoce, además, dos tipos de animadores o agentes de cambio, desde el punto de vista de las clases y unidades explotadas: los externos y los internos, a quienes los unifica el propósito (telos) de cumplir metas compartidas de transformación social (Fals Borda, 1986, p. 129).

La configuración de una sociología subversiva, rebelde, de la liberación, implica la identificación del sujeto en la historia y la recuperación de los saberes en la causa de la transformación. Y precisamente la recuperación del sujeto es otro elemento que indica la relevancia del pensamiento de Fals Borda en el campo sociológico de la educación. La agencia del sujeto para la transformación de la sociedad, y la influencia educativa en dicho propósito, son motivo de indagación de la sociología crítica.

Fals Borda estudia la composición del campesinado, interesado en remarcar su condición de sujeto creativo y activo frente al discurso hegemónico de pasividad y retraso. Sus obras están relacionadas con el estudio de la sociedad rural costeña y su historia. Enfatiza en las luchas de la tierra dentro de la lucha de clase, aunque también mediante el estudio de sus obras se puede comprender mejor la articulación de un sujeto proletario rural con otras formas de identidades étnicas y raciales. En *Historia doble de la Costa*, Fals Borda señala la intención de escribir una historia de la región que se saliera de los centros de producción y atendiera a las zonas periféricas. Aparejado a ello, narra el pasado desde la óptica de lxs olvidadxs y relegadxs. En la introducción de todos los tomos de *Historia doble* señala:

Lo que aparece aquí en primer plano, no es la Costa de Rafael Núñez, el Grupo de Barranquilla o los grandes comerciantes sa-

marios, cartageneros y barranquilleros. No es tampoco la Costa del Carnaval de Barranquilla, los Lanceros de Getsemaní o el fútbol de Pescadito. Es una Costa más rural, menos conocida y más olvidada, en todos los sentidos. Es la Costa de María Barilla, la valentía de los Chimilas, los mitos Zenú, el hombre caimán. Es también la Costa de unas élites rurales o de origen rural como Chano Romero, Arturo García, Juan José Nieto o los marqueses de Santa Coa (Fals Borda, 1984, p. 14-15).

En la recuperación del sujeto popular en *Historia Doble*, nos parece central el aporte de Elssy Bonilla, debido a que ella sistematiza la perspectiva femenina; afirma que

las mujeres emergen en sus múltiples versiones desde aquellas en que se desempeñan con el poder en sus manos hasta las más anónimas que se desenvuelven al interior de los hogares como madres jefas de hogar y amas de casa (1987, p. 53).

Surgen entonces las mujeres que se ubican en el centro del poder político y económico, las conquistadoras que detentan el poder, las mujeres misioneras, las guerreras costeñas quienes solidariamente participan en situaciones de conflicto y las líderes políticas que asumen la defensa de la descomposición del campesinado.

### **La Enseñanza de la Sociología Sentipensante: Entramados y Re-Significaciones de una Formación Alternativa o Sobre los Desafíos de la Enseñanza de un Autor Latinoamericano Clásico**

La formación sentipensante en el campo social, en general, y en el universitario, en particular, supone la deconstrucción de un conjunto de sistemas consolidados por la racionalidad dualista moderna y colonial. Dicha racionalidad ha privilegiado la formación de un sujeto escindido y ha invisibilizado otras fuentes de conocimiento. El *sentipensamiento* emerge como oposición a la racionalidad moderna, también a la moral conservadora y al patriarcado.

Uno de los mayores desafíos a los que nos enfrentamos cuando optamos por la enseñanza del pensamiento de Fals Borda es

precisamente la concepción del sentipensar. Esta alude a la conjugación de la razón y el sentir, del cuerpo y del corazón, del *pensar con el corazón y sentir con la cabeza* (Fals Borda, 2009). El sentipensar está vinculado con cosmovisiones ancestrales que pueden ejemplificarse mediante la expresión maya tzeltal “yo’taninel snopel” que significa “corazonar la pensada o pensarlo desde el corazón”. Dice López Intzín (2018):

En la ts’umbal, cultura, maya tseltal no sólo surgen y pasan por la mente las reflexiones, los pensamientos y los saberes. También emanan y se desarrollan en el corazón, que es un centro importante en la cosmovisión y el pensamiento nuestros, por lo que todo se corazona su pensada, yo’taninel snopel, y su hacer también se corazona, yo’taninel spasel-smeltsanel. Y así como se corazona el pensar y el conocer, también se dice que el saber y el conocer se sienten, por lo que se piensa-siente o se siente-piensa con el corazón y la mente. Por eso también se dice yo’taninel ya’yel snopel-ya’yel sna’el. Si se corazona el sentir-pensar y el sentir-saber, eso nos hace culturalmente otros, (...) Sentipensamos para sentisaber, por lo tanto, somos sentipensantes (p. 184).

Fals Borda se acerca a la concepción *sentipensante* de la vida, por medio de relatos de pescadores y galapagueros momposinos: “*nosotros creemos y actuamos con el corazón, pero también con la cabeza, cuando combinamos las dos cosas, es sentipensante*”.

Esta forma de identificarse, se acompaña de otro símbolo de la cultura anfibia<sup>77</sup>: el de la hicotéa. El hombre-hicotéa (tortuga que vive en ríos y lagunas, expresión de las combinaciones étnicas presentes en Colombia) sabe ser aguantador para enfrentar los reveses de la vida y poder superarlos. En la adversidad se encierra para volver luego a la existencia con la misma energía de antes. Por ello el hombre-hicotéa es también el hombre sentipensante que

<sup>77</sup> La cultura del río, atravesada por la depresión momposina, fue caracterizada por los pescadores y cazadores de la zona, como anfibia. Esta denominación representa el dominio de técnicas acuáticas (la pesca) y terrestres (agricultura y la caza,) por parte de los pescadores y/o cazadores. “Esa combinación de arte es anfibia, es una especialidad de la región, bien preparada técnicamente para el ritmo de vida. Es así como en la cultura anfibia se han inventado ocupaciones menores importantes alrededor de la pesca, la ganadería, la arriería, el jornalero estacional y el comercio menor. El rebusque puede llegar a ser oficio ingenioso, normal y productivo (Fals Borda, 1984, p. 27b)

combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía:

Esta dureza cultural está formulada en la imagen popular local del “hombre-hicotea” (...) La imagen popular del hombre-hicotea tiene varias fuentes en que se inspira y de las cuales deriva su fuerza. La más importante es una forma alienada de conducta humana: aquella proyección que el mismo hombre del San Jorge realiza fuera de sí en seres sobrehumanos o hipotéticos, algunos de los cuales son invenciones propias de la sociedad anfibia que no encajan en ningún santoral formal (Fals Borda, 1984, p. 27b).

Además de los entramados formativos que implican al sujeto sentipensante, la enseñanza de esta sociología supone un acercamiento y abordaje diferencial del conocimiento y su elaboración. Por un lado, el legado de Fals Borda motiva preguntarse sobre la manera en que nos relacionamos con el conocimiento en los ámbitos universitarios y cómo este incide en nuestra formación profesional. Afirma, “con frecuencia tendemos a absolutizar las leyes y los conceptos y a convertir las definiciones en dogmas, esto es, a hacer de la teoría un “fetiche” como objeto de culto supersticioso y excesivo” (Fals Borda, 1978, p. 23).

Al respecto, Rigal y Sirvent (2014) señalan el necesario abandono de la postura contemplativa para la producción de conocimiento científico, para asumir su elaboración con un propósito de emancipación, lo que nos lleva a la concepción gramsciana de praxis que implica una relación dialéctica entre teoría y práctica desde la reflexión de la realidad. La tarea implica que docentes y estudiantes construyan en la formación universitaria un pensamiento crítico y comprometido con base en una filosofía de la praxis, esto supone una actitud polémica y crítica, superadora del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto existente.

Por otro lado, Fals Borda haciendo hincapié en las rupturas teóricas generadas por la IAP, criticó abiertamente a una academia que privilegió el uso repetitivo y/o contemplativo de la teoría, por tanto denunció su inadecuación para comprender la realidad

latinoamericana. Entre sus principales preocupaciones se encuentran la pregunta sobre, *¿cómo y para qué es útil el conocimiento?* Para dar respuesta a este interrogante, Fals Borda propone una reconversión del rol de los/as intelectuales, la incorporación de los sujetos en la producción del conocimiento y el reconocimiento del saber popular.

La relación entre sujetos, en los procesos de producción de conocimiento, requiere del extrañamiento de las formas comunes de vinculación con el saber, así el/la investigador/a es investigado/a, y la tradicional pasividad asignada a los/as participantes de la investigación se convierte en activismo y creatividad:

El problema de la formación y reducción del conocimiento no se resuelve diferenciando los fenómenos de las cosas en sí, sino planteando la diferencia entre lo que es conocido y lo que todavía no se conoce. Todo conocimiento es inacabado y variable y queda sujeto, por lo mismo, al razonamiento dialéctico; nace de la ignorancia, en un esfuerzo por reducirla y llegar a ser más completo y exacto (Fals Borda, 1978, p. 14)

El mismo Fals Borda (2004) expresaba:

Cuando empecé a sentir las incongruencias de la llamada ciencia universal aprendida en el Norte al aplicarla a nuestro contexto regional, hube de investigar y entender las raíces ambientales e históricas y las razones culturales del pueblo, del común que pudieran aclarar aquellas incongruencias (p. 109).

Por lo mismo, critica las concepciones vanguardistas que promueven intelectuales que buscan iluminar a los miembros de las comunidades tratándolos como ignorantes. En contraposición se acerca al concepto gramsciano de intelectual orgánico.

En un proyecto de cambio social la enseñanza del dominio de la investigación es fundamental por parte del conjunto de sujetos implicados, sólo de esta manera el sujeto se posiciona respecto a la teoría y a su producción. La enseñanza de investigación se realiza desde metodologías participativas, allí cobra relevancia el método dialógico, propuesto por la educación popular. Al decir de

Sirvent y Rigal (2014), los procesos investigativos y participativos se desenvuelven constituyendo una íntima trama teórica y práctica con procesos educativos de aprendizajes grupales e individuales donde el/la investigador/a juega un doble rol: el de investigador/a y el de educador/a popular. Esto representa el desafío pedagógico de ir facilitando el aprendizaje de conocimientos e instrumentos de la investigación social mediante el trabajo con metodologías propias de la educación popular.

Desde esta concepción, el saber popular guarda en sí núcleos de buen sentido, estos pueden articularse mediante el ejercicio investigativo, de modo que colabore en la elaboración de un conocimiento del y para el pueblo:

Resultó obvio para todos (...), tanto que el saber no transforma por sí mismo la realidad cuanto que la acción no estudiada o reflexionada se vuelve ciega y futilmente espontánea. Era preciso ir más allá y combinar no sólo la teoría con la práctica sino también la sabiduría emanada de varias fuentes (Fals Borda, 1986, p.44).

Señalaremos un último desafío metodológico-político que impone la enseñanza de una sociología sentipensante. Nos referimos al diseño de estrategias en las que se articulen una diversidad de formas de comunicación del conocimiento científico y de su reconstrucción problemática. Fals Borda, escribió diversos libros en este sentido. Preocupado por una ciencia sencilla, capaz de abarcar un lenguaje cotidiano y riguroso, escribió obras interconectando recursos de comunicación popular y lenguaje académico.

Por ejemplo en *Capitalismo, hacienda y poblamiento en la Costa Atlántica* y en *Historia de la cuestión agraria en Colombia*, la escritura se acompaña de ilustraciones, mapas y fotografías que colaboran y facilitan la comunicación de los temas en estudio. Por su parte, los cuatro tomos de *Historia doble de costa*, están narrados a dos voces: el canal A es de una gran riqueza etnográfica y de una enorme calidad literaria, mientras que en el Canal B, se disponen las discusiones académicas y teóricas. Asimismo, puede mencionarse

*Historia gráfica de la lucha por la tierra en la Costa Atlántica*, se trata de historietas elaboradas por la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) y realizada por Fals Borda y el artista Uliyanov Chalarka entre 1972 y 1974. Si bien las historietas estaban dirigidas a un círculo de lectura muy reducido, se extiende a la comunidad en general y hasta la actualidad tiene relevancia debido al tratamiento de las problemáticas de las tierras y la participación de los actores. En las cuatro historietas (*Lomagrande*, *Tinajones*, *Felicitas Campos* y *El Boche*) se introducen ilustraciones, mapas y diálogos que siguiendo una ordenación cronológica evidencian el entramado de relaciones entre sectores dominantes y el campesinado-proletario.

Otra estrategia de comunicación privilegiada, y parte del método de la IAP, fue el proceso de restitución. Fals Borda desarrolla lo que él denomina la técnica de “restitución” o “devolución sistemática”, la investigación adquiere así una función pedagógica-comunicativa. Para ello, utiliza diferentes géneros de lenguaje (comics, recursos audiovisuales, documentos descriptivos y explicativos) dependiendo del nivel de desarrollo político y educativo de los grupos involucrados.

En el marco de la concepción espiralada e integral del proceso político-pedagógico, las devoluciones sistemáticas tienen como objetivo la recuperación crítica del saber. El intercambio entre conceptos y hechos, observaciones y acción concreta son elementos que dan cuenta de la validez de lo observado; gracias a ello es posible una vuelta a la reflexión, esto es, reiniciar el ciclo rítmico de la investigación-acción. De forma complementaria, la devolución sistemática supone el ejercicio de una “ética situada” respecto a los grupos con quienes se originó la información. Se trata de una ética política que indica una forma de vinculación con los grupos en estudio e implica un elemento fundamental para quienes procuramos romper con las matrices extractivistas de la universidad (Patagua, 2022).

## **Experiencias de Integralidad de Funciones en la Educación Superior: Investigación Acción Participativa y Educación Popular, la Construcción de Nuestra Práctica Sentipensante<sup>78</sup>**

Las prácticas de investigación, docencia y extensión que venimos realizando desde la cátedra de Educación No Formal de la carrera en Ciencias de la Educación, más recientemente de la cátedra Sociología de la Educación, tuvieron origen en el 2006 conjuntamente con Luis Rigal.

La EP y la IAP, han sido los fundamentos epistémicos-pedagógicos del *continuum* formativo universitario que nos ocupa como intelectuales-educadorxs (docentes, militantes, estudiantes) en la praxis pedagógica de diversos espacios educativos. La EP y la IAP, tienen procesos históricos diversos y en tanto, corrientes diferenciales han sido objeto de indagación y estudio de intelectuales y colectivos. En este derrotero, optamos por suscribir a la EP como una pedagogía para las clases subalternas que propone la constitución de espacios educativos con propósitos políticos y pedagógicos, en pro de articular diversas dimensiones: pensamiento crítico sobre la realidad, organización, empoderamiento de los sujetos para su participación protagónica en la transformación de la sociedad, en la búsqueda de mayor justicia e igualdad (Rigal, 2015).

La IAP, como venimos describiendo, se identifica como un enfoque que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el triple objetivo de: generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad, fortalecer la organización social y promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares (Sirvent y Rigal, 2014).

El equipo partió de considerar el oficio de la investigación como práctica social, comprometida y artesanal, como una enseñanza de invención (Bourdieu y Wacquant, 2005) y la estrategia para enseñarlo siempre ha sido aprender haciendo. En este sentido, el

---

78 En lo que sigue Patagúa P. Sección metodológica de: "Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA): Espacios y procesos de formación en experiencias organizativas populares en la provincia de Jujuy en el periodo 2012-2019". Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires. 2022



aprendizaje de la investigación presenta facetas semejantes al que hace el/la aprendiz de un oficio artesanal, cuando el/la maestro/a artesano/a le comunica parte de las habilidades de su oficio en la práctica diaria. De forma que se aprende a investigar investigando (Rigal y Sirvent, 2014).

La intencionalidad política proveniente de los fundamentos de la IAP-EP indicó al equipo un camino por recorrer. En primer lugar, nos preguntamos sobre el *por qué y para qué hacer investigación socio-educativa*, afirmando con ellas el compromiso de las ciencias en el cuestionamiento de las desigualdades persistentes en Latinoamérica. Más específicamente, afirma el compromiso ineludible de la investigación educativa y la reconstrucción incesante de la teoría crítica educativa para el mejoramiento de las condiciones de vida. *El por qué y el para qué* también nos obligó a asumir una posición respecto de las condiciones materiales-simbólicas presentes en las dinámicas instituidas de la academia, algunas de ellas favorecedoras y otras obstaculizadoras del desarrollo de investigaciones conjuntas y colaborativas de IAP, de ello devino reconocer el carácter marginal que aún posee dicha tradición en los espacios institucionales.

Este camino de acercamiento a mayores niveles de coherencia política supuso un *continuum* formativo entre el ejercicio de la docencia universitaria, las prácticas extensionistas y los recorridos investigativos. Guiado bajo la necesidad de caracterizar y visibilizar, por un lado, el aporte de las pedagogías y la emergencia de lo pedagógico en la educación proveniente de la organización popular, y por otro, identificar las mejores formas de vinculación entre la academia y el campo social organizado en materia de producción de conocimiento educativo emancipador.

Siguiendo este derrotero, nos propusimos enfocar la tarea docente, investigativa y extensionista como un continuo formativo profundamente contradictorio y conflictivo. Allí reside la primera delimitación teórica-explicativa de nuestra labor y del recorrido que vinculó la espiral de diversos campos problemáticos. Ciertamente, las investigaciones permitieron la construcción de un cúmulo de saberes sistematizados que fueron dando origen a nuevas problemáticas:

los sentidos de lo educativo, problemáticas de participación, los sentidos y prácticas del trabajo-empleo, los espacios y procesos formativos, el estudio de las desigualdades de género, las marcas de la discriminación y el racismo en las trayectorias vitales, y la emergencia de la economía popular y el reconocimiento de los/as sujetos/as en ella.

Este *continuum* señaló también la vinculación teórica-práctica y su permanente necesidad de revisión, al identificar los desajustes y desfases entre producción de saber y realidad estudiada; en esta misma operatoria aportó a delimitar la “crítica” como una dimensión necesariamente histórica. Se construyeron renovadas categorías analíticas y metodológicas, entre ellas: espacios educativos, múltiples saberes, educadores/as intelectuales, entrevistas dialógicas, subjetividades rebeldes, praxis formativa; y la posibilidad de poner en tensión, nociones teóricas existentes: ciudadanías crítica, democracia sustantiva, contra-cultura, contra hegemonía. Esto indicó, por tanto, el carácter vivo y permanente de la triple función asignada a la academia.

Otra pregunta igualmente relevante fue identificar *junto a quiénes producir* saber. De acuerdo a nuestra orientación se identificaron dos actores: lxs educadorxs-estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, y lxs educadorxs-militantes de los movimientos populares, junto a quienes conformamos grupalidades educativas. El involucramiento de lxs participantes trajo consigo otra serie de variables relacionadas con las multi-temporalidades, las diversas formas de participación en las etapas investigativas y las funciones-roles asumidas en el dispositivo metodológico y pedagógico.

Una vez identificado el carácter heterogéneo de la grupalidad educativa (es decir, los dispares puntos de partida e intereses formativos), y las lógicas propias de cada espacio socio/institucional, construimos en diversas sesiones de retroalimentación y talleres-seminarios formación teórica-metodológica. En estos espacios optamos por la alternancia de roles entre enseñantes y aprendientes, trabajamos en pareja pedagógica de coordinación, y buscamos

converger en campos de acción comunes al relevar necesidades y demandas educativas.

Nos acercamos entonces a la noción de intelectuales-educadores/as (Zinger, Patagua y Villagra, 2018) para designar la unidad indisoluble de enseñanza-aprendizaje, la potencialidad investigativa subjetiva y nombrar la grupalidad como principal productor de conocimiento educativo en movimientos sociales.

Ahora bien, la potencialidad de la categoría de intelectuales-educadorxs, indicó el reconocimiento de la capacidad de producir colectivamente saberes, de resignificar aquellos adquiridos y ponerlos a disposición del espacio socio-cultural creado por el dispositivo metodológico y pedagógico. El sujeto individual y el colectivo se consideraron enunciadores y portador de saberes, aunque también como sujetos incompletos, con capacidad para identificar esta incompletud gnoseológica (Freire, 2004); lo cual indica la necesidad ontológica del sujeto por el saber y por el contacto con el otro/a. Allí reside la unidad entre el deseo de aprender y enseñar.

La denominación fue además fructífera para señalar al tiempo presente como espacios de potencia y de apertura desde el presente hacia el futuro, admitiendo la articulación de proyectos y los diversos planos en los que se nuclean los sujetos sociales (Zemelman, 1989). Adicionalmente apostamos por recuperar los principios del *sentipensar* propuestos en la pedagogía de la dignidad de estar-siendo (Zemelman y Quintar, 2005).

### ***Desafíos y Dilemas en el Quehacer de la IAP***

Al tratarse de una práctica marginal, la *integralidad de funciones* en el ámbito superior (Ferraro Tomassino y Sánchez, 2022 ) continúa siendo un desafío. Sin embargo, en el año 2021 la Universidad Nacional de Jujuy llamó a concurso a investigaciones participativas con temáticas específicas en género. Doce proyectos fueron seleccionados. Si bien el impacto de dichas investigaciones recién podrán ser evaluados en los años subsiguientes, podemos

señalar históricas dificultades al momento de “institucionalizar la IAP”, por ejemplo, las referidas a las temporalidades y las dinámicas de participación de los distintos actores.

La pregunta sobre la institucionalidad de IAP han sido persistente a lo largo del tiempo, el mismo Fals Borda no niega la posibilidad de que las universidades puedan participar de forma directa en la resolución de problemas concretos de la sociedad, pero eso supone, según este investigador colombiano, pasar del concepto de “extensión universitaria” al de “universidad participante”. Tampoco debe olvidarse que Fals decide retirarse de la universidad para desarrollar su metodología junto a integrantes de organizaciones sociales con diversos grados de institucionalización. Dice Fals Borda al respecto:

La educación debe hacerse no pensando en la academia sino en el mundo, en la vida, en el contexto. Es educar en los problemas reales, lo cual obliga a transformar las facultades y departamentos y a hacer estructuras con base en problemas sociales y contextos culturales y no con base en problemas formales de la institución (Fals Borda, 2004 p. 19)

Otro desafío refiere a la multiplicidad de identidades que conviven en el quehacer del grupo investigativo, ¿cuál es el lugar del/la investigador/a en la producción colectiva?, ¿quiénes y cómo demandan investigaciones colectivas?, ¿Cómo se construye una identidad anfibia?. Las distintas filiaciones y pertenencias nos acercan a una subjetividad móvil, entre la politicidad territorial en movimientos y en la universidad. No sin contradicciones, elaboramos nuestra identidad, bajo el supuesto de que, el conocimiento algo puede aportar a la formación de subjetividades rebeldes.

En el trabajo con compañeras del proyecto de investigación en curso<sup>79</sup>, estamos en el camino de pensar nuestras identidades de trabajadoras, reconocemos la necesidad de acompañarnos,

---

79 Proyecto de Investigación-acción participativa: Trabajadoras organizadas en la economía popular: producciones subjetivas, culturales y socio-materiales en las dinámicas pandémicas y pospandémicas.

construir herramientas pedagógicas, de investigación, de análisis para repensar nuestras historias socio-laborales atravesadas por el capitalismo y el patriarcado. En este camino de identificación como investigadoras- militantes *hacemos equilibrio entre los dos espacios, nos acompañamos y estamos en permanente contradicción.*

Nos interesa también remarcar que ese lugar identitario en construcción, la de investigadoras militantes, nos ubica en una posición de poder. Esto nos exige mayor conocimiento de las dinámicas e interacciones que acontecen en los espacios de pertenencia y la progresiva identificación con una sensibilidad militante. Nos referimos a que los momentos de indagación y profundización sobre temáticas, por ejemplo la violencia de género, se acompañen del diseño de un espacio de escucha y de confianza. Espacios donde nos identificamos con el dolor y el desgarrero pero también con el poderío de las mujeres.

En tal aspecto, nos resulta necesario mencionar que las estructuras de las organizaciones son también espacios donde pueden ampliarse los umbrales de la violencia y por consiguiente, se hace necesario que la construcción del saber se oriente a la transformación de nuestros propios espacios. Se requiere de un posicionamiento crítico constructivo que, al hacerlo, proponga renovadas maneras de vinculación entre sujetos sociales. *“La ciencia es fundamentalmente incómoda, por ello propone la transformación social y transformación de nosotros/as mismos/as”.*

### **Referencias Bibliográficas**

- Bobbio, Norberto (1991). Estudios de historia de la filosofía. De Hobbes a Gramsci. Debate.
- Bonilla, E. (1987). La perspectiva femenina en “Historia doble de la Costa”. En Ciencia y Compromiso. En torno a la obra de Orlando Fals Borda. pp. 51-62. Asociación Colombiana de Sociología. Bogotá.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI.

- Cataño, G. (2008). Orlando Fals Borda, sociólogo del compromiso. *Revista de economía institucional*, 10(19), pp. 79-98. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-59962008000200004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-59962008000200004)
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. Nuestro Tiempo.
- (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla -por la praxis- (1ra. edición ed.)*. Ediciones Tercer Mundo.
- (1984). *Historia doble de la Costa: resistencia en el San Jorge*. Carlos Valencia Editores.
- (1986). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo veintiuno.
- (1999). *Orígenes Universales y retos actuales de la IAP*. Testimonio. En *Análisis Político*, N° 38, pp 73-90.
- (2004a). *Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica*. Entrevista a Orlando Fals Borda por Cendales, L., Torres, F., y Torres, A. En *Desafíos de la pedagogía crítica*. Orlando Fals Borda o la democracia radical (En memoria 1925 – 2008). Cuadernillo N° 49 . Medellín. pp-19-30.
- (2004b). *Carta a Pedro Santana: "Me queda la angustia de la continuidad"*. *Revista Foro*, (50), pp. 108-112.
- (2009). *Ciencia y Praxis*. In Moncayo, V. En *Una sociología sentipensante para América Latina*. Antología (págs. 219-237). Siglo del hombre.
- (2013). *Sección I. Teoría*. En Herrera Farfán, N., y López Guzmán. *Ciencia, compromiso y cambio social: antología*. (pp. 55-203). Lanzas y Letras.
- Ferraro Tomassino H.,y Sánchez, M. P. (2022). *La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica*. *Revista Compromiso Social*, 3(7), pp. 172-195.
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea Bissau*. *Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI.
- López Intzín, J. (2018). *Ich'el-ta-muk': la trama en la construcción del Lekil-kulejal*. *Hacia una hermenéusis intercultural o visibilización de saberes desde la matricialidad del sentipensar-sentisaber tseltal*. En *Prácticas Otras de Conocimiento(s)*. Entre crisis, entre guerras. pp. 181-198. CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180515042742/Practicas\\_Otras\\_1.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180515042742/Practicas_Otras_1.pdf).

- Moujan, F. (2011). En la Educación: Las marcas de la colonialidad y la liberación. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, (15), pp. 55-79. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.voi15.4410>.
- Negrete, V. (2008). A la memoria del maestro Orlando Fals Borda: bases y desarrollo de la investigación-acción participativa en Córdoba (Colombia). *International Journal of Psychological Research*, 1(2), pp. 85-97. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023508011>.
- Ortiz, M. y Borjas, B.(2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular . Espacio abierto cuaderno venezolano de sociología. Vol.17, N° 4, pp. 615-627.
- Patagua, Zinger, y Villagra. (2018). Cuaderno de Pedagogía y Educación popular, diálogos entre educadores: pensando la educación permanente desde el norte argentino. San Salvador de Jujuy: Ediunju.
- Patagua, P., y Zinger, S. (2019). Caminar hacia una pedagogía emancipadora: reflexiones recientes sobre el potencial decolonial de los espacios educativos en organizaciones sociales. Jujuy-Argentina. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (22), DOI:<https://doi.org/10.25074/07195532.22.1450>.
- Patagua, P. (2020). Espacios educativos y demanda por educación: un abordaje desde la educación popular de personas jóvenes y adultas. (En)clave Comahue. *Revista Patagónica De Estudios Sociales*, (26), pp. 236–264. <https://revele.uncoma>.
- Patagua P. (2022). Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA): Espacios y procesos de formación en experiencias organizativas populares en la provincia de Jujuy en el periodo 2012-2019. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Pereira-García, A. (2016). El giro epistemológico del pensamiento de Fals-Borda desde la sociología burguesa: el tránsito hacia una sociología latinoamericana. *Revista San Gregorio*, 2(15), pp. 44-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v2i15.236>.
- Pineau, P; Dussel, I.; Caruso, M. (2013). La escuela como máquina de educar. tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Paidós.
- Quijano, A. (1978). Comentario a la ponencia de Orlando Fals Borda. En *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla -por la praxis-*. pp. 71-75. Ediciones Tercer Mundo.
- Sirvent, M. y Rigal, L. (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. *Decisión Investigación Acción Participativa. Saberes para la acción en educación de adultos*, 38, pp. 7-12.

Torres Carrillo, A. (2017). De la pedagogía del oprimido a la investigación acción participativa. En Paulo Freire y Orlando Fas Borda. Educadores Populares. pp. 129-132. Dimensión educativa.

----- (2019). Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa. Editora Nómadas.

Zemelman H. y Quintar E. (2005). Pedagogía de la Dignidad del estar siendo. Entrevistador Rivas Días, J. Revista Interamericana., pp. 113-140.

Zemelman, H. (1989). De la historia a la política: la experiencia de América Latina. Siglo XXI.



# 3

**TERCERA PARTE:**

**A**propiaciones en torno  
a obras clásicas del campo



# **La Educación, una Narrativa en Disputa: ¿Qué se lega? ¿Quiénes lo legan? y ¿Cómo se distribuye aquello que se lega? Algunas Aproximaciones desde el Campo de la Sociología de la Educación**

Aguirre Jonathan<sup>80</sup>

## **Introducción**

**C**omo parte del trabajo desplegado en la asignatura *Sociología de la Educación* en julio del año 2021, realizamos las III Jornadas de Investigaciones en Sociología de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. En dicha oportunidad invitamos a la Dra. Silvia Grinberg (UNSAM-CONICET) para que brinde una conferencia en torno al objeto de estudio de la disciplina y sus aportes para comprender e intervenir en el campo socioeducativo contemporáneo respecto a los avatares acontecidos por la pandemia y la postpandemia (Grinberg, 2021; 2022). Allí la colega refirió que, en la Sociología de la Educación, en tanto disciplina social, puede advertirse tres grandes ejes de interrogantes sobre los cuales deberíamos posar la mirada para intentar, al menos por un instante, comprender los fenómenos educativos que analizamos. Uno de esos interrogantes hace alusión, según Grinberg (2021), a la selección de “la cultura”, otro a la distribución de esa “cultura” y otro al acceso a ese saber cultural. En este sentido, para la autora, no existe una sociología de la educación que, al mismo tiempo, no sea una sociología de la cultura y, específicamente, una sociología de la transmisión cultural. De allí la pertinencia de interrogarnos sobre la producción, transmisión y reproducción de esa cultura en el

---

80 Docente e Investigador Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: [aguirrejonathanmdp@gmail.com](mailto:aguirrejonathanmdp@gmail.com)

campo educativo contemporáneo. A decir de Basil Bernstein “cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que ella considera que debería ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control y diferenciación social” (1993, p. 25).

Estas preocupaciones de la sociología de la educación, respecto al qué se lega, quienes lo legan y cómo se distribuye aquello que se lega nos coloca en el meollo del objeto de estudio de la disciplina.

Asumir a la educación como narrativa en disputa implica recuperarla desde sus construcciones materiales, subjetivas e históricas contemplando y denunciando las múltiples relaciones sociales de poder que en ella acontecen. La disputa por la narrativa de la educación, en sus variopintas materialidades, atraviesa los más de 100 años de la Sociología de la Educación y desnuda las hegemonías y contra-hegemonías suscitadas en el seno de un modelo social moderno-capitalista que con variadas intensidades epocales ha profundizado la división social del trabajo produciendo cada vez más desigualdades y acceso diferencial a los bienes culturales materiales y simbólicos.

La educación es en sí misma una particular narrativa en pugna (Segato, 2003; Porta, 2021). Y la definimos desde este locus interpretativo y epistémico porque para nosotros el mundo, en sí mismo, es una narrativa (Bolívar, 2016; Porta, 2021; Suárez, 2021).

Las respuestas a los interrogantes planteados inicialmente en el escrito las podemos hilvanar a partir de asumir que nuestra existencia es, en sí misma narrativa (Ricouer, 2006). Nuestras experiencias vitales recobran significados y se actualizan en la medida que las textualizamos puesto que toda narración posee en su interior historicidades, espacialidades y temporalidades que la definen y que marcan sus pliegues y despliegues en el devenir del propio relato (Porta y Yedaide, 2017). “La narrativa, por tanto, es el lugar donde la existencia humana toma forma, donde se elabora y se experimenta bajo la forma de una historia” (Delory Momberger 2009, p. 29).

La sociología de la educación asumida desde estos archipiélagos de sentido se configura en aquella disciplina capaz de interrumpir la normalidad de la narrativa educativa y colocar un interrogante allí donde se naturalizan ciertas relaciones sociales de poder, hegemonías, consensos y homogeneizaciones. En este marco, la pregunta por la selección de “la cultura”, su distribución y su acceso emerge con potencia cuando posamos la mirada analítica en las desigualdades que esos procesos presentan en el devenir de las sociedades modernas. Es por ello que, desde su historicidad, socialidad y territorialidad la educación se configura en un objeto de disputa a partir del cual los sujetos, desde múltiples agenciamientos, buscan hacerse por los sentidos y significados que la educación asume en la contemporaneidad. Zambullirse en los cotidianos, explorar experiencias y habitar biografías de escolarización parece ser una de las claves para desentramar y volver a tramar las condiciones desiguales de producción, distribución y acceso del capital cultural. Argumenta Grinberg en este sentido,

Ahí están las luchas por el saber, las luchas de cuál es el saber que vale la pena tener, quién los posee, quién no. Como esos saberes se distribuyen, se subjetivan, digamos producen subjetividad. Incluso, ¿qué es lo que mueve hoy a una maquinaria tan infernal como es la del sistema político? ¿Por qué tantos jóvenes o tantas familias deciden antes que un chico aprenda a hablar mandarino a la escuela? Vos me decís porque trabajan, pero eso es solo una parte de la cuestión, una mínima parte de la cuestión. Porque vos estás dejando a tu hijo con gente profundamente desconocida ¿Qué esperas que ocurra ahí? *Entonces todo eso tiene que ver con esta esperanza, con que las esperanzas y las promesas también son objeto de lucha. De cómo se distribuyen las esperanzas, cómo se distribuyen socialmente las esperanzas y promesas.* En este sentido es como otra manera de estar hablando de la justicia o de la injusticia social. Me parece que toda esa densidad tiene que ver y ahí volvemos a los autores clásicos, porque de modos muy diferentes, volvemos a todos los clásicos. Todos estos autores Marx, Durkheim, Weber, Gramsci, Parsons, Bourdieu, Bernstein, etc, de modos muy diferentes, pero también han articulado esto en sus trabajos. *Cómo el saber es performativo, como los saberes producen sujetos, producen cosas, acciones, actividades,*

*también ahí hay toda una cuestión, ni hablar después con Foucault. (Aguirre y Grinberg, 2023, p. 311)*

En suma, en el presente trabajo queremos compartir algunas reflexiones en torno a los interrogantes primigenios que constituyen a nuestro parecer las bases de la sociología de la educación y que ponen el acento en la problematización de la transmisión, producción y reproducción de “la cultura”, su distribución y su acceso diferencial, así como las relaciones de poder que en su interior se gestan. Para ello, en un primer momento y a modo de disparador de las reflexiones posteriores, compartiremos algunos hallazgos de una encuesta administrada por el equipo de cátedra en el marco de nuestro proyecto de extensión<sup>81</sup> a directivos de escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata. La misma ha sido respondida por 88 instituciones y recuperó cuestiones vinculadas a qué datos se relevan y están sistematizados en la institución o en el nivel educativo en el que se desempeña<sup>82</sup>, luego se le preguntó al directivo que respondía ¿Qué para usted la escuela hoy? y ¿Cómo desearía que fuera? y finalmente se le consultó sobre qué información considera que debería relevarse y sistematizarse para potenciar una educación de calidad a nivel: Pedagógico-didáctico y curricular- Institucional y las distintas subunidades de gestión.-De políticas socioeducativas.

Las voces recuperadas de algunos de los directivos nos servirán como insumos para, en un segundo momento, recuperar y problematizar los aportes conceptuales y empíricos de dos autores referentes de la genealogía del campo de la sociología de la educación y que han sido vistos en los seminarios del programa de actualización como son Emilie Durkheim y Pierre Bourdieu. Elegimos a estos autores porque, de alguna manera, los debates que nos propusieron a finales del siglo XIX y siglo XX se reactualizan cotidianamente en los devenires escolares contemporáneos y marcan, a pesar de ciertas

---

81 Proyecto de Extensión “Educación, conectividad(es) y cultura(s) desde la Red Mar del Plata entre todos. Articulación y divulgación en escuelas secundarias del partido de General Pueyrredón” (OCA N°41/2022)

82 Datos socioeducativos- estudiantes y sus trayectorias (matrícula, permanencia, repitencia, sobreedad, terminalidad); Datos educativos, ocupacionales, de vivienda y conectividad de la comunidad familiar; Datos sobre acceso a conectividad de la institución, acceso a bienes digitales de estudiantes y docentes; Datos sobre formación y trayectoria del equipo docente; otros datos/indicadores relevados y /o sistematizados con los que cuenta la institución.

continuidades conceptuales entre ambos, dos maneras de concebir e interpretar los hechos educativos. Está claro que podríamos elegir otros autores con igual potencia analítica, pero a los fines del trabajo y su extensión consideramos que con ellos, al menos el ejercicio reflexivo analítico puede ser de igual manera potente.

Finalmente, compartimos también las unidades de nuestro Plan de Trabajo Docente donde los interrogantes respecto al objeto de estudio de la Sociología de la Educación y los postulados de los autores escogidos se materializan a partir de la problematización de los fenómenos *del dolor social, la desigualdad y la democracia*. Allí nos sumergiremos en la propuesta didáctica de la unidad, los recursos pedagógicos utilizados y la inserción de la trama en la secuencia general de la asignatura en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Concluimos el escrito con nuestras reflexiones finales, ciertos debates teóricos y metodológicos planteados hacia el futuro y una evaluación personal de la cursada del *Programa Interinstitucional de Actualización de Posgrado en Sociología de la Educación: Revisitando, desde la contemporaneidad, textos clásicos del campo*.

### **El Problema de la Trasmisión, Reproducción y Producción de “lo cultural”- De la Educación Moral de E. Durkheim a la Violencia Simbólica de P. Bourdieu**

Mencionábamos en líneas anteriores que nos parecía potente para el análisis de la transmisión, reproducción y producción de lo cultural en la escuela partir de algunos hallazgos recuperados en nuestro proyecto de extensión que permiten visualizar ciertas narrativas de directivos y docentes en gestión respecto a los sentidos que asume para ellos la escuela en el presente como así también la que proyectan, desde la condición de deseo, hacia el futuro.

Cabe mencionar que del total de respuestas obtenidas -88-, más del 70% pertenecen a escuelas de gestión pública de la ciudad, el 67% de directivos y docentes que respondieron pertenecen al género femenino y el 33% al masculino y lo más llamativo que

del total de la población participante el 45% posee entre 10 y 20 años de antigüedad en el sistema escolar, el 29% entre 20 y 30 años, el 15% menos de 10 años y solo el 11% más de 30 años de antigüedad. Estos porcentajes, de alguna manera, contextualizan, al menos parcialmente, las respuestas alcanzadas. A continuación, algunas de las narrativas de los directivos/docentes en gestión que respondieron la encuesta en el mes de mayo del 2022. Desde su trayectoria profesional y experiencia biográfica defina: *¿Qué es la escuela hoy?*

- Un lugar de intercambio de saberes, de contención, de acompañamiento de trayectorias y de socialización (E. Directivx/Docente N°5).
- Es un espacio de encuentro, caracterizado por la complejidad, en el que los/as alumnos/as ocupan la centralidad y el foco está puesto en el enseñar y aprender, atravesado por múltiples factores (convivencia, emociones, intereses, problemáticas personales y familiares, otros) (E. Directivx/Docente N°18).
- Es una institución clave en el proceso de contención social, formadora de valores y conductas y espacio de construcción cultural (E. Directivx/Docente N°3).
- Un espacio obligatorio de contención que intenta lograr aprendizajes de contenidos inconexos (E. Directivx/Docente N°21).
- Un espacio de sociabilidad. Con cada vez menos exigencia académica e inadecuada para estos tiempos (E. Directivx/Docente N°8).
- Un lugar de contención y de poca preparación para la vida” (E. Directivx/Docente N°40).
- Es un refugio para los adolescentes sin perspectiva de futuro próximo. Para otros es un depósito, y para otros una oportunidad para conseguir un certificado que les permita seguir estudiando o conseguir algún empleo (E. Directivx/Docente N°9).
- Es un lugar en donde se intenta formar y enseñar a alumnos,



mucho de los cuales adolecen de una estructura familiar que los eduque (E. Directivx/Docente N°15).

- La escuela es el ámbito donde los niños y adolescentes buscan y encuentran contención compartiendo ese primer plano, buscan la adquisición de saberes que les sean útiles en su cotidianidad... es una lucha entre lo que necesitan hoy y el conocimiento enciclopedista - memorístico de los diseños curriculares” (E. Directivx/Docente N°29).
- Vemos la escuela como lugar de pertenencia de los adolescentes donde desarrollan valores, buenos hábitos y comparan esa formación con pares” (E. Directivx/Docente N°58).
- La escuela hoy es un lugar de encuentro, de restablecer hábitos para que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo. Es un lugar para aprender en forma íntegra” (E. Directivx/Docente N°1).
- la escuela hoy es un espacio de donde muchos alumnos transitan por obligación, algunos porque los mandan, otros para no estar en la casa sin hacer nada, y muchos lamentablemente vienen por la merienda o la bolsa de alimentos q llevan a sus hogares” (E. Directivx/Docente N°12).
- Una entidad que además a su función principal que es Educar, se añade la pesada carga de avocarse a la salud, alimentación, seguridad” (E. Directivx/Docente N°62).
- Una institución que retiene a los jóvenes durante un horario determinado, pero que no logra formar hábitos de estudio y de convivencia; replicando a escala todas las problemáticas de falta de ordenamiento de la sociedad. Una institución que necesita renovarse con los tiempos actuales (E. Directivx/Docente N°83).

Luego de consultarles sobre su percepción actual respecto a la escuela, se les consultó en forma proyectiva y desde su trayectoria profesional y experiencia biográfica defina: *¿Cómo desearía que fuera la Escuela hoy?* Eso marcaban los encuestados:

- Que mantenga la flexibilidad que, al menos en la institución donde trabajo, existe. Permeable a los cambios, atenta al

afuera, pendiente y amorosa con las singularidades (E. Directivx/Docente N°1).

- Espacio de crecimiento cognitivo y emocional. Con acompañamiento permanente haciendo de este lugar una experiencia positiva y única como parte de la vida (E. Directivx/Docente N°22).
- Creativa, respetuosa de las individualidades, más humanística (E. Directivx/Docente N°5).
- Una escuela del siglo XXI. Docentes capacitados. Infraestructura adecuada, tecnología accesible” (E. Directivx/Docente N°42).
- Desearía que volviera a cumplir su rol de enseñanza y preparación para la vida laboral o profesional y no asumir funciones propias de la familia y /o del Estado (E. Directivx/Docente N°17).
- Desearía que contara con más para trabajar los medios audiovisuales y prevención de la violencia. Que la escuela recuperara su autoridad y rol de educar. La enseñanza y el aprendizaje pudieran ser efectivos y acabar con la primerarización de los alumnos y sus padres. Que se le devuelva al profesor su autoridad y el respeto social (E. Directivx/Docente N°75).
- Una escuela que acompañe, que eduque, en la que todos los actores participen (E. Directivx/Docente N°9).
- Cálido, luminoso, pulcro, con suficientes recursos tecnológicos que dinamicen la tarea pedagógica e inviten a nuestros alumnos a encontrarle un sentido al uso de las nuevas tecnologías y la alfabetización en otros idiomas (E. Directivx/Docente N°7).
- La escuela debería ser un puente para el desarrollo educativo de las nuevas generaciones no de juntar adolescentes para que no estén en la calle (E. Directivx/Docente N°80).
- Me gustaría que haya un seguimiento más minucioso del contexto de cada alumno para poder brindarle mejores herramientas y recursos para su desempeño cotidiano y que haya conectividad. No hay conectividad en ninguna de las escuelas donde trabajo, no puede ser. No es posible trabajar

sin internet para desarrollar las competencias que se requieren hoy (E. Directivx/Docente N°52).

En las voces de los encuestados se advierten concepciones, categorías, conceptos, presupuestos, finalidades que definen a su criterio lo que la escuela *es o debería ser*. El interrogante no sería tanto ese sino, actualmente, la escuela *qué está siendo* (Aguirre y Grinberg, 2023; Grinberg, 2022). Cuando nos preguntamos sobre lo que la escuela *está siendo* nos colocamos en el centro de la disputa por la narrativa de lo educativo. Solo se puede percibir esa esencia escolar si se está en el territorio y se hurga en los cotidianos educativos. Incluso podemos recuperar ese *ser* de la escuela como un *ser* socio-histórico del que los clásicos de la sociología de la educación no han escapado para hilvanar sus análisis y propuestas teóricas-empíricas. Lo que es la escuela o el hecho educativo, lo que está siendo y lo que debería ser siempre en conexión a lo social y a las múltiples relaciones de poder que lo cimientan está en el corazón mismo de la sociología de la educación y por supuesto de sus autores más representativos (Tessio Conca; Rodríguez Rocha y Servetto, 2019). “Los clásicos son los fundadores que nos hablan de algo que aún se considera pertinente, constituyendo un foco de reflexión sobre los problemas y cuestiones de la actualidad” (Giddens, 1997, p.16). Uno de ellos, sin dudas, es Emilie Durkheim (1958-1917).

Algunas de las narrativas de los directivos y docentes de escuelas secundarias de Mar del Plata reflejan preocupaciones sobre la escuela y lo educativo vinculadas a la transmisión del saber y del currículum formal, a la cuestión moral y disciplinar de los sujetos y de los cuerpos, la disociación o desintegración social de las generaciones jóvenes, la formación para la ciudadanía y el mundo laboral, pero también mencionan aspectos que recuperan la potencia de lo escolar como el lugar de encuentro y socialización, como aquel espacio de contención social y de oportunidad para ingresar al mercado laboral o proseguir los estudios universitarios, aquel territorio de oportunidad y de emancipación. Todas estas cuestiones, en mayor o menor medida aparecían ya en las preocupaciones de E. Durkheim hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

El cientista social francés nació en el seno de una familia judía y tuvo un itinerario docente habitual en los profesores universitarios de Francia: comenzó enseñando Filosofía en distintos Liceos, prosiguió con una estancia de ampliación de estudios en Alemania (1886-87), después como encargado de curso y profesor de Ciencia Social y Pedagogía en Burdeos (1887) donde pasa quince años y termina en 1902 en la Universidad central de la Sorbona (otros 15 años) como catedrático de Ciencia de la Educación y Sociología.

Como pudimos observar en detalle en el seminario del programa denominado *Derivas del enfoque de Emile Durkheim para una lectura de la escuela y el Sistema Educativo Argentino en el siglo XXI*, Durkheim dedicó gran parte de su vida y de su obra a la formación del profesorado de la III República Francesa (1875-1940)<sup>83</sup> teniendo como horizonte no solo la educación de las futuras generaciones francesas a partir del establecimiento de una nueva educación laica y moral de la ciudadanía, sino también la integración del individuo a una sociedad naciente (Taberner y Bolívar, 2002).

Es preciso conocer el contexto de producción del autor para poder comprender las obras que cimentaron su aporte al campo de la sociología en general y a la sociología de la educación en particular. De clase burguesa, como mencionamos anteriormente, la tarea asumida por Durkheim fue intentar asentar debidamente la fragilidad de la III República, cuestionada tanto por la derecha monárquica como por los movimientos sociales, a través de una educación de la ciudadanía que contribuya a crear un “estado de salud moral” en la nación (Durkheim, 1997). En una sociedad convulsionada por la industrialización y la secularización, al sociólogo francés le obsesionó evitar la escisión social, vertebrando la sociedad con una nueva moral lo que le llevó a acentuar en extremo alguna de sus intuiciones y propuestas (Teberner y Bolívar, 2002). El objetivo de su obra implicaba construir mediante la formación de profesores, que luego serían maestros en las escuelas primarias y secundarias francesas, una moral social común, base de la vinculación nacional.

---

83 La Tercera República francesa fue el régimen republicano en vigor en Francia de 1870 a 1940. Fue el primer régimen francés duradero desde la caída del Antiguo Régimen en 1789.

Esa construcción exigía, en efecto, asentarla sobre una ciencia social que la fundamente, la sociología. Incluso esa ciencia positiva le exigía asumir y analizar a la educación como un hecho social en sí mismo, entiendo a este como “toda manera de hacer, fija o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, que es general dentro de la extensión de una sociedad dada a la vez que tienen una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales” (Durkheim, 2011, p. 42).

A los fines de la extensión del escrito, y debido a que el objetivo de la recuperación del autor está puesto en problematizar la escuela y la cuestión de la transmisión de lo cultural nos vemos impelidos de profundizar en producciones de su autoría de verdadera influencia en el campo sociológico. Simplemente las mencionamos e intentamos describir brevemente para abonar a la comprensión respecto al lugar que tiene la educación en el pensamiento de E. Durkheim.

En Educación y Sociología. *La división del trabajo social* (1893[2011a]) [su tesis doctoral], *Las reglas del método sociológico* (1895[2011b]), *El Suicidio* (1987) y *Las formas elementales de la vida religiosa* (1912), Durkheim sostuvo con diversas intensidades de acuerdo a cada producción que la sociedad moderna mantiene la cohesión o la unión debido a la solidaridad. Así consideró que hay dos tipos: la solidaridad mecánica y la solidaridad orgánica (1895[2011a]). La primera es aquella que se presenta en comunidades rurales, la familia y grupos de mejores amigos, donde las relaciones y la comunicación son «cara a cara». La segunda es aquella que se da en las sociedades industriales como consecuencia de la división del trabajo en las empresas, lo cual hace que las personas sean cada vez más diferentes entre sí y el sentido de pertenencia a un grupo que predomina en las comunidades pequeñas o en la familia puede diluirse. El autor plantea que en la nueva sociedad industrial de finales del siglo XIX se requiere de un nuevo sistema de educación. Por un lado, el niño debía recibir la educación inicial de los padres y de la familia; en general, normas, valores y habilidades propias del grupo primario. Por otro lado, para las habilidades, normas y valores que establece la sociedad global, el país o la nación, el órgano

indicado para realizar esta educación es la escuela. Específicamente en su obra *El Suicidio* (1987) Durkheim señala que la principal causa de muerte autoinfligida en la sociedad de su tiempo es la *anomia*. Esta nueva división social del trabajo en donde la cohesión social no se manifiesta o está dada por otras lógicas solidarias de corte más orgánico hace el sujeto social se vea escindido de un orden colectivo superior que lo cohesione y lo regle. Una cohesión que no limita ni encorseta, sino que libera y permite al sujeto vivir a partir de cierto contrato social desde su propia autonomía de voluntad (Durkheim, 1895[2011a]).

Ahora bien, sostuvimos que esta producción se encarna en el contexto de la restitución de la III República francesa la cual asume un carácter netamente burgués y liberal y en donde se erige como principal instrumento de formación del futuro ciudadano y trabajador la escuela pública. Ya no la escuela en manos de la Iglesia Católica, sino que se proclama la laicidad de la escuela pública y la instrucción moral y cívica reemplazando a la enseñanza de la religión. Esto es fundante en la obra del autor porque le permite recuperar a la escuela como aquel espacio propicio para refundar esa moral que cohesiona a la sociedad capitalista desde coordenadas cívicas, nacionales y laicas.

En su obra *La educación moral* (1902-3 [2011c]) Durkheim despliega 18 lecciones que surgen de un curso sucesivo dado en la universidad a finales del siglo XIX dirigidos a maestras y maestros franceses. La primera de ellas la entiende como una instrucción acerca de la moral laica. Las siguientes se agrupan en dos partes bien diferentes entre sí: un análisis sociológico de la moralidad (2da y 8va) y un análisis psicopedagógico de cómo el niño deberá asimilar dicha moralidad (9na- 18va). Ambos análisis configuran los dos grandes apoyos de la pedagogía para el autor.

En el devenir de la obra, Durkheim aborda muchos de los aspectos que, en la actualidad aparecen en el debate público y en las narrativas recuperadas al inicio del apartado: la enseñanza de valores, la conciencia de lo común y colectivo, la disciplina, la formación integral, el vínculo con la sociedad cívica y el mundo del trabajo,

la importancia de la historia como vertebradora de la conciencia nacional, por citar alguno de ellos. Entonces, el hecho educativo, en tanto hecho social, y *hecho moral* (Giddens, 1997), atraviesa la vida del individuo y le permite insertarse armoniosamente y a partir de su propia voluntad al contrato social que lo trasciende y que, al mismo tiempo, le otorga reglas que evitan el caos y el conflicto. La escuela es la garante de esa educación. Una educación que se configura “en el medio por el que la sociedad renueva continuamente las condiciones de su existencia, mediante la socialización metódica de la generación joven” (Taberner y Bolívar, 2002; Durkheim, 1903[2011c]). Para Durkheim, y en gran medida también para Hannad Arendt, la esencia de la educación es la responsabilidad de introducir al niño al mundo heredado, “un mundo cultural heredado” (Arendt, 1996, p. 201). Desde la perspectiva Durkheimniana, la sociedad solo puede vivir y pervivir si entre sus miembros existe cierta homogeneidad, por tanto, “la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que supone la vida colectiva” (Brigido, 2016, p. 35).

El autor no se problematiza el conflicto que subyace en la construcción de la política cultural de una sociedad. Según sus obras, e insistimos que deben ser leídas desde su época, la escuela transmite, lega a la generación siguiente esa moral cívica y laica que le permite desarrollarse en la sociedad moderna, capitalista industrial. ¿Quién decide qué se lega? ¿Cómo se construye ese legado cultural? ¿Qué sucede con los diversos grupos sociales que luchan por esa cultura? La escuela ¿solo es ese espacio de transmisión o tiene la obligación, también cívica y pública de producir cultura(s) desde los cotidianos y desde la individualización de los sujetos que la constituyen? ¿Tiene márgenes la escuela para resistir una hegemonía cultural que, en ocasiones, entra en colisión con los procesos sociales de las minorías?

En las encuestas compartidas, los discursos de muchos de los directivos y docentes volvieron a los postulados de Durkheim y anhelan una escuela que retome cierta moral cívica perdida, cierta cohesión moral que hoy se resquebraja. Ahora, también podemos

preguntarnos, a partir de la inspiración del sociólogo francés, ¿qué es aquello que en la actualidad nos cohesionamos como sociedad? ¿Qué márgenes tiene el individuo o el colectivo en esta nueva división social y tecnológica del trabajo? ¿Si la escuela no está para legar a la siguiente generación ciertos consensos culturales –materiales y simbólicos- para qué existe tal y como la concebimos?

En un artículo periodístico de *Página 12* del año 2018, Pablo Nocera, docente e investigador de Sociología de la UBA se pregunta *¿Por qué Durkheim?*, ¿por qué recuperar su obra hoy? Allí provoca concluyendo su nota sosteniendo que “en un tiempo como el nuestro, de virtualidades y posverdad, de mutación de los fenómenos religiosos y políticos ¿qué creencias nos llevan a actuar conjuntamente? Más aún ¿qué es actuar en común? ¿Qué lugar tiene la escuela en ello? Si Durkheim no nos calma hoy con sus respuestas sin duda nos inquieta ayudándonos a renovar el horizonte de nuestros interrogantes” (Nocera, 2018, p. 3).

Al comienzo del escrito advertimos que el hecho educativo en sí mismo también puede y debe ser interpretado a partir de otro de los grandes autores y pensadores de la Sociología en general y de la Sociología de la Educación en particular como es el francés Pierre Bourdieu (1930-2002). De alguna manera, la extensa obra de Bourdieu viene no solo a superar el objetivismo y subjetivismo y los análisis macro y micro de la sociedad contemporánea (Brigido, 2016), sino que invita a quien lo lee a pensar de un modo otro las relaciones que se producen y reproducen en diversos campos sociales en donde lo cultural, lo educativo y lo escolar encuentran su principal territorio de acción.

Cómo uno de los máximos representantes del neomarxismo francés del siglo XX y como el hacedor, junto con J. Passeron de una de las principales teorías de los sistemas de enseñanza del siglo XX y XXI como es la de la Violencia Simbólica y la Reproducción (Bourdieu y Passeron, 1979) el autor sentó las bases, quizás sin buscarlo, de la sociología de la educación crítico-reproductiva social. En una Francia de posguerra, convulsionada a partir de los movimientos de liberación política, cultural y social protagonizados por estudiantes,



trabajadores e intelectuales<sup>84</sup> de diversos orígenes ideológicos, y considerando la hegemonía de la sociología funcionalista norteamericana (Bonafant, 1998) Pierre Bourdieu pone el acento de sus análisis en las prácticas concretas de los agentes sociales a las que considera un producto de la relación dialéctica entre la estructura y la acción (Ritzer, 1999). El autor propone dos conceptos fundamentales para lograr su objetivo: el de *habitus* y el de *campo*. El primero es producto de la internalización de las estructuras. Comprende los esquemas mentales o cognitivos mediante los cuales los agentes producen sus prácticas y luego las perciben y las evalúan. El *habitus* es producido, estructurado, por el mundo social y, a su vez, es estructurador de ese mundo. Bourdieu lo describe como un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes, constituido por las prácticas y constantemente orientado al cumplimiento de fines prácticos (Bourdieu y Wacquant, 1995). El *habitus* se manifiesta en todas nuestras prácticas, funciona de manera inconsciente y escapa al control de la voluntad. Se adquiere de manera tácita durante el proceso de socialización, gracias a la acción sistemática y duradera de diferentes agentes: familias, escuela etc. Aquí podemos encontrar una primera ligazón con el mundo educativo. Incluso de las narrativas de los directivos y docentes plasmadas al inicio del apartado se desprenden ciertas estructuras estructurantes que definen la manera de ser, decir, hacer y sentir de los profesores (Tenti Fanfani, 2021). Retomando el debate central respecto a la transmisión, producción y reproducción de la cultura, de aquello que se lega y se distribuye de generación en generación, en este caso el *habitus secundario*, se configura en un elemento central de análisis porque aporta a la transmisión de ciertas estructuras de clase que luego son reproducidas en el seno del mundo escolar.

Otro de los conceptos fundantes del pensamiento de Bourdieu y que permite superar la dicotomía entre objetivismo y subjetivismo o análisis macro y micro es el de *campo* social. El término alude a

---

84 Tomamos como referencia el Mayo Francés de 1968, pero podemos contextualizar estos movimientos desde los procesos de descolonización pos II Guerra Mundial, la Revolución Cubana de 1959, las protestas y lucha por la paz entre 1955 y 1975 en el marco de la Guerra de Vietnam, el movimiento Hípee, la primavera de Praga de 1968 y diversos procesos latinoamericanos que dieron voz a esta ebullición socio-cultural de la segunda mitad del siglo XX.

Una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual o potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder –o de capital- cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología etc. (Bourdieu y Wacquan, 1995, p. 64).

Para el autor las relaciones que definen un campo son relaciones entre posiciones, no entre individuos; existen separadas de la conciencia o la voluntad colectiva y ejercen coacción sobre la conducta de los ocupantes de esas posiciones.

A partir de estos conceptos, Bourdieu construye su propuesta teórica, cuya orientación él define como “estructuralismo-constructivista o constructivismo estructuralista” (2003, p. 45). Ahora, porqué son importantes estos conceptos para el análisis del problema educativo. Porque de alguna manera la escuela es quien, en una sociedad capitalista marcada por la desigualdad de clase social entre quienes poseen los medios de producción y quienes ponen su fuerza de trabajo a cambio de un salario, garantiza la reproducción de dicha desigualdad. La escuela, a través de la violencia simbólica que ejerce en los niños y jóvenes reproduce esa estructura social que garantiza la desigualdad entre burguesía y proletariado. Incluso es aquella institución que permite u obtura el acceso a determinado capital cultural que luego el individuo podrá o no poner en juego en los diversos campos en el que desee desarrollarse. Cuando los capitales<sup>85</sup> se distribuyen de forma diferencial o garantizando la

85 Este capital cultural puede presentarse bajo tres modalidades o estados: incorporado, objetivado o institucionalizado. Incorporado: esto es en forma de habitus, como sistemas de disposiciones incorporados al 'cuerpo', producto de un proceso de inculcación y asimilación que no puede ser inmediato o instantáneo, sino que requiere una inversión personal en tiempo. Objetivado: o sea, en forma de objetos concretos como libros, cuadros, computadora, etc., lo que supone necesariamente la posesión de capital económico para adquirirlo. Pero también requiere la posesión de capital cultural incorporado para apropiarse simbólicamente del objeto cultural. Cualquier bien cultural (una escultura, una netbook) puede ser apropiado por parte del agente a través de una transacción comercial pero si no posee los habitus o instrumentos de interpretación simbólica para su aprehensión, ese elemento no representará un capital cultural. Institucionalizado: implica una forma específica de capital cultural objetivado, en forma de títulos y certificaciones escolares, que representa determinado 'valor' cultural instituido. Esta forma de capital cultural garantizado institucionalmente, admite comparaciones objetivas de los grados de 'riqueza' cultural entre los agentes; y también se constituye en una medida de conversión entre capital

reproducción de clase, lo que se obtiene es una sociedad montada constantemente en el problema de la desigualdad. Aquí llegamos al corazón del planteo de la sociología de la educación crítico-reproductivista el cual se desarrolla con detalle en la obra *La Reproducción*. A diferencia del reproductivismo de corte netamente marxista, la teoría de la reproducción que desarrollan Bourdieu y Passeron, si bien recupera algunos de los planteos de Marx sobre la relación entre educación y estructura de clases, incorpora también conceptos extraídos de Durkheim y de Weber (Brigido, 2016). En la mencionada obra se distinguen cuatro conceptos estructurantes de la teoría reproductivista: *violencia simbólica (VS)*, *acción pedagógica (AP)*, *arbitrariedad cultural*, *autoridad pedagógica (AuP)* y *trabajo pedagógico –habitus- (TP)* (Bourdieu y Passeron, 1979).

La violencia simbólica que la escuela ejerce es definido por los autores como todo poder que logra imponer significaciones como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 74). En el caso del sistema educativo, el poder consiste en la posibilidad que tiene un agente (docentes) de imponer determinados significados culturales (no cualquier significado) y de imponerlos como legítimos a otro agente (estudiantes) que no opone resistencia a ello. Este poder se ejerce de manera sistemática y duradera por parte de agentes autorizados y especialmente entrenados (formación docente) por el propio sistema para lleva a cabo la tarea de imposición. Por su parte el que recibe la acción, otorga legitimidad al sistema y sus agentes, de modo que considera que su deber es obedecer el mandato. Esta representación de legitimidad, que corresponde al plano simbólico y tiene carácter subjetivo, es lo que facilita y perpetúa las relaciones de poder que, en el plano objetivo-estructural son propiamente relaciones de fuerza. Esa acción ejercida por los agentes educativos es definida por los autores

---

económico y capital cultural (tanto en términos de inversión inicial como en réditos futuros), muy presente en la definición de las estrategias (personales y familiares) de inversión educativa (Bourdieu, 2011)

como acción pedagógica cuyos significados están determinados por el arbitrio cultural. Esta acción encuentra su efectividad en la medida que está revestida de autoridad pedagógica por el conjunto de agentes sociales que participan en ella. Finalmente, como una proposición de tercer grado encontramos al trabajo pedagógico y el consecuente *habitus*. Los autores definen al TP como el ejercicio, por parte de un mandatario institucional, de una AP (violencia simbólica) llevada a cabo por una AuP, de manera sistemática y regula durante un tiempo prolongado, a fin de lograr la formación de un *habitus* en los individuos que están sometidos a ella (Brigido, 2016). Dicho en otras palabras, el resultado del TP, que necesita para su ejercicio la AuP, es la formación en ellos de un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, *habitus*, que permanece, incluso cuando la acción ha cesado de producirse. He aquí la clave de la teoría reproductivista. Si estos elementos se engranan de forma descripta el resultado es la construcción de *habitus* que permanece incluso cuando la acción ha cesado de producirse. Es la escuela quien se encarga de reproducir, es el que hace que la desigualdad social también se reproduzca constantemente conformando un círculo virtuoso para las clases dominantes en donde la división social del trabajo capitalista se retroalimenta siempre beneficiando a quienes poseen los medios de producción (Federico, 2018).

Este determinismo social planteado por los críticos reproductivistas franceses es susceptible de críticas bien marcadas. Quienes arremeten contra sus postulados son, justamente, los científicos sociales provenientes de la teoría social crítica o de las denominadas a la postre, pedagogías críticas emancipatorias (Freire 2005, Apple, 1997; Giroux y Mc Laren, 1998; Bonal, 1998; Giroux, 1995; 2018; Walsh, 2014).

Si la escuela reproduce las desigualdades sociales y solo se limita a ello, ¿cómo se explican las múltiples y variadas luchas contra-hegemónicas que los docentes y los estudiantes producen en el seno de la institución escolar? La escuela también se configura en una esfera contra-pública desde la cual se puede batallar contra la cultura dominante. La dimensión de las prácticas y del currículum

se configuran en las arenas de luchas desde las cuales los agentes sociales despliegan el lenguaje de la posibilidad y la emancipación. No se niega que los postulados reproductivistas grafican en gran medida lo que acontece en los cotidianos escolares modernos, pero han dejado obturada la posibilidad de la resistencia y de la liberación. Si bien posteriormente los mismos autores han matizado su determinismo, lo cierto es que la discusión entre ambos postulados enriquece el campo sociológico y nos permite abordar el problema de la transmisión, producción y reproducción en la escuela actual desde mapas interpretativos absolutamente vigentes.

Nosotros estamos convencidos, desde la cátedra de Sociología de la Educación de Mar del Plata, que la escuela continúa siendo un espacio de producción de cultura. Lo que está siendo la escuela es lo que la escuela puede ser en la medida que lucha cotidianamente con las desigualdades sociales que son estructurales y, en ocasiones, ajenas al propio trabajo pedagógico. Las narrativas compartidas en este apartado si bien grafican cierta añoranza a otros tiempos, y por momentos, presentan una visión poco esperanzadora de la escuela, creemos que nuestro lugar como formadores de docentes y de científicos de la educación tiene que fortalecerse en el lenguaje de la posibilidad. No desde un romanticismo inocuo o ingenuo, sino desde la visibilización y la materialización de las desigualdades proponer caminos de producción de alternativas situadas que pongan en el centro las experiencias vitales de los sujetos. Solo desde los cotidianos se podrá captar la potencia que aún poseen las escuelas.

La propia pandemia vino a mostrarnos que con la misma intensidad en que se advertía las grandes brechas de desigualdad social existente, se tomaba conciencia de la potencia y la importancia que asume la escuela en las trayectorias de vida de los estudiantes y de los docentes.

Por eso, volviendo a la pregunta sobre aquello que legamos, cómo lo legamos y quien lo lega, apostemos a dar las batallas que se tengan que dar para que la transmisión, la producción y reproducción de ese saber cultural sea lo más democrático posible, lo más situado posible y lo más respetuoso posible de las diferencias.

Durkheim y Bourdieu son tan solo hilos teóricos, empíricos y epistémicos desde los cuales podemos tirar para desarmar y volver a armar el campo de interpretaciones sobre la sociología de la educación y, principalmente, la escuela contemporánea y la del futuro.

### **Trama Dolor Social, Democracia y Desigualdad. Propuesta Pedagógica en el Seno de la Cátedra Sociología de la Educación de la UNMdP**<sup>86</sup>

Antes de concluir el trabajo deseamos compartir también la manera en la cual no solo se trabajan estos autores en el seno de la cursada de Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, sino cómo abordamos, pedagógicamente, uno de los problemas centrales del campo como es el de la Desigualdad. Incluso en el devenir de las narrativas compartidas y de los autores recuperados ha aparecido esta tensión entre el anhelo por superar el problema de la desigualdad y su contraposición respecto a lo que hace la escuela por reproducirla cotidianamente.

La asignatura Sociología de la Educación, de carácter obligatorio, pertenece al área curricular de la Formación General de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación dictados por la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Consideramos como propósito central de la materia articular ejes de discusión respecto de los desafíos que se le han planteado históricamente y en la actualidad al campo de la producción teórica y de investigación de la Sociología de la Educación; en particular a aquellos referidos al problema de la producción y reproducción de la sociedad y a la contribución específica de la educación a esta cuestión.

Desde esta mirada la asignatura se orienta a que los estudiantes adquieran, no sólo un marco referencial-conceptual socio-histórico que enriquezca el análisis y la comprensión del proceso educativo como hecho social y el consecuente conocimiento de las relaciones entre educación, estado, capitalismo y sociedad, sino que busca

---

<sup>86</sup> Se presenta a modo de anexo al trabajo el PTD de la asignatura donde constan las decisiones didácticas y pedagógicas vertidas en el apartado.

generar un espacio de práctica y reflexión en relación al oficio de investigar en el campo socioeducativo. Apostamos por contribuir a la formación de lxs estudiantes ampliando el horizonte conceptual en materia educativa y generando una reflexión crítica y contra-hegemónica de casos, intervenciones e investigaciones realizadas desde los diferentes entramados que vertebran la propuesta de la asignatura. Dichas tramas, no se presentan como unidades estancas de contenidos, sino que buscan habitar en cada una de ellas, problemáticas sociales estructurantes del campo de la sociología de la educación.

Desde la trama inaugural-genealógica donde se recorren los debates en torno a la constitución y consolidación del campo académico, la primera trama a partir de la cual se problematiza las categorías de dolor social, desigualdad y democracia, la segunda que recupera el vínculo entre educación, mercado y trabajo, y hasta la tercera en donde se indaga sobre las culturas estudiantiles, juventudes y las nuevas sociologías de la educación, lxs estudiantes recorren y co-construyen un proyecto de investigación o intervención el cual presentan hacia el final de la cursada constituyéndose éste en el segundo parcial de la materia. Un proyecto que puede o no llevarse a cabo en territorio, pero que les implica a lxs futurxs licenciadxs y profesorxs en ciencias de la educación ponerse en posición de investigadorxs, cientistas y profesionales del campo educativo. Asimismo, el proyecto alcanzado es presentado por lxs estudiantes en las Jornadas de Sociología de la Educación. Para el año 2023 estaremos llevando a cabo la 4ta edición del evento.

Específicamente aquí nos interesa posar, brevemente, la mirada en segunda trama de contenidos y en la manera en la cual, a través de las actividades prácticas ponemos en juego los aportes de los clásicos y problematizamos la categoría de *Dolor Social* (Sontag, 2004), *Desigualdad y Democracia*.

En términos de tiempos didácticos se le dedica a esta trama dos semanas, las cuales se componen de dos clases teóricas y dos clases prácticas. En ellas recuperamos los principales debates teóricos y empíricos recorridos en la trama inaugural genealógica

y los enfocamos en problematizar la categoría de desigualdad pensándola como dolor social (Sontag, 2004). En el trabajo práctico que acompaña la propuesta teórica se les propone a los estudiantes tres micro-relatos de jóvenes en edad escolar que grafican tres realidades sociales disímiles y se les pide que construyan también un relato biográfico de su propia escolaridad. En el interjuego de narrativas (auto)biográficas y biográficas se perciben las desigualdades que los jóvenes atraviesan pero que también transitan los propios estudiantes en formación. Asimismo, se trabaja con datos socioeducativos de Mar del Plata y Batán – Partido de Gral Pueyrredón- y con datos relevados de la encuesta del PISAC 2018 respecto a la estructura social de la argentina. De alguna manera, analizar la materialización de la desigualdad desde los indicadores medidos, permite dimensionar el problema desde coordenadas estructurales, pero también vitales.

Como advertimos anteriormente, el Plan de Trabajo de la asignatura les propone a los estudiantes un entramado transversal en donde se pone en juego las múltiples y variadas prácticas de investigación e intervención en el campo educativo. En ese contexto, vamos co-construyendo proyectos que los estudiantes, al finalizar la cursada deben presentar a modo de segundo parcial.

Cabe mencionar que tanto el seguimiento del proyecto a través de tutorizaciones semanales de los docentes, como la realización de actividades complementarias de los respectivos trabajos prácticos se realizan en el aula virtual de la Facultad de Humanidades. Allí la materia cuenta con un entorno digital que busca acompañar las trayectorias de nuestros estudiantes de forma continua y asincrónica. <https://aulafh.mdp.edu.ar/mod/folder/view.php?id=7046>

### **Reflexiones Finales: “Allí Donde Algo Está Normalizado la Sociología de la Educación Debe Colocar un Interrogante”**

Los esfuerzos por comprender el papel de la educación y de los sistemas educativos en las sociedades contemporáneas cuentan ya con una larga historia. La sociología de la educación, como campo



de análisis sistemático, se ha institucionalizado hace décadas y reúne hoy un acervo teórico y empírico que brinda herramientas de gran riqueza para el abordaje de dimensiones centrales del mundo educativo. Pierre Bourdieu nos advierte que “la sociología tiene como particularidad tener por objeto campos de lucha: no solamente el campo de las luchas de clases sino el campo de las luchas científicas mismo” (Bourdieu, 2000, s/d). La historia de esta disciplina no está exenta de estas disputas. Como en todo campo científico, se confrontan distintas posiciones epistemológicas que expresan supuestos de partida y concepciones acerca de su objeto, que son dispares y por momentos, antagónicos. Podemos afirmar que las perspectivas se disputan los sentidos en torno a las relaciones entre el Estado, la escuela, los sujetos y la sociedad (Kaplan, Brachi, Gabbai, Nobile y Peón, 2023).

La cursada del Programa Interinstitucional de Actualización de Posgrado en Sociología de la Educación tanto en lo personal como en lo profesional ha sido una oportunidad de visitar textos, lecturas, narrativas que en la vorágine del trabajo cotidiano en la Universidad pocas veces se logra concretar. Un programa que me permitió volver sobre autores y perspectivas no solo desde la mirada teórica o epistémica sino también empírica. Cada seminario se constituyó en una excusa para atisbar, al menos por un instante, los principales problemas socioeducativos contemporáneos, desde coordenadas interpretativas clásicas, pero al mismo tiempo totalmente actuales.

En ese devenir, los seminarios sobre Emilie Durkheim y Pierre Bourdieu me recordaron que dichos autores habían marcado mi formación y que, al asumir la responsabilidad, junto al Dr. Porta, de ser los responsables del dictado de Sociología de la Educación en la UNMdP sus aportes habían sido vertidos en el Plan de Trabajo Docente, en las lecturas propuestas y en las actividades sugeridas en cada práctico. Dos autores que, si bien han producido en contextos disímiles y desde prismas hermenéuticos bien diversos, al analizar su obra encontramos continuidades, semejanzas, tensiones y diferencias (Bonal, 1998; Brigido, 2016). Entramados

que proporcionan una complejidad interpretativa sobre el hecho educativo que pocos autores brindan.

Retomando aquí el eje vertebrador del escrito, la educación como narrativa en disputa se manifiesta al sumergirnos en el problemático interrogante sobre aquello que lega la educación, quién lo construye y cómo se distribuye. En este trabajo intentamos plantear el debate, encontrar ciertas respuestas en producciones contemporáneas de colegas de otras universidades, recuperar narrativas de docentes y directivos que, de alguna forma, ponen sobre el tapete estas preguntas y algunos planteos de los autores elegidos que sirven para seguir pensando el problema planteado.

Los interrogantes propuestos se cimientan en el principal objeto de estudio de la disciplina, esto es “el problema del orden social, en sentido amplio (...) ¿De qué manera participan los procesos de producción y reproducción cultural en la producción, mantenimiento y cambio del orden social? Esto tiene como consecuencia que el problema central no es la educación en sí misma sino sus *relaciones con el orden social*; qué lugar tiene en un *orden social* dado, especialmente su relación con lo que denominamos *orden simbólico*, las relaciones de hegemonía (Graizer, 2018, p.15).

El Programa de Actualización y lo escrito en estas líneas buscan, casi (auto)biográficamente para quien lo escribe, volver sobre las principales preguntas que como disciplina la SE tiene que hacerse en un contexto donde las desigualdades sociales y educativas se han recrudecido producto de la pandemia y postpandemia. Preguntarnos por los modos de producción, reproducción y transmisión cultural es interrogarnos sobre el currículum, sobre la didáctica, sobre la pedagogía en sentido amplio, sobre la política educativa, sobre la tecnología puesta en juego en el proceso, pero, centralmente, implica hacer sociología de la propia sociología de la educación.

Decía Silvia Grinberg en la misma conferencia que citamos al comienzo del trabajo, allí donde algo está normalizado la Sociología de la Educación debe colocar un interrogante (Grinberg, 2022). Durkheim y Bourdieu, en su tiempo, con sus potencias y debilidades,

lo han hecho. Que nosotros, en el devenir de nuestras asignaturas y producciones, también podamos colocar una pregunta frente aquello que está naturalizado o se busca que lo esté desde quienes ostentan las posiciones de poder hegemónicas del momento.

## Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. y Grinberg, S. (2023). ¿Qué está siendo la escuela hoy? Sujetos, dispositivos, agenciamientos y desigualdades desde metodologías anfibas y métodos creativos de investigación. Una conversación con Silvia Grinberg. En *Revista de Educación*, 28(1), pp. 307-320.
- Apple, M. (1997). *El conocimiento oficial: la educación democrática en la era conservadora*. Paidós.
- Arndt, H. (1996). *Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ed. Península.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto) biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. En *Revista Internacional de Educación Superior*, 2 (2), pp. 341-365
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C.(1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. [Introducción castellana e italiana y pp. 248 a 269]
- Bourdieu, P. (2000). Entrevista con Pierre Bourdieu: La sociología ¿es una ciencia?. En *La Recherche*, (331). Dr. M. A. Baeza R. (Trad.)
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). La lógica de los campos En Bourdieu, P y Wacquant. *Respuestas por una antropología reflexiva*. H. Levequque. Trad. Grijalbo.
- Brigido. A.M. (2016). *Sociología de la Educación*. Ed. Brujas.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Recorridos de la vida, transiciones y aprendizajes en la condición biográfica sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Edit Téraédre.
- Durkheim, E. (1893[2011a]) *La división social del trabajo*. Paidós.  
 ----- (1895[2011b]) *Las reglas del método sociológico*. Paidós.  
 ----- (1902-3 [2011c]) *La educación Moral*. Moratta.

- (1987[1925]) *El suicidio. Estudio de Sociología*. Ed. Reus.
- (1907). Lettres au directeur. En *Revue Néo-Scolastique*, 606-7 y 612-4. [En Durkheim, E. (1975). [I, 401-405] (1912) *Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse*. Paris: Alcan. [Citas por la edición Presses Universitaires de France. 1968].
- (1973). *Educación y sociología*. Ed. Península.
- Federico, M. (2018). *Escuela, cultura y desigualdad social. Bourdieu y la teoría de la reproducción*. Material del programa vigente de Sociología de la Educación de la UNLu, Argentina.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido* (Primera Parte). Siglo XXI.
- Giroux, H. (1995). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. Publicado originalmente en *Harvard Education Review No. 3*, Miami University. Ohio. Graciela Morzade (Trad.).
- (2018). Por qué importan los docentes en tiempos oscuros. En *Revista de Educación Facultad de Humanidades. Año 9. N°13*. pp. 13-19. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/2735/2715](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2735/2715)
- Giroux H y McLaren P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila.
- Guiddens, A. (1997). *Sociología*. Ed. Alianza.
- Grinberg, S. (21 de julio del 2021). Los desafíos de la sociología de la educación en pandemia y postpandemia. *III Jornadas en Sociología de la Educación*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- (2022) *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. CLACSO.
- Guerrero Serón, A. (2002). Sociología de la Educación: Objetivo, Desarrollo y Significado en la Formación del Profesorado. En Guerrero Serón, A. *Manual de Sociología de la Educación*. Editorial Síntesis
- Kaplan, C; Brachi, C. Gabbai, M. Nobile M y Peón, J (2023). La sociología de la educación en perspectiva histórica: orígenes de la disciplina y principales debates en el marco de las teorías del consenso y del conflicto. En *Revista de Educación*. 28 (1), pp. 1-25.
- Nocera P. (28 de septiembre del 2018). ¿Por qué Emilie Durkheim? *Página 12*. Buenos Aires.

<https://www.pagina12.com.ar/autores/144623-pablo-nocera>

Porta, L. y Yedaide, MM (2017). *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva decolonial*. EUDEM.

Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. EUDEBA.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. En *Revista Ágora: Papeles de Filosofía*, 25(2) pp. 9-22. Universidade de Santiago de Compostela.

Ritzer, G. (1999). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Mc. Graw Hill/Interamericana de España.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.

Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. En *Espacios en Blanco*. 2 (31), pp. 365-379.

Taberber, J. y Bolivar A. (2002). *Emile Durkheim: La educación moral*. Moratta.

Tenti Fanfani, E. (2021). Desigualdades sociales y Desigualdades educativas. En Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XX. pp. 111-131.

Tessio Conca, A.; Rodríguez Rocha, E.; Servetto, S. (2019). *Acerca de la relación Estado, sociedad y educación en el pensamiento de los clásicos*. Córdoba. FFyH

Walsh, K. (2014). Notas Pedagógicas desde las grietas. En <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-111-gesto-decolonial/walsh>.



## Aproximaciones al Pensamiento de Gramsci y Fals Borda Para la Construcción de Una Pedagogía Emancipatoria

Miguel Ángel García<sup>87</sup>

Ayelén Penchulef Hernández<sup>88</sup>

### Introducción

**E**n el presente trabajo nos proponemos recuperar aportes del marxismo y el pensamiento crítico latinoamericano, particularmente nos interesa indagar de forma articulada en el pensamiento de Antonio Gramsci y Orlando Fals Borda, y poner en diálogo sus aportes conceptuales con experiencias de educación popular que se vienen desarrollando dentro y fuera de las instituciones educativas formales. Esta aproximación a la vida y obra de dos genuinos intelectuales orgánicos de los grupos subalternos, tiene como propósito, recuperar aprendizajes colectivos que se fueron construyendo al calor de la lucha de clases en otros momentos históricos y *aportar coordenadas conceptuales claves para la revitalización de concepciones políticas y pedagógicas que se propongan una transformación revolucionaria del orden social establecido.*

El presente trabajo de indagación teórica surge a partir de una serie de interrogantes que nos venimos haciendo como docentes y militantes desde nuestra propia praxis pedagógica:

¿Qué lugar ocupó históricamente la educación pública en la construcción de hegemonía en las sociedades occidentales? ¿de qué otros modos educan las clases dominantes para conservar su posición hegemónica en la sociedad? ¿Qué posibilidades y limitaciones encontramos de construir alternativas políticas y pedagógicas en las instituciones educativas estatales? ¿De qué manera

---

87 Docente e Investigador Instituto de Formación Docente 6 de Neuquén. Contacto: angelcabe222@gmail.com

88 Docente e Investigadora Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina, Río Negro. Contacto: ammpenchu@gmail.com

podemos contrarrestar las tendencias a la institucionalización y subalternización de las prácticas educativas críticas? ¿cómo se articulan las disputas en la educación pública estatal con aquellas experiencias pedagógicas contrahegemónicas que se van edificando en los espacios no institucionales? ¿Qué rol asumen estas disputas en el marco de un proyecto histórico que apuesta a la conformación de un sujeto político antagonista al capital? ¿Qué debates y aprendizajes pedagógicos podemos recuperar de aquellas experiencias de educación popular que acontecieron en otros momentos históricos?

Estos interrogantes se sitúan en una etapa histórica atravesada profundamente por la ofensiva capitalista neoliberal, en la cual se impuso mediante el ejercicio sistemático de la violencia y el terrorismo de estado, reformas laborales, sociales y educativas que afectaron sustancialmente las condiciones de vida de clase trabajadora. La represión violenta y desarticulación de las organizaciones obreras y populares con horizontes políticos revolucionarios, que se constituyeron al calor de procesos de liberación nacional, insurreccionales y de lucha armada en los años 60' y 70' en América Latina y el mundo, fueron condición de posibilidad para la implementación de políticas neoliberales y la recomposición de la hegemonía capitalista. En este escenario configurado a partir de una correlación de fuerzas adversa para las clases subalternas, donde la pauperización de las condiciones de vida, la desocupación, precarización laboral, el despojo territorial y la privatización/mercantilización de los bienes comunes (salud, educación, tierra, ríos, agua potable) condiciona los procesos de subjetivación política de las clases subalternas y es utilizado por las clases dominantes para promover la fragmentación social, el individualismo y el conservadurismo político; *los aportes conceptuales de estos autores así como la recuperación, resignificación y socialización de experiencias gestadas desde abajo y con un mismo horizonte emancipatorio, contribuyen a la reconstrucción y revitalización de proyectos político-pedagógicos revolucionarios.*



## **Gramsci y el Rol de Lxs Intelectuales en los Procesos de Transformación Social**

El comunista italiano se destaca en su trayectoria militante e intelectual por darle predominancia a la cuestión cultural y educativa en las disputas de hegemonía, a diferencia de las perspectivas dogmáticas y economicistas que predominaban a principios del S.XX en el pensamiento marxista. A partir de una lectura esquemática de la obra de Marx, durante muchos años predominó una interpretación de la metáfora edilicia que plantea una lectura de la sociedad en dos partes: la estructura, compuesta por las relaciones materiales de producción y las fuerzas productivas -podríamos decir “lo económico”-, y la superestructura, conformada por aquellos aspectos culturales, ideológico, jurídicos y políticos, (el estado entraría en la superestructura por ejemplo). En esta lectura, la relación entre base y superestructura es determinante, no dialéctica. Desde esta perspectiva economicista y mecanicista de la realidad, se desestiman las apuestas militantes desarrolladas en el plano superestructural debido a su incapacidad para generar transformaciones sociales y desde una mirada positivista se plantea que la llegada del socialismo depende del desenvolvimiento de las contradicciones entre las relaciones de producción y las fuerzas productivas en el plano de la estructura económica. De allí que se plantee el desarrollo y la expansión del capitalismo como condición necesaria para la llegada del socialismo.

En un artículo publicado por Gramsci en el periódico *L'Ordine Nuovo* titulada *Revolución contra El Capital* desarrolla una crítica a esta mirada positivista de lo social, reivindicando a la experiencia de la Revolución Rusa como una manifestación concreta de las posibilidades que acontezcan procesos revolucionarios en regiones geográficas donde aún el desarrollo del capitalismo sea incipiente<sup>89</sup>.

---

89 En los últimos años se han publicado los intercambios de Marx con Vera Zasúlich, en la que se da cuenta de una revalorización de la Comuna Rural Rusa como embrión de poder popular para un proyecto político de transformación social, a contracorriente de aquellos pasajes de su obra que planteaban la desarticulación de las formas organizativas y la expansión mundial del capitalismo como condición de posibilidad para la llegada del socialismo. “El análisis presentado en *El capital* no da, pues, razones, en pro ni en contra de la vitalidad de la comuna rural, pero el estudio especial que de ella he hecho, y cuyos materiales he buscado en las fuentes originales, me ha convencido de que esta comuna es el punto de

*El Capital*, de Marx, era en Rusia el libro de los burgueses más que el de los proletarios. Era la demostración crítica de la fatal necesidad de que en Rusia se desarrollara una burguesía, una era capitalista, se instaurase una civilización de tipo occidental, antes de que el proletariado pudiera pensar siquiera en su ofensiva, en sus reivindicaciones de clase, en su revolución (Gramsci, 2001, p. 34).

Frente a esta interpretación esquemática y mecanicista del pensamiento de Marx, Gramsci propone una lectura crítica que pone en el centro a los seres humanos y su capacidad creadora y transformadora de lo social.

Y ese pensamiento no sitúa nunca como factor máximo de la historia los hechos económicos en bruto, sino siempre al hombre, la sociedad de los hombres, de los hombres que se reúnen, se comprenden, desarrollan a través de esos contactos (cultura) una voluntad social, colectiva, y entienden los hechos económicos, los juzgan y los adaptan a su voluntad hasta que ésta se convierte en motor de la economía (Gramsci, 2001, p. 35).

Ante una mirada fatalista y mecanicista de la historia, Gramsci destaca la importancia del factor (inter) subjetivo en los procesos de transformación social. Desde una perspectiva prefigurativa recupera la importancia de construir aquí y ahora formas organizativas y modos de relacionarse que anticipen el horizonte emancipatorio por el cuál se está luchando, considerando que en estas apuestas militantes se va constituyendo un sujeto político antagónico con capacidad de protagonizar un proceso revolucionario. Esta perspectiva prefigurativa discute con aquellas corrientes de pensamiento que representan la revolución en el momento de la “toma del poder estatal”, ante lo cual, plantea que la transformación estructural de la sociedad con un denso entramado de mecanismos que sustentan la dominación, demanda una disputa ardua y prolongada, en las diversas trincheras que configuran a la sociedad civil. Se trata de *confrontar aquellas concepciones del mundo, costumbres y prácticas cotidianas* en donde se

reproduce cotidianamente el orden social vigente, posibilitando su transformación en un sentido contrahegemónico<sup>90</sup>. Esta concepción de los procesos de transformación social se vincula con una mirada relacional y procesual de lo social:

Se puede decir que cada cual se cambia a sí mismo, se modifica, en la medida en que cambia y modifica todo el conjunto de las relaciones de las cuales en el centro de anudamiento (...) si la individualidad misma es el conjunto de estas relaciones, crearse una personalidad significa adquirir conciencia de esas relaciones, y modificar la personalidad significa modificar el conjunto de estas relaciones (Gramsci, 1986, p. 37).

Su militancia política se desarrolla a principios del siglo XX en Italia, migra tempranamente desde su pueblo natal Cerdeña al centro industrial de Turín y se incorpora al Partido Socialista. En esta primera etapa de militancia desarrolla diversas iniciativas educativas y culturales que tienen como propósito socializar y recrear una nueva cultura socialista con arraigo en los sectores más activos de la clase trabajadora. Esto se vincula con una caracterización que hace de las sociedades modernas en la región de Europa Occidental, en donde las instituciones que forman parte de la sociedad civil tienen un importante desarrollo y configuran una hegemonía con una fuerte base en el consenso de los sectores subalternos. De allí que la disputa hegemónica demande una paciente y prolongada iniciativa en el plano cultural que posibilite cuestionar el sentido común, en tanto concepción del mundo disgregada y contradictoria, y a partir de un diálogo de saberes edificar una nueva concepción del mundo vinculada a los intereses de la clase trabajadora que reconozca los núcleos de buen sentido que forman parte de la cultura popular:

(...) la tarea del intelectual es potenciar el núcleo de buen sentido, articulándolo, aclarándolo, maximizando su racionalidad; es facilitar un desarrollo orgánico que le permita tener concep-

---

90 Eso quiere decir que toda revolución ha sido precedida por un intenso trabajo de crítica, de penetración cultural, de permeación de ideas a través de agregados humanos al principio refractarios y sólo atentos a resolver día a día, hora por hora, y para ellos mismos su problema económico y político, sin vínculos de solidaridad con los demás que se encontraban en las mismas condiciones (Gramsci, 2011, p. 16).

ciones elaboradas, sistemáticas y organizadas. La nueva cultura que propone Gramsci, consiste en lograr que una concepción del mundo críticamente elaborada se difunda en un grupo social y así se convierta en base de acción, de organización social y de orden intelectual y moral, en suma, en base de la nueva hegemonía (es la filosofía de la praxis) (Rigal, 2011, p. 135) .

El sentido político y pedagógico que le otorga al rol de los intelectuales parte de una serie de premisas que van a cuestionar las concepciones predominantes:

- Todxs lxs seres humanxs somos intelectuales en tanto formamos parte de una determinada concepción del mundo, pero no todxs cumplimos la función de intelectuales en una sociedad atravesada por la división entre el trabajo intelectual y el trabajo manual.
- La filosofía no es algo propio de un grupo reducido de intelectuales, por el contrario se encuentra contenida de forma disgregada y contradictoria en el lenguaje, el sentido común y el folklore.
- Lxs intelectuales son grupos sociales vinculados orgánicamente a una determinada clase social. De allí que su actividad sea inherentemente política. La función de lxs intelectualxs orgánicos a las clases dominantes es organizar la hegemonía social y el gobierno político.
- El sistema educativo es el instrumento para formar a los intelectuales de diverso grado. La configuración del sistema educativo se corresponde con la complejidad de las funciones intelectuales que van asumiendo las sociedades.

Estos elementos nos permiten ampliar la noción de lo educativo, y reconocer la dimensión pedagógica en la disputa de hegemonía. Las clases dominantes sustentan su dominación mediante la imposición de una concepción del mundo que les garantice el

consenso activo de los grupos subalternos al modo de organización social predominante. Ante ello Gramsci se pregunta:

¿Es preferible “pensar” sin tener conocimiento crítico, de manera disgregada y ocasional, es decir, “participar” de una concepción del mundo “impuesta” mecánicamente por el ambiente externo (...) o es mejor elaborar la propia concepción del mundo de manera consciente y crítica? (Gramsci, 1986, p. 12).

La construcción de espacios educativos y culturales, que tengan un propósito de disputa contrahegemónica, se constituyen en un factor clave para la construcción de un pensamiento crítico, que en diálogo crítico con los “núcleos de buen sentido” y los saberes populares contribuya a la formación de una mirada y una práctica colectiva vinculada orgánicamente con los intereses de las clases populares. Este proceso de crítica al sentido común y construcción de una concepción del mundo contrahegemónica, involucra de manera articulada y contradictoria la teoría y la práctica.

Existen diversas filosofías o concepciones del mundo, y siempre se hace una elección entre ellas, ¿Cómo se produce esta elección? ¿Es un hecho puramente intelectual o más complejo? ¿Y no ocurre a menudo que entre el hecho intelectual y la norma de conducta exista contradicción? ¿Cuál será, entonces, la verdadera concepción del mundo: la afirmada lógicamente como hecho intelectual, o la que resulta de la real actividad de cada cual, que se halla implícita en su obrar? (Gramsci, 1986, p. 14).

En esta tensión entre la teoría y la práctica, que Gramsci atribuye a las contradicciones más profundas del orden histórico social, la concepción del mundo propia de las clases populares se manifiesta de forma embrionaria en la cultura y la práctica social. La filosofía de la praxis, como superación del sentido común, “luego haberse basado en el sentido común para demostrar que “todos” son filósofos y que no se trata de introducir una ciencia en la vida individual de “todos”, sino de innovar y tornar “crítica” una actividad ya existente” (Gramsci, 1986, p.18), requiere de la constitución de un bloque cultural y social entre los intelectuales orgánicos y las clases populares, en donde se articulan dialécticamente la teoría y

la práctica, y lxs intelectuales asuman una tarea organizativa y de elaboración teórica, a partir de los problemas que emergen en la práctica misma de las clases populares.

En Gramsci el rol de lxs intelectuales asume una dimensión colectiva, en la actualidad son los partidos políticos, las organizaciones sociales, los bachilleratos populares, los movimientos populares, las asambleas barriales, las asambleas feministas, las fábricas recuperadas, los sindicatos, las asambleas socioambientales, las comunidades campesino-indígenas, la comunidad educativa, en tanto embriones de poder popular en la que se van prefigurando alternativas sociales y políticas; quiénes asumen la tarea política de elaboración y difusión de concepciones del mundo alternativas a partir de un vínculo situado y territorializado con las clases populares.

Autoconciencia crítica significa, histórica y políticamente, la creación de una élite de intelectuales; una masa humana no se “distingue” y no se torna independiente *per se*, sin organizarse (en sentido lato), y no hay organización sin intelectuales (...) hay que destacar la importancia y el significado que tienen, en el mundo moderno, los partidos políticos, para la elaboración y la difusión de las concepciones del mundo (...) los partidos son los elaboradores de las nuevas intelectualidades integrales y totalitarias, esto es, el crisol de la unificación de teoría y práctica (Gramsci, 1986, p. 21)

La conformación de un *bloque histórico* requiere de un arduo y prolongado proceso pedagógico, la cual no se reduce a las relaciones específicamente “escolares”, sino que se dan en el conjunto de la sociedad, entre intelectuales y no intelectuales, gobernantes y gobernadx, dirigentes y dirigidx. Gramsci plantea que la relación pedagógica en el proceso de constitución del bloque histórico de las clases subalternas, debe darse a partir de un diálogo de saberes, de vínculos recíprocos entre educadorxs y educandxs, en la “cada maestro es siempre un alumno y cada alumno, maestro” (idem: 34). En ese sentido, cuestiona la concepción enciclopédica de la cultura y el vínculo de enseñanza-aprendizaje “en el cual el hombre no se

contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos” (Gramsci, 2011, p. 14), esa forma de considerar a la cultura y los procesos pedagógicos

Es verdaderamente dañina, especialmente para el proletariado. Sólo sirve para producir desorientados, gente que se cree superior al resto de la humanidad porque ha amontonado en la memoria cierta cantidad de datos y fechas que desgrana en cada ocasión para levantar una barrera entre sí mismo y los demás (Gramsci, 1986, p. 14).

La cultura tiene que dejar de ser un privilegio de clase para constituirse en una herramienta de empoderamiento y liberación de los grupos oprimidos, y la nueva intelectualidad crítica, establecer un vínculo pedagógico que promueva la construcción colectiva del conocimiento y la problematización del orden establecido.

Siguiendo a Ouviaña, (2013) podemos decir que Gramsci sostuvo una concepción dialéctica del vínculo enseñanza-aprendizaje que podemos denominar *prefigurativa*, en la medida en que además de impugnar las prácticas escolares del orden social dominante, intenta anticipar en los diversos espacios cotidianos, los embriones o gérmenes de la educación futura.

Entre los diversos proyectos político-pedagógicos de los cuáles participó Gramsci destacamos la apuesta a construir una escuela de formación política destinada a lxs trabajadorxs que formaban parte de los consejos obreros en Turín. En sus escritos acerca de estas experiencias así como en los documentos elaborados por el periódico *L'Ordine Nuovo* podemos observar una apuesta pedagógica enraizada en las condiciones de vida y el hacer cotidiano de lxs trabajadorxs, estableciendo un diálogo de saberes que le otorgue herramientas teóricas y prácticas al movimiento obrero para fortalecer la autogestión productiva y el autogobierno. Desde una mirada dialéctica de la teoría y la práctica, el joven italiano reconoce una concepción del mundo contenida en las propias experiencias de autoorganización obrera y las prácticas de solidaridad que

debía ponerse en diálogo con la teoría para superar las tensiones inherentes a un sentido común disgregado y contradictorio:

Hemos visto junto a nosotros, llenos, pegados unos a otros en los incómodos bancos y en el espacio angosto, estos insólitos alumnos, la mayor parte de ellos no muy jóvenes, por fuera pues de la edad en la que aprender es algo simple y natural, todos pues extenuados tras una jornada de oficina, seguir con la más profunda atención el transcurso de la lección, esforzarse por tomar apuntes, sentir fehacientemente que entre aquel que habla y aquel que escucha se ha establecido un canal vivaz de inteligencia y simpatía. Esto no sería posible si en estos obreros el deseo de aprender no surgiera de *una concepción del mundo que la vida misma les ha enseñado y que ellos sienten la necesidad de esclarecer, para poseerla por completo*, para poder vivirla plenamente. Es una unidad que preexiste y que la enseñanza busca reanimar, es una unidad viviente que en las escuelas burguesas en vano se busca crear (Gramsci, 2010, p. 160)<sup>91</sup>.

Para Gramsci los procesos formativos son ineludibles para llevar adelante una transformación social con un sentido contrahegemónico y emancipatorio. La socialización de saberes, el estudio de la historia desde una perspectiva que visibilice los procesos de organización y resistencia popular, el conocimiento y la reflexión crítica sobre los mecanismos de dominación, la apropiación colectiva de las dinámicas económicas y políticas sobre las cuáles se sustenta la acumulación de capital, se constituyen en herramientas para la lucha social. Asimismo, desde una perspectiva prefigurativa, la formación teórica y política es condición de posibilidad para superar la escisión entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, la división de tareas y la escisión entre gobernantes y gobernados. En ese sentido, Gramsci escribe en octubre de 1917:

Los burgueses también pueden ser ignorantes. Los proletarios no. Para los proletarios es un deber no ser ignorantes. La civilización socialista, sin privilegios de casta y de categoría, para realizarse completamente necesita que todos los ciudadanos sepan contro-

---

91 Las cursivas son nuestras.



lar lo que sus mandatarios cada vez deciden y hacen. Si los sabios, si los técnicos, si aquellos que puedan imprimir a la producción y al intercambio una vida más ardiente y rica de posibilidades, son una exigua minoría, no controlada, por la lógica misma de las cosas, esta minoría devendrá privilegiada, impondrá su propia dictadura (Gramsci, 2011, p. 75).

### **La Escuela Única Como Forma de Superar la Escisión entre la Teoría y la Práctica**

La perspectiva gramsciana sitúa las reflexiones acerca de lo escolar en un plano más general, vinculado al Estado capitalista en un sentido ampliado, rol de los intelectuales y la construcción de hegemonía. Desde una mirada dialéctica plantea al Estado, y al sistema educativo estatal, como arena privilegiada de la lucha de clases en la que se dirimen las disputas y los antagonismos sociales.

El sistema educativo, lugar principal de formación de los intelectuales, se vuelve un momento decisivo para resolver la crisis, pero también, al resultar el sitio privilegiado de lucha por la hegemonía, es donde la manifestación de la crisis se torna más virulenta (Gomez, 2021, p. 15).

Esta mirada cuestiona aquellas visiones reproductivistas que desconocen las posibilidades de disputar sentidos políticos en los espacios educativos formales, esto sin desconocer los condicionamientos estructurales que configuran al sistema educativo como totalidad.

Gramsci cuestiona la fragmentación y la especialización del sistema educativo, y la vincula a la división del trabajo intelectual y el trabajo manual, así como a la escisión entre dirigentes y dirigidos. En el capitalismo las escuelas profesionales especializadas, con una formación técnica, van a estar destinadas a las clases subalternas (perpetuando la función instrumental de las masas) mientras que la escuela media con formación humanista va a destinarse a la clase dirigente. La *escuela unitaria*, que propone Gramsci en el marco de una sociedad sin división de clase, requiere de un desarrollo integral y articulado de la formación intelectual y manual, y “está

destinada a democratizar la cultura, ampliando la base de aquellos que pueden aspirar a la calificación de intelectuales y, por tanto, dirigentes” (Gómez, 2021, p. 17). Esta propuesta pedagógica contiene dos momentos:

- La primera etapa consiste en la enseñanza de habilidades tales como la lectura, la escritura, operaciones matemáticas básicas; y el desarrollo de las primeras nociones acerca del Estado, el tiempo histórico, el espacio geográfico y la sociedad. En este primer momento se dan las primeras disputas contra las concepciones del mundo provenientes del sentido común. Asimismo se busca nivelar el acceso a ciertas destrezas y saberes (capital cultural)<sup>92</sup> que fue distribuido de forma desigual según la posición de clase de los estudiantes. La duración de esta etapa no debería exceder los 3 o 4 años.
- En una segunda etapa se va a crear los valores fundamentales del humanismo, la autodisciplina intelectual y la autonomía integral de los sujetos pedagógicos, otorgando herramientas para el proceso posterior de especialización.

La búsqueda de hacer de la educación una herramienta para la democratización del saber y del poder, demanda de su carácter público, y del financiamiento estatal. “La formación de las nuevas generaciones y toda la función educacional deja de ser privada para hacer pública porque únicamente de ese modo puede abarcar a todas las generaciones sin división de grupos o castas” (Gramsci,

---

92 El autor italiano va a desarrollar tempranamente las nociones que Pierre Bourdieu va a retomar y conceptualizar como capital cultural y habitus. “En algunas familias sobre todo de núcleos intelectuales, los alumnos encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una integración de la vida escolar, como comúnmente se dice, absorben del “aire” una cantidad de nociones y de actitudes que facilitan la carrera escolar propiamente dicha (...) los alumnos de la ciudad, por el solo hecho de vivir en ella antes de los primeros seis años de edad han absorbido una cantidad de nociones que les hacen más fácil, más provechosa y más rápida la carrera escolar” (Gramsci, 1975, p. 112)

1975, p. 110). La escuela unitaria propone un nuevo vínculo entre la vida y la cultura, el trabajo intelectual y el trabajo manual, las universidades y la vida cotidiana de los pueblos, éstas deben ser los ámbitos de sistematización y creación intelectual, ligadas a la vida colectiva, al mundo de la producción y del trabajo.

### **Fals Borda y la construcción de un ciencia rebelde y popular**

Revisaremos ahora algunos de los puntos centrales de la obra de Orlando Fals Borda (1925-2008), tratando de recuperar los interrogantes que planteamos en nuestra problematización inicial. En principio cabe decir que el autor sostuvo hasta sus últimos días fuertes compromisos políticos que prontamente en su trayectoria, buscaron los cauces para tematizar el papel de los intelectuales frente al orden social vigente, y el papel del conocimiento científico en la transformación de las sociedades.

En este sentido, y pensando en el diálogo que proponemos sobre las instancias de producción de conocimiento formales y no formales, debemos decir que Fals Borda mantuvo siempre una posición de rigurosidad en la construcción de conocimiento y diálogo con las producciones académicas y metodológicas de la “sociología comprometida”, fue un ferviente disidente dentro de las instituciones de educación superior (Moncayo; 2009), ocupando espacios académicos y profundizando en la construcción de una ciencia social atenta a las necesidades de su pueblo, interdisciplinaria e integral en el abordaje de la realidad latinoamericana. En esta tesitura, debemos situar sus estudios sobre la violencia en Colombia y los procesos de paz, el fallido intento de reforma agraria y en especial las mujeres campesinas en lucha. Profundizaremos en este aspecto más adelante.

Una de las primeras cuestiones a destacar en el autor es la fuerte crítica a la corriente positivista en las ciencias sociales. Fals Borda entiende que hay una necesidad de distanciarse de las formas tradicionales, y extranjeras, de construir conocimiento científico, y que para la transformación de las sociedades es necesaria la

fundación de una “ciencia social nueva, subversiva y rebelde, comprometida con la reconstrucción social” (Fals Borda, 1987, p. 22).

Va de suyo, que estas intenciones del autor, no surgen de manera espontánea, sino producto de su sensibilidad y vínculo con los problemas sociales de su época; para él, las iniciativas revolucionarias, las dictaduras, en definitiva, los procesos de movilización social que ponían en crisis el orden político, económico y social en América Latina, cuestionaban el rol de los científicos que buscaban realizar análisis “distanciados” de la realidad, o en términos “objetivos”, sin exhibir valoraciones o tomas de posiciones políticas frente a lo que ocurría.

En este sentido, Fals Borda buscará interpelar a otros intelectuales, proponiendo un método científico que no escape a la intención de describir, analizar y aplicar el conocimiento para transformar la sociedad. En este sentido, aparece en el autor una redefinición de la funcionalidad de la ciencia hegemónica, pero sin rechazar el conocimiento existente, sino más bien, capitalizarlo y ponerlo en beneficio de la liberación.

Retomando a Oscar Varsavsky (1969), dirá que es necesaria una ciencia politizada, que sirva como un instrumento para la conciencia crítica, un factor de autonomía cultural y política de las tradiciones y parámetros científicos coloniales y “un medio de lucha contra la miseria y las desigualdades sociales locales” (Varsavsky, 1969, p. 31). La apuesta a la construcción de un nuevo sentido de la objetividad, lejos de desdeñar el problema de la orientación política del conocimiento científico, o de mantener una posición de indiferencia frente a las situaciones reales, propone lanzarse al estudio de los desajustes sociales, de los conflictos, y a su participación activa en ellos para lograr la transformación profunda de la realidad.

De la coyuntura el autor sistematiza ampliamente en el capítulo 4 de *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (1987), los aportes de diversos autores latinoamericanos que debaten la realidad del momento, dando cuenta de que no es posible investigar hechos

aislados, sino que es necesario el despliegue de una sociología histórica que pueda dar cuenta del conjunto de procesos y condicionamientos que llevan a los acontecimientos, es decir que pueda explicar las tensiones y contradicciones sociales que producen las condiciones para la *crisis*. La reversión de la óptica de los “hechos” a los “procesos” le permite al autor, delimitar las bases para la producción de una ciencia rebelde en cuatro puntos: 1. normas y métodos apropiados para el estudio en situación de crisis; 2. la conversión de sociología, en una ciencia política durante las épocas de crisis; 3. la noción de “compromiso” del/ la sociólogo/x; y finalmente, las dificultades del “compromiso” para la acumulación sistemática del conocimiento sociológico.

Profundizamos en algunos de estos aspectos:

1. Respecto de los métodos y normas para la investigación, Fals Borda destaca que en épocas de crisis las normas y métodos de investigación se ven cuestionados, y esto puede significar el repliegue en la vida académica cuando son necesarios agilidad y libertad de acción para advertir limitaciones, para dar continuidad y profundizar en la formalización de todo conocimiento. Esta actitud, no significa eliminar o desechar los métodos, sino, probar su adecuación al momento en la experiencia de su aplicación: “producir hechos y hacer que las” ideas se traduzcan a la práctica:

Que los estudios demuestren, ante todo, sus méritos y su objetividad por el rigor con quejian sido concebidos y elaborados, y por su eficacia en la reconstrucción de la sociedad; y que la teoría se deje guiar por la realidad para que pueda enriquecerse. (Fals Borda; 1987, p.55).

De este modo es que se iría formando, una ciencia proyectiva y futurista, una ciencia que es capaz de movilizar por sus conocimientos, planteando tendencias de desarrollo de las so-

ciudades y animando la organización y su transformación.

En cuanto a los métodos existentes, Fals Borda propone un pasaje que va de la observación-participante a la observación-intervención, para culminar con observación- inserción, siendo esta última una de las formas más comprometidas de la investigación, porque quien investiga se convierte en un agente, ha tomado partido, y aprende y comprende, no solo de la observación, sino del trabajo que realiza con los sujetos. El resultado es una combinación entre “lo cualitativo y el sentido de las cosas y los procesos con una visión global e histórica, pero sin rechazar lo mensurable ni despreciar lo sectorial” (Fals Borda, 1987, p. 58).

2. La sociología, se convierte en una ciencia política o politizada en tanto y en cuanto enfoca la sociedad y sus realidades en aquellas que son más conflictivas y problemáticas. En este sentido el autor rechaza la idea de una ciencia neutral. Dirá que no existe la diferenciación entre el ensayo político y la sociología científica; y que las derivas e intentos por asemejarse a la ciencia natural, como esquirlas del siglo XIX, o los intentos de las escuelas anglosajonas promotoras del equilibrio estructural, no han hecho más que reproducir el status quo; en este sentido, no tomar partido, significa tomar partido por el estado de las cosas que es, insoportable para las mayorías.

3. Aparece de este modo, la noción del compromiso, como aquella actitud del intelectual que reivindica su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, y renuncia a una posición de espectador y poniendo su arte al servicio de la causa por la transformación del pueblo, por la resolución de la crisis y poniendo empeño en forjar una sociedad superior a la existente. El compromiso- acción, se define por la elección del investigadorx del tema o los problemas a investigar; en la originalidad o posibilidad de ser creativxs en esa elección, cualidades que se incrementan cuando el compromiso es con un proceso rebelde o insurgente. La identificación con la clase

o grupos que serán los de referencia del investigadorx para ser servidos por la ciencia son el principal objetivo y actor para aplicar los conocimientos en una relación de cooperación, apoyo y demanda mutuas con la expectativa de un menor margen de error en la acción de los grupos.

Uno de los grandes saldos que tiene la producción de este autor para la sociología latinoamericana es el desarrollo de una metodología propia, la investigación-acción-participativa, (en adelante IAP).

Resultante de experiencias en comunidades campesinas colombianas, permitió sistematizar una serie de reglas que orientaban a la acción investigativa, al mismo tiempo que proponían una nueva relación, un nuevo rol para los intelectuales. Cabe destacar que si bien Fals Borda cuestiona el funcionalismo como marco interpretativo y el positivismo, no desecha el empirismo. Llama la atención a poder presentar, hacer uso de las técnicas de producción de información empíricas pero tamizando lo que deshumaniza a esas técnicas como la entrevista, la encuesta, los conteos y la estadística.

Por ejemplo, no podía haber lugar a la distinción tajante entre entrevistador y entrevistado que dictaminan los textos ortodoxos de metodología: había que transformar la entrevista en una experiencia de participación y consenso entre el dador y el receptor de la información, en la cual ambos se identificaron en cuanto a la necesidad y fines compartidos de esa experiencia (Fals Borda, 1979, p. 20).

De lo antedicho, aparece lo que podemos considerar la regla general de la IAP, que es evitar la personificación y el monopolio del conocimiento en una sola persona o grupo, la figura del investigador, sin desvanecerse del todo, va a tender a estar en paridad con los conocimientos del grupo al que se inserta. A su vez propone una nueva forma de organización del conocimiento atravesada por el trabajo colectivo.

**En la Investigación**, recupera la importancia de la seriedad y rigurosidad en la observación, la implementación de técnicas y las deducciones e inferencias que se realizan en el proceso de construcción de conocimiento.

**La acción**, hace referencia a la necesaria vinculación entre la teoría y la práctica, que van a inspirarse mutuamente en una relación dialéctica entre reflexión de la realidad y acción con intención de transformar el estatus quo. En este sentido, dice el autor que es el momento de la acción aquel en el que la validez de los conocimientos sistematizados y producidos toma relevancia. Profundizamos en la idea de praxis más adelante.

Por último, la **participación** es planteada como una ruptura en la relación clásica del ordenamiento del método científico que supone que hay dos polos, el del objeto que se conoce y el del sujeto/científico que ostenta la capacidad de conocer y analizar la realidad, mientras que el objeto sería dependiente, sumiso frente a la acción investigativa y el conocimiento, en la IAP esta idea es transgredida planteando que no puede haber dependencia, sumisión y opresión entre sujeto y objeto, sino más bien cooperación, una relación simétrica y horizontal que sitúa al objeto y al sujeto en un plano de conocimientos igualitario; un diálogo de saberes científicos y populares.

Nos interrogamos más arriba sobre el rol del investigador, como quien sistematiza los conocimientos, pero como aquel que también debe realizar una tarea pedagógica en la devolución sistemática (en palabras del autor), de aquello que se obtiene como resultado del proceso de la IAP. Así, es necesario una devolución de los conocimientos, en formatos procesables para el estado de conciencia y educación de quienes conforman el movimiento/grupo. La propuesta de la IAP, articula en forma dialéctica el plano de la teoría y la práctica, por lo que “la investigación social y la acción política con ella, pueden sintetizarse e influirse mutuamente para aumentar tanto el nivel de eficacia de la acción como el entendimiento de la



realidad” (Fals Borda, 1979, p. 28). En este intercambio dialéctico, la praxis como la llama el propio actor, guarda un lugar central, convirtiendo los resultados de la propia acción, el criterio de validez y la realidad el último criterio de corrección para la teoría y los nuevos conocimientos.

### ***El Sentido Común***

Uno de los problemas que Fals Borda analiza y que presenta una dificultad para la praxis es la relación entre el saber popular y la acción política. En el autor, aquello que Gramsci denomina como sentido común (desarrollado in extenso más arriba), aparece como folclor, saber práctico o cotidiano que tiene su propia racionalidad y causalidad, que es una acumulación histórica y aunque no se precie, por no tener el mismo formato que el saber científico dominante, puede demostrar su carácter sistemático y explicativo de la realidad situada de los sujetos que portan esos saberes.

En el caso del estudio de la realidad colombiana, tener en cuenta el sentido común, planteó grandes beneficios a la investigación, al mismo tiempo que desafíos en el proceso de devolución sistemática en la que se recurrió a variadas formas, cuadernillos, ilustraciones, representaciones, canciones y formas de comunicación más sencillas y concretas que pudieran acortar la distancia entre la experiencia y la abstracción conceptual, entre el trabajo intelectual y manual.

A modo de saldo y en función de la experiencia colombiana, el autor destaca que la investigación no tuvo todo el éxito posible en la elevación del conocimiento de la realidad y la desalienación, en este caso, interpretar con mayor nitidez la propia situación de subyugamiento no redundó en una profundización de la confrontación de las acciones políticas. Sin embargo, esta conclusión no deshace el valor de la IAP en los contextos de movilización social como motor para la producción de conocimientos desde abajo y para la emancipación.

## Los Movimientos Populares como Intelectuales Colectivos

El surgimiento, consolidación y expansión de diversos movimientos sociales da cuenta de una nueva modalidad de los procesos organizativos y métodos de protesta social. Fals Borda (1969) plantea que este fenómeno se debe a la crisis social que atraviesan las modalidades tradicionales de representación política, a lo que podríamos agregar que se vincula con una crisis de dominación del capital. Las experiencias de los movimientos sociales vienen a impugnar formas jerárquicas, dogmáticas y restrictivas de participación política. Asimismo la propia dinámica de la conflictividad social y el desenvolvimiento de contradicciones sociales que amplían y complejizan aquellas vertientes políticas centradas en la lucha de clases, han posibilitado el reconocimiento de la articulación histórica y dialéctica de los distintos sistemas de opresión. Si bien los movimientos sociales que han surgido en el último tiempo, asumen distintas perspectivas políticas que se materializan en los modos de construcción política, la relación que establecen con el Estado y las formas de protestas, reconocemos en algunas de estas experiencias la conformación de una identidad política contrahegemónica, que diálogo con tradiciones políticas de décadas pasadas, pero al mismo tiempo se renueva al calor de la propia dinámica de las luchas sociales.

La nueva izquierda, y en esto coinciden la “izquierda del 2001” con la de los años ‘60, se caracteriza por el intento de *ampliar los márgenes de la lucha anticapitalista*, integrando perspectivas feministas, ambientalistas, antirracistas, anticoloniales en un *proyecto socialista ampliado*. Se busca construir un sujeto antagonista que incluye, pero que también excede a la lucha contra la explotación de clase, poniendo en el centro la más amplia *oposición entre el capital y la sostenibilidad de la vida*, por usar la expresión de la economía feminista y el ambientalismo (Martín y Horowicz, 2022, s/p.).

A partir de una comprensión más compleja de la dinámica de acumulación de capital, que involucra pero excede a la extracción de plusvalía, los movimientos sociales de la nueva izquierda,

consideran que las contradicciones históricas de clase, género y raza se condensan en problemáticas sociales tales como la reproducción feminizada de la fuerza de trabajo, la depredación de la naturaleza, la mercantilización de los bienes comunes, la desarticulación de las tramas comunitarias de los pueblos originarios; de forma tal que las diversas experiencias organizativas y de resistencias que se van gestando en los movimientos sociales configuran un sujeto plural antagónico a la dinámica de acumulación de capital.

Las experiencias de los movimientos sociales han logrado trascender la mera resistencia, territorializando relaciones sociales sobre nuevas bases:

- amplían la noción del espacio público -más allá de los estatal y por momentos contra el Estado-, y ocupan los espacios públicos (calles, rutas, plazas) como formas de protesta y empoderamiento político,
- desbordan los límites de la política institucional -politizando dimensiones de la vida que convencionalmente han sido privatizadas y naturalizadas,
- recomponen el tejido comunitario sobre el cuál se dio la ofensiva neoliberal, desarrollando prácticas colectivas en educación, salud, cultura, alimentación y producción; desde y para los sectores populares, destinados a satisfacer las necesidades de las cuáles se ven privados sectores cada más amplios de la población.
- lo formativo se constituye como un eje transversal a la experiencia organizativas, más allá de las instancias específicamente educativas de los movimientos.

Las experiencias de construcción colectiva que se van gestando en la propia dinámica de la lucha de clases, asumen una dimensión prefigurativa en tanto se van edificando relaciones sociales de nuevo tipo que ensayan un cuestionamiento integral a los sistemas de opresión. El formato asambleario como mecanismo para la deliberación, la democratización de la palabra, el involucramiento colectivo en los problemas que nos atraviesan como comunidad y la toma de decisiones mediante la construcción de consensos, va

constituyendo ensayos de autogobierno y construcción de poder popular. Estas dinámicas de funcionamiento se ven atravesadas por condicionamientos históricos que obturan el protagonismo popular y perpetúan la subalternidad de los sectores populares, el silenciamiento y la subordinación de nuestros cuerpos y subjetividades ante aquello que nos representa autoridad, da cuenta de un proceso de interiorización de la dominación, que las experiencias organizativas buscan confrontar mediante una paciente y prolongada disputa hegemónica. Del mismo modo, es tarea cotidiana de los movimientos populares, combatir, arrinconar y erradicar las lógicas clientelares, paternalistas, racistas y machistas que se encuentran arraigadas en la propia dinámica del quehacer político de los sectores populares, de allí que en los últimos años asistimos a una ofensiva de las clases dominantes para desarticular las experiencias de poder popular, mediante políticas de estado que van desde la integración política hasta la criminalización.

De esta manera, las acciones cotidianas de las organizaciones sociales tales como asambleas, movilizaciones, instancias de formación política, eventos culturales, desarrollo cotidiano de las cuadrillas de trabajo, radios comunitarias y despliegue de diversas acciones de comunicación alternativas podemos considerarlas parte de una praxis pedagógica prefigurativa, en tanto interpela subjetiva y políticamente a los sujetos que protagonizan las organizaciones y la comunidad en la cuál se vincula dicho movimiento. Los movimientos populares, en su andar cotidiano y su hacer colectivo, nos enseñan permanentemente formas de habitar el territorio, modos de organizar la producción y reproducción de la vida, dinámicas democráticas de comunicación, acciones disruptivas para ocupar el espacio y visibilizar aquello que históricamente permaneció en los márgenes, mecanismos alternativos de construcción de conocimientos, el ejercicio de reconstruir la memoria histórica y reconocer los aprendizajes de las luchas precedentes, etc.

Estos movimientos emergen por tanto como *sujetos pedagógicos*, en la medida en que sus acciones y reflexiones tienen una

“intencionalidad pedagógica” que influye y permea tanto a sus integrantes como a la población involucrada en aquellos espacios de producción y socialización de conocimientos, por lo que la organización deviene una instancia formativa como tal, que rebasa y pone en cuestión a los propios dispositivos escolares (Ouviaña, 2017, s/p.).

En relación a las experiencias específicamente educativas podemos observar una acumulación de aprendizajes a partir de la construcción de Bachilleratos Populares (BP) y espacios de formación política. En una primera aproximación a investigaciones sobre estas apuestas educativas, podemos decir que asumen una perspectiva pedagógica desde Educación Popular, el Pensamiento Crítico Latinoamericano, el marxismo y el feminismo. En el caso de los BP surgen como respuesta ante al desfinanciamiento de la educación pública y la expulsión de los sectores populares del sistema formal de educación, de allí que la búsqueda sea democratizar el conocimiento del cuál se ven privados sectores cada vez más amplios de la población que no pueden permanecer en las instituciones educativas. La dinámica de funcionamiento de estos espacios pedagógicos cuestiona determinadas lógicas jerárquicas y burocráticas que se reproducen en la educación formal, y ensayan formas organizativas que promueven la democratización y el protagonismo de la comunidad educativa. Las asambleas de docentes y estudiantes como instancia máxima de toma de decisiones acerca de qué, cómo y para qué educar configura un dispositivo institucional potente para romper con lógicas tradicionales de construcción pedagógica. Asimismo el funcionamiento en parejas pedagógicas contrarresta formatos unidireccionales y monológicos de llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje. La vinculación de los bachis populares con la comunidad podemos reconocerla a partir de los contenidos que se trabajan, las problemáticas territoriales que afectan a la cotidianidad de lxs vecinos se configura como contenido pedagógico y la comunidad educativa se involucra activamente en las luchas y disputas para afrontar colectivamente esas problemáticas. Finalmente nos interesa destacar el carácter

situado de las propuestas de enseñanza, que reconocen la situación social, económica y cultural de los estudiantes, y buscan construir condiciones materiales y simbólicas para la contención del conjunto del estudiantado.

Zinger y Patagua (2015) observan en los procesos educativos que se dan en los movimientos sociales:

- un cuestionamiento al orden social, en tanto permite politizar la propia situación enlazando con procesos de más largo aliento, al mismo tiempo que redefine la noción de hegemonía en los espacios educativos cuestionando el lugar del conocimiento, abriendo la posibilidad de democratizar las definiciones de contenidos, las metodologías, entre otros;
- la aparición de nuevos sentidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que van a privilegiar un diálogo de saberes y el reconocimiento de las características de los sujetos educativos, sus contextos, saberes y modos de aprendizaje
- finalmente, la necesidad de pensar y sistematizar las prácticas educativas en torno a la unidad dialéctica teoría-práctica. Privilegiar el diálogo con los conocimientos de quienes forman parte de los MS, implica comprender el delicado diálogo entre el sentido común dominante y la tarea del intelectual, en el sentido gramsciano, de racionalizar, conocimientos que impulsen las acciones transformadoras.

Consideramos que estas experiencias de educación popular trascienden los límites espaciales de los movimientos populares y se expanden en aquellas disputas cotidianas que dan docentes, estudiantes y la comunidad educativa por contrarrestar las lógicas burocráticas de la estatalidad burguesa, por condiciones dignas de estudio, y por una educación como herramienta de transformación social.

## **Algunas Conclusiones Finales**

Desde una mirada transversal de lo educativo, que involucra pero excede a las instituciones estatales, observamos que la ideología dominante se difunde de múltiples maneras, en las que el individualismo, el consumismo, la misoginia, el adultocentrismo, el racismo, son valores que se promueven permanentemente y van conformando un sentido común conservador; y la sutileza en las formas de educar para garantizarse el consenso y la adaptación hacen a su eficacia política. La violencia que vivimos y padecemos cotidianamente como individuos, producto de la sobreexplotación laboral, la incertidumbre económica, el aislamiento social y la alienación cultural, pueden encontrar su cauce en prácticas y discursos de odio y en la adhesión a proyectos políticos que pueden resultar contrarios a nuestros propios intereses.

Los aportes de Gramsci y Fals Borda nos permite comprender que la disputa a este proceso de colonización cultural y alienación política, requiere de un arduo y prolongado proceso de disputa ideológica y material, lo cual involucra de forma dialéctica y articulada la práctica y la teoría, la materialidad y lo simbólico, y lo pedagógico se constituye como aspecto sustancial. En términos gramscianos, el sentido común, es decir aquella concepción del mundo colectiva se caracteriza por su configuración contradictoria, disgregada y fragmentada, en la que predominan elementos culturales y políticos propios de las clases dominantes. Como vimos en este trabajo, los procesos de organización colectiva y de resistencia de las clases subalternas, con independencia política de las clases dominantes y en confrontación con las formas sociales que sustentan al capitalismo (mercado y estado), generan un movimiento que va desde el sentido común a la filosofía de la praxis. En este proceso histórico, en el cual se desenvuelven los antagonismos sociales inherentes a una sociedad sustentada en la explotación de los seres humanos y la naturaleza, la acción pedagógica consiste en recuperar los núcleos de buen sentido y elaborar una concepción integral del mundo contrahegemónica.

El capitalismo se sustenta no sólo en la explotación y la apropiación del trabajo ajeno, también en la expropiación de la potencia colectiva para deliberar, debatir, intercambiar, tomar decisiones que hacen al rumbo de la propia sociedad. De allí que el socialismo como proyecto histórico no refiere exclusivamente a un cambio en las relaciones sociales de producción, sino que simultáneamente demanda un lugar activo de los grupos subalternos en las instancias donde se debate y decide sobre aquellos aspectos de la vida que les afectan, y en la construcción de una nueva cultura.

La lectura de Gramsci y Fals Borda, nos aportan elementos para tensionar la concepción restringida de la democracia y reconocer el protagonismo popular como un aspecto fundamental para cualquier proyecto social y político que tenga como horizonte la emancipación de los seres humanos. La construcción colectiva de conocimiento y el diálogo de saberes, la relación de reciprocidad entre quienes asumen el rol de educadores y lxs educandos, la vinculación entre la investigación científica y la transformación social, son aspectos fundamentales para problematizar la concepción bancaria de la educación y la pretensión de neutralidad que predomina en los ámbitos científicos, indagando en las posibilidades y potencialidades de desarrollar experiencias de educación popular en el espacio público del aula, del barrio, la comunidad, del bachi popular, de las asambleas barriales y las fábricas recuperadas. La educación pública y popular como proyecto histórico y como perspectiva política, nos permite reconocer la politicidad del acto educativo y el sentido pedagógico de la acción política transformadora.

### **Referencias Bibliográficas**

- Fals Borda, O. (1969). *Movimientos sociales y poder político*. Conferencia inaugural del VII Congreso Nacional de Sociología. Tercer Mundo.
- (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Tercer Mundo.
- (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos*. Editores Nuestro Tiempo.



- Gómez, S. (2022). Intelectuales, hegemonía y educación en los Cuadernos de la cárcel. Una (re)lectura a partir de los nuevos estudios filológicos y hermenéuticos sobre Antonio Gramsci. En *Praxis educativa*, Vol. 26, No 2- ISSN 2313-934X. pp. 1-21. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260206>
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la Cárcel: Los intelectuales y la organización de la cultura*. Juan Pablos Editor. Selección de textos.
- (1986). *Cuadernos de la Cárcel: El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. Juan Pablos Editor. Selección de textos.
- (1986). *Cuadernos de la Cárcel: Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno*. Juan Pablos Editor. Selección de textos.
- (2011). El privilegio de la ignorancia. En F. Hillert, H. Ouviaña, L. Rigal y D. Suárez, *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.
- (2011). *Antología* - 1º ed. 4º reimp- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Marx, K; Engels, F (1980). *Escritos sobre Rusia II. El porvenir de la comuna rusa*. Ediciones Pasado y Presente, srl.
- Martín, F. y Horowicz, I. (2022). Nueva izquierda, ¿siempre otra vez?. En *Revista teórica-política de Marabunta*. <https://www.corrientemarabunta.org/2022/06/21/nueva-izquierda-siempre-otra-vez/#autor>
- Ouviaña, H. (2010). El joven Antonio Gramsci y la experiencia de la escuela de L'Ordine Nuovo. En *Batalla de ideas, Sección Pensamiento crítico*, 149.
- Ouviaña, H. (2013). Los aportes de Antonio Gramsci para (re) pensar la praxis educativa y el cambio social. En L. Visotsky y G. Junge. *Inventamos o erramos. Educación popular y lucha de clases*. Educo, Neuquén.
- Ouviaña, H. (2017). Gramsci y los movimientos populares como intelectuales colectivos. En Gramsci y los movimientos populares como intelectuales colectivos – Gramsci en América Latina (wordpress.com)
- Rigal, L. (2011). Gramsci, Freire y la Educación Popular: A propósito de los nuevos Movimientos Sociales. En F. Hillert y L. Rigal. *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Editorial Novedades Educativas.
- Zinger, S. y Patagua, P. (2015). *La formación de educadores populares: Aportes al campo pedagógico desde investigaciones realizadas en movimientos sociales de la provincia de Jujuy*. Ficha de cátedra N° 3 de Educación No Formal.



# Revisitar a Bernstein: temas y discusiones para su enseñanza en Sociología de la Educación

Mirian Martín Lorenzatti<sup>93</sup>

## Introducción

**E**l trayecto formativo *Programa Interinstitucional de Actualización de posgrado en Sociología de la Educación: Revisitando, desde la contemporaneidad, textos clásicos* constituyó una oportunidad para repasar y profundizar discusiones que han estructurado a la Sociología de la Educación como campo de estudio. Asimismo, la invitación a hacer relecturas de autores clásicos desde problemáticas contemporáneas incluía el propósito de reflexionar acerca de sus implicancias pedagógico-didácticas en las actividades curriculares en las que desempeñamos nuestra tarea docente. En ese marco, el propósito de este trabajo es revisitar la producción teórica de Basil Bernstein, con vistas a su enseñanza en la asignatura Sociología de la Educación dictada a estudiantes que cursan el tercer año del Profesorado y de la Licenciatura de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Pampa.

Esta presentación no constituye una síntesis de la obra del autor con miras a examinar sus alcances explicativos y pendientes ni tampoco una propuesta de enseñanza o secuencia didáctica. En su lugar, estas páginas buscan saldar deudas con la lectura de este autor y sistematizar una selección de fundamentos teóricos que son de interés para su enseñanza en el espacio curricular mencionado. En consecuencia, el recorte se hace considerando la fundamentación y contenidos del programa, así como en algunas discusiones suscitadas en el contexto de la enseñanza. Conforme con esa intención, el trabajo se organiza en dos partes: en la primera se hará un recorrido expositivo y explicativo sobre una selección de temas y problemas

---

93 Docente e Investigadora Universidad Nacional de La Pampa. Contacto: mmartinlorenzatti@humanas.unlpam.edu.ar

teóricos de la obra de Bernstein. Más específicamente, abordaremos su tesis de los códigos sociolingüísticos y su articulación con los códigos pedagógicos. Y, por último, en consonancia con el período final de su obra, ofreceremos unas notas sobre el análisis que propone sobre el discurso pedagógico. Se espera con ese recorrido obtener argumentos teóricos para transmitir y discutir con el estudiantado en el contexto de la enseñanza: 1) por qué la propuesta de Bernstein constituye un programa de investigación sociológica (y no de didáctica o lingüística), 2) por qué su sociología de la educación pese a ser deudora de la obra de Emile Durkheim debe concebirse en términos de una sociología crítica, que concibe a la sociedad en términos de *conflictos y dominación*, más próxima a la mirada marxista de la sociedad y 3) por qué sus explicaciones acerca de la reproducción de la cultura y del orden social no deben ser interpretadas como una explicación “reproductivista”.

### **Fundamentos teóricos para la enseñanza**

Se puede periodizar la obra de Bernstein en tres grandes momentos, que se extienden desde finales de la década del 50 hasta su fallecimiento en el año 2000 (Graizer, 2013). En primer momento elabora sus tesis sobre los códigos sociolingüísticos, a partir de estudiar las modalidades de habla en la familia y en la escuela, así como las formas de control familiar y su relación con el control en el espacio escolar. El segundo momento abarca un período de diez años y es el más difundido en el habla hispana, allí produce la teoría de los códigos pedagógicos. Este momento queda demarcado entre la publicación del primer tomo de *Class, Codes and Control* en 1971 y la publicación del artículo *Codes, modalities, and the process of cultural reproduction. A model* en 1981. Lo que sigue es el tercer período, donde el autor se aboca a la “teoría del discurso pedagógico” o al desarrollo de una “sociología de la transmisión” (Graizer, 2013).

Antes de avanzar con la presentación de las contribuciones teóricas de Bernstein, conviene señalar algunas consideraciones

epistemológicas, como hiciera el propio autor en el ciclo de conferencias que ofreció en Chile entre los años 1985 y 1986. El autor refiere a su propuesta teórica en términos de “tesis”, que deben ser juzgadas según criterios internos y externos. Es decir, en función de lo que se espera que logre la teoría y según la validez que tiene para quienes desean sacarla del campo. Para Bernstein, cualquier teoría de la reproducción o transmisión cultural debe operar simultáneamente en un macronivel institucional, en un micronivel de interacción y al nivel del sujeto o adquirente. Como correlato de esto, los conceptos empleados en las tesis deben ser capaces de mantener unidos esos diversos niveles y admitir la traducción de un nivel a otro. Es decir, la teoría debería admitir de manera coherente la variación de escalas en el análisis, pasando desde las estructuras a las instituciones o como el mismo Bernstein dice, a lo que acontece en la “mente del sujeto” (1988, p. 19). A su vez, esas “reglas de traducción” deben ser muy explícitas. El segundo criterio sugiere que los conceptos deben ser capaces de distinguir lo que cuenta como una variación y lo que cuenta como cambio en las agencias de reproducción. Por último, el tercer criterio, al cual Bernstein califica de crucial, sugiere que la teoría debe ser capaz de suministrar una descripción explícita de los objetos de su análisis. Según esta premisa, además de especificar su objetivo a nivel teórico debe proveernos de elementos para reconocer empíricamente este objeto y su descripción. En el contexto de su tesis, esto supone explicitar por ejemplo el proceso de transmisión y adquisición ya sea en la familia, escuela o trabajo. La teoría desde estas premisas proporcionará las reglas de reconocimiento, descripción y modalidades de realización a nivel empírico (Graizer, 2013, p. 6).

### **Los Códigos Sociolingüísticos**

En sintonía con las preocupaciones sociológicas de su época, Bernstein buscó explicar desde un enfoque sociolingüístico las relaciones entre clase social y los logros académicos, o más específicamente, el fracaso escolar de las infancias de la clase trabajadora. Una primera formulación para dar respuesta a este

problema estuvo centrada en las nociones de “lenguaje público” y “lenguaje formal”, para caracterizar el lenguaje de la clase obrera y de la clase media británica respectivamente. En esa dirección, Bernstein representó al primero por el uso de significados implícitos y de frases cortas sintáctica y gramaticalmente sencillas. En contraste, describió al orden gramatical y sintáctico del lenguaje formal como más complejo, que regula lo que dice, con uso frecuente de pronombres personales, de proposiciones que indican relaciones lógicas y preposiciones que indican contigüidad espacial y temporal, entre otros atributos (Díaz, 1985).

Esa formulación inicial se fue profundizando y especificando más en publicaciones posteriores, en ellas Bernstein abandona las nociones iniciales de lenguaje público y formal y las redefine en términos de códigos sociolingüísticos restringido y elaborado. En términos generales, el concepto de código sociolingüístico designa a la estructuración social de los significados y a sus diversas pero relacionadas expresiones lingüísticas contextuales, atendiendo específicamente a la estructuración de significados relevantes (Bernstein, 1989). En ese marco, los códigos elaborados orientan a quienes los utilizan hacia significados universalistas, es decir significados menos dependientes o relacionados con un contexto determinado. Por su parte, los códigos restringidos orientan y sensibilizan a sus usuarios hacia los significados particularistas, donde los principios están lingüísticamente implícitos y los significados son menos independientes del contexto y se hallan en mayor medida vinculados con las relaciones locales (Bernstein, 1994). En tal sentido, la tesis sociolingüística propuesta por Bernstein explora en qué medida los sistemas simbólicos son a la vez expresiones y reguladores de la estructura de relaciones sociales, siendo el habla y no el de lenguaje el sistema específico que analiza.

Ahora bien, el código que las infancias llevan a la escuela simboliza su identidad social. Cuando las niñas y los niños son sensibles al código elaborado su experiencia escolar es una experiencia de desarrollo simbólico y social y, por el contrario, para las infancias limitada a un código restringido la experiencia escolar es una

experiencia de cambio simbólico y social. De allí que Bernstein sostenga que las instituciones educativas en una sociedad como las nuestras conllevan tendencias alienantes (Díaz, 1985). Estas afirmaciones, sin embargo, no deben ligar los códigos a los atributos particulares de una u otra familia, sino que deben ser explicadas a partir de la división social del trabajo y del control social de clase mediante la educación.

De acuerdo con nuestro programa de estudios, interesa explorar dos dimensiones o aspectos de esta formulación sociolingüística. En un nivel más macro, examinaremos “el proceso mediante el cual una distribución de poder y unos principios de control dados son traducidos en principios de comunicación, desigualmente distribuidos entre las clases, de modo que posicionan y oponen a esos grupos en el proceso de su reproducción” (Bernstein, 1988, p. 21). Sin perder de vista en ese hacer que estos principios están “desigualmente distribuidos entre las clases sociales, habiendo principios dominantes y principios dominados de comunicación” y que a su vez “nos posicionan en una clase y posicionan nuestra relación con otras clases” (p. 21). En palabras del autor, la “cuestión empírica central es mostrar esa traducción del poder y del control en principios de comunicación que a la vez se convierten en los portadores y transmisores del poder y del control que originalmente los constituyeron” (p. 22).

Luego, en el nivel del sujeto, nos interesa comprender cómo se transforman la distribución de poder y los principios de control en principios organizadores diferentes, para posicionar a los sujetos y a la vez crear la posibilidad de modificar esos posicionamientos. En efecto, según el autor, los códigos en tanto que dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados, posicionan a los sujetos con respecto a las formas de comunicación dominantes y dominadas y a las relaciones entre ellos. Esta concepción conlleva paralelamente una redefinición de la ideología, en la medida en que deja de ser entendida en términos de un contenido específico para ser concebida más bien como una forma de relación que lleva a la práctica unos contenidos (1994, p. 26).

En relación con el primer punto, el autor procura explicar cómo se traducen el poder y el control en principios de comunicación que a la vez se devienen en portadores y transmisores del poder y del control que originalmente los constituyeron. Con ese propósito, introduce los conceptos de clasificación y enmarcamiento. De modo general, ¿cómo el poder y el control se traducen a sí mismos en principios de comunicación? Bernstein propone el término *clasificación* para referir a las relaciones entre categorías, como algo puramente estructural. La relación de clasificación entre categorías puede ser “fuerte”, cuando las categorías se hallan muy especializadas y aisladas entre sí. O, en su defecto, se tratará de un principio de clasificación “débil” si el aislamiento y la especialización disminuyen. De este modo, sintetiza Bernstein, nos desplazamos desde el poder hacia el principio de clasificación en tanto las relaciones de poder o la distribución del poder determina el principio de la división social del trabajo, la naturaleza de la jerarquía y la clasificación. Llevado este esquema al análisis de una familia (aunque podría aplicarse a la escuela, el trabajo o cualquier otra agencia de control simbólico), podemos encontrar que si las *categorías* (función, edad, género) están muy especializadas y aisladas, constituyendo una clasificación fuerte. O, por el contrario, si las categorías son más confusas, la clasificación se debilita y el poder se vuelve menos explícito.

Ahora bien, para profundizar esta observación debemos incorporar las nociones de voz y mensaje. Cada categoría cuenta con una voz, que limita lo que esa categoría puede decir y lo que en todo caso puede disputarse es el mensaje que corresponde a la voz de cada categoría. Esa disputa por el mensaje de otra categoría en términos de Bernstein remite al rompimiento o debilitamiento del aislamiento y por lo tanto, de las relaciones de poder que lo constituyen. Y una voz es una función de su relación con otras voces, y un discurso en la medida que se define por su diferenciación de otros contiene otras voces, pero no sus mensajes. Según el autor, la clasificación produce dos cosas: establece orden y también establece quién es el dueño del orden. Cuando se acepta el principio de clasificación, se aceptan



tácitamente las relaciones de poder que le subyacen. De este modo, afirma Bernstein, “cada vez que uno escucha su voz, habla el poder que mantiene el conjunto de relaciones categóricas” (1988, p. 25). Paralelamente, el aislamiento producido por el código suprime las contradicciones y los dilemas de la clasificación y garantiza con ello su reproducción. Sin embargo, esas contradicciones y dilemas de la clasificación perduran en los individuos, volviéndolos potenciales agentes de cambio. Entonces, en la medida en que se adquiere la clasificación se adquiere el principio como aquel de la subversión.

En síntesis, si se va a cambiar la clasificación, uno enfrenta la necesidad de cambiar las relaciones de poder. Aquí Bernstein introduce la noción de control para referir al modo en que se regula la comunicación, siendo la clasificación siempre dominante. Para comprender el control es preciso hablar sobre las prácticas de las categorías. Dichas prácticas son, según Bernstein, las reglas de comunicación por medio de las cuales una categoría se relaciona con otra y esas prácticas están reguladas por principios de comunicación. La relación crucial que ocupa al autor es la relación entre transmisores y adquirientes, las relaciones entre transmisores, las relaciones entre adquirientes y las agencias donde ello se verifica y los macro controles sobre esas agencias. En definitiva, el control que le interesa es el que regula la comunicación de las relaciones pedagógicas. El control entonces refiere a la relación en la que se produce la clasificación o en otros términos, a las relaciones pedagógicas locales. En este sentido, diferencia al autor al control como muy local y al poder como muy general. Las relaciones que determinan los principios de comunicación son las relaciones sociales entre transmisores y adquirientes y en la medida que esas relaciones cambien, cambiará el principio de comunicación: lo que puede decirse, lo que no puede decirse y cómo puede decirse.

En este punto el autor introduce el concepto de enmarcamiento que, al igual que la clasificación, puede ser fuerte o débil. El enmarcamiento regula quién controla el principio de comunicación, es decir, la selección de lo que se ha de comunicar, del significado,

de las secuencias o progresión, del ritmo (la tasa de adquisición esperada de los significados) y de los criterios. Cuando es fuerte el enmarcamiento, el trasmisor controla los principios de comunicación y si es débil el adquirente gana mayor control sobre los principios. Al igual que sucedía con el poder y la clasificación, un enmarcamiento débil no indica ausencia de control o que todo es negociable, porque los transmisores siempre constituyen una categoría especializada diferente. El control decisivo es aquel ejercido sobre el ritmo, sobre la tasa de adquisición esperada. De hecho, Bernstein destaca que cuanto más fuerte es el ritmo tanto más barato la transmisión y a la inversa, cuanto más débilmente enmarcado, más costoso y extendido en el tiempo.

Lo expuesto hasta aquí permite explicar por qué las infancias que llegan a la escuela sin contar con las reglas necesarias para adquirir el particular tipo de enmarcamiento que establece la institución quedan excluidos. El principio de clasificación y el principio de control se convierten en las reglas de competencia comunicativa con que se opera. Aquí debemos agregar que una distribución del poder puede ser reproducida por un enmarcamiento (aunque también una clasificación) débil o fuerte, pudiendo tener esta a su vez un valor externo y un valor interno. De manera tal que, el enmarcamiento no solo monitorea el interior, por ejemplo, de la escuela, sino también la relación con el exterior. Cuando las niñas y los niños llegan a la escuela deben aprender a poner en suspenso principios de comunicación a través de los cuales vive afuera de esta, así como aprender además a producir una clasificación fuerte entre los principios comunicativos del exterior y los principios de comunicación privilegiantes usados por la institución educativa. Frente a este escenario, las infancias de las clases más desfavorecidas según Bernstein tienen las siguientes posibilidades pedagógicas: 1) Experimentar una situación de alienación que se expresa en violencia y disturbios en el aula. En ese caso, el código pedagógico es suspendido y los educandos devienen en objeto de control a través de modalidades imperativas. 2) Otra posibilidad es que la clasificación

y enmarcamiento fuertes sean reemplazadas por unos principios más débiles, donde los educandos adquieren “habilidades para la vida” o “habilidades sociales”. 3) Finalmente, otra opción es que el código dominante sea suspendido y sustituido por otro restringido que transmita, bajo una clasificación y enmarcamiento fuertes, estrechas habilidades vocacionales, donde principios sociales y técnicos más amplios no son objeto de exploración pedagógica.

Finalmente, allí donde el estudiantado proveniente de la clase trabajadora no adquiere las reglas de enmarcamiento de los códigos elaborados de la escuela, se ven imposibilitados de producir el texto pedagógico legítimo. En su lugar, alcanza solo el principio de la clasificación fuerte, es decir, las relaciones de poder y su posición en ellas. De este modo, el proceso educacional produce al menos dos categorías de estudiantes, quienes adquieren el código (enmarcamiento y clasificación) a distintos niveles de su realización y quienes no son socializados en el código sino solamente en su posición en las relaciones de poder (clasificación).

Debemos ahora trasladar estas preocupaciones al nivel de los sujetos y mostrar cómo “las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados” (1994, p. 26) que posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de su adquisición. Desde esta perspectiva, se asume que los códigos constituyen dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados en la medida en que, regulados por la clase, posicionan a los sujetos con respecto a las formas de comunicación dominantes y dominadas y a las relaciones entre ellos. Para comprender esa determinación, es necesario examinar las relaciones que se producen entre los sistemas de roles y los códigos lingüísticos, mediada por el sistema de roles familiares y la forma de control social puesta en juego. El argumento sociológico que demostrar es por qué la forma del habla es consecuencia de otra relación social, sin excluir por ello al hecho de que el habla modifica a su vez la estructura social que

inicialmente la configuró. Aquí se deben introducir las conexiones entre lenguaje y socialización.

Puede decirse que Bernstein entiende a la socialización en términos durkheimianos, es decir, como el proceso por el cual un niño o una niña adquiere una identidad cultural específica. Tanto es así que, lo define como “un complejo proceso de control, por el que una particular conciencia moral, cognitiva y afectiva, se evoca en el niño y le da una forma y un contenido específico” (p. 179). Para el autor, las agencias básicas de socialización en las sociedades contemporáneas son la familia, el grupo de iguales, la escuela y el trabajo. Si atendemos específicamente a la familia, encontramos que el factor sociológico que afecta de modo crítico a las ejecuciones lingüísticas en el proceso de socialización es la clase social. La razón de ello es que la clase social condiciona la distribución social del conocimiento y de esa distribución desigual se deriva el control de dos órdenes de significados diferentes. Nos referimos a un orden particularista y a otro universalista. Hablamos de orden de significado universalistas cuando estos menos apegados o son más independientes de un contexto determinado. Por el contrario, un orden de significado particularista supone principios que están lingüísticamente implícitos siendo los significados más dependientes del contexto y vinculados a las relaciones locales.

La socialización, sostiene Bernstein, orienta a las niñas y a los niños hacia códigos de habla elaborados o restringidos. Los códigos elaborados están menos vinculados a una estructura dada local y por ello contienen la potencialidad de cambio en sus principios. Contrariamente, los códigos restringidos están más vinculados a una estructura social local y su potencial es reducido para producir cambios en los principios que los ordenan. Así pues, en el marco de un código elaborado, el ser socializado accede a las bases de su socialización y entra en una relación reflexiva con el orden social que ha empezado a controlar. Conviene en este punto distinguir la noción de código de la noción de variante. Las variantes del habla, en la teoría, representan la estructura superficial mientras que el código representa la estructura profunda. Es decir, las variantes del

habla constituyen patrones de selección específicas para un contexto mientras que el código refiere a la estructura profunda que controla dichas realizaciones (Díaz, 1985).

Cuanto más próximas son las identificaciones de los hablantes y mayor la variedad de intereses compartidos es más probable que el habla adopte una forma restringida basada en roles comunalizados. Se produce de este modo una variante restringida del habla que evoca significados particularistas, dependientes del contexto. Las variantes elaboradas por su parte implican a los hablantes en una relación determinada de rol, y si uno no puede desempeñar el rol, no puede producir el habla adecuada. En la medida en que el habla procede a individualizar sus significados, se producen aislamientos y el “yo” predominan sobre el nosotros. Los roles comunalizados abren paso de este modo a los roles individualizados y los símbolos condensados a los símbolos articulados. Como correlato, las variantes del habla elaboradas llevan a cabo significados universalistas y menos dependientes del contexto.

Llevadas estas consideraciones al plano de la socialización familiar diremos que si predomina el uso de variantes restringidas de habla, la estructura profunda de la comunicación corresponde a un código restringido, con base en roles comunalizados y órdenes del significado particularista. En caso contrario, si la expresión lingüística predominante implica el uso de variantes elaboradas del habla, la estructura profunda de la comunicación será un código elaborado que tiene sus bases en roles individualizados que expresan significados universalistas, independientes del contexto.

Bernstein propone una continuidad entre dos tipos de familia y este sistema de roles antes descrito que configura distintos códigos del habla. Nos referimos por un lado a la familia posicional, donde los límites entre los estatus son fuertes y las identidades sociales de los miembros están en relación con su edad, sexo y función. Y por el otro a la familia centrada en la persona, donde los límites son más débiles o flexibles y la diferenciación entre los miembros y sus relaciones de autoridad se asocian menos con su posición y más en las diferencias entre personas. En ellas el sistema de roles podría

evocarse continuamente, acomodando y asimilando diferentes intereses y atributos de los miembros.

Si bien relativiza la correlación entre clases sociales y tipo de familia, el autor sostiene que es elevada la probabilidad de encontrar familias de tipo posicional en la clase obrera y de encontrar familias centradas en la persona en la clase media. La razón de ello hay que buscarla en la división social del trabajo y en la relación entre los agentes y la base material que esta configura. Es decir, cuanto más directa sea la relación entre los significados y una base material específica, mayor la probabilidad de hallar una familia posicional cuya orientación de código sea restringida. Por el contrario, cuanto más compleja la división y menos específica y local la relación entre un agente y su base material específica, mayor la probabilidad de hallar una familia centrada en la persona y una orientación de código elaborada. Dicho de otra manera, las orientaciones elaboradas y restringidas se crean y legitiman mediante la división social del trabajo del modo de producción que produce y reproduce la clasificación fuerte entre el trabajo manual y el trabajo mental (Díaz, 1985). Desde ya el autor aclara que estas correlaciones no excluyen la existencia de excepciones, tanto los tipos de familia que empíricamente se pueden localizar al interior de una clase u otra como en la combinación de variantes elaboradas en el contexto de códigos restringidos.

Nuevamente estos desarrollos conducen a explorar las consecuencias que conlleva para las infancias socializadas en códigos restringidos el acceso a contextos estructurados como el escolar, que exigen el manejo de las relaciones de rol. Dificultad que se profundiza cuando la brecha entre significados producidos en ese contexto es amplia respecto a las experiencias culturales de los educandos. Para cerrar esta cuestión, Bernstein examina las fuentes del cambio en los códigos lingüísticos y encuentra que la principal es la división del trabajo. Cuando esta cambia de lo sencillo a lo complejo, tiene efectos sobre las características sociales y los roles ocupacionales. Entonces, aun cuando la educación se oriente

a expandir la adquisición de los códigos elaborados, su acceso permanece limitado y controlado por el sistema de clases.

### **Los códigos educativos**

Con los desarrollos teóricos sobre los códigos educativos, Bernstein busca conceptos que expliquen cómo las relaciones de poder (relaciones de clase o principios dominantes equivalentes) condicionan el acceso al control y cambio de los sistemas simbólicos y, en consecuencia, los límites de la experiencia (Díaz, 1985). Con ese propósito, Bernstein (1994) examina la práctica pedagógica, atendiendo a su carácter de transmisor cultural antes que a su contenido específico. Sin embargo, en tanto que transmisor cultural, la práctica pedagógica constituye el “cómo” a la vez que selecciona el “qué” o la forma de su contenido. Bernstein entiende que estas prácticas actúan selectivamente sobre quienes pueden adquirirlas de manera satisfactoria. En tal sentido, los conceptos propuestos le permiten afirmar al autor que la oposición entre prácticas pedagógicas conservadoras y progresistas o entre las orientadas respecto al mercado o al saber, es probable que reproduzca las actuales desigualdades de clase.

En la práctica pedagógica, entendida aquí como un transmisor cultural o un dispositivo para la reproducción y producción de la cultura, se puede distinguir lo que se transmite o los contenidos y la forma de transmitirlos. Bernstein se ocupa del “como” de la práctica, es decir, del conjunto de reglas antecedentes al contenido a transmitir. El punto de partida supone reconocer que la relación pedagógica se basa en transmisores y adquirientes, cuya relación es preciso examinar, distinguiendo su lógica fundamental de sus diversas realizaciones.

El supuesto inicial es que la relación entre adquirientes y transmisores es siempre una relación asimétrica, aunque en ciertas ocasiones esa asimetría quede enmascarada. La comprobación de esa asimetría se realiza mediante un conjunto de reglas específicas e

invariantes, presentes en cualquier práctica pedagógica. A saber, las reglas de jerarquía, de secuencia y de criterio. Las reglas de jerarquía constituyen inicialmente la relación social y regulan lo que debe ser un transmisor y lo que debe ser un adquirente (un aprendiz). En tal sentido, determinan la forma jerárquica de la transmisión y establecen sus reglas de conducta. Las reglas de secuencia indican qué debe ocurrir antes y qué después. Es decir, regulan el progreso de la transmisión en el tiempo y establecen su secuencialidad. La tercera regla es la de criterios, que define las dimensiones o indicadores con los cuales se espera que el adquirente controle, explore y evalúe su propia conducta y la de los demás. En otro nivel podemos clasificarlas como reglas más generales, denomina reglas reguladoras a las reglas jerárquicas e instructivas y discursivas a las reglas de secuencia ritmo y de criterio. En función de estas reglas distingue dos tipos o modalidades genéricos de práctica pedagógica.

Si se considera que la educación es intrínsecamente una actividad moral que articula la ideología o ideologías dominantes, sobre la base de estas reglas se reconocen dos tipos genéricos de práctica pedagógica. En efecto, si las reglas del orden regulador y discursivo constituyen jerarquías, secuencias y criterios explícitos se trata de una práctica pedagógica visible. Mientras que, unas reglas de orden regulador y discursivo implícitas configuran una práctica pedagógica invisible. De acuerdo con las formas de realización de estas reglas, una pedagogía visible se crea mediante: una jerarquía, reglas de secuencia y criterios explícitos. En tal sentido, pone el énfasis en la performance del niño o de la niña, en el texto que este crea y en la medida en que ese texto se ajusta a los criterios.

Como consecuencia de ello, produce clasificaciones entre los adquirentes, tratándose de prácticas estratificadoras de transmisión. Una pedagogía invisible, por el contrario, se crea mediante una jerarquía, reglas de secuencia y criterios implícitos y centra su interés en los procedimientos internos de los niños y las niñas, mediante los cuales crean y experimentan un texto. Dicho de modo sintético, las pedagogías invisibles hacen hincapié en la transmisión-performance en tanto las visibles en la adquisición-competencia.



Estas diferencias tienen efectos en la recontextualización adoptada para crear y sistematizar a los contenidos que se adquieran y al contexto en el que se adquieran. En este punto conviene aclarar que Bernstein considera que estos tipos genéricos pueden adoptar modalidades progresistas, conservadoras o radicales y que las teorías de la instrucción actuarán de manera selectiva sobre el qué y el cómo de la práctica pedagógica (1994, p. 82).

Que las prácticas pedagógicas constituyen transmisores culturales de la distribución del poder es la premisa teórica central de este argumento. En relación con esto, Bernstein sostiene que, aunque las pedagogías visibles e invisibles en apariencia son opuestas ambas llevan consigo supuestos de clase social. Sin embargo, esos supuestos difieren, y es más probable que los supuestos de una pedagogía visible se ajusten a la fracción de la clase media cuyos puestos de trabajo tienen relación directa con el campo económico. Mientras que es más probable que la fracción de la clase media sin relación directa con el campo económico y vinculada con el campo del control simbólico se ajuste a los supuestos de una pedagogía invisible. De todos modos, para ambas fracciones de clase, la educación constituye un medio fundamental de reproducción cultural y económica, aunque quizás menos para la clase directamente relacionada con el campo económico.

El autor analiza los supuestos de clase de la pedagogía visible en relación con la regla de secuencia y de ritmo, en relación con ello concluye que el sesgo en la transmisión opera de manera selectiva entre quienes pueden y quienes no adquirir lo transmitido. En relación con las reglas de secuencia advierte que las infancias de la clase trabajadora se ven limitadas por sus destrezas locales, dependientes del contexto, a cumplir con los requisitos de esas reglas. En su lugar, las infancias de la clase media acceden a los principios de su propio discurso, comprendiendo que el núcleo del discurso es el desorden, la ambigüedad y la posibilidad de nuevas realidades. Como consecuencia de estas desiguales performances, las pedagogías visibles distribuyen distintas formas de conciencia según la clase social de origen de los adquirentes.

En relación con las reglas de ritmo, Bernstein refiere a la economía del discurso pedagógico. La regla de ritmo fuerte del currículum académico de la escuela crea la necesidad de dos lugares de adquisición, la escuela y el hogar. En este contexto los niños de las clases menos favorecidas están en peores condiciones por partida doble. Por un lado, no existe un segundo lugar de adquisición y por el otro la comunicación pedagógica de la escuela actúa de manera selectiva sobre quienes pueden adquirir el código pedagógico dominante. Es por esto por lo que Bernstein afirma que la pedagogía visible de la escuela es barata porque está subvencionada por las familias de las clases medias y pagada por la alienación y fracaso de las infancias de las clases y grupos más perjudicados. En tanto reguladoras de la economía y de la transmisión, las reglas de ritmo se convierten en el punto de encuentro de la base material discursiva y social de la transmisión.

Por su parte, los supuestos de clase de la pedagogía invisible se traducen en prerequisites culturales y económicos para la comprensión y adquisición efectivas de esta práctica. Bernstein examina estos supuestos en relación con los conceptos de espacio y tiempo (distinguiendo supuestos económicos y simbólicos) y de control. Los costos materiales del espacio de una pedagogía invisible son elevados porque esta reclama mayor disponibilidad espacial. Si esto se traslada al ámbito familiar, los espacios reducidos y con varios habitantes de las clases trabajadoras son un obstáculo para la pedagogía invisible. En términos simbólicos, el espacio lleva consigo mensajes sociales y cognitivos que difícilmente las familias en desventaja dispongan o construyan en esos términos.

Para el caso del tiempo, se presenta una situación semejante, es decir, en detrimento de las clases sociales menos acomodadas. Primero, porque las pedagogías invisibles reclaman una proyección más extendida en el tiempo, que incluso suelen compensarse con pedagogías visibles en la enseñanza media. Segundo, bajo una pedagogía familiar invisible en niños se construye a través de teorías de instrucción evolutivas, constructivistas, donde el aprendizaje es tácito y la imposición de significados es entendida en términos

de facilitación o acomodación. En este contexto se da prioridad al tiempo/espacio del niño más que al de los padres, al presente concreto del niño y las categorías de edad dan paso a los signos exclusivos del propio desarrollo construido del niño.

En lo concerniente a las reglas de control, Bernstein observa que en la pedagogía visible las reglas de orden social suelen ser explícitas y específicas y aunque no se trate de una pedagogía autoritaria, si es necesariamente posicional. En el contexto familiar caracterizado por una pedagogía invisible el control radica casi por completo en la comunicación interpersonal. De hecho, hoy con el fin de facilitar la multidireccionalidad de la comunicación se produce un progresivo debilitamiento de la clasificación entre el interior y el exterior del niño hoy porque se lo estimula para que haga públicos cada vez más sus sentimientos, fantasías, temores y aspiraciones. De este modo, la supervisión del niño o de la niña es total, siendo las prácticas de exclusión promovidas por la pedagogía visible son reemplazadas por estrategias de recuperación con el fin de que el niño regrese simbólica o físicamente al sistema de comunicación. Se adquiere de este modo una variante elaborada concreta de comunicación y la construcción de estas competencias comunicativas favorece la inclusión del niño en el espacio escolar. Cuando la familia no pone a disposición del niño estas competencias es menos probable que éste se autorregule en la escuela, de acuerdo con los requisitos de su práctica pedagógica e invisible y es fácil que interprete de forma errónea tanto la práctica como su contexto pedagógico

Resta mostrar ahora la tesis según la cual los principios ordenadores subyacentes de la práctica pedagógica oficial pueden ir en contra de la adquisición de esta práctica por los grupos en situación de desventaja por clase social o etnia. Las pedagogías invisibles quedan confinadas a los primeros años de la vida del niño mientras que hoy al nivel secundario suele pedirse una pedagogía visible, pues esta práctica conduce a la ubicación profesional laboral. Bernstein sostiene que los patrocinadores de la pedagogía invisible provienen de una fracción de la clase media vinculada con el campo simbólico, encontrando detractores en la fracción vinculada con la

producción distribución y circulación de capitales. Según el autor la oposición entre estas fracciones de la clase media no se relaciona con la distribución de poder sino con los principios de control social. La oposición se establece en torno al papel del Estado, hoy los patrocinadores de la pedagogía invisible apoyan la intervención del Estado y la expansión de agentes y de agencias de control simbólico y como correlato de él aumento del gasto público hoy porque esta es la base y la oportunidad de su propia reproducción y avance.

### **El discurso pedagógico**

En sintonía con lo que venimos exponiendo, la educación en Bernstein tiene un papel fundamental en los procesos de regulación de clase del modo de producción, y crucial en la regulación de clase de los modos de control social (Graizer, 2013). En tal sentido, aquello que produce y mantiene las relaciones de clase y de poder, además de las relaciones de producción materiales, son los significados, lo simbólico. Para comprender las funciones y efectos de la producción, distribución y adquisición de los significados en la producción, mantenimiento y cambio de las relaciones sociales, Bernstein postula la necesidad de estudiar lo que denomina el “transmisor” de los significados. En ese contexto, la educación es concebida como un dispositivo que “transmite”, de la cual hay que conocer no solo el contenido de la transmisión sino también su estructura, formas y prácticas en tanto que transmisora. De hecho, en las sociedades contemporáneas este proceso se fue complejizando como resultado del aumento de la sofisticación e incremento del control sobre el conocimiento. Hecho que puede explicarse por la diversificación y complejización de la división del trabajo en nuevas agencias y agentes encargados de regular la producción y distribución de un conocimiento cada vez más diferenciado y especializado (Bernstein, 1994).

Al presentar sus argumentos sobre el dispositivo pedagógico, refiere a la forma de “comunicación tan especializada” que acontece en las instituciones educativas, a la que llama “discurso pedagógico”

(Bernstein, 1985). Como anticipamos, su punto de partida remite a no examinar dicho discurso por el contenido de la transmisión de las relaciones de poder que acontecen fuera de la escuela (relaciones de clase, las relaciones patriarcales, étnicas, religiosas, entre otras). Presentado así, pareciera que el transmisor no tiene mensaje porque aparece solamente como portador de una didáctica, como si careciera de una lógica o estructura interna. En este contexto el autor señala la necesidad de diferenciar lo que es transmitido de la estructura del dispositivo de transmisión.

El dispositivo pedagógico es medular para la producción, reproducción y transformación de la cultura por eso es preciso conocer su gramática o estructura interna. En esa dirección, Bernstein observa que este dispositivo tiene una estructura interna que consiste en tres reglas: distributivas, de recontextualización y evaluativas y esas reglas están en una relación jerárquica unas de otras. Así pues, la regla distributiva es la primera y de ella deriva la segunda regla y la tercera. A partir de esas tres reglas cualquier dispositivo pedagógico, formal o informal, deviene en el medio por el cual el poder se relaciona con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia.

Ahora bien, ¿cómo operan las reglas distributivas para relacionar el poder con el conocimiento y a este con la conciencia? Especializan lo pensable para ciertos grupos y lo impensable para otros o lo pensable e impensable en una época histórica. En el presente, el control de lo impensable se produce en las esferas superiores del sistema educacional, mientras que lo pensable es lo transmitido por la parte reproductiva del sistema, los sistemas primario y secundario. Esto constituye una brecha discursiva y fundamentalmente un lugar para lo impensable o “lo todavía por pensarse”. Y, señala Bernstein (1988), cualquier distribución del poder debe regular las realizaciones de ese potencial, vigilando esa brecha posibilitante. De este modo las reglas distributivas regulan aquellos que tienen acceso a ese lugar y en la medida en que esto ocurre la distribución del poder logra cierta especialización de la conciencia de aquellos que tienen acceso a ese lugar, a la vez que tienen la responsabilidad

de limitar su posibilidad. En ese contexto, el dispositivo pedagógico no constituye esta abstracción, la controla y distribuye a aquellos que tienen acceso a su lugar y los especializa de modo diferente.

Si las reglas distributivas marcan y distribuyen quién puede transmitir, qué a quién y en qué condiciones, al hacerlo sientan los límites externos e internos del discurso pedagógico mismo. Aquí el discurso pedagógico remite a las reglas de comunicaciones altamente especializadas, a través de las cuales los sujetos pedagógicos son selectivamente creados. El discurso pedagógico siempre inserta un discurso instruccional en un discurso regulativo, siendo esta última dominante. El discurso instruccional crea competencias o habilidades especializadas mientras que el regulativo crea orden social y contiene las reglas que constituyen el orden, la relación y la identidad. Sin embargo, no debe identificarse al discurso pedagógico con ninguno de los discursos que transmite. En términos de Bernstein (1985) la pedagogía de la física no es física, ni las manualidades son carpintería. El discurso pedagógico se apropia de otros discursos y los pone en una relación especial respecto de otros discursos, para su transmisión y adquisición selectiva.

El discurso pedagógico constituye un principio de recontextualización, disloca un discurso desde su sitio de práctica sustancial y lo reubica de acuerdo con sus propios principios de selección reordenamiento y reenfoque. En esa esa circulación, enfatiza el autor, el discurso original se va transformando y se crea un discurso imaginario que guarda poca relación con el discurso real. Si tomamos nuevamente el ejemplo de la física, se ve que es imposible derivar de las relaciones sociales y de producción de la física en su campo de producción lo que se enseña sobre física en las escuelas. Eso es resultado de las reglas de selección, de secuencia, de ritmo constituidas por la actividad del campo de recontextualización. De hecho, si lo que física es depende de su relación con otros discursos, esa relación en la escuela es muy distinta a lo que acontece en el campo de producción de la física. Del análisis de ese proceso Bernstein concluye que la recontextualización crea sujetos y discursos, y por este mismo hecho, estos discursos pueden convertirse en el espacio

para la ideológico. Finalmente, la última regla es la de evaluación y esta crea según Bernstein a la práctica pedagógica. Dicha práctica construye el texto a ser transmitido, a la vez que inserta ese texto en un tiempo y en un espacio especializados. Y aquí el tiempo es transformado en edad y la edad en adquisición. Mientras que el espacio es transformado en contexto y el contexto en transmisión y el contenido en evaluación. Para este autor, la evaluación condensa todo el sistema y se puede resumir el orden y los ordenamientos del dispositivo pedagógico como una gramática que regula las relaciones dentro y entre 3 niveles. Es decir, en un primer nivel tenemos tiempo, texto y espacio, en el siguiente tenemos edad, contenido y contexto y finalmente, en un último nivel, adquisición, transmisión y evaluación. El grado de determinación o los límites externos y posibilidades internas de cada nivel se relacionan con el contexto histórico e ideológico del dispositivo. Lo que busca con este desarrollo Bernstein es mostrar que el dispositivo pedagógico es una regla simbólica de la conciencia y opera como condición de la producción reproducción y transformación de la cultura. Y no es posible comprender la realización de este dispositivo sin una comprensión exhaustiva de su estructura interna.

### **A modo de cierre, notas para pensar a Bernstein en el marco de su *recontextualización***

Como anticipamos en la introducción, este trabajo presenta una selección de problemas teóricos de Bernstein que son de interés para la materia Sociología de la Educación, dictada a estudiantes de Ciencias de la Educación en la UNLPam. En relación con esto, se introducen ejes de trabajo y discusiones suscitadas en su recontextualización en el en una materia de grado. El referido espacio curricular, según indica en su programa, ofrece

Una mirada global del campo disciplinar y se posiciona en el marco de la sociología crítica de la educación. La sociedad, desde esta perspectiva, es vista fundamentalmente como una estructura dinámica, constituida por relaciones de conflicto y de lucha entre

agentes (grupos/instituciones/sujetos) que detentan diferentes posiciones y expresan sus intereses en ámbitos/esferas sociales, como el Estado, el mercado y la cultura. Por tratarse de un orden construido y no dado, se producen transformaciones, y la educación desempeña un papel relevante en la producción y reproducción de representaciones acerca de las relaciones sociales y su legitimidad.

Como se puede observar, la mirada global del campo disciplinar se combina con un explícito posicionamiento del programa en la Sociología de la Educación crítica. Fue en torno a las concepciones y diferentes posturas epistemológicas de la sociología clásica de Marx, Durkheim y Weber que se fue configurando este subcampo disciplinar. Tanto es así que, cada vez que examinemos una perspectiva sociológica sobre la educación, debemos interrogar: ¿qué concepción acerca de la sociedad conlleva esta teoría? ¿qué papel le asigna a la educación de acuerdo con esa concepción de sociedad? ¿qué lugar se les otorga a los sujetos y a la configuración de su subjetividad? ¿De qué modo explica sus trayectorias educativas? ¿cómo se analizan las desigualdades, su reproducción y transformación? ¿cómo es definido el Estado y cuál es su relación con la educación?

Una aproximación muy general a estas preguntas nos permite delinear dos grandes tradiciones teóricas contrapuestas o antagónicas, organizadas en torno a los legados del funcionalismo y del marxismo y que, conforme varía la literatura, pueden ser designadas en términos de sociología conservadora/sociología crítica, teorías liberales/teorías radicales o sociología del orden/sociología del conflicto, entre otras.

En cuanto a la lectura específica de Basil Bernstein, esta se introduce en el tercer eje del programa cuando se abordan los “procesos de escolarización institucionalizada en los contextos sociales particulares”. El propósito de ese eje es atender a las relaciones entre sociedad y conocimiento y conocimiento escolar, exhibiendo la “naturalización del curriculum” y su contrapartida, “la arbitrariedad cultural”. Entre los contenidos que propone este segmento del programa, se encuentran además “el reconocimiento



de las relaciones políticas y sociales en la selección, distribución, transmisión y evaluación de los conocimientos y la revisión de la autonomía relativa de la esfera educativa”. Aquí la propuesta teórica de Bernstein no se presenta con lecturas de primera mano del autor, sino mediante dos artículos de investigadoras locales que se valen de sus aportes para examinar, por un lado, la reforma curricular del Ciclo Básico de la enseñanza secundaria efectuada en Córdoba en el año 2009 (Tessio Conca, Brígido y Giaccobe, 2016). Y, por el otro, los significados y prácticas que contribuyen a hacer realidad la inclusión educativa en dos instituciones de esa misma ciudad (Tessio Conca, 2017).

La introducción de estos trabajos en el programa obedece a la necesidad de producir mediaciones en el acercamiento del estudiantado a un nuevo autor que reviste dificultades específicas. Es decir, si las lecturas académicas siempre presuponen desafíos en tanto suponen participar de una cultura discursiva disciplinar desconocida, para el caso de Bernstein se profundizan; decimos esto por la complejidad que representa su elevado nivel de abstracción, sus permanentes reelaboraciones teóricas y el extendido uso de conceptos específicos, muchos de ellos provenientes del campo de la sociolingüística.

Más allá de los contenidos específicos que supone la introducción a las tesis de Bernstein sobre el discurso pedagógico, nos interesa problematizar con el estudiantado por qué su perspectiva de análisis se inscribe en el campo de la Sociología y no en el de la pedagogía ni de la didáctica. Esto nos importa especialmente porque hemos observado que la disposición inicial de nuestros estudiantes de Ciencias de la Educación suele ser comprender estas discusiones teóricas en términos didácticos y pedagógicos antes que sociológicos. Obtenemos evidencia de ello al momento de analizar situaciones problemáticas actuales, tales como propuestas educativas, investigaciones o diagnósticos sobre los fenómenos escolares. Dicho esto, es objeto de enseñanza y de trabajo explicar por qué las tesis de Bernstein son sociológicas, no pedagógica-didácticas ni siquiera lingüísticas. Sin que ello excluya el hecho deseable de

que su comprensión impacte en las prácticas de enseñanza de las futuras egresadas y egresados o que constituya una metodología de investigación adecuada en la organización escolar y didáctica (Graizer, 2011).

Para avanzar en ese sentido es necesario destacar que las conclusiones a las que arriba Bernstein en torno al discurso pedagógico, pero también en torno a los códigos de habla y los códigos educativos, muestran que estos toman su forma de otra relación social (Bernstein, 1989). Ya sea en los procesos de regulación de clase del modo de producción (que suponen posiciones y relaciones), y en la regulación de clase de los modos de control social. O en la clase social, para el caso de la socialización en un código del habla específico. Tan es así la perspectiva sociológica que en sus argumentos sobre tipos de pedagogías describe el “bricolage pedagógico” integrado por Freud, Piaget, Chomsky y la Gestalt como asociológico, porque excluyen la biografía institucional y pública de las infancias. A la vez que traducen la dominación en términos de “facilitación” y a la imposición en términos de “acomodación” (1988, p. 67). Como respuesta a esta cuestión, proponemos explicitar la clave de lectura sociológica rastreando los develamientos sociales que produce el análisis de Bernstein en sus distintas tesis. Esto puede ser, deteniéndonos en el análisis de las “traducciones” de los principios de poder y control en principios de comunicación, en las explicaciones sobre por qué a las modalidades del habla hay que buscarlas en otro tipo de relaciones sociales, como la división del trabajo, en los argumentos sobre por qué dice que la clase condiciona el acceso a un código elaborado o en los efectos del dispositivo pedagógico en la conciencia, entre otros.

Más adelante, en el cuarto eje del programa se indagan los procesos de socialización y la construcción de subjetividades. En este punto si se introducen unas lecturas de primera mano del autor (que pueden variar en el tiempo), con el propósito de revisar sus principales tesis sobre “los códigos sociolingüísticos como proceso de socialización diferenciado por clases sociales”. Cabe destacar que en ese mismo eje se estudian otros autores críticos, como Pierre

Bourdieu, Michael Apple, Paul Willis, entre otros. Asimismo, se hallan presentes en cada uno de los ejes de trabajo lecturas que exponen las tesis centrales del funcionalismo y del capital humano con el propósito de que operen como contrapunto de la mirada desocultadora de la sociología crítica.

Pues bien, la incorporación de Bernstein en el programa de la materia, más allá de la variación de los textos, demanda que ofrezcamos a nuestros estudiantes oportunidades para comprender 1) por qué su obra debe ser localizada al interior de la tradición teórica que identificamos como “sociología crítica”. Dicho en otros términos ¿qué indicios ofrece la obra de Bernstein para que sea reconocido como un sociólogo crítico de la educación? 2) Lo anterior deriva en otra dimensión de trabajo y refiere a problematizar por qué aun cuando Bernstein retoma los aportes de Durkheim, algunos de sus problemas teóricos y buena parte de sus categorías teóricas, sus contribuciones no pueden considerarse en términos funcionalistas. Expresado de otra forma, ¿por qué Bernstein es un autor durkheimiano no funcionalista, que está interesado por los procesos dominación y de reproducción de clases sociales antagónicas? 3) Finalmente, y relacionado con lo dicho, es preciso presentar al estudiantado indicios acerca de por qué las tesis de Bernstein toman distancia de los iniciales postulados reproductivistas de la Sociología de la Educación. Es decir, por qué su “nueva sociología de la educación” se ocupa de los procesos de producción y reproducción social y cultural sin ser un autor “reproductivista”.

En el desarrollo teórico expuesto encontramos varios indicios o señalamientos que permiten presentar en la enseñanza a Bernstein como un autor de la Sociología Crítica. Son muestra de ello sus esfuerzos por explicar de manera no funcional estructuralista, es decir, no centrada en el rendimiento y esfuerzo individual, los procesos de selección llevados a cabo por el sistema escolar. O, más claramente, explicar sociológicamente las razones sobre por qué fracasan en la escuela las infancias provenientes de la clase trabajadora, o de otros grupos sociales desfavorecidos. Paralelamente, en el repaso

teórico que hemos hecho hay evidencias sobre el carácter develador de las relaciones de poder y de los principios de control, así como de los procesos de reproducción social y simbólica en la propuesta de Bernstein.

Brevemente ofreceremos algunas pistas para avanzar sobre los otros puntos. Respecto a la influencia durkheimiana en la obra, esta no solo es evidente por la presencia de sus categorías teóricas sino también porque el propio Bernstein se reconoce como deudor del sociólogo francés. Y si bien también reconoce los aportes que toma de Marx, las primeras aproximaciones de nuestros estudiantes suelen verse condicionadas por la batería de conceptos durkheimianos que identifican en los textos y con cuales ya se encuentran familiarizados luego de su paso por la Sociología General (división del trabajo, solidaridad orgánica y mecánica, socialización). El trabajo que proponemos apunta a que nuestros estudiantes reconozcan continuidades y rupturas teóricas entre autores, que no siempre están explícitamente enunciadas o que presuponen otros andamiajes teóricos.

En este punto consideramos oportuno rastrear en las lecturas de Bernstein por qué este autor no entiende a la división del trabajo en términos de interdependencia y complementariedad como Durkheim, sino como fundamento de las relaciones de poder, de jerarquía y de clasificación. En términos similares, observar que, si bien recupera la noción de socialización, la reconceptualiza en términos clasistas, otorgando un papel primordial a la familia que a su vez se halla condicionada por la división del trabajo. En cuanto a su noción de solidaridad orgánica, conviene rastrear los usos diferenciados y también las continuidades respecto a la obra de Durkheim, donde otrora esta aparecía como modalidad de integración que impera en las sociedades industriales y que conlleva a la conformación de una conciencia colectiva.

Por último, entendemos que debemos problematizar en el contexto de la enseñanza por qué Bernstein no es un autor reproductivista, aun cuando el análisis de la producción y reproducción social y cultural es transversal a toda su obra. Con esa intención, una vía

de análisis o dimensión de trabajo supone poner en el centro de su literatura la consideración que el autor hace sobre el “cambio”. En la selección de temas que hemos expuestos Bernstein continuamente problematiza y conceptualiza las oportunidades para el cambio y las somete a los principios epistemológicos que señalamos al comienzo del texto. El cambio de este modo puede localizarse en el nivel de los sujetos, en el de las agencias de control simbólico, así como también en el de las estructuras sociales. De esta manera, coexisten en sus tesis el orden y el desorden, los dilemas, las contradicciones, “lo todavía por decirse” y “por pensarse”, las disputas entre fragmentos de clases que dan lugar a transformaciones, entre otras premisas y conceptos que aluden al cambio. De hecho, el propio autor advierte que lo argumentado por él “no equivale a sostener que el cambio es imposible. Al contrario, el planteamiento es que solo si entendemos las reglas intrínsecas de un dispositivo es posible cambiarlo o modificarlo; de otro modo nos engañamos a nosotros mismos” (1988, p. 91).

### Referencias Bibliográficas

- Bernstein, B. (1988). *Poder, Educación y Conciencia*. Ediciones CIDE.
- (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Vol. IV*. Ed. Morata.
- (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Vol. IV*. Ed. Morata.
- Díaz V., M. (1985). Introducción al estudio de Bernstein. En *Revista Colombiana de Educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5116>
- Graizer, O. L. (2013). Estudios del Discurso Pedagógico y las recontextualizaciones: la perspectiva bernsteiniana para la investigación sobre políticas educativas. En Tello, C. (Comp.), *Las epistemologías de la política educativa Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas*. Editora Mercado de Letras.
- Graizer, Ó. L., & Navas Saurin, A. A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de educación*. N° 356, pp. 133-158.

Tessio Conca y otras. (2016). La reforma curricular de la Enseñanza Secundaria de la provincia de Córdoba: Análisis de la propuesta oficial a partir de la perspectiva de Basil Bernstein. En *Cuadernos UNJu*, 50, pp. 111-120. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/185/18552439007.pdf>

Tessio Conca, A. (2017). *La inclusión educativa en el nivel secundario: ¿Prácticas “preventivas” o “remediales”? Un Análisis desde la sociología de Basil Bernstein*. Ponencia presentada en el Congreso ALAS, Montevideo. Uruguay. Disponible en [https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/2309\\_adriana\\_estela\\_tessio\\_conca.pdf](https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/2309_adriana_estela_tessio_conca.pdf)

# Aportes de Bourdieu y Willis Para el Estudio de las Jerarquías Culturales

María Magdalena Tosoni<sup>94</sup>

## Introducción

**E**n la Argentina, las desigualdades sociales son cada vez más profundas, debido al aumento de la pobreza y la indigencia. Si tomamos los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), el indicador del ingreso medio individual por decil muestra que el diez por ciento de la población más rica gana 17 veces más que el diez por ciento de la población más pobre, mientras el coeficiente de Gini que mide la desigualdad de ingresos era 0,42 en 2022 (INDEC, 2022). Estos datos ofrecen un primer panorama de las desigualdades, pero son insuficientes para mostrar las asimetrías existentes, porque la EPH no alcanza a abarcar a los grupos más pobres ni a las elites dominantes. Asimismo, cabe señalar que, la desigualdad, “más que una cuestión de distribución individual de los ingresos, se trata de una distribución colectiva del poder –para expresarse, defenderse, salvarse, curarse, estudiar, circular, comer, esperar y recrearse cada día–.” (Kessler y Assusa, 2021, p. 34). Por otro lado, las desigualdades son culturalmente producidas y reproducidas en las formas en que las personas distinguen, representan y juzgan las asimetrías sociales y las maneras en que las cuestionan y critican (Reygadas, 2020). Estas construcciones simbólicas son relevantes porque orientan las actitudes y posicionamientos políticos de los individuos y colectivos. En los medios de comunicación, por ejemplo, circulan clasificaciones simbólicas que distinguen grupos opuestos: “clase media versus cabecitas negras,” “clase media versus patria choriplanera” y “los que trabajan versus los que viven de planes,” y entre los pobres: “pobres meritorios versus pobres vagos.”

---

<sup>94</sup> Docente e Investigadora Universidad Nacional de Cuyo. Contacto: [magdalenasosoni@fed.uncu.edu.ar](mailto:magdalenasosoni@fed.uncu.edu.ar)

Si bien, el Sistema Educativo argentino es uno de los ámbitos sociales más incluyentes, se reconoce la segmentación de la oferta educativa según clases sociales (Kaplan y Piovani, 2018) y la segregación de los sectores más pobres en instituciones más alejadas y con peores resultados en los aprendizajes (Krüger, McCallum, y Volman, 2020). A esto se agrega la difusión de interpretaciones sobre las desigualdades escolares vinculadas al mérito individual (Tenti Fanfani, 2021). En relación a éstas construcciones simbólicas sobre las desigualdades, cabe recordar que, desde los inicios del Sistema Educativo, en las escuelas se reconocía la necesidad de “civilizar” a los sectores populares transmitiendo los valores del “trabajo”, la “decencia”, el “ahorro”, la “higiene”, etc. Por su parte, estos grupos lucharon para que sus sensibilidades integraran la cultura del Estado como forma de otorgarle valor, convirtiendo a las instituciones educativas en escenario de disputas estéticas y culturales (Pineau, 2014).

Por nuestra parte, en los proyectos de investigación en escuelas primarias de la periferia urbana del Gran Mendoza (Tosoni y Tosoni, 2019; 2021), reconocimos que el lugar de asistencia y cuidado asignado a las escuelas por las políticas educativas trajo aparejado, por un lado, la permanencia de los sectores populares en el Sistema Educativo y por otro, convirtió a las instituciones en un espacio de conflictos y tensiones culturales. También, hemos advertido que les docentes buscan asegurar que les niños de sectores vulnerables asistan a la escuela y que ésta les ofrezca condiciones para el aprendizaje de saberes significativos, pero, en algunos discursos escolares, notamos la importancia de la educación entendida como “inculcación de un estilo de vida legítimo” a estos grupos sociales. Así, una maestra de Sala de 5 años se refería a la importancia de la escolarización:

Uno trata de hacer lo que más puede y saber que el ratito que están en la escuela, es el único ratito que están bien, entonces uno trata de darles el mayor amor posible porque en el barrio se ve mucha violencia. Uno lo nota cuando ellos juegan. No pueden salir al recreo sin no jugar a las piñas, a las patadas y escupirse.



En sus palabras observamos que, para la docente, la escuela es el único lugar apropiado para los niños, porque en el barrio hay violencia. Por otro lado, hay docentes que buscan incorporar las prácticas culturales de los niños en el aula, una maestra de 7mo. grado nos comentó que, si los chicos terminaban la tarea, les dejaba los últimos 10 minutos de la clase para que escucharan música en sus celulares y en relación sus gustos afirmó:

A los chicos más lo que les gusta es Cumbia villera, toda esa cumbia que empieza a rapear, está bueno porque a veces cuando hacen el rap tienen que rimar y entonces ellos se inventan; los Rap, lo que es Cumbia villera esa cosa, entonces está bueno, rimame tal cosa entonces está bueno para que usen la imaginación y la creatividad para poder expresarse de esa manera. A veces yo les pregunto por qué escuchas ese ritmo tan chocante, sonido de tanta cosa que no se entiende.

En su comentario, la maestra mezcla los géneros musicales que escuchan los niños y valora el Rap porque les exige construir rimas, pero, experimenta como extraño el ritmo de esta música. A partir de estas experiencias coincidimos con Tenti Fanfani (2021), quien observa que, actualmente, en las escuelas, han resurgido las tensiones entre la oferta cultural escolar y las culturas populares, debido a que, en los barrios de la periferia urbana, se han desarrollado configuraciones estéticas (lenguaje, música, formas de expresión y una autopresentación física) estigmatizadas por la sociedad, frente las cuales la escuela oscila entre posturas miserabilistas, que consideran estas formas de expresión como inferiores en relación a la estética escolar, y posturas populistas que las celebran como auténticas (Tenti Fanfani, 2021). También, acordamos en la necesidad de interpretar los conflictos culturales y la pertinencia de los aportes teóricos y metodológicos de Grignon y Passeron (1991) para abordarlos.

Para Grignon y Passeron las culturas populares han sido estudiadas desde perspectivas *legitimistas y culturalistas*. El *legitimismo* destaca la importancia de la cultura dominante y la subordinación de las culturas dominadas y observa a éstas desde

la carencia, en consecuencia, cae en un error: el *miserabilismo*. El *culturalismo*, reconoce entidad propia a las culturas populares, parte del relativismo cultural y analiza de manera articulada todos sus aspectos, pero olvida las relaciones de dominación cultural en las que se inscriben, por lo cual, desconoce la posición subordinada, incurriendo en el *populismo* como error. La salida a estos errores epistemológicos, consiste en el *método de la ambivalencia*, es decir, una doble lectura desde ambos enfoques para comprender las construcciones simbólicas de los sectores dominados y sus relaciones de subordinación con las culturas dominantes (Garriga Zucal, 2010; Grignon y Passeron, 1991). Por lo cual, resultan relevantes tanto las perspectivas que plantean las asimetrías culturales y la dominación cultural, como las posturas relativistas que abordan las culturas populares siempre y cuando se articulen sus resultados, se construya una descripción compleja y se realice un control epistemológico que evite privilegiar uno de los enfoques y caer en sus errores.

En esta línea de interpretación en el proyecto de investigación en curso,<sup>95</sup> abordamos los discursos escolares sobre los estilos de vida de los sectores populares y las prácticas culturales de los niños y sus familias en escuelas. En este sentido, mis búsquedas teóricas en el campo de la Sociología de la Educación están vinculadas a los temas de las culturas populares, la cultura escolar y a las disputas simbólicas en el interior del Sistema Educativo. Por lo cual, en el marco del *Programa Interinstitucional de Actualización de Posgrado en Sociología de la Educación: Revisitando, desde la contemporaneidad, textos clásicos del campo*,<sup>96</sup> me interesó indagar sobre los planteos de Bourdieu respecto al *Espacio de los estilos de vida, la cultura legítima y las culturas populares* (1988) y los trabajos de Willis sobre la *cultura de los jóvenes de*

---

95 Desigualdades sociales, construcciones simbólicas e inclusión educativa en escuelas del Gran Mendoza, Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado. Programación 2022-2024 (Resol. N° 2118/2022 Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Educación N° 06/H015-T1)

96 Agradezco a Verónica Walker, Sonia Alzamora y Gabriel Rosales por la realización de este Programa Interinstitucional de Actualización y por la posibilidad que nos ofrecieron de aprender en el intercambio con colegas del todo el país. Asimismo, agradezco a Verónica Walker y a Marcela Leivas las clases, los debates, la hoja de ruta y el material compartido en el Seminario sobre Paul Willis. También agradezco a Mariano Indart y a Federico Martín por las clases, los debates y el material compartido en el Seminario sobre Pierre Bourdieu.

*clase trabajadora* (1977) y los procesos de *Producción Cultural*, *Reproducción Cultural* y *Reproducción Social* (1993). La intención de profundizar en la perspectiva de estos autores fue recuperar algunas categorías teóricas que me permitan elaborar preguntas sistemáticas sobre la dimensión simbólica de las desigualdades sociales, las jerarquías culturales y las culturas populares en las escuelas.

El trabajo que presento a continuación es el resultado provisorio de mis búsquedas teóricas y metodológicas para comprender y explicar los estilos de vida de los sectores populares y su relación con la propuesta cultural escolar. En el campo de la Sociología de la Educación en la Argentina, Pierre Bourdieu es presentado dentro de las *Perspectivas Críticas* y Paul Willis es ubicado dentro de los *Enfoques de la Resistencia* (Kaplan et al, 2022). En relación a su uso en la investigación educativa, Bourdieu es uno de las teorías más empleadas en nuestro país<sup>97</sup> mientras Willis es mencionado como referencia en algunos estudios.<sup>98</sup> En esta oportunidad indago las propuestas teóricas de estos autores siguiendo el *método de la ambivalencia* para estudiar las culturas populares propuesto por Grignon y Passeron (1991).<sup>99</sup> En primer lugar, exploro las categorías teóricas *bourdieusianas* sobre las asimetrías culturales, en segundo lugar, examino las categorías teóricas de Willis sobre las culturas populares. En las conclusiones, a partir de las categorías de los autores y siguiendo la propuesta del *método de la ambivalencia*, propongo algunas preguntas provisorias sobre las construcciones simbólicas de los sectores populares, las jerarquías culturales y las disputas culturales en las escuelas.

97 La perspectiva de Bourdieu ha inspirado la conformación de equipos y diferentes líneas de investigación, cabe mencionar a: Kaplan (1992; 2006; 2018); Gutiérrez (2009), Pavcovich (2009), Antolin Solache y Giovine, (2021); Dukuen y Kriger (2016; 2017), Kriger y Dukuen (2021); en Mendoza, Romagnoli y Tosoni (2005), Romagnoli (2009; 2011; 2013; 2016).

98 Como ejemplos de usos de la perspectiva de Willis en educación cabe mencionar: Morgade (2001), Paiola (2008) y Acevedo et al. (2015)

99 La hipótesis de ambivalencia significativa de las realidades simbólicas obliga, por el contrario, a admitir plenamente en el análisis y la interpretación los derechos de doble lectura. Si queremos utilizarlas, no basta con distinguir para encerrarlas en universos de sentido sin comunicación, las dos significaciones que construyen de un mismo comportamiento el análisis culturalista y el análisis ideológico del orden simbólico. Hay que servirse también de ambas descripciones para describir las relaciones sociales y simbólicas mediante las cuales cada una de las significaciones invierte la otra, extrayendo su propia eficacia de la inversión misma (Grignon y Passeron, 1991. p. 62.).

## **Bourdieu: Espacio social, Espacio de los Estilos de Vida y Estilización**

Desde la perspectiva de Bourdieu las desigualdades sociales presentan una *dimensión objetiva* expresada en la distribución de recursos económicos y culturales y una *dimensión subjetiva* significada en las *clasificaciones simbólicas* que usan los individuos para interpretar esas diferencias y su propia experiencia. La desigual distribución de recursos económicos y culturales configura relaciones de oposición y jerarquía en el *Espacio social* (Bourdieu, 1988a, p. 113-120.). En el mismo, las familias se distribuyen según dos principios: el *volumen global del capital* (la suma del *capital económico y capital cultural*) y la *composición del capital*, es decir, la proporción de *capital económico y capital cultural* de su patrimonio. En el *Espacio social*, se pueden distinguir las *clases sociales* a partir del reconocimiento de las familias o individuos cercanos entre sí, porque disponen de un volumen y composición del capital similar (Bourdieu, 1988a, p. 105-107.). En el *Espacio social*, las familias despliegan diferentes *estrategias de reproducción* (de cuidado, salud, educativas, laborales, simbólicas, identitarias, etc.) a fin de acumular recursos y mejorar su posición (Bourdieu, 1988a, p.122-129.).<sup>100</sup>

Asimismo, la posición ocupada en el espacio social está asociada a unas prácticas, que son resultado de la combinación de las condiciones sociales y de las disposiciones del *habitus*. Las prácticas son *enclasables*, es decir, son susceptibles de ser clasificadas como propias de cada clase social y *enclasantes*, porque su realización permite asimilar determinados consumos a cada clase social (Bourdieu, 1988a, p.145-152). La sistematicidad de los *habitus*, de las prácticas y su apreciación desde esquemas clasificatorios da lugar a los *estilos de vida*.

---

100 Gutiérrez, Mansilla y Assusa han estudiado las desigualdades sociales desde la perspectiva y metodología de Bourdieu: construyeron un Espacio social en Córdoba (2021) y un Espacio social en Argentina (2022) y reconocieron las clases sociales a partir de las características que presentaban las familias y observaron sus estrategias de reproducción.

Debido al hecho de que unas condiciones de existencia diferentes producen unos *habitus* diferentes, sistemas de esquemas generadores susceptibles de ser aplicados, por simple transferencia, a los dominios más diferentes de la práctica, las prácticas que engendran, los distintos *habitus* se presentan como unas configuraciones sistemáticas de propiedades que expresan las diferencias objetivamente inscriptas en las condiciones de existencia bajo la forma de sistemas de variaciones diferenciales que, percibidas por unos agentes dotados de los necesarios esquemas de percepción y de apreciación para descubrir, interpretar y evaluar en ellos las características pertinente, funcionaban como unos estilos de vida. (Bourdieu, 1988a, p. 170).

Estos *estilos de vida* a su vez conforman un campo relativamente autónomo, el *Espacio de los estilos de vida*:

El espacio de los estilos de vida, esto es, el universo de propiedades por las que se diferencian, con o sin intención de distinción, los ocupantes de las diferentes posiciones en el espacio social, no es otra cosa que el balance, en un momento dado, de las luchas simbólicas que tiene como apuesta la imposición del estilo de vida legítimo y que encuentra una realización ejemplar en las luchas por el monopolio de los símbolos de la clase, bienes de lujo, bienes de cultura legítima o modo de apropiación de esos bienes. (Bourdieu, 1988a, p. 247).

Entonces, para Bourdieu la combinación de las condiciones de vida y del *habitus* dan lugar a unas prácticas características de una *clase social*, que al ser apreciadas por los agentes permiten la configuración de un *Espacio de los estilos de vida*. Así la categoría de *Espacio de los estilos de vida* permite reconocer un campo específico con sus propias jerarquías y oposiciones que presentan una relación de homología con el *Espacio social*. El *Espacio de los estilos de vida* tiene lugar las luchas por establecer algunos estilos de vida como más legítimos y prestigiosos que otros.

Las luchas en las que lo que se encuentra en juego es todo lo que, en el mundo sociales del orden de la creencia, del crédito o del descrédito, de la percepción y de la apreciación, del conocimiento y del reconocimiento, nombres, renombre, prestigio, honor, gloria,

autoridad, todo lo que constituye el poder simbólico como poder reconocido, no concierne nunca más que a los poseedores “distinguidos” y a los pretendientes “pretenciosos”. Reconocimiento de la distinción que se afirma en el esfuerzo para apropiársela, aunque sea bajo las especies ilusorias de bluff o de la imitación, y para desmarcarse con respecto a quienes están desprovistos de ella, la pretensión inspira la adquisición, que trivializa de por sí, las propiedades hasta entonces más distintivas, y contribuye con ello a sostener continuamente la tensión del mercado de bienes simbólicos, obligando a los poseedores de las propiedades distintivas amenazadas de divulgación y vulgarización a buscar indefinidamente en una nuevas propiedades la afirmación de su singularidad (Bourdieu, 1988a, p. 249).

Esta categoría de *Espacio de los estilos de vida* es significativa porque orienta la observación de las apreciaciones de los agentes y cómo éstos construyen jerarquías. También, permite abordar las disputas simbólicas en relación a la variedad de prácticas de las diferentes clases sociales. Así es importante indagar las desigualdades materiales u objetivas de los individuos o familias en el *Espacio social* y las jerarquías simbólicas producto de las apreciaciones construidas en torno a las variaciones que presentan los estilos de vida según clases sociales.

Asimismo, Bourdieu recupera de Weber la noción de *estilización de la vida*, para dar cuenta de las prácticas intencionales referidas a la alimentación, la vestimenta, el deporte, entre otras. Las cuales considera que son propias de las clases dominantes y de la pequeña burguesía, quienes pueden elegir conformar un estilo distinguido.<sup>101</sup> Para Bourdieu, la *estilización de la vida* implica la prioridad conferida a los gustos de libertad sobre los gustos de necesidad y a privilegiar la forma sobre la función, por lo cual, solo las clases dominantes pueden estilizar sus vidas:

---

101 El sistema de propiedades bien avenidas, tiene como principio el gusto, sistema de esquemas de enclasmiento que pueden no tener acceso a la conciencia más que de forma muy parcial, aunque, a medida que sube en el grado en la jerarquía social, el estilo de vida deje una parte cada vez más importante a los que Weber llama la “estilización de la vida.” (Bourdieu, 1988a, p. 173)

A medida que aumenta la distancia objetiva con respecto a la necesidad, el estilo de vida se convierte cada vez más en el producto de lo que Weber denomina “estilización de la vida”, sistemático partido que orienta y organiza las prácticas, más diversas, ya sea la elección de un vino por el año de su cosecha y de un queso, ya sea la decoración de una casa de campo. Como afirmación de un poder sobre la necesidad dominada, contiene siempre la reivindicación de una superioridad legítima sobre los que, al no saber afirmar el desprecio de las contingencias en el lujo gratuito y el despilfarro ostentoso, continúan dominados por los intereses y las urgencias ordinarias: los gustos de libertad no pueden afirmarse como tales más que en relación con los gustos de necesidad, introducidos por ello en el orden de la estética, luego constituidos como vulgares. (Bourdieu, 1988a, p. 53)

En consecuencia, la razón por la cual las clases populares no pueden estilizar sus prácticas de alimentación, vestimenta, vivienda, entre otras se debe a sus condiciones de existencia.

De este modo, aunque pueda parecer que se deducen directamente de las condiciones objetivas, puesto que aseguran una economía de dinero, de tiempo y de esfuerzos en cualquier caso poco rentables, las prácticas populares tienen como principio la elección de lo necesario (“esto es para nosotros”), en el sentido, al mismo tiempo, de lo que es técnicamente necesario para ser “como hay que ser sin más”, y de lo que viene impuesto por una necesidad económica y social que condena a la gente “sencilla” y “modesta” a unos gustos “sencillos” y “modestos.” El ajuste de las posibilidades objetivas, que está inscripto en las disposiciones constitutivas del habitus, se encuentra en la base de todas las elecciones realistas que, fundadas en la renuncia a unos beneficios simbólicos de cualquier manera inaccesibles, reducen las prácticas o los objetos a su función técnica -corte de pelo aseado, vestido completamente sencillo, muebles fuertes, etc. (Bourdieu, 1988a, p. 386).

Bourdieu considera que el habitus de las clases populares se explica por el ajuste de sus gustos a las posibilidades objetivas, pero, reconoce variaciones en su interior

El *gusto modesto* (de los empleados y obreros no calificados), que sabe sacrificar los apetitos y los placeres inmediatos a los deseos

y a las satisfacciones futuras, se contraponen con el *materialismo espontáneo* (preocupación por aprovechar los buenos momentos) de las clases populares que rehúsan entrar en la contabilidad benthamiana de los placeres y de las penas, de los beneficios y de los costes. Quiere decirse que estos dos tipos de relación con los alimentos terrestres tienen como base dos tipos de disposiciones con respecto al porvenir (Bourdieu, 1988a, p. 181).

Bourdieu considera que las clases populares no disponen de condiciones sociales para estilizar sus vidas y, por lo tanto, no pueden disputar en el *Espacio de los estilos de vida*.

Las clases dominadas solo intervienen a título de punto de referencia pasivo, de *contraste*, en las luchas simbólicas por la apropiación de las propiedades distintivas que confieren su fisonomía a los diferentes estilos de vida, y sobre todo en las luchas por la definición de las propiedades que merecen ser apropiadas y del modo de la apropiación legítima (Bourdieu, 1988a, 248).

Esta negación de la capacidad de estilizar sus vidas que le atribuye Bourdieu a las clases populares fue criticada por Grignon y Passeron (1991), quienes consideraron que la distinción entre gustos de necesidad y gustos de libertad derivó en un error miserabilista, porque supone que éstas carecen de capacidad de elegir entre variaciones posibles de prácticas debido a que solo tienen gustos de necesidad.

Por mi parte, adhiero a esta crítica de Grignon y Passeron y coincido con el señalamiento del error *miserabilista* en el que cae Bourdieu. Aunque, en su favor cabe recuperar un párrafo de *La Distinción* donde reconoce la capacidad de estilización de las clases populares:

No es casualidad que el único campo de la práctica de las clases populares donde el estilo en sí accede a la estilización sea el de la lengua, con el argot, lengua de jefes y caudillos, que encierra la afirmación de una contra legitimidad, por ejemplo, mediante la intención de irrisión y de desacralización de los “valores” de la moral y de la estética dominante. (Bourdieu, 1988a, p. 402)



Si bien Bourdieu considera que las clases populares no están en condiciones de disputar en el *Espacio de los estilos de vida*, reconoce las construcciones simbólicas de las clases populares. Pero, considera que éstas no pueden interpretarse en relación a las disputas por el establecimiento de una cultura legítima.

Sin embargo, no es en el terreno de la cultura en el que hay que buscar una distancia o una toma de distancia, salvo la completamente negativa, por defecto, respecto de la clase dominante y de sus valores: existe, por supuesto, todo lo que pertenece al orden del arte de vivir, una sabiduría adquirida a prueba de necesidad, de sufrimiento, de humillación, y depositada en un lenguaje heredado, denso hasta en sus estereotipos, un sentido de la diversión y de la fiesta, de la expresión de sí mismo y de la solidaridad práctica con los otros (evocando por adjetivo *bon vivant* en el que se reconocen las clases populares), en resumen, todo lo que se engendra en el *hedonismo realista* (y no resignado) y en el *materialismo escéptico* (pero no cínico) que constituyen a la vez una forma de adaptación a las condiciones de existencia y una defensa contra esas condiciones, existe la eficacia y la vivacidad en un modo de hablar que, libre de las censuras y de coacciones que pesan sobre los modos de hablar casi escritos, y por consiguiente autónomos con respecto al contexto práctico, encuentran en la referencia común a unas situaciones, unas experiencias y unas tradiciones compartidas, el principio de sus elipsis, de sus abreviaciones y de sus metáforas; existe también todo lo que depende de la política, de la tradición de las luchas sindicales, donde podría residir el único principio verdadero de una contra cultura, pero donde los efectos de la dominación cultural no cesan de ejercerse (Bourdieu, 1988a. p. 402).

Así, Bourdieu reconoce la producción simbólica de las clases populares, pero establece un abismo entre sus construcciones y la cultura legítima, por lo cual, éstas no pueden participar de las disputas simbólicas en el *Espacio de los estilos de vida*, ya que sus prácticas sólo operan como contraste de quienes sí pueden hacerlo (las clases dominantes o la pequeña burguesía).

En resumen, las categorías de Bourdieu que resultan pertinentes para abordar las desigualdades sociales, las construcciones

simbólicas y las disputas por los estilos de vida son: *Espacio social*, *Espacio de los estilos de vida* y *Cultura popular* como construcción simbólica propia de un grupo social subordinado. Siguiendo la *metodología de ambivalencia* de Grignon y Passeron, estas categorías sirven para interpretar la dimensión ideológica, pero siempre y cuando, dentro del *Espacio de los estilos de vida*, se reconozca la capacidad de estilización de las clases dominadas y se supere el abismo que plantea nuestro autor.

### **Willis: producción cultural, reproducción cultural y reproducción social**

En el Center for Contemporary Cultural Studies de la Universidad de Birmingham,<sup>102</sup> Willis llevó a cabo su investigación sobre la cultura obrera utilizando el método etnográfico,<sup>103</sup> cuyos resultados publicó en el libro *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera en 1977* (1988). En su Introducción, el autor resume sus principales hallazgos:

Sostengo que el medio específico en que se produce una determinada concepción subjetiva de la fuerza de trabajo y la decisión objetiva de aplicarla al trabajo manual es la cultura contraescolar de la clase obrera. Ahí es donde se comunica a los individuos y a los grupos los temas obreros en su propio contexto determinado y donde los chicos de la clase obrera desarrollan creativamente, transforman y finalmente reproducen en su propia praxis las características de la cultura general de la sociedad, de una forma que los lleva directamente a determinados tipos de trabajo. La parte I del libro presenta una etnografía de la cultura contraescolar de los varones de raza blanca de clase obrera.

102 En relación a la importancia del Center for Contemporary Cultural Studies de la Universidad de Birmingham en el desarrollo de los estudios culturales cfr. Mattelart y Neveu, (2004, p. 47-76)

103 Willis señala que la etnografía es el método adecuado para comprender las posibilidades con que cuentan los agentes, los recursos que disponen y los procesos de creación y recreación de prácticas, discursos, etc. En su investigación recurrió a la observación participante en una escuela secundaria que recibía chicos de clase obrera en una ciudad industrial del centro de Inglaterra. Además, entrevistó a los padres, registró diálogos informales y realizó un seguimiento de los jóvenes en sus primeros trabajos entrevistando a capataces y delegados gremiales (Willis, 1988, p. 17)

Por lo tanto, siguiendo mi razonamiento de que es su propia cultura la que prepara con mayor eficacia a algunos chicos de la clase obrera para que entreguen su fuerza de trabajo al peonaje, podemos decir que hay un elemento de auto-condena en la forma de asumir los roles subordinados en el capitalismo occidental. Por añadidura en la Parte II se mantendrá la tesis, a través del análisis que hago de la etnografía expuesta en la Parte I, de que hay una base objetiva para que estos sentimientos subjetivos y para tales procesos culturales. Implican una penetración parcial de las condiciones que determinan realmente la existencia de la clase obrera, claramente superiores a las versiones oficiales divulgadas por la escuela y las instancias administrativas. Únicamente sobre la base de una articulación cultural de este tipo con sus propias condiciones, los grupos de jóvenes de clase obrera participan de su propia condena. La tragedia y la contradicción estriban en que esas formas de “penetración” son limitadas, distorsionadas y contrapuestas, generalmente de forma no intencional, a consecuencia de unos complejos que abarcan desde procesos ideológicos generales y lo que se producen en la escuela y en organismos con funciones de guía fuera de ellos, hasta la amplísima influencia ejercida por la forma de dominación patriarcal y sexista que existen en el seno de la propia cultura obrera.

Por fin, en la parte II expondré que los procesos de *inducción* hacia el proceso laboral constituyen un aspecto de la regeneración de la cultura obrera en general, junto con un notable ejemplo de las complejas conexiones que tiene esa cultura con las instituciones estatales reguladoras. Desempeñan una función importante en la producción global de la totalidad social, y muy especialmente, en la reproducción de las condiciones sociales necesarias para que se dé un determinado tipo de producción. (Willis, 1988, p. 14-15)

En términos de Willis, la cultura contraescolar de los jóvenes de clase obrera exhibe *penetraciones* parciales (captaciones o intuiciones incompletas sobre su condición) y *limitaciones* vinculadas a las relaciones de explotación capitalista y a su pertenencia a la clase trabajadora. Por un lado, por medio de estas construcciones simbólicas advierten parcialmente su lugar en la sociedad capitalista y la falsedad de la vía meritocrática propuesta

por la escuela para escapar de su destino de trabajadores. Por otro lado, estas *penetraciones* están limitadas por su posición social, por lo cual, los chicos responden a la propuesta escolar apreciando el trabajo manual sobre el intelectual, celebrando la fuerza física y reforzando las relaciones patriarcales en el ámbito doméstico.

Willis concluye su libro señalando que hay márgenes de maniobra en la dimensión cultural, que los agentes son apropiadores activos y que hay posibilidades de alterar los sistemas simbólicos, las interpretaciones y las materialidades, las prácticas y las relaciones:

Este estudio ha mostrado tanto un grado de efectividad como un grado de no correspondencia (con las estructuras) en el nivel cultural. Sugiere, teniendo en cuenta lo presente, que hay algún espacio para la acción en el nivel cultural, y que hay alguna perspectiva de exponer a sus miembros más claramente lo que sus culturas les “dicen” acerca de su posición social y estructural. Al menos se pueden exponer las ilusiones de lo oficial y de otras ideologías. Es posible una aproximación que no insulte ni ignore a la clase obrera y que capte la importancia -aunque no el cierre inevitable- de los factores estructurales (Willis, 1988, p.214).

Entonces, para Willis, la posibilidad de cambios culturales está dada por la capacidad de construir formas culturales alternativas a partir de las *penetraciones* parciales que presenta la contracultura escolar de los jóvenes de clase trabajadora.

En relación a las lecturas *legitimista y culturalista* distinguidas por Grignon y Passeron, Willis hace un *análisis cultural* de la contracultura de los jóvenes de clase obrera, la cual, se opone al trabajo intelectual y a la meritocracia escolar. Asimismo, su estudio muestra la *función ideológica* de esta contracultura escolar, porque describe cómo estas construcciones simbólicas preparan a los jóvenes para desempeñar trabajos manuales e ingresar a una posición social subordinada en el mundo del trabajo. Por lo cual, su estudio puede considerarse como un ejemplo de *método de la ambivalencia* que proponen los autores franceses, ya que Willis parte de describir la construcción simbólica de los jóvenes y la interpreta reconociendo la articulación coherente de su cultura

contraescolar y también observa su relación con la cultura obrera destacando la funcionalidad respecto a las relaciones de dominación de clase y patriarcal.

Posteriormente, en el marco del debate académico sobre las conclusiones del libro *Aprendiendo a trabajar*, Willis precisó los conceptos de *Producción Cultural*, *Reproducción Cultural* y *Reproducción Social*, los cuales le sirvieron para sintetizar sus planteos y destacar la importancia de la dimensión cultural.

Willis señala que, para comprender la continuidad de las relaciones sociales capitalistas es necesario abordar primero la *Producción Cultural*:

Para alcanzar una visión adecuadamente dialéctica de la *Reproducción Social*, nuestro punto de partida debe situarse en el medio cultural, en las prácticas y en las producciones materiales, en las vidas insertas en sus contextos históricos, en la marca cotidiana de la existencia y en la conciencia práctica. Debemos investigar las producciones culturales colectivas de la existencia, cuyos fundamentos de determinación y atracción en lo que es heredado y lo que ordinariamente se sufre por imposición, pero de un modo que en cualquier caso es creativo y activo. Cada generación, cada grupo, cada persona, vive estas producciones culturales como si fueran nuevas. En general, a esto es a lo que quiero referirme con *Producción Cultural* (Willis, 1993, p. 434).

En esta línea, destaca el aporte de su investigación sobre la contracultura escolar de los jóvenes de clase obrera: “El libro *Aprendiendo a trabajar* versa, básicamente, sobre la índole y el contexto de la cultura – sobre la *Producción Cultural* y la *Reproducción Cultural* de los subordinados-, y sólo parcialmente sobre las teorías de la *Reproducción Social*” (Willis, 1993, p. 446).

Entonces, define la *Producción Cultural*:

*Producción Cultural* designa, al menos en parte, el uso creativo de los discursos, los significados, los materiales, las prácticas y los procesos de grupo, para explorar, comprender y ocupar creativamente posiciones particulares en los conjuntos de posibilidades

materiales, que en general, se halla disponibles. Cuando se trata de grupos oprimidos, esta definición ha de incluir probablemente formas de oposición y penetraciones culturales en lugares o territorios concretos y particulares. En un aparte, podemos destacar que el descubrimiento de estas formas ocultas, reprimidas, informales y medio ocultas es un área especial para el desarrollo de un método cualitativo, etnográfico, matizado y “vivo” – pues tales procesos no dejan un registro público en la oficina burguesa de recuento (Willis, 1993, p. 449).

En relación a la Reproducción *Cultural*, su articulación con la *Producción Cultural* y su vínculo con la *Reproducción Social*, para Willis, la *Producción Cultural* incluye todas las formas culturales, las construcciones simbólicas, los lenguajes, las prácticas, los comportamientos ritualizados y los objetos materiales producidos por los agentes para dar sentido a sus vidas y construir sus identidades. Debido a que éstos participan de relaciones sociales de explotación y subordinación, estas formas culturales reciben del pasado restricciones y sufren controles que contribuyen a reforzar la cultura de clase heredada, a esto el autor denomina *Reproducción Cultural*. A través de estos procesos la *Reproducción cultural* contribuye al sostenimiento de las relaciones de explotación capitalista, que denomina *Reproducción Social*.<sup>104</sup>

En el marco del debate sobre su libro *Aprendiendo a trabajar*, Willis subraya que las escuelas son uno de los espacios donde los jóvenes de clase obrera producen significaciones y que las propuestas escolares influyen de manera diferente.

104 Reproducción Cultural designa el modo en el que este conjunto de procesos opera, en último término y efectivamente, para conceder una nueva vida a las creencias ideológicas y sociales, así como reforzarlas. Es operación se produce tanto por medio de operaciones internas (dadas en su misma transitoriedad e informalidad) como a través de los efectos ideológicos complejos que de un modo estable contribuyen a estructurar los elementos hasta donde podamos pensar (así como a regular, suprimir o fragmentar – a menudo por medio de procesos institucionales- la producción concreta de esos elementos). Producción Cultural es un término más amplio que, y está conformado en buena parte por elementos que son indiferentes con respecto a él. La Reproducción Cultural contribuye, sin embargo, a producir una pauta global de actitudes sociales y de supresión de penetraciones culturales como base para la decisión y para la acción, de manera que tales actitudes y supresiones han de ajustarse debidamente al funcionamiento del modo capitalista de producción. Solo este último efecto debe designarse como Reproducción Social. Reproducción Cultural debe contemplarse a su vez como un término más amplio, aunque menos inclusivo que el de Reproducción Social. Pues esta última puede también designar procesos y áreas muy diversos -entre los que cabe incluir, con igual, con igual importancia al Estado y sus aparatos, la policía, la familia y los medios de comunicación. (Willis, 1993, p. 450)

En la medida en que la escuela es uno de los enclaves materiales, así como una de las entradas de la producción, entonces las escuelas sí producen diferencias. Son productivas tanto como son reproductivas, posee efectos específicos, y no pueden ser reducidas a ninguna otra cosa – y además, como hemos visto, trabajan más sobre las diferencias procedentes de otros terrenos que sobre las similitudes-. Diversas organizaciones escolares pueden muy bien tener efectos diversos – específicamente en lo que se refiere a sus grados de represión, a la separación de los subordinados de la *Producción Cultural y de la Reproducción Cultural* dominante y al aislamiento de las formas culturales. Pero, no obstante, lo que vemos parcialmente en el enclave de la escuela es una producción más amplia de formas culturales (constituida ciertamente, en parte, de modos diversos, según las diferentes formas que toma ese enclave); una producción de ideología, de formas de división entre los géneros y de división entre las actividades manuales y metales, que es mucho más básica y enconada que cualquiera otra cosa que la escuela pueda esperar moldear o producir -como por ejemplo la reelaboración de cada generación- (Willis, 1993, p. 451).

Contra la idea de sentido común que los jóvenes de clase trabajadora producen sus formas culturales en la familia y en el barrio y luego, las confrontan con la cultura escolar en las instituciones escolares, Willis demuestra que la escuela es uno de los lugares donde los chicos producen sentidos y comportamientos propios en respuesta a la propuesta escolar.

Pero, Willis advierte que la escuela es una institución estatal, con objetivos proclamados por los discursos oficiales por un lado, y con funciones reales en relación las condiciones del mercado laboral por otro. Asimismo, estos objetivos son mediados por agentes y funcionarios concretos que adhieren en parte a las propuestas oficiales, pero, que también buscan sobrevivir a las presiones diarias. Además, la escuela recibe las demandas de la clase obrera cuya experiencia en el ámbito laboral modela sus expectativas y genera respuestas adaptativas.<sup>105</sup> Por lo cual, Willis considera que las instituciones ofrecen condiciones singulares e influyen de

105 Para profundizar en estos planteos cfr. Willis, 1988, p. 208-209.

manera diferente en la conformación de la contracultura de los jóvenes, pero sus efectos pueden ser consecuencias no buscadas por los propios agentes.<sup>106</sup>

En relación a la línea de investigación derivada de sus planteos, Willis entiende que es necesario vincular la *Producción Cultural de los dominados* con la *Producción Cultural de los dominantes* en torno a principios de articulación que son en última instancia las relaciones de *hegemonía y contrahegemonía*.

Lo que nos falta, y lo que debería constituir para nosotros una tarea positiva, es algún tipo de noción que apunte a un principio cultural “contrahegemónico”: un principio que pudiera vincular las formas de la *Producción Cultural* a la ideología que propiamente se les asocia, en contra de las formas de opresión -para de ese modo conocer con una mayor exactitud cuáles son, y cómo mantener y desarrollar, los momentos y las prácticas contra hegemónicas que aparecen ocasionalmente y lo desaparecen-. Es ese principio contra -hegemónico, o los principios de articulación de las diferencias que presentan la resistencia y las formas culturales, es el que resulta vital desarrollar, si deseamos que la resistencia sea en último término algo más que un momento formal en la dominación dialéctica del capital y de las otras estructuras. Hay algunas cuestiones destacables desde la perspectiva de *la Producción Cultural y de la Reproducción Cultural subordinada*. La acción de la *Producción Cultural y de la Reproducción Cultural dominante* se dirige a menudo a romper y fragmentar la *Producción Cultural subordinada*. El grupo dominante reivindica para su propio discurso la validación de lo público, el valor a largo plazo, la legitimidad, la lógica explícita y racional – podemos decir la

106 En consecuencia, hemos de introducir consideraciones muy importantes en nuestra convención de que las “escuelas producen diferencias”. La Producción Cultural que aquí nos interesa es un proceso para el que la escuela es sólo uno de los enclaves, y la producción de este enclave puede no funcionar en el sentido en el que el Estado o los educadores los conciben. Así, la represión o la desviación parcial de cualquier tipo de efectividad que se le aplique a las escuelas, puede tener consecuencia son buscadas y puede no hallarse entre los intereses óptimos de la clase como un todo -aun cuando éste fuera el objetivo principal de los reformadores educativos- La Producción Cultural, sin embargo, no parte de cero en cada “nueva generación”. No solo está estrechamente relacionada con los procesos de la Producción Cultural, sino que recordémoslo, se halla conformada a partir de los recursos heredados de clase y de los discursos existentes. No puede inventarse a sí misma por completo. Se trata de formas y continuidades que establecen límites precisos a su “arbitrariedad.” Mas aún algunos de los aspectos de esta Producción Cultural que tienen lugar en el enclave de la escuela no son necesariamente “educativos” o “madurativos” en un sentido aceptado, y la formación real de la gente y su cultura se desenvuelve también en otros lugares de maneras complejas y controvertidas. (Willis, 1993, p. 452)



historia misma-. La *Producción Cultural subordinada* es profundamente privada, informa, y está articulada en la realidad inmediata, en lo práctico, en lo demostrado y en la narrativa – en una lógica implícita que sólo a dura penas sobrevive incluso más allá de sus encarnaciones transitorias y que nunca se preocupa por la historia- (Willis, 1993, p. 459).

Para Willis, la *Producción Cultural de los dominantes* fragmenta y limita la *Producción Cultural de los dominados*, hay una lucha cultural, la clase dominante esgrime la pretensión de racionalidad, la legitimidad y la validación como discurso público frente a la clase dominada cuyas construcciones simbólicas se desarrollan en el ámbito privado, referidas a cuestiones prácticas y ancladas en el presente. Por lo cual, se vuelve fundamental trabajar en la *Producción Cultural de los dominados* como colectivo.

En consecuencia, el principio contra-hegemónico debe ocuparse de la formación y de la identidad diversificada de la clase, así como de lo que es el saber común de los grupos oprimidos, antes que de ocuparse directamente de la lucha; y eso manteniendo la unidad y el alcance de la *Producción Cultural* que las formas dominantes buscan romper. El principio contra-hegemónico debe trabajar también sobre la noción de *Producción Cultural subordinada* de manera que ésta se arriesgue a hacerse pública, que se aventure en la historia, que se aventure al establecimiento de su lógica en oposición a la dominación y de su propia subversión en la *Reproducción Cultural* (Willis, 1993, p. 459).

En resumen, a partir de los resultados de su estudio sobre la contracultura de los jóvenes de clases trabajadoras y de las distinciones conceptuales entre *Producción Cultural*, *Reproducción Cultural* y *Reproducción Social* generadas en el debate académico sobre el mismo, Willis considera la *Producción Cultural* de los dominados como un espacio fundamental para la lucha y la resistencia. Si bien la *Producción Cultural de los dominados* presenta penetraciones condicionadas, sus interpretaciones pueden ser revisadas, sus intuiciones que pueden ser profundizadas y sus limitaciones que pueden ser superadas. Además, la escuela es uno de los territorios donde las clases dominadas producen

formas culturales propias, por lo cual, los cambios en ella tienen consecuencias inintencionadas en sus construcciones simbólicas, en sus lenguajes, en sus materialidades y prácticas.

Por último, respecto a la *Producción Cultural* de las clases dominadas en el siglo XXI, en un artículo publicado en 2003,<sup>107</sup> Willis plantea que las transformaciones culturales resultado de la mercantilización de los bienes simbólicos y las nuevas formas globales de comunicación digital han abierto un nuevo frente de lucha cultural, donde los sectores subordinados producen nuevas formas expresivas a las que él denomina *Cultura Común*. Esta *Cultura Común* resultado de la apropiación activa de las mercancías culturales ofrecidas por los medios de comunicación masiva, es un sitio de dialéctico, donde los sectores subordinados desarrollan su creatividad, por lo cual, las escuelas deberían explorar sus significaciones para conocer cómo ellos expresan su posición social y proponer terrenos prácticos para su autocomprensión (Willis, 2008).

## Conclusiones

*“La resistencia puede ser alienante y la sumisión puede ser liberadora.”*  
Bourdieu, 1988b, p.156

En un contexto social de profundización de las desigualdades, difusión de clasificaciones simbólicas estigmatizantes en los medios de comunicación, segmentación educativa y persistencia de discursos meritocráticos y condenatorios de las formas de vida de las familias más pobres en las escuelas, me interesó indagar sobre los aportes de Bourdieu y Willis en relación a las jerarquías culturales y a la cultura de los sectores populares. Siguiendo el *método de la ambivalencia* o doble lectura (*legitimista y culturalista*) propuesto por Grignon y Passeron (1991) para evitar los errores epistemológicos del

---

107 El artículo es Willis, P. (2003). Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the 21st-Century School Harvard Educational Review, 73(3), 390–415, su traducción fue realizada por Adriana Marrero (Universidad de la República de Uruguay) para la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación ver Willis (2008)

*miserabilismo y del populismo* revisité algunos de los textos claves y precisé sus categorías teóricas con la intención de problematizar las jerarquías culturales y las culturas de las clases dominadas.

De Bourdieu recuperé la categoría de *Espacio de los estilos de vida, estilización y cultura popular*. De Willis retomé su planteo sobre la importancia del medio cultural, la *Producción Cultural* de los dominados (el ámbito escolar como uno de los espacios de su desarrollo y la necesidad de su observación desde el principio contra-hegemónico), la *Reproducción Cultural y su relación con la Reproducción Social* y los efectos de la escuela y consecuencias inintencionadas. Esta revisión y delimitación de categorías tuvo como objetivo elaborar preguntas sistemáticas sobre los procesos de inclusión educativa de los sectores más pobres en instituciones de la periferia urbana mendocina. A continuación, presento algunos de los interrogantes surgidos durante la revisión teórica, porque considero que las teorías sociológicas son útiles en la medida que orientan la investigación, indicando aspectos de la realidad a comprender y explicar.

En relación a la categoría de *Espacio social*: ¿Cuáles son los recursos económicos y culturales que marcan diferencias entre las familias en el Gran Mendoza? ¿Cuáles son las características y las prácticas que definen a los sectores medios? ¿Cuáles son las características y prácticas que definen a los sectores populares? En relación al *Espacio de los estilos de vida*, que describe las *prácticas enclasables y enclasantes* y las apreciaciones de los agentes cabe preguntar: ¿Cuáles son los estilos de vida de los sectores medios y cuáles los estilos de los sectores populares en Mendoza? ¿Los sectores medios estilizan sus vidas en contraposición a los sectores populares? En un sistema educativo segmentado ¿Cuáles son las significaciones que adjudican las familias de sectores populares a la escuela a la que asisten sus hijos? ¿La asistencia a determinadas escuelas está asociada a la búsqueda de asimilar sus prácticas al estilo de los sectores medios? ¿La evitación de la escuela de barrio puede interpretarse como una forma de oponerse a las prácticas de sus vecinos que ocupan posiciones sociales cercanas? En relación

a la noción de *estilización*, ¿Cuáles son los recursos materiales y culturales a los que apelan los sectores populares para estilizar sus vidas? ¿Sirven los tipos ideales de “gusto modesto” y “materialismo espontáneo” delimitados por Bourdieu para describir sus prácticas? ¿Cuáles son las prácticas que conforman el estilo de vida propuesto por la escuela a los sectores populares? En relación a aquello que Bourdieu considera las construcciones simbólicas de los sectores populares (el arte de vivir, la sabiduría adquirida a través de sus experiencias y depositada en un lenguaje heredado, etc.) ¿Qué lugar ocupa la escuela y la educación en las construcciones simbólicas de las familias de sectores populares mendocinos? Bourdieu considera que los sectores populares no pueden estilizar sus vidas debido a que por sus condiciones de existencia eligen a partir de los gustos de necesidad, pero reconoce en el uso del lenguaje una estilización en oposición a la cultura legítima. Por lo cual, cabe indagar sobre los usos del lenguaje de los niños de sectores populares en las escuelas, si sus formas de expresión les sirven para impugnar las prácticas escolares y la autoridad docente.

En relación a la *Producción Cultural* de los sectores dominados ¿Cuáles son las formas culturales, las prácticas, los lenguajes, los materiales que producen los sectores populares para dar sentido a sus vidas y para construir sus identidades? ¿Qué aspectos de sus producciones culturales pueden interpretarse como *penetraciones o intuiciones* respecto al funcionamiento excluyente del mercado de trabajo, a su condición de fuerza de trabajo y a la falsedad de la ideología del mérito? ¿Qué aspectos de sus producciones culturales pueden interpretarse como *limitaciones* producto de prácticas patriarcales heredadas, de los procesos de empobrecimiento, de estigmatización y localización en la periferia urbana? ¿Cuáles son las producciones culturales de las clases dominantes en Mendoza? ¿Cómo influyen las mismas en la producción cultural de los dominados, los fragmentan, los debilitan? Si la escuela es uno de los territorios donde los sectores dominados construyen su *Producción Cultural*, y los cambios que ocurren en ella influyen en sus formas culturales ¿Cuáles han sido los cambios ocurridos en

las instituciones educativas localizadas en barrios de la periferia urbana? ¿Cómo han sido interpretadas las modificaciones respecto a la permanencia en la escuela por parte de los niños y las familias de clases dominadas? Por ejemplo: ¿Cuáles son las consecuencias de la extensión de la cantidad de años de obligatoriedad en relación a la desocupación o los trabajos informales a los que acceden los sectores dominados? ¿Cuáles ha sido los efectos de la ampliación de la jornada escolar en el contexto de empobrecimiento de los últimos años? ¿Cómo estos cambios han influido en sus valoraciones respecto a la educación, a la asistencia a la escuela y a su continuidad en el Sistema Educativo? Finalmente, en la actualidad ¿Cuáles son las apropiaciones creativas de los niños de los sectores populares de los bienes culturales mercantilizados por los medios de comunicación? En su *Producción cultural* ¿Cuáles son sus percepciones respecto a su posición subordinada en la sociedad? ¿Cuáles son las limitaciones impuestas por sus experiencias escolares y barriales? ¿Cómo puede la escuela como institución formal recuperar sus intuiciones y contribuir a superar sus obstáculos?

El objetivo de este trabajo fue destacar la vigencia de los planteos de Bourdieu y Willis para problematizar la dimensión cultural de las desigualdades sociales, las disputas culturales en las escuelas y la importancia de abordar las construcciones simbólicas de los sectores populares. Las preguntas que he formulado a partir de las categorías precisadas de estos autores no agotan las derivaciones de sus teorías revisadas, solo pretenden abrir líneas de indagación. La metodología de la ambivalencia sirvió para apreciar las dimensiones ideológicas y culturalistas de los enfoques de autores y valorar sus potencialidades y busca invitar a su utilización a la hora de investigar sobre las culturas de los populares.

Por último, la frase de Bourdieu que encabeza esta conclusión es utilizada por Willis para proponer una estrategia alternativa a la probable ceguera pedagógica ante las transformaciones culturales del siglo XXI. Su propuesta consiste en hacer de la escuela un espacio, donde los subalternos puedan *autocomprender* las

intuiciones y las limitaciones de sus producciones culturales.<sup>108</sup> En términos de Bourdieu, esta estrategia consistiría en promover el *autosocioanálisis* a partir de las paradojas presentes en las prácticas culturales a fin de conquistar colectivamente tanto la resistencia como la liberación.<sup>109</sup> En este sentido, considero que quienes advertimos el riesgo del cierre de la escuela a los cambios experimentados por los sectores populares hallaremos en los enfoques de Bourdieu y Willis herramientas conceptuales y metodológicas que nos orienten en la búsqueda de alternativas de apertura a sus formas culturales.

## Referencias Bibliografía

- Acevedo, A., De Matine, S., Faur, M., Moscona, G., Rosenberg, L., & Valencia, C. (2015). *Un abordaje del libro “Aprendiendo a trabajar” de Paul Willis a partir de la observación y el análisis en escuelas de La Matanza*. Obtenido de VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani Universidad de Buenos Aires: <http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/107/2015/04/Acevedo-produccion.pdf>
- Antolin Solache, A. M., y Giovine, M. A. (2021). Estrategias de permanencia e instrumentos de reproducción universitarios en Córdoba. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XII, núm. 35, pp. 70-90, doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.35.1083>.
- Bourdieu, P. (1988a). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- (1988b). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Dukuen, J., y Kriger, M. (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: hallazgos de una investigación en una escuela del conurbano bonaerense (2014-2015). En *Astrolabio, Nueva época*, N° 16, pp. 311-339.

108 “Las voces pedagógicas pueden ser chocantemente silenciosas sobre temas del contexto social, como si las cuatro paredes del salón de clases, actuando como santuario tanto como es posible, contuvieran todo lo que es necesario para la comprensión y la dirección de lo que ocurre dentro de ellas. La utilización de la experiencia cultural y del conocimiento corporalmente arraigado como punto de partida desde los cuales leer hacia fuera para comprender su lugar y desarrollo dentro de los flujos de la modernización cultural desde abajo, puede hacer más consciente lo que es inconsciente en los “soldados de tropa”; construir espacios prácticos para la autocomprensión de los procesos subordinados de la reproducción social y para la apreciación de la que es la más elusiva de las verdades, enigmáticamente presentada por Bourdieu: ‘La resistencia puede ser alienante y la sumisión puede ser liberadora’. (Willis, 2008, p. 65)

109 Así paradójicamente, la sociología libera al liberar de la ilusión de la libertad, o más exactamente, de la creencia mal ubicada en las libertades ilusorias. La libertad no es algo dado, sino una conquista y colectiva. (Bourdieu, 1988b, p. 27)

- Dukuen, J., & Kriger, M. (2017). Haciendo de la necesidad virtud: Socialización política y herencia familiar entre becarias de un colegio de clases altas (CABA). En *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales Vol 20, N° 3*, pp. 61-81.
- Garriga Zucal, J. (2010). Una historia de franceses en la Argentina, una perspectiva ilegítima sobre la cultura legítima. En *Question/Cuestión, 1(25)*. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/897>.
- Grignon, C., & Passeron, J. C. (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en Sociología y Literatura*. Nueva Visión.
- Gutiérrez, A. B., Mansilla, H. O., y Assusa, G. (2021). *De la Grieta a las Brechas. Pistas pra estudiar las desigualdades en nuestras sociedades contemporáneas*. Villa María: EDUVIN.
- (2022). Estrategias económicas familiares durante la pandemia. Clases sociales, ingresos monetarios, finanzas y consumos. En P. Dalle. *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia. Volumen 1. Efectos de la doble crisis y recomposición social en disputa*. pp. 127-147. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires y Ediciones Imago Mundi.
- INDEC. (2022). *Informes técnicos. Trabajo e ingresos. Vol. 6, n° 237. Mercado de Trabajo. Indicadores Socioeconómicos (EPH). Tercer trimestre de 2022*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).
- Kaplan, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Aique.
- (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila Editores.
- (2018). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivadas de la educación*. Miño y Dávila Editores.
- Kaplan, C. V., & Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani, & A. Salvia. *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta Nacional sobre estructura social*. pp. 221-263. Siglo XXI Editores.
- Kaplan, Carina, Bracchi, C., Gabbai, M. I., Nobile, M., & Peón, J. (2022). La sociología de la educación en perspectiva histórica: orígenes de la disciplina y principales debates en el marco de las teorías del consenso y del conflicto. En *Revista de Educación, Año XIV, N° 28.2 . Enero - Abril 2023*, pp. 17-36.
- Kessler, G., y Assusa, G. (2021). *Pobreza, desigualdad y exclusión social. Informe Foro Universitario del Futuro*. Obtenido de Foro Universitario del Futuro:

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/pobreza\\_y\\_desigualdad\\_editado.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/pobreza_y_desigualdad_editado.pdf)

- Kruger, M., & Dukuen, J. (2021). Herederas y becarias. Dimensión familiar y formación de disposiciones políticas en estudiantes de un colegio de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires. En M. Kriger. *La voluntad. El vínculo de jóvenes argentinx con la política. Entre dos paradigmas*. pp. 75-104. CLACSO IDES.
- Krüger, N., McCallum, A., & Volman, V. (2020). Segregación escolar por nivel socioeconómico: disparidades entre las provincias argentinas. *LV Reunión Anual Asociación Argentina de Economía Política*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Mattelart, A., & Neveu, É. (2004). *Introducción a los estudios culturales*. Paidós.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre*. Ediciones Novedades Educativas.
- Paiola, J. A. (2008). Algunos elementos de carácter reproductivo de la educación. En *Revista CIFRA n° 3 Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la salud Universidad Nacional de Santiago del Estero*, pp. 171- 183. <https://fhu.unse.edu.ar/carreras/rcifra/c3/09paiola.pdf>.
- Pavcovich, P. (2009). *Juanito Laguna va a la escuela. La educación popular desde la sociología de Pierre Bourdieu*. EDUVIN.
- Pineau, P. (2014). Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto. En P. Pineau. *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar 1890-1945*. pp. 21-39. Teseo.
- Reygadas, L. (2020). La construcción simbólica de las desigualdades. En Jelin, R. Motta, & C. Sérgio, *Repensar las desigualdades sociales. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. pp. 201-219. Siglo XXI Editores.
- Romagnoli, C. (2009). *Desigualdades sociales y educativas en las "elecciones" y los recorridos escolares de los alumnos de sectores populares*. Mendoza: Secretaría de Ciencia y Técnica. Programación 2007-2009. Universidad Nacional de Cuyo.
- (2011). *De la casa a la escuela. Ingresos diferentes al nivel primario en un sistema educativo desigual*. Mendoza: SECTyP. Programación 2009-2011. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Educación.
- (2013). *De la casa a la escuela. Instituciones educativas y familias diferentes y desiguales. Informe Final. Período 2011 -2013*. Mendoza: SECTyP UNCuyo Fac. de Educación.



- (2016). *La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares. Informe final SECTyP UNCuyo 2013-2015*. Mendoza.
- Romagnoli, C., & Tosoni, M. (2005). *Desigualdades sociales y educativas. A una década de la implementación de la Ley Federal de Educación en Mendoza*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial. U. N. de Cuyo.
- Tosoni, M. T. (2021). *Informe final Proyecto Desigualdades socioculturales, clasificaciones escolares y experiencias formativas de niños y niñas en escuelas primarias del Gran Mendoza*. Mendoza: SIIP. Programación 2019-2021 (Resol. N° 3922/2019 Universidad Nacional de Cuyo. Cod. N°06/H180).
- Tosoni, M., y Tosoni, C. (2018). *Informe final del Proyecto: Dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños en escuelas primarias del Gran Mendoza*. Mendoza: Inédito. SIIP UNCuyo. Programación 2016-2018 (Resol. N° 3853/16 CS , Resol. N° 903/2020 CS).
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clas obrera. Traducción Rafael Feito*. Ediciones AKAL
- (1993). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En H. Velazco Maillo, F. J. García Castaño, y Á. Díaz de Rada. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. pp. 431-461. Editorial Trotta.
- (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI. En *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, núm. 3, pp. 43-66.



# 4

## CUARTA PARTE:

### **P**roblemáticas socio-educativas en perspectiva federal



## **Problemáticas Socio-Educativas en clave local: un análisis de la Provincia de Mendoza**

Cristina Romagnoli<sup>110</sup>

**A**gradezco esta posibilidad de encontrarnos en un espacio de intercambio, de poner en palabras las distintas problemáticas educativas desde una mirada crítica e intentar encontrar los puntos centrales entre todas las ponencias, para poder salir de la resistencia, empezar a construir nuevos sueños y ponernos manos a la obra para concretarlos.

Situamos<sup>111</sup> este ensayo del análisis de algunas problemáticas y temáticas educativas en Mendoza en la pre pandemia, pasando por la pandemia, hasta la actualidad junio 2022, *desde un horizonte y perspectiva de derecho y justicia social*. ¿Por qué este recorte temporal? Entendemos que la pandemia puso de relieve la relación de desigualdad previa y le agregó el sello económico ideológico y cultural de las corporaciones tecnológicas.

Los objetos de análisis y a la vez sujetos sociales seleccionados para trabajar en este panel son por un lado alumnos/as situados/as en escuelas y aulas de los distintos niveles de la enseñanza (un paneo sobre las condiciones materiales de los aprendizajes y una pincelada sobre los cambios curriculares y capacitaciones oficiales) y por otro los/las docentes noveles (egresados/as recientes o estudiantes avanzados/as) de la Facultad de Educación de la UNCuyo que empiezan su trabajo en la docencia. Respecto de los/las alumnos/as situados/as, hemos seleccionado algunos temas que abarcan los distintos niveles Inicial, primaria y secundaria que son preocupación de los y las mendocinas y que intercambiamos con parte del equipo de cátedra; mientras que las reflexiones sobre los/

---

110 Docente e Investigadora Universidad Nacional de Cuyo. Contacto: romagnoli\_cristina@yahoo.com

111 Esta ponencia surge del debate realizado en el grupo de investigación y con los sociólogos de la cátedra de Sociología de la Educación de la Facultad de Educación. UNCuyo

las docentes nóveles es una exposición de parte de los resultados emergentes del proyecto de investigación finalizado en el 2021<sup>112</sup>. Veremos cómo las políticas educativas los atraviesan y van dejando huellas (con sus impactos e implicancias) en las condiciones materiales y subjetivas de alumnos/as y docentes nóveles.

Por tanto desde este lugar aprovecho para agradecer y presentar esta charla en el panel como fruto de una construcción colectiva.

## **Un Paneo de los Principales Problemas Detectados en las Escuelas**

### ***La Desigualdad***

Muy fuerte en lo socio económico (alrededor de un 40 % de pobreza). En lo educativo asume la creación de fragmentos donde cada uno, según su lugar en la estructura social, su capital económico y cultural, busca, elige o sólo se inscribe territorialmente<sup>113</sup> en escuelas, las cuales se van reconfigurando según las necesidades de las familias y alumnos que asisten a ellas. Focalizados sobre los sectores con condiciones de vida más pobres, exploraremos las políticas educativas en relación a la desigualdad social. Realizaremos un paneo que nos permite rastrear cómo ingresa la desigualdad en las escuelas, cómo se administra desde las normativas y decisiones institucionales, la atención y solución de los problemas, las políticas y los fondos asignados por la Dirección General de Escuelas (DGE) aumentando la brecha entre las escuelas.

1. Registramos CENS (Centros educativos de nivel secundario) **que cierran** pos pandemia por escasa cantidad de alumnos cuando justamente sería el momento de contactarlos y sumarlos; y SEOS (Servicio educativo de origen social) que por problemas (administrativos y contables por rendición de fondos) de las

---

112 Investigación SIIP Proyectos 2019 2021 UNCUIYO Equipo de trabajo conformado por Cristina Romagnoli, Laura Raía, Jorge Asso, Laura de Rosas, Lorena Gordillo, Nuria Maldonado, Laura Troncoso, Florencia Gorosito, Ana Muñoz.

113 Desde nuestra línea de investigación: Desigualdades sociales y educativas, el equipo de investigación ha relevado la constitución de los circuitos educacionales (1993-1998), luego precisamos la construcción de fragmentos para distintos sectores sociales recorriendo el camino de las familias a las escuelas y viceversa (2007-2016).

organizaciones sociales a cargo cierran, sin poner el foco en lo educativo. En esa situación se promueve decimos el cierre de SEOS<sup>114</sup>, en vez de solucionar los problemas y replantear las figuras. Se decide “tirar el agua sucia con el niño/a” como reza el dicho. Evidentemente la solución a nivel de necesidad educativa no es cerrarlos.

Estamos visualizando que se apela a salidas fáciles, económicas y de ajuste ante problemas complejos que deberían resolverse con el objetivo de más y mejor educación y no de menos inversión.

2. Así mismo se presentan problemas de infraestructura, edificios y de mobiliario, por ejemplo en varias escuelas a) faltan bancos, la opción es: traigan almohadones de casa<sup>115</sup>; b) faltan baños o se taparon, la opción es: hagamos sistemas de burbujas. La pandemia y sus formatos y dispositivos habilitaron distintas maneras de descargar la educación pública y gratuita sobre las familias para que la co-financien, armándose renovadas propuestas privatizadoras. Escuchábamos como un estribillo de canción “la tecnología vino para quedarse” y utilizada como sinónimo de “progreso”, sin dudarle; con estas situaciones y su uso exprés nos permitimos agregar su costado contradictorio al reproducir la desigualdad.

3. **Meriendas y Fondo Fijo en las escuelas:** Nos informa una docente que los alumnos en un CENS se desmayan de hambre y la solución que se pone en marcha es: adelantemos de horario la merienda de 1 tortita y mate cocido o de dos vainillas...A lo cual se agrega fondos fijos insuficientes. Para ejemplificar nos indica la docente que se recibe para un CENS núcleo y 3 aulas anexas la suma de 2.260 \$.

4. **Jornada escolar:** la Jornada extendida o la jornada completa en Mendoza se empezó a implementar antes de que se plasmara en la Ley Nacional de Educación (LEN). En estudios realizados hasta

114 Diario Los Andes. (23/03/2022). Malestar e incertidumbre por el cierre del jardín Evita, de la escuela hogar.

Diario Los Andes. (21/04/2022). Preocupación por el cierre de Jardines SEOS de origen social en Mendoza.

115 Diario Los Andes. (04/03/2022). Faltan bancos en las escuelas y hay chicos que toman clases sentados en el suelo.

el 2015 (Bottinelli, 2016), se presenta a Mendoza, que mantenía uno de los más altos índices -comparativamente hablando- con la media de la Argentina y en menor medida la inclusión de alumnos.

En términos absolutos, se trata de 211 escuelas que comienzan a ofrecer (o se crean con) jornada completa en esa etapa. Este universo de 211 nuevas ofertas de JCA<sup>116</sup> se explica, fundamentalmente, por lo ocurrido en 5 jurisdicciones: Mendoza (con el 46%) y Salta (con 26%), son las provincias que más contribuyeron al incremento del indicador de escuelas con JCA (Jornada Extendida o ambas) entre 2000 y 2006. El caso más destacado es Mendoza, jurisdicción que registraba un 4% de escuelas JCA en el 2000, un 8% en 2003 y un 16% en 2006; en términos absolutos, Mendoza pasó de tener 31 primarias JCA en el 2000 a 119 en el 2006, casi cuadruplicando ese tipo de oferta en seis años. Otras dos provincias del grupo de quince con información, que registran una variación definida en los indicadores de jornada, son Salta y San Juan. Sin embargo, la evolución ascendente en estos dos casos, no sólo es mucho menor a la de Mendoza sino que, además, se concentra casi por completo en el trienio 2003-2006, mientras que el caso mendocino tiene una pauta de crecimiento que atraviesa ambos trienios (Bottinelli, 2016, p. 17).

No obstante, actualizando esto en el tiempo, otro estudio al 2019, muestra una Mendoza que se corrió bajo la línea media con niveles bajísimos y con una distribución regresiva por clases sociales. El análisis de Extensión de la jornada escolar en el nivel primario realizado por el Observatorio de Argentinos por la Educación muestra en general que *sólo el 14,1% de los estudiantes de escuelas primarias asiste a escuelas con jornada completa o extendida. Muestran en gráficos, en un extremo CABA con un 40,3 % y en otro aparece Mendoza 0,7%*. En los comentarios finales agrega:

Transcurridos más de 15 años desde la Ley de Educación Nacional que planteó la meta de universalizar la jornada extendida/completa la cobertura es de 14,1% Esto revela que es una política muy

---

116 Jornada extendida o ambas (completa y extendida)



onerosa y compleja, que entra en tensión con otras necesidades, como ampliar la cobertura en el nivel inicial y la primera infancia, las mejoras necesarias en la infraestructura y el equipamiento de las escuelas o el aumento del salario docente (Veleda, Catri y Nistal, 2019, p. 7).

Y finalmente si pensamos esta política en línea con el horizonte de justicia social tendríamos que registrar que se prioriza a los sectores de menores ingresos, sin embargo Veleda (2013) sostiene:

Al analizar el acceso a la jornada extendida o completa de acuerdo al nivel socioeconómico de los alumnos, observa que los alumnos de nivel socioeconómico alto son los que más asisten a jornada extendida (20,8%). Para el nivel socioeconómico medio la proporción es 11,8% y 17,4% para el bajo (p. 8).

Actualmente, la Dirección General de Escuelas (DGE) ha pospuesto la prueba piloto de la media hora adicional de clase en las escuelas primarias que debería haber arrancado durante este mes de junio. La razón que esgrime el gobierno escolar de Mendoza es que la Nación no dio una respuesta. Los medios locales ya marcan la serie de inconvenientes que acarrea, sobre todo de logística: por empezar, en casi todos los edificios escolares se cursa en más de un turno, y aumentar el tiempo de estadía en la escuela implica adelantar o retrasar los horarios de ingreso o de salida. Pero también era necesario negociar con los sindicatos docentes acerca de cómo sería el pago del tiempo extra<sup>117</sup>.

Un texto que llegó a los colegios primarios explica las instancias en las que se aplicará la metodología en el marco del Programa Nacional “Volvé a la Escuela”. Se buscará lograr que los niños y niñas cuenten con un servicio educativo de “refuerzo” e incluirá ir fuera de los días hábiles. No serán para todos los estudiantes de la primaria, ni tampoco abarcará a todas los colegios de ese nivel. Los talleres están destinados a alumnos/as “con trayectorias intermitentes, con necesidad de reforzar el vínculo y la motivación de permanecer en

---

117 Diario UNO Mendoza (03/06/2022).

la escuela”. Se dictarán cuatro veces por semana, incluyendo los sábados y cuatro horas de trabajo diario en la escuela. La prestación del servicio educativo es voluntaria por parte de los/las educadores, un aspecto que ya genera controversia en el sector docente y la pregunta en este contexto es que tipo de salarios o de contratos o designaciones se realizarán para los llamados talleristas.<sup>118</sup>

De aquí surge otra característica que podemos describir diacrónicamente: de las políticas universales del Estado Benefactor que registramos hasta los años 1970, pasamos a las compensatorias de los años 1990 y aquí vamos por las “focalizadas bajo la lupa”.

Es decir: ubiquemos a estudiantes con trayectorias débiles e interrumpidas que podemos asistir. Lejos de una real cobertura que acompañe trayectorias que sean un avance sobre los derechos en educación, estamos viviendo un retroceso significativo, en cuanto a las condiciones materiales.

5. Salarios: porque las condiciones laborales y salariales de los/las docentes son las condiciones de aprendizaje de los alumnos, es que incluimos estos datos. Un estudio de costos del sistema educativo comparativo entre jurisdicciones<sup>119</sup> presenta a Mendoza con un gasto por alumno por debajo del promedio ponderado Provincia 77.585 / Nación 83.059 y sueldo de los docentes que siguen la misma lógica Provincia 57.171 / Nación 68.533. Son cifras de Inversión o desinversión que hablan por sí solas. Agregamos que en la composición salarial figura un ítems llamado “ítems aula” (en el encuentro de cátedras de Sociología de la Educación anterior en San Luis hablamos de él) es un incremento ligado a la a la presencialidad, esto habla de bajos salarios con un componente fuerte de querer ejercer control y disciplinamiento. Este año el gobierno quiso doblar la apuesta. Desde el monopolio de manejar un presupuesto propuso en las distintas paritarias a los gremios

118 Diario MDZ Mendoza (28/05/2022)

119 Informe indicativo del salario docente Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo MENA diciembre 2021.

estatales incrementos en negro ligados al presentismo (una especie de ítem aula para todos) esto fue rechazado rotundamente por los gremios.

Salarios docentes, sindicalización son temas que evidentemente debemos trabajar y deben estar presentes en las planificaciones de las cátedras de Sociología de la Educación.

### **Lo Curricular y las Capacitaciones**

Pondremos en el foco otras condiciones, las simbólicas. Analizaremos ahora lo curricular, lo cultural. Existe una discusión en la cual se ha enmarcado la provincia y que arrancó en el 2016 promovida desde el gobierno de Mendoza. Un especialista en educación, específicamente en Lengua y Literatura, llega a la conclusión de que el problema central que implica el deterioro en la lectoescritura y en la calidad educación tiene que ver con la aplicación de la “psicogénesis” utilizada por el “progresismo en educación”. Frente a esto, hay que incorporar otro tipo de técnica para enseñar a leer y escribir, que se basa en la “fonología y en la neurociencia”; como si el debate fuera meramente técnico, tapando la “naturaleza política de la educación” (parafraseando a Freire). No nos vamos a referir a esto porque tendríamos que centrarnos en el análisis del proceso de la adquisición del lenguaje ligado a las condiciones de vida, un proceso que no puede extrapolarse, ni aislarse del contexto de las condiciones económicas y sociales en la que se vive. Solo exponer que leyendo algunos de los textos utilizados se registra una descontextualización, a- historicidad y uso de estereotipos de familia.

Esta reforma curricular está acompañada por los cursos oficiales que se ofrecen, ligados a la Fundación Varkey, en los cuales el liderazgo, el tema de las emociones y su manejo, son los principales protagonistas. De un golpe de imprenta se eliminan determinados problemas y otros entran en escena y así el problema del liderazgo pasa a ser central. Desde una perspectiva funcionalista en la cual el círculo vicioso de la pobreza y la salida educativa, hacen la diferencia. Esto último torna a esta visión en un tanto “perversa”, ya que culpa

a los que sufren la desigualdad en forma de pobreza económica y educativa, de los propios fracasos al trabajar desde la teoría del mérito individual (la meritocracia funcionalista) obviamente descontextualizada.

Desde este equipo de investigación y trabajo entendemos que la desigualdad es la que ocupa un lugar central en la educación como problema a resolver. Debemos analizar críticamente cómo esta desigualdad social ingresa a través de las políticas públicas y se instala en las condiciones de vida, en las institucionales tanto en lo material como en lo simbólico; y se refuerza cuando estas políticas son regresivas generando mayor desigualdad.

### ***Docentes noveles***

Los y las egresados/as o alumnos/as avanzados/as de facultades o terciarios, al ingresar como trabajadores en una institución escolar, atraviesan una serie de prácticas que van dejando huellas en las condiciones materiales y subjetivas de..., en tanto trabajadores docentes. El proyecto de investigación finalizado *El oficio docente hoy: entre las expectativas y la realidad. El caso de la Facultad de Educación (FED)*<sup>120</sup> (financiado por la SIIP) da cuenta del seguimiento de la cohorte 2014 de los/las estudiantes de la Facultad de Educación de la UNCuyo que egresan y se incorporan en el sistema educativo.

Ponemos bajo estudio los primeros pasos en el oficio docente en distintos contextos entre lo instituido y lo instituyente. Se entremezclan en el análisis las políticas educativas hegemónicas, los recorridos personales y sociales de los/las docentes noveles, docentes en general y las prácticas institucionales concretas que van dejando sus huellas. Las primeras instituciones que registramos dan cuenta nuestros/as entrevistados/as son los recorridos por SEOS y escuelas privadas.

---

120 SIIP Proyectos 2019 2021 UNCUIYO Equipo de trabajo conformado por Cristina Romagnoli, Laura Raia, Jorge Asso, Laura de Rosas, Lorena Gordillo, Nuria Maldonado, Laura Troncoso, Florencia Gorosito, Ana Muñoz.

Desde un análisis sociológico, antropológico y desde la psicología social, buscamos caracterizar el oficio docente en general y específicamente el trabajo docente: 1) las distintas funciones según contextos, 2) sus retribuciones y formas de contratación diferenciales, 3) las formas de resolver los conflictos laborales en las instituciones. Recorridos e inserciones laborales que relevamos y que dejan un registro en la concepción sobre las condiciones laborales y salariales docentes, la participación en la política y en las asociaciones sindicales.

Ficha técnica: En lo metodológico, ubicamos como referentes a alumnos/as avanzados/as y egresados/as de la cohorte 2014 de la FED que ingresaron al mundo laboral en el marco de la pandemia. Desde una estrategia cualitativa realizamos entrevistas en profundidad y analizaremos documentación y normativas. Nos posicionamos desde una perspectiva de Derechos y de Justicia Social.

***Funciones docentes según contextos.*** Las evidencias indicarían que en la realidad de las escuelas se registran varias funciones tensionadas desde distintos contextos:

Algunas escuelas solicitan / exigen bajo una pseudo profesionalización que avanza en línea con las reformas hegemónicas, que surgen de la adopción acrítica de las políticas educativas por parte de los gobiernos de turno (gestor en los años 1990; hoy podríamos hablar de un docente emprendedor, líder, que maneje los elementos del coaching, la inteligencia emocional, etc.), mientras que en otras escuelas se apela solamente a la vocación vaciada de contenido.

Las necesidades propias de las escuelas desiguales según la población que asiste genera esta serie de funciones desiguales: cuidado y acompañamiento hasta limpieza en el caso de instituciones de gestión social; y más ligada a la creatividad, planificación e innovación en las escuelas de gestión privada.

Lo desigual se reproduce en el oficio docente según escuelas, pero lo común del ajuste subsiste. Las necesidades coyunturales:

hoy la pandemia es un ejemplo palpable de multiplicación de tareas acciones (virtualidad- presencialidad, entrega de bolsones de comida, recorrida por las casas de los las estudiantes y familias, incremento de reuniones entre pares y con directivos para planificar acciones etc) que se le piden a los/las docentes apelando a la vocación y o profesionalismo según ámbito y gestión en el que se inserte la institución. Pero en ambos casos implica más horas.

### ***Retribuciones y formas de contratación diferenciales.***

La tarea docente se va forjando con un sentido particular según el ámbito de inserción, reproduciendo prácticas y discursos que naturalizan entre otros aspectos la precarización laboral. Los testimonios evidencian esta situación:

El sueldo y mis horas son hasta las 12:30 hs. y eso me lo pagan aparte en negro” (J- docente inicial- privado).

En la pública, por ejemplo, vos podés ir a protestar, podés ir a pelear por tu sueldo, por tus cosas, cosas que en el privado no podés hacer porque un día que faltás para protestar y olvidate (R- docente en ejercicio- privado).

También se observan en sus comentarios un desconocimiento en la forma de contratación y de retribución, lo que demuestra un desconocimiento de la legislación vigente.

**Formas de Resolver los Conflictos Laborales en las Instituciones.** Con referencia a la manera de solucionar situaciones laborales, se observan algunas acciones individuales que muestran las formas particulares de relacionarse con las autoridades de esas escuelas:

Cuando tenemos algún problema laboral vamos a la directora, se lo planteamos o a la secretaria, que la secretaria es como la vice en realidad, se lo planteamos y ella intenta llegar a los superiores. En el caso de que tengamos algún otro tipo de problemas, por ejemplo, con los pagos y todo eso, vamos al chico de contabilidad y él nos explica más o menos para que nosotras entendamos. Pero por lo general intentamos que no haya ningún tipo de problemas (Docente escuela privada).

Mira, en realidad nosotras tenemos como una relación muy estrecha con los que son el director y el subdirector de educación del área de educación de ahí del municipio entonces generalmente cuando se tiene algún reclamo o algo así ellos están permanentemente sabiendo, teniendo como mediadora a la directora de algún reclamo o alguna sugerencia o de algún problema que tengamos en el jardín. Siempre se recurre a ellos y de alguna u otra forma siempre se soluciona digamos, pero ninguna de las que trabajamos ahí estamos afiliadas a ningún sindicato (Docente SEOS).

En el ingreso al trabajo docente se da una Socialización laboral en la cual las formas de pensar, sentir y actuar estarían condicionadas por estos primeros pasos en la docencia, que van naturalizando la desigualdad, invadida por el lenguaje hegemónico de las reformas educativas ligadas a salidas individuales de problemas colectivos. Estos marcos conceptuales que se van multiplicando en los ámbitos privados y de gestión social que son los primeros en transitar los/las docentes nóveles, articulan con las prácticas concretas y sentidos subjetivos, transformándose en “una trayectoria que deja enseñanzas” y que va subrepticamente naturalizándose, incorporándose en la cotidianidad de estos docentes. Opera como el terreno sobre el que se desarrolla la trayectoria laboral y que iría conformando la base de los esquemas de percepción de un oficio docente precario, inestable, que habilite a recibir remuneraciones diferenciales en base a la meritocracia que acepte la pérdida de derechos (ítem aula), los salarios diferenciales, el arreglo de partes bis a bis con la patronal de los problemas institucionales, desconocimiento del trabajo sindical y de las normativas de derecho que les asiste, etc. Distintas y nuevas formas de contratación laboral y deterioro en las condiciones laborales de los trabajadores de la educación van reconfigurando su camino.

Las categorías de proletarización de R. Donaire (2009-2012) tornan de gran fuerza explicativa al incorporar al debate la clase social del docente, sus condiciones de vida y de trabajo siendo preocupante por un lado la fuerza que asume la desigualdad en su tarea, es decir la reproducción se hace cuerpo en las/los docentes nóveles. Temas que deben ser problematizados y analizados, apelando a categorías críticas que hagan visible los cambios y las desigualdades que se presentan.

Entendemos que debemos debatir en el marco de las políticas educativas, politizar el debate educativo, develando el intento de naturalizar textos hegemónicos y los contextos.

### **A modo de reflexión: Repolitizar el Debate Educativo**

Después de esta doble exploración de las políticas públicas desde su impacto sobre estudiantes y docentes en las instituciones educativas, entendemos que es tarea prioritaria desnaturalizar estas políticas y los procesos que generan la desigualdad, el paso previo es “ver la naturaleza política de la educación” y sus hacedores.

Denunciar y buscar nuevas políticas educativas en el marco de políticas sociales en una sociedad que alcance para todos. Tenemos que ser capaces de resistir y avanzar en soñar nuevos sueños para poner luego manos a la obra porque con alrededor de 40 % de pobreza no podemos esperar más.

Reinventemos nuevos horizontes del derecho a la educación o volvamoslo a su lugar y renovemos nuestra lucha. No naturalicemos las frases acuñadas como.... “siempre ha habido pobres” primero porque son niñas y niños en condiciones de pobreza, no les adjudiquemos el adjetivo de su condición material, no los esencialicemos como tales, ni tampoco demos por cerrado el debate de la injusta distribución de la riqueza. Cuestionemos y develemos



el significado político de este y otros dichos de algunos gobernantes “caen en la educación pública” etc., etc.

Necesitamos una nueva retórica y nuevas búsquedas e inteligencias, nuevos actores colectivos pueden lograr hacer la diferencia. Y para eso debemos avanzar desde nuestro oficio sociológico porque La sociología parafraseando otras voces..... es crítica o está condenada a ser cómplice.

Nosotros y nosotras desde la Sociología de la Educación, tenemos una tarea que es inmensa. Develar la naturaleza política de la educación y repolitizar el discurso educativo, supuestamente neutro y apolítico. Gracias

## Referencias Bibliográficas

Bottinelli, L. (2016). *La ampliación de la jornada escolar en perspectiva. Estudio sobre la situación de la jornada extendida y completa en el nivel primario de Argentina*. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Diciembre de 2016.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós.

Donaire, R. (2009). *La clase social de los docentes. Sus condiciones de vida y de trabajo desde la colonia hasta nuestros días*. Serie formación y trabajo docente. Vol. 2. Ediciones CTERA.

----- (2012). *Los docentes en el siglo XXI ¿empobrecidos o proletarizados?*. Siglo XXI editores.

Veleda, C., Catri, G. y Nistal, M. (2019). Informe. Observatorio de Argentinos por la Educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/informes/>

Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Fundación CIPPEC. Unicef Argentina.

<https://www.cippec.org/publicacion/nuevos-tiempos-para-la-educacion-primaria/>



## **Problemáticas Socio-Educativas Regionales: El Aula en Tiempos de Hibridación, Permeabilidad y Debilitamiento de los Sistemas Disciplinarios**

Urbaitel Pablo<sup>121</sup>

**M**e produce una enorme alegría encontrarme con colegas a los que quiero mucho. A algunos los conozco desde mediados de la década de 1990, durante los primeros encuentros de Cátedras de Sociología de la Educación y a otros los he conocido más recientemente. Es muy reconfortante y nutritivo este espacio de intercambio con compañeros y amigos con los que me une la pasión por las mismas problemáticas.

En primer lugar, considero importante agradecer la invitación. En lo personal, pienso que una invitación es un acto de confianza. En ese sentido, entiendo adecuado recuperar a la filósofa francesa Laurance Cornu (1999) quien plantea que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro, una apuesta que consiste en no inquietarse por el no control de lo que va a decir ese otro, ni por el uso de su tiempo. Esa confianza, esa apuesta a brindarme un espacio para compartir mis ideas sin restricciones, es lo que considero indispensable agradecer.

El panel se llama *Perspectivas de problemáticas socio-educativas regionales*, por lo tanto, trataré de ser respetuoso de la consigna propuesta, aunque debo aclarar que mis estudios no abordan temáticas específicamente regionales. En este sentido, voy a tratar de recuperar algunos aspectos de este tema de modo muy panorámico, para luego desarrollar con más profundidad la problemática que me encuentro indagando actualmente.

---

121 Docente e Investigador Universidad Nacional de Rosario. Contacto: purbaite@unr.edu.ar

Me parece muy interesante la invitación a pensar estudios desde una mirada de cercanía, como todo lo relacionado con lo regional. Considero nodal compartir intereses centrados en el territorio que se relacionan fuertemente con nuestros compromisos, con la necesidad de pensar e interpelar nuestras realidades colectivas y cotidianas.

Previamente, quiero explicitar, muy escuetamente, algunas problemáticas relacionadas a las particularidades del contexto social de cercanía en el que me encuentro inserto. Entiendo pertinente señalar que pensar lo regional pone en tensión el complejo vínculo entre lo local y lo global. Un vínculo que me parece vital repensar desde la Sociología de la Educación en estos tiempos caracterizados por la hibridación, el mestizaje y la mixtura.

Para analizar esta temática, voy a tomar algunas categorías que nos ofrece Renato Ortiz (1994) que en *Mundialización y cultura* comienza a discutir la idea de mundo único que emerge ante la incipiente caída del Muro de Berlín y el auge de teorías que hacían “apología” del triunfo del capitalismo como la noción de Fukuyama (1994) del “Fin de la Historia”. Con el propósito de seguir con la lógica del panel vinculada con lo regional, el sociólogo brasileiro nos brinda categorías que resultan valiosas para entender que los fenómenos de proximidad, son producto de las relaciones entre lo global y lo local.

Para Ortiz lo global como *único*, se vincula con el sistema económico-financiero y con la emergencia de las nuevas tecnologías a escala planetaria. Desde esta perspectiva, denomina “globalización” a los fenómenos vinculados a la unicidad en los modos en que se establecen las relaciones económicas y a la centralidad de lo tecnológico. Sin embargo, en el plano de lo cultural plantea que no sucede lo mismo, dado que las singularidades ocupan un lugar preponderante. De este modo, propone la noción de *mundialización* relacionada con la pluralidad de las producciones culturales de cada territorio. Formula esta noción, en contraposición a la idea de unicidad asociada al emergente concepto de globalización que

se transformó, rápidamente, en un significado tan divulgado como fetichizado.

En concordancia con Ortiz, prefiero hablar de heterogeneidad en la cotidianeidad en la que cada territorio tiene sus propias particularidades, aquello que denomina *mundialización*. Creo que todo fenómeno social, es un complejo entramado singular en el que se interrelacionan constantemente lo global y lo local.

Considero importante destacar que, si bien las tecnologías se expanden a escala planetaria, el acceso a las mismas se distribuye de modo desigual. Entiendo importante la aclaración pues es la realidad que sucede en nuestra región.

Obviamente, los análisis de los hechos educativos tienen que ver con lo distintivo de cada realidad específica, pero condicionados por su contexto histórico. Particularmente, en esta etapa se encuentran determinados, además de por la globalización, (Bauman, 2001), (Ianni, 1996) por las nociones de: capitalismo transnacional (Sassen, 2015), capitalismo financiero, (Ferrer, 2015), capitalismo de plataformas (Srniczek, 2018), capitalismo flexible (Sennett, 2000), capitalismo cognitivo (Vercellone, 2011), entre tantos otros conceptos y/o neologismos que intentan nominar la coyuntura actual. Tal vez pueda resultar una verdad de perogrullo esta observación, pero recuperando el título del panel, entiendo que no podemos dejar de mencionar el peso de las mutaciones sociales que condicionan lo local.

En este sentido, podemos destacar el pasaje de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control (Deleuze, 1991). El declive de las instituciones modernas (Dubet, 2002) con la crisis de las instituciones socializadoras y la pérdida de eficacia simbólica para dejar huella en las nuevas generaciones. Para sintetizar esta situación, podríamos decir que hoy somos menos producidos por las instituciones y más por nosotros mismos. También, deberíamos destacar la reconversión de los vínculos intergeneracionales. Para entender este cambio quiero recuperar los aportes casi proféticos de Margaret Mead quien ya en la década de 1970 planteaba el pasaje de

la cultura post-figurativa, en la cual los adultos marcaban los pasos a seguir en la sociedad, a una sociedad pre-figurativa, en la que muchas veces son los jóvenes los que enseñan a los adultos (Mead, M. 1970). Otras mutaciones importantes para pensar la realidad escolar contemporánea son: las nuevas maneras de pensar la autoridad, el pasaje de una subjetividad intro-dirigida a una subjetividad alter-dirigida (Sibilia, 2008), entre otros tantos fenómenos que exceden lo local y que condicionan las distintas modalidades que tienen los sujetos de habitar las escuelas contemporáneas.

Para pensar lo regional, no podemos soslayar que en nuestro continente se han desarrollado innumerables investigaciones y se han generado muchas discusiones a partir de los estudios desde perspectivas latinoamericanas, corrientes que tienen una extensa y rica tradición para estudiar problemas sociales de nuestra región.

Hay problemáticas que son constitutivas, específicamente, de la realidad de América Latina. Entre las más relevantes, destaco la desigualdad educativa, que como resultado de la enorme desigualdad social que se produce en la región, se transforma -a mi juicio- en el problema educativo más importante que atraviesa nuestro continente. Por otra parte, creo indispensable incorporar los estudios acerca de los movimientos sociales y las acciones educativas que surgen como resultado de la resistencia a los procesos de exclusión social.

En cuanto a las problemáticas propias de mi contexto de cercanía, vivo en Rosario que es una populosa ciudad que tiene los problemas típicos de las grandes urbes y que comparte con la región los problemas de exclusión social. Destacaría un tema que no voy a desarrollar porque tampoco es mi especialidad, pero que ustedes deben conocer. Me refiero al crecimiento de la violencia social, a la irrupción de organizaciones vinculadas al narcotráfico que ocupan un lugar nodal en la construcción de subjetividades por fuera de lo estatal y en los modos de subsistencia de grupos poblacionales primordialmente juveniles. Frente a estos escenarios, resulta clave profundizar estudios y generar propuestas alternativas que intenten

pensar y revertir esta dramática problemática que debería ocupar, aún con más fuerza, el centro de las políticas públicas.

Luego de este escueto y panorámico recorrido sobre un puñado de temas relacionados con lo regional, voy a realizar una caracterización de la investigación que desarrollo como docente e investigador de la Universidad Nacional de Rosario.

Me propuse pesquisar acerca de las mutaciones que se producen en cotidianeidad áulica tratando de comprender las prácticas que llevan a cabo los estudiantes para relacionarse con el exterior escolar, conocer las modalidades de uso de los celulares, netbooks y otros dispositivos en la escuela, como así también indagar cómo éstas inciden en las aulas. Además, me interesa entender cómo interpela a las prácticas áulicas el ingreso asiduo de actores institucionales que no pertenecen a la clase (preceptores, alumnos de otros cursos, etc.).

Este trabajo surge de mí interés por analizar cómo los cambios sociales producen afectaciones en la cotidianeidad escolar. Considero que los pilares que históricamente han sostenido la escuela moderna se encuentran erosionados. De este modo, el encierro, la centralidad del educador, el método simultáneo y la gradualidad, elementos fundamentales de la escuela, están profundamente debilitados.

Las transformaciones anteriormente señaladas, se generan como producto de la crisis de las sociedades disciplinarias, los cambios en los modos de producción y distribución de los saberes, la reconversión de las relaciones intergeneracionales, entre algunos de los factores que contribuyen a entender la emergencia de una nueva organización de la vida social y –particularmente- de la escuela.

El encierro es un bastión crucial del aula que se encuentra debilitado. Desde su concepción, se proponía al salón como un espacio infranqueable, una muralla difícil de derribar planteando una clara delimitación entre el espacio escolar y el mundo social. La propuesta central era marcar los límites entre el afuera y el adentro escolar. Por el contrario, en la actualidad, las fronteras producto de los avances tecnológicos y de los procesos de desinstitucionalización

se tornan cada vez más difusos. El confinamiento como recurso disciplinador, clave para organizar las instituciones educativas, lentamente se constituye en un recurso agotado. Aparecen, a mi juicio, dos nuevas modalidades de ingreso del exterior a las clases. En primer lugar, el “afuera áulico extra-escolar” que a partir de las tecnologías portátiles permite que el exterior perfora las paredes del aula. En segundo término, el “afuera áulico institucional” que brota como otra modalidad que permite que entren constantemente a las aulas actores institucionales que no pertenecen al grupo de trabajo pedagógico. La escuela, de esta manera, se está transformando en una institución nómada. El modo de habitar el espacio escolar se caracteriza por una acentuada y asidua circulación de actores educativos, tanto dentro como fuera del salón. Estas permanencias nómades son, a priori, un contrasentido con los mandatos fundacionales de la escuela sustentada en la sujeción de los cuerpos.

El lugar del educador como centro de la vida escolar es otro bastión que se erosiona. El profesor en tanto sujeto que tiene la misión de enseñar y de vigilar también se debilitó; hoy resulta por demás dificultoso que el docente conduzca, controle, pero, fundamentalmente, que logre generar las condiciones para poder dar clases.

El método de enseñanza simultánea que consiste en un aula en el que un educador puede enseñar a muchos alumnos al mismo tiempo, es otro pilar que se torna engorroso sostener dado que resulta difícil lograr la atención homogénea de todos los estudiantes.

La organización graduada de la escuela que tiene el mandato de dividir a los educandos por edades, y distribuir los saberes para cada grupo etario, es otro baluarte debilitado pues la escuela perdió el monopolio en el control de la distribución de los conocimientos. Principalmente, a partir de la llegada de los medios *broadcastinizados* (me refiero a los medios de comunicación tradicionales: radio y TV), que se dirigen a un público indiferenciado por edades.

En este contexto caracterizado por profundas mutaciones, nos proponemos pesquisar acerca de las transformaciones que se



producen en la cotidianeidad áulica, intentando capturar a los sujetos particulares en el interior de una realidad concreta que les es propia. Especialmente, trataremos de comprender las prácticas que llevan a cabo los jóvenes para relacionarse con el exterior escolar, conocer las modalidades de uso de los celulares, y otras tecnologías portables, como así también indagar cómo éstas inciden en las aulas. Además, nos interesa entender cómo interpela a las prácticas áulicas el ingreso asiduo de actores institucionales que no pertenecen a la clase (preceptores, alumnos de otros cursos, etc.).

En esta investigación, privilegiamos ofrecer la palabra a los estudiantes con el objetivo de abrir otros caminos para entender los problemas educativos emergentes. Centrar la mirada en los recién llegados permite limitar la hegemonía de los discursos adultos como únicos exégetas de las realidades educativas y posibilita la escucha de otros actores.

Particularmente, mis estudios recuperan la tradición de la sociología de la vida cotidiana que propone Agnes Heller (1987) y la etnografía educativa (Rockwell, 2009). Además, me nutro de las aportaciones de Paul Willis (1988), uno de los más rigurosos especialistas de Sociología de la Educación de la Universidad perteneciente a la Escuela de Birmingham, quien estudió cómo los jóvenes resemantizan las prácticas oficiales y las hacen suyas. Otro autor que me resulta clave abordar es De Certeau que en *La invención de lo cotidiano* (1979), trabaja la noción de táctica. Él plantea que las estrategias son los modos de disciplinamiento del modelo hegemónico, mientras que las tácticas son los artilugios que usamos para oponernos a esas estrategias.

Entiendo que las situaciones ordinarias, los estudios focalizados en la cotidianeidad escolar, las pequeñas resistencias, nos abren otros horizontes para pensar la escuela contemporánea. En consonancia con estas miradas, me interesa indagar acerca de los pequeños detalles, que mayoritariamente han ocupado un lugar menor en los estudios acerca de distintos aspectos de lo social. En líneas generales, se los apartó de la agenda de investigaciones, tanto por superfluos, como porque los trataron como “reellenos” provistos

de un valor funcional indirecto en la medida en que constituían indicios que igualmente podían ser recuperados por la estructura. En consonancia con Barthes (1987) sostengo que esos detalles “inútiles” (más allá del uso hiperbólico que propone este pensador, preferiría llamarlos “pequeños detalles”) no hacen otra cosa que dotar de significaciones aquello que se narra, que se muestra. Desde esta perspectiva, quiero recuperar las ideas de Ginsburg (2008) quien propone el “paradigma indiciario” que orienta el análisis hacia lo menos evidente enfatizando la mirada en el hecho singular supuestamente dotado de escasa significación. Entiendo que los indicios mínimos se vuelven una y otra vez elementos reveladores de fenómenos más generales. En mis estudios pongo el acento sobre estos aspectos menos explorados, aparentemente secundarios e invisibilizados que se relacionanromagnoli\_cristina@yahoo.com con la transgresión, la desafectación, la apatía en las aulas, porque entiendo que pueden contribuir a pensar la escuela media contemporánea.

Dicha línea de estudio surgió a partir de mi trabajo como profesor del espacio curricular Práctica Docente IV, las tradicionalmente denominadas “residencias” en un Instituto de Formación Docente. Las observaciones de clases me permitieron conocer con más profundidad los nuevos escenarios áulicos y decidí poner el foco en cuestiones poco visibilizadas en las agendas pedagógicas como las prácticas no prescriptas del oficio de alumno (Coulon, 1985). Posteriormente, durante la indagación incorporé entrevistas en profundidad a estudiantes.

Considero necesario investigar desde el interior de las escuelas y no hablar desde la extranjería. Descreo de aquellos que ofrecen respuestas acabadas, que intentan revelar verdades (no soy partidario de los sermones, ni de las prescripciones), ni tampoco siento afinidad con los “especialistas” que brindan protocolos para el ejercicio de la “buena docencia” sin conocer las complejidades de las realidades sociales y educativas concretas.

Durante las observaciones comencé a ver un conjunto de situaciones novedosas que, a mi entender, ameritaban detenerse

a investigar con mayor profundidad. En los salones actuales encontramos mucho de “no-escuela” en el horario escolar, se produce un diálogo ininterrumpido con otros (escolares y no escolares), se graban videos, se sacan fotos que además tienen la posibilidad ser subidas inmediatamente a la red construyendo una novedosa relación entre el afuera y el adentro escolar. Ante esta realidad, se redefine el espacio del aula tanto en su estructura material como en sus formas de relación; ya no hay un solo eje de interacción controlado por el profesor, sino una comunicación múltiple, que exige mucha más atención y capacidad de respuesta inmediata a diversos interlocutores. Son estas incipientes prácticas áulicas el campo problemático sobre el que me propuse investigar.

Para explicitar mi elección metodológica tomaré dos instrumentos que ofrece el cine para dar a conocer una realidad: el plano general y el plano detalle. El primero se usa para mostrar una visión de conjunto y mirar con cierta amplitud y distancia prescindiendo de las particularidades de aquello que intenta dar a conocer. Por el contrario, el plano detalle se utiliza para destacar un elemento que en otro plano sería considerado poco importante. Con este tipo de encuadre se pretende resaltar zonas que podrían pasar inadvertidas. El acercamiento se maximiza para enfatizar elementos que de otra manera podrían pasar desapercibidos. Particularmente, en este trabajo me incliné por esta última posición pues entiendo que los detalles aparentemente inadvertidos son reveladores de la nueva gramática escolar.

La clase es un ámbito multidimensional en el que ocurren muchas cosas de manera simultánea, yuxtapuesta, inmediata e imprevisible. Suceden gran cantidad de situaciones: por un lado, el docente que enseña un saber a partir de unas estrategias que pone en práctica de manera más o menos consciente; por otro lado, hay tarea compartida, encuentros, desencuentros, momentos de enriquecimiento, momentos de apatía. Además, hay clases nutritivas, clases que sorprenden, clases tediosas, clases desperdiciadas, se producen vínculos entre docentes y alumnos, entre alumnos y alumnos, hay estudiantes que aprenden, escuchan,

opinan y otros que se mantienen indiferentes, que realizan acciones no prescriptas por la escuela.

Si hubiera decidido observar la clase en plano general, tendría que tratar de mirar la mayor cantidad de todas las situaciones descritas. Pero, tal como lo señalé, opté por ver en plano detalle, por intentar conocer un puñado de situaciones que suceden en las clases. Mirar cuáles son las interrupciones que realizan los actores institucionales extra-áulicos, así como conocer si los estudiantes usan el celular en clase, si hablan por teléfono, chatean, escuchan música, sacan fotos, entre otras prácticas.

Realizo esta aclaración, pues la decisión de poner el acento en estos aspectos aparentemente secundarios que se relacionan con la transgresión, la desafectación, la apatía, pueden contribuir a pensar la realidad áulica contemporánea. Hacer foco, mirar en detalle lo no contemplado en una clase tradicional como el uso desmedido de las tecnologías, la indiferencia ante la palabra docente, las interrupciones constantes de las clases, no significa bajo ningún concepto que nos ubiquemos en posiciones condenatorias de la escuela. Simplemente, en esta oportunidad me planteo dar a conocer lo oculto, lo supuestamente insignificante, aunque valioso para cavilar sobre los escenarios escolares emergentes.

Por supuesto no desconozco que en las aulas acaecen un sinnúmero de situaciones, muchas de ellas enriquecedoras. Tengo la convicción que hay clases memorables en las que su potencia no solamente se expresa en su transcurrir, sino que cobra impensada fuerza con el devenir del tiempo. Son aquellas en las que los docentes enseñan en perspectiva y que permiten cambiar los puntos de vista, que ponen en juego los contenidos respetando la lógica de cada disciplina, que actualizan los saberes relevantes sin que eso traiga aparejada la deshistorización de los procesos de producción de conocimientos. Son clases que rompen la rutina y se atreven a crear nuevos modos de enseñar. Resumiendo, clases potentes de las que nadie sale igual a como ha llegado. Tampoco desconozco que hay alumnos que trabajan de manera rigurosa y que se comprometen con la tarea, que poseen un conjunto de saberes que permiten enriquecer la

clase, que acceden a los conocimientos desde otros ámbitos y que generosamente lo ofrecen en el aula.

Para no excederme con los tiempos de mi exposición, recién terminé de plantear el problema de mi investigación y sólo me quedan cinco minutos, voy a proponer un manojito de conclusiones preliminares.

Como resultado de las observaciones de clases y de una treintena de entrevistas a estudiantes, voy a tomar un concepto que sintetiza el trabajo que me encuentro desarrollando. El concepto que me interesa compartir es el de “post- aula”. Para explicitarlo de manera abreviada voy a contar el planteo de una estudiante durante una entrevista. Voy a leer textualmente sus palabras, pues es un testimonio muy enriquecedor que me ayudó a pensar esta noción:

- A veces quiero escuchar la clase pero no puedo. Algunos temas que se dan en la escuela me interesan pero no los puedo escuchar.
- ¿Por qué no podés?
- Algunos días hay tanto ruido que es muy difícil poder escuchar a los profesores.
- ¿Qué pasa durante esas clases?
- Algunos prestan atención, otros chicos escuchan música, otros juegan o caminan por el salón, a veces alguno se duerme.
- ¿Son la mayoría de tus compañeros los que actúan así en la clase?
- Sí, la mayoría. Hacen cualquier cosa, me cansan, los odio. No es que los odie, los re-quiero, pero tienen que madurar un poco (...) Cada uno está en la suya jugando o gritando, no podés escuchar, es insoportable.

La entrevistada explica con enorme lucidez y claridad el escenario áulico actual. De alguna manera, la adolescente anuncia el fin de la clase tradicional. Estas transformaciones me permiten construir un neologismo que es el de *post-aula* al que entiendo como un espacio novedoso, aunque con fuertes vinculaciones con la clase tradicional (por eso elegí usar el prefijo “post” que ofrece continuidad, significa

después de), un espacio sin clausura pues ya no hay encierro. Así, el aula deja de ser un ámbito cerrado, sagrado e infranqueable, y se convierte - topológicamente hablando- en un lugar poroso en el que sus paredes no logran impedir el ingreso del afuera escolar. En el post-aula pierde centralidad la figura del educador que organiza la clase sobre la base de la enseñanza frontal, homogénea y simultánea.

De este modo, la presencia del otro ya no es suficiente para iniciar un camino educativo, no alcanza con que el adulto se transforme en docente y el adolescente en alumno para que funcione automáticamente la operación pedagógica. El “uno a todos”, pilar del método comeniano, es sustituido por el “uno a algunos” o el “uno a muchos distintos” debido a que es difícil lograr que la mayoría cumpla en forma simultánea con su condición de alumno. La simultaneidad, principio central de la escuela moderna por el cual las enseñanzas tienen que ser las mismas para todos y todos las aprenden al mismo tiempo, resulta cada vez más difícil sostener. En la actualidad, no encontramos prácticas homogéneas sino pequeños grupos o sujetos individuales realizando acciones diferentes.

En el post-aula ya no se observa la dinámica áulica moderna: el docente que ocupa el centro de la escena en una posición que determina las áreas de circulación de la comunicación, el educador enseñando frente a un auditorio mayoritariamente atento. Los alumnos sentados quietos y silenciosos mientras miran al único cuerpo que permanece en el frente. Seguramente nos resultaría difícil hallar estas situaciones en las escuelas contemporáneas.

En consonancia con Martínez (2014), entiendo que en una escuela que alberga nuevos modos de habitar las aulas cada vez más complejos y con experiencias signadas por la heterogeneidad, lo único que tenemos garantizado es el encuentro cotidiano. Paradojalmente, lo que emerge en las relaciones pedagógicas es el desencuentro o nuevos modos de encuentro en las aulas. Ante este escenario surge un sentimiento de frustración en el que los profesores encuentran pocas herramientas de sus experiencias anteriores para organizar sus prácticas actuales.

Me quedaron muchos aspectos del trabajo a compartir; como las prácticas no prescritas que realizan los estudiantes; me refiero al uso de la fotografía en las aulas, los modos de escuchar música, de comunicarse con el exterior a través de Whatsapp, de jugar, pero dado que el tiempo es muy acotado, plantearé algunas conclusiones.

Considero indispensable buscar alternativas para reinventar la escuela. En primer lugar, es importante poner en tensión la relación entre lo nuevo y lo viejo, entre qué mantener y qué incorporar para renovarla, para sacarla de la inercia en la que se encuentra inserta. Sería un error creer en el fin de la escuela debido a las dificultades que atraviesa.

Creo que hay que sostener muchos aspectos de la escuela para poder vivir en sociedad y en un mundo con menos desigualdades. Entre los pilares de las instituciones educativas que considero indispensable mantener, creo adecuado destacar:

En primer término, la producción de un tiempo libre que trabaja sobre los bienes culturales comunes priorizando la idea de la escuela como una institución que sostiene lo público y lo común. Debe brindar un tiempo libre a todos e introducir una suspensión que pone entre paréntesis el mundo cotidiano del estudiante, debe ofrecer un tiempo libre no productivo a quienes por su lugar en la sociedad, parecerían no tener el derecho a poseerlo.

En segundo lugar, sostener el compromiso de distribuir el patrimonio cultural, de mostrar otros mundos posibles, de repartir el patrimonio cultural del que todos somos legítimos herederos. Se trata de desmentir cualquier forma de determinismo social.

Esperar, compartir con otros, vivir con diferentes, es otro pilar que considero vital sostener. Me refiero a rescatar a las escuelas como lugares que privilegian la paciencia, la espera y el encuentro con la alteridad. Parecería que nos instalamos en el mundo como militantes de la satisfacción inmediata de deseos. La educación, por el contrario, tiene la responsabilidad de enseñar a esperar, la paciencia debe convertirse en un valor deseable. Levantar la mano para pedir la palabra, esperar que la profesora termine de corregir

un ejercicio a un compañero para que luego mire el nuestro, eran situaciones habituales, pero en un mundo caracterizado por la inmediatez, la aceleración, la ausencia de cadencia, resulta cada vez más difícil que estas situaciones sucedan.

Para terminar esta presentación, voy a proponer algunas propuestas conjeturales. Como lo mencioné anteriormente, me sobran diagnósticos, pero me faltan propuestas concretas y factibles. En tal sentido solamente realizaré algunas consideraciones. Entiendo importante la incorporación de los inéditos saberes y modos de construir subjetividades que son contemporáneos a las nuevas generaciones y delinear formatos escolares distintos a los que diseñó la escuela moderna.

En este sentido, es necesario abrir un espacio para los saberes vinculados a los avances en el campo de cada una de las ciencias y los conocimientos que son productos de luchas y de los cambios sociales. Creo nodal la incorporación y la profundización de ejes problemáticos tales como educación sexual, violencia de género, etc. La escuela es poco permeable a las transformaciones, observamos un predominio de las prácticas inerciales por sobre las instituyentes.

También se deberían incorporar los saberes y modalidades de trabajo vinculados con aquello que Peirone (2015) denomina la *tecnosociabilidad*, es decir: experiencia de una espacialidad y una temporalidad alternativa, aprendizaje conectivo y colaborativo como práctica social; familiaridad con la ubicuidad y las topologías flotantes, etc. Así, los jóvenes desarrollan acciones educativas no convencionales a partir del uso de las tecnologías digitales, las redes sociales, las aplicaciones -fundamentalmente entre pares- sin la participación efectiva de los saberes “legítimos” que son propiedad de los “adultos-expertos”. Desde esta perspectiva, sería interesante que nos animemos a incorporar algunas de estas formas de participación y de intercambios de conocimientos en la escuela.

Por otra parte, resulta fundamental reconfigurar el formato escolar que se mantiene casi indemne desde los orígenes de la



escuela media. Tenemos que atrevernos a imaginar otros modos de organizar la escuela, es imperioso re-pensar el formato escolar, aunque sabemos de lo difícil que resulta cambiar un conjunto de rasgos que se han mantenido inalterables a lo largo del tiempo.

Tengo la convicción que deberían convivir distintos formatos. Por ejemplo: las Escuelas Rurales, las Escuelas de Ingreso en CABA, propuestas que plantean otros modos de organizar la escuela media. Pienso que en una sociedad heterogénea habría que bregar por la convivencia de diversos modos de tramar la escuela. Me refiero a la forma de organizar la escuela, no a la distribución prejuiciosa y desigual de la cultura.

La noción de “post-aula” invita a pensar un cambio en la forma de proyectar las clases. Con el “uno a todos” difícil de sostener, podríamos pensar en “dos o más a todos” o “dos o más a varios grupos que realizan tareas diferentes”, lo cual podría convertirse en una alternativa valiosa para el encuentro pedagógico con alumnos con una débil presencia subjetiva. Otra posible alternativa sería diseñar un cronosistema diferente con unos tiempos de trabajo más flexibles, es imperioso imaginar una escuela que no se organice rígidamente con módulos de 80 minutos. Modificar la forma de promoción de año completo, es otra propuesta. Tengamos en cuenta que la manera de pensar la repitencia que tiene el sistema educativo se sustenta en un modelo pedagógico arcaico. Supone que volver a enseñar exactamente lo mismo y de la misma forma a un alumno, hará que finalmente lo aprenda.

Sabemos que el camino es de incertidumbre. La complejidad del problema requiere revisar nuestras tradiciones, nuestros supuestos, nuestras acciones. Más allá de las vacilaciones, debemos animarnos a soñar otra escuela, debemos bregar por volver posible lo imposible, pensable lo impensable, imaginable lo inimaginable.

Muchas gracias.

## Referencias Bibliográficas

- Bauman, Z. (2001). *La globalización. Consecuencias humanas*. F.C.E.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Paidós.
- De Certeau, M. (1979). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (comp.). *El lenguaje literario, tº 2*, Montevideo, Nordan.
- Dubet, F. (2002). *El Declive de la institución*. Gedisa.
- Ferrer, A. (2015). *La economía argentina en el siglo XXI. Globalización, desarrollo y densidad nacional*. Capital Intelectual.
- Fukuyama, F. (1994). *El fin de la Historia y el último hombre*. Planeta.
- Ginzburg, C. (2008). *Mitos, emblemas, indicios*. Gedisa.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.
- Ianni, O. (1996). Sociología de la Globalización. En *Teorías de la Globalización. Siglo XXI*, UNAM.
- Martínez, M. (2014). *Cómo vivir juntos*. Villa María. Eduvim.
- Mead, M. (1970). *Cultura y Compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Granica Editor.
- Ortiz, R. (1994). *Mundialización y cultura*. Editorial Alianza.
- Peirone, F. (2018). El saber tecnológico. De saber experto a experiencia social. En *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia. Nº18*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sassen, S. (2015). *El Atlas de la globalización*. Capital Intelectual.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo bajo el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

Este libro reúne un conjunto de escritos producidos en el marco del Programa Interinstitucional de Actualización de Posgrado en Sociología de la Educación: revisitando, desde la contemporaneidad, textos clásicos del campo (PIPSE), que se desarrolló bajo la coordinación de los equipos docentes de Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), la Universidad Nacional del Sur (UNS) y la Universidad Nacional de la Pampa (UNLPam) durante los años 2021 y 2022.

El libro constituye un aporte a la problematización del campo de la Sociología de la Educación en Argentina, en la medida que contribuye a repensar la producción de conocimientos y la enseñanza de esta disciplina, especialmente en carreras de formación docente de nivel superior.

