

● **Sociología
de la Educación**



Universidad
Virtual
de Quilmes



Sociología de la Educación

Emilio Tenti Fanfani

● **Carpeta de trabajo**

CDD Tenti Fanfani, Emilio
306.43 Sociología de la Educación: Carpeta de trabajo - 1a ed. - Bernal : Univ. Nacional de Quilmes, 1999. 142 p. ; 21x29 cm.

ISBN 987-558-081-3

1. Sociología de la Educación. I. Título

Diseño de tapa: Hernán Morfese

Diseño de interior: Claudio Puglia / Marcelo Aceituno

Procesamiento didáctico: Marina Gergich / Adriana Imperatore

Primera edición: julio de 1999

Segunda edición: julio de 2000

Primera reimpresión: octubre de 2006

ISBN-10: 987-558-081-3

ISBN-13: 978-987-558-081-7

© Universidad Nacional de Quilmes, 1999

Roque Sáenz Peña 352, (B1876BXD) Bernal, Buenos Aires

Teléfono: (5411) 4365 7100 | <http://www.virtual.unq.edu.ar>

La Universidad Nacional de Quilmes se reserva la facultad de disponer de esta obra, publicarla, traducirla, adaptarla o autorizar su traducción y reproducción en cualquier forma, total o parcialmente, por medios electrónicos o mecánicos, incluyendo fotocopias, grabación magnetofónica y cualquier sistema de almacenamiento de información. Por consiguiente, nadie tiene facultad de ejercitar los derechos precitados sin permiso escrito del editor.

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Impreso en Argentina

Indice

Introducción	7
Objetivos.....	11
1. La educación como asunto de Estado	13
1.1. La educación como sistema nacional.....	13
1.2. La sistematización de las instituciones educativas y la consolidación del poder de los Estados	16
1.2.1. La noción de Estado	17
1.2.2. Orígenes de los Estados Nacionales modernos	17
1.2.3. Estados, Naciones y Educación	20
1.2.4. La escolarización como estrategia de integración nacional	23
1.2.5. Génesis y dinámica de los sistemas nacionales de educación	24
1.3. Política educativa y economía política	27
1.3.1. El Estado Interventor: educación, productividad y equidad	28
1.3.2. Crisis y Reforma del Estado Interventor.....	30
1.3.3. Descentralización, privatización, eficiencia y equidad	31
2. La escuela como organización.....	35
2.1. Introducción.....	35
2.2. Dos clásicos de las ciencias humanas: Max Weber y Michel Foucault.....	36
2.3. Características de las organizaciones burocráticas	38
2.3.1. ¿Qué es un tipo ideal?.....	38
2.3.2. Presupuestos teóricos de una tipología de la dominación.....	38
2.3.3. Los Tipos Puros de dominación.....	39
2.3.4. Elementos básicos del tipo de dominación legal con administración burocrática	40
2.3.5. Burocracia y educación	42
2.4. Disciplina: los cuerpos dóciles.....	44
2.4.1. La organización del origen	45
2.4.2. El ejercicio como seriación del tiempo.....	47
2.4.3. La composición de fuerzas.....	47
2.4.4. Los instrumentos del poder disciplinario	49
2.5. Tendencias de desarrollo de las organizaciones educativas contemporáneas.....	55
3. El conocimiento escolar	61
3.1. El currículum.....	61
3.2. Conocimiento escolar y desarrollo social.....	61
3.3. La educación cristiana del Medioevo	62
3.4. El capitalismo como “civilización”	64
3.5. La emergencia de nuevas subjetividades	64
3.6. Sociología del currículum: categorías analíticas	67
3.6.1. El carácter arbitrario del conocimiento escolar.....	67
3.7. Elementos conceptuales para el análisis del conocimiento escolar	70
3.8. Currículum, Pedagogía y Evaluación	73

3.9. Las necesidades básicas de aprendizaje hoy: lo que habría que saber	76
4. Sociología de los maestros	83
4.1. Introducción.....	83
4.2. La autoridad pedagógica.....	84
4.3. El oficio de maestro	88
4.3.1. El puesto y el individuo.....	88
4.3.2. La historia social de los orígenes	89
4.3.3. Tres principios estructuradores del oficio de maestro.....	89
4.3.4. Crisis y lucha por la redefinición del puesto de maestro.....	92
4.4. Elementos conceptuales.....	92
4.5. Una propuesta latinoamericana.....	93
4.6. Transformaciones recientes del oficio de enseñar	95
4.7. Un oficio en crisis.....	97
4.8. El malestar docente	99
5. La interacción maestro-alumno en el aula.....	103
5.1. Introducción	103
5.2. La tradición anglosajona de análisis de la interacción	103
5.3. Técnicas de observación de la relación maestro-alumno	104
5.4. Expectativas recíprocas.....	108
5.5. Representaciones escolares de los alumnos.....	113
5.6. Los alumnos y la autoridad escolar	115
5.7. Hacia una teoría integral de la práctica	116
6. La educación en contexto: escuela, sociedad, economía y democracia.....	123
6.1. Introducción	123
6.2. Estructura social, capital y reproducción	124
6.2.1. Sociedad: objetividad y subjetividad	124
6.2.2. Formas de capital y espacio social	126
6.2.3. La educación como estrategia de reproducción	127
6.3. Educación, capital humano y productividad.....	130
6.4. Educación y ciudadanía	133
6.4.1. Ciudadanía y democracia	133
6.4.2. Ciudadanía democrática y representación	133
6.4.3. La democracia y los significados de la igualdad	134
6.4.4. El papel de la educación en la formación de la ciudadanía democrática	135
Referencias bibliográficas	137

Introducción

La sociología, como disciplina científica, se propone conocer la lógica de las prácticas y las acciones sociales de agentes que actúan en contextos específicos. En este curso, vamos a poner al mundo de la educación formal escolar en el centro de nuestra observación. Nos proponemos revisar algunas contribuciones que la sociología aporta a la comprensión de importantes dimensiones de los procesos y estructuras educativas.

Muchas veces los resultados concretos de nuestras acciones no coinciden totalmente con nuestras intenciones. No siempre somos capaces de ajustar lo que hacemos a los objetivos que nos hemos fijado. Sin embargo, tratándose de un programa de formación de profesionales de la educación, antes de emprender el camino es preciso tener una idea más o menos clara acerca de los fines que se persiguen y de las respuestas que han ofrecido quienes, dentro de la disciplina, comparten nuestras preocupaciones.

La educación, como conjunto de prácticas e instituciones que tienen objetivos específicos de aprendizaje, es una dimensión fundamental de las sociedades contemporáneas. Hay pocas instituciones tan masivas y extendidas en el territorio de los estados-nación modernos. En la República Argentina, cuando hablamos del sistema educativo nos estamos refiriendo a más de 40.000 instituciones donde trabajan como docentes, administrativos, funcionarios, etc., más de 700.000 personas y donde asisten casi 10 millones de alumnos. Este gigantesco esfuerzo social insume una cantidad significativa de recursos (que, como veremos, no son suficientes para responder a las exigencias de la vida moderna).

Otra característica que distingue a la escuela de otras instituciones sociales es su larga historia. La escuela tiene la edad que tienen los estados nación del capitalismo. En verdad, nace como un esfuerzo deliberado del incipiente Estado nación de mediados del siglo pasado. Por esta razón decidimos comenzar discutiendo el tema de la relación entre sistema educativo nacional y Estado. Este “gran tema” nos parece prioritario para entender la lógica y el sentido de otros aspectos más específicos de la educación.

La escuela es un asunto de Estado, una dimensión muy importante de lo que hoy se denominan las “políticas públicas”, es decir, las intervenciones sistemáticas del Estado en diversas dimensiones de la vida social tales como la economía (política económica), la salud de la población (políticas de salud), la seguridad (políticas de seguridad), etc. Como tal, la función educativa no se desarrolla en el vacío. Estudiantes y maestros desarrollan sus prácticas en contextos organizados. La escuela es una organización, es decir, constituye un conjunto de reglas y recursos instituidos que estructuran, facilitan y limitan las prácticas de los agentes. En este sentido, sabemos que existen leyes, decretos, reglamentos que prescriben, ponen límites, ordenan lo que se hace en las escuelas. Las propias instituciones tienen una capacidad relativa e históricamente variable de darse sus propias reglas, escritas y no escritas. También una organización tiene una realidad espacial (el edificio, la infraestructura física) que, con determinadas características técnicas, con una extensión y facilidades determinadas, contribuye a estructurar las prácticas educativas. Estas reglas y recursos tienen una función

doble: por una parte facilitan la realización de determinadas acciones. Por la otra, ponen límites a nuestras acciones. Son elementos necesarios para la existencia misma de una institución, pero su forma específica, al mismo tiempo nos marcan un límite, más allá del cual, ciertas cosas se nos aparecen como “imposibles” o “no legítimas”. La escuela como organización y las formas típicas que ha ido adquiriendo con el paso del tiempo constituirá otro eje organizador del contenido de este curso.

De la educación como política pública y como organización pasaremos a considerar la educación como una interrelación entre agentes o sujetos (veremos que en sociología, como en cualquier otra disciplina científica, determinadas palabras remiten a conceptos específicos claramente diferenciados). ¿Cómo pensar esta interrelación? ¿Cuál es la especificidad de esta interacción? ¿Qué papel juegan los profesores y los alumnos respectivamente? ¿Se trata de una relación “entre iguales” o bien de una relación asimétrica o “de autoridad”? ¿De qué depende la autoridad del maestro? ¿Qué formas ha ido adquiriendo la relación pedagógica, como una relación social, a lo largo del tiempo? ¿Cuáles son las principales dimensiones sociales que determinan la forma que adquiere esta relación? Estas y otras preguntas nos obligarán a abandonar el campo de los análisis “macro” sociológicos (análisis de los “grandes objetos” tales como el Estado, el Sistema Educativo, la Organización o Aparato educativo) para concentrar nuestra mirada en lo que sucede en el campo de las prácticas y los agentes, es decir, en toda esa realidad densa y compleja que se sucede en el interior de las aulas, donde en forma cotidiana “interactúan” miles y miles de maestros y alumnos.

En la interacción pedagógica los maestros y profesores juegan un papel fundamental. El servicio educativo escolar es un servicio que se presta de persona a persona. Los maestros, en este sentido, juegan un papel estratégico fundamental. Por su importancia cualitativa y cuantitativa merecen un tratamiento particular. Ellos constituyen uno de los “oficios” más antiguos y numerosos de las sociedades actuales. Conocer el origen, desarrollo y manifestaciones actuales de esta categoría social resulta esencial para comprender el funcionamiento del sistema educativo y lo que hoy se ha dado en llamar la “calidad de la educación”, es decir, la calidad de los procesos y productos de la escuela.

No se puede hablar de educación si no se habla de conocimiento. En efecto, todos sabemos que educar tiene que ver con el desarrollo de determinados contenidos en las nuevas generaciones. Estos contenidos los podemos llamar “cultura”, “saber”, “conocimiento” o podemos usar otros términos tales como “actitudes”, “aptitudes”, “habilidades”, etc. En todos los casos educar tiene que ver con el desarrollo de “ciertos estados físicos, mentales y morales”, como se decía a principios de siglo, en determinadas personas. La “cultura” o el “saber” es un concepto que encierra una pluralidad de contenidos de tipo cognitivo (que nos proponen explicaciones acerca de la lógica de las cosas de la naturaleza y la sociedad), de tipo “procedimental” o “performativo” (conocimientos relacionados con el saber hacer cosas o usar procedimientos y herramientas para obtener determinados fines o productos) y también de tipo normativo o prescriptivo, es decir, que nos proveen de ciertas orientaciones que necesitamos para distinguir lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo, lo justo de lo injusto, etc. que configuran una ética o una moral y dan sentido a nuestras vidas.

Una es la cultura, en sentido amplio, acumulada por la humanidad y disponible en una sociedad y otra es la “cultura escolar”. Esta última es un subconjunto de la primera y es la que constituye el “programa” o currículum escolar. Es-

ta distinción de sentido común nos obliga a preguntarnos cómo se opera esta selección, cuál es la estructura del currículum, quiénes intervienen en su definición, que relación existe entre el conocimiento que “se enseña” en las escuelas y los intereses de los principales grupos constitutivos de la sociedad, qué margen de maniobra tienen los maestros y las propias instituciones en definir los contenidos programáticos, etc. Esta temática merecerá un tratamiento particular en el presente curso.

Por último, es preciso examinar las múltiples relaciones entre lo que hace y produce el sistema educativo en otras dimensiones relevantes de la sociedad, tales como la economía, la política, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la cultura y la propia reproducción de la sociedad como un todo relativamente integrado. En términos clásicos, en este apartado nos vamos a concentrar en el tema de las relaciones recíprocas entre sociedad y educación. Lo que sucede en la estructura productiva de una sociedad, su grado de desarrollo económico, la estructura y dinámica de su mercado de trabajo, su modelo de distribución de la riqueza producida, el tipo de organización de la vida política y la forma de resolución de conflictos y de convivencia, van a ser factores que influyen y a la vez serán influenciados por lo que ocurre en el campo de la educación. En particular nos concentraremos en el análisis de las relaciones de influencia recíproca entre la educación escolar y tres dimensiones básicas de la vida social: los procesos de producción y distribución de la riqueza, las luchas por el poder político, la resolución de conflictos y la producción del sentido. Por lo tanto, no hay aspecto relevante de la vida social que no se vea afectado por lo que hace la escuela y a la vez lo que pasa en la escuela (su capacidad de incorporar a las nuevas generaciones, la capacidad de desarrollar conocimientos efectivos en ellas, los sistemas de organización del poder y la disciplina, etc.) no se explica si no se mira qué es lo que sucede fuera de la escuela, en las mismas dimensiones que constituyen la sociedad como un todo.

Estos son los temas que estructuran el presente programa. Sin embargo, es bueno que el estudiante sepa que esta propuesta se asienta en algunos supuestos y posiciones que “atravesarán” los contenidos enunciados. Quisiéramos adelantar los siguientes:

- a) A lo largo de este curso les propondremos un modo de ver las cosas de la educación concebidas como “fenómenos sociales”. Este punto de vista, en términos científicos y académicos se llama teoría. Una teoría, entonces, es un programa de percepción, un lenguaje relativamente controlado, para “hablar” de determinados “objetos”. Desde ya hay que saber que una teoría, no es un conocimiento hecho, es decir que no ha sido producida simplemente para ser “enseñada y aprendida”, sino para ser utilizada como herramienta, como método para hacerse preguntas pertinentes, formular problemas de investigación y definir estrategias de producción de conocimiento insertas en ciertas tradiciones disciplinarias o interdisciplinarias. Nadie inventa de la nada, menos en los campos científicos bien estructurados. Las ciencias sociales modernas, a lo largo de su historia han mostrado que es posible usar el conocimiento adquirido tanto para perfeccionarlo como para revolucionarlo en forma radical. Por otra parte, no está de más declarar que no hay que confundir los lenguajes teóricos con las jergas que a veces inunda el campo de los discursos que presumen de científicos. En los límites de este curso, trataremos de conciliar el respeto por las tradiciones intelectuales con las exigencias de comunicabilidad propias de toda pedagogía adecuada.

- b) En esta propuesta optamos por un lenguaje sociológico que intenta superar las clásicas divisiones académicas entre “lo macro” y lo micro” sociológico. Lo que sucede en el mundo de las “estructuras” y el “sistema educativo” en su conjunto y lo que acontece en la vida cotidiana de las escuelas. Por una parte nos vamos a interesar por “sistemas de relaciones entre variables”, por flujos y tendencias relacionadas con dimensiones globales del sistema (tasas de escolarización por edades y por nivel, promedios nacionales o provinciales de rendimiento en matemáticas o lenguas, cantidad y distribución de los recursos, etc.) cuyo comportamiento no obedece completamente a las intencionalidades, voluntades e intereses de individuos singulares, y merecen un tratamiento de tipo “objetivista”. Sin embargo, deberemos articular el análisis de estas variables fácilmente cuantificables con el mundo de las prácticas educativas que comprometen a actores sociales dotados de predisposiciones, intenciones, intereses y estrategias muchas veces enfrentadas y conflictivas.
- c) Este programa privilegia una concepción de la sociología como una disciplina que articula el análisis de las relaciones (estructura) con el análisis de su desarrollo a lo largo del tiempo (la historia). En otras palabras, creemos que no es posible entender a la escuela desde una perspectiva que sólo se limite a su mirada al presente. Las instituciones, como los sujetos, están situadas en un punto determinado de una trayectoria, de un desarrollo a lo largo del tiempo. En el presente de los fenómenos sociales actúa todo un pasado que está presente de mil maneras y cuya lógica es preciso comprender para entender tanto su estructura como su probable evolución futura.
- d) Hoy la educación, al igual que otras dimensiones relevantes de la sociedad argentina, muestra síntomas evidentes de crisis y transformación. Este es un proceso conflictivo, frente al que distintos actores tienen diversos posicionamientos respecto del “problema de la educación”. La deconstrucción del Estado docente tradicional ha llegado a un límite que obliga a repensar la educación nacional tanto en lo que concierne a su arquitectura y procesos internos como a sus articulaciones con el Estado, la estructura social y el sistema productivo.

La intensidad de la crisis educativa nos recuerda que todo acto de conocimiento es un acto “interesado” y asociado con valores y tomas de posición en por los menos dos espacios de lucha: el campo intelectual y el campo político. La mirada sociológica será productiva, tanto en términos científicos como políticos, en la medida en que sea capaz de movilizar las mejores tradiciones teóricas que permitan realizar una lectura ordenada de la compleja trama de desafíos que se le plantean al sistema educativo en las sociedades contemporáneas.

- e) Por último el lector debe saber que junto con el interés científico por comprender, analizar, interpretar, explicar y dar sentido a los fenómenos de la educación, está el compromiso por la realización efectiva de ciertos valores ético-morales determinados que tienen que ver con la construcción de una educación que contribuya efectivamente a la construcción de la ciudadanía civil, social y política en un contexto de desarrollo democrático. El conocimiento resulta un recurso estratégico fundamental (un capital) extremadamente valioso para que cada individuo se constituya en sujeto autónomo, capaz de dar sentido a su vida y participar activamente en la construcción del interés común. La sociología de la educación, al igual que cualquier otra ciencia social, no valdría ni un minuto de esfuerzo, si no aportara su contribución específica a la construcción de una sociedad mejor.

Objetivos

Este programa se estructura alrededor de tres objetivos básicos:

- a)** Revisar algunas contribuciones relevantes de la sociología clásica y contemporánea al conocimiento de las prácticas y estructuras educativas.
- b)** Analizar algunos datos acerca del comportamiento de algunas variables del sistema educativo nacional.
- c)** Reconstruir el espacio de las posiciones y relaciones de fuerza del campo de la política educativa nacional.

La educación como asunto de estado

Objetivos

1. Identificar los atributos distintivos de los sistemas de educación modernos.
2. Establecer la relación entre sistemas educativos y poder estatal en las diversas etapas de su evolución.
3. Analizar los dilemas que caracterizan la elaboración de políticas educativas en la situación contemporánea.

1.1. La educación como sistema nacional

Desde un punto de vista sociológico, las biografías, las historias personales de cada uno de nosotros, pueden ser descritas como una serie de **trayectorias sociales** yuxtapuestas. A lo largo de nuestras vidas vamos ocupando distintas posiciones sociales. La mayoría de las posiciones sociales, como la mayoría de los puestos de trabajo, requieren de **experiencia previa**; es decir, de experiencias que favorezcan el desarrollo de las disposiciones acordes con las expectativas de comportamiento asociadas con la posición que deseamos ocupar. La única posición social que no requiere experiencia previa es la del niño que aún no ha sido educado. La experiencia educativa es, precisamente, aquella en la que se espera que desarrollemos las **disposiciones generales** necesarias para participar como miembros competentes de la vida en sociedad. Estas disposiciones no están asociadas con ninguna posición social en particular. Más bien, ellas marcan un límite entre el estar “dentro” o fuera” de la sociedad.

La experiencia educativa comienza con la primera socialización dentro del grupo familiar y termina en el momento en el que el cultivo deliberado de las disposiciones necesarias para ocupar las posiciones sociales a las que aspiramos deja de ser nuestra ocupación principal. En otras palabras, nuestra trayectoria educativa comienza cuando nacemos y termina cuando dejamos de “estudiar” para ponernos a “trabajar.” Lo que distingue a las trayectorias educativas típicas de las sociedades contemporáneas es la alta, temprana y universal formalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aproximadamente hasta el momento en que desarrollamos completamente nuestras competencias lingüísticas generales, nuestra educación está librada a las particularidades de nuestros padres o familiares más cercanos. A partir de ese momento, nuestra formación es confiada a actores e instituciones cuya especialidad y cometido principal es educar. Ingresamos entonces en un complejo sistema de instituciones que, si todo sale según lo previsto, sólo abandonaremos cuando hayamos desarrollado las habilidades necesarias para desenvolvernos como miembros plenos de la sociedad. Porque están a cargo de un sistema de instituciones especializadas, porque comienzan cuando somos muy pequeños, y porque, en principio, abarcan a todos los niños, más allá de su origen so-

cial, decimos que la formalidad de las prácticas educativas en las sociedades contemporáneas es alta, temprana y universal.

Para reproducirse en el tiempo, todas las sociedades necesitan y han necesitado siempre cultivar en sus miembros las disposiciones y habilidades físicas e intelectuales indispensables para cooperar eficazmente. En este sentido, todas las sociedades, no sólo las modernas, desarrollan y han desarrollado dispositivos especializados que aseguran que todos sus miembros tengan la oportunidad de cultivar las habilidades críticas para la supervivencia del conjunto social y eviten desarrollar las disposiciones contrarias a esa supervivencia. Es así que todas las sociedades han necesitado, de una u otra manera, formalizar, generalizar y comenzar temprano con la educación de sus miembros.

Lo que distingue **formalización** de la educación moderna es que se ha desarrollado a través de la constitución de un **sistema** que articula a todas las instituciones especializadas en la educación. No podemos ingresar en la escuela secundaria sin haber pasado por una primaria. Si queremos cambiar de establecimiento antes de completar uno de los ciclos, cambiaremos seguramente de docentes, quizás utilicemos distintos libros de texto, las técnicas pedagógicas y reglas de disciplina pueden variar, acaso cambie la vestimenta que usemos para concurrir a clase, pero seguramente en una y otra escuela la mayoría de nuestros compañeros tendrán más o menos la misma edad que nosotros y habrán sido instruidos en las mismas materias en que nosotros lo hemos sido. Una vez que hayamos completado un ciclo, y con relativa independencia de nuestro rendimiento y aprendizaje efectivo, dispondremos de credenciales y títulos de valor similar a los de nuestros compañeros.

Lo que distingue la **universalidad** de la educación moderna es que el cultivo de las **habilidades y disposiciones críticas** para la supervivencia del conjunto social tiene lugar en **instituciones especializadas** exclusivamente en ese cultivo: las escuelas (y ya no en instituciones que, como la familia o las congregaciones religiosas, pueden cumplir otras funciones además de la educativa), a las que **todos** los niños tienen el derecho y la obligación de concurrir independientemente de su origen. La transmisión de las reglas generales de convivencia urbana, la reproducción de los mitos que sostienen la identidad en la que todos los miembros de la comunidad nos reconocemos, el culto de los íconos, símbolos y relatos que encarnan esa identidad, pueden “comenzar por casa” pero se consolidan y regimentan en la escuela. Que la educación de todos los niños tenga lugar en instituciones y que todos los niños concurren a instituciones regidas por el mismo sistema es una peculiaridad de las sociedades modernas sin antecedentes en formaciones sociales previas.

Finalmente, lo que distingue a la **temporalidad** de la educación moderna es que el ingreso en **instituciones** especializadas en la formación de sujetos es relativamente temprano y uniforme para todos los miembros de la comunidad. Los escribas egipcios, los soldados espartanos, los funcionarios romanos, los sacerdotes de la cristiandad temprana, los artesanos medievales, los cortesanos europeos podían comenzar el aprendizaje de sus menesteres cuando niños; pero no todos comenzaban a la misma edad, ni se esperaba que todos los miembros de una cohorte de aprendices culminaran su entrenamiento en el mismo período. Quienes asisten a las escuelas modernas deben comenzar con su educación a una edad determinada y, no mediando circunstancias excepcionales, completar los ciclos en períodos estipulados previamente.

Probablemente la diferencia de temporalidad entre la educación moderna y otras formas de educación radique, entre otras cosas, en que la primera esta su-

jeta a **leyes**. Esto nos remite a lo que quizás sea el contraste más notorio entre la educación moderna y otras formas de educación: la concentración en el Estado tanto de la **autoridad** para determinar qué cuenta como disposiciones indispensables en todo miembro de la sociedad, como la **responsabilidad** de asegurar que todos los miembros de la sociedad las desarrollen. Esto no requiere que todos los agentes educativos (docentes o administradores) sean empleados o estén sujetos inmediatamente a las órdenes de alguna autoridad pública. Aún sin monopolizar los medios de enseñanza, el Estado, en su carácter de representante de la existencia política de la comunidad y del interés común, monopoliza los medios de consagración del conocimiento socialmente relevante.

Esto no quiere decir que en el Estado resida la facultad de determinar qué debe ser considerado auténtico conocimiento. En las sociedades modernas, el **saber** legítimo y el **poder** legítimo están institucionalmente separados. Sin embargo, el Estado ha adquirido la facultad de sancionar, dentro del conjunto de conocimientos disponibles, aquellos que la comunidad política tiene interés en cultivar entre sus miembros. Así es que aunque una institución o una persona tengan interés en impartir un conocimiento que pueda ser considerado legítimo de acuerdo con los cánones de un grupo en particular, el valor de ese tipo de conocimiento para la supervivencia política de la sociedad en general sólo podrá ser determinado una vez que el Estado se expida.

En síntesis, aunque no existe un monopolio del saber legítimo, existe un **monopolio del reconocimiento del saber socialmente relevante**. Este reconocimiento hace que las disposiciones y habilidades **subjetivas** desarrolladas en los procesos educativos adquieran una existencia **objetiva** en la forma de títulos y certificados. La posesión de estos títulos nos presenta ante los otros como poseedores legítimos de esas disposiciones y habilidades.

Durkheim: Estado y Educación

Emile Durkheim, uno de los padres fundadores de la Sociología Moderna, dedicó parte de su trabajo profesional tanto a analizar como a promover el monopolio estatal sobre el reconocimiento de los saberes socialmente relevantes. El siguiente pasaje ilustra no sólo la posición de Durkheim sino el ánimo con el que se impulsó el fortalecimiento de los sistemas educativos nacionales europeos durante el Siglo XIX:

"Desde el momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Por el contrario, todo lo que es educación debe estar, en alguna medida, sometido a su acción (...) Se puede creer que los progresos escolares son más fáciles y más rápidos allí donde se deja cierto margen a las iniciativas individuales; porque el individuo es innovador de más buen grado que el Estado. Pero de que el Estado deba, en interés público, abrir otras escuelas aparte de las que tiene directamente bajo su responsabilidad, no deriva que deba permanecer ajeno a lo que en ellas sucede. Por el contrario, la educación que en ellas se brinda debe permanecer sometida a su control. Ni siquiera es admisible que la función de educador pueda ser cumplida por alguien que no presente las garantías especiales de que sólo el Estado puede ser juez. Sin duda, los límites en que su intervención debe enmarcarse pueden ser difíciles de determinar de una vez por todas, pero el principio de intervención no podría ser discutido. No hay ninguna escuela que pueda reclamar el derecho de dar con toda libertad una educación antisocial."

(Educación y Sociología, Buenos Aires, Schapire, 1974, pp. 26-27).

La contrapartida de la autoridad estatal para distinguir entre saberes de acuerdo con su relevancia para la supervivencia de la comunidad política, es la responsabilidad de asegurar que todos los miembros plenos de la comunidad accedan a ellos. Frecuentemente, esta responsabilidad se traduce en el reconocimiento constitucional de un **derecho** a la educación y en la sanción de leyes de escolarización obligatoria. Ambos factores, entre otros, han contribuido al explosivo crecimiento de la matrícula escolar registrado en la mayoría de los estados durante este siglo (de modo más marcado, después de la Segunda Guerra Mundial).

Hasta el momento hemos propuesto un esquema para organizar la descripción de los sistemas educativos modernos tal como los conocemos a partir de nuestra experiencia personal. Para analizar este funcionamiento desde una perspectiva sociológica es necesario tomar cierta distancia de estas imágenes que nos resultan familiares. En otras palabras, si deseamos entender cómo funcionan los sistemas educativos organizados desde y por el Estado y explicar por qué lo hacen **de este modo y no de otro**, debemos poner de relieve su **historia**. Decir que los sistemas educativos estatales tienen una historia equivale a decir dos cosas: primero, que el modo de organizar las prácticas educativas ha **cambiado a lo largo del tiempo**; y, luego, que el cambio resulta de **la interacción entre los agentes y las instituciones** involucrados en estas prácticas. A continuación analizaremos la génesis y la evolución de los sistemas educativos estatales y procuraremos explicar los cambios registrados en este proceso como el resultado de la interacción entre los agentes que participan de ellos.

Actividad I

Burgundia es una comarca de Europa Medieval, dedicada a la producción de vid y a la cría de ganado ovino. Los jóvenes de Burgundia, a diferencia de lo que ocurre con los jóvenes de otros pueblos vecinos, son instruidos en las actividades agrícolas y ganaderas típicas del lugar en talleres para aprendices regenteados por Pierre, un viejo y querido vecino de Burgundia, quien, retirado de la producción, se ocupa de la enseñanza a cambio de lo necesario para comer y vestirse regularmente. Aunque la asistencia a los talleres no es obligatoria, la mayoría de los niños y niñas burgundios asisten regularmente, y cuando terminan su aprendizaje, pueden incorporarse a la cosecha y a la cría con el resto de sus vecinos. Los más despiertos y laboriosos, completan el entrenamiento al cabo de dos inviernos, a los más perezosos, puede tomarle hasta tres, y hasta se han registrado casos de jóvenes que emplearon hasta cinco inviernos en ser licenciados para incorporarse a las tareas. Después de haber leído el punto I.1., díganos, ¿en qué se parece y en qué se distingue la educación de Burgundia de los sistemas de educación modernos?

1.2. La sistematización de las instituciones educativas y la consolidación del poder de los Estados

Para interpretar el proceso de constitución de los sistemas educativos organizados desde y por el Estado debemos hacer explícitos algunos interrogantes. ¿Por qué estarían interesados los Estados nacionales en monopolizar los medios de consagración del saber socialmente relevante? ¿Qué beneficios redunda pa-

ra los Estados el hecho de que estos saberes se difundían entre todas las personas sujetas a su autoridad? ¿Y por qué motivo el medio más eficaz para la difusión de estos saberes resultó ser la articulación de las instituciones especializadas en la educación dentro de sistemas de alcance nacional? Trataremos de responder estas preguntas en los apartados que siguen.

1.2.1. La noción de Estado

Para comprender más claramente cuál es el vínculo entre la formación de los sistemas educativos y el surgimiento de los Estados modernos es necesario que nos detengamos un momento a considerar a qué nos referimos cuando hablamos de *Estados*.

De acuerdo con la definición más comúnmente aceptada (formulada originalmente por el sociólogo alemán Max Weber y publicada póstumamente en 1922 en su trabajo *Economía y Sociedad*) un Estado es “un *instituto político* de actividad continuada [...cuyo...] cuadro administrativo [mantiene] con éxito la pretensión al *monopolio legítimo* de la coacción física para el mantenimiento del orden vigente.”

Decimos que el **Estado** es un **instituto** porque su autoridad se extiende sobre un territorio y porque su capacidad de obligarnos a obedecer sus disposiciones mientras permanezcamos en el territorio que controla es independiente de nuestra voluntad o nuestro consentimiento. Pero un instituto con características especiales: el conjunto de funcionarios encargado del mantenimiento del orden **monopoliza** el ejercicio de la violencia física **legítima**. El Estado es una asociación territorial en la que la autoridad para ejercer la violencia en respaldo de sus órdenes le es reconocida solamente a un grupo de funcionarios.

En sus orígenes, en Europa Occidental, los Estados debieron disputar con otros **institutos** el monopolio de la coacción física legítima. Dentro de los territorios que hoy ocupan los Estados europeos, diversos nobles locales desafiaban la autoridad de los monarcas. Atravesando las fronteras políticas, la autoridad de la jerarquía y las leyes de la Iglesia Católica se superponían, y muchas veces entraban en contradicción y conflicto, con las de los gobernantes seculares. Para consolidar su hegemonía sobre los poderes regionales y sobre las autoridades eclesiásticas, los Estados nacionales desarrollaron diversas estrategias. Una de ellas fue la **concentración** del poder de reconocimiento de los saberes socialmente relevantes a través de la articulación de las prácticas educativas en sistemas de alcance nacional.



Lectura obligatoria

Max Weber. *Economía y Sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984, pp. 40-45.

1.2.2. Orígenes de los Estados Nacionales modernos

¿Cuáles son las condiciones que favorecieron la victoria de las organizaciones estatales en su disputa con los poderes locales y con la autoridad de la Iglesia Católica? El conflicto entre las Coronas, los dominios señoriales y la Iglesia atravesó por distintas etapas y se extendió durante seis o siete siglos, comenzando con la disolución del sistema feudal de gobierno en el Siglo XIII y culminando con la consolidación del sistema de estados nacionales en el Siglo XIX. Las tendencias distintivas de este largo proceso son la **territorialización** y la **concentración** del poder político.

El desarrollo de las relaciones políticas en Europa puede entenderse como la historia de un conflicto entre dos principios contrapuestos: el **derecho personal** o *jus sanguinis* y el **derecho territorial** o *jus soli*. El orden político feudal se caracterizó por la preminencia del primero sobre el segundo. La obediencia que los gobernados debían a los gobernantes derivaba de un vínculo personal (que en última instancia era concebido como una extensión de las obligaciones familiares o “de sangre,” por eso se lo denominó *jus sanguinis*). Aunque, las más de las veces, gobernantes y gobernados residieran en el mismo territorio o en territorios contiguos, lo que justificaba la obediencia era el vínculo personal, que se extendía aunque los gobernados viajaran fuera de su territorio de origen. El poder de los Estados creció en proporción a la erosión de los poderes feudales. Los reyes procuraron debilitar los vínculos personales entre vasallos y señores locales y construir, en cambio, relaciones de obligación política basadas en su dominio sobre el territorio que sus ejércitos les permitían controlar. La territorialización de la dominación política consiste entonces en el reemplazo de la idea de obediencia basada en los vínculos personales entre gobernantes y gobernados, por la idea de *obediencia* basada en el lugar de residencia.

En mutua dependencia respecto del proceso de **territorialización** tuvo lugar una **concentración** del poder político. Las relaciones políticas características del sistema feudal eran no solamente personales sino resultantes de la coexistencia de múltiples lealtades, muchas veces contradictorias y conflictivas. Nobles locales, reyes y jerarcas eclesiásticos competían por la obediencia de los súbditos tanto en el plano jurídico como en el militar. El ejercicio del poder público era multipolar, de modo tal que las personas corrientes a lo largo de sus vidas debían obedecer no a uno sino a varios poderes públicos en competencia permanente. Quienes crecimos en estados modernos, en cambio, estamos acostumbrados a pensar en el poder político como ejercicio de soberanía. Asumimos, de este modo, que hay **una** instancia última de poder público que tiene capacidad de decidir en forma inapelable sobre **todos** los conflictos. El ejercicio del poder político como **soberanía** es una consecuencia de la consolidación de la autoridad de los Estados.

La **territorialización** y la **concentración** del poder político, y, con ellas, la victoria de los Estados sobre los poderes locales y el poder eclesiástico, fueron favorecidas por tres grandes transformaciones sociales: la urbanización, el desarrollo de la economía de intercambio y la Reforma protestante.

La ciudad como forma de organización social y política fue uno de los rasgos distintivos de las grandes civilizaciones clásicas. Con la caída del Imperio Romano comienza un largo ocaso del que las ciudades sólo habrían de recuperarse en la Baja Edad Media. Grupos de comerciantes y artesanos comenzaron a adquirir privilegios de autonomía de parte de los señores feudales, los que les permitieron establecerse en pequeñas poblaciones fortificadas. Tanto el tamaño de estas ciudades como el poder político y económico de sus habitantes crecerían a la par del desarrollo comercial europeo. La preocupación fundamental de los habitantes de las ciudades era proteger su autonomía respecto de la intervención de los poderes exteriores. El poder de los nobles locales constituía la principal amenaza a esa autonomía, al mismo tiempo que el principal contrapeso del poder real. Esto inclinó a los habitantes de las ciudades a poner su capacidad financiera al servicio de una alianza con las casas reales. La aparición de la ciudad como entidad política, agregó un tercer factor al sistema binario “señor/vasallo,” alterando así el equilibrio político típico del orden feudal e inclinando la balanza en favor de los poderes centrales. La urbanización favoreció el crecimiento de los incipientes poderes estatales a través de la coalición entre reyes y burgueses.

En las formas sociales pre-modernas la producción para el autoconsumo predominaba sobre la producción para el intercambio. La mayoría de los agentes económicos consumía el grueso de lo que producía y destinaba al intercambio una porción excedente comparativamente pequeña. El debilitamiento de los poderes locales y la paulatina pacificación consecuente de la centralización del poder de coacción, redujeron sensiblemente los costos de las comunicaciones y de los intercambios, favoreciendo de ese modo el desarrollo del comercio y minando así, paulatinamente, las bases económicas del orden feudal. El desarrollo de la economía de intercambio resultó no sólo en un cambio en el modo en que los bienes circulan una vez producidos, sino una radical transformación en la forma en que estos bienes se producen y en el monto total de bienes que cada economía local es capaz de producir. El desarrollo de la economía de intercambio redujo sensiblemente los costos de exacción tributaria para los incipientes estados europeos. Cobrar regularmente un impuesto sobre las transacciones comerciales de agentes económicos cada vez más productivos a cambio de oficiar como árbitro y protector de los derechos de las partes contratantes, resultaba bastante más sencillo y eficiente para las autoridades centrales que disponer de la fuerza pública necesaria para extraer impuestos de productores rurales menos productivos y, además, siempre inclinados a solicitar la protección del señor local frente a lo que consideraran como abusos de los poderes centrales. El desarrollo de la economía de intercambio, acelerado a partir de las innovaciones tecnológicas registradas a partir del Siglo XVI, simplificó la tarea de financiar las actividades del cuadro de funcionarios necesario para sostener el poder administrativo central y, de este modo, contribuyó a la consolidación de los poderes estatales.

La tercera gran transformación que creó las condiciones para la consolidación del poder de los Estados fue la Reforma Protestante. A costa de simplificar un fenómeno muy complejo, diremos que la Reforma consistió en un movimiento cismático al interior de la Iglesia iniciado a comienzos del Siglo XVI por el sacerdote alemán Martín Lutero. La discrepancia entre Lutero y la jerarquía eclesiástica se formuló en términos teológicos pero tuvo múltiples y decisivas consecuencias políticas. La inversión doctrinaria de Lutero consistió en postular y defender tenazmente la idea de que la gracia divina no dependía de los actos de los hombres sino de la voluntad de Dios. De este modo el imperativo moral para un buen cristiano ya no sería realizar *buenos actos* hacia los representantes terrenos de Dios, sino fortalecer su fe en el diálogo interior entre el individuo y la divinidad no mediado por ninguna autoridad vicaria. La idea luterana había sido formulada antes, pero en una época en la que el poder del Papado y sus representantes se exhibía de modos contradictorios con la humildad cristiana, cobró especial fuerza, la que fue redoblada unas décadas más tarde con la difusión de la doctrina de la predestinación formulada por el teólogo francés Calvino. El desarrollo contemporáneo de la imprenta, más la impericia política de las autoridades eclesiásticas y seculares alemanas, contribuyeron a la difusión masiva de estas poderosas ideas, lo que rápidamente resultó en la constitución de un sistema institucional definitivamente separado de la autoridad del Papa.

La difusión de la Reforma contribuyó al fortalecimiento del poder de los Estados en tres sentidos distintos. En primer lugar, la consolidación de una estructura institucional paralela a la de la jerarquía católica acabó con el monopolio de los bienes espirituales que el papado había ejercido con singular eficacia durante dieciséis siglos. Cuestionada en su papel de representante universal del ser espiritual de los hombres, la legitimidad de las aspiraciones de poder político de la Iglesia Católica,

en competencia con las noblezas locales y los poderes reales, se vio seriamente erosionada y con ello se debilitaron sus títulos para gobernar sobre los hombres traspasando las fronteras de las unidades políticas con legítimo derecho. En segundo lugar, el conflicto entre Protestantes y Católicos derivó en largas y sangrientas guerras de religión en diversos países europeos. La persistencia de estos conflictos violentos favoreció el desarrollo de las doctrinas de la libertad de pensamiento (cuya primera y más consistente formulación es el *Leviathan* de Thomas Hobbes) y de la tolerancia religiosa (cuya versión más influyente puede encontrarse en la obra de John Locke). Las guerras de religión convencieron a los europeos, en una palabra, de la imposibilidad de reducir una facción a las creencias de la otra. La época de la unanimidad religiosa había terminado y, con ella, la época de la espiritualización de la política y la época de la hegemonía del Papa sobre los gobernantes seculares. Confinar las convicciones religiosas a la esfera privada se convirtió en un requisito indispensable para la paz social. En consecuencia, los asuntos públicos pasaron a tratarse como asuntos terrenales y ya no como asuntos de significación religiosa. La percepción de los asuntos públicos como asuntos terrenales favoreció la posición del más terrenal de los poderes: el del Estado.

Finalmente, la Reforma también produjo una transformación en las ideas y las identidades. Las doctrinas de Lutero y Calvino enfatizaban la relación personal con Dios. De este modo la pertenencia a la comunidad universal de la Iglesia, la pertenencia a la **grey**, dejaba de ser el fundamento universal de la sociabilidad y las identidades sociales. Este movimiento doctrinario fortalecía la posición del juicio individual, a expensas de la erosión de la autoridad moral de las autoridades espirituales institucionales. Por supuesto, el ascenso del individuo como figura social no fue el resultado de la difusión de una doctrina. Más bien, al contrario, la capacidad de persuasión de las nuevas doctrinas puede explicarse en su consonancia con transformaciones de largo plazo en las relaciones económicas y sociales que dieron lugar al proceso de **individuación**. Ser individuo significa ser antes y más allá de toda relación social. El individuo es un ente completo que existe independientemente de su inserción en el medio exterior. Esta idea que, para nosotros, es tan de sentido común que nos cuesta pensar cómo podría ser de otro modo, tiene, en realidad, una historia, y resultaba para no pocos europeos en la temprana modernidad, tan ajena como escandalosa. Sin embargo, para el momento en que la Reforma comenzó a difundirse, la potencia del **individuo** como forma de identidad era tal que aún los teóricos de la Contrarreforma diseñaron su estrategia de respuesta frente al cisma Protestante dentro de ella. Es así que la lucha por el monopolio de los bienes espirituales se convirtió en una disputa por el control de las almas individuales. Esta disputa dio lugar al desarrollo de las instituciones especializadas en la formación espiritual de los niños sobre las que luego se edificarían los modernos sistemas educativos de alcance nacional.



Lectura obligatoria

Poggi, Gianfranco. *El desarrollo del estado moderno: una introducción sociológica*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 1997, Caps. III y IV, pp. 67-130.

1.2.3. Estados, Naciones y Educación

La caída del monopolio espiritual y el ocaso del poder político de la Iglesia dejaron dos grandes vacíos en los sistemas sociales europeos. La Iglesia funcio-

naba como referente universal de identidad: la pertenencia común que superaba toda diferencia mundana era precisamente la participación en la grey católica y la sumisión a la autoridad temporal del Papa. La aparición de la Reforma constituyó el catalizador que precipitó la disolución de esta imagen de la Iglesia como gran familia común, dejando así vacante el espacio para la constitución de un nuevo referente general de pertenencia. Este espacio sería ocupado por la idea de **nación**.

Precisamente porque toda identidad colectiva podía reducirse a este elemento universal, la autoridad del Papa cumplía un papel articulador del conjunto de los sistemas políticos europeos, y a pesar de los permanentes conflictos entre autoridades espirituales y gobernantes temporales, el Papado frecuentemente cumplió el papel de garante último del equilibrio de los sistemas políticos europeos. El desafío reformista erosionó la legitimidad del poder papal, impidiéndole continuar actuando en este rol. La caída de la Iglesia en su disputa con los monarcas dejó vacante este lugar de garante y estabilizador. Había ahora Estados más fuertes pero ninguna entidad lo suficientemente poderosa para mediar en los conflictos que se produjeran entre ellos. El desarrollo de los sistemas públicos de educación fue uno de los varios frutos de los conflictos interestatales.

De la urbanización, el desarrollo de la economía de intercambio y la Reforma nació una nueva forma de sociedad. A esta nueva forma correspondieron nuevas imágenes y nuevas identidades. Los habitantes de las ciudades europeas en crecimiento, súbditos de los Estados en auge y agentes de una economía en permanente transformación, se pensaban a sí mismos y se representaban su vida en común con imágenes muy distintas de las que habían tenido vigencia antes del inicio de estos grandes cambios. Las identidades sociales se condensan en mitos, es decir, en relatos que explican el origen y el sentido fundamental de la sociedad y de sus miembros. El mito fundante de los órdenes sociales modernos es el de la **nación** formada por **individuos**.

¿Qué es una Nación?

La fórmula más eficaz para definir este concepto ha sido producida en el Siglo XIX por el ideólogo francés Ernst Renan, para quien la nación es una unidad de destino y quien sostenía que el vínculo nacional consistía no tanto en una memoria como en la complicidad de un olvido colectivo. Construir una nación es construir un olvido colectivo, en el sentido de articular una historia selectiva, en la que se suspende el juicio crítico frente a algunos hechos que son celebrados y sacralizados y se ignoran deliberadamente otros que pueden poner en cuestión esa sacralidad. Esta definición no termina de satisfacer a quienes prefieren pensar que las naciones son entidades heredadas y no construidas. Los partidarios de este tipo de definición suelen citar los casos de naciones que se reconocen como tales desde mucho antes de la constitución de los Estados modernos, por ejemplo, la nación judía o la armenia. La dificultad de posiciones como ésta radica en encontrar un elemento que permita distinguir la nacionalidad de fenómenos como las comunidades lingüísticas, culturales o religiosas. Ni la cultura, ni la religión son candidatos convincentes para ocupar el lugar de "elemento fundamental" de las identidades nacionales. El hecho de que este "elemento fundamental" no exista ha llevado a muchos autores a considerar las nacionalidades como "comunidades imaginadas" o como "tradiciones inventadas." Estas etiquetas tienen la virtud de subrayar el carácter subjetivo y el elemento de voluntad que hay en toda identidad nacional pero dan la falsa impresión de que, precisamente por ser inventadas o imaginadas, las identidades nacionales son inauténticas, falsas o irreales.

Las naciones son fenómenos identitarios que, por su poder de persuasión, parecen investidos de una objetividad que precede y excede nuestra intención y nuestra voluntad y, sin embargo, las naciones no tienen otro fundamento que la creencia y la adhesión de sus miembros.

Quienes han participado de las grandes guerras modernas, especialmente las de nuestro siglo, saben bien que la identidad nacional puede experimentar-se como un fenómeno de una objetividad tan poderosa e independiente de nuestra voluntad como la de los fenómenos físicos. Uno no puede simplemente elegir sentirse miembro de tal o cual nación. Del mismo modo en que tampoco nos es dado elegir si vamos a sentirnos miembros de una nación o de ninguna. La nación nos precede y nos excede. Por eso la idea de **comunidad de destino** propuesta por Renan continúa siendo, a pesar de su vaguedad y después de más de un siglo, una de las más adecuadas para definir qué es una nación. Participar de una nación es participar de una persona plural, de un *nosotros*, al que le ocurren cosas y experimentar esas cosas como propias. El modo en que se defina ese “nosotros” (a través de la religión, la lengua o la cultura) es secundario. Lo que distingue a ese “nosotros” de otras comunidades nacionales es, precisamente, las cosas que le ocurren: es decir, la historia (con minúscula), y el modo de interpretar y relatar las cosas que le ocurren: es decir, la Historia (con mayúscula).

Muchas veces se combinan los conceptos de Estado y Nación en una fórmula común. Esta combinación es incorrecta, puesto que el concepto de Estado designa a la institución gobernante y el de Nación designa al referente de identidad de los gobernados. Sin embargo, que estados y naciones se confundan tan frecuentemente no es mero producto del capricho o del descuido. Lo cierto es que la protección (fundamentalmente la protección militar) de los Estados, da consistencia y asegura la supervivencia histórica de las naciones. Recíprocamente, el sentimiento de pertenencia nacional ofrece un recurso de integración para asegurar que las órdenes de los Estados sean cumplidas. No es lo mismo gobernar sobre un conjunto de individuos que se sienten partícipes de una única comunidad de destino que gobernar sobre una masa de individuos que no disponen de otro elemento integrador que el ser súbditos de la misma autoridad.

La **complementariedad** de Estados y Naciones no debe confundirse con **mutua implicación**. Ha habido y hay naciones sin Estados. La ligazón de Estados y Naciones es producto de un momento histórico en particular, que coincide con la crisis del antiguo orden internacional europeo y resulta de los “vacíos” dejados por la caída del poder eclesiástico en su función política.

El momento clave en la articulación de Estados y naciones es el siglo XIX. Este es el momento en el que los símbolos de identidad nacional comienzan a institucionalizarse: los himnos, las banderas, las gramáticas de los lenguajes nacionales. En este siglo se constituyen los grandes ejércitos de masas nacionales y éstos adoptan sus uniformes característicos. Este es también el siglo en el que los Estados se abocan a la tarea de constituir sistemas de educación pública de alcance nacional. Todas estas tareas persiguen el mismo propósito: homogeneizar y estimular el sentido de pertenencia común entre los individuos sujetos a la autoridad del Estado.

El desarrollo de estas instituciones acontece en un contexto de intensa competencia entre los Estados del sistema europeo. Esta competencia tiene lugar tanto en los terrenos económico y militar como en el terreno cultural. La sistematización de las actividades de las instituciones educativas fue la respuesta

política que encontraron los estados más rezagados en la competencia económica y militar para compensar su desventaja, estimulando a la vez que controlando la producción cultural.

Actividad 2

¿Qué es un Estado? ¿Qué es una Nación? ¿Por qué puede considerarse inexacta la expresión Estado-Nación? ¿Con qué propósito se constituyeron los sistemas educativos de alcance nacional?



Lectura obligatoria

Ramírez, Francisco O. y Boli, John. "La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial", en Mariano F. Enguita, editor, *Sociología de la Educación*, Madrid, Alianza Referencia, 1999, pp. 297-314.

1.2.4. La escolarización como estrategia de integración nacional

¿Cuál es el papel que cumple la educación en el proceso de conformación de las identidades nacionales? ¿Qué capacidades le atribuían los organizadores de los estados a la socialización escolar para depositar tanto interés en ella y movilizar tantos recursos humanos, materiales y simbólicos para organizarlas y sostenerlas? En la unidad siguiente vamos a detenernos a considerar los aspectos distintivos de la escuela como institución, las "tuercas y tornillos" del funcionamiento de la maquinaria escolar. Por el momento sólo vamos a subrayar el contraste entre las formas de integración social previas y las posteriores a la organización de los sistemas educativos nacionales.

Como hemos visto al comienzo de esta unidad, todas las formaciones sociales adoptan algún dispositivo particular para la formación de sus jóvenes. Las formaciones sociales pre-nacionales eran órdenes estamentales. En estos órdenes la movilidad social era limitada en un doble sentido: resultaba difícil ascender o descender en la escala social y resultaba infrecuente salir de los estrechos límites geográficos de la comarca de nacimiento y, dentro de ellos, a los circuitos reservados a cada una de los distintos "estratos" de la jerarquía social. Las identidades colectivas desarrolladas bajo estos órdenes correspondían con la rigidez de esta división. Consecuentemente, las prácticas educativas tendían a reproducir los particularismos de cada uno de estos grupos. La comunidad propuesta por los referentes de identidad de base religiosa era una comunidad ideal y abstracta, que no correspondía ni se esperaba que correspondiera con las condiciones concretas de la vida social. En cambio, el referente de identidad colectiva propuesto por la idea de nación, refiere a una unidad concreta, a una participación común en un nosotros que existe aquí y ahora y que neutraliza las diferencias sociales no ya en nombre de una igualdad espiritual frente a los ojos de Dios, sino en nombre de una igualdad terrenal frente a la protección y al poder del Estado.

El interés del estado en la creación de sistemas educativos

"El mayor ímpetu para la creación de sistemas educativos nacionales reside en la necesidad de proveer al Estado de administradores entrenados, ingenieros y personal militar, para diseminar las culturas nacionales domi-

nantes e inculcar ideologías populares de nacionalidad, y así forjar la unidad política y cultural de los estados nacionales nacientes y cimentar la hegemonía ideológica de sus clases dominantes"

(A. Green, *Education and State Formation*, London, MacMillan, 1990)

Puesto que, naturalmente, el postulado de la idea de nación no eliminó las diferencias de clase ni las de status, el desafío de los sistemas nacionales de educación consistió en producir concretamente esa igualdad en nombre de la cual los Estados decían actuar. Por su organización institucional y su capacidad de regimentar las prácticas, la escuela se convirtió entonces en un dispositivo de extraordinario valor para uniformar las experiencias de ingreso en el conjunto social de todos los miembros jóvenes de las sociedades nacionales, independientemente de sus diferencias de cuna. De allí el interés de los Estados en formalizar y monopolizar el control institucional de las prácticas de enseñanza.

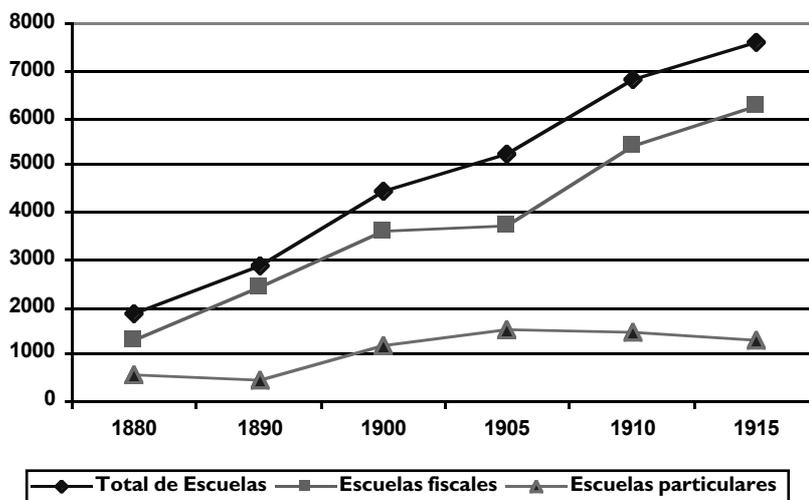
Fundados en este interés, los procesos de constitución de los sistemas educativos nacionales adoptaron una secuencia similar en los distintos estados europeos: declaración del interés nacional en la educación de masas, legislación para hacer obligatoria la enseñanza, creación de un ministerio o departamento de educación y establecimiento de la autoridad del Estado sobre las escuelas existentes o de nueva creación.

Antes de la constitución de los sistemas públicos de educación ya existían escuelas, es decir instituciones especializadas en la socialización y la instrucción de los niños. Como hemos visto, estas escuelas crecieron al calor de la competencia entre protestantes y católicos por el control de las almas individuales. El desarrollo de los sistemas públicos de educación comenzó por las instituciones que hoy componen el nivel inicial. Existía la convicción, vigente hasta nuestros días, de que los primeros años de la socialización jugaban un rol clave en la formación de los individuos. Controlar los contenidos y las modalidades de la educación inicial resultaba de vital interés para los incipientes estados, toda vez que se suponía que la lealtad y adhesión de los adultos dependía de la motivación que recibirían cuando niños. La escolarización resultó así una de las herramientas institucionales más eficaces en el proceso de homogeneización indispensable para la constitución de la nacionalidad y el fortalecimiento del poder estatal.

1.2.5. Génesis y dinámica de los sistemas nacionales de educación

El tipo de sistema educativo a constituirse a partir de la intervención estatal dependió de las estrategias adoptadas por los poderes públicos para ganar control sobre las escuelas existentes o para crear nuevas escuelas. En los países de la Europa Continental, donde la influencia de la Iglesia Católica en las costumbres y especialmente en la educación, aún era grande, la estrategia dominante fue la de la **restricción**. El Estado desplazó a las autoridades religiosas del control de las instituciones educativas, confiscando fondos y sometiendo a la organización de las prácticas educativas a limitaciones legales y reglamentarias que en la práctica significaron el desplazamiento de las antiguas autoridades de las escuelas de sus posiciones de control y su reemplazo por personal que actuaba en nombre y por cuenta del Estado. Se constituyeron así sistemas altamente centralizados y homogéneos, sometidos a la autoridad de un núcleo de funcionarios que decidía sobre los contenidos y prácticas pedagógicas a adoptarse en todos los establecimientos existentes en el territorio.

El crecimiento del sistema educativo argentino en sus orígenes
Fuente: (Gandulfo, 1991)



En los países como Inglaterra, donde la influencia católica era más débil y la necesidad estatal de sistematizar la educación de los niños menos urgente, la estrategia dominante fue la de la **sustitución**. Las escuelas públicas coexistieron con las controladas por organizaciones confesionales, compitiendo con éstas por el reconocimiento y la adhesión de los usuarios del sistema. De esta estrategia, resultaron sistemas más plurales y en los que la autoridad del centro estaba más limitada por la autonomía de los responsables de las escuelas y las jurisdicciones territoriales (Eichelbaum de Babini; 1991:50-54).

La competencia entre el estado y las otras instituciones proveedoras de servicios educativos resultó en todos los casos e independientemente de la estrategia de organización adoptada, en un marcado y rápido crecimiento tanto en el número de establecimientos como en el de alumnos matriculados. La expansión cuantitativa del sistema fue acompañada por la profesionalización de la docencia y la unificación de los contenidos curriculares a escala nacional.

Dinámica de centralización en la constitución del sistema educativo argentino

El proceso de constitución del sistema educativo argentino ofrece algunas peculiaridades respecto del modelo típico que hemos señalado más arriba. Como otros estados, el estado educador argentino debía sostener su autoridad frente a otros prestadores de servicios educativos. A este requerimiento, se le agregaron las necesidades convergentes de ofrecer un mecanismo de integración a una población integrada mayoritariamente por inmigrantes recientes y de afirmar la autoridad de la elite nacional frente a las provinciales. El primer hito en la centralización del sistema educativo es la sanción de la Ley de Subvenciones Nacionales en 1871, durante la presidencia de Sarmiento. Esta ley facultaba al Tesoro Nacional para financiar las iniciativas provinciales de Instrucción Pública. Los fondos así cedidos serían administrados por Comisiones Provinciales de Educación (elegidas por el vecindario), cuyas actividades serían a su vez controladas por un cuerpo de Inspectores (designado por la Comisión). La Ley de Educación Común (1884) reforma este régimen, instituyendo un Consejo Nacional de Educación de ocho miembros (cuatro de los cuales serían desig-

nados por el Poder Ejecutivo) y sometiendo la designación y la coordinación de la labor de los Inspectores Provinciales al control del Consejo Nacional. De este modo, la autonomía provincial sobre la administración de los sistemas de instrucción pública, queda restringida en favor de la extensión del espacio de acción del estado central, el que también controla, a través de las escuelas normales, el sistema de formación de docentes y, a través de la creación de escuelas, tiene responsabilidad directa sobre la provisión de servicios educativos en la Capital Federal y en los territorios nacionales aún no provincializados.

Lecturas complementarias sobre la formación del sistema educativo argentino:

- Juan Carlos Tedesco, *Educación y Sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones del Solar, 1996.

- Roberto Marengo, "Estructuración y consolidación del poder normalizador: El Consejo Nacional de Educación" en Adriana Puiggrós, editora, *Sociedad Civil y Estado en los Orígenes del Sistema Educativo Argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991, pp. 71-176.

Una vez consolidada la hegemonía estatal sobre la prestación de servicios educativos, las instituciones componentes del sistema adquirieron cierta autonomía *vis-à-vis* las autoridades gubernamentales, del mismo modo que las políticas educativas pudieron independizarse relativamente de la inmediatez de la competencia partidaria. La dinámica (es decir, los patrones de reproducción y cambio) característica de los sistemas educativos depende de la estructura de relaciones entre los principales actores que los componen. Estos son, por el lado de la oferta, las **autoridades** educativas estatales en sus diversas instancias y los **prestadores directos de servicios** educativos (escuelas y docentes) y, por el lado de la demanda, los usuarios de servicios educativos y sus representantes sectoriales (agrupados, según el caso, de acuerdo con criterios de clase, de residencia, de cultura o de origen nacional). Las disposiciones estatales respecto del sistema educativo resultan de complejas interacciones entre estos actores. Las autoridades públicas actúan procurando reproducir la estructura de autoridad vigente; los prestadores de servicios educativos procuran obtener los recursos materiales y simbólicos necesarios para distinguirse eficazmente dentro del campo profesional docente; los usuarios de los servicios, finalmente, procuran acceder a credenciales educativas que les permitan reproducir su ventaja o neutralizar su desventaja respecto de otros grupos sociales.

La respuesta del Estado al exceso de demanda de credenciales educativas

"Las credenciales son un bien posicional. Una característica definitoria de los bienes posicionales es que estos son escasos en un sentido socialmente impuesto, y que, de acuerdo con esto, la distribución procede a través de una 'subasta de un conjunto restringido de objetos al mejor postor.' (...) Para hacer frente a una demanda excesiva de credenciales educativas, emergen los mecanismos de selección e inflación de credenciales. La inflación de credenciales simplemente incrementa la jerarquía de escasez y requiere que los individuos inviertan más tiempo en ascender a la jerarquía de la credencial más escasa, más valorada."

(A. H. Halsey, *Education: Culture, Economy and Society*, London, Oxford University Press, 1999, p. 9)

Esta dinámica, adopta distintas formas de acuerdo con la estructura general del sistema. En los sistemas **centralizados**, predomina la **negociación política** directa entre las autoridades centrales y el resto de los actores del sistema. Las respuestas de las autoridades a estas demandas se traducen en leyes y reglamentos, que aspiran a aplicarse al conjunto del sistema. La complejidad y la escala del sistema hace que los cambios que resultan de este tipo de dinámicas sean, en general, lentos, infrecuentes y drásticos. En los sistemas **descentralizados** los usuarios de servicios educativos y sus representantes disponen de mayores posibilidades de actuar directamente sobre las autoridades de las escuelas y sobre los docentes, quienes disponen de mayor autonomía para introducir cambios. El patrón de transformación típico de esta dinámica es el cambio gradual, frecuente y localizado.

Tanto los sistemas centralizados como los descentralizados tienden a expandirse. Esta tendencia a la expansión resulta, por un lado, de la referida competencia entre prestadores de servicios educativos estatales y no estatales, y, por otro, de la competencia entre los distintos grupos sociales por la valorización de sus credenciales educativas. Uno de los más robustos impulsos ideológicos en el crecimiento de los sistemas educativos es la convicción de que la educación es un vehículo de ascenso social. Esta convicción ha alimentado las demandas de extensión de los servicios educativos en todos los niveles. Sin embargo, una vez que la escolaridad se ha extendido a todos los miembros de una cohorte, independientemente de su posición en la estructura social, la credencial educativa resultante pierde poder diferenciador, motiva a los miembros más aventajados de la sociedad a proveerse de credenciales más difíciles de conseguir y, a los menos aventajados, a reclamar que se facilite su acceso a estas nuevas credenciales. Este proceso es uno de los rasgos distintivos en la evolución de los sistemas educativos modernos y recibe el nombre de **inflación de credenciales**.



Lecturas obligatorias

Eichelbaum de Babini, Ana María. *Sociología de la Educación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1991, Cap. 3, pp. 40-66.

Gandulfo, Alberto. "La expansión del sistema escolar argentino: informe estadístico" en Adriana Puiggrós, editora, *Sociedad Civil y Estado en los Orígenes del Sistema Educativo Argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991.

Tedesco, Juan Carlos *Educación y Sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Ediciones del Solar, 1996. Introducción.

1.3. Política educativa y economía política

Los sistemas educativos nacionales han sufrido diversas transformaciones desde su constitución en el siglo XIX hasta nuestros días. Algunas, obedecen a su dinámica interna, que hemos procurado describir en el apartado precedente. Otras, reflejan transformaciones más generales en el patrón de relaciones entre el estado y la sociedad. La configuración actual de la relación entre estado, sociedad y sistema educativo responde a una evolución que reconoce dos etapas fundamentales. La primera, comienza con el siglo, adquiere sus rasgos distintivos luego de la crisis de 1930 y de la Segunda Guerra Mundial y se extiende, en los países capitalistas centrales, hasta el estallido de la Crisis del Petróleo

en 1973 y, en los países latinoamericanos, hasta la eclosión de la Crisis de la Deuda Externa en 1982. A partir de ese momento se abre una segunda etapa, todavía en curso. En los apartados que siguen reseñaremos las características fundamentales de cada una de estas etapas y analizaremos las transformaciones registradas en las políticas educativas dominantes en cada una de ellas.

1.3.1. El Estado Interventor: educación, productividad y equidad

Durante la segunda mitad del Siglo XIX, impulsado por mejoras en las tecnologías de producción, de comunicaciones y de transporte, tuvo lugar uno de los más espectaculares y prolongados ciclos de crecimiento económico registrados en la historia de Occidente. También se incrementaron significativamente los volúmenes y la intensidad del comercio internacional. La frecuentemente citada **globalización** de fines del siglo XX, encuentra en realidad un ilustre antecedente en la segunda mitad del siglo anterior. La prosperidad fue acompañada por la estabilización en los patrones de conflicto y competencia interestatal. Las guerras internacionales fueron menos frecuentes y extensas que las registradas en la primera mitad del siglo, y muchísimo menos cruentas que cualquiera de las que estallaran en el nuestro. El desarrollo social parecía confirmar los presagios optimistas de progreso ilimitado formulados por las filosofías dominantes de la época. La razón técnica y la libertad de comercio parecían finalmente ser las locomotoras que conducirían al mundo por el camino de la evolución gradual y perpetua.

El estallido de la Primera Guerra Mundial vino a castigar el excesivo optimismo de los profetas de la bonanza liberal y el progreso ilimitado. Este conflicto resultó extraordinario no sólo por la inusitada crueldad del combate y por la participación de todas las naciones más poderosas en el conflicto, sino por la monumental escala de los recursos humanos y materiales movilizados. El esfuerzo de guerra obligó a los estados a establecer rígidos sistemas de control sobre la producción y el consumo nacionales. La puesta en marcha de estos sistemas permitió reunir la información y desarrollar las técnicas de análisis y planificación que permitirían encontrar y desarrollar las soluciones de política económica para la Gran Depresión de los años '30. La apertura de las economías integradas al sistema de comercio internacional, facilitó la rápida difusión de la crisis, cuyo primer signo resultó la estrepitosa caída en los precios de la Bolsa de Comercio de Nueva York en Octubre de 1929. De acuerdo con el diagnóstico dominante (cuya fórmula más influyente fue producida por el economista y funcionario público inglés John Maynard Keynes), la crisis obedecía a la incapacidad de las economías occidentales para utilizar eficientemente todos los recursos productivos disponibles. La clave residía en impulsar la demanda, a través de un aumento en la inversión y el empleo públicos.

A la salida de la crisis las principales economías occidentales desarrollaron un nuevo patrón de crecimiento económico, que permitió, a su vez, sostener un nuevo equilibrio socio-político. De acuerdo con este patrón de crecimiento, la prosperidad de las economías nacionales dependía del aumento en la capacidad de consumo de los mercados internos. Esto requería asegurar altos niveles de empleo y un nivel de salarios tal que permitiera márgenes de rentabilidad empresarial razonables y alta capacidad de compra para las masas asalariadas. El estado asumía un rol central en el mantenimiento de este equilibrio, interviniendo en la establecimiento de los precios y en la distribución del ingreso, directamente, a través de la política monetaria y la política de impuestos, e, indirecta-

mente, a través de la política de salud, la política de asistencia social y la política educativa.

La institucionalización de este patrón de crecimiento económico permitió encontrar un punto de coincidencia entre las demandas de empleadores y empleados. La coincidencia entre las condiciones de productividad del capital y las necesidades de consumo de las masas asalariadas moderó el conflicto distributivo entre las clases sociales, favoreciendo así la consolidación de los sistemas partidarios de representación y los sistemas corporativos de negociación.

En este contexto, la educación de masas ocupaba un papel central, puesto que era percibida como una inversión clave para la promoción tanto del crecimiento económico como de la justicia social. La atribución de este rol estaba basada en dos supuestos característicos de los modernos discursos acerca de la educación. El primero sostiene que la eficiencia productiva requiere que los puestos de trabajo más importantes y exigentes sean reservados para la gente más capaz. De acuerdo con esta idea, la capacidad o inteligencia es un atributo individual innato y socialmente escaso. De este modo, la eficiencia productiva requeriría que los dispositivos de selección y promoción social premien a los capaces en lugar de a los acomodados, a los ricos o a los poderosos. A este respecto, al sistema educativo se le reservan tres tareas centrales: a) extender su cobertura, para asegurar que ninguno de los “naturalmente” capaces quede fuera del sistema, b) proveer las condiciones para que la inteligencia de la gente dotada florezca en capacidades productivas y c) disponer sistemas de recompensa que estimulen el esfuerzo personal y premien el mérito.

El segundo de los supuestos sostenía que, de acuerdo con el patrón tecnológico dominante, era previsible que la economía continuara produciendo puestos de trabajo para todos, y que la complejidad técnica de las tareas asociadas con estos puestos se fuera incrementando. De este modo, se esperaba que el sistema educativo estuviera en condiciones de ofrecer los conocimientos necesarios para que todos los miembros de la fuerza de trabajo respondieran adecuadamente a las demandas de sus puestos.

Las políticas educativas dominantes durante este período procuraron estimular en el sistema educativo prácticas conducentes a la producción de individuos fácilmente adaptables a los procesos políticos y productivos vigentes. Esto requería, por cierto, cultivar las habilidades y los saberes fundamentales para estos procesos. No menos importante resultaba cultivar las disposiciones y los hábitos necesarios para ocupar competentemente las posiciones de ciudadano y de trabajador. Para ello, se procuró, con diversos grados de éxito, organizar las rutinas institucionales escolares de acuerdo con los criterios de racionalidad y eficiencia propios de la burocracia estatal y de la producción en serie. La fórmula de la eficiencia propia de las organizaciones burocráticas supone una distribución de tareas fijas, un sistema jerárquico de supervisión, y un detallado conjunto de normas y reglamentos. Estas máximas guiaron la conformación de los sistemas educativos en el origen y orientaron sus políticas de expansión en la segunda mitad de nuestro siglo.

El interés estatal en la integración nacional de las poblaciones bajo su autoridad resultó el motor de la expansión de los sistemas educativos en el origen. En esta segunda etapa, el motor para la expansión de la cobertura y de la equidad del sistema resultó de la necesidad de realización del ideal de integración democrática y promoción social característico de los estados de posguerra. Se esperaba que la provisión de servicios educativos de calidad equivalente a todos los ciudadanos, independientemente de su origen social, asegurara que las

oportunidades de progreso social de cada uno de los ciudadanos dependiera exclusivamente de su capacidad y esfuerzo personales y no estuviera injustamente limitada por las diferencias de oportunidades resultantes de sus hogares de origen. Por otro lado, la socialización de individuos provenientes de distintas clases sociales en las mismas instituciones educativas estimularía el cultivo de la tolerancia necesaria para convivir en una sociedad democrática y plural.

Del mismo modo que las políticas fiscales y monetarias procuraban redistribuir el ingreso nacional en un sentido progresivo, el ideal rector de la expansión y la administración de los sistemas educativos procuraba, al menos en teoría, que la escolarización compensara la desventaja de puntos de partida de los individuos provenientes de hogares más humildes. Para ello era necesario que el estado nacional centralizara tanto la recaudación y la distribución de los recursos financieros como el diseño de los currícula, dejando para las jurisdicciones sub-nacionales y los agentes privados solamente la responsabilidad de la provisión directa de los servicios.

La crisis del Estado Interventor puso en cuestión no solamente el arreglo socio-económico que sostuvo el equilibrio de posguerra, sino también los pilares que sostuvieron la expansión de los sistemas educativos desde su origen hasta el tercer cuarto del presente siglo: la preminencia de los estados nacionales, el predominio de la racionalidad burocrática como paradigma de eficiencia y la hegemonía de la nacionalidad como referente de identidad común.

1.3.2. Crisis y Reforma del Estado Interventor

Como hemos visto, a partir de la Gran Depresión desatada hacia el final de la tercera década del presente siglo, los estados sostuvieron su dominación a partir de la capacidad de intervenir eficazmente en la planificación de las actividades económicas y en la redistribución progresiva del ingreso a escala nacional. El revolucionario desarrollo de la tecnología de comunicaciones que tuvo lugar a partir de los años '50 y que se aceleró en los '80, redujo notablemente los costos de movilidad internacional del capital, debilitando de este modo la autonomía de los estados para utilizar las tradicionales herramientas de regulación monetaria y fiscal. La facilidad de desplazamiento del capital y la automatización de la manufactura, favorecieron el desplazamiento de la producción industrial desde los países centrales, con altos niveles salariales y tasas de imposición, a países con costos laborales y presiones impositivas mucho más bajas. Este desplazamiento rompió la alianza social que sostuvo durante casi tres décadas el orden de posguerra, disociando la ganancia del capital de la redistribución equitativa del ingreso orientada a estimular el consumo interno, y sumió a la mayoría de las economías centrales en lo que parece ser un largo ciclo de desempleo crónico.

Paralelamente, el estancamiento en la productividad y en las tasas de crecimiento de las economías más desarrolladas era atribuido, en términos de doctrinas neoclásicas, a un debilitamiento en los incentivos para la producción, causado por la masiva intervención del estado en la economía. Cada unidad monetaria que el estado recauda en forma de impuesto, se afirmaba, es una unidad monetaria que deja de dedicarse a inversiones productivas, y aunque el estado mismo pueda actuar como inversor, su capacidad para responder a las oportunidades de mercado es siempre menor que la de los agentes privados. En el otro polo de la jerarquía social, la provisión universal de servicios sociales gratuitos, se sostenía, genera "dependencia" en los beneficiarios de los servicios estatales

y les quita el incentivo que de otro modo tendrían para tratar autónomamente de mejorar su condición social. Con estos argumentos, se llevaron adelante políticas de privatización, desregulación y liberalización, tanto en los países centrales como en los periféricos. Estas políticas resultaron en una reforma radical de todos los sistemas estatales, entre ellos el educativo.

Desde el punto de vista organizacional, el paradigma jerárquico y formalista característico de las burocracias, comenzó a ser percibido más como un obstáculo que como un vehículo de la eficiencia económica. La clave residiría ahora no en estandarizar y uniformar los procesos productivos, sino en desarrollar la capacidad de responder con tanta velocidad como sea posible a demandas de consumo diversificadas y rápidamente fluctuantes. De acuerdo con la versión canónica, no siempre realizada en la práctica, los nuevos procesos productivos requieren más trabajo en equipo y menos jerarquía, más capacidad de adaptarse rápidamente a diferentes tareas que especialidades en el desarrollo de una, más autonomía para la toma de decisiones descentralizadas que obediencia a una línea de mando. De acuerdo con la crítica de inspiración neoclásica, las instituciones educativas existentes no están en buenas condiciones para responder al desafío del cambio en el paradigma organizacional. La inercia institucional de las organizaciones escolares les ha impedido reaccionar a tiempo al cambio de contexto, razón por la cual es necesario producir esta reacción interviniendo desde fuera del sistema.

El ideal universalista que inspiró la constitución y expansión de los sistemas educativos también ha entrado en cuestión. La incapacidad del Estado para cumplir eficazmente su función de regulación social ha abierto la puerta para la crítica de la identidad nacional en nombre de la cual su autoridad se sostiene. La otra cara de la meta progresista de **neutralización** de las **desigualdades** sociales revela ser la **supresión** de las **diferencias** étnicas, regionales y culturales. Adicionalmente, la revolucionaria transformación en la estructura familiar resultante del aumento de la proporción de mujeres en la fuerza de trabajo y del cambio en los hábitos convivencia matrimonial, crearon las condiciones para una crítica radical de la dominación masculina en todas las esferas de la vida social. El Estado y todo su aparato institucional han pasado a ser presentados como sostenedores de esta dominación de género y el ideal universalista ha sido denunciado como disfraz de la discriminación en favor de los hombres.

La extensión de las doctrinas y las políticas económicas neoclásicas, la puesta en cuestión del paradigma organizacional burocrático y la disolución del ideal universalista inspiraron diversas iniciativas de reforma en los sistemas educativos. Lo sorprendente es que tanto el postulado de asociación entre educación y productividad como el postulado de la educación como vehículo de promoción social (y, últimamente, como único remedio para el desempleo) sobrevivieron a la crisis del Estado Interventor. Puesto que muchas de las reformas se encuentran aún en curso, resulta más prudente, y quizás más productivo, analizar los dilemas producidos por la coexistencia de viejos ideales con nuevas iniciativas de reforma, antes que tratar de describir el incierto panorama institucional que puede resultar de ellas.

1.3.3. Descentralización, privatización, eficiencia y equidad

Para analizar los dilemas centrales que deben enfrentar los procesos de reforma es necesario que subrayemos los contrastes entre el paradigma característico de la etapa anterior y los nuevos criterios organizacionales que procu-

ran imponerse en la actual. Tanto en uno como en otro sistema la fuente de financiamiento es siempre la misma: los recursos económicos disponibles para la educación en un determinado país. Lo que distingue a una y otra forma de organización es: a) el sistema de recaudación y distribución de los recursos financieros; b) los sistemas de formación y promoción de los recursos humanos; y c) la organización de la provisión de los servicios. Como se escucha frecuentemente, los impulsos característicos de las estrategias de reforma son la descentralización y la privatización. Para distinguir entre distintos procesos de reforma, debemos reparar en que su alcance y profundidad varían según se limiten a uno o se extiendan a varios de los ítems mencionados anteriormente (administración de los recursos financieros, administración de los recursos humanos, y organización de la provisión de los servicios).

La estructura típica de la etapa anterior (que presentó diversas variaciones de acuerdo con los casos nacionales) tenía las siguientes características: el estado central recaudaba los recursos financieros destinados a la educación a través de los impuestos, decidía desde el centro del sistema su distribución de acuerdo con las metas de políticas de alcance nacional; organizaba los sistemas de formación de docentes y disponía criterios de promoción de alcance nacional; o bien proveía los servicios en establecimientos que dependían directamente de su autoridad o subsidiaba a la vez que supervisaba la provisión de servicios a cargo de agentes provinciales, municipales o privados.

De acuerdo con la crítica neoclásica, este sistema propone una estructura de incentivos según la cual los proveedores de servicios educativos tienen un interés más inmediato en obedecer las disposiciones y satisfacer las aspiraciones de sus superiores en la estructura jerárquica burocrática que en proveer un servicio adecuado a las necesidades y expectativas de los usuarios del sistema. El propósito de las estrategias de descentralización y privatización consiste entonces en devolver a los usuarios tanto poder como sea posible para influir en la calidad de los productos del sistema y en otorgar a las unidades menores (jurisdicciones provinciales, jurisdicciones municipales y escuelas) la autonomía necesaria para responder tan pronto como sea posible a las demandas de los usuarios. Descentralizando las decisiones de organización y privatizando las decisiones de financiamiento de las instituciones educativas se espera maximizar la eficiencia en el uso de los recursos materiales y humanos disponibles.

Los criterios rectores de los procesos de reforma pueden ser objetados tanto desde el punto de vista de la eficiencia como desde el punto de vista de la equidad. A diferencia de lo que ocurre con otros servicios, la calidad de los servicios educativos depende en gran medida de los atributos de sus beneficiarios. La calidad de los procesos educativos depende no sólo de lo que las escuelas están en condiciones de ofrecer, sino y fundamentalmente, de lo que los alumnos están en condiciones de recibir. La capacidad de recibir, por su parte, está estrechamente relacionada con el capital cultural acumulado por los alumnos antes de su ingreso a la institución. La inversión en educación es no sólo una inversión de recursos por parte de la sociedad, sino una inversión de tiempo y un sacrificio, un trabajo sobre sí del receptor del servicio educativo. Los alumnos que están en mejores condiciones de realizar esta inversión son quienes disponen de más tiempo y de incentivos más fuertes para realizar estos sacrificios. Típicamente, tanto esta disposición como la acumulación previa de capital cultural son mayores en los alumnos de mayor nivel socioeconómico. De este modo, si las estrategias de reforma atan las decisiones de financiamiento a las percepciones de los usuarios sobre los resultados de aprendizaje, puede que estén

estimulando no una asignación eficiente de recursos a escala del sistema sino una diferenciación injusta y probablemente sub-óptima, a favor de las escuelas con alumnos en mejor posición social.

La educación como inversión personal

"El trabajo de adquisición es trabajo sobre sí mismo (auto-mejoramiento), un esfuerzo que presupone un costo personal (...) una inversión, sobre todo de tiempo, pero también de esa forma de líbido socialmente constituida, *libido sciendi*, con toda la privación, renunciamiento y sacrificio que ésta puede implicar."

(P. Bourdieu, "Two forms of Capital", en A. H. Halsey, *Education: Culture, Economy and Society*, London, Oxford University Press, 1999, p. 48)

Llevada al extremo, la lógica de la privatización y la descentralización, redundaría en una marcada segmentación del sistema educativo, y, consecuentemente, de la estructura de oportunidades educativas y sociales. Los sistemas centralizados característicos de la etapa anterior fracasaron en cumplir la promesa de "igualación de puntos de partida" con la que habían sido desarrollados. La profundización de las tendencias descentralizadoras y privatizadoras podrían sacrificar la meta de la equidad deseable en aras de una eficiencia improbable.

Actividad

3. Habitualmente se afirma que la educación es un vehículo de ascenso social y que la extensión de la educación es una herramienta de igualación social. Quienes sostienen esta posición, afirman que la posesión de mayores conocimientos, facilita el acceso a empleos más calificados y mejor remunerados, y de este modo, la distribución equitativa de las oportunidades equitativas garantiza una distribución equitativa de las posibilidades de progreso social. ¿Usted está de acuerdo con esta posición? En cualquier caso, por sí o por no, elabore un argumento para fundamentar su respuesta.

4. Pensando en los problemas de eficiencia y equidad que tienen tanto los sistemas de educación básicamente estatales y centralizados como las iniciativas descentralizadoras y privatizadoras, póngase usted un momento en la piel de un ministro de Educación. Si tuviera que decidir por un sistema en el cual el principal incentivo para las escuelas fuera satisfacer las demandas de las autoridades del sistema, y otro en el cual el principal incentivo fuera satisfacer las preferencias de los usuarios de los servicios de educación, ¿por cuál se inclinaría? ¿Cómo justificaría esta decisión frente al Presidente? ¿Cómo la justificaría frente a la opinión pública?

La escuela como organización

Objetivos

1. Reconstruir el modelo organizativo típico de la escuela en su momento fundacional
2. Analizar el concepto de disciplina como un elemento central de la estrategia pedagógica clásica.
3. Proveer algunas categorías conceptuales que permitan comprender la lógica de cambio de las organizaciones educativas contemporáneas.

2.1. Introducción

Decíamos en la introducción que las prácticas educativas escolares no se desarrollan en el vacío, sino en el marco de instituciones específicas. Estas constituyen organizaciones, es decir, realidades objetivas que modelan las prácticas de los agentes. En el marco de una organización, los sujetos no pueden “hacer cualquier cosa”.

La organización constituye un conjunto de reglas y de recursos que están orientados hacia finalidades específicas, en el caso de la escuela, el desarrollo de determinados conocimientos en determinados alumnos. Las reglas instituyen una determinada división del trabajo entre los miembros de la organización y orientan sus prácticas en un sentido específico. Las reglas también regulan los procesos de toma de decisiones y definen una especie de “división del trabajo entre dominantes y dominados” en el interior de la organización.

Como veremos más adelante, las organizaciones tradicionales, que aquí llamaremos burocráticas se caracterizan precisamente por su pretensión de abarcar todos los ámbitos de la vida de una organización. En cambio, en las organizaciones más modernas, los individuos, quienes ocupan posiciones de dirección, como los miembros en general, tienen un margen de maniobra mayor, una autonomía para decidir qué es lo que hay que hacer y cómo hacerlo. Por eso terminaremos esta unidad discutiendo cuáles son algunas de las características de las organizaciones posburocráticas emergentes.

Además de reglas (escritas y no escritas) que se expresan de múltiples maneras (leyes, decretos, reglamentos, circulares, disposiciones, etc.) las organizaciones cuentan con recursos determinados. Entre ellos pueden citarse los recursos espaciales (la infraestructura, el edificio escolar), los recursos tecnológicos (los instrumentos y herramientas que se usan en las prácticas pedagógicas, desde la tiza y el pizarrón, hasta las videocassetteras, los libros y las computadoras) y los recursos financieros.

Las reglas y los recursos de la escuela como recurso constitutivo de la institución u organización escolar, tienen un carácter doble.

- a) Por una parte, como decíamos arriba, constituyen límites y determinantes de la acción de los agentes escolares y como tal afecta el grado de autonomía que ellos gozan.

- b) Por la otra las reglas y recursos facilitan la acción. Frecuentemente se piensa que un reglamento tiene, como característica unívoca, un efecto negativo sobre la acción humana. Sin embargo la realidad social es más compleja, ya que las reglas y los recursos no sólo limitan el campo de lo posible, sino que también constituyen elementos facilitadores de la acción humana. Por ejemplo, la lengua española es un sistema de signos y de reglas de uso que determina el habla de las personas y como tal, les plantea un límite a su autonomía y libertad expresiva. Pero, al mismo tiempo, la lengua y sus reglas, al ser sociales y compartidas por los miembros de una comunidad, constituyen un elemento imprescindible para hablar, para decir algo, para expresar una variedad de estados y necesidades de los individuos.

2.2. Dos clásicos de las ciencias humanas: Max Weber y Michel Foucault

La obra fundamental de Max Weber, que comentamos en este trabajo es *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1969, dos tomos. De Michel Foucault hemos utilizado su *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI, México 1976.

En esta unidad consideraremos la organización (o institución) escolar como una realidad social que tiene una historia. Para comprender la lógica de desarrollo de la institución escolar recurriremos, en un primer momento a dos clásicos de las ciencias humanas. Uno es el sociólogo alemán Max Weber. El otro es el filósofo y ensayista francés contemporáneo Michel Foucault. Ambos son clásicos en la materia. El primero es el teórico del modo de organización llamado burocrático, que es el molde sobre el que sirve como matriz de las primeras organizaciones escolares modernas. Michel Foucault es el analista de la lógica disciplinaria que modela la vida interna de las organizaciones burocráticas.

Aunque ambos intelectuales vivieron y escribieron en épocas muy diferentes del desarrollo de las sociedades capitalistas (Max Weber es un testigo del desarrollo de la sociedad capitalista en la Alemania de principios de este siglo, mientras que Michel Foucault vive y trabaja en la Francia del apogeo del capitalismo de posguerra) ambos son “analíticamente complementarios”. Los textos que siguen se basan estrechamente en las obras clásicas de estos dos autores.

De Foucault sólo extraemos algunas categorías y elementos que constituyen el esqueleto de su descripción de las formas de dominación y ejercicio del poder, es decir el poder como “efecto de organización” como relación, como resultado objetivo (no necesariamente consciente) del funcionamiento de un aparato, y no como “carisma” o “liderazgo” ejercido y poseído por un sujeto. Mientras que Max Weber dirige su atención hacia las características formales y estructurales de la dominación moderna, Foucault desmenuza los mecanismos, los procesos, las tecnologías que se ponen en movimiento en las organizaciones modernas para asegurar el sometimiento útil, la disciplina de nuevo cuño que acompaña la expansión del modo de vida capitalista.

Las tesis y comentarios extraídos de Max Weber sobre el tipo de dominación racional-legal y su forma más pura, el tipo burocrático, se justifican en la medida en que aún hoy después de más de medio siglo de enunciadas, conservan toda su actualidad. Hoy ya nadie discute la validez de la gran profecía weberiana: “el futuro es de la burocratización”. Pero el problema de la burocracia se constituye como tal, como objeto de reflexión sociológica, precisamente con Max Weber. Por eso se justifica este retorno “a las fuentes”, más aun hoy cuando el tema de la burocracia está presente en todos los debates que se desarrollan alrededor de los diagnósticos que se efectúan sobre las organizaciones escolares contemporáneas.

El mismo sentido común considera la burocracia como uno de los demonios más perjudiciales de nuestra época. La burocracia se asocia a la organización ineficiente, rutinaria, pesada, llena de complicaciones inútiles, alienada y alienante, etc. hasta el punto de convertir el adjetivo “burócrata” en un insulto. Esta diversidad de usos, tanto en el terreno teórico ideológico como en el mero sentido común necesita ser enfrentada con una estructura conceptual que al menos tenga el mérito de la claridad conceptual. Consideramos que “volver” a Max Weber puede ser útil para ello.

Además de lo anterior, lo que a nuestro parecer más justifica la lectura de estos autores es el hecho de que ambos constituyen alternativas a ciertos enfoques en lo que se denomina “sociología de la organización” o “ciencia de la administración”. En efecto, todas las teorías clásicas de la organización en especial las que surgen en el contexto ideológico-académico norteamericano desde fines del siglo pasado, tienen un común denominador: todas ellas escamotean el problema del poder y la dominación como problema central de una teoría de la organización.

Tanto las teorías racionalistas-mecanicistas (Taylor, Fayol) como el movimiento de las relaciones humanas y sus diversas corrientes, y las modernas teorías de la toma de decisiones, el enfoque sistémico, etc. no permiten construir y rendir cuentas en forma integral del problema de las relaciones de dominación. En efecto, como afirma el sociólogo francés Michel Crozier refiriéndose al racionalismo y a la escuela de las relaciones humanas, “si se cree que se puede llegar a coordinar las actividades humanas en el seno de una organización y a obtener el mínimo indispensable de conformidad utilizando solamente los estímulos económicos (o ideológicos), es decir, se pretende ignorar completamente el mundo de las relaciones humanas, no es necesario tomar en serio los fenómenos del poder”. Y agrega a continuación que “lo contrario es igualmente cierto. Si se cree que es posible realizar una adecuación perfecta entre la productividad, o si se quiere, de una manera más general, los fines de una organización y la satisfacción individual de sus miembros, utilizando solamente un sistema ‘permisivo’ de dirección, es tan necesario estudiar los problemas del poder como en el primer caso”.

Es decir que tampoco es una solución aceptable diluir el poder y reconstruirlo como “liderazgo”, “estilo de dirección”, etc. como están inclinados a hacer los discípulos y deudores intelectuales (a menudo, inconscientes) de Kurt Lewin.

Por otra parte, todas estas concepciones del “poder”, la “influencia”, el “control”, etc. suponen en general una construcción psicologista del objeto que es fácilmente identificable en la ya clásica definición propuesta por el conductismo norteamericano: “A tiene poder sobre B cuando B hace algo que no hubiera hecho sin la intervención de A”. Este tipo de enfoques además son ahistóricos y en extremo formalistas, es decir huecos de contenido histórico, en tanto que productos de una abstracción que destruye y oculta la riqueza y particularidad que caracteriza a lo real.

No se trata aquí de desarrollar un análisis crítico sistemático de estas concepciones ni de sus supuestos implícitos (teóricos y epistemológicos). Solamente se quiere señalar el valor y potencialidad crítica de las aportaciones teóricas que hemos seleccionado en este trabajo. Las mismas deben ser leídas y entendidas como alternativas polémicas a los enfoques ideológicos arriba mencionados.

Por último digamos que a la síntesis y exposición de las categorías y postulados de nuestros autores hemos agregado algunas elaboraciones personales tal como iban surgiendo de la lectura de los textos. No tienen pues más pretensión que la de ser reflexiones espontáneas y sólo poseen el valor de lo preliminar y provisorio.

◀ CROZIER, Michel.
El fenómeno burocrático, dos volúmenes, Amorrortu. Buenos Aires, 1975.

2.3. Características de las organizaciones burocráticas

2.3.1. ¿Qué es un tipo ideal?

Según Max Weber, la sociología trabaja su objeto mediante la construcción de tipos ideales. Por ello, antes de pasar a considerar algunos de los más importantes conceptos teóricos de la sociología de la dominación weberiana, corresponde que se eche luz acerca del estatuto de la categoría de tipo ideal. Importa saber tanto lo que un tipo ideal es como lo que no es. Digamos en primer lugar qué no es. Pese a lo que pueda sugerir la expresión “ideal”, no se trata de ninguna manera de un “deber ser”, es decir de algo que se valora y se desea, no es lo ideal como meta, como fin o paradigma. Tampoco es la realidad misma, o una representación acabada de lo real histórico, no es una fotografía del objeto real preexistente, por lo tanto no debe confundirse el tipo ideal burocrático con una dirección general cualquiera de la administración pública.

En términos positivos, un tipo ideal es una realidad mental, un objeto construido mediante la “aceptación mental de determinados elementos de la realidad”. Según Weber “se lo obtiene mediante la acentuación unilateral de uno o varios puntos de vista y mediante la reunión de gran cantidad de fenómenos”. Entonces, un tipo ideal es “un cuadro de ideas que reúne determinadas relaciones y procesos de la vida histórica para formular un cosmos no contradictorio de conexiones pensadas”.

Para Weber entonces, la sociología, en tanto que ciencia generalizadora debe construir conceptos “relativamente vacíos frente a la realidad concreta de lo histórico”, (E. y S. p. 16). Es esta vacuidad relativa del concepto (o del tipo) lo que autoriza y explica el adjetivo en la expresión “tipo puro” que a veces utiliza Weber. La pureza del tipo, es decir, la distancia que mantiene con la realidad, sumado al hecho de que se trata de una construcción mental del científico hacen posible la univocidad de los conceptos y su carácter no contradictorio. Los tipos así contruidos y dotados de estas características sirven para el conocimiento de la realidad, “en la medida en que, mediante la indicación del grado de *aproximación* de un fenómeno histórico a uno o varios de esos conceptos, quedan tales fenómenos ordenados conceptualmente” (E, y S. p. 17).

2.3.2. Presupuestos teóricos de una tipología de la dominación

La tipología weberiana recupera únicamente las formas de poder legítimo. Si para Weber el poder es “la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad” (E. y S. p. 43) la Dominación es “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos) (E. y S. p. 170). El concepto de poder se centra en la capacidad de un sujeto de imponer su voluntad, independientemente de su fundamento, mientras que la dominación es una categoría que se centra en el sujeto que padece la relación en tanto que manifiesta lo que Weber denomina “un determinado mínimo de *voluntad* de obediencia, o sea de interés (interno o externo) en obedecer” (E. y S. p. 170). La dominación, así entendida no es más que un caso especial de poder, que a veces se designa con el nombre de autoridad.

Toda dominación generalmente se ejerce en el marco de una asociación y “por asociación debe entenderse una relación social con una regulación limitadora hacia afuera 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” (E. y S. p. 39). En toda asociación de dominación se encuentra un dirigente o “soberano”, un cuadro administrativo, entendido como un grupo de hombres en el que se puede confiar que su actividad estará dirigida a la ejecución de las ordenaciones generales y mandatos concretos del que dirige y el conjunto de individuos que constituyen los miembros o “súbditos” de la asociación.

Lo que caracteriza a una relación de dominación o de autoridad, ya lo vimos arriba es la existencia de la obediencia. Esta última significa que la acción del que obedece “transcurre como si el contenido del mandato se hubiera convertido por sí mismo en máxima de su conducta”.

2.3.3. Los Tipos Puros de dominación.

“La dominación dice Weber o sea la probabilidad de hallar obediencia a un mandato determinado, puede fundarse en diversos motivos: puede depender directamente de una constelación de intereses, o sea de consideraciones utilitarias de ventajas e inconvenientes por parte del que obedece; o puede depender también de la mera ‘costumbre’, de la ciega habituación a un comportamiento inveterado, o puede fundarse, por fin, en el puro afecto en la mera inclinación personal del súbdito” (E. y S. p. 706). Es decir que el interés, la costumbre y el efecto pueden constituir las bases sobre las que se asienta una conducta obediente por parte de un súbdito. Por supuesto que estas categorías no se presentan en forma excluyente, sino que en diversas situaciones concretas podríamos identificar a una de ellas como la fundamental. Sin embargo, agrega Weber, ninguna dominación se conforma con estos motivos de la obediencia. Una dominación que sólo se asentara en tales móviles sería insegura e inestable por ello, tiende a fomentar y desarrollar la creencia en su legitimidad. Los tres tipos de dominación, se construyen a partir de lo que se consideran las bases o fundamentos de la legitimidad, porque, “según sea la clase de legitimidad pretendida es fundamentalmente diferente tanto el tipo de la obediencia, como el del cuadro administrativo destinado a garantizarla como el carácter que toma el ejercicio de la dominación. Y también sus efectos” (E. y S. p. 170). Veamos entonces cuáles son estos tipos puros, de acuerdo con los fundamentos posibles de su legitimidad.

1. *Dominación de carácter racional*: que 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).
2. *Dominación tradicional*: que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde tiempos lejanos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad (autoridad tradicional).
3. *Dominación carismática*: que descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas (llamada autoridad carismática).

En el caso de la autoridad legal se obedecen las ordenaciones impersonales y objetivas legalmente estatuidas y a las personas por ellas designadas, en méritos éstas de la legalidad formal de sus disposiciones dentro del círculo de su competencia.

En el caso de la autoridad tradicional se obedece a persona del señor llamado por la tradición y vinculado por ella (en su ámbito) por motivos de piedad (pietas) en el círculo de lo que es consuetudinario. En el caso de la autoridad carismática se obedece al caudillo carismáticamente calificado por razones de confianza personal en la revelación heroicidad o ejemplaridad, dentro del círculo en que la fe en su carisma tiene validez” (E. y S., pp. 172 y 173).

Recuérdese que lo que Weber propone aquí son categorías puras, tipos ideales, construcciones mentales relativamente “vacías” y distintas de la realidad que por último sirven para ser confrontadas con ésta. La “pureza” del tipo (lo que contrasta con la diversidad y la mezcla de lo histórico) viene exigido por la necesidad de que el científico cuente con un instrumental conceptual “pasablemente unívoco” como diría Weber. Por lo tanto no se deberá confundir nunca el tipo denominación y una situación concreta, históricamente determinada. Lo que la tipología sociológica ofrece es una ventaja, esto es la de “decir en el caso particular de una forma de dominación lo que en ella hay de ‘carismático’, de ‘carisma hereditario’, de ‘carisma institucional’, de ‘patriarcal’, de ‘burocrático’, de ‘estamental’ etc., o bien en lo que se aproxima a uno de estos tipos.” (E. y S. p. 173).

2.3.4. Elementos básicos del tipo de dominación legal con administración burocrática.

Recordemos que en el tipo de dominación “legal” el fundamento de la legitimidad es de carácter racional. El tipo de dominación legal más puro es el burocrático.

He aquí en primer lugar la síntesis de las características básicas de este tipo que el mismo Max Weber nos ofrece en el tomo I de su *Economía y Sociedad* (p. 173-176);

“La dominación legal descansa en la validez de las siguientes ideas, entrelazadas entre sí:

- Que todo derecho, “pactado” y “otorgado”, puede ser estatuido de modo racional con arreglo a fines o racional con arreglo a valores (o ambas cosas), con la pretensión de ser respetado, por lo menos por los miembros de la asociación (...)

- Que todo derecho según su esencia es un cosmos de reglas abstractas, por lo general estatuidas intencionalmente; que la judicatura implica la aplicación de esas reglas al caso concreto; y que la administración supone el cuidado racional de los intereses previstos por las ordenaciones de la asociación, dentro de los límites de las normas jurídicas y según principios señalables que tienen la aprobación o por lo menos carecen de la desaprobación de las ordenaciones de la asociación

- Que el soberano legal típico, la ‘persona puesta a la cabeza’, en tanto que ordena y manda, obedece por su parte al orden impersonal por el que orienta sus disposiciones”.

- Qué tal como se expresa habitualmente el que obedece sólo lo hace en cuanto miembro de la asociación y sólo obedece al derecho”.

- ... domina la idea de que los miembros de la asociación, en tanto que obedecen al soberano, no lo hacen por atención a su persona, sino que obedecen a aquel orden intemporal;

- y que sólo están obligados a la obediencia dentro de la competencia limitada, racional y objetiva, a él otorgada por el dicho orden.”

“Las categorías fundamentales de la dominación legal son pues:

1. Un ejercicio continuado, sujeto a ley, de funciones, dentro

2. de una competencia que significa:

a. un ámbito de deberes y servicios objetivamente limitados en virtud de una distribución de funciones,

b. con la atribución de los poderes necesarios para su realización, y

c. con fijación estricta de los medios coactivos eventual mente admisibles y el supuesto previo de su aplicación. Una actividad establecida de esa suerte se llama “Magistratura” o Autoridad”.

3. El principio de jerarquía administrativa, o sea la ordenación de “autoridades” fijas con facultades de regulación e inspección y con el derecho de queja o apelación ante las autoridades” superiores por parte de las inferiores.

4. Las “reglas” según las cuales hay que proceder pueden ser:

a. técnicas o

b. normas.

Su aplicación exige en ambos casos, para que se logre la racionalidad, una formación profesional. Normalmente sólo participa en el cuadro administrativo de una asociación el calificado profesionalmente para ello mediante pruebas realizadas con éxito; de modo que sólo el que posea esas condiciones puede ser empleado como funcionario.

5. Rige (en el caso racional) el principio de la separación plena entre el cuadro administrativo y los medios de administración y producción. Los funcionarios, empleados y trabajadores al servicio de una administración no son propietarios de los medios materiales de administración y producción sino que reciben gastos en especie o dinero y están sujetos a rendición de cuentas.

6. En el caso más racional no existe apropiación de los cargos por quien los ejerce.

7. Rige el principio administrativo de atenerse al expediente, aun allí donde las declaraciones orales sean de hecho la regla o estén hasta prescritas; por lo menos se fijan por escrito los considerandos, propuestas y decisiones, así como las disposiciones y ordenanzas de toda clase. El expediente y la actividad continuada por el funcionario hacen que la oficina sea la médula de toda forma moderna en la actividad de las asociaciones.

La dominación legal puede adoptar formas muy distintas. En lo que sigue se analizará en su significación de tipo ideal lo que en la mayor parte de los casos es la estructura pura de *dominación* del cuadro administrativo: la **burocracia**.

“El tipo mas puro de dominación legal es aquel que se ejerce por medio de un cuadro administrativo burocrático. Sólo el dirigente de la asociación posee su posición de imperio, bien por apropiación, bien por elección o por designación de su predecesor, Pero sus facultades de mando son también ‘competencias’ legales. La totalidad del cuadro administrativo se compone, en el tipo más puro, de funcionario, individuales (‘monocracia’ en oposición a ‘colegialidad’ de la que se hablará luego), los cuales;

- personalmente libres se deben sólo a los deberes objetivos de su cargo,
- en jerarquía administrativa rigurosa,
- con competencia rigurosamente fijadas,
- en virtud de un contrato o sea (en principio) sobre la base de libre selección según,
- calificación profesional que fundamenta su nombramiento -en el caso más racional; por medio de ciertas pruebas o del diploma - que certifica su calificación-,
- son retribuidos en dinero con sueldos fijos, con derecho a pensión la más de las veces; son revocables siempre a instancia del propio funcionario y en circunstancias (particularmente en los establecimientos privados) pueden ser revocados por parte del que manda; su retribución está graduada primeramente en relación con el rango jerárquico, luego según la responsabilidad del cargo y, en general, según el principio del “decoro estamental”.
- Ejercen el cargo como su única o principal profesión,
- tienen ante sí una “carrera” o “perspectiva” de ascensos y avances por años de ejercicio, o por servicios o por ambas cosas, según juicio de sus superiores,
- trabajan con completa separación de los medios administrativos y sin apropiación del cargo,
- y están sometidos a una rigurosa disciplina y vigilancia administrativa”.

(E y S, 175-6)

2.3.5. Burocracia y educación

El desarrollo del modo de dominación racional-burocrático no deja de producir consecuencias sobre ciertos niveles específicos de la sociedad, en especial lo que Weber denomina “la cultura”. La burocratización de la sociedad hace sentir sus efectos sobre las formas educativas en general.

En primer lugar, los aparatos educativos adecuan sus estructuras y procesos hacia un objetivo que le viene impuesto por las exigencias de las nuevas formas de dominación, es decir la enseñanza de las especialidades.

Si la estructura de dominación feudal patrimonial o teocrática necesitaba de la producción del llamado “hombre culto”, es decir de individuos que se caracterizaban por “una cualidad en el modo de vivir estimada como culta” (Weber,

p. 751), la forma burocrática requiere, como ya vimos adelante, del “especialista”. El funcionario especialista (así como las disciplinas especializadas) se constituye a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías de producción y de sometimiento de los hombres, propias de la industria capitalista.

A medida que se desarrollan las organizaciones modernas, se van constituyendo las especialidades y las disciplinas, mediante la autonomización de procesos y técnicas. En el campo de la organización industrial, la división del trabajo, fruto del desarrollo tecnológico produce una segmentación de los procesos globales desbloqueando paulatinamente las disciplinas y las especialidades y avanzando hacia unidades cada vez más simples y “especializadas”.

La burocratización de los aparatos de enseñanza, su complejización, su fragmentación, posibilita la constitución de nuevas disciplinas. (pedagogía, didáctica, evaluación, supervisión, etc). Esta segmentación pareciera no tener límites propios. Así por ejemplo, la especialidad de la didáctica se puede descomponer a su vez con criterios disciplinarios en didáctica de la matemática, didáctica de la literatura, y así sucesivamente, según la autonomización de las prácticas específicas en el seno de las grandes organizaciones modernas. El aparato escolar, con todas sus ramificaciones, constituye una gigantesca organización societal sólo comparable a la organización religiosa católica por el grado de expansión y de cobertura territorial que ha alcanzado en las sociedades occidentales modernas.

La burocratización de la escuela impone una serie de requisitos para su autorreproducción como institución. Así por ejemplo necesita producir los especialistas que requiere su propio mantenimiento y expansión, (no sólo maestros sino también administradores, didactas, planificadores, supervisores, etc., constituyéndose de esta forma en uno de los más relevantes “consumidores” de su propio producto).

El funcionario-especialista que demanda la burocracia es pues un producto del sistema educativo, en la medida en que las organizaciones modernas exigen credenciales educativas o “exámenes” y “concursos” que certifiquen el saber del candidato agente. Esto, sin excluir lo que Weber denomina el “saber del servicio”, es decir, las habilidades logradas a través de la experiencia en el trabajo. Por lo tanto es el aparato educativo quien legítimamente puede acreditar la posesión de las habilidades requeridas mediante la expedición del diploma o título pertinente. Este es un requisito para el desempeño de la función burocrática. La posesión del diploma dice Weber, “apoya el derecho a ser admitido en el círculo de los que tienen un ‘código de honor’, a una remuneración según el ‘honor estamental’... en vez del salario de acuerdo con el trabajo realizado, al ascenso y a la jubilación y, ante todo, al monopolio de los puestos social y económicamente ventajosos por parte de los aspirantes al diploma” (p. 750).

En una perspectiva weberiana, la institución escolar adquiere sus características determinantes una vez que se burocratiza, es decir se constituye un cuerpo de especialistas permanentes cuya formación, reclutamiento y carrera profesional están reglamentados por una organización especializada. La institución escolar se consolida como organización una vez que puede reivindicar con éxito su pretensión de poseer el monopolio de la inculcación oficial de la cultura legítima en una sociedad determinada.

En síntesis, el aparato educativo reconstruye sus estructuras y procesos al ritmo de las exigencias que devienen del desarrollo de grandes organizaciones públicas y privadas y también de su propio desarrollo. Para ello se burocratiza sin cesar, desdoblado sus procesos constituyendo tecnologías y disciplinas y

formando funcionarios especialistas para garantizar su propia reproducción. Así surgen y se desarrollan las disciplinas de la educación, como determinadas por la lógica del desarrollo interno de la organización educativa, conjuntamente con los correspondientes aparatos, planes y diplomas acreditativos.



Lectura obligatoria

WEBER, Max. “Los tipos de dominación”, en: *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1976, pp.171-204.

En esta parte conservamos y reproducimos la estructura del libro de Foucault *Vigilar y Castigar*. Los números entre paréntesis remiten a la página del libro de donde se extraen las citas textuales.

2.4. Disciplina: los cuerpos dóciles

El clásico enfoque weberiano de la burocracia, actualizado por diversas perspectivas contemporáneas (CROZIER, 1973) se complementa con los aportes que hace el filósofo francés Michel Foucault. Este autor nos provee un sistema de categorías que nos permite reconstruir la lógica de funcionamiento interno de las burocracias modernas. El concepto básico que da unidad de sentido a esta dinámica es el de disciplina. La escuela de masas será un ámbito privilegiado de experimentación y despliegue de una serie de tecnologías disciplinarias. Todavía hoy muchas de ellas estructuran las relaciones sociales en el interior de muchas instituciones escolares.

En el transcurso de los siglos XVII y XVIII las disciplinas se han convertido en las formas más difundidas de dominación, distintas de la esclavitud (apropiación de los cuerpos), de la domesticidad (dominación constante, global, masiva, no analítica, ilimitada y según la voluntad y capricho singular del amo), del vasallaje (relación de dominación extremadamente codificada, lejana que no atañe tanto a las operaciones del cuerpo como a los productos del trabajo) ; del ascetismo (que tiene por función garantizar privaciones más que obtener utilidad y que aunque implican obediencia a otro, tienen como objetivo un aumento del dominio de cada cual sobre su propio cuerpo).

Nace así un “arte del cuerpo” que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. Aparece así una “anatomía política”, que es igualmente una mecánica del poder. Esta define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, “no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina” (p.141).

“La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de ese poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada (p. 142).

Esta nueva “anatomía política” se introduce lentamente en diversos ámbitos de la sociedad. Va del colegio a las escuelas, de allí al hospital, de éste al ejército y viceversa, formando todo un tejido complejo que va cubriendo toda la sociedad. Para ello se han instituido y desarrollado técnicas minuciosas, cuidadosas del detalle.

La disciplina procede ante todo sobre la distribución de los individuos en el espacio. Para ello emplea varias técnicas.

1. La **clausura** como especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo. (El colegio-internado, el cuartel, el taller cerrado).
2. Pero los aparatos disciplinarios trabajan el espacio de una manera más compleja y más fina. Organizan espacios analíticos: "A cada uno indica su lugar; y en cada emplazamiento un individuo" (evitar distribuciones por grupos, descomponer las pluralidades colectivas, descomponer las masividades confusas, tácticas de anti-aglomeración).
3. Regla de los emplazamientos funcionales. Es decir codificación del espacio para los hombres y las cosas. En las fábricas es necesario distribuir a los individuos en un espacio en el que es posible aislarlos y localizarlos. Pero también es necesario articular esta distribución-aislamiento en función de las exigencias del aparato de producción. Bajo la división del proceso de producción ocurre el desmonte individualizante de la fuerza de trabajo.
4. El **rango**: "Lugar que se ocupa en una clasificación, el punto donde se cruza una línea y una columna, el intervalo en una serie de intervalos, que se pueden recorrer unos después de otros" (ejemplo de la distribución rango-espacio de las primeras escuelas cristianas en el siglo XVII y XVIII). Caso de los colegios Jesuitas donde las clases estaban organizadas en forma masiva y binaria, 200 o 300 estudiantes divididos en grupos de a 10 con un decurión al frente. La forma principal del aprendizaje era de la guerra y la rivalidad.

Poco a poco (después de 1762) el espacio escolar se despliega; la clase se torna homogénea, se compone de elementos iguales -individuales dispuestos uno al lado de otro colocados todos bajo la mirada del maestro. El arte de los alineamientos y las clasificaciones se va haciendo más complejo. Cada alumno, de acuerdo con su edad, conocimientos, conducta, estatura, etc. va ocupando su rango. Algunos de éstos son ideales, formales, otros se traducen en una situación espacial.

Al asignar lugares individuales (mediante la organización de un espacio serial) ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo de todos. "Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar" (p. 151).

2.4.1 La organización del origen

Mediante qué procedimientos la instrucción cooperativa (relación de dependencia individual y total respecto del maestro; duración estatutaria de la formación que termina por una prueba clasificatoria, pero que no se descompone de acuerdo con un programa preciso; intercambio global entre el maestro que debe dar su saber y el aprendiz que debe aportar sus servicios, su ayuda y con frecuencia una retribución) deja el lugar a la instrucción disciplinaria moderna (clasificación, serie, etapas, registros, ejercicios programados, etc.)

Estos son según Foucault los principales procedimientos disciplinarios para sumar y capitalizar el tiempo:

a. Dividir la duración en segmentos, sucesivos o paralelos, cada uno de los cuales debe llegar a un término especificado, en suma, descomponer el tiempo en trámites separados y ajustados.

b. Ordenar estos trámites según un esquema analítico. Sucesiones de elementos tan simples como sea posible, combinándose según una complejidad creciente. Lo cual supone que la instrucción abandone al principio de la repetición analógica (el ejercicio militar pasa de la repetición de combates, o partes de combates, a ejercicios parciales orientados al desarrollo global de las fuerzas y habilidades, por ejemplo la gimnasia, los deportes, etc).

c. Fijación de un término a cada segmento mediante la aplicación de una prueba cuyas funciones son las siguientes: indicar si el individuo ha alcanzado el nivel estatutario, garantizar la conformidad de su aprendizaje con el de los demás y diferenciar las dotes de cada individuo. Es decir medición del rendimiento absoluto y relativo y garantizar la homogeneidad del producto.

d. Disponer series de series, prescribir a cada uno, según su nivel, su antigüedad y su grado (los ejercicios comunes tienen un papel diferenciador y cada diferencia lleva consigo ejercicios específicos). De esta manera cada individuo se encuentra definido en un punto de esta serie temporal. Este punto define su nivel o rango.

Este nuevo tiempo disciplinario se impone poco a poco en la práctica pedagógica. Podría afirmarse que permite el surgimiento de un nuevo saber (saber-poder) : el saber pedagógico y la ciencia de la administración.

En lo que concierne a la pedagogía como disciplina y como práctica, instituye la especialización del tiempo de formación, separándolo del tiempo adulto o del tiempo del oficio adquirido. Dispone estudios, etapas separadas de actividades, terminadas mediante pruebas (el examen) . Determina programas que deben desarrollarse cada uno durante una clase determinada y que implican ejercicios de complejidad creciente, calificando al individuo según la manera en que han recorrido estas series (rendimiento). Instituye un sistema de vigilancia y control que garanticen el fiel cumplimiento del proceso y sus etapas. Por último, está en el origen de la aparición de un cuerpo o aparato de funcionarios especializados en la implementación y control de cada una de las etapas del proceso.

Paralelamente al disciplinamiento y seriación del tiempo instruccional se desarrolla un proceso de especialización y burocratización de las organizaciones sociales. La sociedad se ordena minuciosamente. No sólo aparecen nuevos aparatos y se especializan los ya existentes, sino que al interior mismo de las organizaciones se produce una constitución de espacios individualizados que requieren funcionarios especializados en la ejecución y control de seguimientos cada vez más minuciosamente detallados de actividad. Los aparatos de instrucción y la nueva pedagogía disciplinaria corresponden a las exigencias que plantea la burocratización de la sociedad. Se requerirán capacidades segmentadas para el cumplimiento de actividades seriadas en las nuevas organizaciones sociales, públicas y privadas.

La escuela institución se desarrolla como tal bajo los moldes de esta nueva disciplina. La pedagogía disciplinaria marca así una ruptura con la pedagogía del tiempo "iniciático" de la instrucción tradicional (tiempo global, controlado únicamente por el maestro sancionando con una prueba global final). Se constituye toda una pedagogía analítica, muy minuciosa en su detalle, descomponedora de elementos cada vez más simples de la materia de enseñanza.

2.4.2. El ejercicio como seriación del tiempo

“El ejercicio es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduados. Influyendo en el comportamiento, el ejercicio permite una perpetua caracterización del individuo, ya sea en relación con ese término, en relación con los demás individuos, o en relación con un tipo de trayecto. Así, garantiza, en la forma de la continuidad y de la coerción, un crecimiento, una observación, una calificación” (p. 165).

En esta óptica el ejercicio no sólo garantiza la calificación terminal, el desarrollo de un “habitus”, sino que permite el cumplimiento afinado de las tareas de corrección y vigilancia. En el caso de la escuela, la idea del “programa” que debe seguir el niño con los correspondientes ejercicios seriados en el tiempo en su complejidad creciente, con sus pruebas al final de cada segmento es de origen religioso.

2.4.3. La composición de fuerzas

La revolución técnica (invención del fusil) y la revolución táctica en el ejército hace que se pase de la masa o fortaleza a la “división”, entendida como una unidad o especie de máquina de piezas múltiples que se desplazan las unas respecto de las otras para llegar a una configuración y obtener un resultado específico. Se trata ahora de encontrar una maquinaria cuyo principio no sea ya la masa inmóvil o móvil sino “una geometría de segmentos divisibles cuya unidad de base fuera el soldado móvil con su fusil”, más aún, es posible identificar otras sub-unidades más detalladas (gestos, movimientos, fragmentos de espacio). La táctica del fútbol moderno nos ofrece un ejemplo revelador de la tendencia señalada. La unidad ya no es el jugador, sino que se han construido sub-unidades analíticas constituidas de articulaciones de espacio-movimiento (*dribbling*, “finitas”, desplazamientos en diagonal, “pases” y tipos de pases, “paredes”, etc.).

Lo mismo sucede cuando se trata de organizar una fuerza productiva cuyo efecto debe ser superior a la suma de fuerzas elementales que lo componen. Así, Marx afirma que “la fuerza productiva específica de la jornada laboral combinada es una fuerza productiva social de trabajo, o fuerza de trabajo social. Surge de la cooperación misma”; o también: “Así como la fuerza ofensiva de un escuadrón de caballería o la fuerza defensiva de un regimiento de infantería difiere esencialmente de la suma de fuerzas ofensivas y defensivas que despliegue por separado cada jinete o infante, la suma mecánica de fuerzas de obreros aislados difiere esencialmente de la potencia social de fuerzas que se despliega cuando muchos brazos cooperan simultáneamente en la misma operación indivisa” (*El Capital*. T.I., sección, cap XI).

Ahora a la disciplina no se le exige solamente distribuir los cuerpos, extraer de ellos y acumular tiempo, sino que también coopera en la constitución de un *aparato eficaz*. La disciplina es necesaria para maximizar, optimizar el alcance de ciertos resultados que constituyen la finalidad de la maquinaria organizativa. Esta nueva exigencia de la disciplina se traduce de diversas maneras: la articulación de los cuerpos-elementos singulares, la ordenación de los segmentos cronológicos y el despliegue puntual de las órdenes-signo.

- a. El cuerpo singular se convierte en un elemento que se puede colocar, mover, articular sobre otros. El hombre de tropa se convertirá en un “fragmento de espacio móvil”. El cuerpo de los miembros de las organizaciones mo-

dernas “se constituye como pieza de una máquina multisegmentaria” (p. 169). Esta máquina, podríamos agregar, no está constituida tanto por hombres y cuerpos reales cuanto por espacios con perfiles específicos. Los cuerpos reales se amoldan a estos perfiles. El aparato instructor tiene como misión estampar en los cuerpos las formas, perfiles, (habitus) requeridos por esas maquinarias multisegmentarias. Se puede decir también que la movilidad, el cambio de los procesos, las maquinarias y de sus correspondientes segmentos dificulta el ajuste del producto del aparato escolar a los requerimientos y perfiles exigidos. De tal modo que la fábrica escolar trabaja casi siempre con “moldes” desfasados y elabora no tanto un producto acabado sino cuerpos cuyos perfiles tienen un grado de ajuste limitado con respecto a los requerimientos. El disciplinamiento de los cuerpos es un proceso que continúa inevitablemente fuera del aparato escolar y prosigue en el trabajo. Esto ocurre en la sociedad moderna donde se opera la disociación entre trabajo e instrucción al contrario de lo que ocurría en la sociedad feudal con la instrucción “cooperativa” (ver arriba).

- b.** Las diversas series cronológicas también son piezas que la disciplina debe combinar para formar un tiempo compuesto. Es en la escuela donde esta combinación cronológica alcanza sus ribetes más sutiles. La introducción del método de Lancaster, a principios del siglo XIX perfecciona las formas de esta combinación cronológica. En la escuela como aparato de enseñar, cada alumno, nivel y momento se combinan para ser utilizados durante todo el tiempo en el proceso de enseñanza. A los escolares mayores se les confía tareas de vigilancia, de control del trabajo y de enseñanza de manera que todos los engranajes están ocupados, unos en enseñar, otros en aprender en aras de la productividad del proceso.
- c.** Esta combinación detallada de fuerzas exige un sistema preciso de mando: toda la actividad del individuo está ritmada por órdenes. Pero no se trata de órdenes que cada vez que se emiten prescriben en detalle lo que hay que hacer, cómo hay que hacerlo y por qué se deben complementar sino que se trata más bien de órdenes - signos, señales codificadas a las cuales le debe seguir una respuesta determinada, y no solo una. La educación de los escolares debe hacerse de esta manera: el silencio de los escolares sólo es interrumpido por la presencia de los signos (timbres, campanas, gestos, miradas) a los cuales debe seguir inevitablemente una conducta.

En resumen, dice Foucault, “puede decirse que la disciplina fabrica a partir de los cuerpos que controla cuatro tipos de individualidad, o más bien una individualidad que está dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades) es combinatoria (por la composición de fuerzas). Para ello utiliza cuatro grandes técnicas: construye cuadros; prescribe maniobras; impone ejercicios, dispone “tácticas” (p.172) y agrega a continuación que “la táctica, arte de construir con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, unos aparatos donde el producto de las fuerzas diversas se encuentra aumentado por su combinación calculada, es sin duda, la forma más elevada de la práctica disciplinaria” (p. 172).

2.4.4. Los instrumentos del poder disciplinario.

En esta perspectiva la disciplina no se orienta tanto a “reprimir”, “sacar”, “extraer”, sino que construye conductas, las más adecuadas (con gran afán perfeccionista) para “retirar” mejor y sacar más. “No es la disciplina altiva y ‘gratuita’ del soberano, quien la ejerce para mostrar su dominación, y al mismo tiempo renovarla. Se trata ya de una disciplina productiva, de una administración minuciosa de los espacios para incrementar un producto (conductas y “habitus” eficientes).

El éxito de este poder disciplinario de nuevo cuño dependerá de la implementación de ciertos instrumentos y de la eficiencia con que se usan. Estos instrumentos son: la inspección jerárquica la sanción normalizadora y el examen.

La vigilancia jerárquica.

Es el arte de mirar sin ser visto. Para ello se desarrolla una arquitectura ya no para ser vista o para mirar al exterior sino para mejor ver en su interior. Nace pues una arquitectura para modelar individuos para conocerlos mejor, modificarlos, “enderezarlos”, constituirlos en un solo movimiento en objetos de conocimiento y en sujetos dominados. Campamentos, hospitales, escuelas, talleres se convierten en máquinas de observación, conocimiento y encauzamiento, algo así como “microscopios de la conducta”, de tal modo que una sola mirada sea suficiente para verlo todo. Se trata de construir espacios-aparatos donde exista un punto central de observación y control permanente. El control debe ser lo bastante discreto del tal manera que no obstaculice la actividad que se disciplina.

En los aparatos de producción industrial, la creciente complejidad de los procesos hace que la actividad de vigilancia cubra todos los procesos de conductas de los productores. “Vigilar pasa a ser entonces una función definida, pero que debe formar parte del proceso de producción” (p.179).

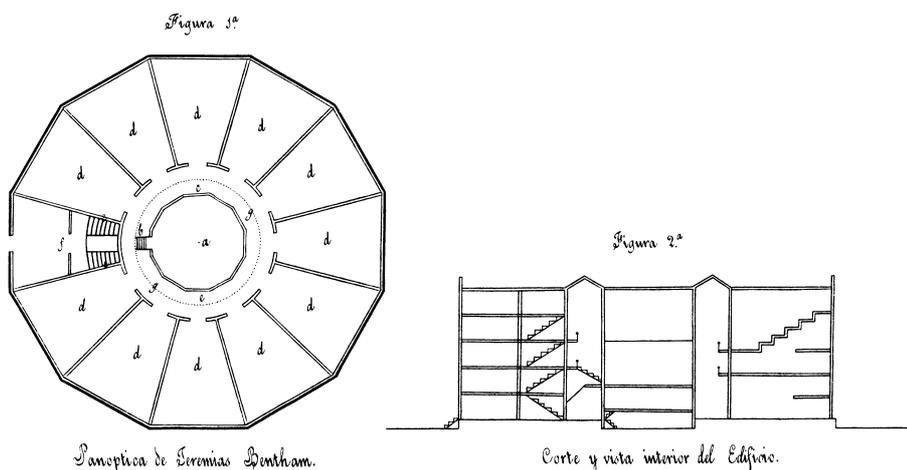
Esto hace necesario un personal especializado en el desempeño de esta función especializada. La vigilancia pues “pasa a ser un operador económico decisivo, en la medida en que es a la vez una pieza interna en el operador económico de producción y un engranaje especificado del poder disciplinario”. (p.180) . Para Marx: “Esta función directiva, vigilante y mediadora se convierte en función del capital no bien el trabajo -que está sometido- se vuelve cooperativo.” (*El Capital*, Libro I, cuarta sección, cap. XI).

En las organizaciones educativas se registra la aparición de mecanismos disciplinarios y de los funcionarios encargados de ejercerlos. Pueden darse en forma autónoma o bien integrados a las funciones pedagógicas propiamente dichas.

En las instituciones del tipo de “enseñanza mutua” se integran los dos procedimientos. Se podría hipotetizar que en las instituciones escolares donde se ejerce la pedagogía “moderna” (bajo esta expresión queremos cobijar a todas las técnicas de enseñanza que tienen el fin declarado de negar el hecho impositivo de toda acción pedagógica) tienden a ocultar el papel de vigilancia integrándolo, diluyéndolo en el modelo pedagógico mismo. Esta vigilancia jerarquizada continua y funcional hace que el poder disciplinario se convierta “en un sistema integrado vinculado del interior a la economía y al los fines del dispositivo en que se ejerce”. (pp. 181-182) Para ello las organizaciones educativas desarrollan un gran número de técnicas que van de la planificación curricular a las tecnologías de instrucción programada, la dinámica de grupo, los “juegos-

ejercicios” con problemas y discusiones predeterminados, la evaluación permanente tanto de las conductas como del grado de aprendizaje, etc. En este sentido Foucault dice que la disciplina se organiza también como “un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba-abajo, pero también hasta cierto punto de abajo-arriba y lateralmente” (p.182). Este poder de vigilancia jerarquizada ya no es el poder que se posee como una sustancia o propiedad. El poder de vigilancia es el resultado de una maquinaria, en tanto que sistema de relaciones complejas. Aunque el aparato tenga una estructura piramidal y en su cúspide se sitúe un jefe (el soberano) e inmediatamente debajo, un cuadro administrativo, el poder no es tanto el efecto de la presencia de estas instancias como el “producto” o resultado del funcionamiento de toda maquinaria. Aquí el que controla también es controlado, la vigilancia no tiene zonas prohibidas, está en todas partes y sin embargo se trata de una presencia “discreta”, no es espectacular ni recurre al exceso la fuerza o la violencia sino como último recurso, cuando declina la legitimidad del sistema relacional que lo constituye.

En su *Vigilar y Castigar* Michel Foucault introduce la figura del panóptico como modelo de la sociedad disciplinaria. Jeremy Bentham había concebido el panóptico como esquema ideal para la reforma eficaz de cualquier tipo de institución. El panóptico, disociando la figura ver-ser visto, permite la vigilancia permanente y facilita la corrección de los “internos”. Este plano está tomado de: Bentham, Jeremías. *El panóptico*. Acompañado por: Foucault, Michel, *El ojo del poder*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1979.



La Sanción Normalizadora.

- a. “En el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo que codifica aquellos espacios y superficies consideradas ‘triviales’ por los grandes sistemas y códigos penales de la sociedad. Estos mecanismos codifican y controlan las pequeñas conductas, los gestos, los tiempos, las actividades cotidianas, la manera de ser, la palabra, el cuerpo, la sexualidad. Toda porción de actividad es penable y los castigos se aplican con procedimientos de los más sutiles, como privaciones menores, humillaciones, indiferencias, gestos y miradas, adjetivos, etc.

“En el límite, que todo puede servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante” (p.183) J.B. de la Salle decía que “con la palabra castigo debe comprenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión, cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto” *Conduite des Ecoles chrétiennes* (1828) pp. 204-205. Citado por Foucault (p. 183).

- b. Lo que compete a la penalidad disciplinaria es la inobservancia, todo lo que no se ajusta a la regla: las desviaciones. Es punible el **dominio indefinido de lo no conforme**.
- c. El castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe, por lo tanto, ser correctivo. Es decir el ejercicio como castigo J.B. de la Salle especificaba que “los trabajos impuestos como castigo son de todas las penitencias, lo más honesto para un maestro...” permiten “obtener de las faltas mismas de los niños, medios para hacerlo progresar al corregir sus defectos”. El castigo disciplinario es “en una buena parte al menos, isomorfo a la obligación misma; es menos la venganza de la ley ultrajada que su repetición, su insistencia redoblada”(p. 185). De manera que castigar (piénsese por ejemplo en ciertas técnicas ‘modernas’ de evaluación).
- d. El castigo es un elemento de un sistema doble gratificación-sanción. Charles Demia (*Reglement pour les ecoles de la ville de Lyon, 1716*) decía que el maestro “debe evitar, tanto como se pueda, usar de castigos; por el contrario debe tratar de hacer que las recompensas sean más frecuentes que las penas, ya que los perezosos se sienten más incitados por el deseo de ser recompensados como los diligentes que por el temor de los castigos; por lo cual se obtendrá un fruto muy grande cuando el maestro, obligado a usar del castigo, conquiste si puede el corazón del niño, antes que aplicarle aquel”.
- Este mecanismo de dos elementos permite realizar varias operaciones. En primer lugar la calificación de las conductas y cualidades a partir de dos valores opuestos del bien y de mal, de manera que toda la conducta cae en el campo de las buenas y las malas notas. A partir de esto es posible establecer una cuantificación y una economía cifrada, un comercio de los premios y los castigos, una contabilidad y una clasificación de los individuos en base a los saldos resultantes.
- e. La distribución según los rangos o los grados tiene un doble papel: señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes; pero también castigar y recompensar. Carácter penal de la ordenación y carácter ordinal de la sanción. La disciplina recompensa por el único juego de los ascensos permitiendo ganar rangos y puestos; castiga haciendo retroceder y degradando. El rango equivale por sí mismo a recompensa o castigo (p. 186). El castigo (o la recompensa mediante la clasificación y el rango permite ejercer la disciplina sobre los individuos sin que ésta necesariamente sea individual. Ciertos castigos (o recompensas) al modificarse las “distancias” entre los rangos, ciertos individuos que conservan sus posiciones obsoletas (por ejemplo notas) al disminuir las distancias que los separan de otro grupo pueden sentirse degradados y por lo tanto sancionados. Es frecuente percibir estas situaciones en las escuelas donde los alumnos de “primera categoría” insisten en valorar la distancia que los separa de la categoría siguiente (en base a notas). El hecho de que este grupo se “acerque”, o disminuya la distancia que los separa de los primeros es percibido como una sanción por parte de estos últimos.

Esta penalidad jerarquizante tiene diversos efectos. En primer lugar clasifica y distribuye a los individuos según las conductas y habilidades-competencias adquiridas. Cada “producto” así especificado tendrá un destino extraescolar de-

terminado, será objeto de un uso social de acuerdo con las demandas del mercado (distribución-selección) . Por otra parte la acción disciplinaria diluida a lo largo de todo el proceso de enseñanza ejercerá una presión modeladora para formar individuos semejantes y eventualmente intercambiables (distribución estandarizadora). Al decir de Foucault, estamos frente a “la penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de instituciones disciplinarias, compra, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra; *normaliza* (p. 188).

“Lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales; se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad; se establece en la regularización de los procedimientos y de los productos industriales” (p. 189).

En un sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad, pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustándolas unas a otras. Se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en un sistema de igualdad formal, ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecimiento de las diferencias individuales (la “indiferencia a las diferencias” de la que hablan P. Bourdieu y J.C. Passeron en su clásico libro *La reproducción*).

Lectura recomendada:

FOUCAULT (Michel); *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI, 1976.



Lectura obligatoria

Foucault, Michel. “Los medios del buen encauzamiento”, en: Mariano F. Enguita, editor, *Sociología de la Educación*, Barcelona, Ariel, 199, pp. 534-548.

El Examen

Este es el procedimiento mediante el cual se integran la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza. A través de la clasificación clasifica, distribuye y al mismo tiempo castiga. Esta técnica, altamente ritualizada que tiene una historia se conjuga el establecimiento de una verdad y una relación de dominación.

La escuela, al igual que el resto de los grandes aparatos que se instalan en la sociedad, tiene al procedimiento del examen como un mecanismo que acompaña todo el proceso de enseñanza. Aquí “el examen no se limita a sancionar un aprendizaje, a certificar el logro de una aptitud como es el caso de la ‘obra maestra’ de las corporaciones medievales. El examen escolar crea un verdadero y constante intercambio de saberes; garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía” (p. 191).

El establecimiento de este mecanismo examinador constituye para Foucault la condición histórica objetiva que posibilita la construcción de la pedagogía como ciencia, la aparición de su objeto.

El examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder cierto tipo de formación de saber.

- a. El examen invierte la economía de la visibilidad en ejercicio del poder. Contrariamente al poder tradicional que es lo que se ve, lo que se muestra y manifiesta

ta, el poder disciplinario “ejerce haciéndose invisible”, hasta podríamos afirmar que su ocultamiento es una condición de su eficacia. En la disciplina “son los individuos los que tienen que ser vistos”. Es esta visibilidad, cuanto más continuada más eficaz, del individuo sometido lo que permite mantener la dominación.

¿Cuál es el papel del examen en este proceso orientado a la posibilidad de ‘ver’ al individuo sometido? El poder disciplinario, mediante el examen, evita manifestarse en su potencia a través de su resultado: la objetivación del observador-dominado.

El examen es como el desfile militar donde los súbditos se ofrecen al soberano como “objetos” para su observación, de tal manera que “no reciben directamente la imagen del poder soberano, despliegan únicamente sus efectos (...) sobre sus cuerpos, ahora son cuerpos cognoscibles y dominados. Cuerpos objetos de saber y poder, o bien, objetos de poder en tanto que objetos de saber.

Este proceso de objetivación se cumple a través de múltiples técnicas de observación: “de las estadísticas, al archivo, el expediente, el legajo, la fotocopia y la imprenta, la declaración de renta, el examen infinito y de la observación coactiva” (p.193).

b. Por tanto, “el examen hace entrar también la individualidad en un campo documental”. El individuo es construido-objetivado, encerrado-inmovilizado en “un espesor de documentos”. Se constituyen códigos que permiten registrar y homogeneizar los rasgos individuales identificados mediante el examen. Por supuesto que esta práctica genera toda una tecnología del dato, del inventario, del ordenamiento y cruce, de las columnas y filas, de las curvas y tendencias, de los promedios, etc.

Es el desarrollo, perfeccionamiento y acumulación de datos e informaciones acerca de los individuos, lo que los constituye en objetos de investigación y permiten la aparición de los saberes disciplinas del hombre. Este saber de carácter permanente facilita la “constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una “población” (p. 195). De manera que esta evolución permite lo que el autor denomina “desbloqueo epistemológico” de las ciencias del individuo, a través de la introducción del interrogatorio del registro, del expediente, en síntesis de una contabilidad humana en el campo del saber.

c. “El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un ‘caso’: un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder” (p.196).” El examen como fijación a la vez ritual y científica de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual al rótulo de su propia singularidad (en oposición a la ceremonia, en la que se manifiestan los estatutos, los nacimientos, los privilegios, las funciones, con toda la resonancia de sus marcas), indica la aparición de una modalidad nueva de poder, en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos las “notas” que lo caracterizan y hacen de él de todos modos, un “caso” (p. 197).

Estas categorías de la mecánica disciplinaria podrían ser útiles para analizar ciertas tecnologías producto de las disciplinas (en el doble sentido del término) pedagógicas. En efecto, ¿por qué no reflexionar sobre la llamada

“instrucción programada” como una técnica pedagógica orientada hacia la docilización y constitución de habitus predeterminados, a través de una minuciosa descomposición de los tiempos, de los gestos, actividades, ejercicios, controles, etc.? Racionalización con respecto a un fin (nada debe quedar librado al azar... o a la voluntad y libre albedrío del objeto de aprendizaje). La instrucción programada permite vehicular la posición, el ejercicio de la violencia simbólica ocultando el papel específico del maestro. Doble eficacia pues, rendidora en su producto (rentable, al menor costo con el menor tiempo y con la calidad exigida) y eficaz en términos de los recursos de poder que se insumen. En efecto, no exige un gasto visible de poder para realizarse como imposición y como educación. Esta especie de “auto-educación” no es más que la disolución de la disciplina y su imbricación al interior de la misma organización de aprendizaje. No existe un ejecutor visible y responsable del orden, el disciplinamiento no es ya el resultado de órdenes, vigilancias y controles discontinuos sino que es un “efecto de organización”. De los maestros disciplinarios, (o funcionarios especializados, celadores, vigilantes, etc.) a las organizaciones disciplinarias, la escuela disciplinaria. Burocratización pues del poder y de la autoridad, la cual ya no necesita del carisma “del que manda” para hacerse efectiva y vigente (aunque persiste la ilusión de la “autoridad del maestro” del “liderazgo académico” para disimular mejor el fundamento objetivo del poder). ¿Poder de los procedimientos, de las normas, de los horarios, de los espacios, de los recorridos, de los plazos y secuencias, etc. realización del ideal de “la administración de las cosas” contra “el poder sobre los hombres”, o transformación de los hombres-cuerpos en cosas? Lo mismo puede decirse de la bien llamada “evaluación permanente”. El control ya no se instaura en un momento y una instancia privilegiada y “fuera del tiempo cotidiano” del aprendizaje. Ya no más tribunales, ya no más liturgia y ceremonial. La evaluación por tanto no desaparece, sino que se extiende y se instala a lo largo de todo el proceso de enseñanza. Mimetización del procedimiento y reaseguro de los efectos, es decir, cumplimiento de la función de clasificación de los individuos en base a parámetros externos. La instrucción moderna tiene en primer lugar un efecto igualador. En efecto, todos los individuos hacen el mismo recorrido, se fijan la misma meta, siguen el mismo sendero utilizan los mismos instrumentos, consumen el mismo módulo-paquete instruccional, tienen los mismos plazos, las mismas obligaciones, las mismas ventajas. Pareciera que desaparecen los intereses, virtudes, aptitudes y cualidades y recursos particulares e individuales. Todos están invitados al mismo paseo, al mismo tiempo y con el mismo programa. Sin embargo el resultado es desigual, el fin es una reclasificación de los individuos implicados en base a parámetros diversos de los que inicialmente servían para diversificarlos. La escuela disciplinaria pues hace sentir sus efectos sobre sus clientes, reubicándolos en una escala que no es la simple reproducción de los rangos iniciales sino que produce una situación nueva de desigualdad que es el resultado de su propia acción. La reclasificación escolar es un efecto en base a criterios institucionales y por ello arbitrarios. Así se puede explicar por qué las homologías iniciales, en el caso de existir, es muy probable que desaparezcan como efecto del recorrido escolar de los implicados. Sólo así puede comprenderse que la efectiva autonomía relativa del aparato escolar es la condición de eficacia de la función de reproducción social de la reproducción cultural.

2.5. Tendencias de desarrollo de las organizaciones educativas contemporáneas

El modelo burocrático-disciplinario acompañó la emergencia del Estado educador moderno. Sus características específicas le permitieron cumplir en forma más o menos razonable la tarea de formación del ciudadano dotado de ciertas cualidades homogéneas: una lengua, un “fondo común de verdades”, una serie de creencias comunes que fundaron la nación moderna como una totalidad integrada. Desde mediados del siglo pasado hasta la segunda mitad de este siglo las políticas públicas y en especial la educativa se orientaron a reducir diversidades, es decir, a enfatizar ciertos elementos comunes en una población que presentaba particularidades variadas y del más diverso tipo: cultural, étnico, lingüístico, etc. Pensemos en la diversidad de origen de las poblaciones indígenas que poblaban el territorio de América Latina a lo que luego se agrega la diversidad de origen de la población que emigró de las diversas naciones europeas. Como ya vimos en la primera unidad del curso, la formación del ciudadano se constituyó en un proyecto de Estado. El sistema educativo burocrático homogéneo y homogeneizador tuvo una racionalidad en este contexto.

Hoy son otras las condiciones que presiden el desarrollo de las sociedades contemporáneas. Basta mencionar aquí algunas de ellas:

- a) el desarrollo de la ciencia y las tecnologías modernas, en especial sus impactos sobre los sistemas de información, comunicación y transportes, las transformaciones en el modo de producción ;
- b) la expansión del modo de producción capitalista a lo largo y ancho del planeta;
- c) la conformación de poderes (militares, financieros, económicos, etc.) supranacionales que redefinen la esfera y peso del poder de los estados nacionales;
- d) el fortalecimiento de unidades territoriales (municipios, provincias, regiones, etc.) sub-estatales;
- e) la emergencia de una cultura que tiende a valorar las diversidades de diferente tipo (étnicas, culturales, regionales, lingüísticas, de género, etc.);

Estas y otras tendencias han producido un quiebre en el modelo de organización productiva de tipo taylorista que privilegia la estandarización de productos de consumo masivo, así como de los procedimientos y recursos empleados para su producción. El tipo de gestión burocrática, basada en la obediencia a reglas estatuidas, previsible, etc. ya no está a la altura de las circunstancias. La producción de bienes y servicios ya no se basa en la masividad y la estandarización. La capacidad de introducir una diferencia, la capacidad de innovar e inventar productos y soluciones a problemas siempre nuevos en un contexto de incertidumbre se vuelve cada vez más requerida.

El filósofo francés Gilles Deleuze (1990) en un pequeño artículo escrito antes de su muerte y publicado a principios de la presente década observa que las sociedades “de control” comienzan a reemplazar a las organizaciones disciplinares tradicionales. Mientras en éstas, como vimos antes, la dominación se concreta en reglas y órdenes o mandatos que los agentes tienen que cumplir, los nuevos mecanismos de control ejercen una especie de efecto estructural sobre los individuos. El control contemporáneo se basa en nuevas tecnologías desarrolla-

das a partir de los avances en los sistemas de información y comunicación que permiten superar los límites de las instituciones clásicas, como por ejemplo su carácter espacial (por ejemplo, de la escuela como “lugar”, como edificio, a la educación “informal”, “abierta”, “a distancia”, “virtual”) y temporal (del tiempo de la educación a la educación permanente). Transformaciones análogas se observan en las organizaciones productivas (de la “fábrica” espacialmente situada a la “empresa” realidad virtual), el hospital (hospital “de día”, la atención domiciliaria, etc.) o la cárcel (libertad vigilada mediante dispositivos electrónicos, etc.).

Por otra parte, las grandes organizaciones tienden a reconvertirse en pequeñas unidades flexibles que trabajan en red y gozan de un elevado grado de autonomía de decisión. Ellas ya no están obligadas a ejecutar un plan diseñado por una autoridad central y disponen de recursos que deben emplear con un grado elevado de libertad con el fin de lograr determinados objetivos. No actúan obedeciendo órdenes o mandatos sino persiguiendo fines cuya realización será evaluada ex post en base a resultados.

Las reformas en la organización y gestión de los sistemas educativos en América Latina, se orientan por un conjunto de principios comunes. Entre ellos cabe citar la descentralización, la autonomización de las instituciones, ahora inducidas a tomar decisiones conforme a un proyecto institucional y no a un sistema de normas y reglamentos escritos, la instauración de instancias nacionales de evaluación, etc. que tienden a configurar un nuevo modelo de organización sensiblemente alejado del viejo patrón burocrático. Cabe recordar aquí que se trata todavía más de una política (que tiene espacios concretos de realización) que de una realidad para el conjunto del sistema educativo.

Este nuevo modelo de organización y gestión requiere de determinadas condiciones sociales de realización. Por una parte la autonomía es efectiva cuando está acompañada de los recursos correspondientes (no sólo financieros, sino también humanos y tecnológicos). No se cambia de la noche a la mañana una institución tan compleja, masiva y con tanta historia como el sistema de educación pública. El cambio en la organización y la gestión requiere cambios en las instituciones (leyes, reglamentos, recursos), pero también en las mentalidades, las capacidades y las actitudes de los agentes (burocracias centrales, directivos de las instituciones, maestros, comunidad escolar, estudiantes, etc.) y estos cambios llevan tiempo. Todo parece indicar que en este fin de siglo una cosa parece fuera de toda duda: la insuficiencia del viejo modelo burocrático-disciplinario para rendir cuentas de los nuevos y complejos desafíos en materia de distribución social del conocimiento. Hoy ya no se trata tanto de reducir diferencias sino de reconocerlas y valorarlas. Es preciso reconocer que no todos los niños son iguales en relación con el conocimiento. Por lo tanto el viejo currículum caracterizado por una clasificación-marco fuerte, definido explícitamente por una instancia central no es capaz de rendir cuenta de las diferencias en materia de cultura, intereses, condiciones de vida, tipos de inteligencia (cuya pluralidad tiende a ser cada vez más reconocida) etc. que caracterizan a los aprendices. Una distribución más igualitaria en materia de apropiación del conocimiento requiere de estrategias y recursos diferenciados, tanto en materia de procedimientos como de secuencias, tiempos de aprendizaje, etc. Sólo una institución rica en capacidades y sensibilidades y autónoma en el manejo de sus recursos puede resolver en forma eficaz estas nuevas demandas en materia de enseñanza-aprendizaje. De allí la necesidad de ensayar métodos y procedimientos bastante alejados de aquellos tradicionalmente ofrecidos por el modelo de organización y gestión burocrático-disciplinario que todavía predomina en amplias zonas de nuestros sistemas educativos contemporáneos.

A modo de ejemplo, digamos que en muchas instituciones funcionan con éxito determinados modelos curriculares y pedagógicos donde se practica la evaluación permanente, modular y por objetivos, la atención personalizada que respeta intereses y ritmos de aprendizaje diferentes, etc. que rompen con la clásica escuela graduada, con sus clásicas instituciones tales como el examen, la repitencia, la disciplina y el orden conforme a reglas impuestas desde arriba.

Las organizaciones inteligentes requieren considerables dosis de iniciativa y creatividad en los agentes que las conforman. Esto requiere una nueva profesionalidad entre los docentes y el personal de gestión. Es poco probable que estas cualidades se desarrollen en forma espontánea en las instituciones. Lo más aconsejable sería alentar su emergencia mediante una profunda y sistemática transformación de los sistemas de formación docente (inicial y permanente) y en las condiciones de trabajo (ingreso, carrera, remuneración, etc.) de los agentes escolares.

Actividad 1

1. Lea y analice el esquema propuesto.
2. ¿En qué medida el sistema de educación pública puede articular su modelo de gestión y organización según este paradigma emergente?
3. ¿Cuáles son los principales obstáculos objetivos (recursos, regulaciones, etc.) y subjetivos (intereses de grupos) que impiden la expansión de este modelo en el seno del sistema educativo?

Más allá del tipo de organización burocrática

En el cuadro que sigue se sintetizan algunas características típicas de las organizaciones educativas burocráticas y postburocráticas emergentes, que a los efectos prácticos y para ir más allá de las limitadas y pobres definiciones post denominaremos provisoriamente como “organizaciones inteligentes”. El lector debe saber que se trata de un esquema que, en cuanto tal, tiende a simplificar y a acentuar ciertos rasgos típicos y distintivos de ambos modelos de organización. Las organizaciones del segundo tipo son más frecuentes en el ámbito de las empresas privadas que en las públicas. Sin embargo la fuerza de este paradigma emergente es tal que tiende a presentarse como una forma de validez universal que tiende a presentar las viejas organizaciones burocráticas como el lugar de la obsolescencia, el anacronismo, la ineficiencia, la corrupción, y otros “males” análogos.

Actividad 2

1. Visite dos escuelas (EGB o polimodal) a las que tenga más fácil acceso. Solicite una entrevista al Director. Converse con él (tome apuntes o lleve un grabador) acerca de las actividades que normalmente realiza en un día de trabajo.
2. Consúltelo acerca de su percepción y uso concreto de la autonomía en relación a la administración educativa (supervisores y directores de área) provincial para definir objetivos, estrategias de enseñanza aprendizaje (contenidos, ritmos, modelo pedagógico, sistema de evaluación, uso de recurso, etc.).

3. Intente formular algunas hipótesis y provea algunas evidencias acerca del modelo de organización y gestión predominante en cada institución e identifique factores que dificultan o favorecen la práctica real de la autonomía en el nivel institucional.

La vieja burocracia educativa	Las organizaciones inteligentes
Se basa en reglas y normas fijas y escritas (Derecho)	Se basa en reglas técnicas y conocimientos (capacidad de definir reglas ad hoc)
Reglas universales	reglas validas ad hoc, para cada situación particular
Solucionan problemas estandarizados y conocidos (memoria, información, soluciones)	Define nuevos problemas y soluciones inéditas (creatividad, inventiva, innovación, coraje, pasión, mística)
Funciona en contextos de regularidad, homogeneidad, previsibilidad (y al mismo tiempo las garantiza)	Trabaja en la diversidad, la incertidumbre (cálculo, probabilidades, etc.)
Impone decisiones que producen efectos descontados, decreta los cambios	Induce, estimula, promueve, alienta, apoya (psicología social, técnicas de definición de programas concursados, términos de referencia comunicación, apoyo, evaluación proyectos, etc.)
Controla, vigila, premia y castiga,	Evalua ex-post (lógica y técnicas de evaluación)
Sospecha	Forma, capacita, habilita, (pedagogía)
Toma de decisión monocrática	Decisiones colectivas (participación I) (negociación, manejo de conflictos, mediación)
Tendencia a la autosuficiencia relaciones "endogámicas"	Apertura e interacción con actores extraeducativos (participación II) (apertura, tolerancia, capacidad de escucha)
Imposición de decisiones que "bajan" a través de la estructura jerárquica (capacidad de mando-obediencia)	Decisiones sugeridas, necesidad de producir consensos, negociación, discusión, argumentación
planificación integral centralizada	objetivos generales y proyectos específicos
División funcional estricta, competencias y recursos claramente delimitados, división del trabajo administrativo (formación especializada)	polivalencia (formación general, flexible)
Centralización (Conocimiento concentrado en elites)	Descentralización (doble vínculo) (conocimiento diseminado)
Ingreso, carrera y ascenso y salario por título, categoría y antigüedad	Premio y castigo por resultado (administración de personal, evaluación)
Estabilidad (obediencia a reglas)	Flexibilidad (capacidad de iniciativa)

Formación inicial y experiencia
(fuera del servicio)

Fomación permanente y en el servicio

Registros y estadísticas con finalidades
de control interno

Necesidad de comunicar hacia adentro y
hacia afuera. Difusión de información,
Calificación de la demanda, movilización
social. Transparencia (Comunicación)

(Estadística)

Actividad 3

1. Lea los dos textos que siguen a continuación.
2. Proponga un argumento que explique la vigencia de esos modelos de orden y disciplina escolar.
3. Reflexione acerca de la vigencia y cambio de estos modelos típicos en el momento actual.

Texto No. I

LOS CASTIGOS EN LA ESCUELA LANCASTERIANA

En tal escuela de numerosos alumnos y esencialmente democrática, no escaseaban los castigos extraordinarios, y si el muchacho era malcriado y de mal carácter, entonces era de ver la lucha abierta por él y el maestro, la que todos los alumnos presenciaban azorados. Mientras el preceptor se esforzaba por sacar a tirones al muchacho de su asiento, éste se resistía extendiendo una pierna como tranca sobre el suelo y aferrándose a la banca y a la mesa con las manos, hasta que al fin iba poco a poco cediendo a la fuerza, prosiguiendo la escena por los pasillos con menos resistencia, hasta que ya en la plataforma del maestro, la presencia sólo de la disciplina arrancaba al muchacho desaforados gritos que ponían en conmoción a la escuela. A cada disciplinazo crecían los chillidos, que se convertían en sollozos al terminar la azotina. El castigado, con paso tardo, la cabeza baja y el brazo derecho sobre los ojos, regresaba a su asiento, lanzando al maestro sordas amenazas y refunfuñando: ahora lo verás con mi papá; y cuando, que éste era un feroz militar de los lanceros de Torrejón. En otras escuelas la palmeta sustituía a la disciplina.

Los castigos ordinarios consistían en arrodillar a los alumnos y ponerlos en cruz, obligándolos, a veces, según la entidad de sus faltas, a hincarse sobre el borde de una regla y a sostener en las manos piedras pesadas; en la manifestación pública de sus faltas, hincábanse igualmente, poniéndoles al pecho, pendiente del cuello, una planchuela de madera en la que se leían, según los casos, frases como éstas: por modorro, por pleitista, por desaseado, etc. , etc., y a veces al desaplicado se le ponían las orejas de burro, hechas de cartón o trapo armado, y con tan risible adorno en la cabeza, sacábasele a una ventana que diera a la calle; en su detención en la escuela y encierro en el calabozo, y en otros castigos que se hallaban prescritos en los reglamentos de las escuelas lancasterianas, los que poco a poco cayendo en desuso, como el del corma, que consistía en sujetar en un pie o en los dos, planchas pesadas de madera, que sustentaban los niños sobre el cuello, causando suma molestia; el saco, era el castigo marcado para las faltas graves, y consistía en meter en aquél al delincuente y suspenderlo por medio de unos cordeles del techo de la escuela; el de la caravana, era aplicado a varios niños, que juntos habían cometido la misma falta, poníaseles un yugo de madera del que tiraban todos los de la escuela, y por último, el cepo, que se aplicaba a los que cometían algún robo o

lastimaban a sus compañeros, y a los que portaban armas con que pudieran causar algún daño.

Tomado de Antonio García Cubas, “La Escuela Primaria”, en: *La Enseñanza Normal*. México, Año V, noviembre de 1908, pp. 408-409.

Texto No. 2

“La disciplina, teniendo por objeto inmediato el aprovechamiento del tiempo, el progreso de la enseñanza, la observancia de los estatutos, reglas y métodos establecidos, en una palabra, el cumplimiento de los deberes escolares, así de los educandos, como de los educadores; se contrae con especialidad á promover y sostener la aplicación y el orden.

Hay buena disciplina en una escuela, cuando la enseñanza marcha con regularidad y sin confusión, cuando el maestro y sus auxiliares están incesantemente ocupados en enseñar á los alumnos, cuando cada uno de estos se contrae á su tarea sin perturbar á los demás, cuando se observan los reglamentos, si es obedecido el maestro, si es general la aplicación y reina el orden.

El orden y la aplicación se sostienen recíprocamente, y de uno y otra resultan la moralidad, la habitud al trabajo, los adelantos, el contento de los discípulos, y el mayor alivio de los maestros.

El orden ante todo, porque sin él nada se adelanta en la dirección de una escuela. Los medios más eficaces para sostener el orden son: primero, el ejemplo del preceptor en la asistencia puntual y en la constancia en el trabajo; segundo, la buena distribución del tiempo y de las tareas de la escuela; tercero, la vigilancia incesante sobre todos los alumnos; cuarto, que no haya para ningún niño un solo instante en que no tenga ocupación”

Tomado de la *Guía del Preceptor* escrita por Marcos Sastre, Inspector General de Escuelas. Buenos Aires, Segunda edición muy aumentada, Librería de D.Pablo Morta, Editor, 1862.

El conocimiento escolar

Objetivos

1. Analizar las relaciones entre el currículum escolar y otros campos sociales relevantes desde una perspectiva socio histórica.
2. Proveer algunas categorías interpretativas de la estructura y dinámica del currículum.
3. Revisar los principales términos del debate sobre los contenidos curriculares en el contexto actual.

3.1. El currículum

¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento? ¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en información? (T.S. Eliot)

La institucionalización y formalización de un sistema nacional-estatal de educación supone la introducción de una diferenciación entre el conjunto del conocimiento históricamente acumulado y que está disponible en una sociedad en un momento determinado y el conocimiento que forma parte del programa escolar. El currículum, es decir, el conjunto de saberes, en el sentido más amplio del término, que la escuela se propone transmitir, está fuertemente vinculado al método pedagógico. Sin embargo, en este primer momento nos concentraremos en el análisis de la lógica del proceso de producción y desarrollo del currículum. Luego veremos cómo tanto la forma como el contenido, están profundamente imbricados y tienen algunas características generales comunes que es preciso incorporar en el análisis.

3.2. Conocimiento escolar y desarrollo social

Lo que se enseña en las escuelas no tiene una razón de ser propia, es decir, no es independiente de lo que sucede en otras dimensiones relevantes de la vida social tales como la economía, el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, el sistema político y la estructura social.

El currículum cambia en cada período o etapa del proceso histórico. No existe un conocimiento escolar entendido como una esencia, como un contenido válido de una vez para siempre. En cada momento histórico se enseñan determinadas cosas y no otras, se enfatizan ciertos elementos del saber, ciertas disciplinas por ejemplo, o ciertos temas en el interior de ciertas disciplinas. No puede decirse que existe un ajuste automático entre lo que sucede en la sociedad y lo que se enseña en las escuelas. En especial en los sistemas educativos “maduros” que han alcanzado una cierta expansión y complejidad, muchas veces se siguen transmitiendo contenidos (actitudes, conocimientos, informaciones, modos de hacer las cosas, etc.) que ya no tienen vigencia fuera del sistema

educativo y que sirven y tienen un valor exclusivamente escolar. Esto quiere decir, que determinados saberes, una vez que se han institucionalizado, que han adquirido un lugar en el programa oficial de la escuela, tienden a permanecer más allá de las condiciones sociales que justificaron su inclusión.

En cada momento histórico se enseñan determinadas cosas y no otras, se enfatizan ciertos elementos del saber, ciertas disciplinas por ejemplo, o ciertos temas en el interior de ciertas disciplinas. Esta selección es un proceso complejo que de alguna manera expresa un estado determinado de desarrollo y una relación de fuerzas entre los actores sociales más relevantes de la sociedad.

Veamos, mediante algunos ejemplos históricos, cómo “lo que se enseña en las instituciones escolares” tiene un sentido fuera de la escuela, es decir, en la sociedad como un todo.

3.3. La educación cristiana del Medioevo

En una sociedad de guerreros, sacerdotes y campesinos, cada grupo social debe asegurar la reproducción de una cultura, es decir, de un determinado saber necesario para el desempeño de la función social que el grupo cumple en la sociedad.

El principal conocimiento que es preciso inculcar a las nuevas generaciones de guerreros tiene que ver con el arte de la guerra. El ejercicio físico, el uso de las armas, la capacidad defensiva y de ataque se constituye en el elemento central del “programa” de formación. Existe toda una tradición en la educación militar que depende, en parte, del estado de desarrollo de las tecnologías militares. La formación del guerrero se formalizó antes que la formación de agricultor. El aprender a cultivar la tierra y criar animales domésticos no requirió de un proceso educativo separado de la producción, hasta épocas relativamente recientes del desarrollo de las sociedades occidentales. Las primeras escuelas (en el sentido de instituciones dotadas de recursos tales como maestros, espacio y tiempo, específicamente orientados a las tareas de formación) tuvieron que ver con la formación religiosa y militar. Luego viene la formalización de ciertos oficios que suponen el uso de conocimientos relativamente complejos y formalizados, que tienen que ver con la producción de bienes y servicios estratégicos para la reproducción de la vida: producción de armas y herramientas, oficios de la salud, etc.

En una sociedad donde la religión es el principio estructurador de toda su cultura, como la de la Europa medieval, la Iglesia Católica instituye el *convict* (convento) como una institución pedagógica formal, es decir, como un lugar destinado a la formación religiosa de los individuos. Allí se aprendía una misma doctrina. La creación del convento indica una voluntad del cristianismo por “educar” explícitamente la personalidad del sujeto, es decir, para formar en él una disposición general del espíritu y de la voluntad que le haga ver las cosas en general bajo una perspectiva determinada.

Según Durkheim en su libro *La evolución pedagógica en Francia*, “el cristianismo consiste esencialmente en una cierta actitud del alma, en un cierto habitus de nuestro ser moral. Suscitar en el niño esta actitud, tal es la finalidad esencial de la educación” (p. 37). Para formar estas disposiciones específicas se requiere una acción sistemática, coordinada, sostenida en el tiempo, orientada hacia un mismo objetivo.

Para ejercer su función de evangelización y conversión, los sacerdotes debían cultivar las letras. Un determinado dominio del lenguaje se convirtió en un eje relevante del programa escolar. Por eso Carlomagno pudo escribir “Deseamos que, como conviene a los soldados de la Iglesia, estéis animados por una devoción interior, y que en lo externo parezcan sabios (...) elocuentes en vuestras palabras, a fin de que cualquiera que por el amor a Dios y la búsqueda de una santa conversión habrá deseado veros, sea edificado por vuestro aspecto e instruido por vuestra ciencia” (Durkheim, p. 56).

Emile Durkheim (1858-1917)

Sociólogo francés, considerado uno de los clásicos de la ciencia sociológica. Como buen hijo del fin de siglo europeo, se propuso desentrañar las claves de una sociedad en proceso de profundas y rápidas transformaciones. El triunfo del capitalismo industrial, como forma social y como modo de vida, planteaba nuevos desafíos teóricos y prácticos. La pregunta durkheimiana –y la de toda una generación de sociólogos– se inscribía en la tensión propia de sostener y apuntalar esos cambios y al mismo tiempo procurar la cohesión y la integración de la sociedad.

La religión, que anteriormente había proporcionado un fuerte elemento de cohesión social, perdía paulatinamente sus funciones integradoras en una sociedad crecientemente secularizada. El diagnóstico durkheimiano permitía identificar la anomia como el problema principal, casi como rasgo distintivo de la época. El progreso de la división del trabajo aseguraba nuevas formas de agregación social, de solidaridad orgánica, que hacían a los individuos más interdependientes precisamente cuando generaban también la impresión de que se autonomizaban crecientemente las esferas de acción. Así puede resumirse el argumento principal de *La División del Trabajo Social* (1893), la tesis doctoral de Durkheim.

A Durkheim le preocupaba también el establecimiento de la sociología como disciplina académica con derecho propio en el campo universitario, es decir, fundada sobre bases científicas de igual “rigor” y “objetividad” que las ciencias de la naturaleza. Sus *Reglas del Método Sociológico* (1895) constituyen un esfuerzo en tal sentido. En este libro Durkheim esboza la famosa máxima que prescribía “estudiar los hechos sociales como cosas”.

Otra obra importante fue *El Suicidio* (1897), donde Durkheim se esforzó por explicar las raíces sociales de un hecho que (sólo aparentemente) es el resultado de una decisión individual. Con este trabajo, Durkheim se constituyó como un verdadero precursor de la construcción de datos estadísticos a partir de información censal.

Durkheim escribió numerosos trabajos sobre el tema de la educación moral y sus relaciones con la sociología. Muchos de ellos fueron publicados recién después de su muerte. *Las formas elementales de la vida religiosa* (1912), la última de sus grandes obras, se aproxima al tema del origen social de las categorías mentales.

En un contexto donde la necesidad de propagar la doctrina cristiana no se resuelve únicamente con las cruzadas y conquistas militares sino que también requiere de la argumentación, en especial contra otras creencias y heterodoxias (las herejías), es preciso desarrollar el arte de la dialéctica, la discusión, el razonamiento lógico. Es preciso que los representantes de la Iglesia sean capaces de ganar en las luchas intelectuales que se desarrollaban en el campo teológico y doctrinario. De allí la importancia de determinadas materias en el programa de formación religiosa tales como la retórica, la oratoria, la gramática, la dialéctica, etc.

◀ Lecturas recomendadas

Durkheim, Emile. *Escritos selectos*, Introducción y selección de Anthony Giddens, Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.
Durkheim, Emile. *Educación y sociología*, Buenos Aires, Schapire, 1973.



Lectura obligatoria

Durkheim, Emile. *La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta, 1989. Conclusiones.

3.4. El capitalismo como “civilización”

El sociólogo alemán Norberto Elías (1897-1991) sintetiza en el concepto de **proceso civilizatorio** una serie de lentas transformaciones ocurridas en la Europa occidental a lo largo de un período que hunde sus raíces en la etapa medieval. En este sentido la civilización remite a una dinámica que se extiende en el largo plazo y se refiere a la emergencia paulatina, discontinua pero generalizada de un nuevo modo de vida, de un nuevo modelo de comportamiento y de un nuevo modelo de relación entre los hombres.

Entre los factores más importantes que impulsan este proceso están los siguientes:

- a) El proceso de monopolización de la fuerza física en espacios territoriales y vitales cada vez más extensos, hasta conformar lo que hoy conocemos como el Estado nacional.
- b) La expansión de la economía monetaria (que usa el dinero como mecanismo de intercambio) y la reducción del campo de la economía natural (donde la distancia entre quienes producen y quienes consumen es mínima).
- c) El desarrollo de la ciencia y la tecnología en los sistemas de transporte, comunicación y en la misma producción de bienes y servicios para la vida.

Sobre la base de estas transformaciones van apareciendo nuevos modos de relación entre los hombres, cuyas principales características son las siguientes:

- a) La división del trabajo se vuelve más compleja, se desdoblan y multiplican las funciones sociales vitales (el guerrero, el sacerdote, el campesino dan lugar al despliegue de nuevas funciones y funcionarios sociales y a sus estructuras correspondientes).
- b) Aparecen nuevos vínculos de interdependencia entre los hombres. La red que los vincula se vuelve más densa y compleja, así lo que unos hacen y producen va dependiendo cada vez más de lo que hacen y producen otros. Se alargan las cadenas de interdependencia.
- c) La interdependencia obliga a la articulación de los comportamientos, los cuales ya no pueden obedecer a visiones unilaterales, sino que tienen que tomar en cuenta las acciones de los otros.
- d) Por lo tanto la experiencia de los agentes en este contexto de actuación termina por producir una regulación y estabilización de los comportamientos, los cuales se vuelven más predecibles y por lo tanto más calculables. En parte, esto es causa y efecto del fenómeno burocrático que estudiamos antes.

3.5. La emergencia de nuevas subjetividades

Vivir y actuar en este nuevo sistema de relaciones, requiere de individuos dotados de saberes y actitudes específicas. La nueva sociedad emergente va

“produciendo” nuevos “sujetos”, dotados de una nueva subjetividad “civilizada”, en el sentido de Norberto Elías. Esta es el resultado de un proceso doble.

- a) Por un lado la misma experiencia de vida va formando nuevas pautas de comportamiento, nuevas visiones del mundo, nuevas predisposiciones y modos de actuar. Cuando un individuo cambia el modo de producir, pasa del campo a la ciudad, por ejemplo, vive una experiencia que transforma su modo ser. La vida en las ciudades es educativa en sí misma. La experiencia del trabajo en la fábrica capitalista también no puede menos que hacer sentir sus efectos en la psiquis humana.
- b) Pero también la civilización fue el resultado de un proceso planificado y consciente de civilización. La institucionalización de sistemas nacionales de educación básica obligatoria es la manifestación de esta voluntad de las clases dominantes de construir subjetividades adecuadas a las necesidades propias de los nuevos sistemas de relación social emergentes. Todo el primer currículum escolar tiene esta racionalidad explícita.

En los albores del desarrollo del Estado nación de la Argentina moderna Alberdi y Sarmiento expresan dos estrategias típicas para impulsar el progreso social. Mientras que Sarmiento confiaba en la capacidad del sistema de educación popular para desarrollar la "civilización", es decir, el conjunto de visiones del mundo (conocimientos, actitudes, valores, etc.) y los comportamientos propios del modo de vida industrial y urbano, Alberdi confiaba en el poder educativo de la experiencia. En otras palabras, Alberdi privilegiaba el desarrollo del trabajo moderno como un nuevo sistema de relaciones sociales que terminaría por transformar las mentalidades y las prácticas en el sentido del progreso.

¿Cuál es la especificidad del hombre “civilizado” del capitalismo? Según Elías, lo que distingue al sujeto capitalista es el autocontrol de las pasiones, de los impulsos y los deseos y necesidades humanas básicas que permite el surgimiento de la actitud reflexiva y prospectiva. Esta consiste en una capacidad desarrollada de adecuar activamente el comportamiento individual a situaciones lejanas en el tiempo y en el espacio. Esto explica que los sujetos, en determinadas circunstancias hagan ciertas cosas que sólo tienen un sentido si se las considera como elementos de un plan, es decir de una serie de acciones situadas en el tiempo orientadas hacia un propósito u objetivo.

Sabemos que este proceso de civilización no avanza en forma uniforme, sino que ciertos grupos, por la posición que ocupan en la sociedad (dominante) están expuestos en forma mayor a las nuevas condiciones de interdependencia ampliada y desarrollan por lo tanto un habitus psíquico civilizado en forma más temprana. Sin embargo, la incorporación paulatina de los dominados en el mismo mundo de vida, su inclusión funcional en la sociedad capitalista (la producción, la política, el hábitat, etc.) hace que ellos también se vuelvan capaces de moderar deseos y emociones inmediatas en beneficio de objetivos que no son tangibles en el aquí y ahora de su existencia cotidiana.

Pero es precisamente el surgimiento de estas condiciones estructurales, de estos sistemas de interdependencia cada vez más complejos lo que explica la

emergencia de nuevos tipos de acción social de tipo estratégica, calculada, hecha de sujetos “libres”, cuya vida comienza a parecerse a un juego. Todo juego supone regulaciones y recursos, un espacio estructurado, un espacio intermedio entre la determinación total y la incertidumbre o el azar absoluto. A su vez, la acción estratégica requiere capacidad de cálculo, una actitud prospectiva, es decir, capaz de determinar la acción presente en virtud de un proyecto o de objetivos situados en el horizonte del futuro. En otras palabras las nuevas condiciones de vida industrial y urbana generan el desarrollo de una nueva subjetividad. Los sistemas nacionales de educación pública obligatoria constituyen un esfuerzo explícito hacia el desarrollo de estas subjetividades.

Para entender mejor la relación entre los nuevos sistemas de relaciones que estructuran la vida social en las sociedades modernas, veamos un ejemplo. Norberto Elías, en su célebre libro, *La Sociedad Cortesana*, analiza los efectos que tienen sobre la subjetividad y los comportamientos humanos la experiencia de vida en la Corte, configuración social que surge con el desarrollo de la Monarquía Absoluta. En efecto, cuando algunos monarcas logran concentrar dosis considerables de poder militar, de riqueza, de prestigio y de poder, convocan a vivir en sus palacios a un número determinado de señores feudales que de este modo abandonan sus propios dominios territoriales para convivir con un monarca, más fuerte que ellos que los protege y del cual dependen.

La experiencia de vida en las cortes es profundamente reveladora del surgimiento de nuevas subjetividades adecuadas a las necesidades y desafíos de la “vida cortesana”. La corte (al igual que la participación en ciertos círculos selectos de las sociedades contemporáneas) garantiza prestigio y reconocimiento social, una especie de capital que define la identidad de la nobleza y la distingue de la burguesía: cuyo objetivo dominante es la acumulación de dinero y riqueza material. Pero aún más, el espacio social de la corte, permite la emergencia de un tipo particular de acción estratégica. En síntesis, la Corte, a su modo, educa.

¿Cuáles son los conocimientos y actitudes que es preciso desarrollar para actuar con éxito en este nuevo contexto social, que aún hoy distingue a los miembros de las clases dirigentes de nuestras sociedades?

La Bruyère describía la vida de la Corte como si fuera un juego. Pero, “es un juego serio –escribía– melancólico, que absorbe: es preciso saber ubicar bien las piezas y las baterías, tener un plan, cumplirlo, contrarrestar el del adversario, por momentos arriesgar y jugar instintivamente; y luego de tantas reflexiones y tantas preocupaciones, se obtiene un jaque, quizás un jaque mate”. No vaya a creerse que la vida en estos círculos es una vida pacífica. Si bien la sociedad “civilizada” va dejando de lado el uso de las armas para dirimir los conflictos y las pujas distributivas (de poder, de recursos, de riqueza, de prestigio, etc.), todos disputan los favores del rey. El lugar de la espada ahora lo tiene la intriga y las luchas que se combaten con la palabra para lograr el ascenso social. Estas luchas requieren el aprendizaje y el cultivo de otras cualidades distintas de aquellas que distinguían al guerrero tradicional. Ahora lo que vale es la reflexión, la capacidad de previsión, el dominio de sí mismo, una rigurosa regulación de la emoción y las pasiones, la capacidad de conocer a los propios semejantes y rivales en el juego social. Para jugar bien y maximizar las probabilidades de ganar en este juego que no termina nunca, hay que calcular permanentemente, conocer y anticipar las intenciones y acciones de los otros, disimular y ocultar las propias, mirar más allá del presente, establecer alianzas, negociaciones, discutir y argumentar condiciones. En síntesis, mientras más extensos y más fuertes son los lazos de interdependencia que unen a los hom-

bres más se impone la capacidad de autocontrol y de observación cuidadosa y constante de las acciones y subjetividades de los otros.

Todo este nuevo saber fue objeto de mucha reflexión y dio motivo a la producción de trabajos clásicos en la materia. Los consejos de Maquiavelo en *El Príncipe*, pueden considerarse un aporte considerable en este sentido. Luego vendrá el esfuerzo propiamente pedagógico y didáctico de lograr el desarrollo efectivo de estos aprendizajes mediante experiencias de formación explícitamente ordenadas a este fin. La complejidad de la vida social obligará a las clases dominantes a confiar a instituciones especializadas la formación de las nuevas generaciones que garanticen la reproducción de sus propias posiciones de dominación.

3.6. Sociología del currículum: categorías analíticas

Las preguntas de la sociología acerca de la estructura y sentido del conocimiento “que se enseña” en la escuela no son nuevas. Sin embargo, durante los últimos 30 años y en el contexto de los países centrales (Europa y los EEUU) la denominada “nueva sociología de la educación” se ocupó de responder a la pregunta de qué es lo que cuenta como conocimiento válido, es decir, que circula a través de los programas escolares.

3.6.1. El carácter arbitrario del conocimiento escolar

Ya dijimos antes que el tipo de sociedad y las relaciones de fuerza entre los grupos que la constituyen explican en parte por qué se enseñan determinadas cosas y no otras. La sociología contemporánea ha desarrollado esta proposición general en varios sentidos. Así, el sociólogo francés contemporáneo Pierre Bourdieu (1930 -) en su célebre libro *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema del sistema de enseñanza*, escrito en colaboración con J.C. Passeron en 1970 y traducido al español en 1977 (varias veces reeditado desde entonces) propone un esquema analítico muy abarcador, que entre otras cosas se ocupa de especificar el sentido de la relación que existe entre la cultura, el conocimiento escolar y los intereses de los grupos o clases constitutivas de la sociedad. Para Pierre Bourdieu, la sociología de la educación es un capítulo fundamental de la sociología del poder en las sociedades contemporáneas.

◀ **Lecturas recomendadas**
Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.

La educación, según un fundador de la sociología contemporánea como Emilio Durkheim tenía como función "desarrollar en el niño (1) cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que deben ser poseídos por todos sus miembros; (2) ciertos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera que deben ser poseídos por todos los que lo componen. En consecuencia, tanto la sociedad como un todo, como cada agrupamiento social particular, determinan el ideal que la educación debe concretar. La sociedad puede sobrevivir solamente si en sus miembros existe un grado suficiente de homogeneidad. La educación perpetúa y refuerza esta homogeneidad, fijando en la mente del chico desde los inicios las semejanzas esenciales que exige la vida social. Pero, por otra parte, sin alguna diversidad toda cooperación sería imposible. La educación asegura la persistencia de esta necesaria diversidad diversificándose y especializándose ella misma. Si la sociedad ha alcanzado un grado de desarrollo tal que las viejas divisiones en castas y clases ya no pueden ser

mantenidas, prescribirá una educación más uniforme en su base. Si, a la vez, existe una división del trabajo más desarrollada, sobre la base de un conjunto subyacente de ideas y sentimientos comunes, provocará entre los niños una mayor diversidad de aptitudes ocupacionales (...)

En consecuencia, llegamos a la siguiente conclusión: La educación es la influencia ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que todavía no están listas para la vida social. Su objeto es estimular y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales exigidos de él tanto por la sociedad política como un todo como por el medio particular para el que está específicamente destinado..." (DURKHEIM, E. 1922)

Pierre Bourdieu, sostiene que en las sociedades divididas en clases, como las sociedades capitalistas la acción pedagógica es doblemente arbitraria: tanto en su contenido como en los modos de inculcación. El concepto clave aquí es el de arbitrariedad. ¿Qué quiere decir el sociólogo francés con este término? En primer lugar, que lo que la escuela se propone enseñar con su currículum no es una "cultura universal y necesaria". Los conocimientos constitutivos del programa escolar no se deducen de "la naturaleza de las cosas", no son "únicos" ni "obvios". Por el contrario, son un subconjunto de la cultura total acumulada y disponible en la sociedad. Son el resultado de una selección. En otras palabras, podrían enseñarse otras cosas, es decir, otros conocimientos, otros valores, otras concepciones del mundo, etc. El programa escolar oficial se corresponde, de manera mediata y compleja con los intereses materiales y simbólicos de los grupos sociales dominantes. El concepto de arbitrariedad supone introducir una distinción entre los saberes disponibles: unos son los saberes legítimos y dominantes y otros son saberes subordinados. Esta dominación, en las sociedades modernas, socialmente diversificadas (según criterios de nivel socioeconómico, etnia, cultura, regiones, religiones, etc.) no tiene una manifestación simple, sino que adquiere una existencia extremadamente compleja.

Pero la acción pedagógica es arbitraria también en un segundo sentido: el modo de inculcación (el método o modelo pedagógico didáctico) también es arbitrario y no "natural". El modelo dominante en un determinado momento histórico también es un modelo entre un conjunto de estrategias posibles. De este modo, saberes y modos de inculcación que en un momento histórico aparecen como dominadas, dadas ciertas transformaciones en las relaciones de fuerza en la sociedad y en el sistema educativo, pueden convertirse en dominantes.

Sobre la arbitrariedad de las disciplinas, sus manifestaciones burocrático-administrativas (departamentos, academias, facultades, asociaciones profesionales, carreras, materias, títulos, etc.) he aquí algunos ejemplos que inventa Umberto Eco: Urbanística gitana, hípica azteca, Tetrapilomatía (arte de cortar un pelo en cuatro), Avunculo GRATULACIÓN mecánica (máquina/arte de saludar a la tía).

Materias inútiles: historia de la agricultura antártica, Historia de la pintura en la isla de Pascua, literatura sumeria contemporánea. Filatelia Asirio-Babilónica. Tecnología de la rueda en los imperios pre-colombinos. Iconografía Braille, Fonética del filme mudo. Psicología de las multitudes en el Sahara.

Materias de oximórica (contradictio in terminis): Instituciones de la revolución, dinámica Parmideana, Estática euclideana, Espartánica sibarítica, Instituciones de Oligarquía popular, Historia de las Tradiciones Innovadoras, etc. (Umberto Eco, El péndulo de Foucault).

El concepto de arbitrariedad de la cultura dominante y de los modos de transmisión cultural sirve para romper o relativizar cierta visión ingenua de los contenidos de la cultura como dados desde siempre, como naturales, como sustancia o esencia inmutable. Por el contrario, el carácter arbitrario y relativo de todo contenido cultural salta a la vista cuando se emplea el método comparativo entre sociedades o entre diversos momentos históricos del desarrollo de una misma sociedad. Lo que sucede a menudo es que, una vez que ciertas formas culturales se instituyen (determinados modos de pensar, de hacer, de vestir, de organizar la economía, la política, etc.) tienden a naturalizarse, es decir a reivindicar un carácter de inevitabilidad que se ve facilitada por una especie de efecto de olvido del origen (“amnesia de la génesis”).

Pierre Bourdieu se encarga de aclarar que el concepto de arbitrariedad es una especie de construcción lógica, una abstracción útil para el análisis y la crítica. Desde este punto de vista no existe ni cultura ni modo de inculcación absolutamente arbitraria. De hecho no existe acción pedagógica que inculque significados culturales que no tengan alguna relación con determinados principios universales tales como la razón lógica o la naturaleza biológica. A su vez, ninguna relación pedagógica es absolutamente arbitraria como una relación de fuerza pura entre el que enseña y el que aprende. En verdad, las acciones pedagógicas reales se sitúan en algún punto de un espacio continuo situado entre la arbitrariedad absoluta de la fuerza pura y la razón lógica o la naturaleza biológica.

Esta distinción permite afirmar que el estilo pedagógico debe ser más arbitrario, es decir menos “razonable” (esto es más próximo de la fuerza pura) cuanto menos “razonables” son los contenidos culturales que se pretende inculcar. En este caso, el modelo de la pedagogía total del internado es un ejemplo prototípico.

En síntesis, a diferencia de Durkheim que creía en la “universalidad” de la cultura escolar, es decir, en su carácter homogéneo en tanto que propiedad indivisa del conjunto de la sociedad; Bourdieu sostiene que en las sociedades divididas en clases y estructuradas alrededor del principio de la dominación, la cultura y su modo de transmisión son arbitrarios, en tanto selección arbitraria de un “arbitrario cultural”.

(...) uno de los efectos menos percibidos de la escolaridad obligatoria consiste en que consigue de las clases dominadas el reconocimiento del saber y del saber hacer legítimos (por ejemplo, en el derecho, la medicina, la técnica, las diversiones o el arte), provocando la desvalorización del saber y del saber hacer que esas clases dominan efectivamente (por ejemplo, derecho consuetudinario, medicina doméstica, técnicas artesanales, lengua y artes populares o todo lo que enseña la "escuela de la bruja y el pastor", según expresión de Michelet) y formando de este modo un mercado para los productos materiales y sobre todo simbólicos cuyos medios de producción (en primer lugar los estudios superiores) son casi un monopolio de las clases dominantes (por ejemplo, diagnóstico médico, consulta jurídica, industria cultural, etc.)" (P. Bourdieu y J.C. Passeron; *La reproducción*. Laia, Barcelona, 1977, pp. 82-83).

La relación que tienen los educandos con respecto al currículum escolar no es la misma en todas las clases sociales. Los hijos de los grupos subordinados poseen un “capital cultural”, es decir una cultura aprendida cuyos contenidos y características estructurales se diferencian en gran medida de la cultura incorporada por los niños de las clases dominantes (clases altas y medias

urbanas por ejemplo). La distancia que entre el conocimiento que ya trae incorporado el niño al entrar a la escuela y el currículum escolar determinará las probabilidades de éxito o fracaso escolar. Si la escuela usa el mismo modelo pedagógico para todos los niños es posible que muchos de ellos encuentren dificultades muchas veces insalvables para “aprender” determinados contenidos culturales “oficiales”.

La acción pedagógica como imposición de una cultura determinada (y por lo tanto “arbitraria”, en el sentido explicitado antes) se transforma en trabajo pedagógico cuando adquiere una sistematicidad y una permanencia en el tiempo como para producir una formación duradera. En este sentido puede decirse que todo trabajo pedagógico (no sólo el escolar, sino también el religioso, por ejemplo) tiende a producir un “habitus” en las personas, es decir, un conjunto de predisposiciones, de esquemas de percepción, de apreciación y de acción que como tal orienta las prácticas de los agentes en los ámbitos de vida más diversos. Una persona formada es un agente que ha incorporado o interiorizado una cultura, es decir, un modo de ver y de valorar las cosas del mundo social y natural y que por lo tanto tiende a actuar (a decidir, a elegir, a hacer, a votar, consumir, etc.) de un modo determinado. En estos términos, el éxito o la productividad de un trabajo pedagógico se mide por su capacidad de producir una formación exhaustiva, duradera y transferible, es decir, capaz de manifestarse en diversas esferas o ámbitos de actuación social (familiar, laboral, política, etc.).

Cuando el trabajo pedagógico se realiza en el ámbito institucional de la escuela, el currículum adquiere algunas características particulares. Bourdieu y Passeron sugieren que dado que los sistemas educativos de los Estados Nación modernos deben garantizar las condiciones institucionales de la homogeneidad, existe una serie de procesos de transformación del conocimiento que se convertirá en currículum escolar. Como efecto de estas transformaciones, el conocimiento escolar adquiere una forma ritualizada y tiende a la “rutinización”. El currículum requiere de “ejercicios de repetición y restitución que deben ser lo suficientemente estereotipados como para que repetidores tan sustituibles como sea posible puedan hacerlos repetir indefinidamente por ejemplo, manuales y mementos, breviarios y castecismos religiosos o políticos, glosas y comentarios, enciclopedias y corpus, fragmentos escogidos, anales de exámenes y colecciones de correcciones, compilaciones de sentencias, de apotegmas, de versos mnemotécnicos, de tópicos, etc.)” (BOURDIEU P. y PASSERON J.C., 1977, p. 100).

La tendencia a la rutinización del currículum y a la autorreproducción de la institución escolar (resistencia al cambio de toda burocracia instituida, tal como vimos en la unidad dos de esta carpeta) se expresa en las dificultades que encuentra todo proceso de cambio o actualización del conocimiento escolar. De allí que en la mayoría de los casos tiende a observarse un retraso (variable según los casos, las disciplinas, los momentos históricos, etc.) de la cultura escolar en relación con el estado de avance de los conocimientos y la cultura socialmente disponibles.

3.7. Elementos conceptuales para el análisis del conocimiento escolar

En un intento por sistematizar el problema de los factores que de una u otra manera determinan el currículum escolar, Musgrove (1968) en las sociedades modernas identifica cinco tendencias:

- a) la demanda decreciente de trabajo no calificado;
- b) el aumento en las expectativas de vida;
- c) la rápida obsolescencia del conocimiento;
- d) el acortamiento del proceso de maduración física (y quizás emocional e intelectual) de las nuevas generaciones;
- e) la creciente indiferenciación de los roles masculinos y femeninos.

Podríamos agregar otros elementos a esta lista, en especial aquellos que tienen que ver con el desarrollo de otras oportunidades de aprendizaje no escolar, tales como los medios masivos de comunicación y los consumos culturales, las transformaciones de la estructura y funciones de la familia, etc. Sin embargo, vale la pena poner un orden en el conjunto de factores que en forma combinada van determinando nuevos desafíos y respuestas a la pregunta de “qué y cómo enseñar”.

La denominada “sociología del currículum” centra su interés analítico en el tema de la estructura del conocimiento escolar y sus relaciones con el conjunto mayor de conocimientos disponibles en la sociedad. Esta sociología postula una relación entre la distribución social del poder y la distribución del conocimiento que realiza el sistema educativo.

A principios de la década del sesenta, el sociólogo inglés Basil Bernstein publica un artículo cuyo título indica cuál es el campo analítico que desarrollará en sucesivos trabajos: “Clase social y desarrollo lingüístico: una teoría del aprendizaje social” (1961). A partir de entonces Bernstein publicará una serie de trabajos, luego reunidos en un libro de 1975 (*Class, Codes and Control*), todos ellos relacionados con la cuestión de la relación entre el conocimiento y los procesos educativos. Estas investigaciones intentan integrar los niveles “macro” y “micro” sociológicos, es decir, integran los aspectos estructurales y sistémicos con los interaccionales de la vida social.

Veamos ahora cuáles son algunas de las contribuciones analíticas de Basil Bernstein. En primer lugar hay que decir que este autor postula que las diversas clases constitutivas de la sociedad inglesa de la época mantienen relaciones diferentes con el lenguaje. Pertenecer a una clase social determinada (por ejemplo, a la clase obrera urbana) supone la adquisición y el uso de un determinado “código lingüístico”, diferente en su estructura y capacidades, del código que desarrollan las clases dominantes (por ejemplo, la burguesía).

La estructura social es considerada como un sistema de desigualdades de clase y la familia constituye el mecanismo clave por medio del cual se transmite lingüísticamente la posición ocupada en esa estructura. Bernstein postula que las relaciones sociales que caracterizan a las clases dominadas urbanas (los trabajadores) se basan en identificaciones, expectativas y supuestos compartidos y por lo tanto tienden a generar un tipo de código lingüístico particular que denominará “restringido”, porque el que habla está seguro de que el que escucha puede dar por sentadas sus intenciones y por lo tanto tiene poco incentivo para elaborar significados y hacerlos explícitos y específicos. En cambio, la cultura de la clase media tiende a colocar el “yo” antes que el “nosotros”, y la inseguridad resultante con respecto a que el significado será comprendido por el oyente obliga al que habla a desplegar diversas estrategias sin-

Lectura recomendada

Cox, Cristián; Bernstein, Basil. *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Chile, CIDE, 1988.

tácticas y a diferenciar su vocabulario. El resultado es que en este contexto tiende a desarrollarse un código “elaborado”, apto para comunicar significados muy individualizados, es decir propios del que habla. Este tiende a desplegar estrategias comunicativas variadas, diversificadas que permiten comunicar un supuesto significado “original” y específico a un público que necesita de estas especificaciones para comprenderlo. Mientras el código de las clases populares tiende a ser “económico”, “escueto”, “liso y llano”, el de las clases medias tiende a la diversidad y la elaboración.

La misma estructura de roles de la familia determina diversas formas de comunicación. En la familia tradicional de la clase obrera la toma de decisiones se basa en la posición que el agente ocupa en determinadas distribuciones (por ejemplo, la edad y el sexo). La autoridad se deriva de la posición que se ocupa en la estructura de la familia y no de las características personales de los sujetos. Por ejemplo, no importa “cómo” se dice una orden, la misma es obedecida simplemente por ciertas cualidades “posicionales” de quien las emite (el padre, el más viejo, el varón, etc.). Este tipo de familia es probable que promueva un sistema de comunicación cerrado, que frecuentemente se asocia con un código “restringido”.

La propuesta de Bernstein es más abierta, compleja y flexible que el esquema que estamos presentando aquí, en la medida en que no se postula un ajuste exacto entre clase social, tipo de familia y estilo comunicativo. Por ejemplo, es posible encontrar familias “posicionales”, es decir, donde la autoridad se basa en el lugar que se ocupa en la distribución de cualidades tales como el sexo o la edad, que no son “personales” o no son “adquiridas”, tanto en las clases medias como en las clases trabajadoras.

Es importante tener en cuenta que los códigos lingüísticos tienen alcance y ofrecen capacidades desiguales. Mientras que los “restringidos” tienen un ámbito de significado local, particular, situado en un contexto determinado, los “elaborados” tienden a promover significados de tipo universalista, es decir, que van más allá de ámbitos culturales y geográficos delimitados y por lo tanto son “más poderosos”.

La diversidad de códigos lingüísticos es interesante en la medida que determina en parte la “educabilidad” de los niños. Bernstein observa que en la escuela imperan los códigos elaborados y de alguna manera, espera que los niños que acceden a ella ya tengan incorporados los elementos básicos de los mismos.

En síntesis, pueden darse dos situaciones típicas en la relación entre el conocimiento que la escuela se propone desarrollar con su currículum y el conocimiento ya incorporado por los niños y niñas que la frecuentan. Una tiene que ver con una especie de homología, similitud o proximidad entre ambos. La otra con la distancia y la diferencia más extrema. Los hijos de las clases medias urbanas dotadas de mediano y alto capital cultural y económico es probable que se encuentren con mayor frecuencia en la primera situación, los hijos de las clases subalternas o dominadas en la segunda. De este modo, el niño de la clase obrera puede verse colocado en una situación de considerable desventaja en relación con la cultura total de la escuela, es decir, no sólo con la que caracteriza el programa de contenidos sino también con la que estructura el sistema comunicativo y las relaciones sociales que se desenvuelven en su interior. En este caso, todo pareciera indicar que está “en una escuela que no ha sido hecha para él”, por eso la probabilidad del fracaso es mayor.

Así la definición de lo que se considera valioso “enseñar” tiene que ver tanto con “el ideal de hombre culto” que predomina en una sociedad como con la

estructura de poder, de manera que los grupos sociales subordinados son “deficientes” en términos de los criterios establecidos por los poderosos.

3.8. Currículum, Pedagogía y Evaluación

A partir de la constatación de esta diferencia o “distancia” que separa el saber de los grupos subordinados del saber dominante que circula en las instituciones escolares, Bernstein se interesa por analizar la lógica de organización y evaluación del conocimiento en la educación formal. En su perspectiva el interrogarse acerca de cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento social, refleja dos cosas al mismo tiempo: una determinada distribución del poder entre las clases y un modelo de control social. Parte de sus principales contribuciones al análisis de estas relaciones figuran en un artículo denominado: “De la clasificación y estructuración del conocimiento educativo”, publicado en 1975. Allí afirma que el currículum define lo que cuenta como conocimiento válido en la escuela y por lo tanto en la sociedad, la pedagogía se refiere al modo de transmisión dominante y la evaluación define lo que cuenta como realización o incorporación válida de este conocimiento por parte de los educandos.

El currículum tiene una determinada estructura. Esa selección de conocimientos a desarrollar tiene un orden determinado y sus componentes están agrupados en unidades que reflejan algún principio de organización. Bernstein denominará “clasificación” al grado de integración entre los contenidos que lo componen, es decir, al carácter más o menos marcado de los límites o fronteras entre las unidades constitutivas del currículum. El “enmarcamiento” se refiere a la relación maestro-alumno donde el currículum se desarrolla. Ambos elementos tienen que ver con el “poder” o el “control” que los agentes tienen sobre el conocimiento escolar. La clasificación puede ser fuerte o débil.

En el primer caso, los elementos que componen el currículum (el programa de una materia o de un año escolar, por ejemplo) están bien diferenciados y separados por límites estrictamente definidos (la geografía separada de la historia, de la economía, por ejemplo). Esto implica una concepción extremadamente especializada y jerárquica del conocimiento (no todas las “disciplinas” o los “temas” tienen la misma “importancia”) que termina por producir identidades altamente específicas. Cuando la clasificación es fuerte, estamos en presencia de un currículum tipo “colección”, es decir, donde los contenidos aparecen simplemente agregados como en una recopilación. Cuando la clasificación es débil, el currículum es de tipo “integrado”. Bernstein hace notar que existe una tendencia histórica que va de la clasificación “fuerte” a la clasificación “débil”, lo cual vuelve más complejo el problema del control sobre el currículum escolar.

Un enmarcamiento también puede ser fuerte o débil. En el primer caso, los agentes de la acción pedagógica, es decir, maestros y aprendices tienen pocas posibilidades de participar en la definición del conocimiento o contenidos curriculares, así como en las secuencias y tiempos del aprendizaje. Estos vienen definidos “desde afuera del aula”. Pero esta es sólo una situación posible. En el caso opuesto, maestros y alumnos tienen un margen relevante de participación tanto en la definición de lo que es el conocimiento válido como de su jerarquización y relevancia respectivas. De cualquier manera, es necesario recordar que tanto la clasificación como el enmarcamiento son categorías analíticas cuyo va-

lor no es intrínseco, sino instrumental: sirven como herramientas para la investigación empírica.

En materia de pedagogía es ampliamente conocida la distinción entre “visible” e “invisible” que figura en el título de un artículo de 1975 (“Class and Pedagogies: visible and invisible”). En ese artículo sugiere que existen tres factores que regulan la relación entre maestros y alumnos. Estos, a su vez pueden ser explícitos o implícitos y son los siguientes:

- a) En principio, los **factores de jerarquía**. Estos se refieren al poder propio de la relación, que bien puede ser explícito como en la expresión: “Yo tengo el control porque yo soy el maestro”, o puede estar implícito cuando no aparece en forma manifiesta. Sin embargo, aun cuando el poder no se manifiesta en una regla explícita y formal, existe como límite. Si el maestro, dice “Chicos, cada uno haga lo suyo”, sin dar una orientación precisa al respecto, es obvio que los chicos perciben que “hacer lo suyo” no quiere decir tirar de las trenzas de las compañeras, ensuciar las paredes o romper los cuadernos del vecino. Los límites existen aun cuando no se expresen en órdenes específicas y explícitas. De este modo, bajo una apariencia de libertad existe un control y el niño percibe o intuye en forma práctica cuáles son los límites de la situación.
- b) El segundo aspecto de la relación maestro-alumno está constituido por las **reglas de secuencia** que regulan el orden en que se desarrolla la experiencia de enseñanza/aprendizaje. Si estas reglas están explícitas, existe un reconocimiento claro de lo que es apropiado para cada chico según su etapa de desarrollo o edad. Se supone que los alumnos deben comportarse de un determinado modo según cuál sea su posición en la carrera escolar. Si las reglas son implícitas, el género o la edad de los niños no constituyen fuertes determinantes de las reglas de secuencia. En este caso, es el maestro quien “sabe” qué es lo más adecuado para cada etapa del desarrollo escolar de los niños. No es que no exista una secuencia o una correspondencia entre lo que se espera de los chicos en cada etapa, sino que esta expectativa no es explícita, es decir, no está formalizada.
- c) Por último, están los **criterios de cumplimiento**, que también pueden ser explícitos o implícitos. Estas modalidades se muestran en el ejemplo siguiente. Si un maestro cuando le pide a los niños que dibujen una casa los critica si no le ponen una ventana o la ponen en un lugar equivocado, se dice que el criterio de cumplimiento es explícito. Cuando, según el mismo ejemplo, en lugar de criticarlos les pregunta algo así como: “A ver chicos, cuéntenme lo que han dibujado”, entonces los criterios de evaluación están en forma implícita. Cuando al final de la tarea, sea cual fuere el criterio utilizado (explícito o implícito) algunos dibujos aparecen expuestos en las paredes del aula y otros no, el control sobre la evaluación se hizo presente, pero su naturaleza no es la misma que en el primer caso.

Cuando la **jerarquía**, las **reglas de secuencia** y los **criterios de cumplimiento** se manifiestan explícitamente, Bernstein califica esta forma de transmisión como pedagogía visible. Cuando estos elementos están implícitos, estamos en presencia de una pedagogía invisible.

Ya vimos antes que cuando el currículum está organizado alrededor de un código integrado, aumenta la capacidad de los maestros y los aprendices para

participar en la definición de los contenidos de aprendizaje. Esta proposición adquiere una amplitud mayor a la luz de las categorías que acabamos de examinar. En efecto, a medida que se debilita la fuerza de la clasificación, aquello que cuenta como conocimiento escolarmente válido de ser enseñado y aprendido queda más sujeto a la negociación y el niño tiene mayores posibilidades de incorporar su propio mundo cultural (sus conocimientos, intereses, deseos, etc.) a la tarea escolar. Al tener esta posibilidad, el niño tiene la capacidad de ser considerado en su particularidad y no como un simple miembro o ejemplar de una "clase". En cambio, en el marco de una pedagogía visible (esto es con una fuerte clasificación y enmarcamiento) el maestro no necesita conocer a sus alumnos como personas individuales.

Cuando lo que predomina es una pedagogía invisible (clasificación y enmarcamiento débiles) el maestro conoce mucho más acerca de las características de sus alumnos como personas singulares y además está sujeto a revelar él mismo sus propias características personales aunque más no sea admitiendo su ignorancia si los alumnos le interrogan acerca de algo que él no sabe. En este contexto, tanto la subjetividad de los maestros como la de los alumnos quedan más expuestas a la influencia de la institución escolar. Ante esta consecuencia Bernstein observa que la pedagogía invisible, que se presenta como más abierta y progresista que la visible, en verdad es más potente en su capacidad de ejercer un amplio control sobre la subjetividad y las prácticas de los agentes escolares, lo cual no deja de ser paradójico.

Bernstein muestra que "en los hechos", el modelo más generalizado que estructura las relaciones sociales en las aulas británicas es "invisible" y se articula alrededor del juego. Este es no sólo la base de la evaluación de los aprendizajes de los niños, sino también el centro organizador del proceso pedagógico. Y una de las características propias de la pedagogía invisible es que se niega a distinguir entre el juego y el trabajo (podría decirse que estos dos componentes del currículum están poco "clasificados" y "enmarcados"). Pero sucede que en la clase trabajadora, por lo general el juego y el trabajo están claramente separados en el tiempo y el espacio. Bernstein postula que aquí también los hijos de las clases dominadas (y sus familias) están en desventaja ya que su cultura es ajena a la "atmósfera" que predomina en el salón de clase. En cambio, para los niños de las clases medias, en especial aquellas que combinan una dosis relevante de riqueza material y nivel cultural, la pedagogía "invisible" les es familiar ya que caracteriza a su propio mundo cultural y al de sus padres.

Esta distinción entre pedagogía visible e invisible, en cierto modo, reproduce la distinción entre pedagogía directiva (o "tradicional") y no directiva, "centrada en el niño" (o "moderna"). La lógica del juego se asocia a la espontaneidad, el placer, la libertad. En cambio la primera tiene que ver con la imposición de un orden, es decir, un modo estructurado, organizado, de desarrollo del aprendizaje que supone una intervención consciente, planeada, calculada, etc. De este modo, el enfoque de Bernstein muestra que no sólo existe una correspondencia entre el currículum y la estructura de clases y de poder de la sociedad, sino que la misma relación existe en el campo de los modelos pedagógicos típicos que organizan "el modo de hacer las cosas" en el aula. Es obvio que estas relaciones deben ser tenidas en cuenta en todo intento de rendir cuentas de las diversas probabilidades de éxito y fracaso que tienen los niños en su carrera escolar.

Toda la obra de Bernstein y también la de Bourdieu coloca al conocimiento escolar como un factor que no es neutral en relación con los procesos de reproducción social. El currículum escolar no es neutral (no responde a las deman-

das e intereses de la sociedad en general), sino que es un medio para desarrollar en las nuevas generaciones el conocimiento acerca del mundo natural y social, pero al mismo tiempo para moldear al niño en función de ciertas características estructurales de este mundo tales como la desigualdad y la dominación social. El modelo conceptual de Bernstein y Bourdieu integra tanto el contenido como las estrategias de transmisión escolar y al mismo tiempo los relaciona con los aspectos más generales de la reproducción de la sociedad como un todo.

3.9. Las necesidades básicas de aprendizaje hoy: lo que habría que saber

Se supone que los niños van a la escuela, entre otras cosas, a aprender. O sea que la escuela debe producir personas educadas, en el sentido clásico e integral que tenía este adjetivo. Una persona bien educada es, al mismo tiempo alguien que sabe (que posee conocimientos, capacidades para expresarse, comunicarse y resolver problemas) y al mismo tiempo ha desarrollado criterios éticos, estéticos que le permiten distinguir lo que está bien de lo que está mal, lo bello y lo feo, etc.

Más allá de las complejidades y tecnicismos, la escuela como institución pública, entre otras cosas, se orienta por un currículum, es decir, una definición formal de aquellos saberes (ordenados, jerarquizados, etc.) que tiene como función incorporar y desarrollar en cada uno de los educandos. Pero además ellos mismos y sus familias tienen sus propias necesidades, expectativas, intereses y demandas en términos de saberes. La mayoría de los padres de familia esperan que sus hijos aprendan “cosas útiles para la vida” como por ejemplo leer, escribir y contar, así como también fortalecer ciertas orientaciones morales (honestidad, solidaridad, respeto por la naturaleza, etc.). En general puede decirse que existe un cierto acuerdo entre el plano de las definiciones formales (el currículum de la educación general básica, recientemente oficializado por el Estado) y el sentido común de la mayoría de la población. Pero una cosa es el currículum y otra los aprendizajes reales de los educandos. Claro que en el medio están las prácticas y los recursos de la escuela (los maestros, los equipamientos escolares, los métodos, el tiempo de aprendizaje, la calidad organizacional de la escuela, las capacidades y participación de las familias, de los propios alumnos, etc.).

Hay ciertos saberes que son básicos porque se deben aprender primero que otros por dos razones: sirven para resolver problemas elementales (“educación para la vida”) y porque son la condición ineludible para aprender otros saberes en un proceso que, en verdad, dura toda la vida. Estos saberes básicos cambian con el tiempo. Por eso no pueden definirse sin tomar en cuenta cuáles son los principales desafíos de los tiempos que vivimos. En otras palabras, para definir “el currículum” no bastan los necesarios criterios epistemológicos y pedagógico-didácticos. El sentido del saber, su valor para las personas y la sociedad está fuertemente influido por el contexto cultural, económico y político. La globalización de la economía y la cultura, la presencia de los medios masivos de comunicación, el desarrollo de las tecnologías de la información, las transformaciones en el mercado de trabajo, la distribución del ingreso, la cuestión ecológica, la construcción permanente de la democracia, etc. deberían proveer indicaciones para definir y jerarquizar el saber escolar básico para todos.

Sobre este telón de fondo, a continuación se proponen diez criterios de selección y ordenamiento de aquellos conocimientos, aptitudes y actitudes que se deberían enseñar y desarrollar en los niños y adolescentes que frecuentan el nivel de la educación general básica:

1. Habilidad para comunicarse efectivamente en forma oral y escrita. Ello supone capacidad para expresar a los demás sentimientos, demandas, intereses, etc. y de comprender los mensajes de los otros (lo cual también constituye una actitud a inculcar). No se trata de tomar al lenguaje como objeto de análisis (gramatical, estructural, etc.) sino como un recurso comunicacional y expresivo.
2. Comprensión de los principios de la matemática contemporánea y capacidad para aplicarlos a la resolución de problemas de la vida cotidiana. En la educación básica el dominio del lenguaje lógico-simbólico no tiene valor en sí mismo sino como una herramienta de medición y cálculo que se usa en situaciones determinadas.
3. Formación básica en literatura, música, plástica y otras expresiones artísticas y desarrollo de capacidades de percepción, apreciación y producción estética.
4. Estudio de las ciencias humanas y sociales desde una perspectiva integradora donde la estructura de las instituciones, la cultura y las relaciones sociales se comprenden situándolas en el tiempo y en el espacio físico. Apropiación de los códigos culturales básicos y desarrollo de un sistema de categorías de análisis aptas para la comprensión adecuada del funcionamiento de la sociedad, la política, la economía y el Estado nacional en un contexto de globalización e interdependencia.
5. Conocimientos básicos en las ciencias naturales, incluidos aquellos relacionados con el medio ambiente. Historización y contextualización de los principales descubrimientos y desarrollo de una ética de la ciencia y la tecnología.
6. Familiarización suficiente con las computadoras y con las tecnologías relacionadas con la búsqueda y utilización de la información.
7. Desarrollo de conocimientos básicos relacionados con el mantenimiento de la salud física en lo personal y lo colectivo. Cuidado y respeto por la vida en todas sus manifestaciones.
8. Habilidad para definir problemas y para encontrar soluciones creativas haciendo uso de todo el conocimiento y la información producida por las diferentes tradiciones disciplinarias.
9. Dominio de un lenguaje extranjero y de su cultura. Desarrollo de una actitud de conservación y enriquecimiento de la cultura propia y de apertura y valorización de lo diverso y universal.
10. Desarrollo de actitudes y aptitudes hacia la solidaridad, la cooperación, la interdependencia y el trabajo en equipo.

Es importante que todos los sujetos que producen el hecho educativo (en la escuela y fuera de ella) coincidan al menos en algunos ejes y criterios básicos que definen “lo que hay que aprender” en la educación general básica obligatoria. Esta conciencia común es la base para el desarrollo de conductas responsables por parte de funcionarios, administradores, maestros, padres de familia, alumnos, etc. Si cada uno hace lo suyo en la medida de sus posibilidades y re-

 **Lectura recomendada**

Tenti Fanfani, Emilio. *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad civil*. Losada, Buenos Aires 1995.

cursos, estará en mejores condiciones para controlar y exigir el cumplimiento de su papel por parte de los otros.

Sobre subjetivismo y objetivismo en sociología de la educación

Gran parte de lo que en el mundo académico anglosajón se denomina “nueva sociología de la educación” (una corriente que se inicia con fuerza en la década de los años 70s) se produce en la tradición de la “sociología interpretativa”. Esta concentra su atención en lo que sucede en el aula: el proceso de interacción maestro – alumno, a diferencia de la sociología tradicional más interesada en el análisis de objetos tales como “el sistema”, las “instituciones” o “estructuras” educativas. Mientras que esta tradición apunta más al análisis de la educación entendida como un conjunto de fenómenos objetivos, es decir, que existen independientemente de la voluntad y la conciencia de los actores (en este caso los maestros, los alumnos, las familias, etc.), la sociología interpretativa centra su mirada en los procesos y las prácticas educativas y por lo tanto concibe a la acción social como producto de sujetos que “saben lo que hacen”, se proponen objetivos, tienen intenciones, interactúan con otros empleando estrategias, etc. La primera mirada, en cambio, privilegia el análisis de la educación como sistema o dimensión de la sociedad en su conjunto. Para ello pasa de los conceptos (teóricos por naturaleza) a las variables (propiedades que caracterizan a determinados objetos –personas, instituciones, territorios, etc.) que se miden a través de “indicadores” (por ejemplo, el concepto de nivel educativo de una persona, se mide por títulos logrados o años de escolaridad alcanzados).

La sociología interpretativa considera a los sujetos como actores y productores de realidades sociales objetivas tales como leyes, organizaciones, instituciones, etc. En cuanto tales son “constructores de lo social”. En cambio el enfoque que parte de las “realidades sociales” tales como “la estructura social”, el sistema económico, el aparato educativo, etc. piensa a los agentes como elementos de estas estructuras, que hacen lo que hacen en virtud de la posición que ocupan en el interior de “la sociedad” (es decir, la economía, el territorio, las instituciones, etc.).

Por eso la sociología de tipo “objetivista” privilegia el análisis de los “grandes objetivos” (la educación como estructura o sistema) y las “relaciones entre variables o sistemas de variables”). Para ello emplea “datos” e “informaciones” específicas (estadísticas, por ejemplo). El método de investigación preferido de la sociología interpretativa de la educación es la observación (directa o participante) y la entrevista a los actores. De allí que se interese en mirar la educación como práctica, como producto de agentes que interactúan en contextos específicos. Por eso se interesa por la observación de procesos: el modo de interrelación entre maestros y alumnos, las representaciones o ideas que los sujetos tienen acerca de lo que hacen y por qué lo hacen, etc.

Una sociología integral debe romper con esta visión unilateral y parcial de la sociedad. En realidad no hay sociedad sin individuos, ni individuos sin sociedad. Los sujetos sociales no actuamos en el vacío, no hacemos “lo que queremos”, no controlamos, no conocemos totalmente el ambiente en que actuamos y por lo tanto los resultados de nuestras acciones no siempre obedecen a nuestros propósitos e intenciones, en ciertos casos “nos sale el tiro por la culata” y los efectos de nuestras acciones se oponen completamente a nuestros deseos. Por ello es preciso considerar al sujeto-agente como situado, puesto en una posición (por ejemplo, padre de familia de clase media, maestro de primer grado de una escuela urbana popular, director de una escuela privada de clase media baja, etc). El sujeto y su subjetividad no agotan el sentido de la acción, porque el mismo sujeto, puesto en otra posición social (por ejemplo, un maestro que pasa de una

escuela pública en un contexto de clase popular a una escuela privada de clase media alta) ve transformado el significado de su acción. Aunque su “identidad” continúe siendo la misma, su “ser social” es diferente.



Lecturas obligatorias

Braslavsky, Cecilia. “El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina”, en: Filmus, D. ed. *Las transformaciones educativas en Iberoamérica*. Buenos Aires, Troquel - OEI, pp. 365-402.

Tenti Fanfani, Emilio. “Pedagogía y cotidianeidad”, en: Tenti Fanfani, E. ed. *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 1999, pp. 119-138.

Actividad I

1. Lea el texto que sigue.
2. Reflexione acerca de las características del programa escolar que se insinúa en los exámenes transcriptos.
3. ¿Qué modelo pedagógico predomina en la situación descripta?
4. Expresé una síntesis de sus reflexiones (incluyendo algunas preguntas o interrogantes) en forma escrita (no más de 2 páginas). Use algunas de las categorías conceptuales discutidas en esta unidad.

El conocimiento en el aula: fragmento de una observación

(Materia de Educación Cívica, actividad recuperación de los objetivos no alcanzados, en un Colegio de Educación Media del Gran Buenos Aires, a fines de los años 80).

La profesora está sentada en su escritorio al frente del salón, llenando planillas. Hay un gran barullo, el desorden es total. La preceptora, que está esperando los papeles grita: “¿Pueden callarse?, ¡hagan silencio!”

La profesora mira a las alumnas con un rostro indiferente. Termina de llenar las planillas. La preceptora se retira.

- Los que van a recuperar, ¿Quiénes son?, que vengan aquí. Al resto les propongo trabajos grupales. Anoten el título de los trabajos:

1. Integración Latinoamericana
2. San Martín y Bolívar. Sobre San Martín hemos analizado mucho en Historia y sobre Bolívar mucho en Cívica.
3. América Latina y América Hispana (analicen el texto que tienen en el libro).
4. La OEA, que ustedes saben y conocen cómo funciona, y el papel de EE.UU.

Señala a uno de los alumnos y le pregunta:

- ¿Qué tenés que recuperar vos?
- El golpe de septiembre de 1930
- Pasá al frente.

El alumno pasa y comienza a hablar. De pronto para y la profesora interviene:

- ¿Había una crisis económica?
- Sí.

- Había una prensa opositora. El gobierno estaba desprestigiado. Se produce una revolución, o eso ocurre ¿qué día?

- 6 de septiembre

- ¿Cómo se denomina el gobierno que asume?
 - “De facto.”
 - Fuera de la constitución, militar.
 - Sentáte; ¿tu apellido es?
 -
 - A ver, que pase el próximo, vos (señalando a una alumna).
 - ¿Qué tenías?
 - Golpe de 1943
 - Empezá.
- Comienza a hablar la alumna. La profesora escucha y, mientras, mira al resto del grupo; sin importarle interrumpir la exposición de la alumna hace acotaciones sobre la disciplina y el orden de la clase.
- De pronto pregunta:
- ¿Qué significa “castrense”?
 - Militar
 - Así como el del ‘30 fue entre civiles y militares, este es sólo entre militares. ¿Qué fue el GOU?
 - Un partido dentro de los militares.
 - No fue un partido, fue una logia. ¿Sabés algo más?. La alumna expone. Sentáte, te equivocaste, Tamborini era del otro partido (radical), el que ganó fue Perón. ¿Tu apellido?..... (La Profesora no conoce el nombre de sus alumnos).
- Sigue el examen. Tema: el golpe de 1943.
- Pregunta de la profesora: ¿Qué tendencia tenían los del GOU?, ¿eran liberales o nacionalistas?
 - Liberales
 - Nooo, nooo, nacionalistas (enojada). Simpatizaban con el Eje. ¿Qué era el Eje? (la alumna responde) ¿Qué pasaba en Europa?
 - La guerra
 - ¿A qué conclusión podés llegar vos? ¿Cuál es la diferencia entre un gobierno legítimamente constituido y un golpe de Estado?
 - El pueblo, el pueblo decide en la democracia.
 - Sentáte, ¿tu apellido es?.....
- Sigue el examen.
- Pasá, pasá (señala a una alumna)
 - Las democracias. Te hago dos preguntas esenciales y si las contestás bien, te sentás. ¿Dónde reside la soberanía en las regiones democráticas y cómo se ejerce?
 - En el pueblo y con el voto.
 - Muy bien. ¿En qué documento la estudiamos? Es algo muy importante, no es un texto.
 - La Constitución (la alumna se ríe cuando responde).
 - Muy bien, ya está. La que sigue.
 - Imperialismo. ¿A ver qué imperialismos diferentes conocés?
 - Territorial e Ideológico. Citá ejemplos.
 - Territorial, Malvinas; ideológico, la URSS.
 -
 - Bueno está bien, sentáte.
- (.....)
- Tocó el timbre. Todo el mundo se levanta.
- Felices vacaciones. Están todos aprobados. Hasta el año que viene.
-

Actividad 2

La arbitrariedad del conocimiento como concepto límite. Mito y conocimiento.

Conocimiento y mito. Dice Cassirer, “En todos aquellos casos que pueden ser tratados con medios técnicos relativamente simples, el hombre no recurre a la

magia. Aparece solamente cuando el hombre se enfrenta a una tarea que parece exceder en demasía sus fuerzas naturales. Sin embargo, queda siempre una cierta esfera a la que no afectan la magia y la mitología, esfera que, por consiguiente, puede considerarse como la secular. En ella el hombre confía en su propia destreza, y no en el poder de los ritos y fórmulas mágicos.” Y continúa citando a Malinowski (*The Foundations of Faith and Morals*) “Cuando el indígena tiene que producir un utensilio, no acude a la magia. Es estrictamente empírico, es decir, científico, en la elección de sus materiales, en la manera cómo bate, corta y pule la hoja. Confía enteramente en su pericia, en su razón y en su resistencia. No resulta exagerado decir que en todas las cuestiones que basta el conocimiento, el indígena se fía de él exclusivamente. El australiano central posee una ciencia o un conocimiento auténtico, es decir, una tradición regulada enteramente por la experiencia y la razón, y enteramente libre de cualquier elemento místico” (Cassirer, pp. 328-329).

El mito acecha. “Si la razón nos falla, queda siempre una *última ratio*, queda siempre el poder de lo milagroso y misterioso” (p. 330). Además “en política, el equilibrio nunca se establece por completo. Lo que se produce es más bien un equilibrio inestable que un equilibrio estático. En política se vive siempre sobre un volcán. Hay que estar preparados para súbitas convulsiones y erupciones. En todos los momentos críticos de la vida social del hombre, las fuerzas racionales que resisten al resurgimiento de las viejas concepciones míticas, pierden la seguridad en sí mismas. En estos momentos se presenta de nuevo la ocasión del mito” (Cassirer, pp. 330-331).

1. Analice la relación entre mito y conocimiento utilizando el concepto de arbitrariedad cultural.
2. Analice el papel histórico de la educación formal en el proceso civilizatorio y el paso del mito al conocimiento.
3. ¿En qué medida puede decirse que el mito acecha en nuestra civilización en su estadio actual? ¿Qué situaciones contemporáneas favorecen el retorno o la reproducción del pensamiento mítico?

Actividad 3

1. Lea el texto de Calvino y reflexione sobre los múltiples sentidos y funciones de la enseñanza del lenguaje y la literatura.
2. ¿Qué relaciones puede tener la enseñanza de la literatura con la formación moral, laboral y ciudadana de las jóvenes generaciones?
3. ¿En qué medida cree usted que la experiencia real de la formación literaria en la EGB argentina coincide con este sentido propuesto por Calvino?

Los deberes de la literatura.

La literatura debe estar destinada a esos hombres, debe, a la vez que aprende de éstos, enseñarles y serles de utilidad, y esto puede hacerlo sólo de una forma: ayudándoles a ser cada vez más inteligentes, sensibles y moralmente fuertes. Las cosas que la literatura puede buscar y enseñar son pocas, pero in-

sustituibles: la forma de mirar al prójimo y a los demás, de poner en relación hechos personales y hechos generales, de atribuir valor a cosas grandes y a cosas pequeñas, de considerar los propios límites y vicios y los de los demás, de encontrar las proporciones de la vida, el lugar que ocupa el amor en ésta, así como su fuerza y su ritmo, y el lugar que corresponde a la muerte y la forma de considerarla; la literatura puede enseñar la dureza, la piedad, la tristeza, la ironía, el humorismo, y tantas otras cosas necesarias y difíciles. Lo demás debe aprenderse en otra parte, en la ciencia, en la historia, en la vida, donde todos tenemos que ir aprendiéndolo continuamente . (Calvino, 1983, p. 24).

Sociología de los maestros

Objetivos

1. Reconstruir las posiciones alrededor del cambiante equilibrio de poder en la relación maestro- alumno.
2. Proponer un esquema analítico de la lógica de la génesis y desarrollo del magisterio como construcción social.
3. Proponer un esquema interpretativo de las transformaciones en curso en el oficio docente.

4.1. Introducción

Vimos en las unidades anteriores que la expansión de la escolaridad es un fenómeno contemporáneo de la conformación de los Estados-nación capitalistas. A través de un proceso sostenido en el tiempo el Estado contribuye al desarrollo de la organización escolar a lo largo y ancho del territorio nacional mediante la sanción de normas y la orientación de recursos de diverso tipo.

La razón de ser de la escuela es la reproducción de la cultura entendida en el sentido más amplio. La acción pedagógica es entendida como una acción de imposición de significaciones arbitrarias, es decir, no deducibles de ningún principio universal. El currículum escolar es el resultado de determinadas condiciones sociales y también de luchas de intereses entre diversos actores colectivos.

Pero la acción pedagógica escolar se realiza en una relación social, en una interacción donde intervienen maestros y alumnos o aprendices. En esta unidad veremos que no se trata de una simple relación de comunicación en la medida en que no existe simetría o “igualdad de condiciones” entre maestros y alumnos. Por el contrario, para que la acción pedagógica alcance sus objetivos, esa relación tiene que estar dotada de una calidad articular: tiene que ser una relación de autoridad. La relación pedagógica es entonces una relación asimétrica ya que el equilibrio de poder se vuelca a favor de los maestros. Es claro que este equilibrio no es estable, como no lo es ningún equilibrio social. Se modifica la relación de poder de hombres y mujeres, como cambia también el que caracteriza a las relaciones entre las generaciones (adultos y niños). Sin embargo, la asimetría persiste.

Del concepto de autoridad pedagógica pasamos al análisis del magisterio como construcción social e histórica. El oficio del maestro vive contradicciones particularmente llamativas. Al igual que todos los oficios, se encuentra en crisis. En esta unidad nos proponemos revisar algunas herramientas teóricas para entender esta crisis en el horizonte del proceso de constitución y desarrollo de este oficio.

Por último es preciso considerar algunos enfoques conceptuales que nos permitan aprehender algunos aspectos salientes de la interacción maestro-alumno en el salón de clase. Para ello revisaremos algunas estrategias analíticas

empleadas en el campo del análisis socioeducativo durante los últimos años. Al hacer esto prestaremos particular atención a la eficacia propia de las representaciones recíprocas que intervienen en la interacción maestro-alumno y que en parte determinan su desarrollo y sus productos.

4.2. La autoridad pedagógica

Lectura recomendada

Durkheim, E. (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires, Shapire.



El éxito de la acción pedagógica que se realiza en una relación de comunicación requiere un ingrediente necesario: la autoridad de la agencia encargada de la enseñanza. Ya Durkheim había insistido en este ingrediente que califica la relación entre maestros y alumnos. Desde su perspectiva, el maestro está dotado de esta cualidad en virtud de la función social que cumple. El maestro representa al conjunto de la sociedad. Realiza su tarea en virtud de una especie de mandato social. En el aula él representa intereses y valores que trascienden su persona. Para ser reconocido como tal, el mismo maestro debe creer en el carácter sagrado de su función. Aquí hay que recordar que para Durkheim la sociedad es una entidad que tiene una existencia por encima de cada uno de los individuos que la componen y como tal les impone sus mandatos. La escuela tiene una función social trascendente: aportar su contribución decisiva a la unidad e integración del todo social. Por eso la tarea del maestro es una tarea que merece el máximo respeto y reconocimiento social. Y el maestro debe saber obrar en consecuencia.

Desde un punto de vista más contemporáneo, se ha hecho notar que la acción pedagógica no es una simple relación de comunicación. Para su ejercicio requiere una condición social necesaria: la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla. En unidades anteriores vimos la acción pedagógica como acción de imposición de significaciones y el carácter arbitrario del conocimiento escolar que puede leerse en la selección de contenidos, implícita en el currículum. Aquí complementaremos este análisis haciendo referencia al carácter arbitrario de esta imposición.

Uno de los primeros rasgos del poder arbitrario de imposición es su carácter opaco. Esta imposición para que sea eficaz debe permanecer oculta, tanto a los ojos de los maestros como a los de los alumnos. Y este ocultamiento objetivo (es decir, que no es el resultado de una voluntad deliberada de ocultamiento) se relaciona con la autonomía relativa de las instancias encargadas del ejercicio de la autoridad pedagógica. Esta autonomía tiene bases objetivas en el propio sistema escolar. Este (al igual que el Estado, del que forma parte) no es un simple instrumento en manos de los grupos dominantes (en el sentido económico y político). Es la propia conformación estructural del sistema educativo, son las relaciones objetivas y complejas que mantiene con la estructura de la sociedad (que es una sociedad profundamente desigual y caracterizada por el principio de la dominación) las que definen su sentido y su contribución a la reproducción de la sociedad como un todo.



"La socialización es un proceso paradójico. Por una parte es un proceso de inculcación; por otra, sólo se realiza en la medida en que los actores se constituyen como sujetos capaces de manejarla. La sociología crítica ha negado el segundo término de la paradoja, viendo en la escuela solamente

un aparato de control. La sociología clásica, la de la 'paideia' funcionalista, ha intentado superar la paradoja mediante la confianza en la universalidad de la 'civilización' y de la modernidad y mediante la creencia en la capacidad de las instituciones para proponer una experiencia coherente e integrada. Hoy no se puede aceptar ni el 'encantamiento' de la posición clásica, ni las aporías de una posición crítica que sólo percibe en la escuela un aparato de inculcación, donde los alumnos serían tan sólo receptáculos pasivos de una ideología" (DUBET F. y MARTUCCELLI D., 1998, p. 15).

Frente a esta asimetría estructural entre maestros y alumnos (que el mismo sentido común percibe y constata) se han desarrollado visiones que tienden a representar la relación pedagógica como una relación entre iguales, donde maestros y alumnos se asocian para desarrollar el conocimiento en las personas sin que exista nada en esta relación que la defina como un caso específico de relación de poder. Las llamadas "pedagogías espontaneístas" y "no directivistas" postulan la posibilidad (y la plausibilidad también) de una acción pedagógica desprovista de autoridad. En el fondo se afirma la posibilidad de una pedagogía centrada en las capacidades de los aprendices que son quienes están en condiciones de definir qué es lo que hay que aprender (el currículum escolar), cuándo y cómo hay que aprenderlo, etc. La educación, desde este punto de vista no sería más que el despliegue de una esencia, es decir, de algo que ya está en potencia en el interior de cada individuo, depositado en su propia naturaleza. El individuo se educaría "en la libertad", para que esas potencialidades se manifiesten sin ninguna interferencia o intervención externa, que, por definición, atentaría contra la libertad del individuo para ser lo que está destinado a ser.

ROGERS

"Deseo comenzar este capítulo con un pensamiento que resultará sorprendente para algunos y quizás ofensivo para otros: simplemente que, en mi opinión, la enseñanza es una actividad sobrevalorada.

Después de hacer esta afirmación me apresuro a consultar el diccionario para comprobar si expresé bien lo que quería decir. Enseñar quiere decir "instruir". Personalmente, no estoy interesado en instruir a nadie en cuanto a lo que debe saber o pensar. 'Impartir conocimientos o destreza'. Me pregunto si no sería más eficaz usar un libro o la instrucción programada. 'Hacer saber'. Esto me eriza la piel. No deseo hacer saber nada a nadie. 'Mostrar, guiar, dirigir'. A mi modo de ver, se ha guiado, mostrado o dirigido a demasiada gente. Luego llego a la conclusión de que efectivamente quise decir lo que expresé. Desde mi punto de vista, enseñar es una actividad relativamente poco importante y sobrevalorada.

Pero mi actitud implica más. Tengo un concepto negativo de la enseñanza. ¿Por qué? Creo que porque hace todas las preguntas equivocadas. Cuando pensamos en enseñar, surge la pregunta de qué enseñaremos. ¿Qué necesita saber una persona desde nuestro superior punto de vista? Me pregunto si en este mundo moderno tenemos el derecho a presumir que somos sabios sobre el futuro y que la juventud es tonta ¿Estamos **realmente** seguros acerca de lo que deberían saber? Luego está la pregunta ridícula sobre la extensión del programa. El concepto de extensión está basado en el supuesto de que todo lo que se enseña se aprende y todo lo que se presenta se asimila. No conozco ningún otro supuesto tan falso. (.....)

Creo que nos enfrentamos a una situación enteramente nueva en educación, en la cual el propósito de ésta, si hemos de sobrevivir, debe ser la **facilitación del cambio y el aprendizaje**. (...) El único propósito válido



Lectura recomendada

ROGERS C. (1975); *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo*. Buenos Aires, Paidós.

para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el **proceso** y no en el conocimiento estático (...) Veo la **facilitación del aprendizaje** como el **objetivo** de la educación, como el modo de formar al hombre que aprende, el modo de aprender a vivir como individuos en evolución. (...)

Sabemos (...) que la iniciación de tal aprendizaje no depende de las cualidades didácticas del líder, de su conocimiento erudito de la materia, de la planificación del currículum, del uso de materiales audiovisuales, de la aplicación de la enseñanza programada, de sus conferencias y presentaciones ni de la abundancia de libros, aunque todos estos elementos podrían constituir recursos útiles en algunas ocasiones. La facilitación de un aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el facilitador y el alumno.”

Durante los últimos años el “no directivismo pedagógico” se ha presentado con diversos ropajes discursivos. Sin embargo, todos ellos tienen ciertos presupuestos comunes que se reiteran de tiempo en tiempo. En casi todos los casos, el espontaneísmo pedagógico reivindica cierto carácter progresista. Sin embargo, esta relación no es automática y mereció comentarios críticos por parte de un intelectual de izquierda como el fundador del partido comunista italiano, Antonio Gramsci. La crítica gramsciana del espontaneísmo pedagógico es paradigmática y como tal su argumento sirve como herramienta para la crítica de las pedagogías no directivas contemporáneas. Gramsci consideraba que en las sociedades modernas ser libre no debe confundirse con “crecer espontáneamente en relación con el ambiente”. Ser libre es ser capaz de controlar el ambiente natural y social que nos rodea y esto no se logra solamente “valorando” o “deseando” la libertad o la autonomía sino que este control se logra si se dispone de los recursos necesarios (conocimiento, saber, poder, etc.) para ello. Es libre quien sabe cómo enfrentarse y cómo dominar el medio ambiente. Según Gramsci, el espontaneísmo (que no es más que el acto en cuanto tal, sin el acompañamiento de la conciencia y la autorreflexión) deja al individuo a merced de las influencias más caóticas y arbitrarias del ambiente o el azar. El no directivismo en sentido literal no existe. Hay que elegir entre una acción pedagógica racional, consciente y calculada o bien entre la imposición “natural” y arbitraria de la fuerza de las cosas sociales y naturales. Para Gramsci como para Bourdieu, la libertad es una conquista de la sociedad y de los individuos, no un dato de la naturaleza. La escuela puede formar para la libertad, pero para ello debe emplear medios calculados y finalmente impuestos a las nuevas generaciones. En este sentido la pedagogía se aleja del modelo del juego, de esa práctica placentera y sin esfuerzo que algunos han querido proponer como método pedagógico “progresista”. “Aprender jugando, sin disciplina externa, sin orden impuesto, conforme al deseo y en base al principio del goce” es un tema central de cierta pedagogía moderna. Sin embargo el aprendizaje real no transcurre siempre por esos carriles. Aprender requiere un esfuerzo, un trabajo que implica un gasto de energía mental y físico-muscular y que a veces cuesta sacrificios. El dominio de una lógica, de una práctica, a veces requiere de ejercitaciones. En síntesis, Gramsci observaba que el deseo de aprender, condición primera de todo aprendizaje exitoso, no es un elemento innato en los hombres y menos lo son las predisposiciones necesarias para lograrlo. Entre ellas vale citar la disciplina, el autocontrol, el método, el orden, la persistencia en la tarea, etc. Estas cualidades, no surgen espontáneamente en las personas, sino que son formadas gracias a una acción sistemática y calculada de una agencia externa. Si se llevan

los argumentos del no directivismo pedagógico hasta el fondo se llega a una negación de la pedagogía como acción externa, deliberada y calculada para maximizar el aprendizaje de los alumnos.

Por eso, es bueno recordar lo que señalan Bourdieu y Passeron en *La Reproducción*:

“Reducir la relación pedagógica a una pura relación de comunicación, sería quitarse los medios de explicar las características específicas que debe a la autoridad de la institución pedagógica: el solo hecho de transmitir un mensaje en una relación de comunicación pedagógica implica e impone una definición social (más explícita y codificada cuanto más institucionalizada está esta relación) de lo que merece ser transmitido, de aquellos que tienen el derecho de transmitirlo o, mejor, de imponer su recepción, de los que son dignos de recibirlo y, por tanto, coaccionados a recibirlo y, en fin, del modo de imposición y de inculcación del mensaje que confiere su legitimidad y por lo tanto su sentido completo a la información transmitida. El profesor encuentra en las particularidades del espacio que le proporciona la institución tradicional (el estrado, el púlpito y su situación en el centro de convergencia de las miradas) las condiciones materiales y simbólicas que le permiten mantener a los estudiantes a distancia y en respeto y que le coaccionarán a hacerlo incluso si él se negara. Elevado por encima de todos y encerrado en el espacio que le consagra orador, separado del auditorio, si la afluencia lo permite, por algunas filas vacías que señalan materialmente la distancia que el profano guarda temerosamente ante el ‘maná’ del verbo y que sólo están ocupadas, en todo caso, por la escolta más celosa de su auditorio, los mejores servidores de la palabra magistral, el profesor, lejano e intangible, rodeado de rumores vagos e impresionantes, está condenado al monólogo teatral y a la exhibición de virtuoso por una necesidad de posición mucho más coercitiva que la reglamentación más imperiosa. La cátedra capta, a pesar de todo, la entonación, la dicción, la elocución, la acción oratoria del que la ocupa: así el estudiante que hace una exposición ex cátedra imita los recursos oratorios del profesor. Un contexto como éste determina tan rigurosamente el comportamiento de los profesores y de los estudiantes que los esfuerzos para instaurar el diálogo se convierten en seguida en ficción o farsa. El profesor puede solicitar la participación o la objeción de los estudiantes sin arriesgarse nunca a que éstas se instauren realmente: las preguntas al auditorio suelen ser preguntas oratorias; destinadas sobre todo a expresar la parte que los fieles deben tomar en el oficio, las respuestas suelen ser respuestas.” (La reproducción, pp. 158 -159).

Debe quedar claro que la fuente de la autoridad pedagógica de los maestros y profesores en tanto que ocupantes de posiciones determinadas en la arquitectura de la organización escolar es en gran parte “efecto de institución”. En otras palabras, la autoridad de los maestros no se basa en sus cualidades personales tales como el conocimiento, las características de su personalidad, su “carisma”, etc. Estas cualidades son “secundarias” de nada valdrían sin el acto de “consagración” y de “nombramiento” institucional. Se es profesor y se tiene una autoridad garantizada en la medida en que se cuenta con todo el respaldo de un sistema que trasciende al actor. Es claro que cuando entra en crisis o se debilita la autoridad (entendida como prestigio, reconocimiento o valor social) de la escuela, el maestro puede verse obligado a ganarse el recono-

cimiento de los aprendices por sus propios medios. Pero, salvo en casos de disolución total de una institución es ésta la fuente primaria de la autoridad pedagógica de los maestros.



Lectura obligatoria

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998); *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada, Biblioteca de Pedagogía, Cap. 8.

4.3. El oficio del maestro

4.3.1. El puesto y el individuo

Toda profesión es un lugar de encuentro entre un determinado conjunto de agentes y un sistema de puestos. Hoy el puesto de maestro es uno de los espacios sociales más estructurados e institucionalizados. Cuando los puestos alcanzan este grado de desarrollo tienden a imponerse a los agentes, es decir, a moldearlos según las exigencias inscritas en su propia estructura. El puesto del maestro está tan cristalizado que hasta tiende a adquirir cierta “naturalidad”. Lo que es el producto de una historia de luchas, compromisos, relaciones de fuerza, intereses, etc. se presenta como algo dado, como una realidad social “dura”, “hecha cosa” que se impone a sus ocupantes y hasta llega a apoderarse de ellos. Como decía Marx, el heredero es apropiado por la herencia.

Por el contrario, “los puestos nuevos”, por lo general están débilmente estructurados y son susceptibles de recibir diversas interpretaciones por parte de sus ocupantes. En gran parte, son ellos quienes le dan contenido y forma a las nuevas posiciones sociales.

En términos “idealtípicos”, el puesto de maestro puede modificarse de dos maneras. Puede hacerse mediante una transformación de los principios estructuradores del mismo, es decir, a través de una intervención orientada a modificar el sistema de reglas y recursos que lo definen como un “lugar” en un sistema institucional. Todos los esfuerzos orientados a modificar el “estatuto y la carrera de los docentes”, es decir, las normas que definen derechos y obligaciones, recompensas, y sanciones, etc. se orientan a modificar la profesión en su dimensión objetiva, es decir, transindividual.

Una nueva definición del puesto de docente necesariamente apela a una modificación en el sistema de cualidades individuales requeridas para ocuparlo. Nuevos puestos apelan a nuevos ocupantes. Para que la transformación en la definición objetiva del “cargo” se exprese efectivamente en una modificación efectiva de las prácticas, es decir, en los modos de hacer las cosas, es preciso encontrar sujetos dispuestos y pre-dispuestos a ocupar esos cargos. Caso contrario, las nuevas definiciones objetivas se convierten en letra muerta, en la medida en que no encuentran individuos dotados de las características subjetivas aptas para transformarlos en puestos actuantes.

También existe una forma indirecta de transformar los puestos o posiciones sociales: esta consiste en cambiar la subjetividad de quienes los ocupan y le dan vida. Estos “agentes transformados” terminan por cambiar las prescripciones que definen el puesto o bien convierten a los viejos principios en obsoletos, es decir, en pura forma incapaz de orientar y dar sentido a las prácticas.

Todos los programas de formación de maestros (inicial o permanente) de

alguna manera buscan introducir cambios en sus mentalidades, actitudes, valores, predisposiciones, expectativas, etc. con el fin de cambiar sus “modos de hacer las cosas” en el aula y, de esta manera, cambiar los principios estructuradores del oficio.

4.3.2. La historia social de los orígenes

Toda profesión tiene una historia, una génesis. La reconstrucción de la lógica de la génesis permite debilitar la pretensión de eternidad con que se nos presentan ciertas instituciones sociales cuando tienen una historia olvidada. La génesis del oficio de enseñar nos devuelve una imagen del mismo como un puesto que se está haciendo, con muchas dificultades, oposiciones, controversias, etc. Sólo una visión de largo plazo nos permite encontrar el sentido de las diversas imágenes con que se piensa el magisterio, desde el maestro-sacerdote-apóstol, al trabajador-militante, hasta el maestro-profesional. La historia y las periodizaciones que ella produce permiten ver contemporáneamente objetos sociales que fueron apareciendo en forma sucesiva y conforme a un orden determinado.

Por otro lado, el momento fundacional del oficio de maestro permite analizar la lógica de los ajustes y determinaciones recíprocas entre los hombres y los puestos definidos institucionalmente. Uno hace al otro. El maestro se hace tal al ocupar un cargo en la escuela y al mismo tiempo “hace al cargo”. Luego esta “distinción” tiende a desaparecer o a volverse más confusa y oscura (MUEL DREYFUS, F. 1983).

4.3.3. Tres principios estructuradores del oficio del maestro

El momento del origen es fundamental porque constituye la base sobre la que se asientan las construcciones siguientes. El momento fundacional se caracteriza por una tensión muy particular entre dos paradigmas: el de la vocación y el apostolado vs. el del oficio aprendido. Lo que distingue al momento del origen es precisamente la lucha entre estos dos polos que remiten a intereses prácticos y a lógicas discursivas específicas.

En el período que va de mediados del siglo pasado hasta las dos primeras décadas del presente se configura una definición dominante del magisterio que combina en forma desigual dos componentes: uno es de carácter racional define a la actividad docente como un “arte científico”, es decir, como una práctica que está orientada por ciertos principios y conocimientos científicos, es decir, formales, que tienen que ser aprendidos en instancias específicas (las escuelas normales). El otro componente es “no racional”, no electivo. Esta es la dimensión “vocacional”, afectiva y casi sagrada del magisterio como un apostolado, es decir, como una práctica a la que alguien “se consagra” en virtud de un mandato y sin que medie un interés instrumental (sueldo, ventajas materiales, simbólicas, etc.). Como escribimos en otra parte, en el momento inaugural se configura una imagen ideal del maestro que coloca a “la vocación y las cualidades morales en el primer lugar, luego el dominio del método y por último la ‘sabiduría’, entendida como conocimiento de los contenidos de las ciencias particulares” que el maestro tiene que inculcar en los aprendices. Esta dosificación contradictoria pero efectiva hace del maestro una categoría social con perfil propio y diferenciado del resto de los profesionales e intelectuales clásicos. La convivencia contradictoria de elementos distintivos constituye la particularidad del oficio de enseñar.

Lectura recomendada

Tenti Fanfani, Emilio (1989). Elementos de teoría y análisis histórico. En: GOMEZ CAMPO V. y TENTI FANFANI, E. *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Bs. As., miño Dávito editores, 2da edición, 1995.

Lectura recomendada

Tenti, Emilio. *El arte del buen maestro*. México D.F., Pax México-Césarman., 1988

En un estudio todavía no publicado (ALLIAUD A. y colab., 1995) los motivos de elección de la carrera docente más frecuentemente mencionados por una muestra de alumnos de Institutos de profesorado de la Ciudad de Buenos Aires fueron la “vocación” (48%) y “el amor a los niños” (42%). Por otro lado, el 36% de los estudiantes opina que es función del maestro “transmitir valores morales” (contra un 15% que opta por la alternativa “transmitir saberes”).

En el plano del discurso se enfatizará uno u otro conjunto de componentes, según el interlocutor. Si se trata de ganar terreno contra la tradición (como en el caso de las luchas por la imposición del título para el ejercicio de la docencia) se insistirá en las competencias técnico-pedagógicas modernas; pero cuando se pretende limitar el cientificismo y el afán reglamentarista y tecnicista de los nuevos especialistas en pedagogía, se levantarán las banderas del particularismo, la vocación, la intuición y la creatividad inherentes del oficio de enseñar. (TENTI E., 1988 y 1992).

Pese a su antigüedad, esta representación “vocacional” todavía hoy está presente en las propias autoimágenes que se hacen los maestros y los alumnos de los institutos del profesorado. También está presente en las expectativas de vastos sectores de la sociedad que distingue al maestro del resto de las profesiones y oficios, precisamente por el peso específico que se le adjudica a este elemento tan tradicional, pero poderoso de la vocación, relacionada con el apostolado, el sacerdocio, etc. Asociado con esto también se registra una fuerte vigencia de una representación del oficio que enfatiza el papel del maestro como “moralizador”, en desmedro de su función técnica de desarrollar aprendizajes.

Sarmiento y los maestros

Domingo Faustino Sarmiento publica un artículo titulado “Los maestros de escuela” en la revista *El Monitor de la Educación Común*, de Santiago de Chile en 1852 (aquí citamos la edición mexicana en *La Revista de Instrucción Pública Mexicana*, Tomo II, No. 2, del 1 de abril de 1897).

En esta ocasión Sarmiento compara al maestro con “esos artilleros oscuros” a esas “causas infinitamente pequeñas” que sin embargo producen “efectos inmensos”. El maestro es un conservador de la cultura ya que “no inventa la ciencia, ni la enseña, acaso no la alcanza sino en sus más simples rudimentos; acaso la ignora en la magnitud de su conjunto: pero él abre las puertas cerradas al hombre naciente y le muestra el camino”. El maestro es el encargado de “dominar”, “amoldar” y “nivelar entre sí” a los “hábitos diversos y opuestos en cada niño que llega a la escuela (...) él tiene una sola moral para todos, una regla para todos, un solo ejemplo para todos”. Sarmiento observaba también que las escuelas disciplinan “por el solo hecho de asistir a ellas a horas fijas, con objeto determinado, con la disciplina de las pasiones en germen y en desenvolvimiento. No se puede en ellas gritar cuando se quiere, ni reír, ni correr, ni pelear, ni comer; la vida social comienza y deja trazas imperecederas en el espíritu y en las costumbres futuras del que ha de ser hombre”.

La maduración del sistema de educación básica que acompaña el proceso de modernización de las sociedades occidentales tiende a una progresiva secularización del oficio del maestro. Ya en la década de los años 60 y 70 las representaciones del maestro como sacerdote ya no ocupan un lugar dominante en la sociedad. La masificación de los puestos de maestro, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario y las condiciones de trabajo y otros fenómenos conexos (pérdida de prestigio relativo del oficio, cambios en el origen social relativo de los maestros, etc.) constituyen las bases materiales sobre las que se va estructurando una representación de la docencia como un trabajo. La sindicalización del magisterio contribuirá a imponer una imagen social del maestro como trabajador que es asumido por porciones significativas de docentes.

Al menos en la Argentina, el modelo del maestro-trabajador es una construcción generada y difundida en el seno mismo del cuerpo magisterial. Se trata de una denominación generada al calor de la lucha contra ciertas representaciones originadas en el seno del Estado que podrían calificarse como de “tecnocráticas”. Durante la década de los años 70’s las luchas por el salario docente y las condiciones de trabajo se desenvuelven en un contexto de reforma y modernización del sistema desde el Estado. En el polo del poder se tiende a desarrollar una definición del oficio que en gran medida es un “aggiornamento” del clásico “mix” de profesionalización con vocación. Para contrarrestar esta tipificación, los docentes agremiados reivindican el nombre de “trabajadores”, homologándose de esta manera al resto de los asalariados en su reivindicación de la convención colectiva para fijar salario y condiciones de trabajo y legitiman el recurso a la huelga, las movilizaciones, etc. como instrumentos de lucha. El énfasis puesto en la condición de trabajador asalariado constituye un freno a toda pretensión de exigir al docente prestaciones que vayan más allá de lo explícitamente establecido en el estatuto del docente y la convención colectiva de trabajo.

Hay una tendencia análoga entre las condiciones objetivas de trabajo y de vida, tanto de los maestros como de los trabajadores asalariados, que se expresa en el plano de la subjetividad colectiva como discurso de identificación y como toma de posición explícita en favor de los intereses del conjunto de la clase de los trabajadores. A fines de la década pasada, Marcos Garcetti, máximo dirigente nacional del gremio docente se pronunciaba claramente en esta dirección cuando expresaba: “Nuestro lugar por historia es junto al pueblo y en lo orgánico gremial junto a los demás trabajadores expresados por la CGT”. Para que no queden dudas del sentido de esta definición, alertaba contra “nuestras veleidades como profesionalistas (sic), a las que entre otros males les debemos la postergación sectorial y la tardía llegada al conjunto de los demás trabajadores” (Citado en BATALLAN G. y GARCÍA F.J., 1992, p. 230). Desde entonces, el antiprofesionalismo es una posición de lucha ya instalada en el campo del gremialismo docente argentino, posición que se renueva toda vez que desde el campo del Estado se reiteran proyectos de profesionalización del magisterio de educación general básica.

Hoy el campo de la construcción social del magisterio se organiza en un espacio social estructurado por dos polos típicos: el del maestro trabajador y el del maestro profesional. Además de una reconstrucción de los postulados básicos del discurso profesionalista, la mirada analítica debería orientarse hacia el estudio de las condiciones sociales en que se desarrolla la polémica y la propuesta de la profesionalización. Si uno quiere comprender la lógica de la lucha es preciso ir más allá del análisis de los discursos profesionalistas para preguntarse acerca de los grupos y actores colectivos que defienden esta propuesta. De un modo muy esquemático, la reivindicación del maestro trabajador está instalada en ciertos espacios del campo gremial docente. El profesionalismo, a su vez, es un proyecto que crece y se difunde desde el espacio estatal donde se gestan e implementan las reformas educativas contemporáneas. Gran parte de su fuerza se origina fuera del país en la medida en que es un elemento básico del programa de modernización educativa impulsado por organismos internacionales tales como la UNESCO, el Banco Mundial y el BID.

◀ Lectura recomendada

Batallan Graciela y García F.J. (1992). “La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar”, en: A. ALLIAUD y L. DUSCHATZKY comps. *Maestros. formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.



Lectura obligatoria

Alliaud, Andrea (1993). *Los docentes y su historia: orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, vol.1, pp. 73-109.

4.3.4. Crisis y lucha por la redefinición del puesto de maestro

Las tipologías son (o deben ser) claras por definición. La realidad no tiene esta “obligación”. Las representaciones reales del oficio de maestro que compiten por la hegemonía, siempre constituyen una articulación de estos tres elementos estructurales: el apostolado, el trabajo y la profesión. La lucha está dada por la imposición del principio estructurador dominante de la definición. Las polémicas actuales por la redefinición del oficio del maestro no transcurren en el vacío y no se resuelven únicamente en el plano de lo simbólico-discursivo. La crisis en las representaciones siempre tienen algún fundamento en el plano de las “realidades objetivas” que en cierta medida trascienden la conciencia, la voluntad y la intencionalidad humanas. Pero la objetividad es siempre “polisémica”, es decir, puede ser objeto de diferentes interpretaciones. Por lo tanto las luchas no son ni puramente simbólicas ni puramente materiales.

Una comprensión integral de lo que está en juego en el momento actual debe incorporar dos dimensiones:

- a) las transformaciones objetivas en la sociedad y en el sistema educativo. En esta dimensión hay que tomar en cuenta:
 - el impacto de la masificación de la escolaridad, y la “vulgarización” y “banalización” consecuente del oficio de maestro;
 - la elevación de la escolaridad promedio de la población y pérdida de valor relativo del capital escolar detentado por los maestros (en especial respecto de la creciente capa de profesionales universitarios);
 - la introducción desigual de innovaciones tecnológicas (telemática, por ejemplo) y sus efectos sobre la división del trabajo pedagógico y la aparición de nuevos saberes y especialistas.
- b) La aparición de actores colectivos, intereses y estrategias explícitas orientadas a la crítica de la configuración tradicional del puesto docente y su sustitución por la del docente-profesionalizado. Las características principales de esta argumentación serán analizadas más adelante.

Lectura recomendada

Tenti Fanfani E.; *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores, segunda edición, 1995.



4.4. Elementos conceptuales

Para comprender tanto el sentido como las dificultades estructurales de la propuesta de la profesionalización de los docentes es útil revisar el paradigma sociológico de las profesiones. Max Weber había señalado la tremenda importancia de “los profesionales” en el nacimiento y desarrollo de la sociedad capitalista moderna. En las “burocracias” ocupan una posición central y pueden ser definidos como aquel “conjunto de trabajadores intelectuales excelentemente especializados gracias a una intensa preparación” (WEBER, M., 1980, pp. 17-18). Weber pone el énfasis en el conocimiento especializado, formalmente aprendido y acreditado con un título, diploma o examen. Por lo general, la proliferación de las profesiones se asocia con el desarrollo de las Universidades.

El segundo elemento constitutivo de la definición tiene que ver con el estilo y contexto de desempeño del trabajo profesional. Los profesionales trabajan con un “alto grado de autonomía” y asumen una “responsabilidad” específica respecto de “los juicios hechos y de los actos cumplidos dentro del ámbito de esa autonomía profesional” (LIEBERMAN M., 1956, pp. 2-6). El conoci-

miento institucionalmente acreditado (título) y la autonomía y responsabilidad en forma conjunta, explican el tercer rasgo típico de los cuerpos profesionales: “un honor estamental muy perfeccionado” (como decía Weber) o bien, en términos contemporáneos una pretensión exitosa al máximo prestigio y reconocimiento social, con todas las ventajas materiales y simbólicas que se asocian con este capital simbólico. Una profesión es una combinación estructural de estas tres características típicas: conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño y prestigio y reconocimiento social.

Por lo anterior, no debe llamar la atención el hecho de que las profesiones constituyen espacios sociales bien estructurados, con requisitos de entrada clara y formalmente establecidos, posiciones jerarquizadas ocupadas por agentes dotados de “mentalidades” o predisposiciones específicas y distintivas, etc.

Desde esta perspectiva, la profesionalización debe ser considerada como un proceso que implica estrategias, intereses y luchas concretas. Los grupos humanos que poseen determinado capital de conocimientos y habilidades, tienden a sacar el máximo rendimiento social del mismo reivindicando de esta manera el máximo de recompensas y ventajas.

Cualquier estrategia exitosa de profesionalización de los maestros de educación básica, por ejemplo, debe orientarse a resolver, en forma contemporánea, los tres desafíos implicados en la definición arriba delineada. Lo cual, a primera vista, no se presenta como una empresa fácil.

4.5. Una propuesta latinoamericana

La profesionalización del maestro constituye una consigna cada vez más reiterada en diversos ámbitos internacionales. En cierto sentido se trata de una corriente realmente transnacional que tiene manifestaciones específicas en muchas sociedades nacionales.

En América Latina, son otros los agentes y otros los intereses que están en juego. Quizás la débil estructuración del campo de las ciencias de la educación tanto en las universidades como fuera de ellas hacen que en América Latina sean otras las instancias generadoras de intereses profesionalizantes. En esta región del planeta muchas iniciativas en este sentido provienen de las élites político-técnicas instaladas en los ministerios nacionales de educación. Este factor se asocia con la influencia de los organismos internacionales de crédito (BID, Banco Mundial, etc.) que desde hace algún tiempo vienen insistiendo en poner el tema de la calidad y la excelencia en el centro de la agenda de la política educativa de los estados.

A su vez, los ministros de educación de los países de América Latina y el Caribe, reunidos en el marco de la Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación (Santiago de Chile, 1993) aprobaron un documento de “Recomendaciones” donde el concepto de “profesionalización” ocupa un lugar central.

El supuesto que subyace a esta propuesta consiste en afirmar que los sistemas educativos latinoamericanos han entrado en una nueva etapa de desarrollo signada por una serie de transformaciones estructurales que tienen como objetivo la modernización de las instituciones y las prácticas pedagógicas.

Según el documento aprobado por unanimidad por los ministros de educación de América Latina y el Caribe, “profesionalizar la educación” es el objetivo general que da sentido y dirección a las transformaciones en marcha. Pero, ¿có-

◀ Son muy frecuentes los fracasos de las estrategias parciales de profesionalización, tanto entre los docentes como en el caso de otras profesiones. Las más comunes son las que concentran todo el esfuerzo en la prolongación de la escolaridad y la consecuente jerarquización de los títulos (de carrera intermedia a “licenciatura”, etc.), hechos de los que no se deriva un mejoramiento automático ni de las condiciones de trabajo ni del prestigio o reconocimiento del oficio.

mo se interpreta el concepto de profesionalización en este contexto? El párrafo No. 9 de las recomendaciones propone una definición explícita que es preciso examinar con cierto detalle:

“El Comité considera que la profesionalización de la acción educativa es el concepto central que debe caracterizar las actividades de esta nueva etapa del desarrollo educativo. El Comité entiende por profesionalización al desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializados, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se lo enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra tomen en cuenta dentro de marcos de responsabilidades preestablecidas: a) la dimensión ética; b) los avances de los conocimientos científicos y técnicos; c) los diversos contextos y características culturales”.

Esta concepción de la profesionalización enfatiza sólo una de dimensiones del concepto de profesionalización que examinamos arriba: el que se relaciona con el conocimiento “que usan” los maestros en el desempeño de sus tareas y actividades, tanto en el aula, como en la administración y gestión de las instituciones locales (escuelas) y centrales que componen el sistema educativo.

La incorporación de mayores dosis de conocimiento formalizado, tanto en el nivel de la gestión del sistema como en los procesos específicamente pedagógicos, se relaciona con el tema de la capacitación docente. El documento no propone explícitamente una jerarquización institucional de la formación docente. Esta simplemente debería modernizarse “elevando el nivel de los formadores”, introduciendo estrategias de trabajo en talleres y grupos de docentes, fortaleciendo las capacidades reflexivas y de procesamiento de información, etc.

Pareciera ser que la profesionalización a la que se aspira se concentrara en el campo de lo que se espera que el docente haga, tanto en el nivel de la gestión del sistema como en lo que concierne a las prácticas pedagógicas en el aula, sin que estas nuevas exigencias tengan un claro correlato con una modificación sustancial ni de los procesos de formación (jerarquización de los títulos), ni de las condiciones efectivas de trabajo (autonomía). Por lo anterior, la profesionalización pregonada está desprovista de toda consideración acerca de las condiciones sociales y técnicas de su realización efectiva.

Es probable que aquí, como en los países más desarrollados, el camino de la profesionalización de los docentes se encuentre lleno de obstáculos. Vale la pena reproducir una lista extensa y exhaustiva de los mismos, tal como la presenta un especialista, en la medida en que la mayoría de ellos son operantes en una gran diversidad de contextos nacionales: “la dificultad de introducir estándares en una actividad tan masiva; la devaluación de las credenciales como consecuencia de una elevación de los requisitos de formación docente; la tendencia a la nivelación y la homogeneidad de condiciones que es típica del sindicalismo docente; los límites políticos y presupuestarios a una elevación significativa de los salarios docentes; la posición histórica de la enseñanza como una forma de trabajo para las mujeres; la resistencia política de los padres de familia, los ciudadanos y políticos a una afirmación del control profesional sobre las escuelas; la entrada tardía de la docencia en el nutrido campo de las ocupaciones profesionalizadas; la previa profesionalización de los administradores escolares y el poder de las burocracias educativas; la larga tradición de introducir reformas educativas con medios burocráticos; el problema de con-

Lectura recomendada

Cervini R. y Tenti Fanfani E. (1995); *Los maestros y la calidad de la educación*. Buenos Aires, en prensa.



vencer al público de que el conocimiento acerca de temas escolares aparentemente no esotéricos es una forma de 'expertise' profesional exclusiva; la dificultad de constituir a la pedagogía en un sistema formal de conocimiento profesional; el rol extendido de los no profesionales (padres de familia y otros ciudadanos) en la instrucción de los niños; el bajo estatus de las escuelas de educación y de los educadores de maestros; la resistencia de las universidades para relajar el monopolio sobre el conocimiento de más alto estatus; y la diversidad de sitios en que se realiza la formación de maestros" (LABAREE, D.F., 1992, pp. 126-127).



Lectura recomendada

Barco De Surgi, Susana (1994). *Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores*. Buenos Aires, Mimeo.

Algunas de estos supuestos son comparados por una especialista argentina en formación docente cuando escribe que: "Si la profesión es enfocada tecnocráticamente, genera fragmentaciones, especializaciones, experticias que llevan a la pérdida de sentido del trabajo en su dimensión total, colocando al docente en segmentos de su práctica educativa, constituyéndolo en un técnico en la realización de una fase del proceso educativo y redimiéndolo de la responsabilidad social por la participación en su direccionamiento." (BARCO DE SURGHI S., 1994).

4.6. Transformaciones recientes del oficio de enseñar

Las transformaciones recientes del oficio docente pueden sintetizarse en las siguientes proposiciones básicas:

- a) La docencia es una ocupación en **desarrollo cuantitativo permanente**. En efecto, esta actividad se caracteriza por su expansión prácticamente ininterrumpida a diferencia de otras que en muchos casos han sufrido reducciones absolutas y relativas considerables. Su ritmo acompaña el de la escolarización creciente de la población, el cual es relativamente independiente del comportamiento de otras dimensiones relevantes de la vida social argentina: tales como la economía (ritmo de crecimiento del PBI, transformaciones en la estructura productiva, etc.) la política (tipo de régimen político, etc.).
- b) Al mismo tiempo, esta expansión, en especial en el sector público, se realiza conservando las **regulaciones jurídicas tradicionales** que garantizan determinadas condiciones de ingreso, carrera y trabajo: selección y ascenso con base en criterios formales (diplomas y antigüedad), pocas oportunidades de promoción, estabilidad en el empleo, ciertas rigideces en la definición de los puestos y las tareas, fuerte supervisión y control administrativo del trabajo realizado, etc.
- c) El oficio docente posee **una heterogeneidad creciente**. En otras palabras, las posiciones que lo constituyen se diversifican en términos horizontales, conforme a parámetros nominales, como efecto de la intervención de varios factores combinados: los procesos de descentralización de la gestión educativa y la autonomía creciente de las instituciones, la introducción de innovaciones científico-tecnológicas en materia pedagógica, la formalización creciente de los aprendizajes, la proliferación de ofertas educativas privadas y sociales (diversificación de las ofertas de aprendizaje, la introducción de nuevas formas de división del trabajo pedagógico, la expansión y proliferación de nuevos "niveles" educativos, etc. El criterio operacional de heterogeneidad del oficio es la probabilidad que tienen dos docentes elegidos al azar de pertenecer al mismo grupo o categoría ocupacional.

- d) El cuerpo docente no sólo es más heterogéneo sino que también adquiere **grados crecientes de desigualdad** (diferenciación vertical) según parámetros ordinales tales como el salario percibido, las condiciones de trabajo (selectividad, probabilidad de ascenso, posibilidades de perfeccionamiento, etc.) y otras ventajas simbólicas tales como el prestigio, reconocimiento o estatus ocupacional asociado con el trabajo.

- e) A las tendencias señaladas hasta aquí es preciso agregar un **fuerte deterioro de las recompensas materiales y simbólicas** asociadas con la actividad docente. En efecto, el fuerte deterioro en los salarios reales de los docentes en muchos casos se expresa en una serie de efectos negativos tales como el empobrecimiento y la pérdida de posiciones relativas en la estructura social. La mayoría de los docentes, junto con otros agentes del “Estado que quedó” luego de las reformas de la presente década, tales como los médicos, los enfermeros, los policías, los empleados municipales, y otros agentes de los servicios públicos sociales no se han beneficiado con los grandes cambios económicos e institucionales acontecidos.

- f) Estos fenómenos objetivos están en la base de una serie de **consecuencias en el plano de la subjetividad** y las prácticas individuales y colectivas de los docentes el profundo sentimiento de malestar, resentimiento y desmoralización y otras actitudes análogas. Este complejo cuadro donde se mezclan situaciones objetivas y subjetivas, materiales y culturales, etc. puede provocar reacciones de tipo defensivo (y que combinan dosis variables de decepción, pasividad, escepticismo y e inmovilismo) hasta las conductas más activas y agresivas de movilización, lucha social y política. Estos efectos en el plano de las subjetividades individuales y colectivas se erigen, la mayoría de las veces, en fuertes obstáculos para muchas reformas necesarias en las prácticas e instituciones educativas, no contribuyen a mejorar la calidad del servicio y terminan perjudicando la realización efectiva del derecho a la educación entendido como derecho al desarrollo del conocimiento en las nuevas generaciones de argentinos.

La diferenciación horizontal y vertical del oficio docente es el resultado de dos conjuntos de factores. El primero tiene que ver con variables que caracterizan al mercado de trabajo de los docentes. El segundo en cambio concierne a características y propiedades individuales de los maestros tales como, origen social, nivel de formación, género y estado civil, dedicación a la docencia y peso del salario docente en el conjunto de los ingresos de los agentes. Este proyecto debería analizar cuál es el peso relativo de estos factores en la explicación de las diferenciaciones apuntadas.

Masividad, heterogeneidad y desigualdad constituyen fenómenos objetivos cuya presencia puede medirse utilizando indicadores específicos. Sin embargo, pese a estas transformaciones objetivas, puede afirmarse que todavía predominan ciertas imágenes sociales “antiguas” que corresponden a una etapa anterior del desarrollo de este oficio, caracterizado por la estandarización y la homogeneidad relativas. Todavía hoy se siguen difundiendo discursos acerca del magisterio como una vocación o un apostolado que se realiza como un mandato y no una elección y del cual no es lícito demandar recompensas materiales más allá de ciertos límites. En este contexto circulan con frecuencia percepciones contradictorias acerca de esta actividad. “Todos los maestros son trabajadores empobrecidos”, o bien

“los maestros por lo general no viven de esa profesión”, que junto con otras expresiones homólogas expresan esta tendencia a la formulación de generalizaciones no sólo desfasadas en el tiempo, sino también incapaces de rendir cuentas de la extrema diversidad de situaciones que caracteriza hoy este oficio tan masivo.

Las consecuencias de esta especie de “indiferencia por las diferencias” no sólo son de orden intelectual y teórico, sino que también se hacen sentir en el plano de la definición y ejecución de políticas públicas incorrectas.

4.7. Un oficio en crisis

El sistema educativo en general y el oficio docente en particular no están al margen de las grandes transformaciones que está experimentando la sociedad argentina en este fin de siglo. La expansión de las coberturas educativas en todos los niveles y la aparición de nuevas y variadas ofertas de desarrollo de conocimiento en las personas, junto con los cambios profundos en la economía, el trabajo, la distribución de la riqueza, las articulaciones clásicas entre Estado y sociedad, los patrones culturales y las políticas contemporáneas ponen en crisis los modos establecidos de hacer las cosas en la educación y el modelo que estructura la profesión del docente.

La docencia es un oficio público en más de un sentido. Primero, por su función estratégica de interés general y segundo, porque en lo esencial está regulado y financiado por el Estado. En el marco de las transformaciones arriba citadas, los agentes del Estado social, no sólo los maestros, sino también otros agentes prestadores de servicios sociales tales como los profesionales de la salud, la seguridad, la justicia, los empleados municipales, etc. han pasado a formar parte del grupo de los perdedores de la transformación, al menos hasta el presente. En síntesis, el Estado debe enfrentarse con mayores, nuevas y más complejas demandas sociales de conocimiento, de justicia, de seguridad, de integración y asistencia social, etc. sin contar con los recursos (no sólo financieros, sino también tecnológicos, normativos, humanos, etc.) necesarios y adecuados. El resultado es un empobrecimiento de los servicios (y los servidores) públicos.

Pero el problema no es sólo una desproporción cuantitativa en la relación entre demandas sociales y prestaciones públicas. Existen otros factores que vuelven más compleja la situación. En el caso de la educación, es preciso tener en cuenta dos factores básicos:

- a) Por un lado, hoy no se trata sólo de dar más educación, es decir, de hacer más de lo mismo (más escuelas, más maestros, más matrículas). Hoy **las demandas y necesidades educativas de la población son diferentes y no pueden ser satisfechas mediante una simple expansión de la oferta educativa clásica**. Distintos son los conocimientos y valores que se necesitan para formar personas aptas para tomar parte en forma activa tanto de la vida productiva como en la vida social en general. Los desafíos de la vida moderna son distintos y más complejos: hoy es preciso desarrollar competencias básicas de nuevo cuño. Las nuevas generaciones tienen que aprender a aprender, a desarrollar capacidades para definir y resolver problemas nuevos, a manejarse en contextos de incertidumbre, a insertarse en sistemas sociales cada vez más interdependientes, donde es preciso conocer cómo tomar decisiones en grupo, etc. Por otro lado, en un marco de valores democráticos donde es preciso resolver el problema de la igualdad de oportunidades en un ambiente cultural que valora la diversidad, las solucio-

nes pedagógicas ya no son únicas y homogéneas, sino diversas y particularizadas. Las necesidades educativas son diversas a las tradicionales porque ha cambiado la trama de las relaciones que la escuela mantenía con otras agencias de socialización, en especial la familia y los medios masivos de comunicación. La primera está experimentando cambios profundos en su estructura y capacidades. La inserción de la mujer en el mercado de trabajo y los cambios en la propia configuración familiar modifican profundamente su rol en el proceso socializador y su relación con la escuela y el maestro. La presencia de los consumos culturales (TV, videojuegos, internet, etc.) es cada día más determinante en la constitución de la subjetividad de los niños. Es probable que en las condiciones actuales una proporción significativa de los profesionales de la educación y las instituciones en donde desarrollan sus tareas no cuenten con las competencias y recursos necesarios para responder a estos desafíos de la cultura contemporánea. El desfase entre la complejidad de la tarea y las capacidades disponibles puede constituir una fuente de desestabilización del modelo de trabajo que contribuyen a generar una sensación de malestar e impotencia en los maestros.

- b) Otro conjunto de factores que juega a favor de la desestabilización del rol docente tradicional es **el impacto de las nuevas tecnologías de la información en los modos de hacer las cosas en la educación** (metodologías, estrategias pedagógicas, sistemas de evaluación, etc.). La introducción (desigual) de conocimiento científico-tecnológico en el trabajo del docente introduce modificaciones sustanciales en la división del trabajo pedagógico. En consecuencia aparecen nuevos saberes y oficios relacionados con la tarea educativa tales como consejeros psicológicos, expertos en evaluación, profesores tutores, mediación, resolución de conflictos, didácticas especiales, planeamiento, administración y gestión institucional, animación sociocultural, productores de textos y audiovisuales, expertos en educación a distancia, informática educativa, etc. A su vez, diversas políticas educativas tienden ya sea a especializar la enseñanza en disciplinas y subdisciplinas o bien a integrarla en áreas o temáticas cuya implementación genera una necesidad de entrenamiento y redefinición de perfiles profesionales. El resultado es siempre el mismo: muchos agentes no se sienten en condiciones de enfrentar las nuevas tareas que aparecen en el campo profesional docente y se sienten en la obligación objetiva de invertir tiempo y recursos no sólo en la “actualización y perfeccionamiento” tradicionales sino que muchas veces se ven impulsados a realizar verdaderas “conversiones profesionales” cuyas condiciones sociales de realización muchas veces no están presentes. Por otra parte, las reformas radicales que se están llevando a cabo en la Educación General Básica argentina contribuyen a generar una especie de sensación de obsolescencia, es decir, de “no estar a la altura de las circunstancias” de las nuevas tareas que se le exigen al docente tales como integrar conocimientos, trabajar en grupo con los colegas, atender a la diversidad, realizar y evaluar proyectos institucionales, incorporar la evaluación educativa como herramienta pedagógica, generar y administrar recursos financieros, administrar recursos humanos, etc. La distancia considerable entre el modo tradicional de hacer el trabajo y el que requieren las actuales circunstancias tecnológicas, sociales y políticas puede explicar una difusa actitud defensiva y de sospecha y rechazo automático ante cualquier propuesta de innovación. Podría decirse que en muchos casos, esta actitud no debe interpretarse como

una oposición lisa y llana al contenido de las reformas, sino al contexto (escasez de tiempo y recursos) y al modo de llevarlas a cabo (percepción de escasa consulta y participación, defectos en la capacitación, etc.).

La caída en los ingresos y en la posición relativa de los maestros en la estructura social está acompañada por el malestar asociado con la presión por llevar a cabo actividades no tradicionales para las cuales no han sido preparados y de las cuales depende su permanencia y ascenso en el sistema.

Los docentes no son la única categoría social afectada por los cambios que está viviendo la sociedad argentina de fin de siglo. Sin embargo, este caso presenta caracteres particularmente relevantes. Primero porque, a diferencia de otros agentes sociales la transformación no pone en peligro la existencia de las fuentes de trabajo. En otras palabras, la transformación no implica “downsizing” como en muchos sectores industriales. Por el contrario, la educación es una actividad en expansión cuantitativa. Pero esta expansión se realiza en ciertas condiciones críticas: caída de la inversión per cápita y reforma radical, integral y rápida del servicio.

Por último, es preciso incorporar a este cuadro de situación un hecho paradójico: la crisis de la educación y su manifestación en los agentes profesionales del sistema se registra en un mundo donde el conocimiento, tanto objetivado en los procedimientos y en las cosas de la tecnología como incorporado en las personas tiene una centralidad indiscutida en las instituciones y procesos de la producción moderna de bienes y servicios. La misma inserción de la Argentina en el concierto del sistema económico mundial y su propia reproducción como sociedad integrada y democrática dependerá, en gran medida, de su capacidad de generar, difundir y utilizar conocimiento en sentido amplio. En estas circunstancias, el conocimiento (y la resolución) de la cuestión docente contemporánea adquiere una relevancia particular.

4.8. El malestar docente

Como resultado de las transformaciones objetivas y de las luchas simbólicas se comienzan a generalizar situaciones de desencuentro entre los individuos que ocupan los cargos docentes y la definición objetiva de la posición. Hoy la armonía entre el cargo y los sujetos tiende a ser una situación cada vez más minoritaria, aunque más no sea por el grado de insatisfacción que los maestros expresan respecto de dimensiones relevantes del puesto de maestro: el salario, el equipamiento didáctico, las condiciones de trabajo, los programas y contenidos, etc. Estos desfases se expresan en una especie de malestar creciente entre la subjetividad de los maestros y los principios estructuradores de sus prácticas que se derivan de una determinada configuración institucional de los puestos. Para reconstruir las modalidades de existencia y desarrollo de este malestar es preciso poner en relación las dos dimensiones constitutivas del trabajo pedagógico: la historia institucional de los puestos y la historia de los maestros como categoría social. Los desfases entre ellas dan lugar a situaciones típicas:

a) Nuevos maestros en puestos viejos.

Esta situación se presenta toda vez que se producen transformaciones y cambios en la subjetividad de los maestros como resultado de situaciones di-

versas (modificación en la base social de reclutamiento, reformas en los sistemas de formación, cambios de mentalidades y de la conciencia como resultado de un trabajo político-ideológico específico, etc.) en forma independiente y sin que se reestructuren las reglas y recompensas del puesto de trabajo. La consecuencia es una situación de incomodidad entre el maestro como sujeto y el puesto como lugar de trabajo. Este desequilibrio puede resolverse de dos modos: o bien el puesto termina por doblegar al ocupante y lo somete a su propia lógica o bien los ocupantes, mediante estrategias colectivas adecuadas, logran desestructurar y reestructurar el sistema de reglas y recursos que definen la posición del maestro. En este caso, las reformas institucionales vienen “después” de la transformación de los agentes.

b) Puestos renovados ocupados por individuos tradicionales.

Este tipo de desajuste ha sido muy frecuente en América Latina, dada la preferencia por la realización de reformas legales, institucionales y reglamentarias. Nueva legislación educativa, nuevas definiciones de funciones de la institución y del puesto de maestro, nuevos sistemas de asignación de recursos nuevos escalafones docentes, generalmente se encuentran con una masa de individuos sociológicamente inadaptados *vis á vis* de estas nuevas configuraciones y exigencias estructurales. El resultado es conocido: las tradiciones que sobreviven bajo la forma incorporada en la subjetividad de los maestros (esquemas de percepción, de apreciación y de acción) terminan neutralizando lo que está escrito en las leyes, los reglamentos, los planes y contenidos, etc. El resultado es que la historia depositada en el interior de los individuos sigue imponiendo su determinación sobre el presente a través de su impacto sobre los modos de hacer las cosas en el aula y la institución escolar.



Lectura obligatoria

Tenti Fanfani, Emilio. “El maestro en la jaula de hierro,” en Daniel Filmus y Aldo Isuani, eds., *La Argentina que viene*, Buenos Aires, UNICEF- Flacso- Norma, 1998, pp. 89-128.

 **Actividad I**

1. ¿Cuál es el concepto de autoridad que está implícito en el párrafo que sigue y qué función cumple?
2. ¿Cuáles son las fuentes de esta autoridad?
3. ¿Tiene sentido hoy hablar de la autoridad pedagógica? ¿Cuáles son las condiciones sociales que la producen y reproducen?

“(…) Supone que en el maestro estén realizadas dos condiciones principales. En primer término, es preciso que tenga voluntad. Pues la autoridad implica la confianza, y el niño no puede dar su confianza a alguien a quien ve dudar, tergiversar, volver sobre sus decisiones. Pero esta primera condición no es la esencial. Lo que importa, ante todo, es que esa autoridad cuyo sentimiento él debe dar, el maestro la sienta realmente en sí. Constituye una fuerza que sólo puede manifestarse si la posee efectivamente. Ahora bien : ¿de dónde puede venirle? ¿Será del poder material de que está dotado, del derecho a castigar y a recompensar? Pero el miedo al castigo es algo muy diferente del res-

peto a la autoridad. Esta sólo tiene valor moral si el castigo es reconocido como justo por aquel mismo que lo sufre: lo que implica que la autoridad que castiga es ya reconocida como legítima. Cosa que está en discusión. No es de fuera que el maestro puede obtener su autoridad; es de sí mismo; sólo puede venirle de una fe interior. Es preciso que crea, no en sí mismo, sin duda, no en las cualidades superiores de su inteligencia o de su corazón, sino en su tarea y en la grandeza de su tarea. Lo que constituye la autoridad de que tan fácilmente se colorea la palabra del sacerdote, es la alta idea que tiene de su misión, pues habla en nombre de un dios de quien se cree, de quien se siente más próximo que la multitud de los profanos. El maestro laico puede y debe tener algo de ese sentimiento.” (DURKHEIM E., 1974, pp. 34-35).

Actividad 2

1. Lea el artículo que sigue a continuación.
2. Reconstruya el “modelo” de maestro que se impone en el momento constitutivo de los sistemas educativos públicos.
3. Explique brevemente cuáles son las condiciones sociales que explican la emergencia de este modelo y analice qué factores fueron poniéndolo en crisis.

EL MAESTRO

“Si se cree el maestro que la escuela no es el templo del saber y que él no es el verdadero, el genuino sacerdote de ese templo, será preciso convenir en que cree que su misión no es tan sublime como lo afirma todo el mundo pensante.

Si no tiene fe en la escuela, si no tiene fe en su elevada misión, no tendrá entusiasmo; sin entusiasmo profesional todo maestro es malo, tanto que nos parece criminal.

Para que el maestro de escuela comprenda todo lo elevado, todo lo noble, todo lo sublime de su misión, debe comenzar por dignificarse a sí mismo, esto es, por despojarse de todas las pasiones humanas y convertirse para los vecindarios en ejemplo constante de todas las virtudes; debe ser bueno, leal, caballeresco; elemento, en fin, de orden para todos los vecinos.

Dignificándose a sí mismo, dignificará su profesión; su apostolado le dará tantos goces, tantas satisfacciones morales que le harán agradable su existencia.

La felicidad duradera le hallará en el cumplimiento de su deber.

¿Qué felicidad más grande puede darse que la de pasar días entre los niños?

Amad, oh maestros de escuela a los niños y amaréis a vuestra profesión. De este amor sacaréis el mejor galardón para vuestra existencia.”

“BOLETÍN DE EDUCACIÓN DE SANTA FE”. *México Intelectual*. Tomo XXIV, pp. 239-240.

Actividad No. 3

1. Reflexione sobre el contenido del texto adjunto. Formule un análisis crítico de los supuestos y las afirmaciones que allí se hacen.
2. Discuta el concepto de profesionalización implícito en el texto.
3. Proponga los elementos mínimos que debería contener una estrategia de profesionalización del trabajo docente.

“La organización general del trabajo docente presenta en la actualidad las siguientes características:

- Es una actividad que se desarrolla en forma individual, no solamente por el tipo de accionar docente en las escuelas sino por la inexistencia de espacios formales de integración y coordinación de los esfuerzos, de puesta en común de estrategias diferentes o de comunicación grupal;
- es una actividad con prescripciones que acotan la toma de decisiones autónomas y reducen el desarrollo de una labor creativa que no sea otra que el incumplimiento de disposiciones explícitas o implícitas ya que la docencia está concebida como una tarea de mera ejecución de lineamientos diseñados fuera del ámbito específico de labor: documentos curriculares o libros de texto;
- es una actividad enmarcada en normativas laborales muy generales que no brindan estímulo a la iniciativa personal, ni premian el rendimiento y la eficacia en la tarea, ni permiten un adecuado control de gestión.
- es una actividad cuyo régimen de contratación (acceso a los puestos de acuerdo con listados escalafonarios generales) determina que los docentes trabajen en establecimientos a los que se llega azarosamente, creando un compromiso inicial muy superficial entre docente y escuela (...) Por el lado del educador, éste posee opciones de elección muy condicionadas; por el lado de la escuela, la institución no elige (...) el plantel docente que la integrará;
- es una actividad que implica la certeza de la conservación del empleo (régimen de estabilidad absoluta) a menos que se pruebe la violación de leyes de carácter penal en el marco de la justicia ordinaria (...) .Esto deriva en una situación laboral rutinaria y burocrática en términos generales, y en este sentido desprovista de toda profesionalidad.”

La interacción maestro-alumno en el aula

Objetivos

1. Presentar algunos conceptos básicos para pensar la práctica en el aula como objeto de análisis.
2. Revisar algunas técnicas de observación empleadas por la investigación de la interacción maestro-alumno.
3. Discutir el papel de las representaciones y expectativas en la construcción de la experiencia escolar.

5.1. Introducción

En esta unidad concentraremos nuestra atención en lo que sucede en el interior del aula, en ese proceso de interacción donde intervienen básicamente maestros y alumnos. En este campo también se manifiestan los dilemas básicos de la sociología moderna, entre ellos el del determinismo y la libertad que citamos en una unidad anterior. El tema es cómo hacer para ir más allá de los paradigmas mecanicistas que niegan toda capacidad a los agentes (en nuestro caso maestros y alumnos) para determinar la vida social. O bien ellos son agentes de estructuras que determinan sus prácticas (dime qué lugar ocupas en la institución educativa y te diré qué haces) o bien se considera que los agentes deciden libremente su acción en función de su conciencia, objetivos, intereses y estrategias. La interacción en el aula es siempre una mezcla de determinismo y autonomía. Ya vimos que la relación maestro-alumno se caracteriza por una asimetría estructural y necesaria: el maestro tiene una “autoridad” sobre sus alumnos. El equilibrio de poder en esta relación se inclina del lado de los maestros, aunque este desequilibrio adquiere formas cambiantes en diferentes circunstancias históricas y sociales. Pero además de estas relaciones de poder, es preciso tener en cuenta el hecho de que los actores sociales no actúan en el vacío, sino que lo hacen en contextos estructurados. En términos más concretos, si uno quiere analizar el modo de interacción entre maestros y alumnos en el aula, no debe olvidarse que ambos actúan en el seno de una institución constituida por un conjunto de reglas y recursos que estructuran y en parte determinan lo que los sujetos pueden o no hacer. La institución es una especie de límite, y al mismo tiempo una posibilidad para la acción. Es en ese marco donde los agentes tienen una capacidad variable de ejercer una práctica relativamente autónoma.

5.2. La tradición anglosajona de análisis de la interacción

Los sociólogos se han interesado en el análisis de lo que sucede en el salón de clase con una finalidad práctica: identificar y fortalecer los métodos de enseñanza más eficientes. Los primeros estudios sistemáticos del salón de clase se llevaron a cabo en los EEUU durante los años '30 de este siglo. Las pri-

meras preocupaciones de estos estudios se centraron en el tema del tipo de influencia de las diferentes formas liderazgo docente en el clima organizacional del aula y en los resultados del aprendizaje. En un artículo clásico, el sociólogo norteamericano Talcott Parsons (“El aula escolar como un sistema social”) señalaba que el niño en su experiencia de “alumno” en un “aula” escolar aprende a desempeñar un rol predeterminado en la sociedad, que luego le servirá para ocupar el resto de los roles que le esperan en su vida adulta. Parsons sugiere que en la escuela el niño aprende una evaluación de sí mismo, más allá de las evaluaciones oficiales transmitidas por el currículum formal de la escuela.

Los primeros estudios sobre la interacción en el aula se inscribieron en un marco de preocupaciones políticas más amplias. En efecto, las atrocidades cometidas por el nazismo en Alemania obligaron a interrogarse acerca de las condiciones pedagógicas del desarrollo de actitudes democráticas o autoritarias en la más tierna infancia. Los tipos de liderazgo en el aula resultaron un tema interesante de indagación en la medida que se suponía que tendría efectos en la formación valoral de las nuevas generaciones. Quizás el estudio que tuvo más repercusión en este sentido es el de Lippitt y White, dos discípulos del conocido psicólogo social Kurt Lewin. Ellos se interesaron en la influencia que diferentes tipos de liderazgo ejercían sobre las conductas de niños de diez años. El experimento consistió en lo siguiente:

Los chicos fueron agrupados en grupos de cinco. A cada grupo se le pidió que realizara diversas tareas (tales como fabricar máscaras, por ejemplo) bajo la conducción de diferentes líderes adultos. Los líderes adoptaban diferentes estilos de dirección: autocrático, democrático y “laissez-faire” (dejar hacer). Como era de esperar, los resultados apoyaban la ideología democrática ya que si bien los chicos eran más productivos cuando eran dirigidos por un líder autocrático, pero sólo cuando el líder estaba presente. Eran bastante improductivos y agresivos cuando el liderazgo era tipo “laissez faire” y estaban muy satisfechos y eran bastante productivos cuando trabajaban bajo un régimen de tipo democrático.

Sobre la base de esta línea de investigación, diversos investigadores trataron de detectar la influencia de determinados modelos de interacción en el aula sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una tipología ampliamente utilizada fue la que distinguía la enseñanza “centrada en el maestro” de aquella “centrada en el aprendiz” (o alumno). Para determinar qué modelo predomina en situaciones determinadas se desarrollaron diversas técnicas de observación de lo que sucede en el aula.

5.3. Técnicas de observación de la relación maestro-alumno

Hace tiempo que los sociólogos se han interesado en analizar ese mundo complejo de fenómenos que ocurren en el salón de clases. Para ello han construido estrategias conceptuales y metodológicas específicas. En el campo académico norteamericano existe una tradición de investigación que usa la observación sistemática del comportamiento de maestros y alumnos con el fin de reducirlo a unidades en pequeña escala adecuados para su tratamiento cuantitativo. La interacción, como fenómeno complejo, es descompuesta en unidades de

sentido previamente especificadas (por ejemplo “el maestro pregunta”, “el alumno contesta”, o “el alumno pregunta”, etc.). En otros casos se le provee al observador una lista de “cosas o temas a vigilar”. En este sentido, el esquema más conocido es el propuesto por Flanders.

Categorías de análisis de interacción de Flanders (FIAC)

Habla el profesor

Respuesta

1. *Acepta sentimientos.* Acepta y aclara una actitud o el talante de los sentimientos de un alumno de una manera no amenazante. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Se incluye predecir y recordar sentimientos.
2. *Elogios o alientos.* Elogia o alienta la acción o comportamiento del alumno. Bromas que alivian la tensión, pero no a expensas de otro individuo; asentir con un movimiento de la cabeza, o decir ‘¿Uumm?’ o ‘prosigan’ figuran incluidos.
3. *Acepta o emplea ideas de los alumnos.* Aclarar, ampliar o desarrollar ideas sugeridas por algún alumno. Las ampliaciones de las ideas de los alumnos a cargo del profesor están incluidas, pero en seguida que el maestro pone en juego una proporción mayor de sus ideas, se pasa a la categoría cinco.
4. *Formula preguntas.* Formular una pregunta acerca del contenido o del procedimiento, basada en las ideas del maestro, con la intención de que el alumno responda.

Iniciación

5. *Dar lección.* Exponer hechos u opiniones acerca del contenido o procedimientos; expresar *sus propias* ideas, brindando *su propia* explicación, o citando una autoridad distinta que el alumno.
6. *Dar directrices.* Directrices, órdenes, o instrucciones a las que se espera se ciña el alumno.
7. *Criticar o justificar la autoridad.* Manifestaciones encaminadas a cambiar el comportamiento del alumno desde pautas no aceptables a otras aceptables, gritarle a alguien, afirmar por qué el profesor está haciendo lo que está haciendo; autorreferencia exagerada.

Habla el alumno

Respuesta

8. *Respuesta verbal no espontánea del alumno.* Los alumnos responden al maestro. El maestro inicia el contacto o solicita las manifestaciones del alumno o estructura la situación. La libertad para expresar sus propias ideas es limitada.

Iniciación

9. *Respuesta verbal espontánea del alumno.* Hablan los alumnos y ellos mismos inician la conversación; expresan sus propias ideas; inician un nuevo tema o materia; libertad para desarrollar opiniones y una línea de pensamiento, como formular preguntas previamente meditadas; salirse de la estructura existente.

Silencio

10. *Silencio o confusión.* Pausas, breves períodos de silencio y períodos de confusión, durante los cuales la comunicación no puede ser comprendida por el observador.

Esquema tomado de STUBBS M. Y DELAMONT S. (1978), pp. 20-21.

 **Lectura recomendada**
Stubbs, M. Y Delamont, S. Eds. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-Tau.

La aplicación de este tipo de instrumentos (cabe aclarar que existe una gran variedad de grillas de observación muchas de las cuales incorporan otros elementos tales como los gestos, las miradas, el tono de la voz, etc. como elementos a observar en la interacción) permitió acumular mucha información como resultado de las observaciones realizadas. De este modo se obtuvieron muchas evidencias empíricas acerca del tipo de relación maestro-alumno que predominaba en situaciones específicas. En realidad, la mayoría de las veces el uso de esta técnica de registro de datos fue utilizada para validar la hipótesis que afirma que la capacidad de aprendizaje de los alumnos es inversamente proporcional al nivel de dependencia que tienen respecto del docente. En otras palabras, cuanto mayor es la dependencia de los alumnos respecto de los docentes, menos probabilidades tienen los primeros de desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje.

"Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, 'fabrican' relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema. La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y mide desde fuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación" (DUBET F. y MARTUCCELLI D. 1998, p. 15)

Sin embargo, las ventajas del procedimiento contrastan con las dificultades y críticas que se le hicieron en términos de la relevancia de los resultados obtenidos mediante este tipo de estudios. Entre otras críticas puede señalarse que mediante estas técnicas sólo puede medirse lo que se observa, es decir, conductas y comportamientos. Aquello que está más allá de lo directamente observable, es decir, las intenciones y sobre todo los significados que los propios actores otorgan a lo que hacen queda fuera del campo de análisis. Los críticos dicen que estas técnicas sólo permiten captar aquello que puede ser medido y cuantificado.

Otra crítica de fondo consiste en afirmar que esta técnica de observación de comportamientos descompone la interacción en unidades que en cierta medida afectan el sentido de la práctica, que sólo se expresa en un proceso integral a lo largo del tiempo. La interacción no es una simple suma de elementos simples que pueden medirse y comprenderse independientemente de la relación que mantienen en el conjunto del proceso. Por otra parte, existen otras dimensiones de la interacción humana (las miradas, los gestos, el momento o la secuencia en que se registra una unidad de comportamiento, etc.) que no son observadas en la medida en que no figuran en la grilla de observación previamente construida por el investigador.

Entonces Marco Polo habló: - Tu tablero, sir, es una taracea de dos maderas: ébano y arce. La tesela sobre la cual se fija tu mirada luminosa

fue tallada en estrato del tronco que creció un año de sequía: ¿ves cómo se disponen las fibras? Aquí protubera un nudo apenas insinuado: una yema trató de despuntar un día de primavera precoz, pero la helada de la noche la obligó a desistir. – El Gran Kan no se había dado cuenta hasta entonces de que el extranjero supiera expresarse con tanta fluidez en su lengua, pero no era esto lo que le pasmaba -. Aquí hay un poro más grande: tal vez fue el nido de una larva; no de carcoma, porque apenas nacido hubiera seguido cavando, sino de un brugo que royó las hojas y fue la causa de que se eligiera el árbol para talarlo...Este borde lo talló el ebanista con la gubia para que se adhiriera al cuadrado vecino, más saliente...

La cantidad de cosas que se podían leer en un pedacito de madera liso y vacío abismaba a Kublai; ya Polo le estaba hablando de los bosques de ébano, de las balsas de troncos que descienden por ríos, de los atracaderos, de las mujeres de las ventanas....

(CALVINO, Italo; *Las ciudades invisibles*, pp.143-144).

Esta técnica pre-estructurada de observación olvida, entre otras cosas, que el lenguaje tiene una cualidad estructural: está “indexicalizado”, como dicen los etnometodólogos, es decir, su significado no se desprende de su contenido intrínseco, sino que sólo aparece en el de la situación y contexto de actuación. Si un maestro le pregunta a un alumno: “¿Qué estás haciendo?”, cuando los otros niños están escuchando lo que el maestro está diciendo es claro que lo que le está diciendo el maestro es: “¿Por qué no estás prestando atención?”. La misma pregunta inicial tendría otro significado durante una clase experimental de ciencias naturales donde los alumnos están ocupados manipulando sustancias e instrumentos de trabajo concretos.

Sobre las críticas hechas a este modelo de análisis de interacción se fue perfilando otra tradición que se desarrolló en el ámbito disciplinario de la antropología. La mirada del antropólogo, a diferencia de la del sociólogo del comportamiento, tiende a la exhaustividad. Acepta como dato el complejo panorama que descubre y tiende a reconstruir la totalidad de elementos que la configuran. Esta mirada denominada “etnográfica” comienza con un amplio ángulo de visión, luego va enfocando progresivamente aquellos aspectos que le interesa indagar. Por lo tanto esta estrategia se diferencia del reduccionismo apriorístico propio de los enfoques de interacción.

"Para ver una cosa hay que comprenderla. El sillón presupone el cuerpo humano, sus articulaciones y partes; las tijeras el acto de cortar, qué decir de una lámpara o de un vehículo? El salvaje no puede percibir la biblia de un misionero (... ni viceversa diría yo!); el pasajero no ve el mismo cordaje que los hombres de a bordo. Si viéramos realmente al universo tal vez lo entenderíamos"(Jorge Luis Borges).

De este modo, la investigación “antropológica” del aula, lo mismo que el análisis de interacción, comienza con la descripción. Pero mientras que el primero se rige por categorías o unidades de observación (el tipo de interacción) predefinidas (interacción “verbal”, “no verbal”, “del profesor” , “del alumno”, etc), el segundo está abierto para la construcción de nuevas categorías a medida que va avanzando en la observación real de los hechos en el aula.

El tipo de descripción antropológica de la interacción también ha merecido críticas. De parte del campo de los interaccionistas-cuantitativistas se dice que la observación exhaustiva de situaciones no permite realizar extrapolaciones o inferencias que vayan más allá de las situaciones observadas.

En realidad detrás de la disputa entre partidarios de diversas técnicas de observación está la disputa teórica acerca de cómo rendir cuentas de las prácticas y procesos sociales. Tanto el conductismo que descompone la interacción escolar en unidades muchas veces carentes de sentido como la observación exhaustiva y cualitativa de la tradición antropológica alcanzan a rendir cuentas de la lógica y significado de las prácticas sociales. En verdad habría que decir que detrás de cada técnica de observación hay una definición teórica de la práctica social, ya que cada observador es capaz de ver sólo aquello que sus propias categorías y esquemas de percepción le permiten ver. De allí la importancia de la teoría para enriquecer el análisis de las cosas de la escuela. En consecuencia, lo que puede hacerse mediante el uso de estas técnicas analíticas depende de la capacidad de “ver” y de “interpretar” que tiene el propio observador y no tanto de las cualidades de la técnica de observación empleada.



El secreto está en clavar la mirada en el aspecto decisivo de un objeto o elemento, que es casi siempre el que menos se suele tener en cuenta, y en construir el discurso en torno. Para definir el agua, Ponge indica su "vicio" irresistible que es la gravitación, tender hacia abajo. Pero, ¿no obedece cualquier objeto a la fuerza de gravedad, por ejemplo un armario? Y entonces Ponge, distinguiendo la manera totalmente distinta que tiene el armario de adherirse al suelo, llega a entender –casi desde dentro- qué es el ser líquido, el rechazo de toda forma con tal de obedecer a la idea fija del propio peso...

(CALVINO, Italo, *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona 1992, p. 239).



Lectura obligatoria:

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Biblioteca de Pedagogía, Buenos Aires, Losada, Caps. 5 y 6.

5.4. Expectativas recíprocas

“Todos nos parecemos a la imagen que tienen de nosotros.”

(Jorge Luis Borges)

Los maestros y alumnos, en tanto protagonistas de la interacción escolar, no sólo se definen por lo que objetivamente son sino por el modo en que son percibidos. Por lo tanto, si queremos entender la lógica de la práctica pedagógica que se manifiesta en ese complejo micromundo de interrelaciones sociales que es el aula escolar no basta con tomar en cuenta las características o propiedades materiales de los actores (su edad, sexo, nivel de escolaridad, condiciones de existencia, etc.), las cuales pueden medirse como cualquier otro objeto del mundo físico, sino que también es preciso tomar en cuenta sus cualidades simbólicas, las cuales funcionan como propiedades distintivas (por ejemplo las que distinguen a un maestro considerado “exigente” de un maestro “permisivo”) se-

gún las percepciones de los alumnos. En la interacción, los agentes producen y usan una serie de tipificaciones recíprocas, constituidas a partir de esquemas de percepción y apreciación de las cualidades materiales objetivas. Pero las tipificaciones o clasificaciones que hacemos de los demás no son la simple “representación” estática y neutral de estas cualidades materiales, sino que en parte contribuyen a construir el objeto representado.

“Creo que nos transformamos en aquello que nuestro padre nos enseñó en los tiempos muertos, mientras no se ocupaba de educarnos.”

Umberto Eco

La docencia es un oficio estructurado alrededor de relaciones interpersonales. La práctica del maestro se realiza “con” y “sobre” otras personas: alumnos, padres de familia, colegas, etc. Para ejercer su oficio, necesita conocer a aquellos (y aquello) con quienes se relaciona. Con esta finalidad está obligado a usar un conocimiento que, a su vez, le produce conocimiento (de sus alumnos, del contexto escolar, etc.). El conocimiento del maestro es una especie de “sentido práctico”, es decir, es un conocimiento útil, ya que existe en la práctica y para resolver problemas prácticos.

Cada uno de nosotros tiene a disposición un repertorio de categorías mentales, es decir, de casilleros vacíos, etiquetas o “tipos” que utilizamos para movernos en el mundo. Algunas de estas categorías son muy generales, como por ejemplo “bueno-malo”, “lindo feo”, “interesado-desinteresado”, “espiritual-material”, “fuerte-débil”, “distinguido-ordinario”, “alto-bajo”, “izquierda-derecha”, etc. y sirven para ordenar cosas y personas de la más variada índole. Otras son específicas y nos sirven para ordenar y conocer conjuntos de objetos que forman parte de nuestro campo de actuación. Todos clasificamos y somos clasificados. El maestro tipifica a sus alumnos, pero, a su vez, es tipificado por ellos. También hay “maestros buenos” y “maestros malos”, según las tipificaciones de los alumnos.

Stekel, discípulo de Freud y hombre de gran imaginación formuló la alarmante teoría de que los nombres tienen a menudo una influencia subterránea en la vida de la gente.

Ahora bien, el “etiquetamiento” no es una operación inocente. Cuando etiquetamos y decimos que Horacio es “disciplinado”, José es “inteligente”, Juanita es “vanidosa”, o Carlos es “desordenado”, no sólo describimos o nombramos “objetivamente” ciertas características reales de los niños. Al nombrar y etiquetar, realizamos un acto productivo. En parte contribuimos a constituir aquello que nombramos. Obviamente la productividad varía según las capacidades y atribuciones del sujeto que nombra. En el límite, “se pueden hacer cosas con palabras”. Cuando el juez dice: “los declaro marido y mujer”, no sólo está poniendo un nombre a algo que existe, sino que al nombrar, al mismo tiempo hace algo, en este caso, establece un vínculo. La misma capacidad productiva se expresa en el acto de bautismo o en el acto de nombramiento para un cargo público por ejemplo. Decimos que un funcionario determinado está autorizado para “nombrar” o “designar” maestros. Aquí está claro que el sentido de estas acciones van más allá de la simple “descripción” de algo que existe.

Cuando, en el ejercicio de la docencia, tipificamos, ponemos nombres a nuestros alumnos, llenando nuestros casilleros vacíos o etiquetando cualidades reales o supuestas, estamos contribuyendo, quizás inconscientemente a producir

aquello que designamos. La razón es simple: el niño se ve en el maestro como en un espejo. La imagen que le devolvemos puede llegar a tener un tremendo poder constitutivo. Claro que el maestro no es el único espejo del niño. Este también "se ve" a través de sus padres, sus hermanos, sus amigos, etc. Pero el maestro "nombrado" por autoridad oficial, a su vez tiene una autoridad particular. Autoridad entendida como legitimidad, como reconocimiento, ingrediente que si viene a faltar vuelve ineficaz cualquier práctica pedagógica. Esta autoridad hace que sus propias acciones consistentes en "poner nombre" tengan una productividad particular.

“En el mundo existen los cretinos, los imbéciles, los estúpidos y los locos” La persona normal mezcla de un modo razonable todos estos componentes, estos tipos ideales...”

“El **cretino** ni siquiera habla, babea, es espástico. Se enchastra el helado en la frente por falta de coordinación. Entra en la puerta giratoria por el sentido contrario.

“El **estúpido** no se equivoca en el comportamiento. Se equivoca en el razonamiento. Por ejemplo, afirma “que todos los atenienses son mortales, todos los habitantes del Pireo son mortales, por lo tanto todos los habitantes del Pireo son atenienses -lo cual es verdad- sí, pero sólo por caso. El estúpido puede decir una cosa cierta, pero por razones equivocadas”.

“Al **loco** lo reconoces de inmediato. Es un estúpido insiste en demostrar su tesis, tiene una lógica maltrecha, pero la tiene. En cambio el loco no se preocupa por tener una lógica, procede por cortocircuitos. Para él, todo demuestra todo. El loco tiene una idea fija y todo lo que encuentra le sirve para confirmarla. Al loco lo reconoces por la libertad que se toma frente al deber de la prueba.”

Umberto Eco, *El péndulo de Foucault*, Barcelona, Lumen, 1990.

De esta manera, maestros y alumnos existen dos veces, por decirlo así. Son “como son” (en un sentido material objetivo) y son como son percibidos, “clasificados” o “tipificados” por los otros. Los alumnos contribuyen a la construcción social de los maestros y estos a su vez hacen lo propio con los alumnos. Esta visión permite superar una visión pasiva y unidireccional del proceso de socialización que tiende a ver siempre al maestro como el agente activo y al alumno como simple agente pasivo del mismo. En realidad, mediante el juego de las representaciones recíprocas y sus influencias sobre las prácticas e interacciones escolares tanto hace el maestro al alumno (lo “socializa”) como el alumno hace al maestro (y el hijo al padre, el paciente al médico, etc.). Claro que como se trata de un equilibrio de poder que favorece al maestro, la capacidad que éste tiene de “construir” al alumno es mayor a la que tiene éste último de “construir” al primero.

Ya dijimos que las representaciones o tipificaciones que hacemos de los demás ponen en juego nuestro propio sistema de categoría de percepción y apreciación, que a su vez es el resultado de nuestra experiencia vital previa. Así se explica por qué, frente a una misma propiedad objetiva (por ejemplo la edad del maestro) unos pueden tipificarlo como “experimentado” y otros como “anticuado”. La realidad es polisémica, en la medida en que se le puede asignar una diversidad de significados posibles. Es en este sentido que decimos que la construcción social de la realidad es un proceso “activo” y “creativo” y no un simple registro o constatación.

Las representaciones generalmente toman la forma de esquemas de clasificación que nos permiten distinguir y jerarquizar los objetos que nos interesan. Así por ejemplo, los alumnos distinguen entre maestros “que saben enseñar” y “maestros que no te enseñan nada”, “maestros que dejan hacer” y “maestros que se hacen respetar”, etc. Estas categorías nos permiten conocer las cosas que nos rodean, son lo que los fenomenólogos denominan nuestro “acervo de conocimiento a mano” (Schutz A., 1974). El alumno y el maestro se clasifican recíprocamente y de esta manera “se conocen” con el fin de resolver los desafíos implicados en esta relación.

Por otro lado hay que considerar que toda clasificación no sólo produce una jerarquización, sino que por lo general está acompañada de una expectativa, esto es, de un resultado esperado con respecto a la conducta de los otros. A su vez, la expectativa que me hago del otro influencia el tipo y la calidad de la relación que mantengo con él. A través de esta mediación, mi expectativa determina, en cierta medida, mi práctica y la de los otros.

Desde la publicación del libro *Pigmalión en la escuela* (ROSENTHAL R. y JACOBSON L, 1980) se ha entablado una discusión acerca del papel que juegan las expectativas del maestro en las relaciones profesor-alumno y en el rendimiento escolar. Múltiples investigaciones y ensayos teóricos se han dedicado al análisis de este caso particular de las llamadas “profecías autocumplidas” (TENTI FANFANI E., CERVINI R., CORENSTEIN M., 1984). Este tema, presente desde hace tiempo en el campo de las ciencias sociales contemporáneas puede resumirse así: la expectativa que una persona tiene sobre el comportamiento de otra puede, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción simplemente por el hecho de existir.

Rosenthal y Jacobson parten del supuesto de que en una clase dada, los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor mostrarán realmente tal desarrollo. Por medio de un diseño experimental, el estudio de estos investigadores se propuso proporcionar evidencia empírica de esta hipótesis central. La investigación se realizó en una escuela americana cuyos niños procedían en su mayoría de clase baja y una sexta parte de minoría étnica (mexicanos). La escuela aplicaba la agrupación por homogeneidad en las aptitudes, definiendo tres secciones: alta (rápida), media y baja (lenta). Dicha agrupación se hacía principalmente por la opinión de los maestros y no por el resultado de algún test de inteligencia. Los investigadores aplican una prueba de inteligencia a más de 500 niños con el fin de comunicarle a los maestros quiénes serán los niños con mayor potencial de aprendizaje. Al comenzar el año escolar, se proporcionó a los maestros una lista de los niños que supuestamente, habían calificado más alto en la prueba, los cuales serían los que demostrarían un mayor desarrollo intelectual a través del año escolar. En realidad, estos alumnos habían sido seleccionados al azar. El tratamiento experimental para estos niños consistió, únicamente, en haberseles identificado como niños que demostrarían grandes logros de aprendizaje. Ocho meses después, se les volvió a aplicar la misma prueba de inteligencia a todos los alumnos: las calificaciones mejoraron virtualmente para todos, pero especialmente en los alumnos en quienes el maestro había puesto mayores expectativas.

Rosenthal y Jacobson no se interesaron en analizar el “cómo” de estos resultados. Simplemente constataron una relación positiva entre las expectativas (artificialmente creadas en los maestros) y los progresos intelectuales de los alumnos. En otras palabras, ellos no se interesaron en analizar los efectos de estas expectativas de los maestros en las relaciones entre ellos y los alumnos en el salón de clase.

Lectura recomendada:

Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.

Lectura recomendada

Tenti Fanfani, E., Cervini R. y Corenstein M. (1984). *Expectativa del maestro y práctica escolar*. SEP/UPN, México DF., Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica.

Otro investigador norteamericano, Ray Rist, enfoca el mismo problema pero mediante otra estrategia analítica. Lo importante de su contribución consiste en indagar acerca de cuáles son las expectativas reales que tienen los maestros acerca de un grupo concreto de alumnos. Su interés consistió en detectar estas expectativas del docente y relacionarlas con el origen o nivel social de los alumnos. El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria de un ghetto negro de los EEUU. Las observaciones se realizaron durante dos años y medio con una clase que comenzaba en el jardín de infantes; estas observaciones se continuaron mediante un seguimiento, en el primer y segundo año de la primaria. A los ocho días de haber comenzado el período de clases, la maestra, también ella de raza negra y de clase media, ya había dividido a sus alumnos en tres mesas de trabajo distintas, a las que dio nombres para diferenciarlas. Su clasificación se basó en la apariencia física de los alumnos, en su facilidad de interacción, en el uso del lenguaje y en ciertos antecedentes familiares que la maestra conocía.

Rist afirma que “la maestra desarrolló, utilizando alguna combinación de los cuatro criterios señalados, una serie de expectativas acerca del desempeño potencial de cada niño y los agrupó de acuerdo con las similitudes percibidas del desempeño esperado” (RIST R., 1970). Es importante notar que, hasta ese momento no había ninguna prueba formal del potencial académico de cada niño. En el primer grupo, quedaron los niños mejor vestidos, mejor peinados, más limpios, de piel menos oscura, con un manejo del inglés más fluido, con mayor capacidad de interacción, con los ingresos familiares más altos y con un grado mayor de educación de los padres. Este grupo recibió por parte de la maestra un tratamiento diferente, reflejado en una mayor atención, mayores recompensas y privilegios respecto de los otros dos grupos. Estos patrones de interacción se estabilizaron durante el año escolar, lo cual amplió la brecha respecto de los otros grupos.

En el primer y segundo grado de primaria, las nuevas maestras también clasificaron a los niños en tres grupos, pero basándose ahora en los desempeños logrados por los alumnos durante el año anterior. Al grupo superior lo llamaron “los tigres”, al intermedio “los cardenales” y al más bajo, “los payasos”. Los grupos iniciales del jardín se mantuvieron casi intactos y se les volvió a dar un tratamiento diferenciado, de esta manera se amplió la distancia de los rendimientos escolares de los niños.

Lo interesante de esta perspectiva es que el estudio logra captar las clasificaciones naturales que los maestros aplican a sus alumnos. Por otra parte, se observa una relación entre ciertas características propias de los niños (su fenotipo, lenguaje, nivel socioeconómico, etc.) y la “clase” asignada a los mismos. Las expectativas son mayores y más positivas cuando se trata de niños situados en los escalones más altos de la estructura social. Esta expectativa determina el tipo de relación que los maestros mantienen con ellos y de esta manera influyen los logros escolares de los mismos, que tienden a confirmar las expectativas iniciales del maestro, lo que termina por reforzar los prejuicios y categorías de percepción de los docentes. Es probable que este mecanismo que opera más allá de la conciencia de maestros y alumnos tenga una importancia decisiva al momento de rendir cuentas de las fuertes correspondencias observadas en forma sistemática entre las características socioculturales de los alumnos y el éxito o fracaso escolar.

Quizás el carácter fuertemente asimétrico de la relación maestro-alumno en la educación primaria explica en parte la eficacia de las clasificaciones y predicciones que los maestros hacen respecto de sus alumnos. En efecto, si el que pre-

dice un comportamiento ejerce una autoridad sobre el sujeto que lo lleva a cabo, esto incrementa la probabilidad de que ese comportamiento efectivamente ocurra. El maestro será “cómplice” objetivo, relativamente no consciente, del resultado esperado.



Lectura obligatoria:

R. C. Rist “Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones a la teoría del etiquetado” en Enguita, op. cit., pp. 616-29.

5.5. Representaciones escolares de los alumnos

Las clasificaciones y expectativas de los alumnos respecto de sus maestros tienen también un efecto específico de construcción social. Esta hipótesis de “influencia recíproca” no ha merecido una atención suficiente por parte de los investigadores de la educación. Sin embargo se trata de una dimensión ineludible del proceso de construcción de la experiencia escolar.

Es probable que los alumnos tengan una capacidad creciente de influir sobre sus maestros en la medida en que se va modificando el equilibrio de poder entre las generaciones. El sociólogo contemporáneo Norbert Elias, en un artículo muy sugerente señaló una tendencia en la evolución de lo que él denomina “cambiante equilibrio de poder entre las generaciones”. En efecto, en el largo plazo de la historia de occidente, ciertos factores de orden macroestructural (demográfico, socioeconómico, cultural, jurídico, etc.) han influido para acortar la distancia que separaba a los niños de las generaciones adultas. El “descubrimiento paulatino de los niños”, escribe Elias, “significa en última instancia, darse cuenta de su relativa autonomía”, el derecho a ser comprendidos y apreciados en su carácter propio y el reconocimiento que tienen “de vivir su propia vida, una manera de vivir que en muchos sentidos es distinta del modo de vida de los adultos, no obstante su interdependencia con ellos” (ELIAS, N., 1999). Pero se trata de un proceso inconcluso y de larga duración. En tiempos pasados la relación entre las generaciones ha sido claramente una relación de dominación con un balance fuertemente desigual. Hubo un tiempo en que “el asesinato de niños era un fenómeno cotidiano y ampliamente aceptado”, una “forma cruel de control de la natalidad”. Hoy “el decaimiento paulatino de las posturas ostentosas y de los símbolos de respeto en el trato de los niños con sus padres seguramente resulta sintomático de una reducción de la dominación paterna”. Un indicador de este proceso es la renuncia cada vez más extendida al empleo de la violencia física como forma de represión por parte de los padres, garantizada por la extensión de la legislación estatal específica (Convención Internacional de los Derechos del Niño, entre otros instrumentos legales). El resultado es que se va modificando el balance de poder entre las generaciones a favor de los niños. Hoy las nuevas generaciones tienen derechos y al mismo tiempo están en mejores condiciones para participar en la construcción de las instituciones encargadas de garantizar la satisfacción de sus necesidades básicas.

Este poder creciente en manos de los niños se expresa en el ámbito escolar, donde este poder se pone en juego para construir su propia experiencia de aprendizaje. Por esta razón, tiene cada vez más sentido tomar en cuenta el mundo de las representaciones infantiles para rendir cuentas de lo que sucede en el interior de las instituciones escolares.

Lectura recomendada

Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Editorial Norma, Bogotá.

"Es verdad que los maestros y los niños no tienen el mismo potencial de poder. Los niños no tienen la misma probabilidad de determinar la naturaleza de su medio ambiente escolar o de participar en la sustancia del currículum. Pero el niño dispone de modos muy sutiles y sofisticados de rechazar las categorizaciones producidas por los docentes y de desafiar las etiquetas que éstos les aplican" (CAREW J.V. y LAWRENCE LIGHTFOOT S. 1979, p. 16).

Es probable que exista un conjunto diferenciado de predisposiciones y expectativas que median la experiencia escolar de los alumnos. El hecho de ir a la escuela es vivido de diversas maneras según las características socioculturales de los alumnos (edad, nivel socioeconómico, género, etnia, etc.). Un estudio exploratorio publicado en 1987 (TENTI FANFANI E. 1987) provee una contribución al conocimiento de estas representaciones. Un cuestionario aplicado a una muestra no representativa de 127 alumnos de 6to. grado de escuelas primarias de la Capital Federal (4 oficiales y una privada) nos permitió obtener un conjunto de datos cualitativos relacionados con las percepciones infantiles del maestro y la institución escolar (la escuela institución, la autoridad escolar, etc.).

El cuestionario proponía reactivos abiertos del tipo "cuando veo a mi maestra siento que..." que suscitaban respuestas libres por parte de los alumnos. Veamos a modo de ejemplo cuáles fueron las representaciones típicas del maestro según los alumnos.

Los esquemas de percepción y clasificación que los alumnos aplican a sus maestros resultan importantes para comprender distintas facetas de la interacción. A partir de los enunciados producidos por los alumnos, decidimos otorgar cinco valores a la variable que, en términos operativos, denominamos "estado o sentimiento suscitado en el niño mediante la evocación de la figura del maestro". Ellos fueron los siguientes:

- a) **Actitud general de aceptación.** La misma se expresa cuando las respuestas indican una consistente orientación positiva de aceptación, sensación de bienestar, alegría, aprecio, lealtad o admiración frente a la figura de la maestra. En general, junto con el sentimiento positivo, las respuestas ofrecen indicios acerca de los motivos o factor que está asociado con él, tales como las cualidades profesionales de la maestra ("nos enseña bien", "la entendemos"), el tipo de relación que mantiene con los alumnos ("puedo charlar y hacerle bromas, etc.) o bien por sus características o cualidades morales ("es buena", "es justa", etc.).
- b) **Actitud general de rechazo.** Aparece cuando la figura del maestro suscita en el alumno sentimientos de temor, reacciones críticas, desfavorables, o simplemente negativas. En este caso también se ofrecen argumentos que justifican esta toma de posición, tales como el exceso de tarea o trabajo escolar ("digo qué mala suerte, hoy vamos a trabajar"), la eventualidad del castigo ("me va a castigar, a decir algo malo"), la situación de examen ("me va a tomar una prueba sorpresa, me va a poner cero, me voy a ir a marzo y voy a repetir de grado") y las características morales del maestro ("es injusto").
- c) **Indiferencia.** Cuando la evocación del maestro no suscita ningún estado o sentimiento particular, tal como se expresa en la proposición "no siento nada".
- d) **Actitud de ambivalencia.** Cuando la figura del maestro suscita una valoración contradictoria de aceptación, valoración y de rechazo/crítica. Esta ambi-

valencia se expresa en tres ejes fundamentales. El primero opone **la persona** del maestro (que por lo general se valora positivamente) **al rol** que ejerce en la institución escolar, tal como se expresa en esta sentencia: “La quiero mucho pero es medio plomo cuando empezamos a trabajar”. El segundo eje opone el **sacrificio** y las dificultades de la posición de alumno a los **beneficios** y ventajas que se asocian con la educación (“nos va a dar tarea, por dentro yo digo qué feo, pero en realidad aprendo lo necesario para comunicarme y conocer el mundo”). Por último la ambivalencia consiste en la oposición entre un **prejuicio** negativo y la **experiencia** práctica con el maestro, como cuando el alumno dice: “nos va a hacer trabajar mucho pero después me doy cuenta de que no es así, que nos hace trabajar lo normal”.

- d) **Actitud de expectación.** Esta aparece cuando el alumno se muestra expectante e interesado en conocer el estado de ánimo o el humor cotidiano y variable del maestro. En este caso el alumno no manifiesta frente al maestro una actitud positiva o negativa simple sino una actitud variable en función de la predisposición que él cree encontrar en el maestro a partir de ciertos indicadores externos e inmediatamente visibles tales como el gesto facial (la “cara” alegre o enojada) o el “humor” que trae el maestro al llegar al aula. Esta actitud se expresa por ejemplo con la siguiente respuesta típica: “Si la veo de buen humor siento que la voy a pasar bien, pero si la veo de mal humor no sé qué va a pasar ese día”. Esta dimensión de la actitud de los alumnos se relaciona con lo que el sociólogo norteamericano Erving Goffman denomina “fachada personal” de los sujetos de la interacción. En este caso, algunos alumnos se interesan (y tienen la capacidad de) leer esta fachada (postura corporal, forma de hablar, de moverse, expresiones de la cara, etc.) y actuar ellos mismos en consecuencia (regla de las reacciones anticipadas).



Lecturas obligatorias

Nasch, R. “Expectativas de los alumnos respecto de sus profesores” en Stubbs y Delamond, eds., *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, Oikos, 1987, pp. 97-112.

Tenti Fanfani, E. “La interacción maestro-alumno, discusión sociológica” en *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLVI, N° 1, Enero-Marzo de 1984, pp. 161-174.

5.6. Los alumnos y la autoridad escolar

“Los escolares son alumnos y niños, los colegiales son alumnos y adolescentes (...). Aprenden a crecer en todas estas dimensiones de su experiencia. Tienen también una vida fuera de la escuela y administran más o menos todas estas dimensiones de una experiencia que se transforma a medida que ellos franquean las etapas de su formación, la cual se modula diferentemente según su posición en el sistema, según diversas situaciones sociales. En este sentido, las amistades y los amores infantiles y juveniles, los entusiasmos y los sufrimientos, los fracasos y los éxitos, participan tanto en la formación de los individuos como los aprendizajes escolares. Para comprender lo que fabrica la escuela, hay que tratar de analizar todo este trabajo, comprender de la manera más objetiva posible cómo se construye la subjetividad de individuos que son a la vez lo que la escuela ha querido hacer de ellos y lo mucho que escapa a su control aunque se fabrique en su seno. Reconozcamos que hoy, esta parte incontrolada parece

más importante que la que surge de la clonación educativa, a tal punto son diversos los públicos escolares, a tal punto las situaciones escolares parecen poco reguladas que a veces podemos tener el sentimiento de que los alumnos se construyen al margen o en contra de la escuela" (DUBET F. y MARTUCCELLI D., 1998, pp. 14/15).

Según indican los datos del estudio exploratorio citado los alumnos comparten masivamente una visión de la autoridad escolar. Sus respuestas al ítem "Cuando voy a la Dirección siento que....." son casi unánimes y expresivas. Más allá de las características objetivas de los estilos de dirección y de los propios directores de los establecimientos, los alumnos conciben a la autoridad como una instancia de vigilancia y castigo. En términos más generales, la dirección de la escuela es el lugar donde se ejerce el poder de castigar. Las expresiones empleadas por los niños para transmitir esta idea general son muy ricas y variadas. Por lo general, un alumno va a la Dirección a recibir un castigo. De allí la sensación de "miedo" o "nervios" que suscita la evocación de ese espacio físico de la institución. Por eso también el no haber frecuentado ese lugar se considera como una especie de pequeña hazaña escolar ("Nunca fui, por suerte").

La predisposición represiva es tan fuerte y tan arraigada en las conciencias infantiles que el miedo surge automáticamente aun cuando el paso por la Dirección obedezca a razones rutinarias y extradisciplinarias ("si voy a llevarle algo –a la directora– lo dejo rápido y me voy, por las dudas"; "Si me mandan a llevar algo me asusto por la directora o la secretaria"; "aunque lleve la bandera para guardarla siento como una sensación o de que me van a felicitar o me van a retar").

Dice un viejo proverbio siciliano: "si te llama el rey, por nada bueno ha de ser". La frase compendia una visión del poder ampliamente difundida en la cultura popular de Occidente. Si el poderoso me llama, "se fija en mí", "algo malo habré hecho". El simple hecho de ser llamado a la dirección evoca la idea de la falta y el casi seguro castigo ("Me porté mal", "algo anda mal", "me mandé una macana"; "hice algo que no debía" y por lo tanto "me van a hacer firmar el libro de indisciplina", "me van a suspender", "me van a expulsar", "me pondrán tres en conducta", etc.).

Sólo en unas pocas excepciones, el lugar de la dirección no se asocia con el premio/castigo sino con la posibilidad de diálogo, de "ser escuchado" ("le expliqué –a la directora– un problema que había tenido", "hablé de cosas que me parecían mal o de propuestas que se me habían ocurrido", "le pude comentar –al director– mis problemas", etc.). Estas respuestas extremadamente minoritarias suponen otra construcción de la autoridad escolar, mas abierta al diálogo y la argumentación. Para interpretar las representaciones dominantes de la autoridad es preciso recordar que el trabajo de campo se realizó en los años inmediatamente posteriores al restablecimiento de la legalidad democrática en la Argentina (año 1986). Sería por demás interesante verificar en qué medida la imagen de la autoridad como lugar donde se distribuyen los premios y castigos ha dejado paso a otras representaciones más "democráticas" y participativas.

5.7. Hacia una teoría integral de la práctica

¿Cómo es posible constituir esa "materia prima" que se genera en el interior del aula escolar, esto es, la interacción maestro-alumno, en objeto de refle-

xión y análisis sociológico? ¿Se trata de un objeto legítimo de reflexión y análisis? ¿Cuáles son las condiciones teóricas de esta legitimidad?

De acuerdo con lo que informan Karabel y Halsey (1976) “de las ciencias sociales, fue la sociología la que se encontraba a la vanguardia del movimiento para convertir el estudio de la educación en un esfuerzo científico”, sin embargo, los análisis socioeducativos se desarrollaron privilegiando ciertas dimensiones particulares del complejo mundo de la educación. El estudio de las interacciones en el salón de clases no tuvo la importancia que se le asignó a las investigaciones más directamente ligadas con el planeamiento y la formulación de políticas educativas. El grueso de la investigación se concentró en el análisis de la educación como “sistema” o como “aparato”. En América Latina, por ejemplo, durante la década de los años 60 y 70 la dimensión “macro” y sus aspectos cuantitativos (acceso, cobertura, rendimiento, recursos, eficacia, gestión y administración, etc.) recibió una atención privilegiada.

En el campo de los discursos acerca de la educación, “la práctica” es más un objeto de celebración que un objeto de conocimiento. Así como abundan los discursos ideológicos sobre la práctica, en la misma medida escasean las teorías explícitas acerca de la práctica. Con esta categoría sucede, al igual que con otros términos de uso común, que su uso es tan común que no merece ninguna reflexión. La práctica es lo que los sujetos hacen. Y esto pareciera ser suficiente definición. Pero lo que los hombres hacen, más que una explicación, es algo que merece una explicación. Esto es lo que no entienden los empirismos y los conductismos y todas aquellas teorías que le prohíben al intelecto ir más allá de las experiencias inmediatamente observables y “medibles”.

Una teoría adecuada de la práctica es un requisito necesario (obviamente no suficiente) para una política exitosa en materia de “transformación” de las “prácticas”. Conocer para transformar, este es el sentido último de todo acto de conocimiento.

En las páginas que siguen presentamos algunas indicaciones acerca de la importancia relativa que los sociólogos han asignado al mundo de las prácticas que transcurren en el interior de la institución escolar y plantearemos algunos puntos de referencia que consideramos pertinentes para una estrategia adecuada de investigación.

a) La práctica como efecto de institución

Desde una perspectiva teórica objetivista, las prácticas de los sujetos sociales no poseen la autonomía indispensable como para constituirse en verdaderos objetos autónomos de reflexión. Los sociólogos, de tanto insistir en la existencia de un mundo de fenómenos sociales transindividuales, que existen independientemente de los sujetos (las instituciones, las normas, las estructuras, los modos de producción, los roles, los sistemas, etc.) tienden a deducir las acciones de los sujetos de la posición que ellos ocupan en esas “estructuras”.

Desde esta perspectiva, no interesa tanto la práctica escolar como la Escuela “aparato/sistema/institución”. Maestros y alumnos son simples agentes que “hacen lo que está escrito” en la lógica de la institución. Como dicen algunos estructuralistas contemporáneos, el sujeto es un agente, es decir, alguien que actúa por poder de otro. Para explicar y comprender sus prácticas basta concentrar la atención en el sistema de relaciones objetivas desde las cuales actúan. El modelo resultante es de tipo determinista: dime desde dónde actúas y te diré qué haces.

b) La práctica como voluntad e intencionalidad

“La conciencia no está siempre en la raíz de nuestras acciones.”
(Paul Veyne)

“Los hombres gozan de poca información acerca de los móviles profundos de su conducta.”
(Freud y Walt Withman, según Jorge Luis Borges)

Otras tradiciones teóricas ponen al sujeto en el centro de la teoría de la acción. En forma sintética y esquemática esta perspectiva pretende encontrar el sentido de la acción humana en las finalidades, motivaciones, deseos, voluntad, propósitos, intereses, estrategias, etc. de sus productores directos: los hombres en interacción. Los maestros y alumnos, hacen lo que hacen porque así se lo proponen. Esta perspectiva (que ha recibido varias etiquetas “fenomenología social”, “interaccionismo simbólico”, “etnometodología”, etc.) reivindican al sujeto como constructor activo de la sociedad. Los sujetos saben lo que hacen (es decir, tienen conciencia, reflexividad, etc.) y sus prácticas son producidas a partir de este conocimiento. Quien quiera comprenderlas debe recurrir inevitablemente a este stock de conocimiento que los actores usan en sus prácticas. Las explicaciones sociológicas se nutren del sentido común de los actores. Son, como dicen algunos, construcciones de segundo grado, es decir, construcciones de las construcciones que los propios actores hacen.

El problema principal en nuestro concepto radica en considerar que el aula, con sus protagonistas constituye un objeto social autónomo, con sus propias “reglas del juego”, producto de las construcciones, interpretaciones y negociaciones de los sujetos interactuantes (maestros, alumnos, directivos, familias, etc.). Pero es claro que los sujetos no actúan en el vacío. Lo hacen en contextos estructurados. Su libertad, creatividad, autonomía y voluntad están limitadas. Por un lado no todo es conciencia y reflexividad en los sujetos. Muchas acciones no son precedidas por la deliberación, el cálculo o la reflexión. Es común actuar por “instinto”, “pálpito”, “impulso”, “inclinación”, tradición, etc. (el “porque sí” es una respuesta frecuente al porqué o para qué de una acción determinada). Por otro lado, los maestros y los alumnos (al igual que el resto de los agentes sociales) no actúan en el vacío, sino en contextos estructurados por reglas y recursos que son al mismo tiempo los que facilitan y permiten la acción, la limitan o constriñen.

c) Hacia una teoría integral de la práctica

Las limitaciones evidentes de una y otra perspectiva típica obligan a construir una teoría de la práctica pedagógica que incorpore tanto los elementos objetivos como subjetivos de la acción social. La práctica no se agota en la conducta observable e inmediata de los actores. Detrás de lo que hace un maestro está lo que piensa y al mismo tiempo toda su experiencia vital previa. Lo mismo puede decirse de los alumnos. Pero la experiencia no es una esencia inmutable ni un valor intrínseco del ser humano, sino que es el resultado de una vida.

El sujeto vive en medio de circunstancias objetivas que están dadas y que en muchos casos escapan a su voluntad inmediata (nacemos en un mundo “ya hecho”: una familia, un lugar, un nivel socioeconómico, un ambiente sociocultural, una lengua, etc.). El actor, por lo general, tiene una capacidad limitada (y variable) de elegir las condiciones donde desarrolla su acción. Tampoco las conoce en forma in-

tegral. Las relaciones y modos de producción, el espacio físico, la estructura familiar, los sistemas jurídicos y culturales, etc., en una palabra, las condiciones objetivas de existencia hacen al hombre y constituyen su experiencia, su modo de ver el mundo y de relacionarse con él. Este mundo “objetivo” constituye al sujeto y le permiten actuar, como la existencia objetiva de una estructura lingüística le permite hablar. Pero estas estructuras (instituciones, sistemas normativos, recursos económicos y tecnológicos, etc.) al mismo tiempo que permiten y limitan la acción, son producidas y reproducidas por ella. Las estructuras de la vida social se incorporan en los sujetos a través del proceso de la experiencia. Algunos llaman socialización a este proceso de constitución de la subjetividad en cada uno de los individuos. La experiencia va conformando un “hábito psíquico” (o “habitus”, en la teoría sociológica de Pierre Bourdieu) acorde con las particulares configuraciones estructurales que influyen la trayectoria vital de un sujeto. Un grupo de individuos que experimentó condiciones de vida homólogas (nivel socioeconómico, hábitat, edad, género, profesión, etc.) tiende a desarrollar el mismo habitus. En este sentido, el **habitus** (Pierre Bourdieu usa deliberadamente esta expresión en latín para diferenciarla del concepto común de “hábito”) es un conjunto de esquemas de percepción y de valoración que predispone a un sujeto a hacer ciertas cosas (elegir, consumir, votar, gustar, preferir, etc.) y no otras, en determinados contextos estructurados de acción. A estos contextos de actuación Pierre Bourdieu los denomina “campos” y Norberto Elías “configuraciones sociales”. El maestro, en tanto tal, actúa en el “campo de la educación”. Como ciudadano, uno participa en “el campo político” y así sucesivamente. El campo es un espacio de juego estructurado, es decir constituido por un conjunto de posiciones objetivas relacionadas y jerarquizadas, un sistema de reglas, una historia específica, etc. La práctica o la acción social es siempre el resultado de un encuentro entre un agente dotado de un “habitus” y situado espacial y temporalmente en un campo específico. La acción, en este caso, no está ni determinada mecánicamente por la estructura del campo (la posición que cada gente ocupa en ese espacio: director, supervisor, maestro) ni es el resultado de una decisión libre de un sujeto consciente.

d) Teoría política

La no observancia de estas dos dimensiones de lo social, estrechamente relacionadas no sólo aumenta la probabilidad de cometer errores de diagnóstico por ejemplo, cuando se quiere explicar un conflicto o un resultado escolar en base a factores “personales” o “psicológicos”, mentalidad, formación, etc. o bien, por la acción o eficacia de un reglamento, una norma o un “efecto de sistema”, sino que también induce a la formulación de políticas parciales, incompletas y por ello, ineficaces.

Si se considera que el problema está en las estructuras objetivas, entonces se interviene sobre ellas para modificarlas (“hay que modificar el sistema para cambiar las prácticas de los agentes y sus productos”). Así múltiples reformas educativas se reducen a transformar leyes, reglamentos, procedimientos, reorientar recursos, etc. con la esperanza de que las prácticas de los maestros y otros agentes cambiarán automáticamente. Gran cantidad de experiencias (revolucionarias y reformistas) demuestran que no es suficiente transformar la “historia objetivada” (leyes de educación, métodos y contenidos, reglamentos, etc.) para cambiar el uso y el sentido de las prácticas escolares. Muchas veces, después de estas transformaciones estructurales (a veces muy profundas), los agentes depositarios de la “historia incorporada”, es decir, hecha cuerpo (pre-

disposición, inclinación, habitus) no se acomodan mecánicamente a las nuevas condiciones estructurales y por ello, pueden constituirse (consciente o inconscientemente) en reproductores de las estructuras del pasado.

A esta contradicción de la política “objetivista” (muy frecuente entre los tecnócratas de diversas orientaciones ideológicas) se opone el error de la política subjetivista. Desde esta perspectiva, tanto el análisis como la intervención sociopedagógica se dirigen a la transformación de las “intencionalidades”, “valores y capacidades” de los agentes (“hay que cambiar al hombre”). Esta visión, que a veces se viste con los ropajes del psicologismo y en otras ocasiones del simple humanismo (lo cual le otorga cierto grado de dignidad, ya que se tiende a priorizar “la persona” a “la estructura”) apuesta todo al cambio de “valores y conocimientos” mediante la “concientización y la capacitación”. Pero si se dejan intactos los condicionantes estructurales de la acción, los “hombres nuevos” no están en condiciones objetivas de cambiar el “modo de hacer las cosas” en el sentido deseado porque se lo impiden “las normas”, “la escasez o inadecuación de los recursos disponibles”, “los sistemas de autoridad”, etc.

En síntesis, necesitamos visiones integrales, complejas para rendir cuenta de las prácticas y para orientar políticas de transformación eficaces. Necesitamos saber acerca del maestro y sus prácticas y necesitamos que el maestro sepa acerca de sí mismo y acerca de las condiciones presentes y pasadas de su acción. Sólo así podrá liberarse de las determinaciones que precisamente son eficaces (y determinan parcialmente sus acciones) porque permanecen desconocidas.

En esta tarea los intelectuales debemos asumir nuestra responsabilidad específica, sin caer en la tentación del populismo académico (que pretende negar la diferencia específica entre el conocimiento que produce el método científico y el conocimiento que usa el actor en su práctica) ni en la tentación del cientificismo iluminado, propio de quien pretende indicar los caminos que otros deben transitar.

Actividad No. I

1. Lea y reflexione sobre las preguntas enunciadas.
2. Agregue algunas otras que usted considere pertinentes
3. Proponga una argumentación o justificación acerca del interés y utilidad de una eventual investigación específicamente orientada a encontrar algunas respuestas a las mismas.

Los maestros son los más experimentados y profundos conocedores de lo que sucede en la sala de clases y sus percepciones y razonamientos deberían constituir un objeto de interés para el investigador de la educación.

Algunas de las preguntas básicas podrían ser las siguientes:

1. ¿Cómo percibe el maestro a sus alumnos?
2. ¿En qué se basan estas percepciones?
3. ¿Cómo adquiere el maestro la información relevante?
4. ¿Qué fuentes se usan?
5. ¿Con qué rapidez se forman los primeros juicios?
6. ¿En qué medida estos juicios están abiertos al cambio?
7. ¿Qué esfuerzos hace el maestro por verificar sus juicios, ya sea observando al niño en una variedad de contextos o bien comparando sus opiniones con otros docentes?

8. ¿Qué tan diferenciadas son las percepciones del maestro respecto de los niños?
9. ¿El maestro aplica sólo unas pocas categorías gruesas o hace sutiles y complejas discriminaciones?
10. ¿Presta más atención al funcionamiento social o emocional del alumno o a su rendimiento intelectual y académico?
11. ¿En qué medida la clase social, la raza y el sexo influyen sus prejuicios?
12. ¿Son sus opiniones razonables y justificables o son secretas, vagas, estereotipadas o irracionales?

Actividad 2

1. Lea el cuadro con las frecuencias obtenidas por la variable “Actitud general frente al maestro” de la investigación reseñada en la unidad sobre “interacción”.
2. Intente formular una interpretación de los resultados obtenidos.
3. Confronte sus conclusiones con las conclusiones del autor del artículo citado.

Cuadro No. 1:
Actitud general frente al maestro. Distribución de frecuencias

Actitud	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
1. Aceptación	34	26.8
2. Rechazo	33	26.0
3. Indiferencia	11	8.7
4. Ambivalencia	20	15.7
5. Expectación	22	17.3
6. Otras	5	3.9
7. No contesta	2	1.6
TOTAL	127	100.0

Cuadro No. 2:
Distribución de frecuencia de los motivos de aceptación o rechazo

ACEPTACION			RECHAZO		
	No.	%		No.,	%
1. Porque enseña	16	47.1	Por trabajo/tarea	10	30.3
2. Por la relación	11	32.4	Por castigo	6	18.2
3. Cualidades morales	5	14.6	Por examen	6	18.2
4. Sin motivo	2	5.9	Otra y sin motivo	11	33.3
TOTAL	34	100.0	TOTAL	33	100.0

Actividad No. 3

1. Lea el párrafo que sigue. Se trata de una descripción de una serie de percepciones y expectativas de los maestros franceses referidos a las condiciones de vida y posibilidades de aprendizaje de los niños y adolescentes de sectores populares urbanos de Francia.
2. Reflexione hasta qué punto este tipo de representaciones están vigentes entre los maestros argentinos que trabajan con niños que viven en condiciones socioeconómicas análogas.

3. Intente formular algunas hipótesis acerca de las consecuencias de estas representaciones sobre las prácticas en el aula y los resultados de aprendizaje de los alumnos.

“Fundado o no, el estigma define la naturaleza de los vínculos entre el colegio y el barrio. Para los docentes y el equipo de dirección, las dificultades pedagógicas y escolares, los problemas de disciplina, parecen escapar del dominio estrictamente escolar. Los resultados de los alumnos, sus comportamientos, su pasividad o su agresividad son percibidos como expresiones directas del barrio ‘con problemas’. La escuela construye sobre arena en tanto la crisis económica destruye los fundamentos de su acción. La descripción del barrio por los docentes se emparenta con una larga lejanía: los padres son demasiado indiferentes o, al contrario, demasiado apegados a sus hijos. Demasiado protectores, demasiado violentos o demasiado permisivos. No captan la importancia de los estudios u ostentan ambiciones desmesuradas... Desde el punto de vista de los docentes, los padres no encuentran nunca una buena distancia con la escuela, siempre hacen demasiado y nunca lo suficiente. De este modo, sostienen sistemáticamente a sus hijos o, por el contrario, piden a los profesores que les peguen. No tienen proyectos para los niños o tienen demasiados. (...) Sucede también que esta imagen se mezcla con un sentimiento de piedad hacia los niños despojados, perdidos, víctimas de una crisis social que los desarraiga y los aleja de la escuela. La pobreza es endémica, los niños son abandonados por sus familias, y se admite de buena gana que su agresividad o su desinterés se expliquen por buenas razones, ya que son víctimas de la sociedad.

En concreto, los juicios de los docentes proceden de diversos registros. Tienen que ver probablemente con el etnocentrismo de las clases medias frente a un mundo popular que se ha vuelto extranjero. Ningún docente vive en el barrio donde trabaja y muy a menudo las conductas populares más ‘triviales’ son percibidas como patológicas. El hecho por ejemplo, de jugar en la calle por la tarde después de la escuela, es rápidamente percibido como un signo de abandono. (...). En pocas palabras, los niños son a la vez culpables y víctimas, como sus padres. En fin, estos juicios participan de la lasitud de profesionales que sienten estar aplastados por el peso de los problemas sociales, y que tienen la impresión de agotarse sin creer verdaderamente en la posibilidad de cambiar el orden de las cosas. Todos han intentado más o menos responder a estos problemas, muchos se movilizaron en diversos proyectos y el balance mide más fácilmente las decepciones que los éxitos. Pero cualquiera que sea la naturaleza de estos juicios, todos subrayan una ruptura del proceso de integración, todos designan la ausencia de continuidad entre el mundo social y el mundo escolar. Esta ruptura no conduce a los profesores a definirse como ‘conquistadores’ o ‘misioneros’ frente a la sociedad. Se perciben más bien como defensores de una fortaleza asediada o como profesionales colocados en una situación imposible, y que deben primero defender las condiciones de ejercicio de su tarea”.

(DUBET F. y MARTUCCELLI D., 1998, pp. 226 –227),

La educación en contexto: escuela, sociedad, economía y democracia

Objetivos

1. Analizar el papel de la educación formal como mecanismo de reproducción social.
2. Describir las relaciones entre sistema educativo y mercado de trabajo en las sociedades contemporáneas.
3. Discutir el papel de la educación en la formación ciudadana y en la estructuración de la representación política democrática.

6. I. Introducción

Hasta el momento hemos concentrado nuestra atención en la educación como fenómeno singular. Si bien hemos hecho referencia a sus relaciones con otras áreas de la vida social, estas referencias nos interesaban en la medida en que permitían explicar o comprender el desarrollo de las instituciones y los procesos educativos. En esta unidad nos proponemos, invirtiendo la perspectiva, analizar el funcionamiento de la educación no ya como efecto de diversas causas sociales sino como determinante de procesos y fenómenos extra-educativos.

Entre los múltiples complejos causales en los que puede postularse la intervención de variables educativas, hemos seleccionado tres que, de acuerdo con su relevancia en los debates teóricos y políticos contemporáneos, ameritan una consideración detallada en esta unidad.

El primero refiere al papel de las instituciones y credenciales educativas en los procesos de reproducción de la estructura social. Como hemos visto, todas las sociedades pueden ser concebidas como sistemas de posiciones. La producción y reproducción de este sistema de posiciones depende de las estrategias que desarrollan los actores sociales (individuales y colectivos) para disputar la definición de las reglas y la apropiación de los recursos materiales y simbólicos socialmente valorados. La educación constituye uno de los vehículos más eficaces para la reproducción de las jerarquías sociales. Más adelante nos ocuparemos de explicar en qué consiste esta eficacia.

En segundo lugar analizaremos la contribución de la educación al desarrollo económico y su papel en la conformación de los mercados de trabajo. Tradicionalmente, los incrementos en la producción de las economías nacionales han sido concebidos como una función de la acumulación de capital. Estos modelos consideraban a la educación sólo como un contribuyente potencial al desarrollo de la tecnología. Esta concepción del desarrollo ha sido reformulada recientemente. Estas reformulaciones mantienen la asociación entre desarrollo y capital pero establecen una distinción entre capital material y capital humano; es

decir, entre la contribución de las capacidades productivas objetivadas en las cosas y la de las capacidades productivas incorporadas en las personas. Según veremos, la educación es uno de los contribuyentes decisivos a la formación de capital humano y, en este sentido, al incremento de la productividad de las economías nacionales. Para efectivizar esta contribución, los sistemas educativos deben, según se sostiene habitualmente, adecuar sus rutinas y contenidos a las demandas del mundo de la producción. Dedicaremos un apartado a discutir cuáles son esas demandas y cuáles los problemas que los sistemas educativos enfrentan para satisfacerlas.

Finalmente, nos ocuparemos de la relación entre los sistemas educativos y los sistemas políticos. La responsabilidad formativa de las escuelas es doble: se les requiere no solamente entrenar trabajadores sino también formar ciudadanos. Trataremos de elucidar en qué consiste “formar ciudadanos,” lo cual requiere, por un lado, determinar qué se entiende por *ciudadanía* en los estados democráticos modernos y, por otro, cuáles son las habilidades necesarias para su completo ejercicio. Como se verá, la formación de ciudadanos de estados *democráticos* supone para los sistemas educativos el requisito adicional de contribuir a la realización de la igualdad democrática. Deteniéndonos en el análisis del caso argentino, ilustraremos cuáles son las dificultades asociadas con este requisito.

6.2. Estructura social, capital y reproducción

6.2.1. Sociedad: objetividad y subjetividad

La sociedad, el existir con otros miembros de la misma especie, es una dimensión **constitutiva** de la humanidad. **Constitutiva**, quiere decir, por un lado, que cuando tratamos de pensar cuál es el atributo o el conjunto de atributos que distingue a los seres humanos de otros seres, necesariamente debemos referirnos, de uno u otro modo, a su condición social, a su coexistir con otros miembros de la especie. La coextensión entre lo social y lo humano fue identificada por los primeros esfuerzos sistemáticos destinados a definir la condición humana. La célebre definición de Aristóteles, que presentaba al ser humano como animal político (*zoón politikón*), sobrevivió hasta nuestros días en la traducción de sus lectores romanos, quienes definían al ser humano como *animal socialis*. Esta es la definición con la que nosotros estamos más familiarizados: el hombre es, según estamos acostumbrados a pensar, un **ser social**. De modo que cuando decimos que la sociedad es constitutiva de la humanidad no estamos más que formalizando una convicción de sentido común.

Ahora bien, esta convicción de sentido común entra en contradicción con otras nociones que forman parte de nuestra herencia cultural. Como hemos visto en la primera unidad, quienes hemos sido criados en sociedades modernas estamos acostumbrados a concebirnos como **individuos**, es decir, como seres que existimos previa e independientemente del medio en que nos desenvolvemos. Según nuestro razonamiento corriente, la sociedad es, precisamente un **medio**, es decir, un espacio exterior a nuestra persona; sobre el que podemos intervenir, como cuando decimos que queremos “transformar la sociedad,” o que soportamos “presiones sociales,” pero que en todos los casos es concebido como **distinto** de nuestra persona: nosotros somos nosotros y la sociedad es otra cosa. Conviene insistir y tener presente que esta forma de concebir la identidad, que para nosotros resulta tan natural, es un atributo dis-

tintivo de las sociedades modernas y el producto de un largo proceso de transformaciones. Puede que la contradicción no resulte evidente, pero basta que nos detengamos a pensar un momento para descubrir que es difícil afirmar al mismo tiempo, por un lado, que la sociedad es constitutiva de nuestro ser humano y, por otro, que somos individuos, cuyo ser distintivo precede y excede a la sociedad.

El punto de vista sociológico como actitud reflexiva y la sociología como disciplina científica nacen, precisamente, en el momento en que esta tensión entre los distintos componentes de nuestra herencia cultural se pone de manifiesto, esto es, en ese momento de la segunda mitad del Siglo XIX en el que la experiencia moderna permite concebir nuestra **coexistencia** como **sociedad**: como “otra” y como “cosa.” La “cosificación” de lo social, el concebir a los fenómenos sociales como entes exteriores y anteriores a nuestra conciencia individual, es el dispositivo conceptual adoptado por Emile Durkheim para identificar al objeto de la sociología, esa entonces nueva disciplina dedicada a estudiar científicamente las relaciones entre los hombres.

La tensión entre los componentes de nuestra herencia cultural que registramos al nivel de las convicciones de sentido común se reproduce al nivel de la reflexión teórica. No escapaba a los padres fundadores de la sociología como ciencia, como tampoco escapa a nosotros, sus lectores y herederos, que la sociedad, esto que proponemos concebir como exterior y anterior a nuestra conciencia individual, sólo puede pensarse como resultado de nuestro pensar y nuestro obrar. En efecto, la sociedad solo existe *en acto* – en nuestras acciones y nuestras representaciones – o en los resultados de nuestros actos – en los objetos, las reglas y las disposiciones que organizan nuestra coexistencia. Sin embargo, eso no quiere decir que nuestro obrar en sociedad sea absolutamente libre e ilimitado. A pesar de ser producto del obrar humano, las cosas sociales condicionan, tanto en el sentido de limitar como en el sentido de posibilitar, el obrar humano. ¿En qué consiste esa misteriosa alquimia a través de la cual los resultados de la acción humana –las *cosas sociales*– adquieren vida propia y pasan a condicionar a las acciones y representaciones que les dieron origen?

La aspiración mayor de toda empresa sociológica es develar este misterio. En el camino hacia la concreción de esta aspiración existen dos inclinaciones fundamentales. Una consiste en acentuar el componente objetivo de lo social. Los sociólogos inclinados en este sentido tienden a concebir la producción de lo social como el resultado de fuerzas impersonales, que trascienden y determinan la voluntad de los agentes, tanto individuales como colectivos. Según este punto de vista, y para decirlo rápidamente, uno no hace lo que quiere sino lo que puede o, para ser algo más preciso, las situaciones sociológicamente relevantes son aquellas en las que uno no hace lo que quiere sino lo que puede. La segunda inclinación fundamental consiste en acentuar la importancia del componente subjetivo de lo social. Los sociólogos inclinados en este sentido tienden a concebir la producción de lo social como la resultante de la convergencia de las estrategias o de la interacción entre distintos actores, tanto individuales como colectivos. Según este punto de vista, y para decirlo rápidamente, lo que uno hace está siempre orientado a obtener lo que uno quiere; y el que uno lo obtenga o no, no depende de la acción de fuerzas impersonales sino de las acciones de otros, que también están orientadas a obtener algo que quieren.

6.2.2. Formas de capital y espacio social

Después de esta larga introducción, y recordando lo que hemos indicado en unidades anteriores, probablemente el lector sospeche que las empresas sociológicas más fructíferas y convincentes son las que, evitando los extremismos objetivistas o subjetivistas, consiguen albergar y dar cuenta de los dos componentes de la tensión contradictoria de la que hablábamos al principio: nuestra concepción simultánea de ser, a la vez, seres sociales e individuos.

Para avanzar por un camino que permita, tanto como sea posible, desviarnos por atajos subjetivistas u objetivistas es conveniente despojarnos de alguna de las imágenes con las que estamos habituados a representarnos lo social. Según sabemos, todas las sociedades conocidas están definidas por una manera típica de dividir el trabajo y distribuir los resultados del trabajo. Esta división es siempre distintiva y valorizante. No hay tareas sencillamente diferentes: hay tareas mejores y peores. No hay productos simplemente variados: hay productos más y menos valiosos. Los sistemas de clasificación de las tareas y de valoración de los productos son también sistemas de clasificación de las personas, y, por regla general, los valores asociados con las tareas y los productos se extienden a las personas que las desempeñan y que los poseen. De este modo, la organización de la producción y de la distribución de los productos obtenidos resulta en una división jerárquica entre los grupos de personas que las llevan adelante. Una de las metáforas más corrientemente utilizadas para representar la jerarquía social es la pirámide. El poder persuasivo de la pirámide como metáfora consiste en su capacidad para representar una de las propiedades distintivas de las organizaciones sociales conocidas: las tareas más codiciadas y los bienes más valiosos (que están arriba) típicamente, se reparten entre pocos, quedando para los más las tareas menos deseadas y los bienes menos valiosos (que están abajo). El poder representativo de la metáfora de la pirámide deriva probablemente de su relativa simplicidad y de la tendencia de muchas teorías sociales a reducir las jerarquías sociales a un único sistema de valores con un patrón común (pensemos en la propiedad de los medios de producción de las versiones más simples del marxismo o, más fácilmente, en el dinero, indicador de bienestar personal referido por muchas teorías utilitaristas contemporáneas). La metáfora de la pirámide, y las teorías sociales que ésta puede ayudar a ilustrar, están construidas sobre dos dimensiones: jerarquía de bienes sociales y cantidad de gente. Esta simplicidad es, seguramente, insuficiente para representar la compleja estructura de la mayoría de las sociedades conocidas y, muy especialmente, la de las sociedades modernas.

Conviene entonces reemplazar las metáforas bidimensionales (la de la pirámide o cualquier otra de este tipo) por imágenes que nos permitan representar a la sociedad como un **espacio**, donde la jerarquía y la valorización diferencial alcancen no solamente los desplazamientos verticales (el “ascenso” o el “descenso” social) sino también a los desplazamientos horizontales (entre distintas formas de capital). En efecto, raramente las cosas que son valoradas en una sociedad son reductibles a un único sistema de valoración. Esto no quiere decir, sencillamente, que “algunas cosas no tienen precio”. Al contrario, todas las cosas sociales, puesto que, al ser sociales, tienen significado para alguien más que quien las ha producido o las posee, tienen un precio; sólo que este precio no siempre se determina utilizando la misma unidad de medida. Del mismo modo, todo hombre, y toda mujer, puesto que ocupan una posición en el espacio social, tienen su precio, sólo que estos precios no se determinan solamente por los bienes materiales que poseen.

Decimos, entonces, que es más apropiado pensar la sociedad como un espacio organizado de acuerdo con múltiples sistemas de valoración. ¿Qué es entonces lo que determina la posición de un individuo o un grupo de individuos en el espacio social? La posición de una persona en el espacio social viene, en efecto, definida por la valoración de sus atributos y posesiones. Lo que determina esta valoración es no sólo el volumen sino también la estructura de sus posesiones. En otras palabras, para definir una posición social no basta con conocer cuánto poseen los individuos o grupos que la ocupan, sino *cuánto de qué cosa*.

Transportando la terminología característica de la economía política, llamaremos **capital** a las posesiones socialmente valoradas. Existen tres formas **elementales** de capital, es decir, tres sistemas de valoración que no pueden ser reducidos a los términos de otros sistemas de valoración: el capital económico, el capital cultural y el capital social. El **capital económico** corresponde al conjunto de las posesiones necesarias para producir bienes o servicios intercambiables. El **capital cultural** se relaciona con el conjunto de habilidades y disposiciones necesarias para producir y apropiarse de bienes simbólicos. El **capital social** corresponde al conjunto de vínculos que, en la forma de obligaciones o créditos, lealtades y afinidades, permiten a un individuo o grupo contar con la cooperación voluntaria de otros individuos o grupos.

Una vez que hemos demostrado la insuficiencia de las metáforas corrientemente utilizadas para representar la jerarquía social, podemos preguntarnos: ¿En qué sentido esta clasificación compleja de las formas de capital nos permite evitar las inclinaciones objetivistas o subjetivistas? Para evitar cualquiera de estas dos inclinaciones, una teoría social adecuada necesita dar cuenta de la producción y reproducción de la sociedad como el resultado de fuerzas *personales* (y no, impersonales) y, a la vez, *condicionadas* (y no, incondicionadas). La disposición de una adecuada teoría de la estructuración social permite, por un lado, explicar adecuada y exhaustivamente las estrategias de los actores y, por otro, interpretar las restricciones a las que esas estrategias están sujetas.

6.2.3. La educación como estrategia de reproducción

Cuando hablamos de **reproducción** de la sociedad nos estamos refiriendo tanto a la reproducción biológica de sus integrantes como a la reproducción simbólica de los principios de estratificación que permiten clasificarlos. Desde el punto de vista de los miembros de una sociedad, la reproducción equivale al mantenimiento de la posición que ocupan en el espacio social. Para mantener su posición, los actores sociales deben desarrollar estrategias que les permitan, al menos, conservar y, en lo posible, acrecentar el valor de los capitales que poseen. Los vehículos fundamentales de estas estrategias son la transmisión familiar o herencia y la institución escolar.

A través de las prácticas educativas intencionales y de los resultados educativos de otras prácticas hogareñas, el capital cultural familiar se transmite de padres a hijos. Las presentaciones en sociedad, los ritos de iniciación, las fiestas y ceremonias familiares, entre otras estrategias intencionales y no intencionales sirven para conservar, a través de la transmisión, el capital social de las familias. Finalmente, el capital económico se transmite a través de la herencia y otras instituciones legalmente sancionadas.

Si los mecanismos de transmisión familiar cumplieran su función de conservación del capital con perfecta eficacia, no habría reproducción sino repetición social: la división de bienes que correspondiera a un determinado momento, se

◀ Esta clasificación de las formas de capital tiene, entre otras virtudes, la de contener y combinar los tres principios de estructuración social tradicionalmente propuestos en el pensamiento social y político de Occidente desde Platón, pasando por Montesquieu, hasta nuestros días. Estos principios son: la riqueza, que corresponde al capital económico, la virtud, que corresponde al capital cultural, y el honor o reconocimiento, que corresponde al capital social.

repetiría idénticamente en el momento siguiente. El resultado de este proceso sería una sociedad prácticamente inmóvil y unas jerarquías sociales con límites fijos. Esta reproducción perfecta no existe ni ha existido en ninguna sociedad, en primer lugar, porque habitualmente los bienes familiares deben distribuirse entre varios hijos y esta división, en la medida en que los hijos constituyan unidades familiares separadas y aunque no sea en partes iguales, supone alguna forma de reducción de la masa original de capital familiar. Las dotes, el sistema de mayorazgo y otras instituciones familiares antiguas están destinadas, precisamente, a minimizar esta reducción. Pero el obstáculo fundamental a la reproducción del capital resulta de la naturaleza misma del acto de transmisión. Al transmitirse una posesión de una persona a otra vuelve a ponerse en cuestión la legitimidad de la posesión original, al transmitir sus posesiones, el poseedor debe revalidar y, por así decir, reforzar sus títulos respecto de lo que posee. La institución escolar colabora con la reproducción de las posiciones en el espacio social y, por consiguiente, con la reproducción de la estructura de ese espacio social, reduciendo la pérdida de valor y legitimando la transmisión familiar. ¿Cómo opera esta colaboración?

Como se ha indicado en unidades anteriores, el capital cultural tiene tres formas de existencia. El capital cultural existe como disposición o habilidad **incorporada**, en la forma de saberes y aptitudes; el capital cultural existe como propiedad **objetivada**, en la forma de textos, herramientas, máquinas, y objetos de arte; finalmente, el capital cultural existe como insignia **institucionalizada**, en la forma de títulos, credenciales, licencias y habilitaciones. Así como debemos invertir trabajo para apropiarnos de capital económico y debemos invertir energías afectivas y morales para proveernos de capital social o de “relaciones”, la incorporación del capital cultural requiere de una significativa inversión de tiempo y esfuerzo personal (además de la inversión monetaria requerida para adquirir las herramientas necesarias para realizar esa apropiación). Cuanto mayor es el beneficio que podríamos esperar por la inversión de este tiempo en otras actividades productivas, mayor es la privación relativa que supone el esfuerzo de incorporación del capital cultural. Esta privación resulta menos onerosa en la medida en que pueda ser solventada por colaboraciones familiares. Las familias que disponen de mayores volúmenes de capital económico son quienes están en mejores condiciones para “comprar” el tiempo necesario para prolongar la educación de sus hijos. De este modo, la transformación del capital económico en capital colabora en la reducción de los costos de transmisión para las familias mejor ubicadas. Al consagrar el capital cultural en la forma de títulos, diplomas y distinciones, la institución escolar valida y legitima esta transmisión.

Ahora, como ocurre con otras formas de capital, el costo de apropiación de una unidad adicional de capital cultural es menor cuanto mayor sea el volumen de capital cultural que ya poseemos. Las mismas dos o tres horas que empleamos hoy para estudiar un capítulo para un curso universitario, nos servían en la escuela secundaria solamente para incorporar el puñado de páginas necesario para que nos fuera bien en la prueba y es algo parecido a lo que invertíamos en la escuela primaria para completar la hoja de cuentas que nos daba la maestra. Del mismo modo, una primera lectura del *Ulysses* de James Joyce será mejor aprovechada por un estudiante familiarizado con los clásicos de la literatura contemporánea que por un lector curioso, por competente o inteligente que éste pueda ser. La aptitud escolar, vemos, no consiste en otra cosa que en capacidad para incorporar capital cultural. Típicamente, la institución escolar distribuye recompensas de acuerdo con los resultados del aprendizaje, independien-

temente de las distintas combinaciones de aptitud y esfuerzo involucradas en estos resultados. Puesto que la capacidad de incorporar capital cultural depende del volumen de este capital previamente acumulado, y dado que la capacidad de acumular capital cultural es mayor para quienes disponen de mecanismos domésticos de transmisión de este capital, la distribución de recompensas de la institución escolar colabora con la reproducción de las diferencias de posición social de las familias.

Esta inclinación reproductiva se acentúa a través de la operación de mecanismos de “cierre” o exclusión social. Estos mecanismos toman la forma de limitación de la oferta, creación de subsistemas cerrados y escuelas “de elite” o, para los niveles en los que la escolaridad es universal o cuasi universal, políticas de difusión, admisión, y financiamiento; limitación de vacantes o exámenes de ingreso. Paradójicamente, estos mecanismos son percibidos como tanto más legítimos cuanto más valiosa es la credencial que otorga la institución. Por ejemplo, en nuestro país, la institución de políticas de “cierre” en instituciones de educación básica o media sería, en general, inaceptable, aunque el valor de distinción de los títulos primario y secundario en el mercado de trabajo es, en el primer caso, casi nulo y, en el segundo, muy bajo. Las políticas de restricción del ingreso de los estudios universitarios de grado públicos encuentran, como sabemos, fuertes resistencias, y, sin embargo, distintos representantes de la comunidad han defendido públicamente su conveniencia; todo esto, aún cuando el valor de mercado de los estudios de grado ha descendido significativamente respecto de lo que ocurría, tan sólo, hace una generación. En cambio, la restricción en las políticas de admisión en los programas de posgrado, aún los públicos, que son los que entregan las credenciales educativas de mayor poder de distinción en el mercado de trabajo, son aceptadas como perfectamente válidas.

Para evaluar la validez de lo argumentado hasta el momento es importante subrayar que las instituciones escolares son una **herramienta** que los distintos grupos esgrimen en sus estrategias de defensa de su posición social. Esto no quiere decir que la escuela sea garantía de inmovilidad social o que no haya podido servir, como ha servido en el caso argentino, al menos en el origen, para avanzar políticas democratizantes e igualitarias. En efecto, las instituciones educativas son, por un lado, una entre varias estrategias que los actores sociales llevan adelante en su disputa por la apropiación de los bienes sociales y, por otro lado, pueden a veces convertirse en el terreno en el cual se desarrollan esas disputas. Tal es lo que ha ocurrido en varios países latinoamericanos con el conflicto entre sectores católicos y sectores laicos en diversos momentos del presente siglo.



Lecturas obligatorias:

Bourdieu, Pierre: *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*, cap. 7, “El nuevo capital: introducción a una lectura japonesa de LA NOBLEZA DE ESTADO”. Madrid, Siglo XXI Editores, 1997, pp. 108-124.

Parkin, Frank: “El Cierre Social como Exclusión”, en Mariano F. Enguita, ed. *Sociología de la Educación*. Barcelona, Ariel, 1999, pp. 264-271.

Actividad I

“Las contradicciones y las luchas sociales no están todas ni siempre en contradicción con la perpetuación del orden establecido; ... la permanencia puede estar asegurada por el cambio y la estructura perpetuada por el movimiento; ...

las expectativas frustradas que necesariamente engendra el desajuste entre la imposición de las necesidades legítimas ...y el acceso a los medios necesarios para satisfacerlas... no amenazan necesaria ni automáticamente la supervivencia del sistema” (Pierre Bourdieu, *La distinción*, Madrid, Taurus, 1988, pp.163-164).

De acuerdo con el texto de este pasaje y según las definiciones de estructura social que acabamos de discutir, ¿usted cree que las estrategias destinadas a defender el ingreso irrestricto y la gratuidad de los estudios en las universidades públicas argentinas son transformadoras o reproductivas de la estructura social? ¿Y usted cree que arancelar los estudios o restringir el ingreso resultaría en una estrategia de “cierre social” o exclusión? ¿Y sería una estrategia transformadora o reproductiva de la desigualdad de posiciones sociales? Fundamente su respuesta de acuerdo con las definiciones de “estrategia” y “estructura social” que hemos discutido en el apartado 6.2.

6.3. Educación, capital humano y productividad

A partir de la finalización de la Segunda Guerra, la economía mundial experimentó un período de explosivo y sostenido crecimiento. Se han ensayado diversas explicaciones para este fenómeno. Muchas de ellas proponen el incremento de las capacidades productivas gracias a la expansión de los sistemas educativos como uno de los factores causales más importantes. Más que verificar la validez empírica de estas teorías, tarea que nos requeriría revisar una extensa y compleja literatura, nos interesa aquí analizar las razones teóricas que permiten afirmar de modo verosímil que la productividad de las economías nacionales depende de la calidad de las experiencias educativas de sus recursos humanos.

La noción de **capital humano** es un giro de uso reciente en la literatura económica y de ciencias sociales. La relativamente tardía aparición de este concepto obedece a razones morales y teóricas. En primer lugar, el concebir a los seres humanos como una forma de capital, esto es, como un recurso productivo y una forma de propiedad, es contradictorio con algunos principios fundamentales de nuestra conciencia moral. Más bien estamos acostumbrados a pensar en los hombres y las mujeres como **fines** y no como **medios** de la producción económica. Más aún, si la producción tiene algún sentido, éste es, precisamente, el servir a los hombres y mujeres. Las razones teóricas para la acuñación tardía de la noción de capital humano tienen que ver con el desarrollo de la economía como ciencia. Es cierto que los modelos más influyentes de la economía política consideraron al trabajo como uno de los componentes fundamentales de la función de producción, junto al capital y al nivel de desarrollo tecnológico, esta consideración del trabajo era fundamentalmente cuantitativa, y tenía impacto sobre las capacidades productivas de una economía nacional solamente en la medida en que su relativa escasez o abundancia permitiera u obstaculizara la eficiente explotación de los recursos productivos disponibles. El relativo desinterés respecto de las diferencias cualitativas entre distintos tipos de trabajo radicaba en que, según se asumía, con razón, el grueso de la producción requería básicamente de esfuerzos físicos o habilidades manuales elementales para las que todos los trabajadores estaban, en principio, igualmente calificados. La complejidad de los sistemas de producción que fueron desarrollándose durante este siglo, especialmente durante su segunda mitad, hace que contar trabajadores como toda medida de las capacidades productivas resultantes del trabajo sea

tan inútil como contar máquinas para medir las capacidades productivas derivadas de la disponibilidad de capital físico. Esto llevó a los economistas a diseñar modelos que dieran lugar a diferencias cualitativas entre las capacidades productivas de los trabajadores, distinguiendo, de este modo, entre componentes físicos y componentes humanos del stock de capital.

Por lo demás, la consideración del capital humano como determinante del desarrollo económico permitió superar algunas dificultades empíricas de los modelos vigentes en la disciplina. En efecto, la función de producción que consideraba la fuerza de trabajo solamente en su dimensión cuantitativa tenía el defecto de predecir que los países más pobres deberían crecer a ritmo más rápido que los países más ricos y que, por tanto, los niveles de desarrollo de las distintas economías nacionales tenderían a converger en el largo plazo. Si bien a partir de finales de la década de los '50, algunas economías subdesarrolladas crecieron, efectivamente, a tasas muy altas (México, Brasil, los países del Sudeste Asiático y los de la Península Ibérica); en rigor, las diferencias de desarrollo entre el conjunto de las economías más ricas y el conjunto de las economías más pobres, antes que reducirse, se ampliaron. Una de las principales razones para explicar esa ampliación reside en las diferencias de salud, educación y capacitación entre uno y otro conjunto de países.

De acuerdo con estos argumentos, con los mismos recursos, mejores trabajadores, producen más. Mejores trabajadores son trabajadores con más años de escolarización, con más experiencia específica de formación en el trabajo, con más oportunidades de reconversión y reentrenamiento frente al cambio tecnológico y con mayores facilidades para trasladarse en el territorio nacional en busca de las oportunidades laborales más atractivas. Los años de escolaridad formal tienen una triple influencia en este proceso. En primer lugar, y por amplio que sea el desajuste entre los currícula escolares y las demandas de las unidades productivas, típicamente, tiene más probabilidades de “saber hacer” quien pasó más años en el sistema educativo que quien pasó menos. En segundo lugar, el pasaje por el sistema de educación formal favorece el cultivo no sólo de los conocimientos sino también de las disposiciones y hábitos como la disciplina, la regularidad, la responsabilidad, que son necesarios para un desenvolvimiento efectivo en el mundo del trabajo. En tercer lugar, los años de escolaridad están asociados con las capacidades para utilizar competentemente los servicios de los sistemas de salud y favorecen la planificación familiar, facilitando de este modo la incorporación de las mujeres con hijos a la fuerza de trabajo.

Las razones anteriormente expuestas nos permiten entender en qué medida la educación determina los niveles de desarrollo económico. Para completar esta explicación es necesario analizar cuáles son las motivaciones que podrían llevar a los trabajadores a educarse más, en el sentido de pasar más años en el sistema educativo y, de ese modo, a contribuir con el desarrollo de la economía nacional, al incrementar los niveles de productividad agregada, derivados del capital humano. Sobre este punto pueden formularse dos argumentos que podríamos denominar, de manera simplista, **argumento optimista** y **argumento pesimista**.

El argumento optimista y el argumento pesimista coinciden en reconocer que, en la mayoría de las economías modernas, los años de permanencia en el sistema escolar están asociados con incrementos en el ingreso. De este modo, una persona que pasa diez años en la escuela puede esperar ganar en el undécimo año, a igualdad de otras condiciones, más que una persona con experiencia escolar de nueve años. El argumento “optimista” lee esta asociación como un reflejo del rendimiento diferencial de la educación como inversión personal.

Para permanecer un año más en la escuela la persona no sólo debe esperar ganar más que lo que ganaría alguien que no tiene ese año de experiencia adicional, sino que también debe esperar ganar más que lo que ganaría si invirtiera ese tiempo y esos recursos en otra inversión, en lugar de continuar sus estudios. Según nuestra versión simple del argumento optimista, las economías producen más porque la gente está más capacitada, la gente está más capacitada porque estudia más, y la gente estudia más porque gana más invirtiendo su tiempo y su dinero en estudios que lo que ganaría si los dedicara a otra inversión.

Desde el punto de vista “pesimista”, la motivación que impulsó a más gente a estudiar cada vez más años, mejorando de ese modo la productividad del capital humano, no es tanto o no solamente la expectativa razonable de una mejora en el ingreso sino la devaluación de los títulos académicos y las credenciales educativas. El solo hecho de que cada vez más gente acceda al mismo título disminuye inmediatamente el valor de ese título, y de las habilidades que ese título simboliza en el mercado de trabajo. Si, además, los puestos de trabajo a ser cubiertos por las personas provistas de ese título crecen a un ritmo más lento que el de la “producción” de personas tituladas, los empleadores pueden contratar a los poseedores de ese título por menos dinero o, por el mismo dinero, a poseedores de títulos con más valor agregado. Si esto fuera así, la rentabilidad de la inversión en un determinado nivel educativo sería una función inversa de la cantidad de gente que haya alcanzado ese nivel: cuanto más gente lo alcanza, menos beneficio representa el haberlo alcanzado. De acuerdo con esta lectura “pesimista”, el principal incentivo para incrementar la permanencia en el sistema escolar no es tanto la expectativa de incrementar el ingreso personal, sino la de mantener el diferencial de ingreso respecto de los que vienen “detrás” en la competencia por los títulos académicos o bien la de legitimar, a través de la acumulación de más acreditaciones y títulos, los diferenciales de ingreso existentes.



Lecturas obligatorias

Bourdieu, Pierre. “Las estrategias de reconversión”, en M.F. Enguita, ed. Op. cit, pp. 241-263.

Delfino, José. “Educación, Capital Humano y Crecimiento Económico en la Argentina” en Delfino y Ferro, *Rol de la Educación y la Capacitación en el Crecimiento Económico de la Argentina* Córdoba: Eudecor/Fundación Arcor, 1998, pp. 11-69 y 123-130.

Schultz, T. W. “La inversión en capital humano” en M.F. Enguita, ed., op. cit., pp. 85-96.

Tedesco, Juan Carlos. *El Nuevo Pacto Educativo*. Buenos Aires, Paidós, 1993. Introducción.



Actividad 2

En el País de la Plata, una república imaginaria, Gorgias, el economista, y Diógenes, el crítico eternamente insatisfecho, discuten la asociación entre títulos académicos e ingresos. Gorgias sostiene que la gente gana más porque produce mejor y que produce mejor porque estudió más. Diógenes objeta que el que la gente que gana más tenga más títulos no dice nada sobre su capacidad para trabajar y que en realidad los que ganan más tienen más títulos porque sus papás tuvieron plata para pagarles más tiempo de estudios sin que necesitaran trabajar o trabajando menos horas. Después de revisar el texto de la unidad y la bibliografía, ¿usted se inclina a pensar como Gorgias o como Diógenes? ¿Por qué?

6.4. Educación y ciudadanía

6.4.1. Ciudadanía y democracia

En nuestro vocabulario político la noción de **ciudadanía** está fuertemente asociada con la de **democracia**. En tanto que herederos y portadores de este vocabulario estamos habituados a pensar la democracia como gobierno del pueblo, la participación política como participación en la formación del gobierno y de las decisiones de gobierno, y la participación en la formación del gobierno y de las decisiones de gobierno como ciudadanía. En su sentido original, que puede encontrarse ya en la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, ciudadanía designa, simplemente, al ser miembro de una comunidad política, independientemente de la forma que esta comunidad adopte. Esta extensión todavía permite distinguir entre membrecía en una comunidad política, es decir, una comunidad sujeta a leyes fundamentales o constitutivas, y membrecía en una comunidad no política o despótica, es decir, una comunidad sujeta solamente a la voluntad de los gobernantes. El atributo distintivo de la ciudadanía en general reside, entonces, en el participar de una comunidad en la cual el gobierno se organiza de acuerdo con leyes que limitan y regulan el arbitrio de los gobernantes.

El principio de acuerdo con el cual y el procedimiento a través del cual se constituye el gobierno permite, entonces, distinguir entre distintas formas de ciudadanía. Lo característico del gobierno democrático es que todos los ciudadanos tienen la posibilidad de elegir y ser elegidos para gobernar por un período determinado. El principio sobre el cual se funda la legitimidad de los órdenes democráticos modernos es el principio de autonomía. De acuerdo con este principio sólo pueden considerarse justas aquellas leyes o mandatos que una persona adulta, completamente desarrollada y en pleno ejercicio de sus funciones, aceptaría darse a sí misma. Ningún adulto está en condiciones de determinar qué es lo que mejor conviene o verdaderamente representa los intereses de ningún otro adulto. En este sentido, el mejor gobernante de cada uno es uno mismo. La distinción de la ciudadanía democrática reside, en primer lugar y tal como lo sostiene nuestra comprensión habitual del término, en el derecho a participar en la formación y en las decisiones de gobierno y, consecuentemente, la obligación de reconocer un derecho igual a *todos* los otros miembros de la comunidad política, independientemente de la convergencia o divergencia entre sus ideas e intereses y los nuestros.

Al igual que los ciudadanos de otros regímenes legales y a diferencia de los súbditos de gobiernos despóticos, los ciudadanos de las democracias disfrutamos de la protección y regulación de las leyes. A diferencia de otros miembros de regímenes legales, los ciudadanos democráticos disfrutamos de la posibilidad de ejercer el gobierno por un período determinado, de participar en la formación del gobierno y de debatir, refrendar o reprobamos las decisiones de gobierno. Estos derechos adicionales van acompañados de la responsabilidad adicional de fundar nuestros juicios y decisiones políticas de modo tal que hacerlos aceptables para el resto de los ciudadanos y compatibles con su ejercicio efectivo de un conjunto de derechos idéntico al nuestro.

6.4.2. Ciudadanía democrática y representación

Los fundadores de las democracias de nuestra era debieron enfrentar el fenomenal desafío de adaptar un conjunto de instituciones concebido para el go-

bierno de pequeñas comunidades urbanas antiguas a las condiciones de los grandes estados nacionales modernos. Para concretar esta adaptación se valieron de diversas herramientas institucionales, desarrolladas en los órdenes políticos pre-democráticos de la Europa Medieval. La representación política es la más importante de estas herramientas. Aún más, los órdenes que acostumbramos a llamar democracias y que a partir de finales del Siglo XVIII comenzaron a modelarse a partir de las imágenes de las democracias clásicas, pueden concebirse como una reforma sobre las estructuras de representación política pre-existentes. La representación parlamentaria y, en algunos casos, el federalismo son las fórmulas a través de las cuales las comunidades políticas de nuestro tiempo consiguieron encauzar el problema de involucrar, de algún modo, a todos, en la decisión sobre la suerte de todos.

El énfasis en la función representativa nos permite precisar la definición de ciudadanía democrática propuesta en el apartado anterior. Participar en la formación y en las decisiones del gobierno consiste en la capacidad de representar y hacerse representar.

6.4.3. La democracia y los significados de la igualdad

Existe un segundo sentido que solemos darle al término democracia, un sentido que sólo está secundariamente relacionado con la forma de gobierno y que refiere, de modo más directo y elemental, a la igualación de las condiciones sociales. Según Alexis de Tocqueville, que fue el primer autor en llamar la atención sobre el punto, la democracia es un movimiento social, paulatino y de larga duración histórica, que consiste en la erosión de las jerarquías sociales, fundamentalmente en su manifestación simbólica. De acuerdo con esta perspectiva, el proceso de igualación democrática consiste no tanto en la ecualización concreta de las condiciones de vida sino en la capacidad de pensar la diferencia social como desviación respecto de una igualdad originaria y fundamental. Las diferencias que separan a ricos de pobres, mujeres de hombres, diestros de torpes, honorables de villanos, pasan a ser concebidas como accidentes u obstáculos salvable y, en este sentido, se erosiona la legitimidad de la riqueza, el género, la destreza y el honor como fundamentos de los derechos políticos.

En este sentido, la democracia política, y la igualdad de derechos que ésta supone, son más bien un resultado antes que una condición, de una igualación social y una democratización social previas. La extensión del principio democrático entendido de esta manera a otras esferas de la vida social consiste en la extensión de esta lógica ecualizante, homogeneizadora y corrosiva de las jerarquías y la autoridad.

De acuerdo con el significado concreto que en cada situación concreta se le dé a la idea igualitaria, el principio de igualdad puede entrar en contradicción con el principio de autonomía que, como hemos visto, es el fundamento de la legitimidad de la democracia política. Para identificar estas posibles contradicciones, autores como Giovanni Sartori han propuesto distinciones entre distintas formas de igualdad. La primera de ellas es la **igualdad de oportunidades**. La realización de este principio consiste en la eliminación de los privilegios o subsidios, cubiertos o encubiertos, que distorsionan la libre competencia entre los individuos o grupos de individuos por la apropiación de los bienes sociales, premiando cualquier otro atributo que no sea el mérito y el esfuerzo como medida de contribución social. La segunda forma es la **igualdad de puntos de partida**. Este principio reconoce la existencia de agudas desventajas de origen,

que en la medida en que están asociadas con el accidente de nacer en una familia con más o menos recursos, injustamente distorsionan la competencia por la apropiación de bienes. La realización de este principio de igualdad consiste, entonces, en la adopción de medidas que permitan compensar las desigualdades familiares básicas, favoreciendo a los hijos de las familias más vulnerables de la sociedad. La tercera forma de igualdad es la de **resultados**. De acuerdo con este principio, nuestra igualdad esencial nos hace acreedores de un derecho igual a una idéntico conjunto de bienes sociales, independientemente de nuestra posición de partida y nuestra colaboración en el esfuerzo colectivo de producirlos. Tanto la igualdad de puntos de partida como la igualdad de resultados requieren de intervenciones de la autoridad política que corrijan las distribuciones resultantes de los intercambios espontáneos entre los miembros de la sociedad, compensando desventajas. De acuerdo con la circunstancia y con la modalidad que adopten, estas intervenciones pueden ser contradictorias o absolutamente incompatibles con el principio de autonomía individual. El ejercicio responsable de la ciudadanía democrática requiere que, atendiendo a las mencionadas distinciones entre las formas de igualdad, una extensión de la democracia en el sentido de igualación de condiciones no ocurra al precio de una retracción de la democracia en el sentido de reducción de la autonomía.

6.4.4. El papel de la educación en la formación de la ciudadanía democrática

La formación escolar cumple un papel central en la constitución de cada uno de los aspectos de la ciudadanía democrática que hemos comentado línea arriba. En primer lugar, la formación de ciudadanos supone para el sistema educativo la responsabilidad de formar sujetos que dispongan de las habilidades suficientes y las disposiciones adecuadas para participar de modo eficaz en la formación y en las decisiones de gobierno. Esto supone: I) instruir a los ciudadanos, de modo adecuado y veraz, en el conocimiento de las características fundamentales y la historia de la comunidad política a la que pertenecen, II) estimular el conocimiento y la aprehensión crítica del conjunto de protecciones y obligaciones legales que les corresponden en tanto miembros de esa comunidad política, III) cultivar las habilidades necesarias para participar de modo responsable en la formación e implementación de decisiones colectivas, y IV) fortalecer el sentido de ese afecto entre extraños, que Aristóteles llamó amistad ciudadana, y que resulta indispensable para el mantenimiento de cualquier comunidad política saludable.

Esta forma de amistad requiere que los ciudadanos democráticos ejerciten el respeto de la autonomía de sus conciudadanos. La composición plural y no discriminatoria del alumnado puede colaborar tanto o más que los contenidos curriculares o las rutinas institucionales en el cultivo de esta habilidad.

La efectiva representación democrática requiere no solamente de la competencia para elegir y hacerse elegir sino la capacidad para, por un lado, formular demandas propias en un modo aceptable y compatible con las demandas de otros y, por otro, para interpretar demandas ajenas y formularlas de tal manera que otros puedan aceptarlas como propias. Las capacidades de representación política son, en este sentido, indistinguibles de las capacidades de representación y expresión lingüísticas. El cultivo deliberado y dedicado de las habilidades de simbolización, interpretación, expresión y comunicación, intrínsecamente asociadas con la enseñanza escolar de la lengua nacional y de los distintos lenguajes científicos colabora, de manera indirecta y, sin embargo, fundamental, con la formación de la ciudadanía democrática.

Finalmente, el ejercicio cabal y responsable de la ciudadanía requiere de la satisfacción de un umbral de necesidades básicas antes del cual ninguna forma de participación o pertenencia políticas resultan posibles. La compensación de los inmensos *handicaps* de partida que grandes sectores de la población deben soportar es una de las más onerosas cuentas pendientes de los sistemas educativos de las democracias contemporáneas, especialmente en las democracias más jóvenes, y muy especialmente en las democracias latinoamericanas. En algunas de ellas se han desarrollado esfuerzos para registrar de modo fiable las diferencias de calidad entre los procesos educativos y compensar, de acuerdo con esos resultados, las diferencias de calidad registradas entre las regiones y los sectores sociales. Los procesos de descentralización y privatización a los que hemos hecho referencia en la primera unidad, conspiran contra el éxito de estos esfuerzos. La igualación de la calidad continúa siendo el gran desafío democrático que los sistemas educativos de la región deberán enfrentar en los próximos años.



Lecturas obligatorias:

Dewey, John. *Educación y Democracia*. (varias ediciones). Passim.
 Tenti Fanfani, Emilio. “La escuela en el círculo vicioso de la pobreza” en *La escuela vacía*. Buenos Aires: Unicef - Losada, 1993.

 **Actividad 3**

¿Cuál es el atributo que distingue la ciudadanía de otras formas de pertenencia comunitaria? ¿Cuáles son los atributos que distinguen la ciudadanía democrática de otras formas de ciudadanía? Según su experiencia personal: ¿cuáles son los principales logros y cuáles los principales déficits de la escuela argentina en términos de formación ciudadana?

Referencias Bibliográficas

Alliaud, Andrea. *Los docentes y su historia: orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993, vol. I, pp. 73-109.

—. (1995); “Los estudiantes de magisterio como grupo social”. *Programa de Investigación sobre formación docente. Documento Final*. Buenos Aires.

Barco de Surghi, Susana. *Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores*. Buenos Aires, Mimeo, 1994.

Barton, Len et al. (1994). “Teacher Education and Teacher Professionalism in England: some emerging issues”, en: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 15, No. 4.

Batallan, Graciela y García F.J. “La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar. En: *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*” (A. Alliaud y L. Duschatzky comps.). Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1992.

Braslavsky, Cecilia: “El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina,” en D. Filmus, ed. *Las transformaciones educativas en Iberoamérica*, Buenos Aires, Troquel- OEI, pp. 365-402.

Bernstein, Basil. *Class, Codes and Control*. Routledge & Kegan Paul, London, 1977 (Hay traducción al español).

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.

Bourdieu, Pierre. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1997.

—. “Las estrategias de reconversión”, en M.F. Enguita, ed. Op. cit, pp. 241-263.

Carew J.V. y Lawrence Lightfoot S. (1979); *Beyond Bias. Perspectives on classrooms*. Cambridge Massachussets, Harvard University Press.

Carnegie Task Force on teaching as a profession (1986). *A nation prepared: Teachers for the the 21st century*. Washington, DC: Carnegie Forum on Education and Economy, citado por Labaree, David; “The Mouvement in Professionalize Teaching”, *Harvard Educational Review*, vol. 62, No. 2, summer 1992.

Cervini, R. y Tenti Fanfani, E. *Los maestros y la calidad de la educación..* Buenos Aires. En prensa 1995.

Cox, Cristián y Bernstein, Basil. *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Chile, CIDE, 1988.

Crozier, Michel. *Le phénomène bureaucratique*. Paris, Seuil, 1963 (Hay traducción al español en la Editorial Amorrortu, de Buenos Aires).

Deleuze, Gilles. *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pre-textos, 1995.

Delfino, José: "Educación, Capital Humano y Crecimiento Económico en la Argentina" en Delfino y Ferro, Rol de la Educación y la Capacitación en el Crecimiento Económico de la Argentina, *Córdoba, Eudecor - Fundación Arcor, 1998, pp. 11-69 y 123-130*.

Dewey, John. *Educación y Democracia*. (varias ediciones). Passim.

Dubet, F. y Martuccelli, D. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada, Biblioteca de Pedagogía, 1998.

Durkheim, Emile. *Education et sociologie*, Paris, 1922. Texto incluido en Durkheim, Emile. *Escritos selectos*. Introducción y selección de Anthony Giddens, Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.

—. *Educación y sociología*. Buenos Aires, Schapire, 1973.

—. *La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta, 1989.

Eichelbaum de Babini, Ana María. *Sociología de la Educación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1991.

Elias, Norberto. *Potere e civiltà*. Bologna, Il Mulino, 1983 (Hay traducción al español en el Fondo de Cultura Económica).

—. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá, Editorial Norma. 1998.

Fernández Enguita, Mariano (editor). *Sociología de la Educación*, Madrid, Alianza Referencia, 1999.

Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI, 1976.

—. "Los medios del buen encauzamiento", en Mariano F. Enguita, editor, *Sociología de la Educación*, Barcelona, Ariel, 1999, pp. 534-548.

Gandulfo, Alberto. "La expansión del sistema escolar argentino: informe estadístico" en Adriana Puiggrós, editora, *Sociedad Civil y Estado en los Orígenes del Sistema Educativo Argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991.

Knight John, Lingard, Bob y Bartlett Leo (1994); "Reforming Teacher Education Policy under Labor Governments in Australia 1983-93", en: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 14, No. 4, pp. 451-466.

Labaree, David F. "Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching", en: *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No. 2, Summer. 1992.

Lieberman, Myron. *Education as a Profession*, Prentice-Hall, Englewood-Cliffs, N.Y. 1956.

Muel Dreyfus, Francine. *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éduca-*

teurs spécialisés de 1968. Paris, Les Editions de Minuit. 1983.

Nasch, R.. “Expectativas de los alumnos respecto de sus profesores”, en: Stubbs y Delamond, eds., *Las relaciones profesor – alumno*. Barcelona, Oikos, 1987, pp. 97-112.

Parkin, Frank. “El Cierre Social como Exclusión”, en: F. Enguita, Mariano, ed. *Sociología de la Educación*. Barcelona, Ariel, 1999, pp. 264-271.

Parsons, Talcott. “The school class as a social system. Some others functions in american society”. En Halsey A.H., Floud J. and Andeson C.A., eds.; *Education, Economy and Society*, Collier-Macmillan, London. 1971.

Poggi, Gianfranco. *El desarrollo del estado moderno: una introducción sociológica*. Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

Ramírez, Francisco O. y Boli, John. “La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial”, en: Mariano F. Enguita, editor, *Sociología de la Educación*, Madrid, Alianza Referencia, 1999, pp. 297-314.

Reich, Robert. *El trabajo de las naciones*, Buenos Aires, Vergara, 1992.

Rist, R. “Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education”, en: *Harvard Educational Review* (EEUU), august, vol.40, p. 422. 1970.

—. “Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones a la teoría del etiquetado”, en Enguita, op.cit., pp. 616-29.

Rogers, C. *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo*. Buenos Aires, Paidós. 1975.

Schultz, T.W. “La inversión en capital humano”, en: M.F. Enguita, ed., op. cit., pp. 85-96.

Schutz, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu. 1974.

Stubbs, M. y Delamont, S., Eds. *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, Oikos-Tau, 1978.

Tedesco, Juan Carlos. *Educación y Sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones del Solar, 1996.

—. *El Nuevo Pacto Educativo*. Buenos Aires, Paidós, 1993

Tenti Fanfani, Emilio. “La interacción maestro – alumno, discusión sociológica”, en: *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLVI, N° 1, Enero-Marzo de 1984, pp. 161-174.

Tenti Fanfani, E., Cervini R. y Corenstein M. *Expectativa del maestro y práctica escolar*. México DF., SEP/UPN, Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, 1984.

—. “Representaciones escolares de los alumnos”, en: *Revista Argentina de Educación* (Buenos Aires). Año 5, No. 9, diciembre. pp. 40-67. 1987.

—. *El arte del buen maestro*. México D.F., Pax México-Césarman, 1988.

—. (1989). “Elementos de teoría y análisis histórico”, en: Gómez Campo V. y Tenti Fanfani E., *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, segunda edición, 1995.

—. “El oficio del maestro: contradicciones iniciales”, en: A. Alliaud y L. Duschatzky, comps. *Maestros, formación, práctica y transformación escolar* Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1992.

—. *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad civil*. Buenos Aires, Losada, 1995.

—. *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, segunda edición, 1995.

—. “El maestro en la jaula de hierro”, en: Filmus, Daniel y Isuani, Aldo, eds., *La Argentina que viene*, Buenos Aires UNICEF - Flacso - Norma, 1998, pp. 89-128.

—. “Pedagogía y cotidianeidad”, en: Tenti Fanfani, E. ed. *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 1999, pp. 119-138.

The Holmes Group (1990); *Tomorrow's Schools. Principles for the Design of Professional Development Schools*. A Report of The Holmes Group ; East Lansing.

Weber , Max. *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1969 (dos tomos).

—. *El político y el científico*. México, Premia Editora, 1980.

Esta edición de 1000 ejemplares
se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2006
en el Centro de impresiones de la Universidad Nacional de Quilmes,
Roque Sáenz Peña 352, Bernal, Argentina