Unidad Sociológica

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. BALANCES, DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA

Publicación Cuatrimestral | Año II | N° 5 | Octubre 2015 - enero 2016 | Buenos Aires, Argentina

Unidad Sociológica
ISSN 2362-1850. Publicación cuatrimestral.
Año 2, N° 5. Octubre 2015 - Enero 2016.
Manuel Ugarte 2341, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
http://www.unidadsociologica.com.ar

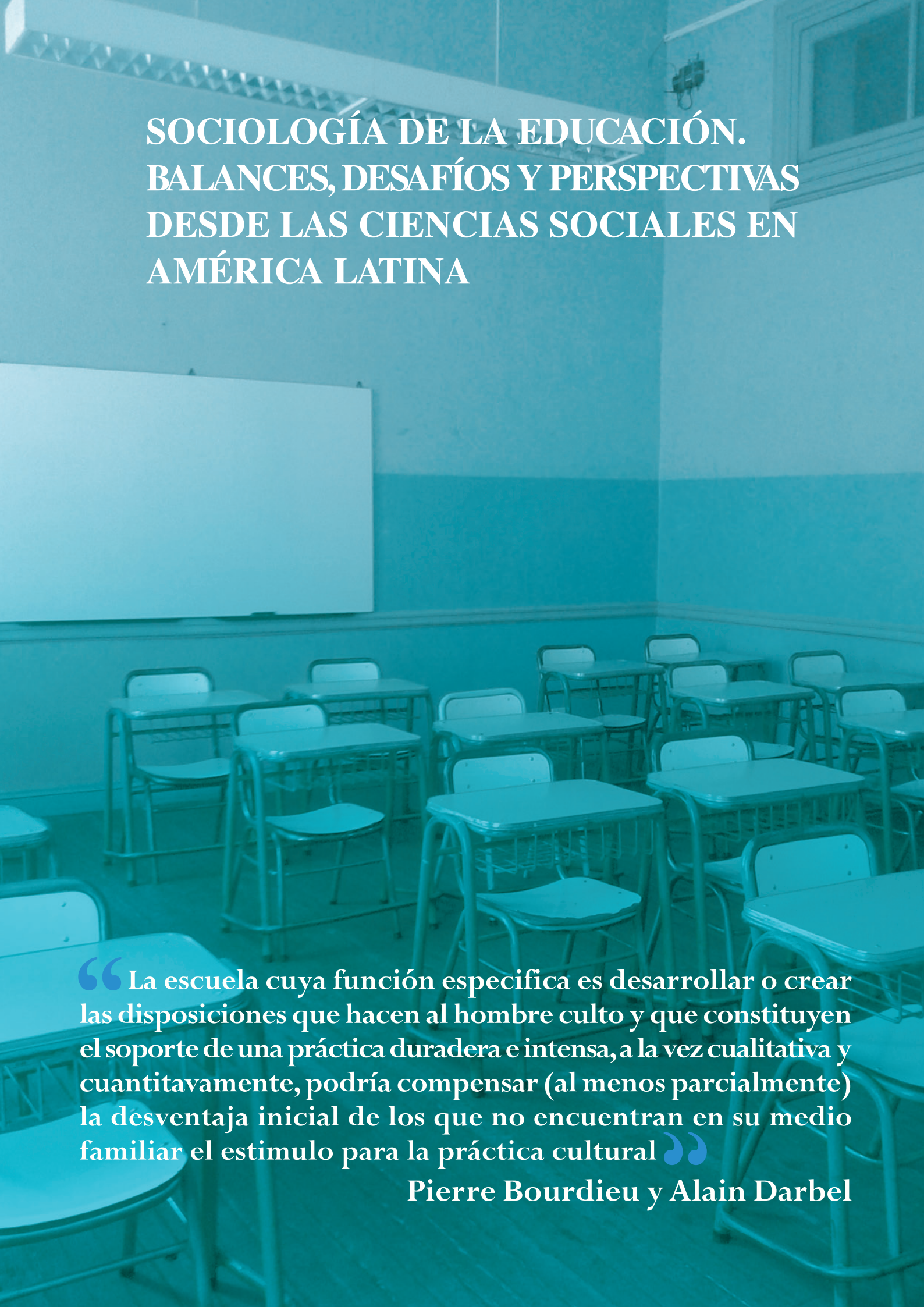
Unidad **S**ociológica es una revista digital creada por un grupo de docentes y sociólogos de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA).
Dirigida hacia estudiantes, graduados, docentes e investigadores, la revista tiene por objetivo recopilar diversos y variados artículos acerca de la disciplina sociológica, tanto en su vertiente clásica como contemporánea así como desde múltiples enfoques.
Cada número se orientará a una determinada temática, se detendrá en una particular rama de la Sociología: sociología de la desigualdad, sociología del arte, sociología de las nuevas tecnologías, toda aquella temática que nos acerque a problematizar el vínculo, complejo e indispensable, entre sujeto y sociedad.

STAFF

Federico Luis Abiuso
Matías Alcántara
Matías Alderete
Micaela Bazzano
Juan Martín Bello
Mauro Benente
Paula Luciana Buratovich
Néstor Cohen
Antonella Comba
Angélica De Sena
Guillermo Ferrón
Miguel Ángel Forte
Romina Galucci
Álvaro Gascue
Martin Gendler
Brian Goldman
Gilda Ivana Gonza
Anahí González
Esteban Grippaldi
Mauro Alejo Guevara
Tatiana Kravetz
Gisele Kleidermacher
Silvia Lago Martínez
Darío Lanzetta
Anahí Mendez
Cecilia Padilla
Juan Pegoraro
Ignacio Perez
Ramiro Perez Ripossio
Ignacio Rullansky
Leonardo Sai
Laura Stiberman
Romina Paola Tavernelli
Bruno de Vasconcelos Cardoso
Daniela Vega
María Celeste Viedma

ALAS
Asociación Latinoamericana de Sociología

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. BALANCES, DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA



"La escuela cuya función especifica es desarrollar o crear las disposiciones que hacen al hombre culto y que constituyen el soporte de una práctica duradera e intensa, a la vez cualitativa y cuantitavamente, podría compensar (al menos parcialmente) la desventaja inicial de los que no encuentran en su medio familiar el estimulo para la práctica cultural"

Pierre Bourdieu y Alain Darbel

ÍNDICE

- *Preludio: La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades*
Analía Inés Meo.....6-15

- *Los desafíos intersubjetivos desde una "Didáctica de autor". La enseñanza de la Sociología en diversos contextos privilegiando los principios de una "didáctica de autor"*
Silvia Paley, Flavia Angelino y Wanda Pagani.....16-21

- *Los procesos antroponómicos del sistema educativo mexicano: implicaciones macro y micro sociales de una agenda neoliberal en el centro del país*
Jaime Miguel González Chávez y Efraín Delgado Rivera.....22-32

- *Estrategias de enseñanza, supuestos en torno a los alumnos y contenidos enseñados: un estudio de caso*
Carla Zibecchi, Julieta Gomez, Maria Fernanda Miguel y Marina Larrondo.....33-42

- *La utilidad de las ciencias sociales en Latinoamérica. Conocernos, Pensarnos y Transformarnos desde el Sur*
Mauro Alonso.....43-53

- *La Cibercultur@ en el proceso de formación de estudiantes de sociología. Reflexiones sobre formación metodológica en estudiantes de sociología de la FCPyS-UNAM*
Francisco Ledesma Salamanca.....55-63

- *"Abramos más ventanas". Ensayo sobre las pedagogías latinoamericanas y la propia experiencia docente*
M. Micaela Bazzano.....64-71

Teoría sociologica clasica y contemporanea

- *La familia como ficción realizada, cuerpo integrado y campo de lucha en Pierre Bourdieu*
Gonzalo Seid.....75-83

- *Simmel y la sociabilidad: la tensión entre individuo y sociedad*
Alejandra Gómez.....84-91

Preludio: La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades

Analía Inés Meo**

La convocatoria de la revista Unidad Sociológica a presentar artículos sobre "**Sociología de la educación. Balances, desafíos y perspectivas desde las Ciencias Sociales en América Latina**" es también una sugerente invitación a reflexionar sobre algunas de las características, tensiones y dinámicas que han atravesado este sub-campo de la sociología durante las últimas tres décadas en Argentina. Este breve ensayo es una toma de posición en un campo de conocimiento rico, complejo y vital del cual quien escribe forma parte. Con este texto me propongo ofrecer una mirada que aspira a iniciar diálogos formulando algunas preguntas y ofreciendo respuestas tentativas sobre la investigación sociológica en educación en nuestro país.

A continuación examinaré cuál es el status de la sociología de la educación en el campo de las ciencias sociales en Argentina, interrogándome sobre su nivel de autonomía y estructuración como campo científico; examinaré cuáles son las formas dominantes de producir conocimiento de inspiración sociológica en educación en nuestro país así como algunas de las fortalezas y debilidades que éstas suponen para la construcción de un campo con mayor autonomía y grados de vigilancia epistemológica colectiva; y, finalmente, identificaré tradiciones de investigación que han iluminado –también desde una perspectiva sociológica- variados aspectos de las relaciones entre educación (en este artículo, sobre todo escuela media) y sociedad; identificando algunos de sus muchos aportes así como también algunas ausencias cuya identificación podrían contribuir a enriquecer nuestro herramental conceptual y, con ello, nuestras maneras de problematizar y producir conocimiento.

En primer lugar, interrogarse sobre el estatus que tiene la sociología de la educación en el campo de las ciencias sociales en nuestro país implica un meta-análisis de las investigaciones que llamaré "socio-educativas". Un primer recorrido por la literatura preocupada por entender quiénes (organizaciones y actores) producen conocimiento sobre las relaciones entre la educación y la sociedad, y desde qué perspectivas (epistemológicas, teóricas y metodológicas) nos permiten reconocer que la mirada sociológica se inscribe en un campo multidisciplinar (Albornoz y Gordon, 2012; Araujo, 2005; Gorostiaga, Palamidessi y Suasnábar, 2012; Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007). Campo en el que coexisten –a veces de manera conflictiva, otras con indiferencia- no sólo diferentes disciplinas (tales como la antropología, la historia, la ciencia política, la economía, y la sociología) y aspiraciones interdisciplinares (como es el caso de las ciencias de la educación), sino numerosas "comunidades discursivas" y "tribus" con sus respectivos lenguajes (teorías), preguntas y formas legítimas de responderlas (Apple et al, 2011). Campo en que las fronteras simbólicas entre vocabularios, maneras legítimas de producir conocimiento y de representarlo están en plena construcción y definición. Campo en el que se disputan (como en todo campo de poder) recursos materiales y simbólicos con el propósito de imponer como legítimas ciertas visiones sobre las divisiones del mundo educativo y social. En esta arena, instituciones universitarias, de investigación, gubernamentales y no gubernamentales; grupos y académicos ponen en juego heterogéneas (a veces antagónicas) perspectivas epistemológicas (tales como el positivismo, post-positivismo, y post-estructuralismo) y lenguajes interpretativos para problematizar las relaciones entre la educación y la sociedad.

En el complejo campo local de producción de conocimiento que llamaré "socio-educativo", entiendo que la sociología de la educación parecería ser, antes que una arena con reglas de juego y de acceso claras y específicas

* Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Instituto de Investigaciones "Gino Germani" (IIGG) - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA).
** Agradezco a Valeria Dabenigno y a Pablo del Monte por sus comentarios y sugerencias a versiones previas de este trabajo. Asimismo, le agradezco a Lara Encinas su asistencia en la identificación y presentación del material bibliográfico. Las opiniones vertidas en este trabajo son de mi entera responsabilidad.
*** Por razones de espacio, aquí me centraré en investigaciones sobre el nivel secundario que hayan sido producidas desde 1980.

–las cuales promoverían la producción de identidades académicas y profesionales distintivas-, una manera de interrogar la realidad que busca desnaturalizar las relaciones entre la educación (más precisamente, el sistema educativo formal) y variados campos sociales (tales como el sistema político, el mercado de trabajo, la estratificación social y la familia), y aspira a comprender cómo las escuelas producen subjetividades y diferencias sociales legítimas (títulos escolares) y con ellas la estructura y las desigualdades sociales[1]. Así, visibiliza las maneras específicas en las que el sistema educativo contribuye tanto a la producción como a la reproducción cultural y social, y a la legitimación de las sociedades capitalistas centrales y periféricas en distintos momentos históricos. También brinda lentes analíticos para examinar a las escuelas como lugares de luchas culturales y simbólicas, y de producción de subjetividades e identidades (ya sea de género, étnicas, sexuales, o de clase). Al hacerlo, exige una mirada relacional y no esencialista de los fenómenos estudiados y propone "vocabularios" y lenguajes sistemáticos para problematizar qué y cómo se enseña y evalúa, quiénes deben hacerlo y a quiénes debe educarse.

A diferencia de otros contextos nacionales (tales como Francia, Inglaterra y Estados Unidos), en nuestro país existirían indicios de un bajo nivel de estructuración de la sociología de la educación como campo académico, y de la ausencia de una autonomía relativa respecto del campo "socio-educativo" de conocimiento. Por un lado, el análisis exhaustivo de diferentes tradiciones de investigación sobre las desigualdades educativas y sociales ilustra que no existen en nuestro país revistas especializadas dedicadas a la producción en el sub-campo de la sociología de la educación (Meo, 2008)[2]. Este tipo de publicaciones contribuye a difundir de manera sistemática y regular los resultados de investigación, discutir las fronteras de los sub-campos, las preguntas de investigación, las perspectivas teóricas y las estrategias metodológicas pertinentes, así como las maneras de representarlas. Al igual que en el caso de instituciones y espacios de intercambio académico (como facultades, institutos de investigación, conferencias, seminarios científicos, academias, colegios profesionales, etcétera), las revistas especializadas contribuyen al diálogo y la confrontación entre los/as académicos/as acerca de las formas legítimas de hacer investigación (Bourdieu, 1997).

"La sociología de la educación brinda lentes analíticos para examinar a las escuelas como lugares de luchas culturales y simbólicas, y de producción de subjetividades e identidades (ya sea de género, étnicas, sexuales, o de clase)."

La inexistencia de una revista especializada parecería reflejar tanto la naturaleza del campo de ciencias de la educación (Suasnábar y Palamidessi, 2007; Tenti Fanfani, 1988), como la marginalidad de sociología de la educación en sociología (Tenti Fanfani, 1988). Por otro lado, el examen de las investigaciones que analizan las desigualdades educativas evidencia una tendencia a omitir la presentación tanto de las definiciones teóricas de conceptos centrales (tales como los de clase social) como de detallar las opciones metodológicas realizadas en el marco de los distintos estudios (Meo, 2008; Meo et al, 2014). Los "silencios" teóricos y metodológicos dificultan la comprensión de la naturaleza del proceso de investigación, sus supuestos epistemológicos, y sus demandas en términos de legitimidad, representación y reflexividad. Estas ausencias en el material publicado no implican que los/as investigadores/as no hayan hecho sus elecciones teóricas y metodológicas. Como argumenta Sautu (2003), estas decisiones siempre están presentes. Por el contrario, esta omisión bastante común sugiere que todavía no existe un "sentido común" dentro del sub-campo de la sociología de la educación que exija a sus participantes que expliciten los supuestos teóricos y metodológicos de sus investigaciones con el propósito de confrontar sus puntos de vista y criterios y así contribuir a la construcción de un campo académico-científico más autónomo y con mayores posibilidades de vigilar epistemológicamente lo que se presenta como conocimiento sociológico sobre lo escolar (Bourdieu, 1997; Tenti Fanfani, 1988)[3].

En segundo lugar, con el propósito de hipotetizar sobre las formas dominantes de producir conocimiento sociológico sobre educación en nuestro país, recurriré al

1 Diferentes autores (con sus investigaciones y también con sus reflexiones sobre el campo de investigación en el que trabajan) brindan herramientas para identificar características centrales de la mirada sociológica en educación. Los trabajos de Bourdieu y Passeron (1977) y de Dubet y Martuccelli (1998) ilustran la productividad de la "mirada sociológica". Apple et al (2010), por su parte, reflexionan sobre el campo de la sociología de la educación, sus características, dinámicas y tensiones en distintos contextos nacionales.

2 Si bien existen un creciente número de revistas académicas sobre educación, la mayoría publica los resultados de la investigación sociológica junto a producciones dentro de otras disciplinas como la pedagogía y la didáctica, la historia, la ciencia política y la antropología. En otros contextos nacionales, existen revistas dedicadas a la sociología de la educación (tal es el caso de la British Journal of Sociology of Education editada por la editorial internacional Taylor and Francis en el Reino Unido, y Sociology of Education editada por la American Sociological Association en Estados Unidos de América.

3 Este "sentido común" se define por las condiciones objetivas sociales e institucionales de la producción del campo y no por sus participantes individuales (véase Bourdieu, 1997).

análisis que propone Burawoy (2004) sobre la sociología en Estados Unidos. Esta mirada analítica me permitirá identificar provisoriamente algunas fortalezas y debilidades de la producción nacional así como algunas posibles líneas para continuar nutriendo su dinamismo. Antes de bosquejar un análisis tentativo del caso argentino, en primer lugar, voy a caracterizar brevemente el contexto institucional reciente en el que se ha desarrollado la investigación socio-educativa local con el objetivo de reconocer algunas transformaciones recientes que están acompañando el desarrollo de conocimiento socio-educativo. En segundo lugar, voy a presentar brevemente las características centrales de cada una de las maneras de hacer sociología que Burawoy propone, las cuales deben ser interpretadas como posiciones que pueden ser ocupadas simultáneamente o en distintos momentos por las mismas personas a lo largo de sus trayectorias laborales.

A partir del 2003, se ha registrado un incremento notable del financiamiento destinado a investigación en todas las disciplinas (tanto para la realización de estudios como para mejorar condiciones de trabajo de investigadores de tiempo completo), impactando positivamente tanto en las ciencias sociales en general y en educación en particular (Albornoz y Gordon, 2012; Araujo, 2005; Gorostiaga, Palamidessi y Suasnábar, 2012; Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007). Asimismo, se ha dado un sostenido crecimiento y diversificación de los productores de conocimiento en educación y de las fuentes de financiamiento[4]. A diferencia de otros contextos, es común encontrar diferentes tipos de organismos colaborando en la realización de investigaciones (ya sea mediante el financiamiento o la realización conjunta de los trabajos). Así también, en estos años han aumentado el número de revistas académicas y de publicaciones en educación, así como las exigencias de distintas instituciones (tales como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y el Ministerio de Educación nacional (vía la Secretaría de Políticas Universitarias) para instalar mecanismos de evaluación por pares de las producciones

4 Entre los productores y financiadores de investigación en educación se destacan: universidades nacionales "tradicionales" y nuevas, organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales, ministerios de educación nacional y provinciales, y sindicatos.

científicas que apuntan a desmantelar prácticas institucionales endogámicas de circulación de conocimiento[5]. Sin embargo, a pesar de la mejora relativa de condiciones de trabajo de muchos/as investigadores/as, todavía persisten condiciones precarias de trabajo que producen múltiples inserciones institucionales.

Diferentes autores/as han analizado variados aspectos del campo de conocimiento "socio-educativo" en Argentina, entre ellos: su desarrollo histórico institucional y modos de financiamiento (Suasnábary Palamidessi, 2007; Fuentes, 2013), su inscripción geográfica (Fuentes 2013), los temas más investigados (Tiramonti y Fuentes, 2012), los diferentes paradigmas epistemológicos y teóricos predominantes para el caso de los estudios de las políticas educativas (Tello y Mainardes, 2012); y las tradiciones de investigación sobre las desigualdades educativas, sociales y étnicas (Meo, 2008; Meo et al, 2014).A continuación, voy a presentar el análisis de Burawoy sobre la sociología en su país y luego algunas hipótesis (que deberán ser sustentadas, elaborados o refutadas por futuras investigaciones) sobre los distintos tipos de investigación sociológica que se despliega en el campo socio-educativo en nuestro país.

Burawoy distingue entre la sociología de las políticas, la pública, la profesional/académica, y la crítica. La sociología de las políticas (policy sociology) remite a la producción sociológica que está al servicio de un objetivo definido por quien solicita la investigación. Su objetivo central es proveer soluciones a problemas que otros formulan. La sociología pública, por su parte y de manera contrastante, propone forjar una "relación dialógica entre la sociología y diferentes públicos (organizaciones no gubernamentales, sindicatos, movimientos sociales, etc.) en la cual la agenda de investigación se co-produce con el otro. Esta relación supone problematizar tanto objetivos como valores implícitos, los cuales no son necesaria ni automáticamente compartidos por ambas partes. Si bien la relación de reciprocidad o de "acción comunicativa" (Habermas) es difícil de lograr y mantener, el objetivo de la sociología pública es justamente promover esa conversación en torno a las preguntas de investigación, resultados e implicaciones del conocimiento que se produce (Burawoy 2004). Según este autor, no puede haber ni sociología de las políticas (policy sociology) ni sociología pública dinámicas y potentes si no hay también una sociología profesional o académica. La sociología profesional o académica es la que acumula conocimiento, orienta preguntas, pone a pruebas métodos y perspectivas conceptuales. No es la enemiga ni de la sociología pública ni de la sociología de las políticas. Así, la sociología profesional refiere a un conjunto de programas de investigación en un contexto específico. Cada uno de esos programas tiene sus supuestos, preguntas, perspectivas conceptuales y tiene investigaciones ejemplares. Por ejemplo, la sociología de la estratificación, de la cultura, de las religiones, y de la educación albergan diferentes programas o líneas investigativas que se han organizado en torno a perspectivas conceptuales y problematizaciones específicas. Finalmente, la sociología crítica se dedica a interrogar las bases normativas y descriptivas de los programas de investigación de la sociología académica. Identifica sesgos, silencios y promueve nuevos programas de investigación. La sociología crítica también promueve interrogantes para las distintas formas de sociología, tales como ¿para quiénes producimos conocimiento? y ¿para qué lo producimos? Estas formas de hacer sociología, afirma Buroway, necesitan nutrirse mutuamente para que la disciplina como tal sea fructífera y valiosa socialmente. Sin embargo, estas vinculaciones no son sencillas porque cada una de estas formas de hacer sociología supone diferencias en cuanto a cómo se produce y legítima el conocimiento.

Estas formas de hacer sociología o estilos de investigación que propone Burawoy se inscriben en campos institucionales y socio-históricos específicos[6]. Una primera aproximación a nuestro contexto, nos permite afirmar que la mayoría de las investigaciones socio-educativas sobre el nivel secundario oscila en torno a la investigación orientada a producir conocimiento que busca examinar y orientar las políticas educativas y la investigación académico/profesional (Tiramonti y Fuentes, 2012, Meo et al, 2014). Numerosos estudios han producido conocimiento con el objetivo de evaluar u orientar el diseño de políticas, han examinado temáticas tales como la cobertura del sistema educativo, los desiguales niveles de acceso, permanencia y logro escolar, los factores socio-educativos y familiares asociados, las políticas y estrategias orientadas a la retención escolar, y el trabajo y la formación docente. Muchas investigaciones académicas, por su parte, han examinado cómo las escuelas, las familias y las políticas educativas contribuyen a la reproducción de desigualdades educativas y sociales entre grupos de niños/as y jóvenes de distintos grupos sociales. Así, por ejemplo, conceptos como "fragmentación escolar"/"segmentación"/"segregación", "estrategias educativas familiares", "capital cultural", "habitus", "gobierno de las escuelas", y "gobernamentalidad" han servido para problematizar el rol que tiene la escuela en la producción y reproducción de la dominación

5 Estas tendencias a privilegiar las revistas académicas ha sido "importada" de las ciencias exactas y ha sido objeto de constante crítica por parte de numerosos investigadores/as en ciencias sociales (tanto en nuestro país como en el exterior).

6 Diferentes estudios han examinado qué hacen los sociólogos en Argentina (ver, por ejemplo, Blois 2013; Rubinich y Beltrán 2010).

simbólica en la sociedad argentina contemporánea. Al hacerlo, han iluminado relaciones y aspectos que no son considerados en las investigaciones orientadas por la agenda y las preguntas del Estado sobre las mejores maneras de intervenir en lo educativo y lo social. Siguiendo a Burawoy (2004), considero que estas maneras de hacer sociología, antes que antagónicas, deberían entrar en diálogo permanente para enriquecer mutuamente sus preguntas, sus herramentales conceptuales así como sus estrategias metodológicas. Sin embargo, diferentes factores parecerían estar obstaculizando estos intercambios: los variables niveles de recursos humanos y materiales destinados a estos estilos de investigación; los diferentes tiempos y lógicas investigativas que implican; los estilos de escritura que utilizan para llegar a sus respectivas audiencias; la relativamente reciente recomposición (aunque parcial y en contextos laborales todavía precarios para muchos/as investigadores/as) del campo de conocimiento "socio-educativo"[7]; y la creciente autonomización de las investigaciones socio-educativas respecto de los debates teóricos contemporáneas en sociología y en ciencias sociales.

Frente al predominio de la sociología de las políticas y la profesional/académica en nuestro contexto[8], la sociología pública y la crítica en el campo socio-educativo aparecen más bien desdibujadas. Si bien se han consolidado en otros sub-campos de la sociología (como por ejemplo, la sociología rural, de la salud y la urbana[9]), no he encontrado indicios[10] de su relevancia para el caso de la sociología de la educación. La centralidad del Estado en las recientes reformas educativas y en la direccionalidad de muchas de las investigaciones; la baja centralidad que adquiere la educación en las demandas de diferentes movimientos sociales[11]; la marginalidad local de los enfoques epistemológicos que sostengan la necesidad de producir dialógicamente el conocimiento social; y la baja centralidad que adopta la discusión sobre teoría (entendiendo a la misma como herramientas que posibilitan interrogar la realidad) podrían estar configurando condiciones que explicarían el carácter aún marginal de una sociología de la educación pública y crítica en Argentina.

> **"El examen de las investigaciones que analizan las desigualdades educativas evidencia una tendencia a omitir la presentación tanto de las definiciones teóricas de conceptos centrales (tales como los de clase social) como de detallar las opciones metodológicas realizadas en el marco de los distintos estudios."**

En tercer lugar, con el objetivo de concluir con esta personal caracterización de la investigación sociológica en educación en Argentina, voy a esbozar un primer listado de preguntas que han orientado muchas de las investigaciones internacionales y nacionales. Entre ellas: ¿Cuáles son los fines de la escuela y de la escolarización? ¿De qué manera la educación formal afecta las oportunidades de vida de diferentes grupos sociales? ¿Por qué algunos grupos sociales, en general, ganan en términos de resultados educativos y otros pierden? ¿Qué aprenden los/as alumnos/as en la escuela más allá del currículo oficial? ¿Cuáles son los saberes consagrados en la escuela y cuáles los silenciados? ¿La educación es un medio de control o de liberación? ¿Cuál es la relación entre las trayectorias educativas de los individuos y su éxito ocupacional, económico y social futuro? y ¿de qué forma las experiencias educativas de los individuos y grupos afectan sus identidades? (sociales, de género/sexuales y étnicas, por ejemplo).

Para el caso de Argentina, y sin pretender ser exhaustiva, me interesa destacar siete tradiciones de investigación[12] que

7 La relativa ausencia de foros institucionalizados abiertos que promuevan espacios de reflexividad colectiva en torno a ventajas, tensiones y dilemas que suponen estas maneras de investigar, así como sobre sus supuestos epistemológicos y teóricos.

8 Un análisis de las publicaciones de organismos gubernamentales y no gubernamentales en educación ilustra la centralidad de una perspectiva sociológica de las políticas. Ver, por ejemplo, las producciones financiadas por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa –dependiente del Ministerio de Educación, el Área de Investigación y Estadística de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), por el IIPE, y el CIPPEC. En cuanto a la producción profesional/académica, ésta pueda rastrearse en revistas académicas en educación. En el ámbito nacional, artículos en publicaciones académicas periódicas (como la Revista del IICE - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-, Propuesta Educativa -FLACSO-) ilustran este tipo de investigaciones. Asimismo, muchos resultados de investigación académica también son publicados en libros individuales o colectivos.

9 En estos casos, la vinculación entre movimientos sociales e investigadores/as ha contribuido a prolíficos, complejos y fructíferos diálogos que han motorizado vibrantes agendas de investigación y participado de transformaciones legislativas y culturales.

10 Esta afirmación se basa en el análisis de variedad de publicaciones producidas en el marco de investigaciones socio-educativas desarrolladas entre 1980 y 2010 (ver Meo, 2008 y Meo et al, 2014). Esta muestra de publicaciones no pretende ser representativa del universo de producciones realizadas en Argentina durante el período examinado.

11 Esta tendencia tiene interesantes excepciones en el caso de muchas empresas recuperadas y la creación de bachilleratos populares con el objetivo de redefinir los objetivos y las prácticas pedagógicas de la escuela tradicional.

12 Las categorías que utilizo para nominar a las diferentes tradiciones apuntan a reconocer aspectos claves y comunes a la mayoría de los estudios que ellas engloban. Para una fundamentación más detallada

contienen buena parte de la producción de investigación local preocupada por contestar alguna/s de estos interrogantes. La tradición de las "**políticas educativas**", definida a partir de requerimientos del Estado y de sus preocupaciones por diseñar y evaluar políticas educativas y que busca –en general- establecer la distancia o proximidad entre los objetivos explícitos de las políticas y sus efectos discursivos y prácticos pedagógicos y sociales (ya sea a nivel territorial o institucional) (por ejemplo, Gorostiaga, 2012; Perazza y Teriggi, 2010; Rivas et al, 2010; Steinberg et al, 2011; Tenti, Frederic y Steinberg, 2009). El grupo de investigaciones "**socio-estructurales**" analiza los diferenciales niveles de acceso, permanencia y/o de logro escolar (entendido como repetición y/o rendimiento educativo en materias específicas[13]) de estudiantes pertenecientes a distintos grupos sociales y, en una minoría de estudios, étnicos. Esta tradición identifica factores socio-económicos y educativos asociados a ellos (ver Cerrutti y Binstock, 2004; Cervini, 2003a, 2003b,2005; Herrán y Van Uythem, 2002). La tradición "**socio-histórica**" explora los fundamentos socioeconómicos, políticos e ideológicos detrás de la configuración, el desarrollo y la diferenciación social del sistema de enseñanza secundaria (ya sea como un eje principal o como parte de un mayor desarrollo del sistema educativo) (Filmus, 1999; Gallart, 1983; Puiggrós 1996; Southwell,2011; Tedesco, 1978, 1983, 2013[1978]). La "**socio-educativa**", iniciada durante la década de 1980, indaga las formas que asume la escolarización de niños/as y jóvenes pertenecientes a familias de distintos grupos sociales y evidencia procesos de creciente diferenciación del sistema educativo (Braslavsky 1985; Braslavsky y Krawczyk 1988; Filmus 1985 y Krawczyk, 1989; Tiramonti 2004, Kessler, 2002). La tradición relativa a la "**identidad/subjetividad**", surgida durante la década de 1990, examina las experiencias escolares de grupos de estudiantes y la producción de identidades educativas, de género, sexuales y/o sociales (Duschatzky, 1998; Duschatzky y Corea, 2002; Feijoó y Corbetta, 2004; Kaplan, 2016; Maldonado, 2000; Meo 2011a y 2011b; Morgade, 2011; Núñez y Litichever, 2015). Las investigaciones de la corriente "**estrategias educativas familiares**" (con especial atención a la elección escolar) han indagado cómo éstas contribuyen a la reproducción de las ventajas y/o desventajas educativas de familias de distintas clases o grupos sociales (Veleda 2007, 2012; Tiramonti y Ziegler, 2008). Finalmente, la tradición "**socio-educativo-laboral**" examina las expectativas y orientaciones a futuro de los/as estudiantes; las relaciones entre las trayectorias educativas y las inserciones socio-ocupacionales y educativas; y los dispositivos instituciones que las escuelas despliegan (así como su alcance y efectos) para inculcar saberes, habilidades y saberes-hacer vinculados con el mercado laboral (Austral et al, 2000; Filmus et al 2001;Gallart, 2001, 2002; Jacinto y Freytes Frey, 2004; Jacinto, 2012).

Cada una de estas tradiciones de investigación problematiza aspectos específicos y despliegan metodologías variadas. En algunos grupos de estudios las metodologías cualitativas son dominantes –como en el caso de las tradiciones "**políticas educativas**", "**socio-educativa**", la de "**identidad/subjetividad**", y la de "**estrategias educativas familiares**"-, en otras predominan las cuantitativas – como en el caso de la tradición "**socio-estructural**"-, y en algunas coexisten ambos tipos de estrategias – como en la "**socio-educativo-laboral**". El peso relativo de estas tradiciones no es equivalente. Las tradiciones "**políticas educativas**", "**socio-educativa**" y "**socio-estructural**" han operado como polos atrayentes de numerosos esfuerzos investigativos (en general asociados con la conformación de equipos de investigación, el establecimiento de líneas de trabajo específicas que se han podido continuar en el tiempo y la disponibilidad de variadas líneas de financiamiento –destacándose la estatal y la de organismos no gubernamentales internacionales y nacionales). En estas tradiciones coexisten variadas perspectivas teóricas así como niveles de explicitación de las mismas. Por ejemplo, en el caso de las investigaciones sobre desigualdades educativas y sociales, éstas despliegan una amplia gama de perspectivas que van desde la teoría de la producción cultural de Bourdieu, los enfoques psicoanalíticos post-estructuralistas, las aproximaciones tradicionales, post-estructuralistas y post-modernas sobre identidad, a la teoría del reconocimiento y distribución de Nancy Fraser. Así, la mayoría de ellos optan por un enfoque ecléctico y utilizan las herramientas teóricas de diferentes tipos que les ayudan a dar sentido a sus datos.

Cada una de estas tradiciones de investigación ha realizado aportes centrales para avanzar en el conocimiento de las complejas relaciones entre la educación y la sociedad. Sin embargo, la identificación de algunos "silencios" puede contribuir a reconocer algunas debilidades o, al menos, algunos posibles caminos a recorrer para expandir sus problematizaciones y maneras de producir conocimiento. En

de algunas de ellas, ver Meo (2008). La lista de tradiciones y los ejemplos de publicaciones que incluyo en cada una de ellas no se propone ser exhaustivos. Sin duda, muchas importantes investigaciones han quedado fuera exclusivamente por razones de espacio y por el carácter breve de esta intervención.

13 Los estudios realizados en Argentina tienden a centrarse en el fracaso escolar (repitencia y deserción), más que en los logros académicos en relación con las normas nacionales (aunque recientemente han aumentado las publicaciones que examinan los resultados en pruebas internacionales de rendimiento educativo (como PISA). Durante el período 1997-2000, siguiendo las tendencias internacionales más amplias, se recogió por primera información sobre el rendimiento académico a nivel nacional.

primer lugar, la mayoría de las investigaciones identificadas no problematizan, por ejemplo, el género[14], el espacio, el cuerpo, las emociones y la etnicidad. En los debates sociológicos contemporáneos estas cuestiones –entre otras- aparecen como ejes que han permitido cuestionar, elaborar y redefinir programas de investigación. Sin dudas, el feminismo, la geografía cultural, la sociología del cuerpo y las emociones, y los estudios étnicos y, en particular sobre la "blanquedad" (White studies), han promovido profundos cuestionamientos de maneras establecidas de interrogar lo social y han postulado nuevos interrogantes (sin por eso descartar otras lentes analíticas). Por ejemplo, la teoría del actor en red (Ball y Juneman, 2013), la de la puesta en acto de las políticas educativas (Ball et al, 2013), la mirada cultural sobre el espacio urbano (Gulson, 2005),y la perspectiva queer (Youdell, 2010) ilustran algunos de estos virajes teóricos que podrían contribuir a formular nuevas preguntas. En segundo lugar, y en línea con lo expuesto más arriba, he identificado pocos trabajos que se dediquen a reflexionar sobre las maneras en las que producimos conocimiento cuando hacemos investigación sociológica en educación. Abrir la cocina de la investigación, con sus dilemas, tensiones y contradicciones (tanto a nivel ético, político como también analítico) contribuiría a más altos niveles de vigilancia epistémica colectiva y al diálogo entre "comunidades discursivas" (ya sea disciplinares, epistemológicas y teóricas).

A manera de cierre

Este ensayo ha propuesto un recorrido personal por algunas características, tensiones y desafíos de la investigación sociológica en educación en Argentina. Con ese propósito, decidí examinar el estatus de la sociología de la educación como sub-campo disciplinar, los estilos de investigación dominantes y las tradiciones de investigación que han vertebrado buena parte de la producción local. En este recorrido he propuesto líneas interpretativas que deben ser discutidas, revisadas y elaboradas. Son aproximaciones iniciales, tentativas y modestas que pretenden, antes que brindar respuestas definitivas, promover interrogantes que acompañen el proceso de construcción colectiva de una sub-campo de la sociología de la educación en donde puedan nutrirse mutuamente la producción académica, la orientada a las políticas, la preocupación por el compromiso con diversos públicos y la mirada crítica sobre nuestros propios supuestos y limitaciones

14 Como mencioné más arriba, en nuestro país, hay importantes estudios que prestan atención al género en educación. Sin embargo, existen aún pocos trabajos que lo utilizan como una lente analítica para entender las desigualdades educativas.

Referencias

Albornoz, M. y Gordon, A. (2011). La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983 – 2009). En Albornoz, M. y Sebastián, J. (Eds.) *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*. Madrid: CSIC.

Apple, M. W., Ball, S.J. y Gandin, L.A. (2010). Mapping the sociology of education: social context, power and knowledge. En Apple et al. (comp.) *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Oxon y New York: Routledge.

Araujo, S. (2005). Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura. En *Redes*, Núm. 21, Vol. 11. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires, Argentina.

Austral, R., Dabenigno, V., y Goldenstein Jalif, Y. (2008). Las experiencias de formación para el trabajo. En Aguilar et al. (autores) *La escuela media en foco. Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura, y formación para el trabajo.*

Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How Schools do policy. Policy enactments in secondary schools.* Oxon New York: Routledge.

Ball, S. y Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol: The Policy Press.

Blois, P. (2013). *La trayectoria de la sociología en Brasil y Argentina y las prácticas profesionales de los sociólogos. Un estudio comparado.* Documento de Trabajo CLACSO. Buenos Aires. Disponible http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131008013058/Blois.pdf

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina.* Buenos Aires: Flacso. Grupo Editor Latinoamericano.

Braslavsky, C. y Krawczyk, N. (1988). *La escuela pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Burawoy, M. (2005). For public sociology. *American Sociological Review*, 70 (Feb): 4-28.

Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.

Cervini, R. (2003a) Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel, *Education Policy Analysis* 11(5). http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/234/360

Cervini, R. (2003b). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 5(1). Disponible en: http://redie.uabc.mx/redie/article/view/71

Cervini, R. (2005). The relationship between school composition, school process and mathematics achievement in secondary education in Argentina. *International Review of Education*, 51(2): 173-200.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires: Editorial Losada.

Duschatzky, S. (1998). La escuela como frontera. Reflexiones sobre los sentidos de la experiencia educativa para jóvenes de sectores populares. *Propuesta educativa*, 18.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Feijoó, M. C. y Corbetta, S. (2004). *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE –UNESCO.

Filmus, D., C. Kaplan, A. Miranda y M. Moragues (2001). *Cada vez más necesaria , cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Editorial Santillana, Buenos Aires.

Filmus, D. (1999). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos.* Buenos Aires: Troquel.

Fuentes, S. (2013). Una mirada a la investigación en educación secundaria en la Argentina entre los años 2003 y 2013. *Documentos e informes de investigación en educación*. Año 1, Nro. 2. Buenos Aires: FLACSO.

Gallart, M. A. (1983). *The evolution of secondary education in Argentina 1916- 1970*. Tesis de Doctorado. Chicago: Universidad de Chicago. Departamento de Educación.

Gallart, M. A. (2001). Poverty, youth and training: a study on four countries in Latin America. *Compare*, 31, (1).

Gallart, M. A. (2002). Los conceptos básicos del análisis de la relación educación-trabajo. En Gallart, M. A. (Ed.). *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Gulson, K. N. (2005). "Renovating educational identities: policy, space and urban renewal." *Journal of Education Policy* 20(2): 141-158.

Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1): 141-159.

Gorostiaga, J., Palamidessi, M. y Suasnábar, C. (Comps.) (2012). *Investigación educativa y política en América Latina.* Buenos Aires: Noveduc.

Jacinto, C. (compiladora) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo- IDES.

Jacinto, C., y Freytes Frey, A. (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. París: IIPE - UNESCO.

Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias de las adolescentes embarazadas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,* X, (18).

Kaplan, C. (Ed.) (2016). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE - Unesco Sede Regional Buenos Aires.

Krawczyk, N. (1989). Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios argentinos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, VIII, (16).

Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba.

Meo, A. (2008). Mapping the field of studies of social class and educational inequalities in Argentina. *Revista Enfoques Educacionales*. Chile. Publicación bilingüe. Nro 1, Vol 10.

Meo, A. (2011a). The moral dimension of class and gender identity-making: poverty and aggression in a secondary school in the city of Buenos Aires. *British Journal of Sociology of Education,* 32 (6).

Meo, A. (2011b). Zafar, so good: middle-class students, school habitus and secondary schooling in the city of Buenos Aires (Argentina). *British Journal of Sociology of Education*, 32 (3).

Meo, A., Cimolai, S. y Pérez, A. (2014). Argentina Mapping ethnic and educational inequalities in an uncharted territory. Research traditions, their contributions and challenges". En Stevens, P. y Dworkin, A. G. (Editors) *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*. London: Palgrave Macmillan.

Morgade, G. (Coordinadora) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Palamidessi, M., Suasnábar, C. y Galarza, D. (comps.) (2007). *Educación, conocimiento y política: Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: FLACSO/Manantial.

Perazza, R., y F. Terigi. (2010). "Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina". *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 1.

Puiggrós, A. (1996). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Rivas, A., A. Vera, y P. Bezem. (2010). *Radiografía de la educación en Argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.

Rubinich, L y Beltrán, G (Eds.) (2010). *¿Qué hacen los sociólogos?*. Buenos Aires: Aurelia Rivera.

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Ed.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, FLACSO.

Steinberg, G., Cetrángelo, O., y Gatto, F. (2011). *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. Documento de trabajo. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL, UPEA (Presidencia de la Nación).

Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2007). El campo de producción de conocimientos en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. Historia de la Educación. *Anuario*, 7.

Tedesco, J. C. (1978). *Educación e industrialización en la Argentina*. Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD.

Tedesco, J. C. (1983). Elementos para una sociología del curriculum escolar en la Argentina. En Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (Eds.). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.

Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno de Argentina Editores.

Tello, C. y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* 20 (9). Recuperado [data] http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988.

Tenti Fanfani, E. (1988). El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina. En *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales*. Rosario: CONICET/ Universidad Nacional de Rosario.

Tenti Fanfani, E., Frederic, S. y Steinberg, C. (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires: IIPE UNESCO - PNUD.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2004). La configuración fragmentada del sistema educativo. *Cuaderno de Pedagogía*, 12.

Tiramonti, G. y Fuentes, S. (2012). La educación media en la agenda de investigación nacional. En Southwell, M. (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e*

instituciones. Rosario/Buenos Aires: FLACSO/Homo Sapiens.

Tiramonti, G y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Veleda, C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En Narodowski, M. y Gómez Schettinni, M. (Eds.). *Elección de escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.

Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.

Youdell, D. (2010). *School Trouble: Identity, Power and Politics in Education.* London: Routledge.

Los desafíos intersubjetivos desde una "Didáctica de autor". La enseñanza de la Sociología en diversos contextos privilegiando los principios de una "didáctica de autor"

Silvia Paley, Flavia Angelino y Wanda Pagani*

Desde la Cátedra Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje, del Profesorado en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), proponemos reflexionar en torno a la configuración de la identidad docente en dicho tramo de formación.
Abrimos la idea de una "Didáctica de Autor" desde los aportes de Estela Quintar con relación a la didáctica no parametral, en función de un "hacer con sentido" en el cual el sociólogo-docente sea "autor" de sus propias prácticas desde una perspectiva crítica y situada.
La pregunta sobre la autoría, en tanto espacio donde la posibilidad es real ámbito identitario, viabiliza la interpelación de las estructuras que configuran formas de interpretación de lo social, lo cual contribuye a conformar una categoría abierta y en tensión: ser sujetos de discursos, devenir intérpretes de los mismos y actores para luego generar las potencias necesarias para ser autores del relato, de la construcción misma de la realidad.

PALABRAS CLAVE: identidad narrativa - didáctica de autor - relato social

From the Cátedra Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje, belonging to the Profesorado en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), we propose to reflect on the teachers identity configuration on this formation segment.
We open the idea of an "Author's Didactics" from the contributions of Estela Quintar regarding a "non parametral's Didactics", based on a "make with sense" in which the sociologist-teacher is "author" of his own practices, from a perspective's critical and located.
The question of authorship, as a space where the possibility is real field to buildt identity, allows the interpellation of structures that form modes of interpretation of "the social" that contribute to shape an, open and in tensión, category: being persons that do speeches; becoming interpreters, and actors, of them; and then generating the necessary potencies to be authors of narration, to be reality constructors.

KEYWORDS: narrative identity - author's didactic - social narration

Matrix, didáctica y autoría

*La práctica de reflexión conjunta genera identidad y permite construir una noción de cuerpo profesional. Para que esto ocurra, es necesario que la reflexión sobre los saberes y las prácticas docentes, sea sistemática y sea sostenida en el tiempo. Por esto nos parece que uno de los caminos más prometedores es de comprender desde dentro la vida y el trabajo de los maestros y profesores. Esto ha llevado a muchos investigadores a indagar en la construcción de identidad docente a partir de las situaciones de vida cotidiana, de los discursos, de las percepciones, de los modos de ser. Es así que se han construido biografías docentes a través de narrativas lo que ha permitido recuperar las voces de maestros y profesores. La identidad y la forma de construirla a través del relato, es una lectura que hace el docente de los contextos en los que vive y los modos de enfrentarse a ellos (…)***

* Integrantes del Equipo docente de "Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje". Profesorado de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires (UBA). didacticapaley@gmail.com

** Denise Vaillant, "La Identidad Docente". Trabajo presentado en el I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"; Barcelona, 5, 6 y 7 septiembre 2007. Siguiendo estas ideas, se crea una relación directa con la inter y transdisciplina: tanto didáctica como sociología, en tanto disciplinas sociales, abordan la enseñanza como práctica social compleja, basamento identitario que buscamos problematizar en el presente artículo.

El adentrarnos en los procesos educativos, implica siempre un desafío abierto y a la vez, necesario. La enseñanza de la didáctica destinada a sociólogos, el encuentro entre saberes y haceres, la profesión y la vocación, son algunas de las nociones que interpelan y orientan la búsqueda de aquel sustrato común entre didáctica y sociología: el ser parte de procesos sociales complejos, el ver y vivir la enseñanza desde otro espacio, desentrañando entonces, en primer lugar, roles, lugares y modos de aprender.

Nos proponemos *trabajar de otro modo* para cambiar la mirada, problematizando las propias matrices de aprendizaje que los profesores han ido configurando a lo largo de sus trayectorias.

Las matrices de aprendizaje, estructuras que configuran modalidades internas y representaciones compartidas, ponen en juego un compendio de recorridos que los sujetos construyen en relación con otro. El pasaje de intérprete de estas estructuras a "autor" de las mismas se da desde la praxis y la posibilidad de crítica de lo propio.

Problematización de modalidades internas con las que han aprendido a enseñar y creación de estrategias inclusivas para aprender en los nuevos contextos, exigen nuevos dispositivos de formación: a través del relato de la propia experiencia escolar (e-vocación) de los cursantes del profesorado, se construye el ejercicio de reflexión donde, estas "biografías socioeducativas", abren el análisis para con las potencialidades de la configuración de saberes didácticos orientados hacia la construcción de una **"didáctica de autor"**.

Es entonces que concebimos la formación del sociólogo como docente como un proceso de construcción de un nuevo basamento identitario, que posibilite una práctica profesional docente reflexiva y crítica, lo cual es necesario para un proyecto educativo emancipatorio: la emergencia de la autoría en la propia práctica docente[1].

Lejos del "hágalo usted mismo"

Si consideramos que todo lo que hacemos contribuye a la construcción de subjetividad, la intersubjetividad pone en escena factores de interacción donde la realidad misma se construye. El aula es el escenario donde la enseñanza se vuelve relacional, otorgando significado tanto a los estudiantes (en la modalidad de aprendizaje) como a los docentes. Es esta faz la que permite la reflexión crítica: el sociólogo como docente organiza sus saberes disciplinares a la luz de ciertos interrogantes claves: ¿Qué enseñar? ¿A quiénes enseñar? ¿Por qué enseñar? y ¿Cómo hacerlo? Esta mirada epistemológica es a la vez ontológica, ya que al cuestionar las trayectorias se hace presente el origen (matriz) de todo saber: las instituciones socioeducativas.

Los estilos de enseñanza[2] permiten la reinterpretación de estas culturas vivenciadas. La enseñanza de la Sociología posibilita la desnaturalización de procesos complejos en el plano subjetivo e intersubjetivo. Es así que la realidad como construcción colectiva ya no es "observada" por fuera de los agentes que la crean. El enseñar es una práctica que, mediante la reflexión conjunta, posibilita la praxis, como ámbito de responsabilidad tanto individual como colectiva.

La eticidad de las prácticas de la enseñanza[3], se califican de tal forma, por su incidencia social, política, cultural y subjetiva. Este último plano es del que se parte en la formación de formadores: el estudio de las modalidades comunicacionales, donde los relatos narran procesos y construcción de realidad intersubjetiva.

Cerca del relato social: lo identitario que se "evoca"

Si partimos de la idea de la **identidad como proceso** y no como totalidad, nos vemos en la actualidad, ante la encrucijada de un diagrama de vida que no posee márgenes ni barreras de contención claras (Sennett, 2000; Beck, U. y Beck-Gernsheim,2001) .

La **realidad** se produce y reproduce continuamente, pero, hoy en un mundo globalizado, puede llegar a una velocidad tal que los actores se diluyan en la producción y la perciban como externa e inalcanzable, lo cual limita toda posibilidad de creatividad, configurando un círculo de inercia y desasosiego (Portes y Hoffman, 2003).

Es entonces necesaria la pregunta sobre la **autoría**, espacio donde la posibilidad es real ámbito identitario. La interpelación de las estructuras que configuran formas de interpretación de lo social (donde la práctica socioeducativa es clave) permite configurar una categoría abierta y en tensión: el ser sujetos de discursos, el devenir intérpretes de los mismos y actores para luego generar las potencias necesarias para ser autores del relato, de la construcción misma de la realidad.

"La propia identidad del ser no es más que una identidad narrativa." propone P. Ricoeur. La identidad es una categoría

1 "*Si creemos que el papel de la enseñanza (…) implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas*" (Giroux, 1997: 172).

2 Ver *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Cols, E. (2011). Rosario: Homo Sapiens.

3 Ver P. Freire, *El grito manso*, (2008) y P. Meirieu *La opción de educar y la responsabilidad pedagógic*a, conferencia dictada el 30 de octubre de 2013, Bs. As. En http://www.educ.ar/sitios/educar/noticias/ver?id=121633&referente=docentes

en tensión y construcción[4]. La identidad narrativa presenta la posibilidad de concebir el movimiento dialéctico entre describir, narrar y prescribir, donde se dan la constitución recíproca de la acción y del sí.

"En efecto, en la historia contada, debido al carácter unitario y completo que le confiere la operación de elaborar la trama, el personaje conserva, a lo largo de la historia, la identidad correlativa a la de la propia historia" (Ricoeur, 1999: 218).

El análisis del devenir identitario de los sociólogos como docentes debe tomar como soporte un constructor narrativo que, en juego y tensión con las representaciones sociales imperantes, los posicione como actores del discurso. Es entonces que de ser sujetos de éste, pasan, mediante la narración de sus trayectorias vitales y experiencias, a ser protagonistas, ser autores.

En el relato se percibe un **modelo narrativo**, que, según indica Ricoeur, se basa en el estatuto del acontecimiento, del acontecimiento narrativo. Es así que la paradoja de la construcción de la trama, se da con el efecto de contingencia que se transforma en efecto de necesidad.

Es una identidad dinámica, identidad y diversidad, donde se puede establecer un diálogo entre "sociología" y "enseñanza". El acontecimiento se da como el hecho fundante que une ambos caracteres. El personaje es quien narra (acción), en la teoría narrativa hay una correlación entre acción y personaje. Asimismo, el relato nunca es éticamente neutro (juicio moral).

Es por ello que la operación narrativa implica un concepto de identidad dinámica y compagina la identidad y la diversidad. El paso de la concepción narrativa a la identidad personal se realiza cuando pasamos de la acción al personaje, siendo el personaje el que hace la acción en el relato. Los sociólogos en su experiencia rumbo a la docencia, toman la palabra al ser protagonistas del discurso que ellos mismos producen. Son entonces sus palabras, sus recorridos y sus trayectorias los que discuten con la idea totalizadora de la sociología como ámbito cerrado. La docencia habilita la producción más allá de la concepción de la reproducción socioidentitaria.

Leonor Arfuch (2002) nos habla de este interjuego identitario partiendo de la descripción del imaginario social imperante en la época actual, donde se da una pérdida de certezas y diversidad de los mundos de vida. Aquí, las identidades y las subjetividades se hallan en replanteo constante.

Esto permite una **nueva valorización de los pequeños relatos** (ante el fin de los grandes relatos). Hay un desplazamiento desde un punto de vista omnisciente en beneficio de la pluralidad de voces. El llamado "giro lingüístico" permite la presencia del espacio de la narrativa,

4 Sobre ella Ricoeur realiza una distinción entre dos modelos de identidad, la identidad-idem, y la identidad-ipse. Ambas se presentan como dos modelos de identidad merced a la peculiar relación que cada una de ellas tiene con la temporalidad. Así, a la identidad idem le corresponderá el "carácter" como modo de permanencia, mientras que a la identidad-ipse le corresponderá la "promesa" como modo de mantenimiento del sí. Para un análisis más detallado de esta distinción, ver Ricoeur, P., *Sí mismo como otro*, México, 1996, Págs. 106-137.

como reflexión sobre la dinámica misma de la producción del relato (la puesta en discurso de acontecimientos, experiencias, datos. etc.) y, como operación cognoscitiva e interpretativa.

Se privilegia la voz de los sujetos en su pluralidad, en la otredad, y así, la apuesta teórica narrativa podría verse como una democratización de los saberes. En relación con este planteo, el dar entidad a los sujetos del relato (los sociólogos como docentes) permite la compleja caracterización de nociones tan variables y contingentes como son la identidad y la cultura. La discusión de este término por parte de sus protagonistas posibilita el comienzo de un recorrido analítico, donde las cuestiones de identidad cultural no se "despoliticen" ni relativicen; ya que para algunos esta perspectiva posmoderna, traía el riesgo de una atomización de lo social, una pérdida de la idea de comunidad, la disolución de identidades y valores colectivos en la mirada narcisista de lo individual.

Es por ello que, según Stuart Hall, es necesario considerar dos dimensiones que busquen destotalizar el concepto de identidad: la dimensión política y la teórica del término. La identidad no es un conjunto de cualidades predeterminadas, sino una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, en posición relacional sólo temporalmente fijada en el juego de las diferencias.

Indica Hall que "*La identificación es un proceso de articulación, de sutura. Hay siempre demasiado o demasiado poco. Una sobre-determinación o una falta, pero nunca una adecuación perfecta, una totalidad*"[5]. Esto permite desplegar una concepción no esencialista de la identidad, que enfatiza la incompletitud, el inacabamiento y es más apta para dar cuenta de la creciente fragmentación contemporánea.

La dimensión política, remite a la rearticulación de la relación entre sujeto y prácticas discursivas, a una capacidad de agenciamiento que no supone necesariamente la noción de sujeto / actor centrado de las prácticas sociales.

No hay identidad por fuera de la representación, de la narrativización (ficcional) del sí-mismo individual o colectivo. Es la dimensión narrativa de la identidad, la que se construye en el discurso. La intersubjetividad social, las prácticas y estrategias enunciadas están ubicadas en un primer plano.

La identidad para ser pluridimensionalizada en la vivencia de la carrera de la licenciatura en sociología y el profesorado, necesita de la dimensión narrativa de los actores. En este contexto, Habermas (1999: 142) afirma que "*Sólo quien toma a su cargo su propia vida responsabilizándose de ella puede ver en ella la realización de sí-mismo. Hacerse cargo de la propia vida responsabilizándose de ella significa tener claro quién quiere uno ser, y, desde este horizonte, considerar las huellas de las propias interacciones como si fueran sedimentos de las acciones de un autor dueño de sus actos*".

5 Ver Hall S. (1996) ¿Quién necesita identidad? – Cuestiones de identidad cultural-. Buenos Aires

Este "tomar a nuestro cargo" es un requisito esencial de la autodeterminación. La identidad personal estriba en la capacidad que tiene un agente de responsabilizarse por su propia vida. Ahora bien, esta capacidad de asumir la propia biografía implica lógicamente una fase narrativa.

> La práctica narrativa (…) cumple también una función para la autocomprensión de las personas que han de objetivar su pertenencia al mundo de la vida de que son miembros en su rol actual de participantes en la comunicación, ya que sólo podrán desarrollar una identidad personal si se dan cuenta de que la secuencia de sus propias acciones constituye una vida susceptible de narrarse, y sólo podrán desarrollar una identidad social si se dan cuenta de que a través de su participación en las interacciones mantienen su pertenencia a los grupos sociales y de que con esa pertenencia se hallan involucrados en la historia narrativamente exponible de los colectivos. (ídem: 194)

El contar una historia, la propia historia, es constitutiva de la dinámica misma de la identidad: es siempre a partir de un ahora que cobra sentido un pasado, correlación y realidad siempre diferente sujeta a los avatares de la enunciación. Para Ricoeur es la mirada hermenéutica la que permite articular el mundo del texto y el mundo del lector. La experiencia de habitar otros mundos, donde el sujeto del discurso se presente y represente a sí mismo. Es nuevamente posible romper con la representación social unívoca del sociólogo disociado de la docencia, en la articulación de una praxis transformadora del sí mismo y del otro, movilizando la noción de identidad desde el relato como configurativo de la experiencia humana.

Trayectorias socioeducativas: la identidad del sociólogo en devenir docente

Cuando nos preguntamos qué objetos constituyen el mundo
la respuesta no puede ser otra que: ¿En qué representación?
S. Moscovici

Toda vida se rebasa a sí misma, formando su
presente una unidad con el todavía–no del futuro
G. Simmel

La enseñanza de la Sociología da lugar a diversas configuraciones de acción vinculadas con la particular historia de vida profesional y con los modelos de enseñanza disponibles en la cultura profesional a partir de los cuales el sociólogo construye un estilo de enseñanza y su modo personal de ser docente.

El indagar las múltiples formas y sentidos en torno a la configuración de los saberes didácticos que tienen lugar

tanto en la formación, entendida como trayectoria, como en la propia práctica de enseñanza de la Sociología, permite considerar que:

El sociólogo como docente tiene una tarea distintiva con clara intencionalidad pedagógica: promover de modo sistemático la apropiación de saberes sociológicos, instrumentando situaciones que puedan dar lugar a procesos de aprendizaje y de construcción de significados por parte de los estudiantes. De acuerdo con G. Simmel[6], "*Cuando un puente se fija, nada importa el sentido del trayecto. Eso es lo que le diferencia radicalmente de la puerta. Cuando se liga una parcela del espacio infinito entre paredes y se establece una separación entre esta parcela y el resto del espacio continuo, la puerta es la frontera quebradiza necesaria*".

"El contar una historia, la propia historia, es constitutiva de la dinámica misma de la identidad: es siempre a partir de un ahora que cobra sentido un pasado, correlación y realidad siempre diferente sujeta a los avatares de la enunciación."

Abrir las puertas identitarias es la labor del sociólogo como docente, donde lo que se pone de manifiesto es lo latente mismo del movimiento de construcción: la propia voz desde una didáctica de autor.

Como dice Simmel (1998: 76),

> (…) la puerta responde a la necesidad del ser humano de imponerse fronteras que puede disolver para relacionarse multidireccionalmente con el mundo. Así también él se separa cuando entra y se une a todo cuando sale. Por eso no es aquí irrelevante el sentido de los pasos: las puertas están hechas para salir. El puente nos impone la dirección y sólo nos permite elegir el sentido, ir de este punto a aquél otro. La puerta aísla nuestro espacio y lo separa de todo permitiéndonos salir de aquí para ir a cualquier sitio. Lo seguro, lo contable, se encuentra aquí dentro. Tras la puerta, la libertad.

El ser uno con el otro, el docente como espacio de creación y construcción conjunta, los estilos y trayectorias afloran en la acción misma.

La vida en las aulas es más que vida ya que interpela a todos los protagonistas: el docente y los estudiantes definen a la vez su acción y la estructura en la cual ésta se realiza. Es en este movimiento que se pone en juego ese "quiénes somos" en relación a "qué hacemos" y "dónde lo hacemos". La trastienda de la escena es clave en dicho proceso y también se cuestiona al actuar.

Hay una relación clave entre las trayectorias socioeducativas y las configuraciones de estilos de enseñanza, desde este cruce surge la didáctica de autor como ámbito propicio para considerar la praxis docente. Didáctica de autor que se nutre de las categorías desarrolladas por Estela Quintar en su "didáctica no parametral"[7]: una nueva forma de diseñar escenarios propicios para la construcción del conocimiento y proponer un proceso de enseñanza de una manera menos esquemática y rígida, en el cual se reclama a un sujeto erguido y posicionado éticamente que exige unas visiones sobre la relación con el conocimiento distinta. Se trata de nuevas búsquedas en didáctica para las que el sentido de enseñar Sociología, enseñar la realidad cambiante, es su propio movimiento. Así, el sociólogo-docente también se constituye en "puente o mediador", invitando a los estudiantes a aprender a mirar la compleja realidad social a la que pertenecen, lo que posibilita la construcción de identidades abriendo un espacio para la particularidad, des-naturalizando el sentido común. De ahí la necesidad de una práctica reflexiva.

"(…) de los miedos nacen los corajes (…) al fin y al cabo somos lo que hacemos para cambiar lo que somos"
E. Galeano

El desafío de la enseñanza de la Sociología desde una didáctica de autor

Como profesor me gustaría lograr dar una clase como Dylan, que más que un autor es un asombroso productor, organiza una canción. Empezar como él, de golpe, con su máscara de clown, con ese arte de tener previsto cada detalle y que sin embargo parezca improvisado. Justo lo contrario de un plagista, pero lo contrario también de un maestro o de un modelo. Ni método, ni reglas, ni recetas, tan sólo una larga preparación.
G. Deleuze

Identidades y posibilidades, la enseñanza de la sociología presenta aquel espacio de interrogación que interpela tanto a agentes como a escenarios. Se ha indicado anteriormente

6 Ver "Puente y Puerta" en Simmel, G, (1998), *El individuo y la libertad Ensayos de crítica de la cultura*, Barcelona: Ediciones Península.

7 Estela Quintar, académica argentina residente en México. Ha dedicado gran parte de su quehacer al estudio de la "didáctica no parametral", que considera la práctica de la enseñanza desde una perspectiva centrada en el sujeto y amparada en los principios de *circulación de ideas, resonancia didáctica, didactobiografía y de dispositivos didácticos.*

que las preguntas sobre el "qué", "cómo", "a quiénes", "por qué" de la enseñanza, es interrogar tanto en el plano subjetivo como intersubjetivo. Pero es este último el que todo sociólogo busca comprender, los procesos sociales que se vivencian, el movimiento de la vida que construye regularidades y formas, desnaturalizar modalidades y percibir regularidades como constructos sociales, históricos, culturales, políticos, económicos…

Enseñar sociología es entonces abrir otro desafío: quien enseña "se" enseña, sus estilos de enseñanza dan cuenta de trayectorias y estructuras, relatan decisiones epistemológicas y vivenciales que se vuelven acciones y dicciones. Cada aseveración, cada interrogante que toma la voz de la enseñanza en el aula, es un espejo retrovisor a la propia historia, individual y social. Lejos de poder tomar distancia metodológica, el aula acerca al sociólogo a los procesos que la sociología como ciencia social ha buscado explicar, describir, interpretar (de acuerdo al paradigma del cual se haga eco).

Y son estos "ecos y resonancias" los que se traducen en estilos de enseñanza desde una didáctica de autor, donde el rol ético de todo docente como intelectual y trabajador cultural, se hace presente. La posibilidad de dar voz y crear la misma, es un espacio de desafío constante, tanto como lo identitario que encarna.

Desentrañar los procesos implícitos y estructurantes como matrices y modalidades, es tarea del sociólogo como docente. Tarea presente e historizada, con un clave rol ético y político, ya que significa con su labor la propia enseñanza que protagoniza. Desnaturalizar/nos es entonces el camino que interpela el hacer con sentido crítico del sociólogo como docente. El aula se abre como escenario para construir tanto significado como significante de toda práctica socioeducativa, donde los sujetos devengan autores del mismo conocimiento que construyen. Los procesos de co-construcción, son claves en este desafío compartido, donde la sociología como ciencia situada continúa escribiéndose de puño y letra

Referencias

Arfuch, L. (2002). *Problemáticas de la identidad. Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2001) *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Madrid: Paidos – Iberica.

Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras.* Rosario: Homo Sapiens.

Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Taurus.

Hall S. (1996). *¿Quién necesita identidad? – Cuestiones de identidad cultural-*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Portes, A. y Hoffman, K. (2003). "La estructura de clases en América Latina: Composición y cambios durante la era neoliberal", *Desarrollo Económico*, vol. 43, nro. 171:355-387.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro.* México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Barcelona: Paidós.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Simmel, G.(1998). *El individuo y la libertad Ensayos de crítica de la cultura.* Barcelona: Ediciones Península.

Los procesos antroponómicos del sistema educativo mexicano: implicaciones macro y micro sociales de una agenda neoliberal en el centro del país

Jaime Miguel González Chávez y Efraín Delgado Rivera*

El presente estudio de caso da cuenta de veinte años del campo educativo en el centro de México. La pregunta guía es ¿Cómo se ha transformado el campo educativo en la ciudad de León, de 1994 a 2014? Desde la perspectiva de campos culturales (Bourdieu, 2008) se define el espacio de prácticas sociales educativas, las dinámicas de lugares especializados y públicos de la educación (González, 1994). Se observan procesos antroponómicos de energetización y desenergetización de agentes especializados (Bertaux, 1979) relacionados con la agenda neoliberal del sistema educativo mexicano.
Relatos de familia, cartografías de ofertas culturales y datos estadísticos componen la metodología. Resultado del proceso de privatización (de 23% y en aumento), existen patrones en las ofertas que perpetúan la marginación (representa el 42% de población y su territorio); además de falta de vocación profesional, formación deficiente y tres programas formativos diferenciados que privilegian una educación utilitaria.

PALABRAS CLAVE: Educación neoliberal - Antroponomía - Marginación Educativa - Educación Utilitaria.

This paper makes reference to the twenty years of the educational field in the central área of Mexico.The question guide is the following: How the educational field has changed in the city from 1994 to 2014? The space of social educational practices it is defined from the perspective of cultural fields (Bourdieu, 2008) and the dinamics of specialized places, as well as the consumers of education(Gonzalez, 1994).Antroponomical processes of energetization and desenergetization of specialized agents are observed (Bertaux. 1979).Those processes are related to the neoliberal agenda of the Mexican educational system. Family Story method, cartography of cultural offers and statistic data compose the methodology. As a result of the privatization process, the offers of field show patterns that deepen the marginalisation (an increasing 23%).These areas represent almost the 50% of the population and the territory. Besides, a lack of profesional vocation is seen, difficient formation and three differencied formative programs that privilege an utilitary education.

KEYWORDS: Neoliberal Education - Anthroponomy - Educational marginalization - Utility Education

Introducción

La narración de hechos que afectan al sistema educativo mexicano indiscutiblemente tiene raíces más profundas que la trayectoria de veinte años que se han analizado. En primer lugar, este recorte temporal obedece a uno de los momentos más significativos de la política mexicana: El año de 1994, es el último ciclo presidencial del Partido Revolucionario Institucional, régimen aferrado al poder por 70 años desde la Revolución Mexicana. Por tal motivo, el análisis desde la perspectiva temporal cuenta una historia de transición en varios aspectos: ideológicos, políticos, económicos y sociales, que incidieron en la forma en que el país se ha configurado.

El recorte espacial para el estudio enmarca una zona central del país, también denominado "bajío mexicano", que incluye el Estado de Guanajuato y más allá de sus límites en el Estado de Querétaro. Específicamente, el estudio se circunscribe al territorio de León, Guanajuato.

Esta ciudad es la cuarta más poblada del país, según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, con 1 millón 578 mil 626 habitantes al 2015. Respecto a su importancia poblacional y económica se puede mencionar que: "La Región Metropolitana de León, se establece actualmente como el mayor conglomerado urbano y demográfico en la Entidad con una población superior a un millón y medio de habitantes (33% del total del Estado) y de importante

* Profesores e investigadores de la Universidad De La Salle, Bajío.

centralidad en la meso región centro - Occidente de México, en donde 9 de cada 10 personas habitan en localidades urbanas.

Así mismo genera el 73% de las exportaciones del Estado, así como el 53% del valor agregado de la Entidad, atrayendo un 58% de la inversión extranjera directa en el Estado, lo que lleva a que se establezca en la ciudad, generando 4.6 de cada 10 empleos en la Entidad" (SEMARNAT, 2009: 9).

Es en este marco de estudio que se observan las dinámicas del campo educativo desde diferentes niveles contextuales. Estos niveles incluyen el trabajo con agentes especializados del campo. Desde el método biográfico en la dimensión interpretativa, a través de la historia de tres familias de docentes en tres generaciones. Por último, en una dimensión sintética, a nivel macro, se contemplan veinte años de las dinámicas de la oferta educativa desde la cartografía cultural.

Apuntes del sistema de información histórica que da forma al campo educativo en México

En el recorte espacio temporal del campo educativo mexicano, se observan algunos sistemas de información histórica que le confieren cierta estructura y especificidad. En ellos existe un entramado que da densidad y congruencia al objeto de estudio. Este sistema de información histórica articula una serie de acontecimientos de distintos ámbitos como religión, política, economía, cultura y otros eventos modernizadores de escalas locales y globales que marcan la pauta de desarrollo hacia una agenda neoliberal descentralizante y privatizadora, lo cual se sintetiza a continuación (Leija, 2015: 32-40; Loyo, 2010):

Durante la Revolución Mexicana de 1910 a 1920, casi el 70% de la población era analfabeta. Al terminar la guerra, el Partido Revolucionario Institucional se instaló en el poder hasta el año 2000, en un periodo de *partidocracia* centralista. Desde entonces, han existido controversias relacionadas con el control del sistema educativo.

En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por décadas, vía la SEP, el gobierno tuvo control total del sistema de educación en México con el propósito central de alfabetizar las zonas rurales del país.

A pesar de que en la Constitución se declaraba el sistema educativo laico, en la práctica existían muchas escuelas católicas de origen privado, así es que de 1926 a 1932 tiene lugar la denominada "Cristiada" en la cual participaron grupos de católicos y del gobierno quienes lucharon entre sí debido a la prohibición de la educación religiosa y sus manifestaciones. Luego de las negociaciones, se toleraron las escuelas religiosas sin que esto modificara la ley.

En 1943, diferentes organizaciones de maestros se unificaron para formar el "Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación" (SNTE), el cual trabajó desde el interés político y económico del sindicato, siendo un actor polémico en su relación con el gobierno federal. Aunque el control se mantenía en la SEP, el SNTE tenía el poder en la generación de políticas públicas y su implementación.

Al término de la Segunda Guerra Mundial, el PRI promueve políticas modernizadoras y decreta la obligatoriedad de la educación básica. Sin embargo, el crecimiento demográfico pronto mostró que los recursos eran insuficientes.

Debido a la crisis económica durante el periodo administrativo de López Portillo, de 1976 a 1982, se dan algunos pasos hacia la privatización y descentralización, señalando a la falta de capacidad de la SEP para lidiar con un sistema que lo rebasaba.

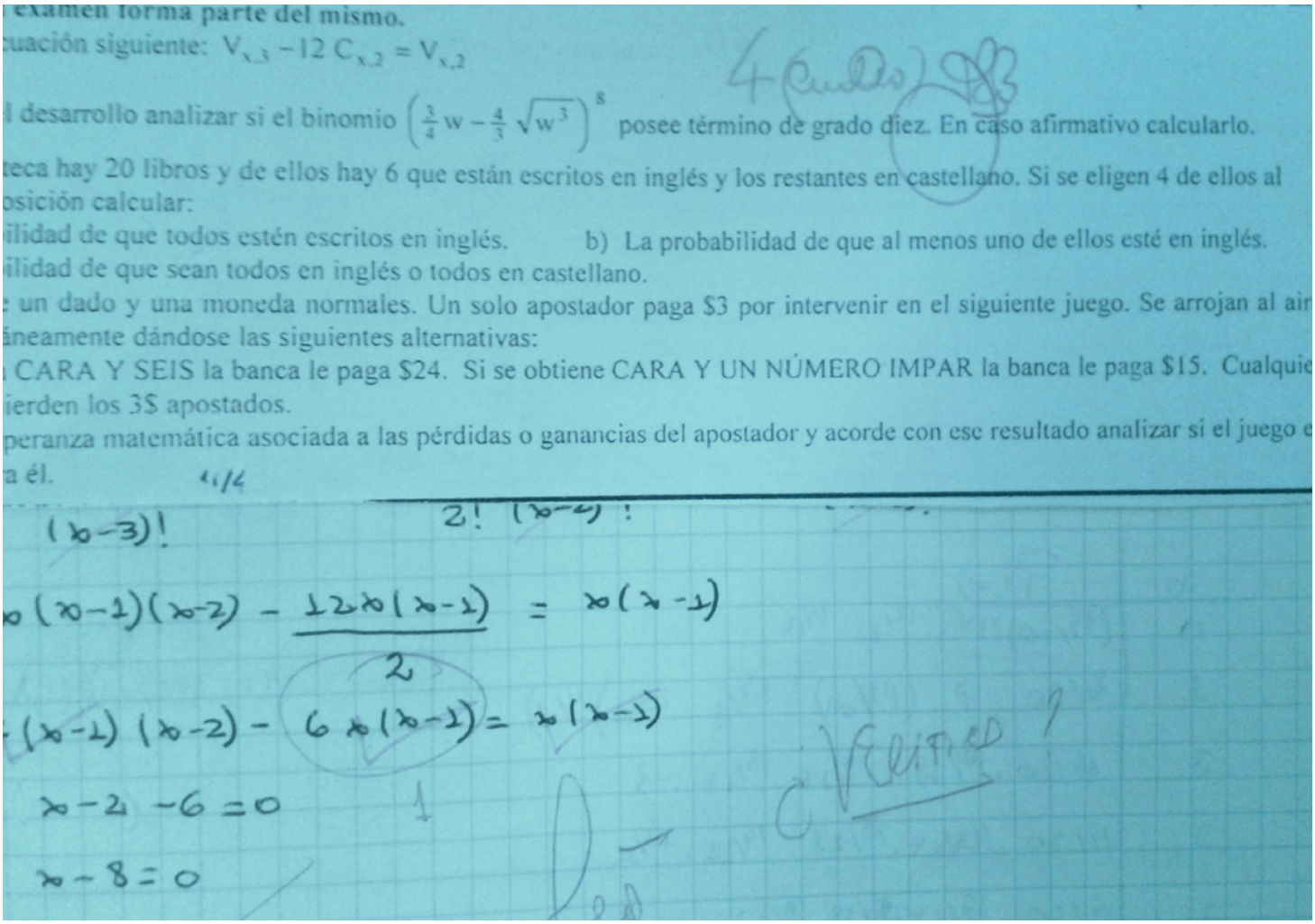
La descentralización en México se puede ubicar en la fecha del 18 de mayo de 1992, al firmarse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En este decreto se transfieren a 31 estados la responsabilidad de más de 14 millones de alumnos, 513 mil maestros, 115 mil empleos administrativos, 100 mil escuelas y otros edificios, así como 22 millones de piezas de equipamiento. Aunque las regulaciones del sistema educativo, planes, programas y procesos de evaluación continuaban en manos del gobierno central, cada Estado tendría libertad de agregar contenidos regionales a los planes de estudio, además de que se harían cargo de los salarios de los maestros.

En la administración de Carlos Salinas (1988 – 1994) se promulga la Ley General de Educación, en el año de 1993, la cual vendría a remplazar la anterior Ley Federal de Educación. Esta ley contendría dos aspectos principales: Se elimina la prohibición de la educación de origen religioso en el nivel básico, y segundo, se suprimen las restricciones que tenían las instituciones privadas para ofrecer servicios educativos. Estas medidas potenciaron la privatización del sector, y aparecen paulatinamente diversas ofertas en el campo.

Desde 1980, en México, durante la crisis de los hidrocarburos, se generaron presiones de instituciones internacionales, principalmente por el Fondo Monetario Internacional (FMI). México se enfrentó al Plan Brady (de origen), firmado por el FMI y México en 1983, donde se solicitaba al país que se recortaran gastos de programas sociales.

El proceso de privatización en México de los últimos 20 años del siglo XX fueron impulsados desde el programa denominado "Stabilization and StructuralAdjustmentPolicies" (SAPs), diseñado por el FMI y el Banco Mundial.

Este proyecto neoliberal es promovido por Reagan en Estados Unidos y por Tacher en Reino Unido en la mayor parte de los países en vías de desarrollo. Como una interpretación de la Teoría Económica



Neoclásica, propone la privatización del sector de los servicios públicos, descentralización, libre mercado y desregulación de éste.

Mercado e intercambios comerciales deben ser apoyados por el Estado pero no controlados ni regulados. Esta era la estrategia de desarrollo económico adoptada para reducir la pobreza mundial. Además, este plan, propuesto para América Latina y África, debía ser aceptado a cambio de apoyos financieros.

Las organizaciones internacionales influyen en la creación de las políticas públicas a través de presiones económicas, préstamos y negociaciones financieras. Tal es el caso del sistema educativo mexicano, donde el gobierno aceptó un proceso descentralizador consistente con las políticas económicas neoliberales impulsadas por el Banco Mundial y observadas en la privatización de la oferta educativa, alianzas entre sector público y privado, mayores opciones para los padres de familia, cargos por usos y descentralización de la administración escolar hacia un nivel comunitario.

En algunos casos, las escuelas privadas se constituyeron en instituciones de alto nivel, sin embargo, sus altos costos son imposibles de alcanzar por la mayoría de la gente. En otros casos, el servicio educativo bajó su calidad debido a la búsqueda incesante de mayores beneficios económicos para el negocio.

Al final, el proyecto SAP no logró resultados positivos. Así, la nueva agenda global y la creación de políticas públicas se mueve alrededor de tópicos centrales como corrupción, carencia de posibilidades, instituciones débiles, violación de los derechos humanos.

En resumen, la aplicación de políticas públicas encaminadas a la descentralización educativa es un proyecto estratégico acorde a las propuestas neoliberales del FMI, el Banco Mundial y el Gobierno de México, iniciadas en la década de 1980, pero fue hasta 1992 que comienza su aplicación real.

El partido en el poder (PRI), sindicatos corruptos, una democracia insipiente y falta de regulación, son parte de un contexto cuya manifestación es la ineficiencia de los estados para controlar y administrar el sistema de educación.

En este contexto, se inserta la pregunta principal de este trabajo de investigación, con marco referencial en el centro del país, se toma como muestra temporal el año 1994 a la fecha, para hacer visible el proceso de desenergetización en el campo educativo así como sus transformaciones y su evidente relación con la agenda neoliberal.

Los procesos antroponómicos y el sistema educativo

El desarrollo teórico del concepto de Antroponomía, es trabajado por el sociólogo francés Daniel Bertaux (1979). De tal suerte que una breve introducción a esta teoría es pertinente.

"A produção antroponômica é a produção da energia humana, aomesmo tempo emquantidade e emqualidade, aomesmo tempo como fonte pura ("bruta") e como modos específicos de concretização: as energias "qualificadas" do artesão, da mãe de familia, e também do banqueiro, do político, do jornalista. É a produção dos próprios seres humanos, nãoenquanto seres biológicos, mas enquanto seres sociaies. A reprodução "biológica" está subordinada à produção social; o social utiliza o biológico, como o econômico utiliza a técnica; mas lhedásua forma exterior e, podemos mesmodizer, seuconteúdo" (:56).

Esta articulación de lo biológico y lo social busca comprender la importancia de las prácticas sociales y el devenir (en un sentido histórico) de las trayectorias o "flujos" de seres humanos en tanto colectividad. Lo biográfico inserto dentro de lo macrosocial en relación dialéctica.

El punto central de comprender estos flujos, radica en reconocer, en una estructura social determinada, los procesos de producción antroponómica, es decir, de explotación de energía humana, lo cual da sentido a muchas de las prácticas sociales y a los procesos que conforman la estructura social. Capitalizados, producidos y gestionados por soportes especializados o aparatos de distribución antroponómica de los cuales, el sistema educativo forma parte importante.

Como es sabido, la fuerza de trabajo es un valor de uso en tanto que energía consumible por el sistema capitalista. En ese sentido, la educación constituye parte de los medios de subsistencia requeridos para su producción y venta para el poseedor de los medios de producción (Marx, 2013: 203-2014). Estos aspectos no fueron del todo desarrollados por Karl Marx.

Una de las aportaciones de Federico Engels (2010) va en este sentido,así lo corrobora en la introducción de "El origen de la familia", publicación posterior a la muerte de su colega:

> "Según la teoría materialista, el factor decisivo en la historia es, en fin de cuentas, la producción y reproducción de la vida inmediata. Pero esta producción y reproducción son de dos clases. De una parte, la producción de medios de existencia, de productos alimenticios, de ropa, de vivienda y de los instrumentos que para producir todo eso se necesita; de otra parte, la producción del hombre mismo, la continuación de la especie. El orden social en que viven los hombres en una época o en un país dados, está condicionado por esas dos especies de producción". (:10)

Daniel Bertaux (2013), quien recupera el trabajo de Marx acerca de la "producción del hombre" para su teoría antroponómica, considera a la Familia como constructora del *habitus* primario. Por otro lado, Pierre Bourdieu, en conjunto con Jean Claude Passeron (2007) mencionan que el éxito educativo está altamente relacionado con el origen familiar, debido a la adquisición de capitales culturales, sociales y las competencias lingüísticas que dan ventajas competitivas entre los estudiantes y su futuro profesional. También Bertaux (1979) muestra estadísticamente cómo el éxito académico y la movilidad social mantienen una fuerte relación con los lazos de parentesco.

Si bien la familia establece la herencia cultural de la que se emprende para perpetuar una posición relativa en el espacio social (Bourdieu, 2008), el sistema educativo es obviamente el *lugar* de producción de energía especializada en el sentido de "medio de subsistencia" requerido para la adquisición de valor de uso consumible en la fuerza de trabajo de la sociedad capitalista, garantizando su utilidad.

Este proceso constituye una objetivación de la educación como "mercancía para", desarticulándola de sus presupuestos filosóficos y discursivos que suenan muy bien para las instancias humanitarias internacionales quienes encuentran en estos discursos románticos una fuente de legitimación que sería motivo de otro análisis.

Ahora bien, el cómo se ven los procesos antroponómicos en una sociedad marcada por un proyecto neoliberal requiere de la sistematización de información longitudinal. Por tal motivo, se exploran los flujos macro de la oferta educativa y su relación con el sistema "ciudad", así como el vínculo de nivel "micro", a partir de historias de familia de docentes.

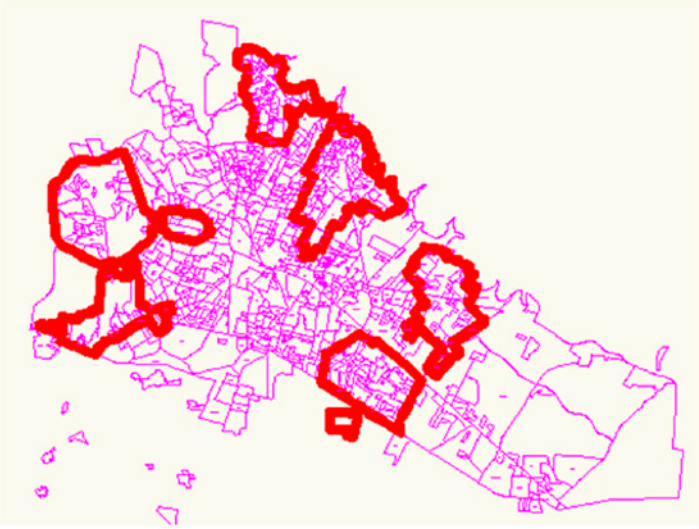
León, Guanajuato: El centro del país y su relación con el sistema educativo

El "rostro" de la ciudad de León muestra, como la mayoría de las ciudades industriales, un territorio donde las brechas económicas de la población se manifiestan por zonas definidas por aspectos infraestructurales (servicios públicos, limpieza, equipamiento, centros comerciales, imagen urbana, entre otros); y aspectos socioculturales (rasgos socioeconómicos y culturales, seguridad, tradiciones, vida cotidiana, etcétera).

Existe una nomenclatura operativa que define niveles de marginalidad denominados "polígonos de pobreza". En la ciudad de León, se han determinado ocho polígonos de pobreza.

Para su demarcación se tomaron en cuenta variables propuestas por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y diversas instituciones

gubernamentales del país (Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL) y la Secretaría de Desarrollo Social y Humano (SEDESHU)) las cuales incluyeron: Ingreso corriente per cápita, rezago educativo promedio en el hogar, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios en la vivienda, acceso a servicios básicos en la vivienda, acceso a la alimentación y grado de cohesión social (Guzmán y Frausto, 2011: 107).



MAPA 1: Mapa de León, ubicación de Polígonos de Pobreza. Elaboración propia. Datos obtenidos de Guzmán y Frausto, 2011.

El área que ocupan los polígonos de pobreza, es aproximadamente el 40% de la superficie de la zona urbana y los habitantes ahí establecidos eran, para 2010, un 42% aproximadamente. En total 600,145 personas en pobreza extrema. León, es también "cuarto lugar a nivel nacional en cuanto al número de habitantes en pobreza y sexto sitio por el número de personas en extrema pobreza carentes por acceso a la alimentación" (González Narváez, 2014, recuperado en 19 de septiembre de 2015).

Por este motivo, los mapas de la ciudad de León utilizados para ubicar espacialmente las ofertas educativas señalan las zonas delimitadas como "Polígonos de Pobreza", los cuales se muestran en lo subsecuente para hacer observable la relación entre un cierto tipo de público de la cultura educativa y su distribución espacial.

Las relaciones espaciales de la oferta educativa: Antroponomía de la educación en la agenda capitalista

En primera instancia, se desarrollan un conjunto de categorías a observar cartográficamente. En el sistema educativo del país, la "oferta educativa por nivel de especialización" es el siguiente:

a) Educación Superior
b) Educación Media Superior
c) Educación Primaria
d) Educación Preescolar
e) Educación Media Técnica
f) Mixtos. Combina diversos niveles

POLÍGONO	HABITANTES	%	SUPERFICIE (m2)	%
1. JACINTO LÓPEZ	47.644	8	9.636.041,2	12.3
2. LAS JOYAS	70.400	12	18.080.709,88	23.0
3. PILETAS	43.357	7	2.534.093,83	3.2
4. LOS CASTILLOS	73.850	12	8.951.120,34	11.4
5. MEDINA-LEÓN I	158.113	26	14.955.537,21	19.1
6. SAN FRANCISCO-V. DE SAN JUAN	74.275	12	11.422.739,73	14.6
7. DIEZ DE MAYO	127.952	21	11.748.920,24	15.0
8. SAN JUAN DE ABAJO	4.514	1	1.120.693,73	1.4
TOTALES	600.105		78.449.856,16	

TABLA 1: Polígonos de Pobreza y superficie. Fuente: Datos obtenidos de planos proporcionados por el Instituto Municipal de Planeación Urbana de León.

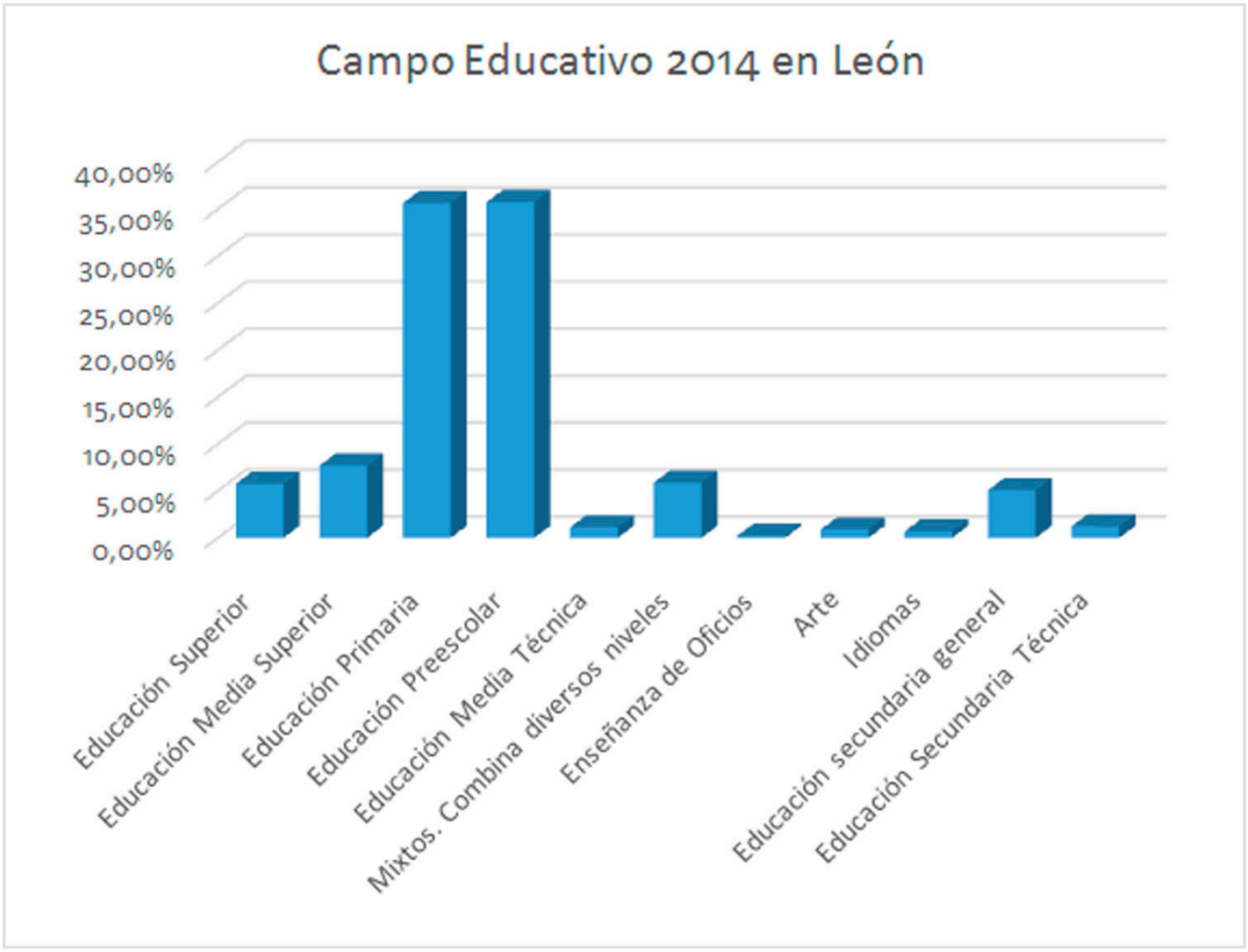


GRÁFICO 1: Oferta del campo educativo en León para el año 2014. Elaboración propia.

g) Enseñanza de Oficios
h) Arte
i) Idiomas
j) Educación secundaria general
k) Educación secundaria técnica

Estos niveles se han contabilizado en fichas y sistematizado para dar cuenta de su peso específico en el campo (Ver Gráfico 1).

En la gráfica es notoria la obligatoriedad de la educación preescolar y primaria, la cual concentra la mayor participación del estado. Además, de las ofertas sistematizadas, la proporción entre la oferta pública y privada se ve de la siguiente manera en el Gráfico 2.

Hay que señalar que dicho porcentaje tiene dos particularidades: La oferta pública en Educación Básica supera de 2 a 1 a la oferta privada. Sin embargo, en niveles subsecuentes, existe un decremento acelerado, mientras tanto, la oferta privada se comporta de manera inversa. Siendo líder en educación superior en una proporción de 3 a 1.

Esta contabilidad no se generó únicamente para el año en curso, sino que se realizó partiendo veinte años atrás. Aunque el gráfico 2 muestra una proporción equilibrada de la oferta pública y privada, la observación cambia cuando se introduce la inercia del conjunto de ofertas a partir de su trayectoria (Gráfico 3).

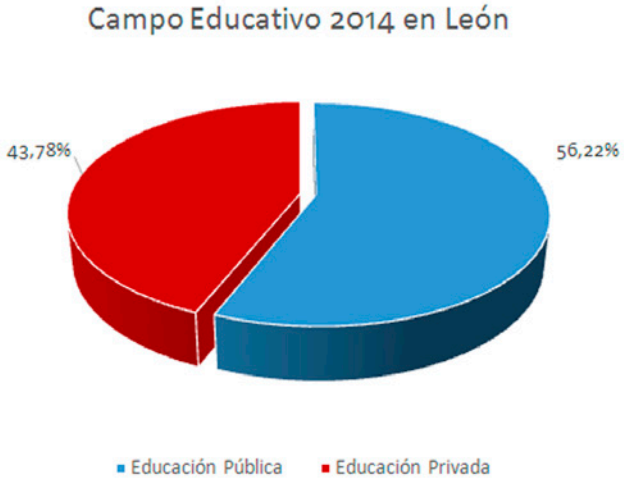


GRÁFICO 2: Oferta del campo educativo en León, 2014. Elaboración propia.

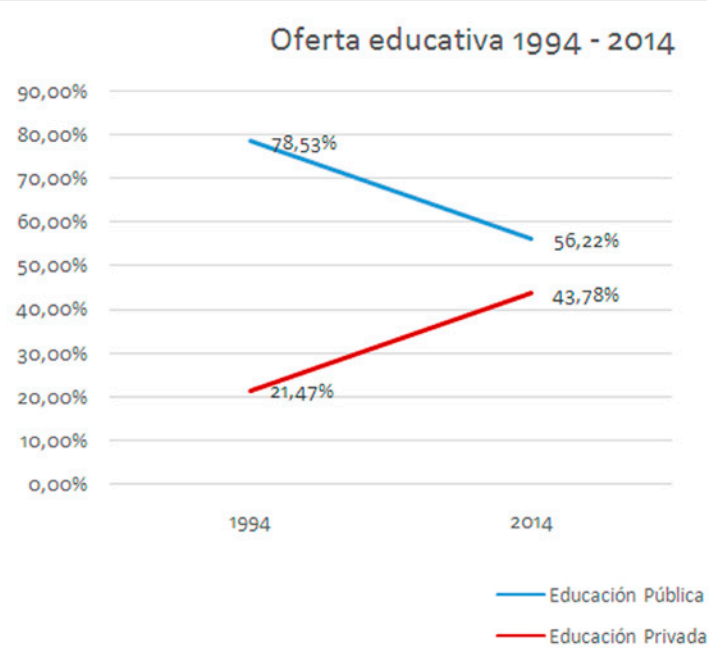
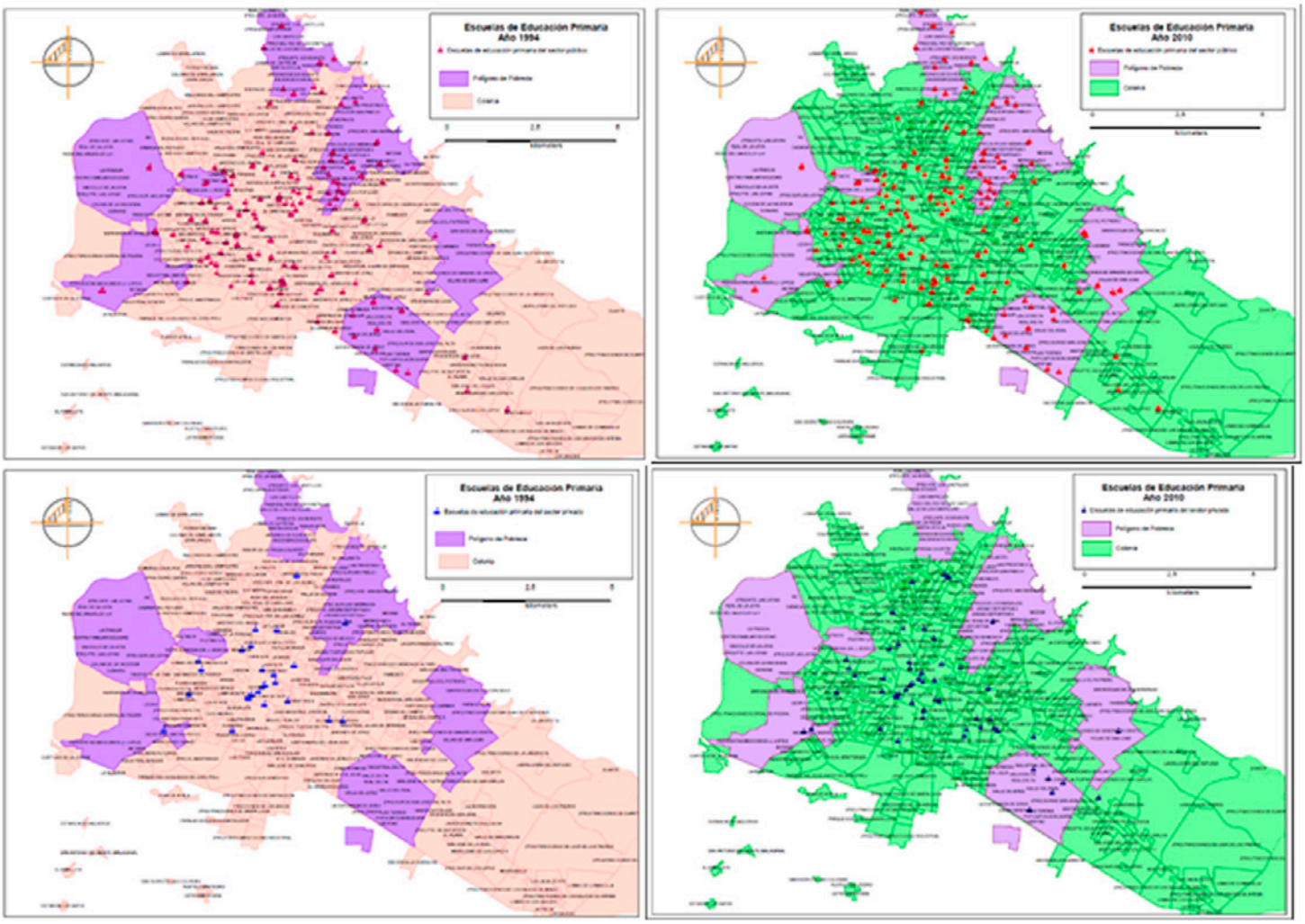


GRÁFICO 3: Tendencia de conformación en la oferta educativa. Elaboración propia.

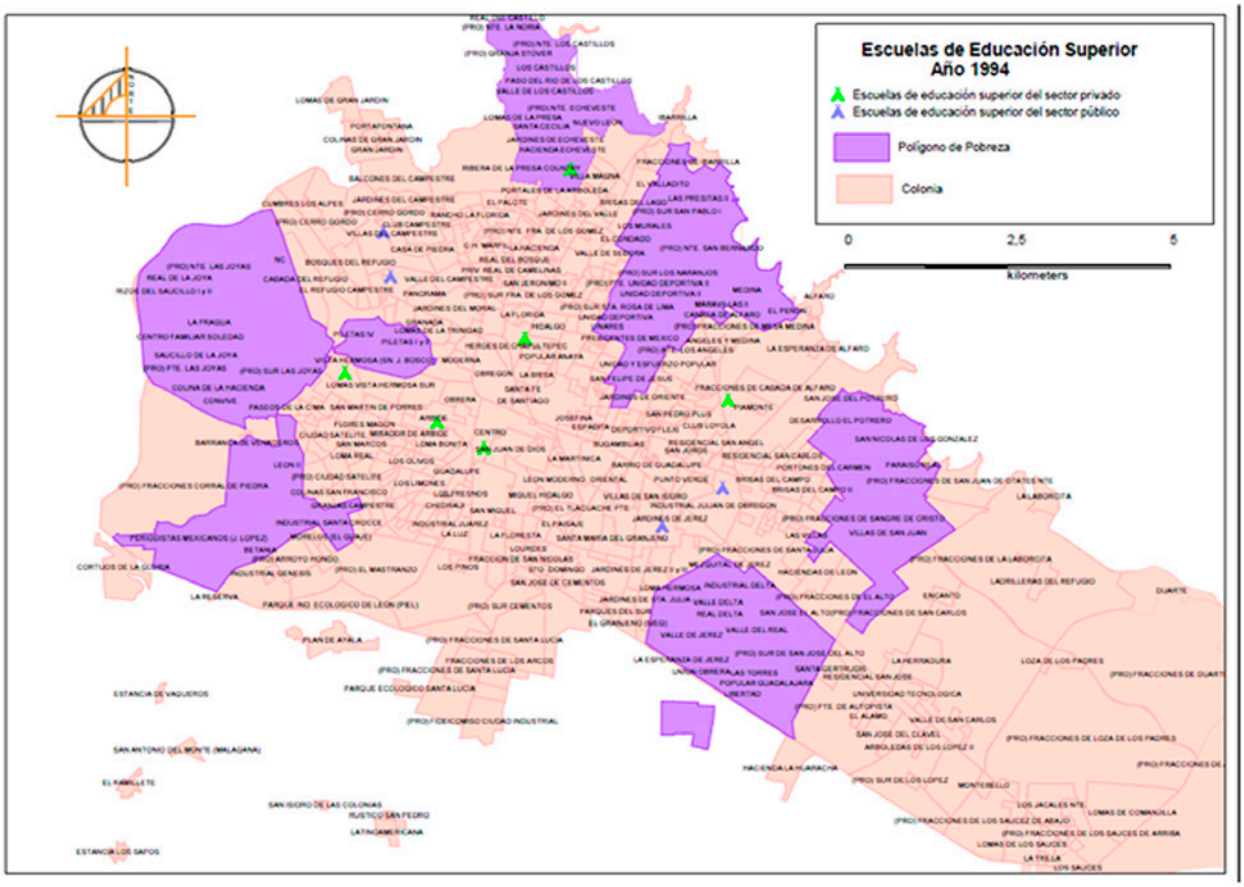
Estas trayectorias muestran una estrepitosa caída de la intervención pública, situación coherente con la agenda descentralizadora de la educación en el país.

Sin embargo, tal estrategia, inspirada en el neoliberalismo anglosajón, ha resultado insuficiente e ineficiente, tal como lo muestran los resultados en materia de desarrollo social del siglo XX: "Las riquezas naturales, la historia y los avances del siglo pasado no han sido suficientes para tener hoydía niveles de vida semejantes a los de países con menos recursos naturales,historia, o incluso variedad gastronómica. De acuerdo con cifrasoficiales en 2010, el 46.2% de las personas vivían en pobreza, el 10%de las familias más ricas recibía un ingreso promedio 25.2 veces mayorque el de las familias más pobresy el nivel de vida promedio, medidocon el Producto Interno Bruto (pib) per capita era similar al de paísescomo Croacia, Turquía, Costa Rica, Bosnia y Herzegovina, y Siria" (Hernández Licona, 2013: 102).

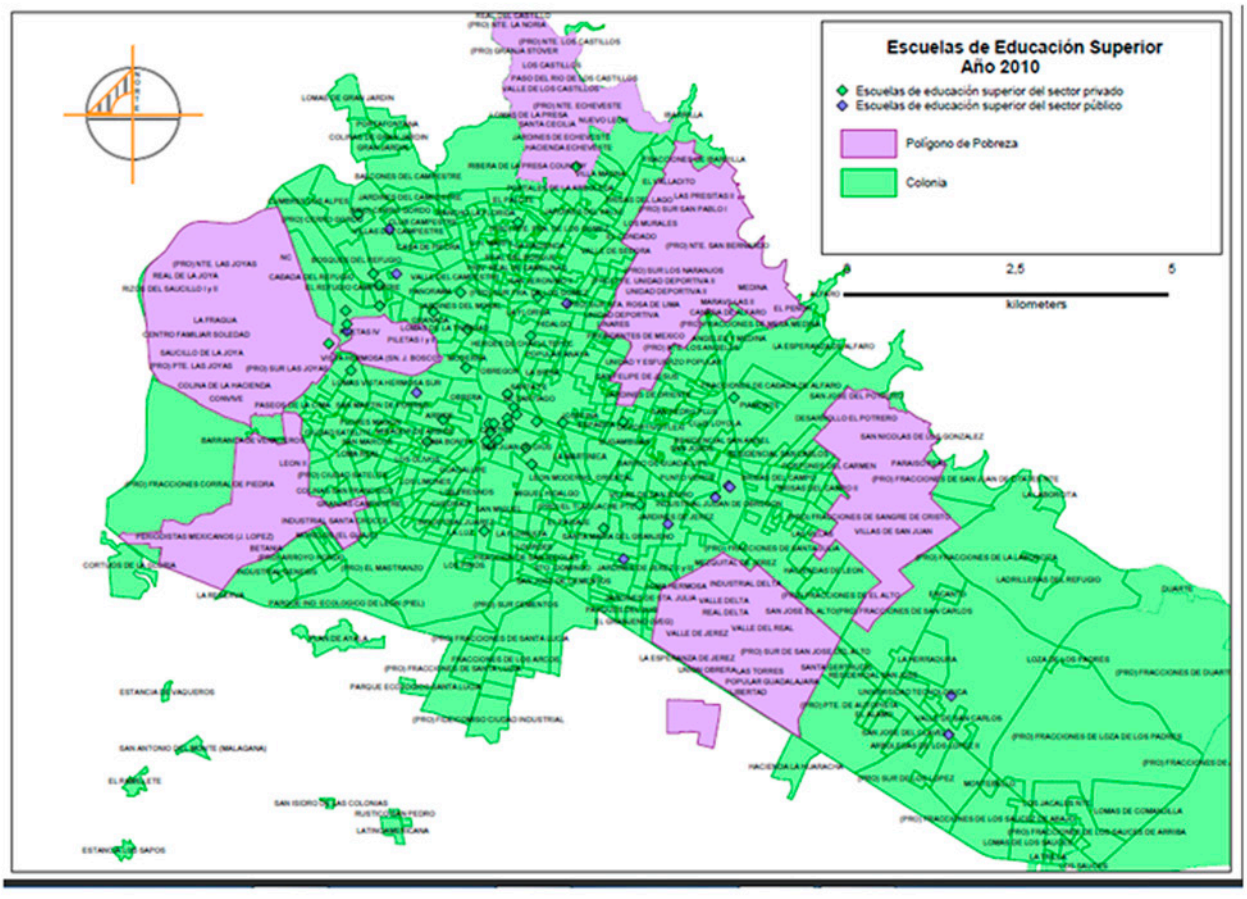
La mercantilización de la educación es observable en las transformaciones espaciales de su oferta:



MAPA 2: El recuadro superior izquierdo, representa la oferta educativa Primaria del sector público en 1994; a la derecha la oferta pública Primaria de 2010. En la parte inferior izquierda se muestra la oferta educativa Primaria del sector privado en 1994 y a su derecha la oferta privada de 2010.



MAPA 3: Distribución de la oferta Superior Públicas y Privadas; 1994. Elaboración propia.



MAPA 4: Distribución de la oferta Superior Públicas y Privadas; 2010. Elaboración propia.

Como se puede ver, el crecimiento exponencial de la oferta privada obedece a intereses económicos de mercantilización de la educación, por lo que la ubicación de la oferta educativa se instituye en zonas donde el acceso de públicos permite el "pago" de dichas ofertas. Esta lógica va en detrimento de las zonas de pobreza, las cuales están demarcadas en cada mapa.

Aunado a esto, el abandono de la oferta pública incrementa la brecha económica en la composición de la ciudad, construyendo dos diferentes sujetos sociales que, espacial e individualmente, se acercan al 50% de la composición urbana. Esta marginación creciente constituye una deuda social que no puede ser intervenida con proyectos sociales que no inciden en el origen sistémico de estas diferenciaciones, sino que resultan paliativos insuficientes.

Para Daniel Bertaux (2013), las instituciones antroponómicas encargadas de la renovación de la energía humana, como salud, familia, educación, industrias de ocio y recreación, etc., requieren de lógicas diferentes a las lógicas económicas en las que el Estado únicamente ofrecería las condiciones para su desarrollo. Aún esto merecería explorarse ampliamente. Sin embargo, a continuación se muestra el impacto de este proceso en los agentes especializados.

Trayectorias formativas: Nacionalismo, Civismo/ ética profesional y utilitarismo técnico

El mundo social constituido por las prácticas educativas, se aborda desde una perspectiva etnosociológica, a través de los problemas de la biografía, de la historia y de sus intersecciones dentro de la estructura social. El mesocosmos que constituye el campo educativo y sus dinámicas genera una relación directa con los diversos microcosmos, por lo que su abordaje situacional permite la generalización de los hallazgos.

Para ello, se utiliza el método genealógico de corte autobiográfico denominado "Historias de Familia" (Bertaux, 2005). La familia es el sistema primario más poderosos al que pertenece una persona y por ello, al entender y estudiar la extensión de su contexto es posible evaluar las relaciones intercontextuales (McGoldrick, 2005).

Si se puede concebir cada grupo familiar como una microempresa de producción "antroponómica", es decir, centrada en la actividad de producción y de reproducción de las energías de sus miembros (Bertaux, 1977), también existen entre las familias diferencias considerables de recursos materiales y culturales, coacciones externas, contextos residenciales, aspiraciones y proyectos. Esas diferencias repercuten en los niños que crecen en su seno: su personalidad se estructura de forma diferente, dentro de hábitos bien marcados que son como otras tantas matrices potenciales para su conducta de adultos. Su campo de posibilidades, sus oportunidades en la vida, dependen en gran medida de la situación social de su familia de origen (y también de su orientación cultural)" (:42 y 43).

> **"Con los hallazgos de este estudio de caso, se evidencia que la agenda neoliberal incide en acrecentar la desigualdad a partir de la ineficienciadel sistema educativo que trabaja de forma extractiva en sí misma."**

A través de entrevistas, se construyen los linajes en tres familias de docentes en tres generaciones, es decir, que hayan seguido el linaje de docencia (ego, padre de ego, hijo de ego). Con ello se puede ver si existe un proceso de energetización o desenergetización, generando los hallazgos en tres cortes temporales.

a) La primera generación, comprendida su génesis en los primeros treinta años del siglo XX, los agentes hablan de una construcción de identidad nacional post revolucionaria. La construcción y solidificación de un proyecto educativo nacional y nacionalista.

b) Hacia la mitad del siglo XX, con el llamado "milagro mexicano", la segunda generación de profesores manifiesta, a manera de aspiración, la construcción del ciudadano modelo, es decir, ven en sí mismos la misión de construir individuos con plena consciencia de sus derechos, obligaciones y conscientes del patrimonio tangible e intangible de la nación; tomando a la educación como eje articulador.

c) El tercer corte significativo, a finales del siglo XX, se aprecia un cambio abrupto respecto a los dos previamente citados. Existe un énfasis claramente inclinado hacia el consumo y al utilitarismo, el cual entiende a la educación como un empleo más sin identidad, vocación o valor alguno. El valor del gremio no es de solidaridad ni progreso para el país o la ciudadanía, sólo para sí mismo y su bienestar económico aunado a un desinterés claro y manifiesto sobre el quehacer docente.

Acto seguido se propuso un nivel analítico profundo para hacer evidente los hallazgos, no solo a nivel hermenéutico, sino a nivel discursivo a través de Historia de Vida de los miembros de la familia que siguieron el linaje docente.

En la primera generación se destaca el interés por el conocimiento, la erudición y el sentido nacionalista con añoranzas continuas a personajes como José Vasconcelos (fundador del Sistema Educativo Mexicano, en el siglo XX).

En el discurso de la segunda generación se afirma la preocupación por lo institucional, el sentido cívico y la responsabilidad sobre la formación aun en el contexto de apatía y desinterés.

Caso contrario de profesores de la tercera generación, donde el discurso dominante son: la Reforma Educativa, con lógica de libre mercado y su paulatina pérdida de zona de confort económica y en el sentido vocacional, casi imperceptible y sólo como un empleo más.

Conclusiones

La lógica de aparatos económicos y aparatos antroponómicos deben diferenciarse para contribuir a su eficiencia. Por un lado, un aparato económico que persigue de forma natural el mayor beneficio de la actividad mercantil, mientras que el aparato antroponómico debe aspirar por una correcta producción y reproducción de la energía social. Federico Engels (2010) ya había observado esta distinción al señalar una forma de producción y reproducción en una dimensión económica de bienes y servicios; y por otra, de lo social atado a lo biológico.

Esta diferenciación en la lógica antroponómica permitiría sostener una forma de energetización deseable en el conjunto social e incluso en el aparato económico, sin embargo, en la práctica no se reconoce esta diferencia entre aparatos económicos y antroponómicos, incurriendo en una falla sistémica que tiende a la implosión por extracción energética.

Con los hallazgos de este estudio de caso, se evidencia que la agenda neoliberal incide en acrecentar la desigualdad a partir de la ineficiencia del sistema educativo que trabaja de forma extractiva en sí misma. En el nivel macro, extractiva de su público meta en tanto que busca un valor de cambio competitivo en el mercado reduciendo su calidadpara ampliar sus nichos o elevando su calidad mientras restringe a sus consumidores; en el nivel micro, bajo la misma perspectiva, extractiva de la fuerza de trabajo que le produce.

En el vector de lo espacial se observa una tendencia a perpetuar las brechas económicas de la población así como una articulación importante con el sistema económico y político regional.La oferta impone formas de marginación.

De esta manera, y desde una perspectiva más focalizada, los agentes especializados se desenergetizan, mostrando apatía, falta de compromiso y falta de vocación, convirtiendo la labor docente en un trabajo utilitario. El resultado en el proceso educativo culmina con una formación limitada y limitante. La antroponomía traza una línea de trabajo que apunta a que el ideal democrático y el capitalismo son inconciliables

Bibliografía

Bertaux, D. (1979). *Destinos pessoais e estrutura de classe: para uma crítica da antrponomia política*. Brasil: Zahar Editores. Biblioteca de ciências sociales.

Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida: perspectiva etnosociológca. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Bertaux, D. (2013). Conferencia magistral: La teoría antroponómica. *VII Coloquio de investigación interdisciplinaria* en el marco del Doctorado en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario. Ciudad Universitaria. México, DF.

Bourdieu, P. (2008).*Capital cultural, escuela y espacio social.* México, D.F: Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2007). *La Reproducción*. Madrid: Ediciones Populares.

Engels, F. (2010). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. España: Ed. Diario Público. Biblioteca Pensamiento Crítico.

González Sánchez, J. (1994). Las transformaciones de las ofertas culturales y sus públicos en México. Una apuesta y una propuesta a la par in-decorosas. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Año/vol VI, núm. 018. Universidad de Colima. México.

González Narváez, G. (2014). *Los polígonos de pobreza del Municipio de León*. Universidad De La Salle, Bajío. León, Guanajuato. Recuperado el 19 de septiembre de 2015. http://www.parquedeinnovacion.org.mx/documents/Poligonos_de_Pobreza_del_Municipio_de_Leon.pdf

Guzmán, A. y Frausto, J.M. (2011). La determinación de polígonos de pobreza. Análisis metodológico. *Nova Scientia*, vol. 4, núm. 7, noviembre-abril; pp. 85-124. Universidad De La Salle, Bajío. León, México.

Hernández Licona, G. (2013). El desarrollo económico en México. *Estudios*, XI, 99-140. Recuperado en enero, 02, 2016,

De http://biblioteca.itam.mx/site/ Base de datos.

Leija Urías, K. (2015). Descentralization policy in mexican-education system: ananalysis of national and interanational roles in theprocess. *Revista Entornos*. Universidad De La Salle, Bajío. Año 12 núm. 23. Agosto 2015. Departamento de Humanidades. Pp. 32- 40

Loyo, A. (2010). *Para entender: El sistema educativo.* México, D. F.: Nostra Ediciones. México en su Bicentenario.

Marx, K. (2013). *El capital. El proceso de la producción del capital*. Tomo 1/Vol 1. México, D.F.: Siglo XXI Editores.

McGoldrick, M. (2005). Genogramas en la evaluación familiar. México, D. F: Gedisa Editorial. 5ª reimpresión 2005

SEMARNAT. (2009). *Plan de ordenamiento territorial y Ecológico del Municipio de León*. Recuperado en enero 02, 2016, de Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales Sitio web: http://www.semarnat.gob.mx/archivosanteriores/temas/ordenamientoecologico/Documents/documentos%20decretados/decretos_2010/decreto_leon_2009.pdf

Estrategias de enseñanza, supuestos en torno a los alumnos y contenidos enseñados: un estudio de caso

Carla Zibecchi, Julieta Gomez, Maria Fernanda Miguel y Marina Larrondo*

La literatura especializada destaca que la desigualdad educativa opera en distintos niveles analíticos: a nivel macro en el sistema educativo, a nivel meso en las instituciones educativas y a nivel micro en las interacciones diarias de los docentes con sus alumnos y en la relación enseñanza/aprendizaje. En este sentido, es que puede afirmarse que los contenidos enseñados (en tanto decisiones que involucran su selección, transposición, y transmisión) pueden disminuir –o al menos alterar- o reproducir la desigual distribución de los recursos simbólicos existentes entre los alumnos.

El presente trabajo pretende acercarse a la temática a través de un estudio de caso centrado en una escuela secundaria de gestión estatal a la cual concurren sectores medios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se describe la relación entre el currículum enseñado, los supuestos que ponen en juego los docentes en torno a sus alumnos y las estrategias de enseñanza utilizadas.

PALABRAS CLAVE: enseñanza – escuela secundaria – estudio de caso – currículum enseñado – sociología

Specialized literature highlights the educational inequality operates in different analytical levels: a macro level in the educational system, a meso level at educational institutions and a micro level in daily interactions between teachers and their students in teaching and learning relationship. In this sense, it can be said that content taught (decisions involving selection, transposition, and transmission) may decrease or at least alter- or reproduce unequal distribution of symbolic resources among students. This proposal seeks to have a first approach to this issue through a case study focused on a state-run high school attend by Buenos Aires City media class .

The paper describes the relationship between the curriculum taught, assumptions of teachers about their students and the teaching strategies they used. This advances are part of a research that delves into the study of the relationship between educational inequality, the distribution of knowledge in secondary schools and in curriculum spaces of two social disciplines: sociology and history.

KEYWORDS: teaching and learning relationship – high school – a case study – sociology – educational inequality

Introducción

La literatura especializada (Acosta, 2008; Brito, 2009; Camilloni, 1998; Duschatzky, 2002; Dussel, 2007; Kessler, 2003; Noel, 2007; Perez Gómez, 2002; Poliak, 2007; Tenti Fanfani, 2000; Tiramonti, 2004, Urrest, 2008) destaca que la desigualdad educativa opera en distintos niveles analíticos: a nivel *macro*, en el sistema educativo; a nivel *meso*, en las instituciones educativas; y a nivel *micro*, en las interacciones diarias de los docentes con sus alumnos y en la relación enseñanza que pueden establecer con ellos. En este sentido, es que puede afirmarse que los contenidos enseñados (en tanto ellos suponen decisiones que involucran su selección, transposición, y transmisión) pueden disminuir

* **Carla Zibecchi:** Socióloga, Magíster en Políticas Sociales y Doctora en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Profesora Adjunta Regular de "Práctica de la Enseñanza" (Cátedra Pipkin) del Profesorado de Sociología de la UBA. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) e investigadora adscripta del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio L. Gioja" (UBA).
Julieta Gomez: Especialista en Gestión y Evaluación en Instituciones Educativas (UNTREF) / Lic. en Sociología (UBA) / Profesora de Sociología (UBA) // Ayudante de primera en la asignatura "Práctica de la Enseñanza" (Cátedra Pipkin) del Profesorado de Sociología de la UBA / Profesora Asistente en Cultura y Sociedad V de la Carrera de Licenciatura en Enfermería, Instituto Universitario CEMIC / Coordinadora del área de Evaluacion Institucional y Acreditacion de carreras, Instituto Universitario CEMIC.
Maria Fernanda Miguel: Maestranda en políticas sociales (UBA) / Lic. en Sociología UBA. / Profesora de Sociología UBA./ Docente Ayudante de Segunda, Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires. Docente investigadora (UNTREF/UBA Ayudante de primera en la asignatura "Práctica de la Enseñanza" del Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales-UBA.
Marina Larrondo: Doctora en Ciencias Sociales (IDES-UNGS), Magíster en Educación (UdeSA), Licenciada y Profesora en Sociología (UBA). Becaria posdoctoral del CONICET con sede en el CISIDES/ CONICET. Ayudante de primera en la asignatura "Práctica de la Enseñanza" del Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales-UBA.

–o al menos alterar- o reproducir la desigual distribución de los recursos simbólicos existentes entre las/os alumnas/os.

Ahora bien ¿en dónde radica la relevancia de investigar estos procesos? Como destacaremos más adelante, los estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos tienden a recibir una enseñanza de las disciplinas sociales caracterizada por ser repetitiva y descontextualizada, que no promueve habilidades cognitivas más amplias en términos de conocimientos profundos para pensar lo social. En cambio, los estudiantes provenientes de sectores sociales altos reciben conocimientos abundantes y manejan habilidades complejas. Estas diferencias en las prácticas pedagógicas vinculadas con las desigualdades sociales promueven una diferenciación en la formación del alumno no sólo en el plano académico (y por ende, en los saberes y contenidos que se apropian) sino en la formación ciudadana, que se vincula al compromiso activo y en sus percepciones como sujetos de derechos y obligaciones. En breve, estas diferencias en las prácticas pedagógicas reproducen la desigualdad social y tienden a profundizarla. A su vez, la enseñanza de las Ciencias Sociales realiza aportes no sólo en lo que se refiere a los "modos de pensar", sino también con respecto al "saber hacer" que pueden aprehender los estudiantes: un conjunto de técnicas que, aunque son tácitamente exigidas por todas las enseñanzas, raramente son objeto de una transmisión metódica. Precisamente, ofrecer esta tecnología de trabajo intelectual es una manera de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia escolar (Bourdieu, 1997), o bien, profundizar estas desigualdades cuando ellas faltan. Más específicamente, como ya destacamos en otra investigación[1]:

> En un contexto de profunda desigualdad social, adquiere protagonismo la enseñanza de contenidos con relevancia social y disciplinar que puedan alterar –o, por lo menos, disminuir- la desigual distribución de recursos simbólicos existentes entre los/as alumnos/as de escuelas medias. Precisamente, en estos contextos cobra relevancia el promover en los/as alumnos/as una forma de pensamiento crítico y riguroso acerca de lo social, esto es, el pensamiento social (Pipkin et al., 2009: 159).

Este artículo se propone tener un primer acercamiento a la problemática a través de un estudio de caso centrado en una escuela secundaria de gestión estatal a la cual concurren estudiantes provenientes de sectores medios de la Ciudad de Buenos Aires. El artículo describe la relación entre el currículum enseñado, los supuestos que ponen en juego los docentes en torno a sus alumnos y las estrategias de enseñanza utilizadas. A partir de una metodología de investigación de corte cualitativo, se indaga en la construcción e implementación del currículum por parte de los dos docentes entrevistados, las estrategias de enseñanza utilizadas, los supuestos subyacentes que dan forma a las mismas, el conocimiento que transmiten y las competencias cognitivas.

Los avances que se presentan corresponden a una investigación más amplia[2] que profundiza en el estudio de la relación que existe entre la desigualdad educativa, la distribución de conocimiento en escuelas secundarias a la que asisten estudiantes de diferentes sectores sociales y en los espacios curriculares que corresponden a la enseñanza de disciplinas sociales. En este sentido, consideramos que tanto los espacios de Educación Cívica como de Historia aportan un rico y variado patrimonio conceptual que comprende un conjunto de teorías y conceptos que promueven un pensamiento crítico y riguroso acerca de lo social, y que permiten potenciar una importante vinculación entre los contenidos curriculares y las problemáticas actuales, entre el contexto social escolar y el "mundo de la vida" de los estudiantes.

1. Acerca de la desigualdad educativa y sus implicancias

Existe una importante producción académica que ha explicado cómo la desigualdad educativa -expresada en la adquisición desigual del conocimiento y reflejada en las estadísticas por el rendimiento diferencial de los estudiantes de acuerdo a su posición social- no es un problema de los individuos, como tampoco es una "lógica consecuencia" de su ubicación en la estructura social.

Estudios sobre el tema (Kessler, 2003; Tiramonti, 2004; entre otros) muestran la desigualdad existente en la oferta escolar que se refleja en la infraestructura, en los recursos de las escuelas, en el tipo de educación que reciben los alumnos, en las características de las instituciones y/o en la formación de los docentes (Poliak, 2007). Asimismo, estas investigaciones demuestran que esta desigualdad se observa en las diferentes trayectorias y experiencias escolares por las que transitan los jóvenes de acuerdo a su origen social. Al mismo tiempo, las investigaciones de Kessler (2003) y Tiramonti (2004) coinciden en que la educación secundaria se encuentra altamente fragmentada. La problemática de la

1 Nos referimos a una investigación que se encuentra en vigencia y de la que participan también los Lic. Holc, Federico, López Guadalupe y Haedo Trinidad a quienes agradecemos especialmente su trabajo de campo. Esta investigación se enmarca en un Proyecto UBACyT correspondiente al período 2014-2017 de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires que se titula "El curriculum enseñado en Ciencias Sociales. Un estudio sobre la distribución del conocimiento en el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires". Directora Diana Pipkin. Código del proyecto: 20020130200049BA.

2 Ídem comentario anterior.

fragmentación escolar[3] explica que los estudiantes de sectores socioeconómicos más altos cuenten con una gran diversidad de oferta de escuelas de gestión privadas (y también algunas de gestión estatal) que presentan, a su vez, diversas propuestas pedagógicas, estilos de gestión, estilos de disciplina. Por ello, se habla de circuitos de calidad educativa diferentes al que acceden distintos sectores sociales.

También durante los últimos años, la atención de los cientistas sociales se centró en estudiar diversas problemáticas que atraviesan las instituciones escolares del nivel medio, pero desde nuevos enfoques teóricos que permiten rediscutir viejas categorías de análisis, muchas de ellas instaladas a partir de los medios de comunicación y a partir de un uso irreflexivo de ciertas categorías (por caso, escuelas "con problemas de disciplina" y/o imputadas como "violentas"). Si bien estas investigaciones no se van a centrar en los procesos de enseñanza en dichos contextos, resultan ser aportes sustantivos no sólo por las advertencias epistemológicas que efectúan –en función de reflexionar en torno a las categorías de análisis para investigar casos de escuela *con problemas*– sino también en torno a la evidencia empírica que proporcionan para comprender procesos vinculados con "anomia", "violencia", entre otras (Gómez, 1994; Noel, 2007).

2. Metodología

En el marco de un abordaje metodológico cualitativo, se efectuó un estudio de caso centrado en una escuela de gestión estatal[4], universo de indagación que en desarrollos futuros será ampliado.

Para analizar el caso elegido, se propusieron las siguientes técnicas:

- *Observación directa no participativa*, centrada en la situación de enseñanza, considerando el aula y la escuela como el "campo" y espacio en el cual podamos aproximarnos al conocimiento de los distintos elementos, significados e intenciones que aportan a la construcción de estas experiencias. En este caso, se observaron 4 (cuatro) clases de Educación Cívica e Historia.

- *Entrevistas en profundidad* a los actores relevantes (en particular, docentes). Se buscó, en este caso, explorar la construcción de significados de las distintas prácticas puestas en juego en dichos espacios de enseñanza. Se entrevistaron 2 (dos) docentes (en adelante, Docente 1 y Docente 2) con perfiles y trayectorias distintas.

El Docente 1 enseña Historia en la escuela desde 2013; es egresado en el año 2004 de la Licenciatura y luego del Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Ejerce la docencia desde hace 14 años. Comenzó a dar clases en el año 2008 en escuelas de reingreso, en particular en una escuela de gestión pública de Villa Soldati. Por su parte, la Docente 2 enseña Educación Cívica en la escuela bajo análisis. Cuenta con dos años de antigüedad en la docencia y actualmente también se desempeña como docente en otras Escuelas Normales y en el nivel universitario. Es Licenciada y Profesora en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y ha realizado cursos de formación docente sobre Derechos Humanos[5].

3. El caso analizado: la escuela media y el contexto institucional

En este trabajo nos centramos en una escuela secundaria de gestión estatal a la cual concurren estudiantes provenientes de sectores medios de la Ciudad de Buenos Aires[6]. Se trata de una institución dedicada a la enseñanza inicial, primaria, secundaria y terciaria fundada en la década del cincuenta. Es una escuela que incluye la enseñanza intensiva de una segunda lengua. En la década del ochenta formó parte del Proyecto 13[7], incluyendo actividades educativas y deportivas de carácter optativo en el contra turno. Luego adoptó la preparación de una tercera lengua extranjera para alumnos del último y ante último año de secundaria, optando entre inglés, francés, italiano, alemán y portugués. También integró la Organización del Bachillerato Internacional (OBI)[8].

A fines de los años noventa la escuela inició el profesorado de idioma inglés y en la última década comenzó a participar

3 Nos referimos a la configuración fragmentada del sistema educativo a través de la cual se reproducen las desigualdades y que a diferencia del concepto de segmentación que acuñó Cecilia Braslavsky (1985), da cuenta de una situación de quiebre, de ruptura.

4 La elección de una sola jurisdicción se justifica a fin de analizar el currículum enseñado a partir de un mismo currículum oficial obligatorio. Para un segundo momento de la investigación se prevé incorporar escuelas de gestión privada. Las escuelas serán diferenciadas según el nivel socioeconómico de los estudiantes que asisten a las mismas. En el caso de las escuelas de gestión estatal, consideraremos como indicadores *proxy* de esta condición a la cantidad de becas estudiantiles para escuelas medias que recibe la institución; en el caso de las escuelas privadas, consideraremos el valor de la cuota mensual. No obstante, estos elementos están siendo analizados en el interior del equipo de investigación, evaluando cuál es el criterio de selección de casos más adecuado.

5 Cabe destacar que la investigación contempla el a*nálisis de contenido de distintos documentos* y *recursos didácticos:* planificaciones de enseñanza, producciones de los estudiantes (carpetas y cuadernos, evaluaciones) y distintos recursos didácticos (textos escolares, materiales sugeridos por el docente). En este trabajo haremos referencia a los resultados obtenidos a través de las observaciones de clase y de las entrevistas.

6 Para la descripción del caso elegido se relevó información de los trabajos de diagnóstico elaborados por estudiantes de la cátedra. Agradecemos especialmente su colaboración a las Licenciadas Pollitzer, Marina; Baglietto, Martina; Marticorena, Clara y Diaz, Mariela.

7 El Proyecto 13 fue implementado en forma experimental en 1970, formando parte de una serie de cambios que en su conjunto fueron denominados *Reforma Educativa*. Este Proyecto permitió implementar innovaciones dirigidas a todos los años y a todos los estudiantes de una institución por medio de designaciones por cargo –con horas extra clase– de una parte del personal docente.

8 La OBI es una fundación educativa internacional, creada en el año 1968 en Suiza. La OBI dirige tres programas educacionales dirigidos a estudiantes desde los 3 hasta los 19 años. Los programas se imparten en colegios e institutos de todo el mundo y están usualmente aceptados como condición suficiente para el acceso a la universidad.

oficialmente en Modelos de Naciones Unidas a nivel regional y nacional. Como mencionamos, esta institución tiene la particularidad de estar especializada en idiomas y por ello se sostiene un examen de ingreso en idiomas (inglés o francés) para acceder a la institución[9]. La composición de las familias de los estudiantes que asisten pertenecen, en una proporción importante, a sectores sociales que podrían ubicarse en una clase media/clase media alta: la mayoría de los padres de los estudiantes son profesionales de altos ingresos y alto nivel sociocultural[10]. Esto se evidencia en las habilidades de expresión oral y el bagaje cultural de los estudiantes que insistentemente remarcan sus docentes en los relatos, como veremos a continuación.

3.1. Supuestos de los docentes sobre sus alumnos

Para analizar la distribución del conocimiento a través de lo que sucede en la enseñanza, no basta sólo con focalizar en la pedagogía, en los contenidos seleccionados y en las actividades que se implementan. La enseñanza es una relación intersubjetiva entre actores sociales con distintas posiciones, lo cual no condiciona solamente las elecciones que los docentes hacen en el aula a la hora de tomar decisiones acerca de cómo enseñar, sino que también genera efectos en la subjetividad de los estudiantes que repercuten en la forma en que estos se relacionan con el conocimiento escolar, con la institución y con sus pares. Tenti Fanfani (2007) señala, por ejemplo, que cualquier observación de la enseñanza debe tener en cuenta los factores intersubjetivos puestos en juego: las formas de pensar y concebir al otro, sus expectativas recíprocas y los efectos que ello trae en la interacción. Este aspecto es central y de impacto directo en la posibilidad de aprendizaje, entre otros motivos porque las categorías con que maestros y directivos clasifican y etiquetan a sus alumnos, pueden ser fuentes de desigualdad social[11].

En otros términos, el análisis de estos aspectos vinculados con la construcción del otro y su modo de operar en la interacción cotidiana, se hace central a la hora de analizar el impacto de la enseñanza. Las razones son varias y complejas, entre ellas, puede destacarse el hecho de que la práctica escolar solo puede ser explicada como un lugar de encuentro de las posiciones (estructurales) y las disposiciones de los sujetos. Como destaca Tenti Fanfani (1984), la no observancia de este principio sociológico no sólo aumenta la probabilidad de errores de diagnóstico (por ejemplo, cuando se quiere explicar que el conflicto escolar es un resultado de factores psicológicos) sino que también induce a la formulación de políticas parcializadas. Por caso, gran cantidad de experiencias dan cuenta que no es suficiente transformar la "historia objetivada" (contenidos curriculares, reglamentos escolares) para cambiar el sentido de las prácticas. Este principio, nuevamente, debe ser considerado a la hora de analizar la forma bajo la cual los docentes enseñan.

Del análisis de las entrevistas y de las observaciones de clase realizadas se pueden identificar algunos supuestos que los docentes entrevistados ponen en juego en torno a sus alumnos y que intervienen en las estrategias de enseñanza que utilizan. Más allá de la diversidad de matices que presenta el relato de cada docente, se destaca la percepción de que los capitales de los alumnos (económicos y culturales) determinan sus trayectorias.

Así lo explica el Docente 1 que ejerció su profesión en dos contextos bien diferenciados, la escuela Normal bajo estudio y una escuela en Villa Soldati. Por su parte, la Docente 2, destaca las diferencias que todavía se encuentran en las Escuelas Normales, aún frente a cierto imaginario que subsiste en algunos otros docentes entrevistados, que destacan que los Normales tienen un estudiantado más homogéneo. En este sentido, es posible observar en los docentes una valoración de los estudiantes que cambia significativamente en función de su capital económico y cultural. Así, según los profesores entrevistados, las habilidades cognitivas de los estudiantes, sus posibilidades de aprendizaje, su participación activa en las clases y su motivación/entusiasmo se ligarían de manera prácticamente lineal con su ubicación en la estructura social. Esta percepción se vincula con la concepción de que resulta dificultoso que algunas de estas capacidades se desarrollen en estudiantes provenientes de sectores populares y, por el contrario, sí parecen desarrollarse en estudiantes provenientes de sectores medios o medios altos.

En los casos más extremos –como el caso del Docente 1- esto dificulta el mismo ejercicio de la profesión, llevando a la renuncia en ese tipo de escuelas. Allí, el "contraste" con "las escuelas de sectores medios, medios-altos" (*los Normales*) es mucho mayor:

> *En el Normal los padres quieren que de una buena educación, reclaman, acá ves muchos chicos, gente que se interesa… sus padres son universitarios… y en Soldati tenía pibes que los padres eran analfabetos, es otra partida, estos vinieron de partida… te cuento: renuncié (Docente 1).*

9 Se estima que ingresan al colegio alrededor del 30% de los aspirantes.

10 La comuna 4 es una de las comunas de la Ciudad de Buenos Aires, menos afectadas por la insuficiencia de ingresos (EAH, 2014). Junto a la comuna 2, presenta el promedio de años de escolarización de la población de 25 años y más, más alto de la Ciudad (14,4 años de escolarización) y el 52% completó un nivel educativo superior (EAH, 2013).

11 El autor propone el clásico concepto sociológico de tipificación para comprender este proceso. Las tipificaciones son categorías que tienen un origen social y que hacen posible la interacción. En la vida cotidiana, las personas utilizan tipificaciones sobre los otros y sobre las situaciones para orientarse en cada curso de acción que emprenden. Estas tipificaciones pueden convertirse en ideas prejuiciosas o estigmatizantes sobre los otros. Ciertamente, las tipificaciones que operan en el ámbito educativo no son neutras.

Tenes el que te dice "mi mamá me trajo de Paraguay porque le deban plata acá por traerme", "pero: ¿fuiste al colegio el año pasado? "No: fui al colegio pero hace mucho…". ¡Un chico de 13 años que fue hace mucho al colegio es un chico que no estaba escolarizado, entonces partís de menos cero, apenas puede leer algo! […] yo dije, renuncio, porque no tengo de dónde empezar… Nosotros en cuarto grado de la primaria, sabíamos más que un pibe de primer año de ahora. Está bien, era la escuela pública de la buena época (Docente 1).

En esta escuela, claramente en términos económicos son de clase media, padres profesionales, porque vienen con terminología muy específica, digamos. Si en el Normal 2 tenemos capital simbólico importante, la terminología no es del grado de precisión que tienen estos chicos acá […] entonces hay una suerte de profesionalización en esta escuela (Docente 2).

"Gran cantidad de experiencias dan cuenta que no es suficiente transformar la "historia objetivada" (contenidos curriculares, reglamentos escolares) para cambiar el sentido de las prácticas. Este principio, nuevamente, debe ser considerado a la hora de analizar la forma bajo la cual los docentes enseñan."

Otro aspecto sobre el cual aparecen matices en las posiciones de los docentes es la medida en que ellos consideran que la distancia cultural entre docentes y alumnos dificulta el proceso de enseñanza. Mientras que el Docente 1 adopta posiciones casi fatalistas –sobre lo cual nada se puede hacer frente a la realidad[12], la Docente 2 señala una posición más próxima a la posibilidad de intervención de la institución educativa.

Esto se traduce también en la visión que esbozan estos docentes sobre la biografía de sus alumnos, su historia y el futuro para ellos. La relevancia de analizar tales visiones es que los veredictos en relación con los futuros producen un "efecto destino" y que los relatos del futuro de los profesores son reveladores de la posición de los docentes ante los estudiantes y de las posibilidades que realmente habilitan para los jóvenes (Ziegler, 2004). Así, desde la mirada del Docente 1, el capital cultural de los alumnos no sólo condiciona su trayectoria educativa sino que también la determina, de modo que la realidad social de los estudiantes no es interpretada como un punto de partida a tener en cuenta en el diagnóstico sobre el cual podrían estructurarse las estrategias de enseñanza, sino como una marca indeleble frente a la que los docentes 'no pueden hacer nada'. En sus palabras:

…decidí renunciar en el momento en que tenía 35 pibes, de los cuales después del primer mes de clases te encajan a unos de 15 años que repitieron dos veces: tenés que volver a dar todo, no te dan bola, igual porque ya repitieron dos veces (Docente 1).

En otro pasaje de la entrevista, el Docente 1 explicita su mirada sobre la distancia cultural entre docentes y alumnos como un hecho que dificulta el proceso de enseñanza. De la cita que surge que esa distancia es percibida por el docente como una deficiencia/carencia/falencia de los estudiantes respecto de 'su' cultura, la legítima.

En Soldati empezaba por la prohibición universal del incesto, y empezaban los chicos de la villa 'ahh como el ex de mi mamá que se juntó con la hermana' ¿'con tu tía?' 'no, con la hermana de él' […] ¡y vos te quedas..!. ¡Vos que venís de familia no tradicional, padres divorciados, pero dentro de lo no convencional, cierta normalidad, ciertos parámetros… de repente vienen con cada historia! (Docente 1).

De los relatos surge entonces que para los docentes entrevistados, las características de los estudiantes en relación con el entusiasmo, la participación, la motivación y el interés dependen mucho más de su ubicación en la estructura social que de las propuestas de enseñanza. No obstante, se observan firmes diferencias: mientras que en caso 1, la situación conduce directamente a la renuncia, en el caso 2 se promueve la participación de sus estudiantes en la situación de clase.

Del análisis de las entrevistas surge también un segundo supuesto que comparten los docentes a pesar de los matices que presentan en sus miradas y que está ligado a lo anterior: no es posible enseñar lo mismo en todas las escuelas. Si bien la *homogeneización* es un debate que continúa vigente por los peligros que encierra y por los usos que se han hecho en su nombre, el razonamiento de los docentes entrevistados no pareciera desarrollarse a partir de identificar la necesidad de elaborar un diagnóstico de grupo o de la necesidad de definir *qué enseñar* pensando en la relevancia social que eso tiene para cada grupo de estudiantes. La lógica que sustenta sus afirmaciones refiere, una vez más, a las características

12 El trabajo de Noel (2007) permite constatar que la tesis de la "impotencia simbólica" no es más que la transcripción en términos teóricos de la "teoría nativa" de aquellos agentes del sistema escolar que han "culturizado" su discurso sobre los sectores populares, aquejado por las mismas consecuencias fatalistas y quietistas respecto de las posibilidades y los objetivos de la institución escolar.

deficitarias o posibilitadoras que los estudiantes tienen (a priori) en función de su capital cultural y económico.

Las palabras del Docente 1 esconden también la noción de que existe un tipo de alumno esperable, deseable, *normal*, al que se le puede enseñar 'como se debe' y otros alumnos a los que se les enseña 'lo que se puede'. El mismo razonamiento aparece en la convicción de que existen "ciertos colegios" en los cuales sí se puede trabajar, en la medida que su expectativa profesional es trabajar con grupos de estudiantes "homogéneos", no visualizando como fortaleza o posibilidad la diversidad cultural y social de las aulas y/o de las escuelas.

> *…ya tenía referencias de este colegio, precisaba un cambio…se sabe en el ambiente que hay "ciertos colegios", así como yo te lo cuento a vos alguien me lo contó a mí. Entonces, sabes que si venís acá la Directora te obliga a tener un buen nivel y a los pibes también […] Si pudiera entrar al Pellegrini o al CNBA o al ILSE también lo haría […] algunos colegios están en un proyecto bajo el cual hay una homologación internacional del título […] a mí me permite mejorar porque me tengo que esforzar en preparar clases magistrales (cosa que no hago porque no estoy dando en la facultad), así que te fuerza a mejorar […] la ventaja de estos colegios normales que tienen primaria es la homogeneidad del estudiantado, puede ser buena o mala esa homogeneidad, pero podes trabajar con todos de la misma manera para resolver los problemas, y no tenés mitad del curso brillante y mitad del curso para atrás (…) no tiene primaria ese colegio entonces es muy aleatorio depende la primaria de la que vengan, unos venían de un primario con buenas maestras y otros de escuelas donde las docentes faltaban, así que era muy complejo (Docente 1).*

Resulta interesante considerar también, los supuestos de los docentes en torno a la "enseñanza". En el caso del Docente 1 es explícita la valoración de la enseñanza tradicional y la valoración de estrategias centradas en el docente como son las clases magistrales. El Docente 1 no advierte que las clases expositivas promueven el aprendizaje pasivo y alientan a los alumnos a la mera tarea de escuchar y absorber información, pero no necesariamente a desarrollar capacidades de pensamiento; tampoco que no permiten evaluar la comprensión de los alumnos o el progreso del aprendizaje. Por lo tanto, los estudiantes tratan de comprender lo que el docente dice o el contenido de los textos escolares con las capacidades 'que traen' y se profundizan así las desigualdades iniciales.

3.2. El currículum enseñado

Partimos del supuesto que las percepciones y expectativas que tienen los docentes acerca de sus alumnos están presentes en el currículum enseñado a través de decisiones que los docentes toman (de modo consciente o no) en relación con el trabajo en el aula, y con ello, en la elección de los libros de texto que emplean así como en la selección o ponderación de los distintos métodos pedagógicos. Nos manejamos con un enfoque procesualista del currículum (Sacristán, 1988; Sacristán y Pérez Gómez, 2002; Gvirtz y Palamidessi, 2005; Terigi, 1999). De allí, entonces, que uno de los aspectos indagados, central en la práctica docente, es en qué medida currículum oficial puede ser modificado por la escuela y/o el docente en el aula:

De las entrevistas se desprende que para ambos docentes la distancia entre currículum oficial y currículum enseñado está atravesada por variables diversas: el contexto social, la realidad institucional, el tiempo y las características de los estudiantes. Los docentes identifican que estos aspectos influyen directamente en la selección de contenidos y en el nivel de complejidad con el que será trabajado en clase. Sin embargo, observamos diferencias entre ellos: mientras que la Docente 2 concibe el nivel de abstracción de los contenidos mínimos como un espacio de libertad para el docente, la posición del Docente 1 se vincula más con identificar la distancia entre currículum oficial y currículum enseñado como problemática ligada a la falta de tiempo y a la negociación con sus colegas, entre otros aspectos.

> *A mí me parece que hay una, que siempre hay una distancia, digamos, es la distancia que posibilita que cada docente haga con ciertas, con ciertas pautas, que la distancia entre la pauta con un nivel de abstracción importante a lo que se despliega en la clase y en plena unidad didáctica, hay una distancia. Si uno ve el programa de contenidos mínimos, el nivel de abstracción es importante, entonces, supone, un espacio abierto al docente para que haga muchas cosas, puede hacer poquitas cosas, muchas, puede hacer diversas, los contenidos mínimos como están planteados hoy tienen un cierto nivel de abstracción que posibilitan que la llegada al aula de esos contenidos mínimos que el docente tenga una cierta libertad de armado, digamos, no sé si se entiende… (Docente 2).*

> *…a ver, tengo un programa que cumplir, el tema es el nivel con el que lo das… no doy estrictamente lo que el programa me exige, porque hay cosas que no están en el programa que creo que son más allá de eso […] el problema es que el cuello de botella está en 4to o 5to año, porque en 3ro tenés mucho tiempo para poco programa.Y en 4to es poco tiempo, en vez de 4 horas son 3 y tenés que dar siglo XX, en realidad desde 1860 más o menos…yo hablé con las profes que dan 4to, y les voy alivianar, les voy a dar hasta imperialismo o hasta la primera guerra… ni yo llego en 4to […] internacional hasta ahora y hasta 1930 o 40 de historia nacional en 4to, imposible, cualquier tema, la guerra fría, bien tratado, son dos meses….*

P: ¿Con qué criterio recortas?

…uso los temas nodales, por ejemplo, hipismo no lo voy a dar, no llego, yo tomé el año pasado, ya venían muy retrasados, tuve que compensar baches… ritmos musicales lo suprimí, nacimiento del rock and roll y todo eso lo suprimí, creación de la ONU sí, pero ya FMI, Banco de las Américas, OEA, eso no… (Docente 1).

Resulta interesante considerar que la Docente 2 reconoce las características de los estudiantes como punto de partida para tomar decisiones en su propuesta de enseñanza. Específicamente en la cita que sigue hace referencia a la selección de contenidos que efectúa de acuerdo a la posesión de determinados capitales simbólicos de los estudiantes. Cabría preguntarse, entonces, si esta selección de contenidos tiende a reproducir o no la desigualdad educativa: ¿la selección implica dejar de enseñar aquello que supone que esos estudiantes no están en condiciones de aprender o implica adecuar la planificación a las características del grupo rescatando aquello que resulta más relevante, más significativo? Afirma la docente:

L*o que pasa que son distintos los grupos (*de ambos colegios Normales*) y tiene que ver con esto del capital simbólico, acá, por ejemplo, yo trabajé fundamentos teórico políticos del Estado, contractualistas y allá (*otro colegio Normal*) decidí no trabajarlo, porque sabía que iba a tener que remar de muy atrás […] Trabajar iusnaturalismo, contractualismo, hubiera sido muy difícil, trabajé Estado, pero directamente fui a tipos de Estado, evité la discusión sobre los fundamentos, fui a lo más histórico concreto, no a los fundamentos políticos, teóricos políticos, porque eso significa un nivel de abstracción importante (Docente 2).*

En el caso del Docente 1, además, el criterio que utiliza para recortar los contenidos está dado por la disciplina o, por lo menos, por los procesos que él considera más importantes para conocer la historia del período. Deja nuevamente de lado a los estudiantes y a las posibilidades de un aprendizaje significativo al suprimir temas como el hipismo, ritmos musicales y el nacimiento del rock and roll, que seguramente sean del interés de éstos. Ni siquiera los considera desde lo didáctico, puertas de entradas para comprender los grandes procesos económicos, políticos y sociales de la época. En definitiva, solo considera la significatividad lógica y no la psicológica.

3.3. La estrategia utilizada: enseñando ciudadanía

Ciertamente, el concepto estrategia de enseñanza aparece en la bibliografía referida a didáctica de manera recurrente y frecuente. No obstante, no siempre se explicita su definición, dejando lugar a interpretaciones ambiguas. Anijovich y Mora (2009) definen a las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Según las autoras, se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

De modo que, conociendo las concepciones que tienen los docentes de sus alumnos, la forma en que "traducen" el currículum oficial en su aula y forman el currículum enseñado, podemos sumar cómo actúa en la vida escolar cotidiana, es decir, cómo, en un contexto particular, configura una práctica de enseñanza.

Definir cuáles serían las estrategias de enseñanza más adecuadas en cada situación áulica, además de las consideraciones acerca de los contenidos disciplinares y las formas bajo las cuales se las presentamos a nuestros alumnos, es importante la reflexión sobre las características particulares de los estudiantes destinatarios (Anijovich y Mora, 2007).

Por caso, si analizamos la Docente 2 ella destaca que, de acuerdo a su concepción, es central trabajar la temática de ciudadanía[13] en el nivel medio.

> *Me parece sustantivo, o sea, hoy en la clase se vio claramente cuál es la demanda incluso de los propios pibes: tienen la posibilidad de ejercer derechos ciudadanos a los dieciséis años ¿y no conocen cómo jugar el juego?, es un problemón y la ciudadanía no es solamente derechos sino jugar, practicar, la dimensión activa de la ciudadanía. Es cómo jugar el juego, no solamente "el Estado me garantiza los derechos", sino ¿qué hago", esto es, la dimensión activa de la ciudadanía, ¿qué hacen ellos con eso? Me parece sustantivo trabajar con la noción de ciudadanía con cómo usar esos derechos en la vida cotidiana […] ¿qué pasa si un policía nos detiene?, estas son las cosas que surgen todas las clases, o sea, ¿qué pasa si me encuentran con un porro calle?, ¿qué pasa si…? […] me parece que son la transcripción, la transposición del concepto de ciudadanía a la vida cotidiana de ellos […] como jóvenes que se muevan en un mundo en el cual la ciudadanía se presenta como algo de carácter abstracto cuando en realidad supone un ejercicio concreto, específico que ellos tienen que conocer, para eso, digamos, tienen que pasarlo, el juego del abuso de poder tiene que ver con la ignorancia, la posibilidad de que la policía te detenga, que haga ciertas cosas[…] si ellos saben que ninguna, ninguna autoridad estatal puede tocarlos porque son menores, se supone que cuando uno puede desplegar sus conocimientos frente a esa gente y la gente va a cambiar totalmente su actitud, porque en la posibilidad del abuso se asienta sobre el desconocimiento […] ese sería como el punto de partida, pero también con respecto a la posibilidad de informarte y construir una opinión informada acerca de qué pasa en términos sociales, como también poder construir herramientas de análisis crítico de lo que viven en realidad, de la sociología clásica, de la experiencia con lo social (Docente 2).*

Por otra parte, esta concepción se traduce en un intento de llevar adelante una enseñanza con intencionalidad definida que promueve la participación y la interacción entre los alumnos, desde todas las prácticas en el aula, comenzando con la lectura crítica, que se traduce en una "mirada" particular que habilita a las demás:

> *… eso sí, promuevo como una modalidad de participación que hasta se asustan, yo agarro el libro y al que no le escuché la voz se lo pongo para que lea. Digamos "esto es así".Y además es una práctica que ante la respuesta: "no, yo no sé leer", contesto: "vos sabés leer, lo que necesitás es practicar y vas a practicar acá sino practicás en tu casa… Pero vas a practicar acá", y "guay" el que se burle, porque es el siguiente que lee. Digamos, que vamos así, pero la participación incluso que yo promuevo es: "no te escuché la voz, agarra el libro" […]*
>
> P: ¿Qué es lo que más te interesa promover a partir de esta participación?
>
> *Eh… "la mirada", "la lectura crítica", sería la habilidad que posibilita todas las otras, después es la apropiación de la ciudadanía activa digamos, la posibilidad de incorporar lo que ven en Educación Cívica como herramienta de análisis crítico […] primero la mirada de lectura crítica que es lo que posibilita la apropiación de la ciudadanía activa como la incorporación, apropiación de ciertos elementos de derechos, de la pluralidad […] digamos, si ellos terminan el año sin saber que van a votar el año que viene, y…. Algo hice mal, así los haya tenido dos clases. El año que viene van a ejercer uno de los principales derechos, que tiene que ver con la soberanía popular, con todo lo que yo doy, si ellos no saben que van a hacer, estamos en problemas, algo hice mal (Docente 2).*

De las observaciones de clase realizadas se desprende esta importancia de la participación, que se inicia con la lectura crítica. De la misma manera la apelación a intereses y saberes

13 Para el trabajo de la formación de la ciudadanía en la escuela, en el diseño de investigación nos apoyamos en los aportes de Alina Larramend y de Isabelino Siede (2013). En particular en relación con los cuatro componentes que reúne la educación ciudadana, o bien debería reunir: sociohistórico, ético, jurídico y político.

de los alumnos para la enseñanza y el ejercicio de sus derechos ciudadanos dentro de y fuera de la escuela.

Para el Docente 1, la enseñanza de la ciudadanía también es fundamental aunque en otro sentido. Precisamente porque identifica que la ausencia de ciudadanía "por fuera de la escuela" dificulta su enseñanza.

> *…yo cuando doy lo que doy, estoy enseñando ciudadanía. Porque cuando Sarmiento dijo a los docentes "tienen que formar ciudadanos", aunque dieran matemática, estaban formando ciudadanos… hoy por hoy creo que hay que inculcarles ciertos valores, ciertos ideales, amor a la patria. […] ¿Dónde está la demanda de la sociedad? ¿Dónde está la ciudadanía en la sociedad hoy? "Chicos, no hay que robar"…. "profe: todos roban" […] donde hay una sociedad que ya no es ciudadana, no hay ciudadanía fuera de la escuela, es muy difícil llevarla adentro […] Ciudadanía era en el Siglo XIX poder votar y ciudadanía en el siglo XXI es poder comprarte las Nike: Sos ciudadano si consumís, si no tenés acceso al consumo estás fuera de la ciudadanía.*

Uno de los principales interrogantes de la investigación en la que se enmarca este artículo refiere a la cuestión de si es posible identificar distintos modelos de docentes que condicionados por su trayectoria, formación y visiones sobre los estudiantes reproducen ciertas condiciones de desigualdad educativa en la enseñanza de la ciudadanía.

Sobre la metodología de enseñanza, el Docente 1 vuelve a diferenciarse de la Docente 2, aunque en una primera parte de la entrevista menciona la incorporación de materiales audiovisuales, en una segunda parte destaca la elección del dictado que se corrobora sistemáticamente en las observaciones de clase realizadas. ¿Qué sucede con las habilidades que forman parte del ejercicio de la ciudadanía como, por ejemplo, la intervención fundamentada o la escucha respetuosa del otro?

> P: Decías que pasabas películas como recursos, ¿usas algún otro?
>
> *…Mapa, el facebook, mucho historychannel, algún video como el de IronMadenTheTrooper que es uno de los videos que tiene imágenes de la guerra de Crimea, para que se enganchen con la música… o les doy un cd de música romántica, del romanticismo…. los movimientos románticos en la construcción de los estados europeos, siglo XIX, música checa, rusa… Finlandia*
>
> P: Decías en clase que tenías que dictar porque, sino, no se callaban…
>
> *Son muchos y no venían muy enganchados con la historia… en 2º es donde menos tengo que dictar porque les interesa la materia… si les doy un resumen, o les digo que contesten unas preguntas lo hacen… en este 3º puedo estar toda la hora que se la pasan charlando de ir al shopping*

"De los relatos surge entonces que para los docentes entrevistados, las características de los estudiantes en relación con el entusiasmo, la participación, la motivación y el interés dependen mucho más de su ubicación en la estructura social que de las propuestas de enseñanza."

4. A modo de reflexión final

A lo largo de este trabajo se intentó brindar, a través de un estudio de caso, un primer acercamiento a la relación entre los supuestos que ponen en juego los docentes en torno a sus alumnos y el currículum enseñado (los contenidos seleccionados y las estrategias de enseñanza utilizadas).

Como vimos, los docentes ponen en juego supuestos en torno a sus alumnos que intervienen en las estrategias de enseñanza que utilizan en el aula. Existe un supuesto común de que los capitales de los alumnos (económicos y culturales) intervienen en sus trayectorias, aunque mientras que en un docente esto es algo determinante que parece clausurar la posibilidad de generar un proceso de aprendizaje, en el otro caso, esta percepción influye en la selección de contenidos a enseñar y en las estrategias a utilizar.

Por otra parte, se evidencia una distancia entre currículum oficial y currículum enseñado que está atravesada por diferentes factores: el contexto actual, la realidad institucional, el tiempo y las características de los estudiantes, lo que influye directamente en la selección de contenidos y en el nivel de complejidad con el que esos contenidos se abordan. Aunque con diferencias significativas en la apropiación que realizan ambos docentes, en ningún caso el currículum oficial es meramente prescriptivo. Es interesante señalar que en ambos casos el recorte se realiza en forma personal y privada, es decir, que el currículum enseñado es resultado de una decisión aislada que los docentes llevan adelante en función del modo en que interpretan las variables mencionadas con anterioridad. Un interrogante para tener en cuenta es si esta selección de contenidos tiende a reproducir o no la desigualdad educativa.

Finalmente, vimos que la enseñanza de la ciudadanía es considerada fundamental para ambos docentes. No obstante, sus concepciones en torno a la misma varían significativamente al igual que los supuestos sobre sus alumnos. Mientras que

en un caso se considera que por fuera de la escuela "no hay ciudadanía", la segunda docente recupera las problemáticas del mundo social, para incluirlo en la experiencia en el aula y que esto se traduzca en el ejercicio de una ciudadanía activa, a través de una lectura crítica de la realidad.

El curso que tomará la investigación pretende profundizar en el estudio de la desigualdad educativa, particularmente en la distribución desigual del conocimiento en escuelas secundarias a la que asisten estudiantes de diferentes sectores sociales. La posibilidad de trabajar con otra institución educativa permitirá responder a algunos de los interrogantes que presentemos en el presente trabajo y ampliar las discusiones en torno a este tema

5. Bibliografía

Acosta, F. (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de Enseñanza*. Buenos Aires: Aique Educación.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Gómez, M. F. (1994). *La anomia disciplinaria en las escuelas de sectores marginados*. Buenos Aires: Mimeo.

Gvirtz y Minivielle (2005). *El gobierno de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: Mimeo.

Gvirtz, S y Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la Tarea Docente. Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Eudeba.

Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Larramendy, A y Siede I. (2013), ¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela? *Le Monde Diplomatique*, N° 167.

Noel, G. (2007). Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos. *Propuesta Educativa*, Nro. 29. pp.107-109.

Pipkin, D. (2009). *Pensar en lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Buenos Aires: Colección Docencia. La Crujía.

Poliak, N. (2002). *Buenos Aires, ciudad fragmentada: la nueva configuración de la escuela media*. Informe final del concurso: Fragmentación social y crisis política e institucional en América Latina y el Caribe, Programa Regional de Becas CLACSO. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/fragmenta/poliak.pdf

Sacristán, G. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Sacristán, G y Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tenti Fanfani, (1984). La interacción maestro-alumno: discusión sociológica. *Revista Mexicana de Sociología* Vol. 46, No. 1 pp. 161-174.

Tenti Fanfani E. (2007). *La escuela y la cuestión social.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Tiramonti. G. y N. Montes (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*.Buenos Aires: Manantial-FLACSO.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

Ziegler, S. (2004). Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa. *Cuadernos de Pedagogía Rosario,* Año VII, N°12.

La utilidad de las ciencias sociales en Latinoamérica. Conocernos, Pensarnos y Transformarnos desde el Sur

Mauro Alonso*

¿Ante qué limitaciones se encuentra un cientista social a la hora de pensar acera de América Latina? ¿Qué se entiende por utilidad en ciencias sociales? ¿Qué herramientas nos aportan las pedagogías latinoamericanas para pensar el papel de las ciencias sociales en Latinoamérica?

Estas son solo algunas de las preguntas que en el presente artículo (o más bien ensayo) se intentan recuperar y sobre ellas ensayar algunas respuestas, o al menos señalar las direcciones posibles en las que es posible encontrarlas.

El escrito está organizado en tres momentos. En primer lugar se recuperan algunas concepciones acerca de la noción de colonización pedagógico-cultural y se introducen los primeros aportes de pensadores latinoamericanos. En un segundo momento, se retoma un debate más amplio acerca de la cuestión de la utilidad y la relevancia del conocimiento científico producido por las ciencias sociales desde una perspectiva crítica, poniéndola en el centro de la escena local y por último se hace hincapié en la praxis del conocimiento científico como herramienta tomando como referencia la introducción de la Ley de Educación Nro 070 del Estado Plurinacional Boliviano.

PALABRAS CLAVE: pedagogía - sociología del conocimiento - utilidad y relevancia del conocimiento científico

¿Which limitations appear for a social scientist when thinking about Latin America? ¿What is the commonly accepted meaning for "utility" in social sciences? ¿What tools do the Latin American pedagogies offer us when its time to think about social sciences roll in Latin America?

These are only some of the questions this article (rather essay) tries to answer, or at least, point out the direction to find possible answers.

The writing is organized in three parts. First is revisited the contribution regarding the idea of "pedagogical colonization" presented by the first Latin-American intellectuals. Next, a more wide debate is introduced in attention to "utility" and "relevance" of social sciences in the Latin-American context and finally, the article intends to show the value of scientific knowledge as a tool that guide us to a better comprehension of the Latin American reality by using some of the considerations presented before in analyzing the social implications behind the new educational law of Bolivia (Ley de Educación Nro 070 del Estado Plurinacional Boliviano).

KEYWORDS: pedagogy - knowledge sociology - scientific knowledge utility and relevance

¿Cómo han de salir de las Universidades los gobernantes, si no hay Universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América? A adivinar salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen (…) En el periódico, en la cátedra, en la academia, debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país (…) Resolver el problema después de conocer sus elementos, es más fácil que resolver el problema sin conocerlos.Viene el hombre natural, indignado y fuerte, y derriba la justicia acumulada de los libros, porque no se la administra en acuerdo con las necesidades patentes del país. Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento, es el único modo de librarlo de tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana.

José Martí, Nuestra América (Publicado en La Revista Ilustrada de NuevaYork, Estados Unidos, el 10 de enero de 1891, y en El Partido Liberal, México, el 30 de enero de 1891)

A modo de introducción: ¿Nos conocemos como latinoamericanos?. Una pesada herencia pedagógica-cultural

"La colonización es un fenómeno que alude al sometimiento de un inferior, de un impar, porque comienza afirmando una desigualdad entre colonizador

* Licenciado en Sociología (FSOC-UBA). Doctorando de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Área Ciencias de la Educación. Investigador del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). mauroralonso@gmail.com

y colonizado (…) es siempre la introducción violenta de una nación en un pueblo débil. Esa introducción crea una situación en la que el pueblo sojuzgado no puede estructurar los ideales de su etnos y en base a tal sacrificio de la autonomía es que pueblos como la India no pueden recuperar su carácter como nación" (Taborda, 2011: 411).

La conquista de América, el inicio de la modernidad, significaron para Latinoamérica algo más que el inicio de su dependencia en plano económico-productivo. La conquista significó una doble colonización: la expoliación económica sumada a la colonización cultural-pedagógica, entendida esta inicialmente como el aniquilamiento de todo tipo de saber existente y la imposición de aquél importado por los conquistadores.

¡Pero claro!, debían traer la luz a la oscuridad que abundaba en estas latitudes, y la única forma de hacerlo fue la de reemplazar el saber existente por el "válido".

Dussel, afirma: "Si se entiende que la "modernidad" de Europa será el despliegue de las posibilidades que se abren desde su "centralidad" en la Historia Mundial y la constitución de todas las otras culturas como su "periferia" (…) el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la "universalidad-mundialidad" (Dussel, 1993: 46-48).

El establecimiento del etnocentrismo europeo como el único válido a nivel universal, habilita las condiciones de posibilidad de imponerse como el único "centro" legítimo. Dussel critica fuertemente la verdad heredada que sostiene que fue Europa la única (y la primera) en desarrollar conocimiento válido acerca del mundo, el desarrollo de sus ciencias, el desarrollo de la "razón", afirma, fue muy posterior a la conquista de américa (y posterior incluso al de otras culturas del sud-este asiático por ejemplo).

"El ego cogito moderno fue antecedido en más de un siglo por el *ego conquiro* (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera "Voluntad-de-Poder" moderna) al indio americano" (Dussel, 1993: 48).

La "modernidad" habilitó una construcción del "mito de la modernidad" que habilitó la violencia civilizadora ante el "bárbaro" culpable que se oponía al proceso civilizatorio (Dussel, 1993).

Dussel afirma que es este mito de la modernidad el que debe ser negado para poder comprender a aquellos "bárbaros" y "culpables" como víctimas de una violencia irracional (Dussel, 1993).

Bajo esta lógica, la conquista funcionó como un proceso que legítimamente trajo civilización a Latinoamérica librándola del yugo de la barbarie, acompañado, claro está, del ascenso económico de las naciones ibéricas y el desarrollo mercantil. Dicho de otra forma, Europa trajo al Sur "su civilización" con pretensión de verdad universal.

La conquista debe verse entonces, como un proceso social-cultural que funcionó para apuntalar la dependencia económica de Europa sobre Latinoamérica, Jauretche lo expone negro sobre blanco: "a la estructura material de un país dependiente corresponde una superestructura cultural destinada a impedir el conocimiento de esa dependencia" (Jauretche, 2002a: 22).

Esta superestructura funciona y muy bien, no nos permite conocernos, no nos permite ver sino mediante una lente que funciona dualmente, oculta y confunde; parafraseando las palabras de la cita inicial de Martí, es solo mediante esas antiparras yanquis y francesas que salimos a "adivinar" al mundo.

"La conquista significó una doble colonización: la expoliación económica sumada a la colonización cultural-pedagógica, entendida esta inicialmente como el aniquilamiento de todo tipo de saber existente y la imposición de aquél importado por los conquistadores."

Al respecto, Alcira Argumedo (1993) reflexiona sobre cómo conocemos aquí en América Latina, se pregunta cómo es la intelectualidad y cuáles son las posibilidades de generar alternativas teórico-políticas. En "Los silencios y las voces en América Latina" nos invita a que nos pensemos a nosotros mismos pero desde un lugar diferente. Así, el cómo construimos esta manera de pensarnos nos invita a la discusión sobre los paradigmas y la matrices teóricas.

Siguiendo los conceptos de Argumedo, los paradigmas teóricos que utilizan los intelectuales latinoamericanos (aquello que Jauretche llamó la "intelligentzia") no fueron construidos desde las realidades socioculturales de América Latina. Estas matrices extranjeras fueron originadas en ideas eurocéntricas que además, suponían una definición de lo humano que directamente excluía de "la humanidad" a los hombres y mujeres de los pueblos de este lado del mundo.

La conquista hizo más que limitarnos a llevar una estructura económica dependiente que nos ubicaba como sub-desarrollados, o "en vías de desarrollo" como intentando darnos luz al final de camino. La conquista funcionó como un programa político de desconocimiento de nosotros mismos, de nuestra mismidad, silenciando todas las voces que no fueran las validadas desde fuera, la modernidad debe ser entendida

como una metáfora de la opresión que combinó cruelmente colonialismo y capitalismo.

Este contexto, en el que cualquier producción cultural que no respondiese a paradigmas teóricos dominantes, ocupa un lugar inferior, es desde donde la mayoría de los cientistas sociales suelen pensar. Se caracterizan por ser parciales al no advertir que la concepción del mundo que plantean no tiene nada que ver con el mundo de vida real y concreto de los pueblos latinoamericanos. Toda palabra que no forme parte de los cánones válidos es silenciada y es por esta razón que los fenómenos propios de América Latina "no pueden explicarse integralmente desde las concepciones oficializadas en las ciencias sociales y el análisis político" (Argumedo, 1993: 15-16).

Zemelman, por su parte, en relación a los desafíos que tienen las ciencias sociales latinoamericanas reflexiona acerca del conocimiento y de la producción del conocimiento: "el conocimiento, en esa a veces absurda pretensión de universalidad, no va a ser nunca un conocimiento real, porque la realidad del conocimiento no esta sólo en la universalidad, sino que está en lo que aquí yo llamaría la pertinencia histórica del conocimiento. Y ésta se refiere a la capacidad que tiene el conocimiento de dar cuenta de la especificidad de los fenómenos, que es lo que resulta de entender a estos como ubicados en contextos muy complejos de relaciones múltiples y en distintos tiempos" (Zemelman, 2001: 16).

Si queremos empezar a pensarnos (¡y queremos!) desde nuestra propia historia, desde aquí, desde el Sur y mirarnos con nuestros propios ojos, con nuestros propios conceptos, debemos actuar críticamente, vinculando los desarrollos teóricos a los condicionantes históricos que los originaron.

Cabe destacar que a pesar de la preponderancia o posición hegemónica de las matrices extranjeras en nuestros modos de analizar nuestras realidades, existe por otro lado, en un plano más oculto o silenciado, una matriz autónoma de pensamiento popular latinoamericano y más abajo me propongo revisar algunos de nuestros pensadores y sus propuestas teóricas para comprender la realidad latinoamericana.

Existe un paradigma teórico-político alternativo que podemos encontrar allí en donde existen otras ideas, otras voces: las de los vencidos, las de aquellos que tenían una perspectiva de la historia y el imperialismo, del progreso y de lo humano desde su propia realidad sociocultural (Argumedo, 1993)

Pensar(nos) para transformar(nos)

Son varios los autores que plantaron la semilla para intentar des-ocultar esa verdad esquiva y que esa revelación se convirtiera en práctica transformadora. El proceso de liberación supone la recuperación de una identidad socio-cultural latinoamericana, es en última instancia una batalla por la identidad basada en una fuerte denuncia de la colonización sufrida.

Un pueblo sin identidad no es más que un conglomerado de individuos, la importancia de una identidad latinoamericana es fundamental desde cualquier intento que hagamos de pensar nuestro continente.

Como señalaba Jauretche, el objetivo es romper con la colonialización pedagógica, con aquella superestructura cultural que sustenta la dominación económica. Esta forma de colonización no es inmóvil, sino que está en permanente actualización y estructuración. Se trata de un sistema de pensamiento en constante movimiento que orienta la forma de ver de los individuos permitiendo mantener la dependencia económica al volverla invisible.

Esta colonización se traduce en términos conceptuales en las famosas "Zonceras" expresadas por Jauretche, que funcionan como aquel "sentido común" que es absorbido desde la niñez y que lo hace difícil de cuestionar al presentarse como verdades absolutas e incuestionables. Este "conocimiento" cumple la función de perpetuar la dependencia económica, pero especialmente de naturalizar la opresión, al volverla válida o verdadera, bajo la apariencia de los valores universales se sigan introduciendo como tales los valores relativos correspondientes sólo a un momento histórico o lugar geográfico (Jauretche, 2002a).

"Civilización o Barbarie" significó más que un deseo hacia el "progreso", significó también la introyección de lo "bárbaro" (como todo aquello despreciable, que debía ser evitado por todos los medios) en el seno de la cultura nacional. Quedaron así definidos "amigos" y "enemigos", una vez más con criterios con lógicas importadas desde fuera: se importó una verdad y se buscaron en la práctica las expresiones de esa verdad que pudieran sustentarla. El lugar de la Generación del '80 en esta tarea fue central, con Sarmiento y Mitre como exponentes, se intentó poner en práctica un programa político que pusiera impusiera la lógica europea. Sarmiento solo miró a sus compatriotas con desprecio y como un obstáculo, escribió solo para justificar la necesidad de romper con todo aquello que no viniera del norte y en sus escritos puede verse siempre el sesgo eurocéntrico de su discurso.

Retomando las palabras de Jauretche: "Se confundió civilización con cultura, como en la escuela se sigue confundiendo instrucción con educación. La idea no fue desarrollar América según América (…) Se intentó crear Europa en América trasplantando el árbol y destruyendo al indígena que podía ser obstáculo al mismo para su crecimiento según Europa, y no según América" (Jauretche, 2002a: 25).

El objetivo era que los dominados, los oprimidos

aprendieran lo que se espera del buen ciudadano, del buen hombre y aquello que será castigado por oposición: "Todo hecho propio, por serlo, era bárbaro, y todo hecho ajeno, importado, por serlo, era civilizado. Civilizar consistió, pues, en desnacionalizar" (Jauretche, 2002b: 23).

Jauretche ubica a "los oligarcas" (con sus ojos y sus deseos puestos en Europa y con un profundo desprecio por lo propio) como aquellos que sostuvieron y promovieron estas verdades importadas en la construcción de una identidad "desnacionalizada". Eran los guardianes de las verdades que ocultaban y promovían la dependencia, la opresión.

Una vez más, la batalla es por las mentes, por la palabra, por los conceptos.

Freire, al igual que Jauretche, comprendió con singularidad que la contienda era necesario darla en términos culturales: "Sólo en la medida en que se descubran alojando al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecerse y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo" (Freire, 2008: 38).

Solo es posible para la gestación de una identidad propia, nuestra, el tener una voz y un pensamiento propio, es decir tener una visión crítica y una producción teórica desde una perspectiva latinoamericana y popular: "El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que "alojan" al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación (…) La pedagogía del oprimido que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico, el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización" (Freire, 2005: 42).

Debemos liberarnos, debemos expulsar al opresor no solo en términos de ocupación efectiva sino en el plano simbólico. Debemos expulsar al opresor de nuestras mentes, de nuestros corazones y de nuestras palabras, elaborando nuestra propia teoría, nuestro propio pensar.

La perspectiva kantiana afirma que la mayoría de edad se alcanza con la capacidad de gestación de pensamiento propio, en nuestro caso, podríamos decir que para nosotros la mayoría de edad la logramos en la valorización de nuestros propios autores latinoamericanos, teniendo siempre el Sur como lugar epistemológico que incorpore las luchas, tradiciones, producciones y condiciones materiales de los pueblos y en la producción de teoría desde una matriz autónoma nacional-popular.

Esta identidad que buscamos es también la búsqueda de un nosotros, buscamos una "latinoamericanidad" única e inclusiva. Mariátegui tenía esta idea muy clara y lo grafica dentro de los "7 Ensayos de la Interpretación de la Realidad Peruana": "La nueva generación peruana siente y sabe que el progreso del Perú será ficticio, o por lo menos no será peruano, mientras no constituya la obra y no signifique el bienestar de la masa peruana que en sus cuatro quintas partes es indígena y campesina" (Mariátegui, 2009: 42).

Sería necio, por supuesto, negar autores o ideas de otras regiones del mundo, sin embargo, estas fueron pensadas para Europa o Norte América y no para nuestro continente, ni para nuestra realidad.

No estuvo nunca en el espíritu de nuestros pensadores rechazar de cuajo cualquier aporte teórico solo por su condición de europeo, Carla Wainsztok aporta una clara lectura acerca del lugar que deben o pueden ocupar los aportes teóricos importados cuando afirma: "… alienar es hacer extraño lo propio. En cambio apropiar es hacer propio lo extraño, entendiendo por esto aquellos conceptos que, a pesar de haber sido creados en otros momentos históricos y en otros rincones del mundo, nos permiten pensarnos a nosotros mismos y no aquellos otros que imposibilitan dicho pensamiento" (Wainsztok, 2008: 39).

Debemos hacer una relectura de los recursos que nos aportan estos autores y desde una visión crítica latinoamericana pensarlos para nuestra región y nuestras particularidades. En palabras de Gramsci y por qué no del mismo Mariátegui: traducirlos, es decir, incorporarlos críticamente atendiendo a las particularidades de nuestra América.

Pensando esto una de las preguntas que surgen es: ¿Por qué leemos más autores Europeos y Norte Americanos que autores latinoamericanos? O mejor dicho ¿Por qué son silenciados estos autores dentro de la historia y legitimidad oficial?

Lejos esta, claro, fomentar cualquier tipo de sentimiento xenófobo para con las ideas europeas, sino poder entender que las ideas que serán capaces de habilitar un pensamiento que nos comprenda y nos transforme no pueden ser importadas como un recetario, y el adoptar ideas debe contener una lógica crítica, como lo expresaba Martí: "Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas" (Martí, 1891: 3).

Martí, Mariátegui, Jauretche y Freire son hijos de la misma América que miraron la realidad desde lugares geográficos y de épocas distintas, pero con los mismo pares de "anteojos" (o al menos sin las antiparras "yanquis" o "francesas").

Ninguno deja de señalar la importancia de la necesidad de elaborar una teoría propia; en palabras de Mariátegui en "Amauta": "No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América calco y copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar la vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indo-americano. He aquí una misión digna de una generación" (Mariátegui, 1928: 2).

Mientras que dentro de "Nuestra América" Martí nos dice: "pero el pensamiento empieza a ser de América. Los jóvenes de América se ponen la camisa al codo, hunden las manos en la masa y la levantan con la levadura de su sudor. Entienden que se imita demasiado y que la salvación está en crear" (Martí, 1891: 4).

Jauretche, por su parte, también sostiene que es desde nosotros, desde nuestra experiencia, desde nuestra vivencia que debemos construir, para él: lo nacional es lo universal visto desde nosotros (Citado en Galasso e Ibáñez, 2004: 132), para Martí, esta dicotomía, planteada falazmente, también era una error, "así como es un error permanecer adherido a lo local, perdiendo la visión del todo, también es un error flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen" (Martí, 1999: 3).

Nuestros pensadores no se detienen solamente en el primer estadio del descubrimiento, comprendiendo y visibilizando la opresión. Entender ese silencio dependiente que supone no ser capaces de ver con nuestros propios lentes nuestra realidad es solo el comienzo, ese despertar debe traducirse en prácticas transformadoras. Freire, en "Pedagogía de la Esperanza" afirma que "La imaginación, la conjetura en torno a un mundo diferente al de la opresión, son tan necesarias para la praxis de los sujetos históricos y transformadores de la realidad como necesariamente forma parte del trabajo humano que el obrero tenga antes en la cabeza el diseño, la "conjetura" de lo que va a hacer" (Freire, 2008).

La ciencia como motor de transformación. La utilidad de las ciencias sociales

La disputa por el conocimiento y por los modos de producción de conocimiento se encuentran en el centro de esta problemática. Las pedagogías latinoamericanas nos interpelan a revisar y repensar varios de los supuestos que organizan nuestras sociedades. En este contexto, sostengo, se debe poner especial énfasis en el aporte de las ciencias sociales como aquellas capaces de poder de-construir y des-ocultar los cimientos de la dominación y la dependencia, pero así también aportar un enfoque prospectivo que se traduzca en modos comprender para luego transformar la realidad social.

Es posible afirmar que en la actualidad se observa un renovado interés hacia las ciencias sociales como aquellas que sean capaces de volver inteligibles las demandas de los pueblos latinoamericanos y que le brinden a estos herramientas que atiendan las diversas y complejas problemáticas sociales que

atraviesan.

Ahora bien: ¿Ante que limitaciones se encuentran las ciencias sociales latinoamericanas?

El papel que el conocimiento científico producido por los cientistas sociales recobra un especial vigor y habilita la construcción de herramientas de política pública que se propongan atender demandas sociales.

Este nuevo rumbo trae al centro de la escena el debate sobre la relevancia y la utilidad del conocimiento producido por las ciencias sociales. Estos conceptos, que a menudo se presentan como equívocos, requieren una contextualización cuyo punto de partida sea la relación entre el quehacer científico y su incumbencia social, es decir, la compleja relación entre ciencia y sociedad.

Si desde la constitución del campo de estudios sobre la ciencia, con el aporte mertoniano, se aceptó que la relación ciencia-sociedad debía estar signada por la autonomía y la autorregulación de la ciencia como condición necesaria para la generación de conocimiento verdadero y válido (que luego podría convertirse en socialmente útil) esto comenzó verse puesto en tensión con mayor énfasis desde la década del '60.

Varios elementos van confluyendo para cuestionar el papel de la ciencia como un único saber legítimo para aquel contexto enmarcado dentro de cierto "malestar", compartido con movimientos contemporáneos en Europa y los Estados Unidos (usualmente denominados movimientos "anticiencia") (Kreimer, 2015) sobre la fuerte asociación entre el desarrollo capitalista y el uso intensivo del conocimiento científico, lo que dio lugar a un modelo de desarrollo (capitalismo + conocimiento intensivo) que se juzgaba como perverso en muchos de sus efectos. En este contexto, comenzaron a percibirse efectos no deseados del desarrollo científico y tecnológico, entre los cuales los más evidentes eran el desempleo y la degradación del medio ambiente.

Dentro de este marco, la llamada "sociología del conocimiento científico", de matriz constructivista y relativista, vino a cuestionar, al comienzo de los años setenta, el papel de la ciencia como única fuente de legitimidad en la toma de decisiones públicas.

Partiendo de un cuestionamiento a la noción de autonomía, planteó que el conocimiento científico, lejos de ser plantearse como algo "puro", estaba fuertemente impregnado de –incluso determinado por- valores, creencias, intereses, conflictos. De hecho los autores del programa constructivista (Bloor, Barnes, Collins, Latour, Callon, Knorr-Cetina, Lynch, Edge, entre otros) plantearon que debía romperse la idea de una "caja negra" de cómo se produce el conocimiento científico, y estudiarlo sistemáticamente desde las ciencias sociales, dándole el rango de creencias colectivas, sin un estatus epistemológico diferente de otras creencias sociales. Así, el conocimiento que es aceptado como verdadero atraviesa un arduo proceso de producción que es el resultado de luchas, negociaciones de sentido, construcción de representaciones sobre el mundo natural, etc.

En estos nuevos contextos sociales, desde la sociedad se comenzó a interpelar a la ciencia más activamente para que se defina acerca de los diversos temas de la agenda política, económica y social. Ya no bastaba la persecución incansable de verdad desinteresada sino que, frente a los nuevos problemas que la sociedad en occidente enfrentaba se esperaba del conocimiento científico realizara sus aportes.

Esta doble dependencia, donde la sociedad necesita cada vez de los aportes de la ciencia y donde la ciencia está cada más interpelada por la sociedad, imprime una nueva relación entre ciencia y sociedad que ha venido a acentuar la pérdida de la autonomía de la ciencia, por una parte, y la derivación al uso o la aplicación práctica del conocimiento, por la otra (Nowotny et al, 2001).

Los enfoques críticos abonaron el campo de estudios permitiendo aceptar que aquello entendido como la utilidad del conocimiento científico no podía entenderse como una condición a priori sino como un proceso de construcción social de sentidos o significados de utilidad. La utilidad social del conocimiento científico no supone una categoría unívoca que se desprende del producto del laboratorio sino un proceso en movimiento en el que tanto científicos como actores no-científicos construyen diferentes significados de utilidad en movimiento.

En última instancia, y en concordancia con los diagnósticos de varios autores del campo CTS se institucionalizó un "nuevo modo de producción"[1] de conocimiento en el que la sociedad participara más activamente en la definición de qué es lo que de la ciencia se esperaba.

Desde entonces han surgido nuevas miradas que ponen en cuestión la simplicidad de la relación ciencia-sociedad: cuestionamiento al modelo lineal de producción de

1 La propuesta más influyente en este campo ha sido la de Gibbons (1994) que distingue entre un modo de producción de conocimiento académico, disciplinar, en el que prima el control de calidad interno de los pares ("modo 1") y un modo emergente en el que se investiga en el "contexto de una aplicación", en forma transdisciplinar y con un control de calidad en el que participan actores externos ("modo 2"). La propuesta de Gibbons ha sido criticada desde múltiples perspectivas, desde su falta de soporte en la teoría sociológica y en datos empíricos hasta la presencia de una matriz normativa en sus aserciones (Shinn, 2002; Godin, 1998). Paralelamente a Gibbons, otros autores, con orientaciones distintas, señalan la existencia de estas transformaciones; tal es el concepto de ciencia post-normal de Funtowicz y Ravetz (1993a, 1993b) que enfatiza la necesidad de participación de actores externos en la evaluación de actividades científicas con posible impacto ambiental, y el enfoque de la triple hélice que plantea la existencia de una segunda revolución académica en las universidades en el marco de la cual éstas asumen como parte de su misión la contribución al desarrollo social y económico (Etzkowitz y Leydesdorff 2000, Etzkowitz 2008; y los trabajos de Sutz, 2000 y 2005, Vessuri 1996, Vaccarezza 2002 y Llomovatte, Juarros, Naidorf y Guelman, 2006 para una visión crítica desde Latinoamérica).

conocimiento[2] y a su valoración por mera acumulación como stock, modelos de interpretación basados en la existencia de procesos interactivos entre la comunidad científica, el estado y el mercado; visiones críticas de la ciencia y la tecnología que cuestionan los supuestos cientificistas; nuevos modos de caracterizar el perfil del investigador orientando la consideración a la definición de temas de investigación en función de la solución a problemas sociales y a establecer diálogos con el potencial usuario de los resultados, entre otros.

Con este nuevo perfil de investigador posible, se requiere además revisar el lugar que ocupa la demanda de conocimiento junto con la forma en la que desde la ciencia se responde a ella. Es en este punto donde los criterios de relevancia se vuelven centrales.

Si una renovada concepción de utilidad quedará signada no por la "búsqueda incesante de la verdad científica" sino por su sujeción al uso posible del conocimiento, entonces debe se debe interrogar sobre ¿Qué es lo relevante? o dicho de otra forma: ¿Relevante respecto de qué?.

El criterio de relevancia evidencia la forma en la que la demanda social de conocimiento se introduce en el nuevo modo de producción de conocimiento. De esta forma, el funcionamiento de la ciencia en este nuevo contexto de producción incorpora un nuevo elemento para consolidar su utilidad.

La categoría de relevancia carece de una acepción unívoca especialmente porque el contenido de su sentido se adquiere en relación a otro. "Relevante" es una categoría que se completa en una definición-acción práctica y no de forma estrictamente científica.

La utilidad heredada del modelo de producción científica basado en la autonomía de la ciencia y la búsqueda incesante de la verdad científica se complementa ahora con un nuevo elemento al que debe atenderse: la relevancia.

Por cierto, esta categoría consolida una relación más estrecha de la producción científica con la sociedad: la evaluación de la producción del científico involucra ahora un criterio "externo" a la "cocina de la ciencia". Ese elemento externo supone que el científico se involucre con el contexto de aplicación del conocimiento y que su producción se encuentre más atada a la realidad social que lo contiene.

Rodolfo Kusch expresa claramente esta tensión para el caso latinoamericano: "Es corriente creer que la solución de nuestros problemas habrá de surgir recién al cabo de una aplicación rigurosa de habilidades científicas adquiridas en otros continentes. Al cabo de andar por América, y ver muy dignos, aunque evidentes, fracasos en este sentido, caemos en la cuenta que la cuestión no radica en la importación de ciencia, tanto como en la falta de categorías para analizar, aun científicamente, lo Americano" (Kusch, 2000: 1).

Los pensadores latinoamericanos de la primera mitad del siglo pasado mencionados más arriba nos aportaron herramientas para observar que la importación acrítica de teorías y modelos deviene unívocamente en la generación de conocimiento "poco útil" para comprender y transformar la realidad social latinoamericana.

En este nuevo contexto, la producción de conocimiento se encuentra fuertemente orientada por un "modelo de demanda" en disonancia con el "modelo ofertista" o el modelo lineal de acumulación que funcionó como hegemónico para conducir la práctica científica legítima durante gran parte del siglo XX.

En este sentido, el papel de una ciencia social crítica y comprometida resulta esencial.

La relación descripta por los enfoques clásicos ha cambiado, ciencia y sociedad se imbrican y fusionan en una dependencia mutua o "doble dependencia" (Vaccarezza, 2004). Esto obliga a revisar por una parte cómo se formaliza la presencia de los "factores externos" a la ciencia dentro de la producción de conocimiento científico y como la utilidad social del conocimiento producido se construye con la presencia de esos factores en la cocina de la ciencia. La "caja negra" se abre y se modifica la forma en la que el conocimiento se produce debido al cambio que, desde hace ya varios años, se está haciendo evidente en la forma en la que la sociedad (mediante actores sociales específicos y no tanto) se "mete" en el "laboratorio".

La sociedad reclama a la ciencia que produzca conocimiento útil para alcanzar mayores niveles de bienestar social, que responda a la función social de la cuál ha sido dotada. En este contexto, desde el estado, se están impulsando políticas públicas en materia de ciencia que se propongan hacer explícitos los aportes que la ciencia entrega para promover el desarrollo social.

"No somos, estamos siendo". El camino para transformarnos. Algunas consideraciones sobre la Ley de Educación Nro 070 del Estado Plurinacional Boliviano (2010)

Freire comprendió que la colonización que se ejerce sobre nosotros no es un recurso inmanente y perpetuo sino que se produce y reproduce en la misma acción de los hombres.

La praxis ocupa un lugar central en el pensamiento latinoamericano que no empuja al desánimo, sino a la

2 El modelo lineal describe un modelo de funcionamiento para el campo científico caracterizado por la autonomía de la ciencia básica que sería la encargada de proveer conocimiento verdadero y válido en términos científicos como insumo para que las ciencias aplicadas lo transformen en tecnologías que provean soluciones concretas a problemas socioproductivos. De esta forma, el lugar de la ciencia quedaría aislado de su compromiso social y enfocado fuertemente a la generación de conocimiento científicamente comprobable. Al respecto puede revisarse: Bush, 1945, Elzinga y Jamenson 1996, Bernal 1949, Polanyi 1968 entre otros.

alegría que sobreviene al descubrimiento, hay que pensar para poder transformar, pero transformar con la alegría del autoconocimiento. No se pone el énfasis en el odio de la destrucción sino en la alegría propositiva que supone la transformación. No se trata solo de un ejercicio reflexivo sino práctico: creando, inventando y apropiando conceptos y teorías de acuerdo a nuestras necesidades para actuar en nuestra realidad sin que nadie, más que nosotros mismos, nos prescriba nuestra acción y nos mantenga en la ilusión de que actuamos.

Nuestros pensadores no nos proponen soluciones mágicas o recetarios resueltos, proponen lo más sencillo y lo más complejo al mismo tiempo: nos invitan a pensarnos. Nos proponen que pensemos, que miremos y que creemos; no sin advertir que el espíritu ha de ser crítico siempre, ha de estar atado a nuestra realidad latinoamericana y debe siempre servirnos para comprendernos y transformarnos.

Freire pone especial atención en evitar caer en senderos desmoralizantes que transiten el camino hacia la transformación. Para él, "no somos, estamos siendo", Mariátegui por su parte, también afirma: "Perú es un concepto por crear". Martí, con su particular elocuencia también afirma: "Crear es la palabra de pase de esta generación. El vino, de plátano; y si sale agrio, ¡es nuestro vino!"" (Martí, 1891: 2).

La tarea no es sencilla pero es posible, es necesario repensar para poder reescribir la historia, una historia donde los próceres (aquellos "oligarcas" de los que hablaba Jauretche) ya no sean los amigos del capital extranjero y en donde se rescate el papel de las masas, el lugar del pueblo y de las luchas populares, en suma: escribir aquella otra historia, la historia del vencido. En última instancia hay que revisar el pasado para encontrar allí las claves para comprender el presente y especialmente para poder pensarnos hacia delante sin olvidar donde estamos y desde donde miramos, Zemelman, al respecto, propone lo que él define como "pensar epistémico": "el plantearse problemas a partir de lo que observo pero sin quedarme reducido a lo que observo, sino ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad" (Zemelman, 2001: 17).

Recuperando las palabras de Argumedo, se trata de forjar una matriz de pensamiento latinoamericano que: "recupera los relatos de las alteridades excluidas por las corrientes eurocéntricas (…) los significados y tradiciones que alimentan la visión de los vencidos" (Argumedo, 1993: 135-136). Es necesario recuperar las tradiciones de lucha y resistencia de los pueblos latinoamericanos y todas sus formas de conocimiento y son estos los que deberían funcionar como puntos de partida para las ciencias sociales latinoamericanas.

La descolonización pedagógica radica, entonces, en liberarnos de la cosmovisión del opresor y en empezar a hacer aquello que se nos negaba: mirar el mundo desde aquí comprendiendo que el saber popular no puede ser descartado por su condición de popular y que la "academia" desprecia o por lo menos descarta.

El camino no es fácil, siglos de colonización han impedido que podamos conocernos, pensarnos y transformarnos y es aquí donde las ciencias sociales comprometidas tienen un lugar central para ayudarnos a construir y pensar con ideas propias, nuestras, como sostiene De Sousa Santos al proponer una "epistemología del sur", nuestras ciencias sociales deben poner énfasis en aquello invisibilizado, aquello oculto, lo que el define como objeto de estudio de la sociología de las ausencias: "la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe (…) Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes" (De Sousa Santos, 2010: 22).

Como formula el autor portugués (en concordancia con lo que expresaban nuestros pensadores) el lugar del pensamiento y de las ciencias sociales hoy no debe olvidar que el ocultamiento de la colonización pedagógica se ocupó especialmente de negar nuestros saberes, de mostrarlos como imposibles o como no existentes. Sin embargo, y habiendo revisado varios (y por supuesto que existen muchos más) de los pensadores latinoamericanos, el saber propio existe y se ocupó de pensarnos desde el Sur, desde su contexto y para su contexto.

Junto con la sociología de la ausencia, De Sousa Santos (2010: 26) propone la sociología de las emergencias como una disciplina que:

> consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifique en ellos las tendencias de futuro (lo todavía no) sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza con relación a la probabilidad de la frustración. Tal ampliación simbólica es, en el fondo, una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo: por un lado, conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza; por otro, definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones.

Debemos recuperar el lugar activo de las ciencias sociales en el Sur para la conformación de un pensamiento latinoamericano que habilite el camino para transformarnos definitivamente y romper con la opresión vigente.

En la lucha por descolonización, por la soberanía cognitiva,

como proceso de liberación, la educación, lo pedagógico-cultural y por tanto el lugar de la escuela juega un papel clave, siguiendo a Wainsztok: "la escuela ocupa un lugar central ya que la práctica docente puede ser un espacio de creatividad, de esperanza, de cambio, de utopía y de saberes para la emancipación y autonomía o, por el contrario, un espacio que reproduce las sobras del opresor" (Wainsztok, 2006: 7).

Las pedagogías latinoamericanas, o pedagogías de la liberación, gracias a los aportes de nuestros pensadores, nos proponen repensar la forma en la que conocemos, en la que nos relacionamos con otros: "la pedagogía hegemónica" dejó en la puerta de la escuela, los saberes populares, las prácticas y las experiencias populares, por lo tanto la pedagogía fue definida como sinónimo de lo escolar. Lo pedagógico-cultural incluye a las pedagogías pero lo trasciende. Nuestras pedagogías vienen a intentar reunir el cuerpo con la razón, el pensar y el sentir" (Wainsztok, 2014: 2).

La propuesta es dejar atrás los dogmas que la "educación bancaria", centrándonos en tres conceptos claves: transmisión, generación y comunidad (Wainsztok, 2014).

Las pedagogías latinoamericanas nos habilitan y nos convocan a educarnos en el diálogo, al transmitir relatos nos construimos como comunidad, en la acción propositiva y en la recuperación del concepto de comunidad, la educación no se limita solamente al aula, la trasciende, de forma que la vincula constantemente con lo que la rodea y nos permite convidarnos historias, conocimientos, experiencias que nos permitan conocernos, producirnos, inventarnos siempre desde el amor, desde la ternura: "Nos convidamos entonces a escribir nuestras experiencias desde una gramática de la descolonización. Escribimos porque estamos siendo; estamos siendo porque escribimos. Existir y escribir desde el amor, desde la ternura. Escribimos en los pizarrones, en los cuadernos, en las carpetas, porque tenemos un anhelo construir una Patria tan Grande donde quepan todas las palabras, todas las lenguas, todos los mundos" (Wainsztok, 2014: 5).

Estos conceptos, esta ideas, estos pensares deben, en Latinoamérica, traducirse en políticas de estado. Los educadores, los docentes, los maestros no pueden continuar ocupando el rol heredado de la "educación bancaria" a la que hacía referencia Freire. Deben repensar su rol en colaboración con un estado que comprenda la importancia de la educación y que lo transforme en política pública.

El caso de la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez[3] sancionada en 2010 en El Estado Plurinacional Boliviano muestra una nueva forma de ver y entender el lugar que ocupa lo pedagógico-cultural como herramienta para la transformación y el aporte central de las ciencias sociales en este proceso.

La ley introduce (o recupera) nomenclaturas nuevas acerca de lo que entiende como educación, en clara disonancia con los cánones educativos heredados y se propone al menos visibilizar el coloniaje heredado en Bolivia al afirmar en su "Artículo 1, Mandatos Constitucionales de la Educación": "La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad". Desde la norma se propone recuperar conceptos e ideas que a mi entender son un gran comienzo desde donde empezar a poner en disputa, como política pública educativa, el bagaje pedagógico cultural heredado. En el escrito se observa una clara intensión de recuperar y reconstruir el aspecto comunitario de lo pedagógico y de dar lugar a la construcción de conocimientos (relatos) compartidos al revisar el lugar de la familia y la comunidad en el conocimiento.

"La descolonización pedagógica radica, entonces, en liberarnos de la cosmovisión del opresor y en empezar a hacer aquello que se nos negaba: mirar el mundo desde aquí comprendiendo que el saber popular no puede ser descartado por su condición de popular y que la "academia" desprecia o por lo menos descarta."

Al afirmar en su texto: "La educación se fundamenta en las siguientes bases: 1. Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien. 2. Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad".

Recupera conceptos que la educación tradicional no emplea, ligados al plano del sentimiento y el bienestar no como una lectura cuantitativa únicamente en términos económicos, retomando a Wainsztok: "vienen a intentar reunir el cuerpo con la razón, el pensar y el sentir" rompiendo con la falsa dicotomía eurocéntrica entre cuerpo y razón. Los conocimientos y los sentimientos son re-integrados en un

3 LEY DE LA EDUCACIÓN Nº 070 "AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ" disponible en: http://www.oei.es/quipu/bolivia/Leydla%20.pdf

concepto más amplio de "vivir bien"[4].

Roberto Camacho afirma: "Las políticas de la Ley de Educación No. 070 reafirman un nuevo rumbo que involucra a la investigación y se direcciona a la aplicación de los saberes y las prácticas ancestrales del imaginario de los pueblos bolivianos. Las políticas se han hecho visibles con la elaboración de un diagnóstico del estado de la ciencia y tecnología a partir de la consulta y reconsulta realizadas por el Viceministerio de Ciencia y Tecnología (VMCyT), dependiente del Ministerio de Educación durante 2011. Este organismo estatal consideró la importancia y pertinencia de la consulta, tanto la directa e indirecta como la individual y participativa; esta técnica alcanza gran relevancia en este proceso inicial del Programa Plurianual 2013 de Ciencia, Tecnología e Innovación" (Camacho, 2015: 82).

Los criterios de relevancia quedan aparentados a la necesidad de construir puentes y elaborar conceptos y categorías que involucren formas de pensar y organizar la educación que incluyan saberes y experiencias de sectores sociales históricamente relegados. El aporte de las ciencias sociales fue construir puentes de sentido que incluyan las cosmovisiones de los diferentes actores sociales de Bolivia. Retomando el análisis de Camacho: "En el caso reciente en Bolivia se ambiciona re-enfocar los fines de la educación del Sistema Educativo Plurinacional (SEP) y del Sistema Universitario Boliviano hacia un nuevo paradigma (¿cultural?): Vivir Bien, en el cual la generación de riquezas se desecha como valor y fin educativo y se remplaza por valores de equilibrio y armonía, en la producción y en el consumo de bienes, como fundamento de desarrollo y bienestar; o por el contrario, lo instrumentaliza en función de objetivos ideológicos" (Camacho, 2015: 85).

En la medida en que el conocimiento científico se reconoce como valioso en todas las áreas de la política pública, para el caso de las ciencias sociales y humanas adquiere relevancia en la medida en que aportan nuevas perspectivas a la arena política y posibilita cambiar los supuestos que hasta entonces son tomados por evidencia. Su influencia central radica principalmente en la transformación de la manera de pensar los problemas sociales (Estébanez, 2004). Asimismo, un aspecto central en nuestros días puede verse en la masiva intervención de las ciencias sociales para comprender el tipo de ciencia que necesita la región y el tipo de políticas públicas que posibilitarían su concreción (Hurtado, 2014).

Esta ley adquiere relevancia al comprobar que toda ciencia que pretenda ser politizada (en términos de Oscar Varsavsky) exige el análisis quirúrgico de la realidad local para el diseño de políticas. Si el producto de ese ejercicio demuestra que estas nuevas políticas son en su conjunto una reificación tautológica de las propuestas fallidas que no resolvieron los problemas y demandas sociales, se deben identificar –desde la ciencias sociales en particular– las áreas grises de dicho paradigma para elaborar a posteriori una propuesta lista para usar en el diseño y/o reingeniería, que con seguridad tendrá que hacerse prontamente.

Algunas consideraciones finales

Repensar la realidad latinoamericana requiere apartarse de modelos acríticos de comprensión y supone construir herramientas conceptuales que partan de la misma realidad para comprenderla y transformarla. En este sentido, la tarea de las ciencias sociales se muestra como decisiva y debe incorporar estrategias que superen los modelos de producción de conocimiento heredados y en algunos casos obsoletos.

El papel de las pedagogías latinoamericanas resulta esencial al observar la colonización cultural que pesa sobre América Latina y es gracias al aporte de los pensadores latinoamericanos que es posible poner en discusión gran parte de los supuestos que ordenan las formas en las que las ciencias sociales organizan sus modos de producción de conocimiento.

En un contexto signado por un nuevo modo de producción de conocimiento se vuelve imperante repensar categorías analíticas para las ciencias sociales.

El conocimiento científico producido por la disciplinas sociales suele ser tildado de menos útil que el que producen las ciencias exactas o naturales. En el centro de esta cuestión, se encuentra el debate en relación a la utilidad del conocimiento producido por las ciencias sociales. Leonardo Vaccarezza (2005, 8) sostiene:

> los conocimientos producidos por la investigación en ciencias sociales no impactan en la generación de transformaciones sociales, ya sea porque son irrelevantes para tales transformaciones, ya sea porque son desconocidos por los agentes de cambio. Desde mi punto de vista, aún admitiendo la vigencia relativa de estas dos condiciones, la afirmación anterior peca de una reflexión poco aguda de la complejidad de la relación entre el conocimiento y la práctica en las ciencias sociales y parte de una concepción simplista y lineal de esta relación. En efecto, la relación de utilidad de las ciencias sociales tiene aristas más problemáticas, a mi entender, que lo correspondiente a las ciencias de la naturaleza.

Comparto el diagnóstico esbozado por Vaccarezza y sostengo que en el centro de esta problemática se encuentra en

4 El Vivir Bien o Buen Vivir se fundamenta en una relación armónica y respetuosa entre seres humanos y entre estos y los otros seres vivos que cohabitan la naturaleza. Esta noción es atribuida a los pueblos campesinos e indígenas «amerindios» y, en general, a todas las estructuras donde los mecanismos de desarrollo no están basados en la ganancia, sino en la producción de satisfactores de armonía con la naturaleza. (Cfr. Ministerio dePlanificación: «Plan Nacional 2006-2010).

parte la colonización misma de la lógica que las ciencias "duras" sobre las disciplinas sociales que desde su institucionalización se consolidaron como las portavoces del "deber ser" legítimo de la labor científica. En cualquier caso, aquella concepción utilitaria que pesa sobre las ciencias sociales debe revisarse e incorporar en su análisis herramientas que asuman que la utilidad y la relevancia del conocimiento que estas producen responde a un proceso de co-construcción de sentidos de utilidad en el que intervienen además actores extra-académicos y por tanto es nuestra tarea detenernos a revisar y pensar categorías que nos permitan incluir a estos actores como parte del proceso de construcción y evaluación del conocimiento.

Reconstruir estos elementos debe ser también parte de la revisión sobre las formas en las que comprendemos la realidad y social e intentamos realizar aportes para transformarla, como afirma Horacio Gonzalez: "Las ciencias sociales están siempre en deuda con las esperanzas que cargan en su propia memoria colectiva (…) en ellas siempre vive el máximo ideal de la comprensión civilizatoria (…) las ciencias sociales e históricas, no imitativas ni tributarias de cualesquiera otras, no sólo son imprescindibles sino que, a su manera, son garantes también de toda ciencia"[5]

Referencias Bibliográficas

Argumedo, A. (1993). *Los silencios y las voces en América latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Colihue.

Bush, V. (1945). "Ciencia, la frontera sin fin. Un informe al Presidente, Julio de 1945", *Redes,* N° 14

Camacho R., Villegas, M., & Mendizábal, C. (2015). Bolivia entre la realidad económica y la utopía académica. *Revista Cubana de Educación Superior*, (1), 81-106.

De Sousa Santos, B.(2010). *Desconolizar el Saber*. Montevideo: Ediciones Trilce.

.

Dussel, E. (1987). *Filosofía ética de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

Dussel, E. (1993). Europa, modernidad y eurocentrismo. *Revista de Cultura Teológica*. ISSN (impresso) 0104-0529 (eletrônico) 2317-4307, (4), 69-81.

Elzinga, A. y Jamison, A. (1996). "El cambio de las agendas políticas en ciencia y tecnología", *Zona Abierta*, N° 75/76.

Estebanez, M.E. (2004), "Conocimiento científico y políticas públicas: un análisis de la utilidad social de las investigaciones científicas en el campo social" en *Espacio Abierto*, vol. 13, núm. 1, Universidad del Zulia, Venezuela

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Méjico D.F.: Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galasso N. y Ibañez G. (2004). *Textos selectos de Jauretche*. Selección y prólogo de N. Galasso, coautor Germán Ibáñez,. Buenos Aires: Editorial Corregidor.

Gibbons, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies.* Londres: SAGE.

Hurtado, D. (2014). "Surgimiento, alienación y retorno. El pensamiento latinoamericano en ciencia, tecnología y desarrollo", en *Revista Voces en el Fenix*. Número 20.

Jauretche, A. (2002). *Los profetas del odio y la yapa*. Buenos Aires: Corregidor.

Jauretche, A. (2002). *Manual de Zonceras argentinas*. Buenos Aires: Corregidor.

Kreimer, P. (2006). "La evaluación de la actividad científica: desde la indagación sociológica a la burocratización. Dilemas actuales", en *Revista Propuesta Educativa* Número 36. Año 20. Nov 2011. Vol. 2

Kusch, R. (2000) [1973] "Una lógica de la negación para comprender a América" en *Obras completas Tomo II.* Rosario: Editorial Fundación Ross.

Mariategui, J. C. (1928). "Aniversario y Balance" en *Amauta* Año III, No 17. Lima. Disponible en: https://www.marxists.org/espanol/mariateg/1928/sep/aniv.htm

Mariategui, J. C. (2009). 7 *Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Buenos Aires: Ci Capital Intelectual..

Martí, J. (1891). *Nuestra América*. Buenos Aires: Losada, s/f.

Martí, J. (1961). *Ideario Pedagógico*. La Habana.

5 Nota Publicada en Diario Página 12. Año 2008. Disponible en http://www.pagina12.com.ar/diario/ciencia/subnotas/97778-30892-2008-01-21.html

Naidorf, J. (2011). "Criterios de relevancia y pertinencia de la investigación universitaria y su traducción en forma de prioridades". *Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol 4, nro 4.

Naidorf, J. (2014). "Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization". *Education Policy Analysis Archives*, vol. 22 nro. 89. Disponible en http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n89.2014

Polanyi, M. (1968). "The Republic of Science. Its Political and Economic Theory" en Shils, E., ed. *Criteria for Scientific Development. Public Policy and National Goals*. Cambridge: MIT Press, pp. 1-21.

Vaccarezza, L. (2004). El campo CTS en América Latina y el uso social de su producción, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, vol. 1, núm. 2. Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior. Buenos Aires, Argentina.

Vaccarezza, L. (2005). *La utilidad de la investigación en ciencias sociales*. Conferencia dictada en las Jornadas Sobre investigación en ciencias sociales. 3 de Noviembre de 2015. Universidad nacional del Nordeste (UNNE).

Wainsztok, C. (2006). Descolonización Pedagógica. En *Cuadernos para la Emancipación* Nº 29, Buenos Aires, Agosto del 2006.

Wainsztok, C. (2008) "Jauretche y Freire. En busca de una pedagogía latinoamericana", en *Cuadernos para la emancipación*, mayo 2008.

Wainsztok, C. (2014) De nombres y Pedagogías. Ponencia presentada en *XIX Congreso Pedagógico* UTE 2014. Disponible en: http://congresoute2014.blogspot.com.ar/2014/09/denombres-y-pedagogias-por-carla.html

Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas, en *Conferencia Magistral*, Universidad de la Ciudad de México (Vol. 10)

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia*. Barcelona: Anthropos.

La Cibercultur@ en el proceso de formación de estudiantes de sociología. Reflexiones sobre formación metodológica en estudiantes de sociología de la FCPyS-UNAM.

Francisco Ledesma Salamanca*

El presente texto aborda el tema de la formación metodológica de los estudiantes de sociología de la FCPyS de la UNAM. El propósito es esbozar el desarrollo de un mejor escenario para la formación de científicos sociales con un perfil hacía la investigación. Durante tres años de los cuatro que conforman el mapa curricular de la licenciatura hemos trabajado permanentemente en la formación de un promedio de 25 estudiantes, la investigación aún está en proceso y los resultados serán expuestos en el primer semestre del año 2017. Aquí nos ocupamos de algunas reflexiones que han surgido a lo largo del proceso formativo de los estudiantes. La Cibercultur@ como eje formativo esta mostrando que efectivamente la forma en la que enseñamos la sociología puede cambiar, de un modelo predominantemente aislante, competitivo e individualista a un modelo colectivo de apoyo y escucha permanente.

PALABRAS CLAVE: Cibercultur@ - Metodología - Cultura de Investigación - Epistemología

This paper addresses the issue of methodological training of students of sociology at UNAM FCPyS. The purpose is to outline the development of a better scenario for the formation of social scientists doing research profile. During three years of the four that make up the map of the undergraduate curriculum have worked permanently in the formation of an average of 25 students, the research is still ongoing and the results will be presented in the first half of 2017. Here we address some reflections that have emerged over the training process of students. The Cybercultur@ as formative axis showing us that indeed the way we teach sociology can change a predominantly insulation, competitive and individualistic to a collective model of support and listen.

KEYWORDS: Cybercultur@ - Methodology - Research Culture - Epistemology

La reflexión que hago en este trabajo esta orientada hacia la formación de cultura de investigación, que permita a quienes desean profesionalmente dedicarse a la sociología, generar conocimiento científico de problemas prácticos del mundo social.

La investigación aún esta en proceso y los productos finales de reflexión estarán listos alrededor del primer semestre del año 2017. La investigación comenzó como un ejercicio de apoyo docente en los cursos de: Metodología de Investigación II, Taller de Investigación I, II y II y Seminario de Titulación I y II, de la carrera de sociología de la FCPyS de la UNAM. Estos cursos conforman el área metodológica de la licenciatura y comprenden tres años de los cuatro que se requieren para concluir la carrera.

Para poder llevar a cabo esta empresa y que pueda ser significativa para los estudiantes en formación es requisito que la formación sea vista como un proceso, es decir, como una estructura de relaciones entre elementos que cambia en el tiempo. Los estudiantes deben cursar el área metodológica como un grupo, como una unidad de aprendizaje colectivo, no como individuos que atienden un curso juntos sólo por que hacerlo de forma privada sería incosteable financieramente hablando. La convivencia grupal no debe verse como una consecuencia natural de la estructura escolar, es principalmente la herramienta que el docente tendrá para llevar a cabo el proceso formativo, la colectividad. Para poder llevar a cabo esta empresa y que pueda ser significativa para los estudiantes en formación es requisito que la formación sea vista como un proceso, es decir, como una estructura de relaciones entre elementos que cambia en el tiempo. Los estudiantes deben

* Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) - LabCOMplex - Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

cursar el área metodológica como un grupo, como una unidad de aprendizaje colectivo, no como individuos que atienden un curso juntos sólo por que hacerlo de forma privada sería incosteable financieramente hablando. La convivencia grupal no debe verse como una consecuencia *natural* de la estructura escolar, es principalmente la herramienta que el docente tendrá para llevar a cabo el proceso formativo, la colectividad.

Al iniciar la formación en sociología el docente debe tener claro que el objetivo del proceso de enseñanza en el aula no es ni será que los estudiantes *aprueben* el curso sino sembrar en ellos la imaginación sociológica y plantear lo que para nosotros ha sido el eje que fundamenta todo el esfuerzo, formar mejores personas.

“Pocas disciplinas ofrecen la oportunidad de realizar una introspección retrospectiva, que no es otra cosa que mirar atrás y observar metódicamente todo lo que ha ocurrido en torno a nuestras vidas para producirnos como sociólogos.”

Para iniciar el trabajo formativo el docente debe dejar claro que iniciar la formación sociológica no es tarea fácil pero si muy rica, el detonador que ha guiado la formación de este grupo piloto en la FCPyS de la UNAM han sido dos preguntas sencillas que guardan una enorme implicación de las historias de vida de cada uno de los estudiantes. ¿Qué te llevó a estudiar sociología? ¿Qué tuvo que pasar para que estuvieras aquí?

Iniciar el proceso de formación reflexiva en sociología es muy importante para sensibilizar a los estudiantes sobre la relevancia que tiene el trabajo sociológico, pocas disciplinas ofrecen la oportunidad de realizar una introspección retrospectiva, que no es otra cosa que mirar atrás y observar metódicamente todo lo que ha ocurrido en torno a nuestras vidas para producirnos como sociólogos.

El interés desde mi temprana formación en la sociología ha sido la metodología. A lo largo de mi experiencia formándome como sociólogo pude observar que lo que institucionalmente entienden la gran mayoría de docentes por metodología es un recuento de las teorías de los fundadores de nuestra disciplina científica. Es decir, nos enfrentamos con una interpretación de la teoría, un doble uso de la teoría, como método y como ideología.

Podemos observar que en materia de *metodología* existen tantas interpretaciones como manuales de investigación podemos encontrar en las librerías y bibliotecas, listos para ser consultados por lo estudiantes y listos para demostrar que investigar no es menos sencillo que seguir una serie de instrucciones, una suerte de *hágalo usted mismo* pero sin las advertencias epistemológicas que la sociología requiere para convertirse en una ciencia que produce conocimiento significativo.

Los caminos para convertirse en un profesional de la sociología son tan diversos y en ocasiones tan distantes entre ellos que muchas veces uno termina la universidad y con certeza no sabe realmente de qué se trata el oficio de la investigación del mundo social.

Aprehender sociología es un poco distinto a aprender otras disciplinas, esto debido a que nuestro principal objeto de trabajo es la misma sociedad en la que vivimos, el oficio está íntimamente ligado a todos los problemas que cualquier otra persona enfrenta en la vida cotidiana: el pago de servicios públicos, el abastecimiento del hogar, la vida en pareja, el empelo, la educación, las crisis económicas, etc. Todo aquello por lo que la gente se *preocupa* es la materia prima de la que se *ocupa* el sociólogo.

Por todo lo dicho arriba es que compartimos algunas reflexiones de lo que ha sido hasta ahora este viaje de formación en dos vías, primero como ayudantes en la formación de profesionales en sociología (como profesores) y segundo como sujetos de ese mismo proceso de aprendizaje, al facilitar el proceso de aprendizaje aprehendemos más de nosotros mismos y de lo que la sociología requiere hoy en día para permanecer como un oficio digno y relevante para mejorar nuestra vida personal y colectiva.

**

Al iniciar el viaje de la formación profesional como sociólogo uno se enfrenta al reto más grande: darse cuenta que lo que hasta entonces se ha aprendido en la vida es: 1) el producto de luchas históricas de generaciones antepasadas y contemporáneas y 2) que lo que creemos *nuestro punto de vista* es el punto de vista histórico de *otros* acumulado y que se nos han inculcado de forma no reflexiva (doxa).

El proceso de formación sociológica debe atravesar por una etapa de *aprehender a desaprehender* y esto no es una tarea fácil, sin embargo es necesario para iniciar un proceso de reflexión intenso previo a la empresa de la investigación. Desaprender no es olvidar o ignorar lo que hasta ahora nos a constituido como *agentes sociales diestros*, sino colocar bajo la crítica reflexiva el cómo hemos aprehendido -hasta ahora- el mundo. Mundo del sentido común, del conocimiento general,

ese conocimiento con el que fuimos educados, el típico: "¡así no se come!", "¡así no se dice!", "¡eso no se toca!", "no corro, no grito, no empujo". Formas de ser y de hacer en el mundo que nos configuran, determinan y nos hacen ver el mundo desde particulares lugares de observación.

Bourdieu (et. al. 2011: 31) nos presenta lo que hasta ahora es –y siempre será- el primer obstáculo que enfrenta el sociólogo, "la familiaridad con el universo social". Uno como miembro de una sociedad, nace y se desarrolla con un conocimiento heredado, incorporado progresivamente en nuestro cuerpo y mente, nacemos y somos formateados conforme la moral, las costumbres y la cultura de las tres instituciones sociales básicas de formación de individuos: el Estado, la Iglesia y la Familia; en cualquier delimitación geográfica del globo (países, regiones, pueblos, barrios, calles) encontramos estas instituciones. Esto determina de muchas formas nuestro andar en la vida. Nos incorporamos a la vida social con *saberes* que nos permiten hacer y pensar nuestro entorno y a la vez ejercen una fuerza coercitiva que nos marca determinados límites, es un *conocimiento operacional* que no es otra cosa que esos hábitos individuales, heredados y adquiridos de los que nos habla Durkheim (2005: 29) en Las reglas del Método sociológico, o lo que Giddens (1997: 101) define como marcos de sentido en Las Nuevas Reglas. De esta manera los objetos de estudio sociológico son demasiado humanos, cercanos y palpables. La percepción -que es el primer acercamiento que tenemos con el mundo- carece de método y crítica.

El sociólogo en formación debe ser –para sí mismo- objeto de su propia reflexión sociológica y mantenerse en permanente vigilancia de su reflexión. Los debates reduccionistas de teórico-práctico, cualitativo-cuantitativo, objetivo-subjetivo, mantienen una división artificial y estéril del ejercicio de imaginación en la formación profesional.

No en pocas ocasiones los programas metodológicos establecen que el estudiante debe conocer las diferentes escuelas de pensamiento que han formado el corpus metodológico de la disciplina, en nuestra experiencia antes de hablar de métodos y metodologías se deben proporcionar los "*medios para adquirir una disposición mental que sea condición de la invención*" (Bourdieu, 2011: 21).

> Tómese como ejemplo del "perfeccionismo" metodológico, y la reducción de la fase creadora en la actividad científica a mera manipulación rutinaria de técnicas perfectamente estandarizadas, o a la producción de datos, y el formalismo en la selección de temas de investigación. (Mills, 2010: 15)

Los metodologísmos lineales pueden estancar al estudiante en el *método para validar* (confirmar y reafirmar discursos que mantienen el *status quo*) y no dejarlo avanzar hacia el *método para descubrir* (definir, inventar nuevas formas de acercarse a problemas comunes). La investigación social está sujeta a programas institucionales que *a priori* marcan límites a la misma, esto no quiere decir que se debe asumir *el programa* por sumisión, sino que se debe mantener una distancia prudente de él, que permita su reflexión y reformulación. Piaget y García (2008) nos dicen:

> El aparato conceptual y el conjunto de las teorías que constituyen la ciencia aceptada en un momento histórico dado son factores que determinan de manera predominante las direcciones de la investigación científica. Estas últimas resultan, en general, de un consenso de la comunidad científica, que en la mayor parte de los casos permanece implícito. Ciertas líneas de investigación se destacan, otras encuentran poco o ningún apoyo. Algunos temas pasan a estar de "moda" y se hipertrofian en detrimento de otros. Todo esto ocurre, en general, dentro de un mismo marco epistémico, pero puede llegar a cambiarlo cuando la profundización de un tema lleva a descubrimientos que permiten, ya sea la adquisición de instrumentos para abordar problemas hasta entonces inaccesibles, o bien la formulación de nuevas preguntas que modifican la perspectiva desde la cual se conduce la investigación. (p.229)

Un problema común es saturar a los estudiantes apenas entran a la carrera, en discusiones intelectuales por la legitimación de una determinada moda teórica o metodológica (doxa científica) sobre otras, esto hace muy difícil desarrollar en ellos la *capacidad de observar* en los fenómenos sociales *lo posible* y *lo necesario*, ambas situaciones producto de las inferencias del sujeto (*idém*: 250).

Estas inferencias por definición no son puras ni exclusivas del sujeto, dependen en gran parte del contexto social e histórico al cual pertenece y que lo condicionan a expresarse de determinada manera y no de otra, por esto, al momento de plantearle al estudiante la necesidad de elaborar una *metodología* para abordar su objeto de estudio nos encontramos que:

> En toda metodología está subyacente una cierta concepción del conocimiento, aunque rara vez se torna explícita y no siempre sea explicitable como una epistemología coherente. Es una experiencia frecuente, en proyectos de investigación de instituciones de diversos países, verificar una clara discrepancia entre el llamado "marco teórico" que precede como introducción al proyecto, declaradamente antiempirista, y la propuesta de trabajo en el proyecto mismo, muchas veces de un empirismo primitivo. A

> este respecto *resulta asombroso tener que insistir, en no pocas ocasiones*, sobre la necesidad de diferenciar claramente entre "empirismo" y "ciencia empírica". Toda ciencia no puramente formal es empírica…o no es ciencia. Y es empírica en el doble sentido de tener como objetivo el dar cuenta de hechos o fenómenos empíricos, y de someterse al test de la experiencia para justificar la validez de sus asertos. Pero no tiene que ver con el empirismo como posición epistemológica. (García, 2008: 76)

Ante lo que nos expone García observamos que no son pocas las veces que al estudiante se le presentan situaciones de esta naturaleza y que inevitablemente lo llevan a iniciar una búsqueda forzada de *teorías* para justificar *científicamente* la pertinencia de su intento de investigación. Necesariamente esto se vuelve una búsqueda esquizofrénica de conveniencia tanto para el joven investigador como para su objeto de estudio, distorsionando así el objeto mismo de la investigación, (dar cuenta de relaciones, procesos y causas) y no de justificar la pertinencia de determinada escuela de pensamiento sobre fenómenos ya estudiados por la misma.

La actual situación que enfrentan los sociólogos hace que se vuelva necesario dejar a un lado la formación tradicional para dar paso a modelos pedagógicos que privilegien la *visión sistémica* de los fenómenos sociales donde las dicotomías empirismo/apriorismo, cualitativo/cuantitativo, sujeto/objeto, natural/social, individuo/sociedad se ven superadas no como relaciones conceptuales de modelos anticuados sino como precedentes para una conceptualización procesual, reflexiva y constructiva que permitan pasar de las descripciones a las explicaciones.

***

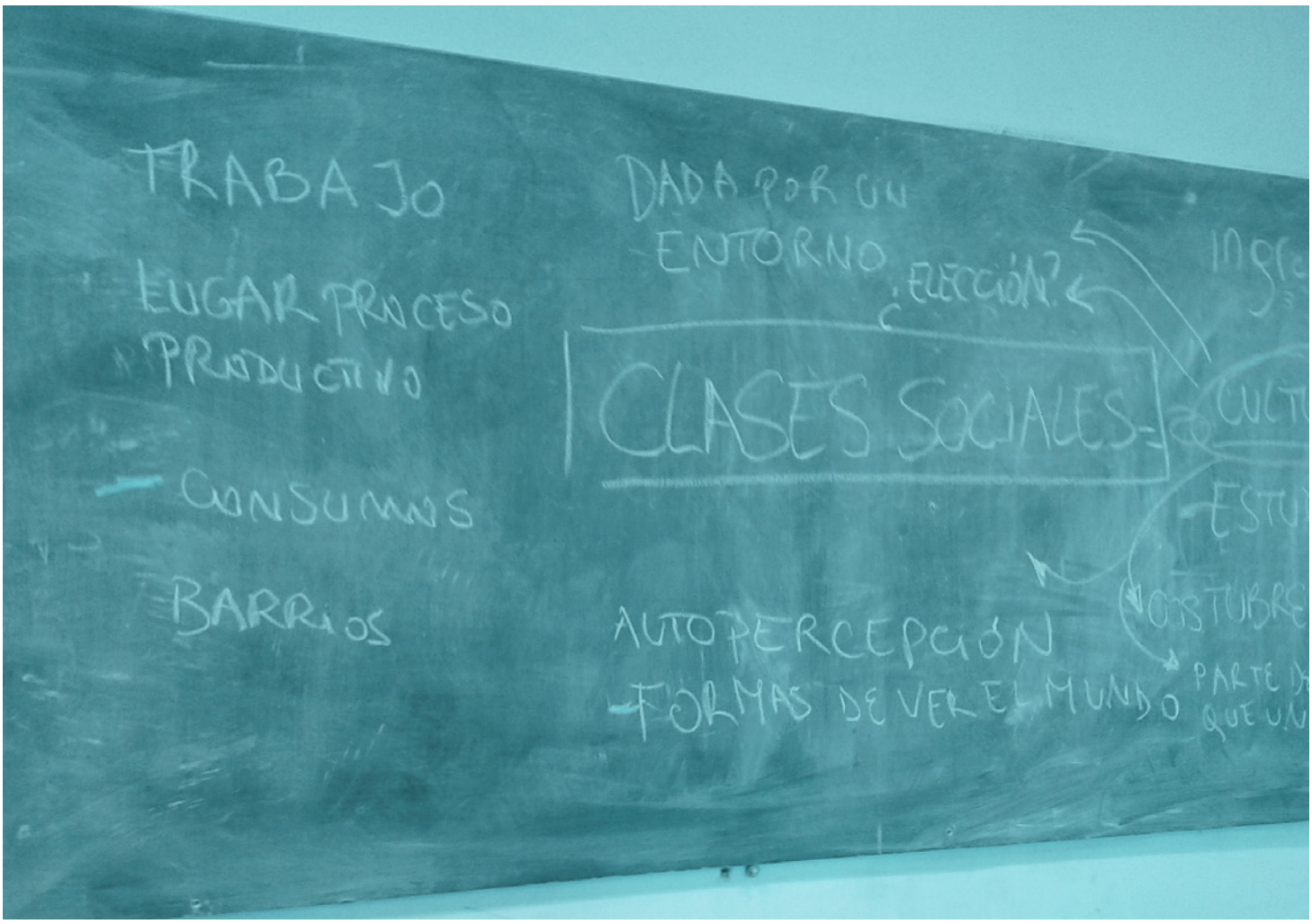
Actualmente los modelos de formación sociológica en la mayoría de las universidades, principalmente anglosajonas como la Universidad de Chicago, la Universidad de California en Berkeley y mexicanas como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Nuevo León, entre otras; están divididas en dos grandes áreas: a) el área teórica, y b) el área metodológica. Muchas veces la separación (ingenua o no) da pie a una extremada especialización de ambas, teniendo de forma paralela y aislada en el área teórica una carga intelectual muy fuerte y en el área metodológica una especialización sistemática en técnicas –casi siempre estadísticas, distributivas- de análisis de datos. El problema se presenta al momento de la síntesis.

Asumir que las técnicas de medición son *per se,* instrumentos de medición *neutrales* es ignorar precisamente lo que el empirismo lógico logró, la naturalización del positivismo en la empresa científica. "*Las técnicas no son meros instrumentos empíricos de los discursos, instrumentos de un saber empírico, constituyen dispositivos prácticos de poder*." (Ibañez, 2003: 19) Al ser dispositivos de poder están a disposición de quien ejerce el poder, (seria un error hacer referencia a abstracciones como el Estado, los capitales privados o el mercado) hablamos de quienes ejercen el poder macrosocialmente: elites comerciales, intelectuales o políticas, quienes utilizan *la técnica* para legitimar su punto de vista con respecto a otros.

Ante el sistema de producción capitalista parecería *normal* que la asistencia de la tecnología en la empresa de la investigación social fuera *natural,* y con el acelerado crecimiento del uso de la tecnología mediada por computadoras -que efectivamente agiliza muchas de las tareas técnicas de la investigación- parece no haber problema en su uso y proliferación. Pero también vemos que prácticamente la técnica se ha hecho un campo mas o menos independiente de la investigación social consolidando sus instrumentos e imponiéndolos a la investigación social.

Actualmente no usar técnicas estadísticas -y la nueva ola de medición de datos: *Closter analysis*, *Minería de Datos* o *Big Data*, etc.- en el análisis de lo social desacredita o por lo menos hace desacreditable una investigación por considerarse que no contiene elementos *científicos* de comparación. Esto tiene repercusiones muy profundas en la formación de quienes buscan ser investigadores de lo social ya que si desde el mapa curricular se plantea una división (analítica) explícita de la formación profesional sin una clara –explícita también- reconstitución en la formación (sintética) no es difícil observar que se están formado distintos tipos de profesionales, por un lado, aquellos que encuentran en *la teoría* un campo de *intelectualidad* cómodo donde desarrollar ideas susceptibles de ser temas de investigación, y los otros que ven en *la técnica* de investigación un espacio fructífero para elaborar estudios acorde con clientes que pagan por la generación de información para tomar decisiones. Ejemplo de esto lo observamos en el crecimiento acelerado del número de empresas consultoras de *opinión pública* y parametría. Hoy en día lo que produce valor es la información y generarla cuesta bastante financieramente hablando, sólo los grandes capitales pueden pagar por ella y pocos profesionales pueden generarla.

Hemos mencionado que las técnicas no son meros instrumentos empíricos sino que conforman dispositivos prácticos de poder, entonces podemos inferir que el sociólogo y el investigador social en general, al usar determinada técnica e instrumento está ejerciendo poder y al hacerlo echa a andar mecanismos históricos de dominación de manera consciente o inconsciente.



No pocas veces el modelo pedagógico de la enseñanza de la sociología carga más peso a las materias de metodología y teoría sociológica en forma paralela y desvinculada (de forma independiente), esto permite que la metodología se concentre más en la enseñanza de *métodos* y *técnicas* de manera abstracta sin un vínculo con un ejercicio propio de investigación reflexivo. Al hacer las cosas de esta manera se le prepara al estudiante en técnicas y métodos antes que en la formulación de preguntas, lo que produce un bucle que Bourdieu (et.al. 2011) describe así:

> …la exhortación insistente por una perfección metodológica corre el riesgo de provocar un desplazamiento de la vigilancia epistemológica; en lugar de interrogarse, por ejemplo, sobre el objeto de la medición y preguntarse si merece ser medido, en vez de interrogar las técnicas de medida e interrogarse sobre el grado de precisión deseable y legítimo según las condiciones particulares de ella, o incluso examinar, más simplemente, si los instrumentos miden lo que se desea medir, es posible, arrastrados por el deseo de acuñar en tareas realizables la idea pura del rigor metodológico, perseguir, en una obsesión por el decimal, el ideal contradictorio de una precisión definible intrínsecamente, olvidando que…, «realizar una medición más precisa que lo necesario no es menos absurdo que hacer una medición insuficientemente precisa»…(p. 27)

Esto nos deja claro que en la investigación de un fenómeno social, los métodos y las técnicas deben estar subordinados a un ejercicio de reflexión previa, durante y después del ejercicio de investigación.

La estandarización de los métodos y las técnicas de investigación crean la ilusión de poder darle a quien las *aplica*, la certeza de que esta operando de manera adecuada siguiendo manuales de investigación que le dan una serie de pasos preestablecidos, esto puede compararse con una línea de producción fordista que parte de la prenoción de que los investigadores han pasado por un *proceso de esterilización*, donde han dejando fuera de su ejercicio profesional cualquier juicio de valor (subjetividad), permitiéndoles abordar de forma *objetiva* una investigación, cuando por el contrario, hay una fábrica mucho más grande de discursos –Sistema Subjetivo- (doxa en general y doxa científica particularmente) que deposita en los lectores de estos manuales, las normas a través de las cuales deben y pueden estudiar *la realidad* para ser coherentes con el

discurso antes que críticos de éste.

Ante los escenarios planteados hasta aquí, el sociólogo tiene una tarea indispensable; tomar una posición epistémica -que es a la vez política- frente a las herramientas de investigación y su uso. Ninguna investigación es ingenua por más que se desconozca de dónde parte el investigador, el oficio se puede cargar del lado de legitimar el punto de vista del cliente o bien del lado de formación de públicos críticos. En el primer caso, el sociólogo se asume como un profesional preparado para realizar el tipo de investigación que el cliente pague mejor, en el segundo caso el sociólogo se compromete con la generación de públicos reflexivos capaces de escribir su propio discurso y no ser objetos de la lectura de un discurso dominante. No hacer explícita la posición epistémica del investigador opaca cualquier ejercicio de investigación, en este caso podemos decir que la omisión también es acción.

****

Un sociólogo en formación se encuentra ante la necesidad de leer cantidades a veces exorbitantes de autores en lapsos relativamente cortos de tiempo, desarrollamos un hábito de *lectura superficial* de los textos, es decir, una lectura que se da en un nivel de interpretación (lo que quiso decir el autor) y no se dan condiciones para elaborar una lectura más en el sentido analítico, es decir, deconstruir los conceptos abordados por los autores para ponerlos en *contextos* de posibles interpretaciones, es decir, cómo le hizo el autor para construir su objeto de investigación.

Hay una omisión en la dialéctica *Tesis-antítesis-síntesis*. Muchas veces nos saltamos el proceso de antítesis y pasamos a la utilización de los conceptos de teorías que se construyeron en determinados marcos de sentido. El intento de adecuación de estos conceptos a determinados objetos de investigación puede llevar a inconsistencias interpretativas que abonan a la crítica del objeto de la ciencia social (que radica principalmente en que el sociólogo simplemente hace uso del lenguaje común mezclado con tecnicismos para dar cuenta de lo que todo mundo ya sabe).

El sociólogo no puede justificar su ejercicio a partir de "buenas voluntades", debe saber a priori, que su trabajo tiene repercusiones en distintos grados en todo aquello que se aventura a investigar, no se puede abstraer de la vida cotidiana y hacer como que su reflexión es neutral y apegada al rigor científico, debe asumir una postura que a estas alturas sólo visualizamos en dos vías posibles: 1) la legitimación en distintos grados del ejercicio del poder en manos de grupos dominantes, o 2) el trabajo de construcción de conocimiento que evidencia a los grupos dominantes y los instrumentos de los que se valen para ejercer la dominación, es decir el poder.

Asumirse dentro de estos dos escenarios posibles puede ser atemorizante para quien ve en la sociología un oficio meramente descriptivo: recoger opiniones individuales aisladas y convertirlas en opinión pública, un oficio de *maquillaje social*, de hacer un periodismo científico sin la necesidad de justificar o evidenciar el cómo se construyen los conceptos utilizados.

Bourdieu (1990: 47), siguiendo a Bachelard, nos dice que hay que alejarnos del sociólogo profeta, aquel que con su palabra, tranquiliza o mortifica; no se puede ceder simplemente a que los públicos que demandan respuestas a sus problemas cotidianos coloquen en boca de un *acreditado* eso que tanto anhelan escuchar. No se puede ceder a caprichos o a encargos. Tampoco a la falsa promesa de la *neutralidad* del conocimiento que como ya mencionamos antes, no existe tal neutralidad. El enfoque está en hacer posible la explicación de la producción y la reproducción de las estructuras que configuran la sociedad (Giddens, 1997: 195).

"Los cambios estructurales que exige la formación profesional de los sociólogos están ligados a las cambiantes formas en las que se constituyen las diversas realidades sociales que los investigadores enfrentan en el día a día."

El sociólogo crítico que logra apartarse por un momento de su objeto de estudio y se concentra en sus instrumentos de análisis, se dará cuenta que como Giddens observa pertinentemente, está en condiciones de crear metadiscursos elaborados gracias y a través del discurso de la vida cotidiana y nunca al revés, pensar que se puede elaborar teoría primero sin atender al sentido común es pisar terreno fangoso, nos podemos estancar sin saber exactamente qué sucedió.

Giddens (1997) destaca la creación de *marcos de sentidos* que posibilitan la mediación entre las actividades prácticas y los diferenciales de poder que los actores son capaces de aportar:

> *La elaboración reflexiva de marcos de sentido experimenta desequilibrios característicos en relación con la posesión de poder,* resultante este de la destreza superior lingüística o dialéctica de una persona en la conversación con otra; de la posesión de tipos adecuados de «saber técnico»; de la movilización de la autoridad o la «fuerza», etc. «Lo que pasa por realidad social» está en relación inmediata con la distribución de poder; no

> sólo en los niveles más mundanos de la interacción diaria, sino también en el nivel de las culturas e ideologías globales, cuya influencia en verdad se puede sentir en cada rincón de la vida social cotidiana. (p.140)

Estos desequilibrios son lo que Ibañez (2003) llama *la ruptura lingüística*, que no es otra cosa que la articulación de la información con la significación:

> …inyectar información en la teoría, de modo que los fenómenos recuperan toda su violencia, necesaria para que puedan desenclavarse de su estado positivo y advenir a sus estados posibles, con lo que la teoría se hace crítica, negadora del estado actual de las cosas; empapando de significado los datos, rescatando el significado que su producción ciega, de modo que *la mirada se retrae del resultado al proceso, del objeto al instrumento, especialmente al lenguaje*, descubriendo que lo que parecía instrumento dócil y transparente para señalar cosas del mundo es opaco y viscoso, y que en realidad no hay nada detrás de ese lenguaje, no es posible distinguir las palabras de las cosas. (p. 33)

Así, con estas premisas, el sociólogo esta en condiciones de analizar los discursos más vulgares o comunes hasta los discursos más elaborados por quienes tienen las condiciones objetivas y subjetivas para elaborarlos. El sociólogo pasa de ser un mero reproductor (lector) de discursos, a un constructor (escritor) de contradiscursos. El sociólogo asume un papel, el de ser constructor de públicos y no reproductor de lecciones (Bourdieu, 1990: 95). Si hay que colocar al sociólogo en un papel privilegiado, este no es el de "poder planear por encima de aquellos a los que clasifica, sino el de saber que él está clasificado, y saber más o menos dónde." (*idém*: 89).

Cada uno su propio metodólogo, metodólogos ¡a trabajar! Descubrir el oficio. Esta frase de Mills ayuda a repensar la metodología que se enseña particularmente en la carrera de sociología.

A manera de cierre, momentáneo desde luego. Requerimos de manera urgente transitar hacia un nuevo modelo pedagógico que centre la atención más en la forma que en el fondo, no porque piense que los temas que se abordan no estén bien y la *forma de enseñar* sea más importante, sino porque los cambios estructurales que exige la formación profesional de los sociólogos están ligados a las cambiantes formas en las que se constituyen las diversas realidades sociales que los investigadores enfrentan en el día a día. Si nos colocamos frente a una línea histórica, vemos que los aportes de los últimos doscientos años al conocimiento social difícilmente perderán vigencia en los próximos cincuenta años. Esto nos obliga a no centrarnos en la perpetuación de este conocimiento válido sino en concentrarnos en hacer de éste la herramienta que nos permita explicar y entender la configuración actual de las sociedades de manera global y particular a cada contexto local.

La metodología es la ruta, sin duda, pero no podemos entender *la metodología* como lo *que alguien más ya dijo* que se tiene que hacer para llegar a un fin determinado. La metodología necesariamente es contextual, es construida y reconstruida con cada paso que da el investigador. Se nos podrá objetar la existencia de miles de manuales (unos más válidos que otros) de metodología, que existen pensadores que ya han dedicado gran parte de su obra a hablar del tema, sin embargo esa reflexión no es pertinente ni fructífera si no hay un ejercicio de reflexión epistemológica. Lo que para un investigador cualquiera, su modelo de metodología le valió los descubrimientos o avances en materia de determinado tema no es motivo para pensar que para alguien más lo será.

Cibercultur@ como propuesta vinculante del proceso formativo del sociólogo

Cibertultur@ ha sido el ejercicio de reflexión de un grupo de investigadores con amplia experiencia en temas como metodología, epistemología, cultura, frentes culturales, representaciones sociales, entre otros. Galindo, Maass, Amozurrutia Y Gonzalez[1], se han dado a la tarea de desarrollar el concepto como categoría de análisis y modelo de investigación-acción. Un acercamiento a la definición de cibercultur@ nos ayudará a desmarcarnos del neologismo que estamos acostumbrados a entender al usar el prefijo *ciber.*

Cibercultur@ viene de la incorporación de tres elementos diferentes y complementarios: *ciber*, *cultur* y "@". El prefijo *ciber* es tomado del prefijo de origen griego *kyber* que es utilizado para connotar la habilidad de "*generar, incrementar, perfeccionar, mejorar y compartir las habilidades para conducir, dirigir y pilotear relaciones sociales, en un ejercicio de autogestión colectiva, horizontal y participativa*" (González, 2007: 221-236).

Cultur es tomado en el sentido original de "*cultivo, cuidado, atención* y *desarrollo* de la palabra "cultura". La habilidad para pilotearse y dirigirse con otros hacia soluciones más inteligentes frente a los enormes retos de la sociedad del siglo XXI no es un don: se puede aprender, compartir y cultivar con otros y para otros.

El símbolo de @ es para describir un bucle de retroalimentación positivo, un proceso abierto y adaptable que genera respuestas emergentes que surgen de las relaciones del sistema y no se reduce a la suma de sus componentes.

Habiendo mostrado el origen y significado de cibercultur@ ahora podemos pasar a enunciar sus elementos constitutivos

1 Se recomienda ampliamente revisar la literatura de estos autores referida al concepto Cibertultur@ para aproximarse a la visión de conjunto que plantean para abordar investigaciones de corte social. Ver bibliografía.

que son la cultura de conocimiento, la cultura de información y la cultura de comunicación, estos tres elementos que podemos entender como subsistemas ordenados y conectados heurísticamente por procesos de construcción de conocimiento en red, son interdependientes, esto quiere decir que para generar cibercultur@ no puede atenderse y cultivar uno solo de los subsistemas, se debe atender a los tres elementos para poder generar conocimiento pertinente y necesario para resolver problemas de orden social y científico.

Aquí encontramos un puente importante entre la formación grupal y la cibercutlur@, ésta no es solamente una teoría o un marco metodológico para actuar en soledad ni en solitario, es indispensable el trabajo colectivo, se necesita la sinergia grupal para sacar adelante un proyecto de investigación sustentable, se parte de la idea de que el conocimiento de una sola persona, no es suficiente, es necesaria la intervención de los involucrados en determinado problema o situación que se busca transformar para construir el problema a ser investigado. "*Al realizarse colectivamente, ayuda a rediseñar las ecologías simbólicas desde los estudiantes y los profesores, hasta las comunidades más desprotegidas socialmente, reconstruyendo sus relaciones…*" (González et. al., 2004: 18).

Una característica que consideramos importante de esta propuesta teórica es que no es aplicable a un objeto de estudio, es una propuesta dialógica, los involucrados en el proceso de construcción del objeto de estudio conversan, se escuchan, construyen y no imponen. "*Desarrollamos cibercultur@ cuando reorganizamos y renovamos nuestra propias formas de entender y relacionarnos con el conocimiento, con la información y con la comunicación*" (*idém*: 26).

Para desarrollar cibercultur@ es necesario desarrollar sensibilidad para aprehender del otro, de ser humilde ante el oficio de investigar y no pretender ser el sabio que acude a predicar. Aquí el investigador transforma y se transforma, cede, goza y sufre el proceso de investigar, adquiere el compromiso de ayudar en la sistematización del conocimiento porque como mencionamos, no es él el que tiene el conocimiento, muchas veces la respuesta a un problema ya esta en la comunidad, hace falta platicarlo, dialogar para ordenar la información y comunicarla de forma adecuada.

El investigador más que resolver, escucha y tiene la sensibilidad para convertir la información que llega envuelta de ruido, en información comunicable en un lenguaje claro, no sólo a comunidades científicas sino también a quienes le apoyaron y en quienes se apoyo para generarla.

El investigador no debe usar una jerga accesible a sólo unos cuantos eruditos y que en otros círculos *no académicos* significaría simplemente ruido, palabras bonitas que suenan importantes pero que carecen de significado para quien las lee o escucha, el oficio de sociólogo entre otras cosas debe ser el de devolver la información desordenada y caótica que sistematizó y jerarquizó de forma ordenada y clara a aquellos con quienes la construyó, un pueblo, una comunidad, un colectivo, etc., es decir, regresar al público.

La cibercultur@ es una apuesta para trabajar en varios frentes: 1) convertir al estudiante de sociología en actor de su propio programa formativo en colectivo, los estudiantes no están solos y adquieren gradualmente autoestima intelectual que muchas veces es arrebatada por lo frenético y competitivo que es el mundo académico. 2) hacer del oficio de investigar una tarea gozable y comunitaria, en donde el apoyo emerge de la comunidad que se forma gracias al trabajo constante entre docente y estudiantes. 3) aumentar la autodeterminación de los posibles problemas a investigar, alejarse un tanto del canon académico para acercarse a los problemas con un método distinto, escuchar.

Newton lo dijo alguna vez (parafraseamos): *unos pigmeos subidos a los hombros de unos gigantes verán más lejos que los gigantes mismos*, Rolando Garcia retoma a Newton para decir: *sí somos capaces a veces de ver más lejos, es porque estamos subidos sobre los hombros de nuestros predecesores*. Sirva esta frase retomada en distintos contextos y formas para ejemplificar que el *método* no es condición *sine qua non* para hacer ciencia, mucho menos ciencia social, empírica. En cuestiones de metodología vale más lo que cada uno puede aportar a su investigación que cientos de libros que nos digan lo que alguien más hizo. Esto necesariamente nos lleva a un escenario de creatividad, de ser lo suficientemente ágiles y valientes para decir nuestras propias palabras, palabras que emergen de nuestras más profundas experiencias y nuestro contacto directo con el mundo. Es más sencillo *aplicar* lo que alguien más ya dijo que se tiene que hacer para llegar de un punto "A" a un punto "B", que inventar nuestros propios caminos que nos lleven a descubrir todo lo que no se puede ver entre "A" y "B". El miedo a fracasar, a la humillación pública, a no saber cumplir, a *no saber leer* a los pensadores clásicos frustra; pareciera que uno se consolida más mientras aprende a memorizar y recitar, cuando uno puede aplicar al pie de la letra las fórmulas que alguien más descubrió y no cuando es capaz de crear sus propios caminos.

Reflexionar necesariamente implica realizar acciones, tomar posición frente a los problemas, echar a andar mecanismos de pensamiento colectivo, en red; para aumentar exponencialmente redes autogestivas de producción de la realidad, sirvan estas reflexiones de insumo para incentivar ese proceso ●

Bibliografía

Armenta, H. (2000). *Aprendiendo a enseñar a aprender a aprender.*

México: Dinamismo Juvenil.

Booth, W., Colomb, G., Williams, J. (2008). *The craft of Research.* E.E.U.U: The University of Chicago Press.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura.* México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (2003). *Los usos sociales de la ciencia. Por una sociología crítica del campo científico*. Buenos Aires; Nueva Visión.

Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina*. España: Anagrama.

Bourdieu, P. (2012). *La Distinción.* México: Taurus.

Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1981). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: ED. LAIA.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2006). *Los Herederos. Los Estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI,

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C y Passeron, J.C. (2011). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.

Colmenero, S. (2003). *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 1951-2001*. México: UNAM.

Comte, A. (2006). *La filosofía positiva*. México: Editorial Porrúa,

Durkheim, E. (2005). *Las reglas del método sociológico.* México: FCE.

Elias, N. (2011). *Sociología Fundamental*. México: ED. Gedisa.

Freire, P. (1972). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1973). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1999). *Vigilar y Castigar.* México: Siglo XXI.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción*.España: Gedisa.

García, R. (2008). *Sistemas Complejos.* España: Gedisa.

Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico.* Argentina: Amorrurtu editores.

González, J. (2004). Navegar, naufragar, rescatar entre dos continentes perdidos. Ensayo metodológico sobre las culturas de hoy. En Jorge González y Jesús Galindo (coord.) *Metodología y Cultura*. México: Conaculta

González, J. (coord.), Amozurrutia, J., Maass, M. (2007). *Cibercultur@ e iniciación en la investigación*. México: CONACULTA, Instituto Mexiquense de Cultura, UNAM/ CEIICH.

Gramsci, A. (2010). *Cuadernos de la cárcel: Los intelectuales y la organizaión de la cultura*. México: Juan Pablo Editor.

Ibañez, J. (2003). *Más allá de la sociología*. España: Siglo XXI.

Mills, Wright C. (2010). *La imaginación sociológica*. México: FCE.

Piaget, J. y Garcia, R. (2008). *Psicogénsis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.

Zaruvabel, Eviatar. (2001). *The clockwork muse*. E.E. U.U: Harvard University Press.

"Abramos más ventanas" Ensayo sobre las pedagogías latinoamericanas y la propia experiencia docente

M. Micaela Bazzano*

En este ensayo la propuesta es volver a leer algunas experiencias docentes a la luz de pedagogías latinoamericanas y viceversa. Para esta tarea me voy a valer de ideas de Simón Rodríguez, Taborda, Barcos, Jauretche, Assmann, Quintar y Freire. En primer lugar comenzaré hablando sobre las pedagogías latinoamericanas, y qué se entiende por éstas, reflexionando sobre la libertad y emancipación, la colonización pedagógica, la ciudadanía y la soberanía. Luego me centraré en la escuela, los/as docentes y los/as estudiantes. En este recorrido se van a intercalar experiencias docentes propias, del pasado y del presente, porque entiendo que para difundir repertorios, es necesario reconocer los hilos que traen el patrimonio al presente.

Pedagogías latinoamericanas: construyendo libertades desde la emancipación

Las pedagogías latinoamericanas lo son por su interpretación geopolítica. Se trata de construir una epistemología del sur, como plantea De Sousa Santos: la búsqueda de conocimiento desde los pueblos explotados y oprimidos. Las pedagogías emancipatorias *nuestroamericanas* tienen como ejes las ideas de: igualdad y diferencias, trabajo, alegría, esperanza, autonomía, soberanía cognitiva, ciudadanía y pueblo, patria y humanidad, hoy y mañana, formación y trabajo docente y creación (Wainsztok y otros: 2012).

Hugo Assmann, en su texto "Reencantar la Educación" dice que educar es la tarea emancipatoria más avanzada. Sostiene que se trata de ocupar de manera creativa los accesos al conocimiento y gestionar positivamente los procesos cognitivos para revitalizar el tejido social. Apunta a la conjugación entre las experiencias de aprendizaje y la solidaridad.

Esta perspectiva me recuerda la sorpresa y la fascinación (intelectual y espiritual) que sentí cuando cursando mi segunda maestría – esta vez sobre género y políticas públicas - la bibliografía tenía una fuerte presencia de autoras latinas y afroamericanas. Pensaban los feminismos en tanto pensamientos y luchas históricos y situados; y la opresión desde distintos ángulos atravesados en intersecciones que hacían imposible un pensamiento unilateral. Ahí comprendí que poder conocer y nombrar con nuevos conceptos (nuevos para mí) del sur, resultaba emancipatorio al momento de generar propuestas, de proyectar ideas y luchas.

Y para hablar de emancipación cabe preguntarse de qué o de quién hay que emanciparse. Creo que principalmente de la colonia, que permanece aún infiltrada en la cultura, la política, el lenguaje y la educación, entre otros.

Simón Rodríguez decía que se traen ideas coloniales a la colonia. De esta forma una pedagogía colonizadora no nos va a permitir preguntarnos quiénes somos.

Jauretche llamó *intelligenzia* al fruto de la colonización pedagógica (Jauretche: 1992) y lo considera un instrumento colonial. Diferencia entre "intelligentzia" e inteligencia. Alude a cómo está constituido el aparato "cultural" que la dirige para evitar la creación de un pensamiento propio de los argentinos. Ésta identificó con cultura los "valores universales" consagrados por los centros de poder, con exclusión de toda otra cultura (sic. 147). Dice que la cultura europea del siglo XIX en lugar de generar una nueva elaboración para asimilar los nuevos valores a elementos culturales propios, se consideró como cultura ignorando la cultura propia del país. Y a ésta la llamó "incultura" porque no coincidía con lo nuevo. Y sostiene que esta es la raíz del dilema de Sarmiento "**civilización** o barbarie", en donde confunde civilización con cultura de la misma manera que la escuela confunde **instrucción con educación**. Y dice que el desarrollo técnico facilitó el error porque aprender la técnica era civilizarse. No genera cosas nuevas sino que repite afirmaciones dogmáticas cuya convicción proviene en la persuasión de la propaganda. Y así lo intelectuales son meros divulgadores utilizados por el

* Universidad de Buenos Aires (UBA) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Estado para propagar esta posición ideológica y política. En este sentido creo que las carreras universitarias, al menos en ciencias sociales, tienen mucho que avanzar. Los autores troncales que atraviesan la carrera simplemente se estudian y se reproducen, sin hacer una vinculación, re-lectura desde una mirada latinoamericana.

Estela Quintar alude a algo muy similar cuando habla de la colonialidad, incluso desde la lectura en el aula donde el punto es el sentido de lo que se lee, ya que se lee desde una legitimidad imperialista. Esto tiene que ver con la colonialidad simbólica. Apunta a colonizar la subjetividad y esto es colonizar el saber del mundo y crear sujetos subordinados "por naturaleza". Y a estos sujetos se los llama "**civilizados**".

Este proceso reedita formas civilizatorias que reproducen la colonización. Porque niegan al sujeto concreto y su realidad, subordinándolo a la información sobre la realidad. Se reproducen esquemas de pensar en conceptos referenciales de manera tal que el estudiante se convierte en agente de lo mismo que se critica, construyendo un discurso que sirve a los mismos fines imperialistas a los que se critica.

Respecto a la "**civilización**", habla de una culpa originaria y estructural que es cultural, en la que hay que saber lo que saben los civilizados para no quedar afuera; perdiendo de vista que esos saberes pertenecen a contextos históricos y culturales diferentes. Así los espacios educativos se convierten en espacios violentos de negación de sí. Pienso que esta culpa nos atraviesa con fuerza al menos en el contexto de la universidad. Tanto docentes como estudiantes nos esforzamos por "saber lo que no se puede dejar de saber". El problema no es saber, sino simplemente acumular información como estanterías de una biblioteca. Conocimiento que podría ser un campo en primavera si la luz del pensamiento propio y autónomo transformara esa semilla en nuevas ideas, pensamientos, prácticas que cambien al mundo.

En diálogo con Simón Rodríguez, podemos pensar en su idea de hombre nuevo y de la conformación de ciudadanos, ya que ahí reside la **ciudadanía.** Esta será la base de la pedagogía moderna. En su momento los ciudadanos no eran todas las personas que habitaban el suelo, sino que quedaban excluidos los cholos, los mestizos y por supuesto las personas pertenecientes a los pueblos originarios de América Latina. Por eso expande la idea de ciudadanía al concepto de pueblos junto con la de **soberanía cognitiva,** en donde no basta con leer y escribir sino pensar con voz propia. Este es un punto que también estará relacionado con la propuesta de Paulo Freire y con Jauretche cuando cita a Ernesto Palacio (1928) y menciona que el problema de escribir o no para el pueblo (entendiendo el escribir como el quehacer intelectual y artístico) se resolvía escribiendo desde el pueblo. Esto es desde la realidad expresada por las personas. Freire va a decir que hay no hay que escribir para los oprimidos, sino con y desde los oprimidos.

La Cultura, la Civilización, los Derechos del Hombre se refieren en la mentalidad de los metropolitanos a una humanidad limitada. Nuestros cultos se adscriben a los problemas extraños y cuando intervienen en los nuestros lo hacen como extranjeros (Jauretche: 1992).

> **"Para hablar de emancipación cabe preguntarse de qué o de quién hay que emanciparse. Creo que principalmente de la colonia, que permanece aún infiltrada en la cultura, la política, el lenguaje y la educación, entre otros."**

Jauretche cita a Taborda cuando dice que la enseñanza primaria está dirigida a formar ciudadanos en el marco de una forma de producción capitalista, no hombres. La escuela pública es nacionalista. Pero este nacionalismo está condicionado a una desnacionalización cultural porque pensó en una nación no como vida sino en una concepción ideológica de nación. La nación no fue una construcción colectiva sino una idea predeterminada de la "intelligentzia". La nación para la intelligentzia es un medio cuyo fin son las instituciones: la República, la Democracia, la libertad considerada desde el punto de vista individual. Entonces la educación forma ciudadanos para las instituciones, en lugar de hombres para la patria.

Pedagogía como proyecto político

Simón Rodríguez va a decir que la independencia viene por las armas y la libertad por la imprenta y la reflexión. La reflexión necesita libertad. Y en esa libertad aspira a una educación que alcance a todo el pueblo incluyendo a los adultos de todas las castas (pardos, cholos, etc.). Al respecto Julio Barcos también va a decir que la escuela no incluye a los inmigrantes (pese a la diferencia de un siglo entre ambos) porque homogeniza la cultura bajo la forma del patriota. Jauretche lo ejemplifica con el guardapolvo blanco.

La idea de igualdad presume la formación de los pueblos y ciudadanos, la idea de ciudadanía la de derechos, y la idea de pueblos la de comunidad. Para dar sentido a este concepto podemos incluir aquí la manera en la que piensa la autonomía. Sostiene que los maestros forman para la autonomía

entendiéndola como un proyecto centrado en el egoísmo y contra los otros. Esto no debería ser así, sino teniendo en cuenta esta formación de autonomía como parte de un proyecto colectivo. Se refiere a la autonomía para la justicia social y cognitiva. Sin embargo no podemos dejar de lado que la sociedad capitalista occidental en la que vivimos empuja desde otros ángulos también esta autonomía competitiva (en contra de otros). Por ejemplo para ocupar un puesto de trabajo, para considerarse "exitoso", incluso para considerarse independiente y valioso. Basta pensar en lo que sucede con las mujeres: no podríamos decir que la autonomía alcanzada es intrínsecamente mala. Pero sí podemos decir que esa autonomía conquistada nos dejó en algunos puntos solas y sobrecargadas frente a una sociedad que mira para otro lado y que dialoga poco al respecto. Pienso también en la manera en la que se concibe la autonomía de los/as niños/as desde el mismísimo comienzo de sus vidas: en el discurso oral y escrito circula la idea de que autonomía es "hacerlo solito". Come solo, juega solo, se duerme solo, hace la tarea solo. Creo sin dudas que eso no es autonomía, sino soledad. Autonomía es hacer en compañía, en comunión con otro/a. Me imagino la autonomía desde la mirada de un/a niño/a: "puedo jugar sólo, pero cerca hay alguien jugando también; puedo comer solo, tomar el tenedor o llevarme un puñado de comida a la boca solo, pero necesito alguien con quien intercambiar miradas, risas y gorgoteos; puedo dormir solo, pero necesito la ternura de un abrazo hasta quedar en compañía de mis sueños".

Retomando a Rodríguez, habla de una República de Letras. Dice que la palabra y el trabajo son motores de la emancipación, obtener la libertad requiere del empleo y la pluma. Cuando habla de leer, no sólo es comprender las palabras, sino el hacer una lectura sobre el mundo. Las personas ya tenían una lectura del mundo incluso antes de leer, pero leer el mundo y leer la palabra constituyen un movimiento. Así se reescribe el mundo. En esto se relaciona también con Freire.

Y en este sentido Freire habla de lectura crítica en tanto praxis que vincula reflexión con acción.

Barcos también va a decir que la educación es un instrumento político y de dominación de una clase: la oligarquía. La escuela no genera un espíritu de clase alternativo. Sostiene que primero hay que aprender a hacer y luego la teoría. Propone también la educación de ricos y pobres y mixta para no reproducir la desigualdad. Además la escuela no está pensada para un/a niño/a sino para un adulto que irá a la universidad.

Mariátegui muy parecido sostiene que la educación es un problema social y económico, que no puede reducirse a lo pedagógico. Propuso la escuela unitaria donde vayan todas las clases sociales y el valor central sea el trabajo entendido como producción.

Desde esta concepción de la pedagogía, propongo la lectura mencionada al inicio sobre la escuela en sí, los procesos de aprendizaje, los/as estudiantes y los/as docentes.

La escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje

Algo que me parece muy importante de resaltar es lo que dice Assmann sobre el ambiente pedagógico: tiene que ser un lugar de fascinación e inventiva. En el proceso de aprender tienen que estar presentes todos los sentidos, es un proceso corporal. Nuestra cultura es visual-auditiva, y para comodidad de la escuela el resto de los sentidos y el resto del cuerpo que no sean las manos y la cabeza quedan excluidos. Es curioso ver cómo se promueve para la educación en la primera infancia la importancia de los sentidos y el cuerpo para conocer el mundo y luego como esto se va dejando de lado paulatinamente a lo largo de la trayectoria educativa hasta llegar a ser estudiantes inertes sentados en pupitres. Los bebés, los/as niños/as de jardín tocan el mundo, se mueven, bailan, miran, observan, contemplan, se llevan a la boca lo que desean, se tiran al piso, trepan, preguntan animosamente. Esto está bien visto y hasta se considera necesario y saludable. Sin embargo se va limitando esta posibilidad, para pasar de aprender con el cuerpo y los sentidos a aprender en la quietud y sólo a través de la vista y el oído. ¿Cómo es que se piensa que no es saludable que un/a niño/a se revele y sienta inquietud, exprese incomodidad?

Si no hay placer al aprender, se convierte en un proceso meramente instructivo. Por eso el placer es una dimensión clave. Si el conocimiento no está vinculado con el placer no puede ser revitalizador, sino reproductivo. Creo que para entender esto el ejemplo que mejor cristaliza la idea son las evaluaciones, en las que la gran mayoría consiste en reproducir/repetir lo que dice el texto, lo que dijo el/la docente.

Estela Quintar explica en la misma dirección la diferencia entre conocer y ser instruido e incluye el concepto de relación como elemento fundamental. Para la construcción de conocimiento habla de la conciencia entendida como "darse cuenta" y "dar cuenta" (y esto implica acción) y de relación. Ese conocimiento como con-ciencia es creatividad y necesariamente histórico. De esta manera el sujeto de conocimiento está en permanente actitud y deseo de saber en el marco de una dinámica reflexiva.

> "*Y la relación es un espacio y tiempo presentes, que no es lo mismo que interacción. La relación es un espacio de articulación de sentidos y significados que permiten crear y recrear el mundo de la vida*" (Quintar, 2004: 14).

El espacio relacional es un ámbito de construcción simbólica. Es una coyuntura constitutiva del conocimiento de lo social, entendido lo social como una articulación histórica de lo político, lo cultural y lo económico. Así, no es lo mismo construir conocimiento que manipular información. En lo segundo se prescinde de todo ser y hacer, se normatiza la dinámica y se valoran las verdades.

Los autores mencionados en la introducción también pensaron en esto.

Para Taborda la pedagogía también va a ser un vínculo, una relación. Él decía que puedo consumir conocimiento o crear.

Quintar distingue de manera similar entre proceso de formación e instrucción. El primero considera la subjetivación, que es considerar la realidad del sujeto como espacio experiencial de sentido; y la otra el reconocimiento de categorías que estructuran los cuerpos teóricos. Porque cuando se absorben esas categorías y no se incorporan reflexivamente a la propia realidad se niega al sujeto y se tecnologiza el conocimiento.

Lo que en ocasiones me resulta curioso en la práctica docente, es que hasta los mismos estudiantes muchas veces piden que se reproduzca esta manera de enseñar. Es decir, que se reproduzca el conocimiento, que se imparta instrucción. La preocupación primordial es "lo que entra en el parcial". Me pregunto qué nos pasará a los docentes que no logramos generar otra cosa, otro interés, otra cosquilla que pique más que el mero deseo de aprobar un examen.

Quizá sea lo que dice Jauretche (y los demás autores citados hasta ahora también), que hay una desconexión entre la escuela y la vida. Este desencuentro produce un desdoblamiento en la personalidad del niño: frente a los adultos se esforzaba en parecer un escolar y fuera de los límites de la escuelas defendía su yo de una manera hostil a lo escolar. La realidad circundante estaba excluida de la enseñanza. Así el niño tiene como dos vidas paralelas. "*Nada nos dijo sobre la botánica y la zoología que teníamos delante*". Sumadas las navidades con nieve y otras realidades que no son nuestras. En este contexto es esperable y saludable que no haya inquietud ni curiosidad por aprender en el aula, tanto en los/as niños de primaria como en los/as estudiantes en universidades.

Simón Rodríguez incluye las escuelas en su proyecto pedagógico político. Dice que la escuela debe ser el lugar donde se les enseñe a los/as niños/as a **ser preguntones** y así obedezcan a la razón y no a la autoridad personal del

docente. Esto diferencia la nueva escuela de la escuela colonial. Así en la escuela se construye sociabilidad y autonomía. La autoridad es una autoridad pública y emana de los estudiantes (igual que Taborda). Esto de enseñarles a los/as niñas a ser preguntones también se vincula con el proceso de construcción de conocimiento.

> **"El maestro enseña a aprender y ayuda a comprender. No es el que manda a aprender, o indica lo que se debe aprender o aconseja que se aprenda. Sino que al enseñar a aprender, dice que sigue enseñando virtualmente a lo largo de la vida."**

Assmann escribe unas notas sobre la unificación de la instrucción cualificada y la creatividad: dice que la pedagogía y el compromiso social deben ir juntas en la manera de entender la educación. Que hay tres analfabetismos que combatir, el de la lectoescritura, el sociocultural (saber en qué sociedad se vive) y el tecnológico (saber interactuar con máquinas complejas). Otra sobre la equiparación entre los procesos vitales y cognitivos: esto tiene que ver con la conexión entre el conocimiento y la vida de los estudiantes. Habla también de la pedagogía de la pregunta (como Rodríguez). Y dice que toda activación de la inteligencia está entretejida de emociones.

Ahora con estas bases, ¿en qué estado llega un estudiante a la universidad? ¿Cómo los recibimos? ¿Quiénes son? ¿De dónde vienen? ¿Qué quieren y qué esperan de la universidad, de la carrera que eligieron, de la materia que tenemos a cargo? Pura diversidad nos espera. Tanta como cantidad de estudiantes estén presentes en el aula (y en las listas, que no es lo mismo). Por eso es una relación, de carácter humano (y humanizante citando a Freire). Relación en la que el encuentro comienza en un conocimiento mínimo y recíproco del otro. Pensamos en teoría que vienen a aprender "algo". Y cada materia que damos presenta el desafío de vincular ese "algo" que solemos llamar contenido con el mundo de la vida de los estudiantes. Algunas veces es más sencillo que otras. Pero esto depende también del surco que cada estudiante traiga para la siembra. De si aprendió a aprender, o simplemente fue instruido y sólo eso desea. Aceptación, choques y quiebres es lo que nos espera en el aula a todos/as. Sólo hará la diferencia el contexto de respeto y de *ternura* en el que esto se brinde.

Pienso que todo esto guarda relación con el hecho de pensar en la construcción de conocimiento ligada al trabajo, ya que los autores lo relacionan tanto a los procesos de aprender, como al proyecto político y a la autonomía de pensamiento que permite la descolonización. Cabe mencionar que se entiende al trabajo como acción productiva y creativa, no en términos de empleo en un contexto capitalista occidental.

Veamos la concepción de los autores tomados para este ensayo.

Al respecto, Simón Rodríguez construye una pedagogía que se construye con el trabajo entendido como autonomía productiva. Por eso en su propuesta de escuelas incluía la lengua quechua en lugar de latín, alfarería y otros oficios propios del quehacer de los habitantes del lugar. Esto llevaría a la emancipación de los pobres.

Julio Barcos también valorizaba el trabajo y su intento fue crear una escuela por fuera del Estado (perfil anarquista). Esas escuelas serían para los inmigrantes y fomentarían el crecimiento espiritual. Apuntarían a entender la infancia como una categoría en sí (entendido en el mismo sentido que el Movimiento Nueva Escuela). Así piensa en una autonomía para que las personas se puedan seguir autoeducando el resto de su vida. Y decía que el juego y el trabajo son imprescindibles en la escuela porque así el trabajo sería constitutivo de la persona y no represivo.

Por su lado, Taborda sitúa la cuestión de la autonomía como propia de la pedagogía, que debe formar sujetos autónomos capaces de pensar por sí mismos). La escuela que forma ciudadanos en un modo de producción capitalista es el problema, porque no forma hombres capaces de pensar libremente, sino bajo el paraguas de la cultura colonizada. Entonces por medio del trabajo se supera el intelectualismo, en donde el fin es la experiencia y la vivencia, no el producto. Esto es lo que vincula al niño/a con el mundo.

Estela Quintar dice que para formar sujetos autónomos es necesario promover las capacidades de pensamiento y construcción de conocimiento de la realidad cotidiana, ofreciendo informaciones que permitan discernir y optar, a diferencia de transmitir una única información. Implica enseñar a pensar desde una lógica diferente, desde una mirada crítica y constructiva sobre la información.

En el aula, las acciones que mencionan los autores se pueden llevar a cabo independientemente de los contenidos. Y se produce un ida y vuelta en el que todos/as toman decisiones. La decisión de cómo transmitir, la decisión de conocer y recibir; la de hacerlo de una manera agradable, la de aceptar esa manera o rechazarla. Creo que

es importante destacar el respeto por cada decisión.

Freire (1974: 40), en "Pedagogía del Oprimido", dice que la pedagogía del oprimido es aquella que debe ser elaborada con él y no para él. No puede ser elaborada por los opresores ya que es un instrumento de descubrimiento crítico de sí mismos como oprimidos y de descubrimiento de los opresores. Ahora bien, los oprimidos temen a la libertad, dice que no se sienten capaces de asumir el riesgo y por eso sufren una dualidad: quieren ser pero temen ser. Son ellos pero al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora. La lucha se da entre expulsar de adentro el opresor. Entre seguir prescripciones o tener opciones.

Por otro lado me gustaría en este punto traer el pensamiento de Mariátegui en torno al mito, entendido como pasión, fe y voluntad. Dice que no puede haber escuela sin mito porque es algo que convoca e interpela. Y va a decir que lo que importa es cómo llevo la idea a la acción. Y esos mitos los encuentra en el pueblo, y desconfía de los intelectuales que no los sienten. Para él el trabajo es el valor central en la escuela. Educación y trabajo contra lo memorístico y verbalista, habla de un hacer creativo.

Los estudiantes y los docentes

Simón Rodríguez habla de **viejos y nuevos docentes**. En la tarea de enseñar radican varias responsabilidades: enseñar, formarse, reflexionar sobre la propia práctica, y la propuesta del texto la de hacerlo en un marco de alegría, entendida como concepto clave. Habla de la delicadeza y la calidez con la que el maestro debe enseñar. Piensa en esto cuando habla de enseñar las letras, es decir a niños/as pequeños/as. Porque de las primeras letras derivan las primeras ideas.

El maestro enseña a aprender y ayuda a comprender. No es el que manda a aprender, o indica lo que se debe aprender o aconseja que se aprenda. Sino que al enseñar a aprender, dice que sigue enseñando virtualmente a lo largo de la vida.

El Movimiento Escuela Nueva (MEN) recupera la unión cuerpo-alma. Es una nueva comprensión de la infancia. Se considera al niño diferente al adulto con leyes intrínsecas a su infancia. El centro de la escuela es el interés del niño. Denuncia la escuela tradicional, por ejemplo el maestro-centrismo y se pasa al paidoscentrismo: el/a niño/a como centro de la enseñanza y el aprendizaje. Tiene como base filosófica el desarrollo infantil, tratar a cada uno según sus aptitudes. Que el/a niño/a en el aula viva feliz. Esto está relacionado a la pedagogía de la ternura. La Escuela progresista (Paralela al MEN, pero en EEUU) va en esta misma dirección. El profesor al servicio de los intereses del alumno y aprender haciendo.

Freire trae el concepto de solidaridad: el opresor no se solidariza cuando hace donaciones, sino cuando el oprimido se hace hombre concreto en una situación de injusticia. La solidaridad verdadera es reconocer al otro en su existenciación, en su praxis. Esto también tiene que ver con la pedagogía de la ternura y con recibir al otro.

Y estas ideas, si bien se piensan y se expresan para la escuela primaria, creo que son trasladables a la educación secundaria y universitaria, haciendo algunos ajustes en la manera de llevarlo a la práctica, pero manteniendo la misma esencia de lo que dicen.

Jauretche habla directamente de la educación universitaria. Dice que la educación superior carece de finalidades sociales amplias y de finalidad nacional. Que los que enseñan son profesores de lo que enseñan. Es como decir profesores de sociología en lugar de sociólogos. Dice que los egresados de las universidades se encuentran ajenos a las preocupaciones del pueblo y del país y por lo tanto al salir obtienen "una patente de corso" para su provecho individual. Dominan una determinada técnica y su función es aplicarla. Así se convierten en una parte útil a la política que tampoco contempla las necesidades de su pueblo. Entonces sólo es una universidad argentina por radicación geográfica. Por eso propone una reforma que implique la politización de la universidad, de los estudiantes. Pienso que estas ideas son aplicables al día de hoy. Muchos estudiantes sólo pretenden aprobar. Otros sueñan con cambiar el mundo, pero desde los pupitres del aula, desde el poco contacto con la realidad que desean transformar. Pocos se plantean una transformación de sí mismos. Y las políticas educativas universitarias no colaboran en esta dirección. Muestra de esto son las actividades de extensión universitaria, concepto que aparece muy "copado" pero que encierra cuestiones graves de escisión entre la universidad y el pueblo.

Taborda cuestiona la idea de extensión universitaria porque la entiende como una actividad extra que debería ser en realidad central en la universidad. Se refiere a la conexión entre la universidad y el pueblo. La universidad debe ser el hogar de los estudiantes. Trabaja el concepto de *comunidad*. Es estar con otro en el mundo. Idea de *comunidad mítica*: cooperación, democracia. Comunidad y hombres, no sociedad e individuos. La extensión universitaria creo que no debería existir porque todas las materias de cualquier carrera deberían estar imbricadas con el mundo de la vida de las personas y de los pueblos (teniendo en cuenta al individuo y al conjunto, como propone Freire).

Reflexiones

Quintar habla de la tensión existencial como fundamental ya que tiene que ver con la pasión y deseo por conocer el mundo que se habita. Así el sujeto está incluido. Esto es posible de transmitirlo en el aula. Pienso que esta tensión es necesario que se encuentre en el interior de los/as estudiantes y los/as docentes. Es como un fuego interior. Y la clase es una ventana a través de la cual ese fuego se asoma a veces sólo en su luz o en su calor, otras en llamas. Es contagioso si el otro no se esconde y si también tiene un poquito abierta su ventana. ¿Qué pasaría si los/as docentes nos proponemos abrir ventanas con una brisa en cada clase en lugar de arrojar conceptos que chocan en ellas como piedras?

Una experiencia positiva que ilustra buena parte de lo desarrollado en el ensayo la tuve en un posgrado sobre administración hospitalaria y de enfermería[1]. La materia que tenía a cargo era Metodología de la Investigación Social y estaba dirigida a médicos y enfermeras. Mi expectativa era pobre sobre el interés que podrían tener en los asuntos de la materia. Les propuse al inicio dividir la clase en teoría y práctica (cada clase duraba cuatro horas). Al inicio daba la teoría y luego en la segunda parte cada persona o grupo, según sus trabajos/empleos y sus intereses propondría un tema de investigación necesario o aplicable para su espacio de desempeño profesional, que les acompañaría durante todo el año. De esta manera intentaba generar un anclaje en la realidad de cada uno, en la práctica y en el interés. A medida que avanzó el año, explicaba un tema y lo aplicaban a su investigación. Comenzaron diciendo que todos conocían algunas nociones de metodología, pero les resultaban inaplicables y muchas veces incomprensibles. Por eso le temían a la materia y por supuesto era la que menos les atraía de todo el programa de posgrado.

Le dedicamos mucho tiempo a aplicar los conceptos a lo que iban haciendo. Aparecieron propuestas de investigación farmacológicas (aplicación de nuevos medicamentos), otras sobre desempeño institucional y la mejora en la calidad de atención. Un grupo de enfermeros planteó un problema que tenían con la administración de remedios a los pacientes y las faltas/sobrantes; una persona quiso investigar sobre la detección de la violencia intrafamiliar por parte del personal del hospital, por citar algunos ejemplos. Y a cada paso aparecían miles de dudas. Pero no sólo en ellos, sino también en mí. Esperaban que les dijera cómo era que tenían que hacer, cuál era la respuesta correcta. Les expliqué que yo no tenía la respuesta, sino ellos. Que sólo podía facilitarles y darles a conocer las herramientas de la metodología, pero que ellos debían pensar y decidir qué hacer, como artesanos tomando de cada herramienta lo que les sirviera para dar respuesta a su problema. En el trayecto resolvimos juntos algunas dudas, cambiamos de rumbo, hicieron pruebas, algunos avanzaron más, otros menos.

Al final del curso se sentían conformes porque habían comprendido, aplicado y realizado tareas de investigación que en algunos casos, hasta pudieron modificar sus prácticas diarias a partir de los resultados. No hubo evaluación para aprobar la materia. La evaluación consistió en que cada proyecto, aplicado o no, unipersonal o grupal, fuese compartido y recibiese una devolución en la que se mencionaran aciertos y sugerencias.

El punto es que cuando ellos hicieron la evaluación del curso en general, dijeron que lo mejor había sido que por primera vez en tantos años habían podido manejar y comprender cuestiones de metodología; y esto se lo atribuyeron al hecho de estar haciendo sus trabajos en torno a la materia. Es decir, a aprender haciendo.

Esto tuvo que ver en parte con la propuesta pedagógica y en parte con su predisposición. Por supuesto que hubo un par que abandonaron, por razones personales. Es probable que no les haya interesado.

Entiendo que la pedagogía está entre la transmisión y la creación.

La transmisión tiene que ver con las relaciones entre generaciones, con la relación entre pasado y futuro, uniéndose en el presente. No se trata de que el pasado ilumine el presente ni viceversa, sino que se juntan de manera creativa en el presente. Y en esta transmisión no sólo se trata de conceptos y técnicas, sino de cosmovisiones, relatos, vivencias. Así, en esta experiencia todos contamos nuestras vivencias y saberes en torno a la investigación, pusimos en un espacio común lo que sabíamos y desde allí se creó, se generó algo nuevo, ideas, tareas para hacer, para mejorar los servicios de salud, para curar. En definitiva, para cambiar el mundo

Bibliografía

Assmann, H. (2013). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. México: Alfaomega.

Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1974). *Pedagogía del Oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Jauretche, A. (1992). *Los profetas del odio*. Buenos Aires: Peñalillo.

Quintar, E. (2004). *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en*

1 Elijo esta experiencia porque es reciente y es una de las mejores. En ocho años intensos de docencia universitaria tuve experiencias buenas y malas también. Y en muchas de las malas las equivocaciones o los desaciertos fueron míos.

América Latina: los desafíos del pensamiento crítico. México: Siglo XXI.

Taborda, S. (2011). *Investigaciones Pedagógicas*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica.

Wainsztok, C. (2012). Simón Rodríguez y nuestras pedagogías. En *Simón Rodríguez y las Pedagogías Emancipatorias de Nuestra América*. Montevideo: Editorial Primero de Mayo.

Teoría sociológica clásica y contemporánea

La familia como ficción realizada, cuerpo integrado y campo de lucha en Pierre Bourdieu

Gonzalo Seid*

La concepción sobre la familia de Pierre Bourdieu se inscribe en su perspectiva teórica sobre la relación entre estructuras objetivas y estructuras subjetivas. La familia es una ficción nominal con fundamentos y efectos reales, que mediante actos permanentes de institucionalización y por efecto del poder simbólico del Estado, deviene en grupo real, en cuerpo integrado que trasciende a sus miembros. Como cuerpo social, la familia es sujeto primordial de distintas estrategias de reproducción en las luchas que se entablan en el espacio social. La familia es además un campo de lucha en sí mismo, atravesado por relaciones de fuerza que contrarrestan las tendencias a la integración. El presente artículo presenta la perspectiva teórica de Bourdieu sobre la familia organizándola en estos tres ejes: como ficción que se transforma en grupos reales, como cuerpo integrado sujeto de estrategias de reproducción y como campo de lucha.

PALABRAS CLAVE: familia - Bourdieu - estrategias de reproducción - campo - clase social

Pierre Bourdieu's conception about family is part of his theoretical perspective on the relationship between objective and subjective structures. Family is a nominal fiction with real grounds and effects, which becomes a real group, an integrated body that transcends its members, through recurrent acts of institutionalization and symbolic efficacy of the state. As a social body, family is the subject of different strategies of social reproduction in the struggles that engage in social space. Every family is also a battlefield in itself, crossed by power relationships that counteract trends towards integration. This article presents the theoretical perspective of Bourdieu on family by organizing it in these three areas: as fiction that becomes real groups, as integrated body performing reproduction strategies and as field where family struggles take place.

KEYWORDS: family - Bourdieu - reproduction strategies- field - social class

Introducción

> *En la medida en que millones de familias viven bajo condiciones económicas de existencia que las distinguen por su modo de vivir, sus intereses y su cultura de otras clases y las oponen a éstas de un modo hostil, aquéllas forman una clase.*
> Karl Marx, *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*

La familia, como grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas, resulta un objeto de gran interés para la indagación sociológica. En la obra de Pierre Bourdieu, la familia aparece no tanto como un tema en sí mismo, sino más bien como un ámbito cuya importancia se revela cuando se profundiza en otros fenómenos. Como agente de socialización primaria, la familia es central en la conformación de las disposiciones subjetivas y las prácticas de los individuos. Las estrategias individuales en las luchas en el espacio social se comprenden mejor en relación con el conjunto de estrategias familiares y en relación con el volumen y estructura del patrimonio transmitido por la familia. Diferencias en las aspiraciones, los intereses y los gustos, incluso entre aquellos que ocupan posiciones similares en el espacio social y los campos, se explican en buena parte a partir del origen familiar, no sólo en lo que respecta a lo económico, sino también a los recursos culturales y simbólicos que las familias gestionan y transmiten.

El presente artículo se organiza en tres ejes. El primero presenta el abordaje de Bourdieu de su preocupación teórica acerca de cómo la familia pasa de ser una simple palabra a un grupo real. En segundo lugar, se alude a las estrategias de reproducción social llevadas a cabo por las familias como cuerpos integrados. En tercer lugar, se consignan algunas ideas sugeridas por Bourdieu, pero no desarrolladas plenamente en la obra del autor, referidas a la familia como campo.

* Universidad de Buenos Aires (UBA) - Becario CONICET

Una ficción social realizada

La familia, como muchos otros objetos de análisis sociológico, presenta como primera dificultad para su estudio el hecho de que es una categoría de sentido común. Como tal, está especialmente arraigada y naturalizada por su presunta universalidad en la organización social humana. Aunque existan distintos tipos de familia, los vínculos de alianza y de consanguinidad conforman el parentesco que está en la base de la evidencia de la familia como realidad social. La cohabitación, en el mismo sentido, refuerza el consenso sobre la existencia de una realidad tangible y separada del exterior.

Al exponer su perspectiva teórica sobre la familia, Bourdieu (1993) comienza refiriendo a los planteos de algunas investigaciones etnometodológicas sobre el tema. Estas han puesto de manifiesto la construcción de la realidad familiar que se da por sentada. Los etnometodólogos consideran que las instituciones se construyen en la interacción, mediante prácticas que simultáneamente describen y constituyen la realidad social. Cuando los individuos actúan, emplean métodos para hacer sus acciones visibles y descriptibles como racionales y justificadas. Regularmente no pretenden teorizar sobre sus prácticas, pero en el proceso mismo de su realización las vuelven explicables al presuponer el orden social. Al mostrar su constitución, estructuran las situaciones y fabrican el mundo social como ordenado, racional, inteligible, descriptible y objetivo. La aparente estabilidad del orden social está siendo creada incesantemente en tanto realización práctica resultante del esfuerzo concertado de los actores (Coulon, 1988). En este sentido, las familias están siendo creadas permanentemente por los actores sociales precisamente al presuponerlas como realidad objetiva que trasciende a sus miembros.

El lenguaje es un aspecto clave de esta construcción social. Términos como familia, hogar o casa se usan para describir una realidad, o mejor dicho, lo que se toma como realidad y que no es sino una ficción social. El discurso sobre la familia concibe al grupo antropomórficamente como dotado de una vida que trasciende a los individuos, capaz de actuar, pensar y sentir, y como un universo delimitado del exterior, caracterizado por la privacidad. Estas presuposiciones del discurso familiar describen a las familias y simultáneamente las prescriben. El discurso sobre la familia designa formas de relaciones sociales valoradas positivamente, como la intimidad, la confianza y el intercambio desinteresado, que se asume que caracterizan a las relaciones domésticas, y que frecuentemente son tomados como modelos ideales de relaciones humanas (Bourdieu, 1993).

Estas conclusiones de los etnometodólogos sobre la familia como ficción social, Bourdieu las toma como punto de partida del análisis sociológico. Para llevar a cabo la ruptura con la familia como objeto preconstruido por el sentido común, como un dato inmediato de la realidad social, la sociología debe admitir que la familia es un principio de construcción de la realidad social. Ahora bien, puesto que estas prenociones contribuyen a hacer la realidad que evocan, la familia ya no es sólo una categoría subjetiva, sino también una categoría objetiva. Como producto de la construcción que los etnometodólogos señalan, la familia se inscribe en la objetividad de las estructuras sociales, se cristaliza como hecho social y, en tanto tal, como argumentaría Durkheim, presenta características del orden de las cosas.

> **“La familia es una ficción nominal en tanto construcción arbitraria, pero está bien fundada, porque mediante el reconocimiento colectivo se ha vuelto un grupo real.”**

La familia como realidad objetivada es el fundamento de la construcción del propio principio de construcción de la familia como categoría subjetiva. En las relaciones objetivas de la familia se han socializado los agentes, a quienes se les ha inculcado la división en familias como categoría mental. Esta última es el principio de generación de prácticas y representaciones, como el matrimonio o el discurso familiar, que contribuyen a reproducir a la familia como realidad objetiva. Lo que hace que una construcción social arbitraria aparezca como universal y natural, es la correspondencia entre estructuras objetivas y estructuras subjetivas, que se constituyen mutuamente mediante las prácticas. La familia es una ficción nominal en tanto construcción arbitraria, pero está bien fundada, porque mediante el reconocimiento colectivo se ha vuelto un grupo real. La familia es una ficción social realizada (Bourdieu, 1993: 33).

En esta realización de la familia, el Estado cumple un papel central. El Estado actúa como árbitro en las luchas por las categorizaciones, mediante la imposición de leyes y clasificaciones burocráticas. La potestad de sancionar leyes es el poder simbólico por antonomasia, puesto que la ley al nombrar y clasificar las cosas y los grupos sociales, les confiere entidad como realidades definidas y permanentes. A través del poder performativo de producir lo que nombra mediante el propio acto de nombrarlo, el Estado instituye formas simbólicas de pensamientos, inculca sentidos comunes, produce

disposiciones (Bourdieu, 2015).

> El Estado es, en último análisis, la gran fuente de poder simbólico que realiza actos de consagración, tales como el otorgamiento de un grado, un documento de identidad o un certificado (actos a través de los cuales quienes están autorizados para detentar una autoridad declaran que una persona es lo que es, establecen públicamente lo que es y lo que tiene que hacer). Es el Estado, como el banco de reserva de la consagración, el garante de estos actos oficiales y de los agentes que los efectúan (…). (Bourdieu y Wacquant, 2012: 151).

El Estado es el principal responsable de la construcción de categorías oficiales sobre las familias y, de múltiples modos, promueve determinada forma de organización familiar. La familia moderna ha sido institucionalizada históricamente por parte del Estado mediante una construcción jurídico-política. Las operaciones de clasificación e institucionalización relativas al estado civil contribuyen a la realización continua de las identidades familiares. No es posible pensar en la familia como un ámbito privado en el que el Estado no puede intervenir, puesto que este es constitutivo de la familia moderna, una ficción que al consagrarse oficialmente se realiza como grupo unitario y permanente.

El Estado, como monopolio del poder simbólico, es quien define la familia legítima de modo explícito en el derecho. También de modo implícito en las políticas públicas -por ejemplo, las asignaciones familiares o la construcción de viviendas-, las estadísticas oficiales y el sentido común de los agentes estatales, como los trabajadores sociales o los representantes del poder judicial, que tienden a utilizar en sus razonamientos prácticos indicadores que asumen la idea oficial de familia. La familia nuclear, la familia tipo de padre, madre e hijos, en tanto se ha instituido como norma universal, constituye un privilegio que proporciona un beneficio simbólico de normalidad a sus miembros. Bourdieu (1996) estudió cómo algunas nuevas formas familiares distintas a la familia legítima, se definen negativamente por contraposición a la normalidad y no habían adquirido en la sociedad francesa un estatuto propio ni un nombre que las designe en su especificidad. La carencia de denominaciones específicas respecto a las relaciones familiares con padrastros, hermanastros, hijastros, etc. producía incertidumbre respecto a funciones, deberes y derechos.

La realización de la familia se efectúa con el renovado trabajo de institucionalización en cada familia. En primer lugar, mediante determinados ritos de institución, como el matrimonio -que es el acto inaugural de creación familiar por excelencia-. Pero también actos cotidianos destinados a reafirmar la institución, mediante la producción continua de sentimientos familiares en cada uno de los miembros: amor fraternal, marital, filial, paterno, materno, etc. Los lazos afectivos son generados mediante un trabajo simbólico y práctico de producción de la disposición a amar y del espíritu de familia, que generan la solidaridad y los intercambios en las relaciones domésticas. Los sentimientos y obligaciones afectivas aseguran la integración, la unidad y la estabilidad de la familia. El efecto performativo del discurso familiar y del Estado, se refuerza así con el sentimiento familiar que produce la cohesión.

> La familia, en la forma peculiar que reviste en cada sociedad, es una ficción social (a menudo convertida en ficción jurídica) que se instituye en la realidad a expensas de un trabajo que apunta a instituir duraderamente en cada uno de los miembros de la unidad instituida (especialmente por el casamiento como rito de institución) sentimientos adecuados para asegurar la integración de esta unidad y la creencia en el valor de esta unidad y de su integración" (Bourdieu, 2011: 48).

La familia como cuerpo

La cohesión familiar es condición necesaria para que la familia funcione como un cuerpo social, como un organismo unificado, estable y constante que cumple funciones de auto-reproducción y de reproducción del orden social. La familia es el locus privilegiado de la acumulación, preservación y transmisión de distintas especies de capital. El "sujeto" colectivo de la mayor parte de las estrategias de reproducción es la familia, para cuya reproducción están objetivamente orientadas las estrategias (Bourdieu, 2011).

El concepto de estrategia es elaborado por Bourdieu para dar cuenta de aquello que había sido conceptualizado como reglas en la tradición estructuralista, pero reconociendo la agencia que las lleva a cabo y que hace que las prácticas no sean automáticamente determinadas por la estructura, sino mediadas por los habitus o sistemas de disposiciones subjetivas estructuradas y estructurantes. El concepto de estrategia refiere a:

> (…) prácticas que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizada de un director de orquesta. (Bourdieu, 2010: 86).

Las estrategias que las familias llevan a cabo para perseguir sus intereses dependen de la posición que ocupen, pero no están predeterminadas, siempre suponen una invención para adaptarse a condiciones concretas variadas y cambiantes. Las estrategias son desplegadas en un espacio objetivo determinado con un abanico de posibilidades y exigencias. La historia familiar encarnada en los habitus condiciona y moldea sus prácticas en las circunstancias concretas en que actúa.

> Las *estrategias de reproducción social* pueden definirse como: (…) un conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase (Bourdieu, 2012: 140).

Las estrategias de reproducción dependen entonces de las disposiciones subjetivas en la familia -que definen lo posible y lo pensable- y de condicionantes objetivos: el volumen y la estructura del capital familiar a reproducir, los instrumentos de reproducción disponibles y las relaciones de fuerzas entre las clases (Gutiérrez, 1994). La estructura patrimonial o peso relativo de las formas de capital a transmitir es clave en la configuración de las estrategias familiares. Una estructura patrimonial determinada tiende a imponer estrategias de reproducción adaptadas al peso diferencial de los tipos de capital a reproducir. Típicamente, las estrategias escolares constituyen las preferidas por las familias de mayor capital cultural o las que no están en condiciones de garantizar la transmisión del capital económico.

Asimismo, los *mecanismos* o *instrumentos de reproducción*, tales como el mercado, especialmente el mercado de trabajo, el derecho -sucesorio, de propiedad-etc.- o las instituciones educativas, conforman las alternativas objetivas disponibles para la inversión en un determinado momento histórico, que ofrecen rendimientos diferenciales según el volumen y estructura patrimonial de las familias e imponen distintas propensiones a invertir en ellos.

Bourdieu habla de *modo de reproducción* (2011: 42) para referir a la relación entre el sistema de estrategias de reproducción y el sistema de mecanismos de reproducción. Cuando esta relación se transforma, cambiando las posibilidades de beneficios, suele ocurrir una reestructuración de las estrategias de reproducción, orientada a la reconversión de los capitales familiares en otros percibidos

como más rentables o legítimos. En ciertos contextos, la vía para transmitir la posición social de una generación a otra, evitando la pérdida de valor del patrimonio, es el cambio de condición mediante la reconversión de una especie de capital predominante a otra.

Bourdieu menciona una serie de estrategias de reproducción social (2011: 36-7), cada una de las cuales se orienta a reproducir una o varias especies de capital. El autor denomina *estrategias de inversión económica* a aquellas orientadas a preservar o acrecentar distintas formas de capital, no sólo el económico. La transmisión económica se realiza mediante acciones diversas como la elección de un establecimiento escolar o la compra de una vivienda, que suelen ser decisiones familiares, y muchas veces son decisiones que involucran a gran parte del linaje.

Entre las estrategias de inversión económica en sentido amplio constituyen un caso especial las *estrategias matrimoniales*, que se orientan a asegurar la reproducción biológica del grupo, tratando en lo posible de evitar la amenaza a su reproducción social que implican los casamientos desiguales. Por otra parte, las *estrategias sucesorias* son aquellas se orientan específicamente a la transmisión del patrimonio material, con el mínimo desperdicio posible, dentro de las posibilidades del derecho y la costumbre, incluyendo subterfugios y maniobras ilegales. Matrimonio y patrimonio están ligados, pero no de manera lineal, por eso las estrategias económicas requieren concebirse en sentido amplio.

Las *estrategias de inversión biológica* involucran también distintas especies de capital. Incluyen estrategias como las *profilácticas*, destinadas al cuidado de la salud y la administración del capital corporal, y las estrategias de *fecundidad*, que operan a muy largo plazo e inciden en el futuro del linaje, mediante el número de hijos, del que depende la fuerza del grupo familiar así como la cantidad de potenciales pretendientes del patrimonio. A partir del resultado de las estrategias de fecundidad, serán posibles distintas *estrategias educativas* para los hijos. Las estrategias educativas, que no se reducen a las estrategias escolares, se orientan a la transmisión del capital cultural, se llevan a cabo a muy largo plazo y no son necesariamente percibidas como tales. Están condicionadas por el resto de las estrategias, pero no se explican solamente por las posibilidades y restricciones económicas.

Las *estrategias de inversión social* se orientan al establecimiento o mantenimiento de una red de relaciones sociales utilizables, transformables en obligaciones duraderas, en forma de capital social y simbólico. Estrechamente relacionadas, las *estrategias de inversión simbólica* se orientan a conseguir y conservar capital de reconocimiento. La transmisión del apellido, que no puede elegirse, resulta primordial en la transmisión del capital simbólico hereditario que tiene como sujeto a la familia. En las clases dominantes, las estrategias simbólicas tienden a contener *estrategias ideológicas* o de sociodicea, que apuntan a legitimar y naturalizar la dominación.

Las distintas estrategias de reproducción están objetivamente concertadas, constituyen un sistema, puesto que cumplen una misma función, para la cual se complementan y compensan. Cada una se lleva a cabo en distintos momentos del ciclo de vida de los miembros de la familia, articulada cronológicamente con las demás estrategias y sus consecuencias. Cada nueva estrategia tiene como punto de partida y como límite los productos de las estrategias familiares previas. Las estrategias suponen prácticas razonables, ajustadas a las posibilidades objetivas en el futuro, pero que no son producto de un cálculo racional, consciente, con una intención orientada a un fin planeado explícitamente. Bourdieu no niega la posibilidad de que existan acciones guiadas por un cálculo racional, pero sostiene que no es eso lo que puede suponerse que ocurre la mayoría de las veces. La autoexclusión escolar de los niños de clases populares y la correspondencia entre posibilidades de ascenso social y estrategias de fecundidad, ejemplifican que sin cálculo racional, la anticipación del porvenir está de algún modo presente en las estrategias, entre otros factores por la pendiente de la trayectoria social del linaje (Bourdieu, 2011).

La familia tiende a ser el ámbito de una voluntad que trasciende a sus miembros, quienes actúan como partes de un cuerpo unido que toma decisiones colectivas. La tendencia a la integración familiar se relaciona con la tendencia a la preservación de la integridad del patrimonio. Las familias de las clases dominantes tienden a ser más extensas e integradas, puesto que la solidaridad de intereses respecto a las distintas especies de capital a transmitir, actúa como una poderosa fuerza de unión. El capital social de la familia permite movilizar la suma de capitales poseídos por todos sus miembros en beneficio colectivo o de cada miembro.

Las estrategias económicas se configuran diferencialmente según la relación entre el patrimonio poseído y los diferentes mercados. Los que tienen menores capitales buscarán inversiones más seguras pero menos rentables -estrategia del rentista-, en cambio los que tienen mayores capitales, cuentan con una mayor seguridad que les permite las audacias más rentables -estrategia del especulador-. Las clases populares tienen mayores probabilidades de realizar inversiones escolares con rentabilidad decreciente, entre otros motivos por carecer de la familiaridad con ciertas posiciones que cuentan los de sectores más elevados (Bourdieu, 2011: 90).

No obstante, el capital poseído en un determinado momento no basta para explicar plenamente las disposiciones y las prácticas. En las familias en ascenso, pueden observarse inversiones educativas relativamente desproporcionadas con

respecto a sus recursos. Esto se vincula con el mayor costo relativo de los hijos para los sectores medios y las correspondientes estrategias de fecundidad para concentrar recursos en una cantidad pequeña de descendientes. Las disposiciones no se explican sólo por las posiciones sino también por la pendiente de la trayectoria individual y colectiva, la cual puede originar que algunas familias, al sobreestimar sus posibilidades, las incrementen realmente, reforzando su capital económico y cultural con recursos morales. Este tipo de disposiciones y expectativas generan estrategias de sacrificio que involucran a varias generaciones. Particularmente en los sectores medios en ascenso, el porvenir que se proyecta sobre los hijos justifica la restricción del consumo y las privaciones al disfrute, siempre diferidos por disposiciones ascéticas orientadas a la acumulación originaria de capital. Típicamente, para concentrar esfuerzos y reducir costos, se rompen los lazos de sociabilidad con otros miembros de la familia, relaciones que demandan tiempo, recursos y ganas para sostenerlas, y que por ello podrían obstaculizar el ascenso (Bourdieu, 2011: 96-112).

Por último, cabe agregar que Bourdieu (2011; 2013) advierte que en las sociedades contemporáneas ha decrecido la importancia de la familia y las estrategias matrimoniales en el sistema de estrategias de reproducción social. Mientras que las sociedades tradicionales basadas en relaciones de dependencia personal, el modo de reproducción podría caracterizarse como puramente familiar, en las sociedades modernas los mercados autorregulados e impersonales, imponen la renovación permanente de las estrategias, constituyendo un modo de reproducción familiar con componente escolar. Este se caracteriza por la creciente importancia de la escuela y por una lógica estadística de funcionamiento, puesto que la escuela contribuye a la reproducción de la clase dominante en su conjunto, pero para ello debe sacrificar a ciertos miembros. No obstante, la familia retiene la administración de los problemas de reproducción, mediante su economía, la gestión del capital social y simbólico y la transmisión doméstica de capital cultural en que se apoya la reproducción escolar. La familia sigue siendo central pero ha perdido exclusividad en la reproducción social.

La familia como campo

El concepto de campo supone un ámbito de actividad específica, con una autonomía relativa, en el que se disputa algún tipo de poder. El campo es un espacio estructurado de posiciones, con relaciones de fuerza relativamente estables, pero que pueden modificarse por estar constituidas históricamente. Los campos son campos de juego, campos de fuerzas y campos de lucha, distintas metáforas con las cuales Bourdieu denota el carácter dinámico, competitivo y conflictivo al interior los campos. La posición que un actor social ocupa en cada campo implica un grado de poder que dispone y ejerce en las relaciones sociales. La posición objetiva en las relaciones de fuerza implica además una experiencia subjetiva (Bourdieu, 1990).

La familia tendería a la disgregación si no existieran las fuerzas que impulsan a la fusión: los lazos morales y afectivos, los intercambios cotidianos y ocasionales de dones, servicios, gentilezas, fiestas familiares, etc. que le permiten afirmarse como cuerpo. Sin embargo, siempre existen fuerzas centrífugas, de fisión o de disgregación en las familias, puesto que los intereses individuales pueden divergir y algunos miembros pueden ser más reacios que otros a someterse a la familia como cuerpo. En este sentido, puede hablarse de un *campo doméstico*, puesto que la familia tiene cierta autonomía relativa, al tiempo que en su interior existen relaciones de coerción física, económica y simbólica y tienen lugar ciertas luchas por la reproducción o transformación de estas relaciones de fuerza (Bourdieu, 1993).

Los distintos miembros de la familia tienden a poseer distintos volúmenes y estructuras de capital individualmente, por ejemplo, cuando un matrimonio está compuesto por individuos provenientes de linajes desiguales. Esto los posiciona diferencialmente en las luchas del campo doméstico por la imposición de su punto de vista como el punto de vista legítimo de la familia. Cuando se analiza la familia como cuerpo y las decisiones colectivas relativas a las distintas estrategias de reproducción social, no pueden desconocerse las relaciones de coerción de la familia en tanto campo. Las relaciones de fuerza en el campo doméstico tienden a estar relacionadas con las posiciones en el campo económico u otros campos externos pero interdependientes con la familia. En sus estudios sobre los subproletarios argelinos, Bourdieu analizó cómo el desempleo o la inestabilidad laboral de un varón jefe de familia amenazaba su función como tal, su autoridad al interior de la familia y la respetabilidad hacia afuera (Bourdieu, 2006).

El desarrollo de la familia como campo puede constituir una amenaza a la preservación del patrimonio, puesto que las luchas entre los miembros por la distribución podrían dispersarlo o dilapidarlo. El concepto de campo doméstico permite pensar en luchas por la gestión o apropiación de recursos económicos, como ingresos o patrimonio, pero también cualquier otro tipo de disputa sobre todo lo que entra en el dominio del poder doméstico, que puede incluir aspectos como el reparto de tareas domésticas o decisiones relativas a la educación de los niños. El campo familiar supone además una doxa familiar, idiosincrasias y reglas específicas, que también pueden ser objeto de luchas.

Las relaciones de fuerza que estructuran el campo

doméstico podrían involucrar oposiciones entre linajes, entre generaciones y entre los sexos. Con respecto a la cuestión de género, más que las luchas entre varones y mujeres, Bourdieu (1993) remarca que la dominación masculina limita el campo doméstico. El espíritu de familia, que está en la base de la cohesión familiar, requiere la inculcación y el trabajo permanente sobre los sentimientos, tareas que incumben privilegiadamente a las mujeres. El desarrollo de la familia como campo está limitado por los efectos de la dominación masculina, que orienta a la familia a funcionar como cuerpo. Cuando la dominación está bien establecida tiende a clausurar la dinámica conflictiva propia de un campo. Cabe conjeturar a partir de lo que afirma el autor que el debilitamiento de las relaciones de dominación masculina en las sociedades contemporáneas y el aflojamiento de la integración familiar podrían propiciar el desarrollo del cariz conflictivo de las familias.

“El campo doméstico está socialmente ubicado en el espacio social. Por lo tanto, el habitus incorporado en el proceso de socialización es también un habitus de clase. El capital cultural de la familia, la competencia en el dominio del lenguaje, las normas, los valores y todo tipo de inclinaciones, son adquiridas originariamente en el seno de la familia.”

En el campo doméstico es donde se forman los habitus primarios de los niños, en el marco de las relaciones afectivas. La búsqueda del reconocimiento en el seno de la familia está en el origen de las disposiciones duraderas a invertir en el juego social a lo largo de sus vidas. Los ritos de institución como los de la escuela, marcan el pasaje a la inversión en otros campos. Al participar en nuevos juegos sociales, los habitus conformados en el campo doméstico se transforman y ajustan como disposiciones específicas de los distintos campos (Bourdieu, 1999).

El campo doméstico está socialmente ubicado en el espacio social. Por lo tanto, el habitus incorporado en el proceso de socialización es también un habitus de clase. El capital cultural de la familia, la competencia en el dominio del lenguaje, las normas, los valores y todo tipo de inclinaciones, son adquiridas originariamente en el seno de la familia. Los distintos habitus de clase condicionan las prácticas de los individuos a lo largo de sus vidas y son valorados diferencialmente en diversos ámbitos. Por ejemplo, muchas de las exigencias de las instituciones educativas resultan más familiares para aquellos que han sido socializados en campos familiares con mayor capital cultural. Las disposiciones que son valoradas positivamente por el sistema educativo tienden a ser las mismas que conforman el habitus de las familias de clase dominante (Bourdieu y Passeron, 2004).

Algunas consideraciones finales

Concebir a la familia como un simple dato constatado y constatable de la realidad, conlleva el obstáculo epistemológico de tomar como objeto sociológico la realidad preconstruida (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008; Lenoir, 1993) y un efecto de ratificación del trabajo de construcción de esta realidad social. Para la mirada sociológica, la familia es, en principio, una construcción performativa realizada a través del lenguaje y el discurso familiar. Pero al mismo tiempo que se reconoce esto, ha de advertirse que la familia no es sólo una palabra. Mediante actos de institucionalización del espíritu de familia y los lazos afectivos, la ficción discursiva se realiza, la familia se vuelve un grupo real, que está en la base de la eficacia simbólica de la familia como categoría.

En este trabajo de realización de la familia, Bourdieu pone de relieve el papel del Estado, tanto en la formación histórica de la familia moderna, como en cada acto oficial de matrimonio y registro civil, así como también en las acciones y políticas estatales que, dándola por sentado, tienen como objeto directo o indirecto a la familia (políticas sociales, contra la violencia familiar, registro estadístico de los hogares, diagnósticos de trabajadores sociales, veredictos del poder judicial, etc.). En nuestro país, resultaría interesante dilucidar qué efectos performativos en la familia han tenido distintas acciones del Estado de los últimos años, como la Asignación Universal por Hijo o la Ley de Matrimonio Igualitario. En el caso de esta última, se podría ver tanto un reconocimiento jurídico de formas de familia preexistentes, como la voluntad estatal por evitar que queden fuera de su alcance y dominio nuevas formas familiares. Si el reconocimiento del Estado de nuevas configuraciones como matrimonios del mismo sexo o familias monoparentales modifica en parte la definición de familia normal y legítima, simultáneamente extiende la regulación y se reafirma a sí mismo como detentor de la potestad de definición simbólica de las relaciones sociales normales y legítimas.

El Estado moldea a la familia tanto en su carácter de cuerpo

social integrado como en su funcionamiento en tanto campo de luchas. Las estrategias de reproducción social de las cuales la familia tiende a ser el sujeto privilegiado, se llevan a cabo dentro de los márgenes de lo que el Estado promueve, habilita y restringe. El entrelazamiento entre Estado y mercado en aspectos tan diversos como la determinación de mínimos salariales, el acceso a créditos hipotecarios, la extensión de la educación privada o el valor de los títulos educativos, puede confluir en inducir estrategias de reproducción específicas, como la minimización de las estrategias de fecundidad en los sectores medios.

El Estado también arbitra en las relaciones de fuerza al interior de la familia. El poder doméstico en juego y los resultados de la disputa, dependen de definiciones y políticas estatales que pueden favorecer a unos u otros partícipes de estas relaciones de fuerza en transformación. Cuando la dominación masculina -que de acuerdo a Bourdieu es lo que limita que la familia despliegue plenamente la dinámica de un campo- tiende a la crisis y reconfiguración, las luchas por la definición de roles, deberes y obligaciones de varones, mujeres y niños en la familia pueden exacerbarse. Las contradicciones entre un modelo de familia legítima tradicional, ligado a la dominación masculina, y nuevos modelos de familias, pueden expresarse en acciones del Estado en distintos sentidos, incluso contrapuestos, como la promoción de la igualdad de género a la vez que se desprotege a las mujeres negándoles el derecho al aborto.

Los aportes de Bourdieu sobre la familia resultan valiosos ya sea que se tome a las familias como objeto de estudio en sí mismo, como dimensión analítica de otros fenómenos o como unidades de análisis. La cuestión familiar se interseca con múltiples temas y problemas de investigación sociológica, entre ellas las desigualdades de clase y género. Especialmente en lo que refiere a desigualdades de clase, el enfoque bourdieusiano sobre las familias puede contribuir a renovar las perspectivas convencionales en estratificación y movilidad social (Cachón Rodríguez, 1989) mediante abordajes teórico-metodológicos que tomen como unidades de análisis a las familias (Gutiérrez y Mansilla, 2013), que las sitúen en el espacio social multidimensional por medio de técnicas como el análisis de correspondencias múltiples (Baranger, 2012) y que indaguen en los procesos y mecanismos que tienen lugar al interior de las familias, mediante aproximaciones cualitativas a sus trayectorias biográficas (Bertaux y Thompson, 2007).

Por último, retomando el epígrafe de este artículo, cabe resaltar que las familias forman las clases sociales. Tanto de las familias como de las clases, Bourdieu afirma que son categorías "bien fundadas" en la realidad social. Sin embargo, no son análogas. La familia como categoría subjetiva está bien fundada porque deviene permanentemente en grupos reales, integrados y estables. Las clases, en cambio, están bien fundadas como categorías analíticas, porque refieren a las desigualdades objetivas del espacio social, pero no necesariamente devienen en clases reales, realizadas y movilizadas como grupo. Si una clase no se organiza y se erige como sujeto de acciones políticas, dicha clase no es mucho más que el conjunto de familias con similar posición y condiciones de vida en el espacio social. Lo real de las clases son las posiciones desiguales en el espacio social multidimensional en que se distribuyen las familias. Las familias tienden a formarse como grupos reales, como sujetos colectivos de prácticas que son las que en definitiva producen y reproducen las desigualdades de clase ●

Referencias

Cachón Rodríguez, L. (1989). *¿Movilidad social o trayectorias de clase? Elementos para una crítica de la sociología de la movilidad social*. Madrid: CIS-Siglo XXI.

Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Posadas: el autor. E-Book.

Bertaux, D. y Thompson, P. (2007) (ed.). *Pathways to social class. A qualitative approach to social mobility.* New Brunswick: Transaction Publishers.

Bourdieu, P. (1990). "Algunas propiedades de los campos". En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1993). "À propos de la famille comme catégorie réalisée". En *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 100, diciembre, pp. 32-36.

Bourdieu P. (1996). "Des familles sans nom". En *Actes de la recherche en sciences sociales.* Vol. 113, junio, La familledans tous ses états, pp. 3-5.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2006). *Argelia 60. Estructuras económicas y estructuras temporales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Buenos Aires: Taurus.

Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2015). *Sobre el Estado. Cursos en el College de France (1989-1992)*. Buenos Aires: Anagrama.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2008). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2004). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2012). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Coulon, A. (1988). *La etnometodología.* Madrid: Cátedra.

Gutiérrez, A. (1994). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Gutiérrez, A, y Mansilla, H. (2013) "El espacio social y su reproducción: aspectos teórico metodológicos y fuentes secundarias". Ponencia presentada en el *XXVIII Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Santiago de Chile.

Lenoir, R. (1993). "Objeto sociológico y problema social". En Champagne, P. et.al. *Iniciación a la práctica sociológica*. México: Siglo XXI.

Simmel y la sociabilidad: la tensión entre individuo y sociedad

Alejandra Gómez*

El hecho de que la competencia ilimitada y la unilateralización de los individuos sobre la base de la división del trabajo de la moderna sociedad capitalista hayan encontrado sus justificaciones en las valorizaciones metafísicas que han dirigido algunas de las Weltanschauungen de los siglos XVIII y XIX a la figura del individuo, plantea la necesidad de repensar la relación entre individuo y sociedad en una época en la que, precisamente, se ha exacerbado la asimetría entre los pocos que tienen mucho y los muchos que tienen poco. Para tal fin, el presente artículo se propondrá reflexionar en torno del significado que reviste la forma de socialización pura que constituye la sociabilidad dentro del programa simmeliano en el marco del tránsito desde una sociología formal a una eminentemente filosófica.

PALABRAS CLAVE: sociabilidad - individuo - libertad - igualdad - ética

The fact that the unlimited competition and the unilateralism of the individuals on the work division of the modern capitalist society have found their reasons in the metaphysical considerations that have adressed some of the Weltanschauungen of the XVIII and XIX centuries to the figure of the individual, set out the necessity of rethink te link between individual and society in an age in which have been aggravate the asymmetry between the less that have a lot and the most that have less. For this aim, we propose reflect around the meaning that cover the form of pure socialization that makes the sociability into the Simmel´s program in the framework of the crossing from a formal to a philosophical sociology.

KEYWORDS: sociability - individual - freedom - equality - ethics

Introducción

A propósito del interés que nos lleva a explorar los posibles aportes que la filosofía pueda proporcionar para una sociología orientada a la dilucidación de las tendencias propias de la modernidad occidental y sus implicancias para las relaciones sociales y la experiencia subjetiva, resulta insoslayable atender al mérito que reviste el esfuerzo simmeliano por abordar dicha problemática desde la complejidad que le es constitutiva.

En *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización* (1908) Simmel esgrime una relación de contigüidad entre la sociología y la filosofía fundamentada en los supuestos de la sociedad, es decir, las condiciones de posibilidad que representan para la misma lo que nuestro autor enuncia en tanto a prioris o categorías que hacen a la estructura empírica del individuo como ser social. Los a prioris contienen ciertas apreciaciones acerca de la posición unitaria del individuo que vive en sociedad: al caracterizarla como una experiencia simultáneamente atravesada por un *ser para la sociedad* y un *ser para sí mismo*, identifican en el hecho de que "la socialización coloca al individuo en la doble situación (…) de estar en ella comprendido y al propio tiempo encontrarse frente a ella" (Simmel, 1939: 46) la base para lo que es "uno de los más importantes fenómenos sociológicos, a saber: que entre una sociedad y los individuos que la forman puede existir una relación como la que existe entre dos partidos, e incluso que esta relación, declarada o latente existe siempre" (ídem 43). En esta obra se problematiza y redefine la dualidad de las categorías heredadas de individuo y sociedad, por efecto de la introducción de aquella tercera que implica la noción de *forma de socialización* como objeto de estudio sociológico simmeliano. Asimismo es frente aquel fenómeno que se efectúa el retorno

* Licenciada en Sociología - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA).

a la dualidad de las categorías de individuo y sociedad en el cuarto capítulo de *Cuestiones fundamentales de sociología* (1917), ya no como problemática directamente incumbente a la sistematización de la sociología como disciplina científica sino más bien como aquel "problema realmente práctico de la sociedad" (Simmel, 2002: 103) de cuya revisión en definitiva dependerá de forma indirecta aquella tarea.

El hecho de que la competencia ilimitada y la unilateralización de los individuos por la división del trabajo hayan encontrado sus justificaciones en las valorizaciones metafísicas de algunas de las Weltanschauungen de los siglos XVIII y XIX, revela la necesidad de repensar la relación entre individuo y sociedad precisamente en una época en la que la exacerbación de la asimetría entre los pocos que tienen mucho y los muchos que tienen poco que la generalización de la forma económica monetaria trae aparejada, tiene como correlato las exigencias de nivelación y especialización que, atravesando las singulares provincias de la vida, recaen sobre el individuo en lo relativo a su unilateralización como miembro de la sociedad. Es entonces a propósito del carácter enigmático del cual se ve revestida la sociabilidad a modo de ejemplo proporcionado por el autor en el tercer capítulo de Cuestiones fundamentales de sociología para dar cuenta de una forma pura a los fines expositivos de su sociología formal, que el presente artículo se propone ponderar el posible alcance que tendría para una complejización en la consideración de la relación entre individuo y sociedad la sugerente lectura de lo social en su mutua imbricación con la vida individual que dicha forma lúdica y fronteriza del estar juntos porque sí deja intuir. Nuestra hipótesis radica en la conjetura de que la sociabilidad constituye una solución a la clásica tensión entre individuo y sociedad. Y el interés particular que moviliza las indagaciones de este artículo consiste en bregar por la dilucidación de formas de vinculación en las cuales la vida individual encuentre en la vida social la piedra angular de su realización plena.

Los capítulos que componen Cuestiones fundamentales de sociología se ofrecen para su lectura en una presentación compartimentada (sociología general, sociología pura o formal, sociología filosófica) respecto a la cual resulta inevitable optar por una inversión en el orden planteado para la sucesión de los mismos a los fines de hallar claves para trazar posibles articulaciones entre los problemas principales que cada uno de ellos condensa. Si la revisión de los términos en función de los que se ha considerado la figura del individuo desde las cosmovisiones del mundo del siglo XVIII y XIX se presenta en el cuarto capítulo, entonces se podrá partir de las limitaciones y e irresoluciones que en éstas se puedan identificar a fin de munirnos de las mismas como a un paraguas en lo que entonces prosiga con la interrogación acerca del significado de la sociabilidad en el tercer capítulo y, por lo tanto, en lo que hace a su llamativa inclusión como ejemplo de una forma pura de socialización dentro de este compendio que la kleine Soziologie representa para los esfuerzos simmelianos orientados a sistematizar la sociología.

Con respecto al creciente interés que viene despertando la sociabilidad como fenómeno eminentemente sociológico durante las últimas dos décadas, destacamos la reflexión teórica de Patricia Lambruschini en su artículo *Sociabilidad y mirada cara a cara según Georg Simmel* (2014) al encontrar que la igualdad constituye el vínculo entre una forma y otra de relación social. Asimismo, *El concepto de "mínimo ético" de Simmel como antecedente a la "comunidad societal" de Parsons* (2011) de Alejandro Chuca se propone someter a dichos autores a un contrapunto dedicado a las nociones de comunidad y sociedad desde la perspectiva de la ética. En cuanto a los estudios de caso, nos encontramos con la tesis doctoral *Prostitución y sociabilidad. El cliente en perspectiva emic* (2014) de Francisco Majuelos Martínez en su apuesta por vislumbrar el fenómeno en cuestión dentro del mundo de la prostitución española. A pesar de la originalidad que revisten dichas investigaciones, las mismas omiten la respuesta que ofrece la sociabilidad a algunas de las problemáticas más acuciantes de la modernidad que condensaron las cosmovisiones individualistas y socialista de los siglos XVIII y XIX y el campo de la ética y que, en definitiva, giran en torno a la tensión entre individuo y sociedad.

Las *Weltanschauungen* de los siglos XVIII y XIX: libertad o igualdad

Es con la esperanza de que el valor de la existencia encuentre un terreno más propicio para su desarrollo que la invocación de un horizonte de formas de vinculación por venir lleva a su conclusión el capítulo cuarto de *Cuestiones fundamentales de sociología*. El estado de suspensión con el que de esta forma finaliza el mismo tras la revisión a las que se somete a las grandes concepciones de mundo modernas que hicieron de la figura del individuo su centro de reflexión y consagración, sugiere la tarea pendiente de seguir pensando la individualidad en la modernidad allí donde precisamente se hace patente. Nos estamos refiriendo al problema recurrentemente tematizado hasta nuestros días en el campo de la teoría social y la filosofía en términos de la relación entre individuo y sociedad.

El hecho de que tal relación llegue a desplegarse como una *relación de exterioridad* existente entre dos partidos para los que la realización plena de la pretensión de *ser un todo* por parte de uno representa un obstáculo para la misma pretensión por parte del otro, se revela fatídicamente por *la relación de interioridad* con la que recíprocamente uno hace al otro: las

exigencias de unilateralización que los soportes y órganos en los que se encarna la sociedad dirigen al individuo como miembro social adquieren un relieve agonal para el mismo en la medida en que, precisamente, por la inherencia de la sociedad en el individuo, aquellas exigencias limitadas a *su ser parte* de ésta entran en colisión con el impulso de unidad e integridad que tiene por sí mismo. Respecto a la continuidad que Simmel observa entre este fenómeno sociológico por el que la sociedad llega a presentarse como un partido extraño para el individuo y la capacidad de éste para dividirse a sí mismo en partidos, cabe recordar en función de uno de los a prioris planteados en *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización* que es la vida social la que aporta las condiciones como para que en su acontecer *toda vida no sea completamente social*, creando *la más general de una forma fundamental de la vida* en virtud de la cual el individuo en la medida en que se posiciona *dentro* de aquella como *parte*, es decir, como miembro de la sociedad, simultáneamente se sitúa *fuera* de la misma como un *todo* en lo que hace a su individualidad como centro cualitativamente diverso.

Para el caso particular de esta sociología que tras duros esfuerzos ha delimitado su objeto de estudio a fuerza de introducir la *forma de socialización* como tercera categoría entre las unívocas opciones heredadas de considerar lo social en virtud del individuo como unidad psicofísica o bien de las grandes unidades sociales, Simmel (1939: 43) sin embargo nos advierte "que el contenido social de la vida, aunque pueda ser explicado totalmente por los antecedentes sociales y por las relaciones sociales mutuas, debe considerarse al propio tiempo también, bajo la categoría de la vida individual, como vivencia del individuo y orientada enteramente hacia el individuo" Por lo tanto, la *experiencia* del individuo aflora como el terreno en función del cual poder explotar ciertos interrogantes que amplíen el *núcleo de problemas inconfundibles* de la sociología formal hacia un nivel de pensamiento más filosófico que permita "llevar lo relativo y problemático de la mera realidad social a una visión de conjunto (supraempírica)" (ídem: 55). El potencial de este nivel "donde se interroga a cada singularidad real acerca de su significado para el conjunto del espíritu, de la vida, de la existencia en general y la legitimidad de estas singularidades dentro de estos conjuntos" (ídem: 52),puede residir en la posibilidad de preguntar ya desde la perspectiva de una sociología filosófica por el significado que pueda tener el problema entre individuo y sociedad tal como se patentiza conflictivamente en las vivencias individuales de acuerdo a una visión de conjunto que permita circunscribirlo en el marco de la vida social. Respecto a esta tentativa de identificar el sentido de una sociología filosófica a partir del ejemplo proporcionado por Simmel en el cuarto capítulo de *Cuestiones fundamentales de sociología*, se puede proceder ensayando ciertos interrogantes en función de las categorías y problemáticas en torno a las que converjan las distintas concepciones metafísicas revisadas que permitan entonces movilizar la consideración del problema entre individuo y sociedad sin ánimos por ello de hallar certezas a partir de aquellas sino, por el contrario, para poner de manifiesto la patencia de su irresolución.

"La sociabilidad se ofrece como aquella forma fronteriza que, pasando desapercibida frente a un racionalismo superficial que sólo advierte en la misma una necedad vacía, resguarda sin embargo un mundo sociológico ideal que intermitentemente parpadea ante una vida moderna."

Frente al proceso moderno de secularización y la consecuente conformación de las esferas del mundo de la vida, se perdió el valor absoluto, definitivo e inconmensurable que habría conferido el cristianismo al valor de la existencia. Dentro del vasto entramado de concatenación de medios y fines, tal valor ofrecía hasta entonces "un valor absoluto del ser que trascendía todo lo singular, fragmentario y absurdo del mundo empírico: la salvación del alma y el reino de Dios" (Simmel, 2013: 426). Tras la *muerte de Dios,* la consecuente búsqueda sin sosiego de un valor absoluto para la existencia se manifestó principalmente a través de dos corrientes de pensamiento: la Ilustración junto con el individualismo cuantitativo y el socialismo ético por un lado, y el moderno individualismo o individualismo cualitativo, por el otro.

Durante el siglo XVIII el individualismo cuantitativo sublimó, de la mano de Kant y Rousseau, la necesidad de liberar al individuo de las ataduras con las que la sociedad habría de ligarlo, depositando en su figura el imperativo moral del ejercicio de una libertad definida en términos abstractos que prometidamente le restituiría el poder sobre su existencia. En la noción de naturaleza es que el individualismo emergente encontró el recurso para sustancializar al individuo a su imagen y semejanza en términos de una naturaleza humana que sería conceptualizada como aquello que subyaciendo esencialmente en cada individualidad permanecería incondicionalmente idéntico a sí mismo. Es en base a este núcleo en el que lo humano iguala esencialmente a todos los individuos más allá de las determinaciones históricas y empíricas que los

constituyen como individualidades diferenciadas, que dicho individualismo hace moralmente posible la libertad en función de la igualdad pero conteniendo, según los términos en los que ambas categorías son formuladas, una *antinomia sociológica* que, según Simmel, dicha concepción no pudo resolver. En la ficción de estos individuos atomizados en función de la que se proyecta la conciliación entre igualdad y libertad, los rastros de la configuración de la vida social se desvanecen por completo al ser explicados por el efecto de la mera agregación de aquellos. Reintroduciendo la realidad social así omitida, Simmel procede hipotetizando que el ejercicio de esta libertad que encuentra su fundamento en el carácter general de lo humano, implica una mella para la igualdad entre los individuos en la medida en que aquella suponga para los aventajados un acrecentamiento de sus privilegios frente a los desfavorecidos. La contrariedad con la que así se revela en la competencia ilimitada de la economía monetaria el ejercicio de una libertad que no puede dejar de afectar aquello que supuestamente operaba como su fundamento, nos coloca entonces en el atolladero de interrogarnos si es posible pensar la individualidad en términos de libertad e igualdad en la medida en que precisamente la relación entre estas categorías encuentre su contracara en la corriente del socialismo durante el siglo XIX: la síntesis entre libertad e igualdad que el socialismo propuso sobre la base de la justicia y la satisfacción general, se demuestra insostenible a los ojos de Simmel en la medida en que incluso la igualdad más extrema que se puede alcanzar en lo relativo a la nivelación de la situación económica por efecto de la socialización de los medios de producción, no podría eliminar el conflicto entre la totalidad del ser humano y su carácter como elemento del grupo. En este sentido, Simmel encuentra que la invocación a la adaptación a la igualdad como remedio al que recurrió el socialismo para argumentar una reducción de aquellos deseos de libertad y diferenciación que sobrepasen a aquella, puede prestarse en la misma medida para pensar el argumento contrario por el cual ¨los instintos de libertad que aspiran a las diferencias sociales podrían adaptarse a cada disminución de la cantidad absoluta de estas diferencias¨ (Simmel, 2002: 128). Y es con este argumento contrario que Simmel nos deja intuir que la tarea de pensar la individualidad en términos de la libertad y la igualdad a los fines de preguntarnos cómo sería posible potenciarlas sin que por ello una se vea afectada por la otra, puede plantearse pero ya no atendiendo a aquellas como categorías taxativamente absolutas ya que "tal vez ningún ser humano empírico se guía exclusivamente por una u otra de estas tendencias, tal vez la realización absoluta de una u otra también sería algo por completo imposible" (ídem: 126). Si se habrá de pensar el problema entre individuo y sociedad en función de dichas categorías, más atinado será hacerlo entonces en términos de graduaciones entre libertad e igualdad o, tal como se desprende de las categorías que se hallan presentes en el parágrafo referido al socialismo, de graduaciones entre diferenciación y nivelación.

Otra de las vetas que surcan el capítulo cuarto de *Cuestiones fundamentales de sociología* puede tematizarse como el problema que reviste en términos éticos el desarrollo de la individualidad. Es a propósito de la pretensión del individuo por ser un todo que, por lo tanto, se plantea el interrogante acerca de las posibles valoraciones desde las cuales se pueda evaluar su legitimidad. De este modo, se presenta, por un lado, la opción kantiana de valorarla de acuerdo a su orientación con arreglo a una legislación general, según la cual la legitimidad de la propia acción reside en el derecho de todos a la misma acción y, por el otro, la opción de valorarla en clave de *una reflexión más profunda sobre los valores de la vida* que Simmel vislumbra en las figuras de Goethe y Nietzsche en función de un valor objetivo que, abriéndose paso más allá de su corriente categorización como acto egoísta, no necesariamente se encuentre en relación directa con el provecho que el individuo pueda obtener de ello o bien con la promoción del bienestar de otros. Como expresión del individualismo cuantitativo del siglo XVIII, Kant encontró en la independencia absoluta de un yo fundamentalmente invariable la sustancia generalizada y siempre idéntica a sí misma en función de la cual imputar el valor último de toda individualidad de forma tal que en todos los seres humanos el yo que los constituya sea el mismo. Dicho valor, que reside entonces en la igualdad del yo de los individuos, es lo que dota moralmente de contenido a la libertad de sus acciones pero en la medida en que precisamente la máxima de conducta de los individuos asuma el ideal de la igualdad como sentido de todo deber hacer. Este ideal de la igualdad legitima el despliegue de la individualidad sólo si la propia acción del individuo puede pensarse como el seguimiento de una legislación general, es decir, si no entra en contradicción con la manera de actuar de todos. Al restringir la libertad de cada uno hasta el punto de que pueda coexistir con la libertad de cualquier otro, el imperativo categórico kantiano anida la *paradoja de la moral* que Simmel encuentra ¨en el hecho de que ella sea lo que mueva al ser humano en lo más profundo y particular y que al mismo tiempo exija la renuncia al sí mismo" (ídem: 118). Es frente a dicha paradoja que se presenta el interrogante acerca de la viabilidad que el seguimiento de una legislación general acorde a la manera de actuar de los otros pueda tener para la pretensión del individuo de ser un todo cuando aquel trae aparejada una renuncia al sí mismo. ¿O bien puede que incluso la renuncia al sí mismo forme parte de la tarea de perfeccionarse cuando ésta lo que desea es la cosa misma en función de su propia realización? Es a propósito de este último interrogante que Simmel encuentra que así como "el fanatismo del artista al que la perfección de su obra le hace

olvidar cualquier respeto tanto altruista como egoísta" (ídem: 107), así también el trabajo dedicado a mejorarse a sí mismo puede ser pensado como un ideal suprapersonal u objetivo que se realiza en la personalidad, cuyo valor al no estar en relación alguna con el provecho que ella misma u otros obtengan de ello no puede por lo tanto medirse en términos de egoísmo -porque no se pregunta para nada por su éxito en función de la felicidad y los intereses personales en sentido más estricto del sujeto- así como tampoco en términos de altruismo -aunque en ocasiones la promoción o el bienestar de otros puede ser el contenido de semejante voluntad-.

Esta última consideración que valora el desarrollo de la individualidad por su propia tarea de realización y no en virtud de los fines a los que instrumentalmente pueda servir más allá de su mero hacer, nos sitúa finalmente frente a otro interrogante muy emparentado con el anterior que puede formularse inquiriendo por el valor mismo de la individualidad en su pretensión de ser un todo. ¿Ha de residir unívocamente en la contribución objetiva de la personalidad a la sociedad tal como lo proclamaba el individualismo cualitativo del siglo XIX o, por el contrario, en el valor humano del ser cualitativo nietzscheano que trasciende la valoración social que pueda recaer sobre los efectos producidos por el mismo pero que ocasionalmente también puede ser beneficioso para la sociedad? La tendencia de individualización a través de la que durante "toda la modernidad el individuo se busca a sí mismo como si aún no se poseyera" (ídem: 132) , se desplazó desde el ideal de las individualidades libres e iguales propio del individualismo cuantitativo del siglo XVIII hacia el ideal en función del cual el individualismo cualitativo del siglo XIX consagró la moderna aspiración a la diferenciación como pretensión moral: la imagen de una individualidad incomparable en su esencia más profunda que está llamada a asumir un papel que sólo ella puede cumplir, se solventó en una imagen de la sociedad que tuvo como mérito frente al individualismo cuantitativo el poder dar cuenta de su configuración por efecto de la interacción de individuos diferenciados. Es sin embargo a través de aquella exigencia consistente en que el "hombre logre algo determinado de manera tan excelente como no pueda hacerlo fácilmente otro en su entorno inmediato" (ídem: 134) que, con este acento de la vida puesto en el desarrollo de lo particular, "se enraíza el principio social de la división del trabajo en el fundamento metafísico de las cosas" (ídem: 135) . El hecho de que la diferenciación en muchas de sus objetivaciones no se presente per se como la panacea del individuo en la modernidad es lo

que nos lleva entonces a preguntarnos respecto a la valoración a la que el individualismo cualitativo somete al individuo, si en primer lugar, las pretensiones del individuo de ser un todo deben necesariamente orientarse por completo a sus relaciones sociales y en segundo lugar, qué margen de estas formas de socialización permiten que las contribuciones objetivas del individuo puedan adquirir un valor tanto para la vida social como para la vida individual más allá de las estrechas exigencias de diferenciación con las que la división del trabajo se encarna a través, por ejemplo, de los imperativos de la especialización y la profesionalización.

La sociabilidad

La cuestión de la distancia habita la sociología simmeliana irradiándola desde distintos ángulos: desde el apuntalamiento epistemológico que legitima las pretensiones de la sociología de constituirse en una disciplina de pleno derecho, al dotarla de la particular toma de distancia que la perspectiva de la mirada microscópica de lo social implica para captar a la sociedad precisamente allí en donde los hilos delgados e invisibles a través de los que se conecta, desconecta y vuelve a conectar la vida social, la revelan en su *status nascens* hasta el interés por el fenómeno sociológico que la distancia misma reviste para las diversas proporciones de proximidad y alejamiento con las que se constituyen las relaciones sociales. Y es también en función de la cuestión de la distancia que particularmente el significado de la sociabilidad se revela en la medida en que la clave de su cercanía con la vida individual resida en la altura con la que aquel *reino libremente flotante* se eleva por encima de la misma. Sin embargo, sin apresurarnos con esta cuestión del significado que guarda la sociabilidad, hay que comprender que éste constituye el corolario de una serie de cuestiones entrelazadas que hacen a su abordaje en la medida en que llamativamente en ellas, a su vez, encuentran repercusión algunos de los interrogantes anteriormente formulados a propósito de las cosmovisiones de los siglos XVIII y XIX. Se presume en este sentido que, más allá del carácter compartimentado con el que se presentan los capítulos integrantes de *Cuestiones fundamentales de sociología*, es posible hallar entre ellos ciertas líneas de cruce y continuidad entre algunas de las temáticas y categorías planteadas así como también particulares puntos de fuga a partir de cada una de ellas. De lo que se trata entonces es del retorno al primer interrogante que nos convocaba: en miras de los posibles aportes que la filosofía pueda representar para la sociología, nos interrogamos acerca de la posible confluencia entre una sociología formal y una sociología filosófica, más particularmente allí donde los resultados del estudio sociológico de las formas de socialización puedan ser interpretados y problematizados en el marco de una visión de conjunto supraempírica de acuerdo a las posibles implicaciones que puedan tener para la vida individual y la vida social.

La inclusión de la sociabilidad como ejemplo para una sociología pura o formal se ofrece en la particularidad de su *estructura sociológica* como la imagen de lo que para esta última constituye su operación: la sociología formal que, a fin de deslindar lo social de la unidad compleja e irreductible que constituye la realidad de la vida social, se propone abstraer la forma en la que se configura la instancia de interacción, desprendiéndola de todo aquello que los motivos, sentimientos e intereses hacen a los contenidos portados por los mismos sin ser propiamente social, encuentra en la sociabilidad la pura forma en la que el mutuo determinarse de sus participantes se ha acentuado al punto tal de autonomizarse de los contenidos portados por los mismos. Dicha autonomización que caracteriza a la sociabilidad como si se tratara de una *abstracción de la socialización*, amplía sin embargo el alcance que la misma pueda tener como mero ejemplo para una sociología formal que así encuentra en esta forma *sin añadidos* la ilustración para su tarea de abstracción. Asimismo la sociabilidad se ofrece como aquella forma fronteriza que, pasando desapercibida frente a un racionalismo superficial que sólo advierte en la misma una *necedad vacía*, resguarda sin embargo un *mundo sociológico ideal* que intermitentemente parpadea ante una vida moderna en la que "necesitamos ir a nuestros fines por caminos cada vez más complicados y más abundantes en estaciones y rodeos" (Simmel, 2005: 21).

En la medida en que en virtud del *impulso de sociabilidad* los individuos desean hacer de su encuentro un suceso sociable orientado exclusivamente al "cumplimiento de una relación que, por así decir, no quiere ser nada más que relación" (Simmel, 2002: 95), el i*deal de la libertad de la vinculación* encuentra su plena realización en esta instancia de interacción que no apunta a finalidad alguna por fuera del *estar juntos porque sí*: la satisfacción que sobreviene a la confirmación del estar y del saberse socializado que propiamente hacen al individuo como ser social, constituye el valor de la sociabilidad por el que su propia realización queda indefectiblemente desligada de su disposición como instancia intermedia para la persecución de finalidades ulteriores. Si el suceso sociable se celebra en virtud del *impulso de sociabilidad* por el que puedan verse convocados los individuos, entonces el suceso en cuestión se apoya por completo en éstos pero de modo que en la producción de efectos no tenga lugar la objetivación ni de sus significaciones y pertenencias objetivas ni de lo más profundamente personal y subjetivo. La supresión respectivamente de los contenidos objetivos y subjetivos distingue a la sociabilidad de aquello que

precisamente "se convierte en mentira en el momento en que el actuar y el hablar entran en los propósitos y los acontecimientos de la realidad práctica" (ídem: 90) . Si en este sentido la sociabilidad se limita exclusivamente a sus participantes pero en la medida en que, por efecto de aquella supresión, las diferenciaciones propias de sus individualidades resulten niveladas al grado de la *impersonalidad*, entonces aquellos participan en la producción recíproca de efectos dotados de *una figura peculiar y más perfecta que en ninguna otra relación:* las implicancias que trae aparejado el desprendimiento circunstancial de "todas las cargas, de todo el sentimiento de estar arrastrados en una y otra dirección, de todo lo demasiado y lo demasiado poco con que (…) la vida moderna está sobrecargada de contenidos materiales y exigencias de asuntos" (ídem: 89), revela a los participantes de la sociabilidad en las *capacidades, atractivos e intereses de su pura humanidad*: en la medida que en la seriedad de su verse comprometido con la vida social, el individuo "como hombre dedicado a la economía y la política, como miembro de una familia y representante de una profesión es en cada caso por llamarlo así, una elaboración construida ad hoc, donde su material vital está determinado en cada caso por una idea específica, fundido en una forma peculiar" (ídem: 86), el mundo artificial de la sociabilidad pone entre paréntesis aquella sucesión de elaboraciones y formas concretas a través de las que el individuo transita fragmentariamente en la realidad corriente y cambiante en la que sus motivaciones se intersectan y yuxtaponen con las circunstancias de su *ser con otros, para otros y contra otros*. Así, tal suspensión pone de relieve la patencia de la integridad de su *ser humano* como *complejo aún no formado de contenidos, fuerzas y posibilidades.* Este realce que los participantes encarnan al verse desprovistos de los contenidos que los ligan a la realidad social y a sus vidas individuales, pone de manifiesto que el grado de impersonalidad requerido entre los mismos para su interacción en tanto *seres sociables* -a diferencia, por ejemplo, del primado de la despersonalización característico de las manifestaciones de la civilización moderna, determinadas por la economía monetaria-, no condice sino que por el contrario, constituye la condición de posibilidad por la que particularmente en la sociabilidad los individuos nos evidenciamos como fragmentos, no sólo del hombre en general, sino de nosotros mismos en lo que como continuas *iniciaciones* debemos a nuestra dinámica vital.

Es a propósito de estas implicancias que la sociabilidad trae aparejada para sus participantes que entonces comienza a revelarse su significado en lo referente a su relación con la vida individual. Pero precisamente como lo que está en cuestión es una forma de socialización entonces habrá que preguntarse por el significado que la misma pueda revestir para la vida individual en la medida en que ésta se ve comprendida por la vida social, lo cual nos retrotrae nuevamente al problema

Conclusión

Frente a la tensión que irresolublemente se debate entre las exigencias de "que el individuo debe integrarse en un contexto general y vivir para éste, pero que de él también deben retornar para él valores y relevancias, que la vida del individuo es un rodeo por los fines del conjunto, la vida del conjunto, a su vez, un rodeo por los fines del individuo" (ídem: 96-97) , el presente artículo se ha propuesto examinar cómo la sociabilidad ¨representa estéticamente aquella adecuación que la seriedad de las realidades a otro nivel exige éticamente¨ (ídem: 97). De este modo se ha tratado de poner de relieve que sólo una forma pura de socialización como la sociabilidad puede simbolizar el ideal de la sociedad como adecuación entre la vida del individuo y la vida del conjunto. Así como sólo la supresión deliberada de los contenidos y las finalidades portados por los individuos puede ser la condición para que la nivelación de sus diferenciaciones no sea sinónimo de su constricción, así también se demuestra aquella como la condición para que la propia satisfacción a través de la dinámica del conceder encuentre respaldo en la satisfacción del prójimo. Pero con la distancia con la que de acuerdo a aquella supresión se separa esta forma pura de socialización de la realidad inmediata de la vida social, la sociabilidad se sugiere como algo más que la simple suspensión momentánea de su gravedad y complejidad. Desde su distancia "las fuerzas de la realidad dotadas de contenido sólo resuenan desde lejos, desvaneciéndose su peso y convirtiéndose en un atractivo" (ídem: 101): la salida no necesariamente constituye una huida sino la posibilidad de un retorno que de forma renovada reingrese a la vida social tras haberse vivenciado de forma concentrada la riqueza que de forma diluida la habita

Bibliografía

Chuca, A.(2011). El concepto de "mínimo ético" de Simmel como antecedente a la "comunidad societal" de Parsons, *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores.* Instituto de Investigaciones Gino Germani. Disponible en: http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/6jornadasjovenes/EJE%209%20PDF/eje9_chuca.pdf

Lambruschini, P. (2014). Sociabilidad y mirada cara a cara según Georg Simmel, *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP,* La Plata. Disponible en: http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014/PONmesa5Lambruschini.pdf/view

Majuelos Martínez, F. (2014). *Prostitución y sociabilidad. El cliente en perspectiva emic* (2014), Disponible en: http://migraciones.

ugr.es/cddi/images/tesis/MajuelosMartinez2014a.pdf

Simmel, G. (1939). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización,*.Buenos Aires: Espasa-Calpe Argentina SA.

Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa editorial.

Simmel, G. (2005). *Schopenhauer y Nietzsche*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Simmel, G. (2013). *Filosofía del dinero*. Buenos Aires: Capitán Swing.

Normas de publicación

Criterios para la publicación de artículos

Unidad Sociológica es una revista digital dirigida por un grupo de docentes y sociólogos de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Se publican artículos que cumplan con el requisito de ser **originales**, pudiendo ser estos artículos académicos, avances de investigación, entre otros.

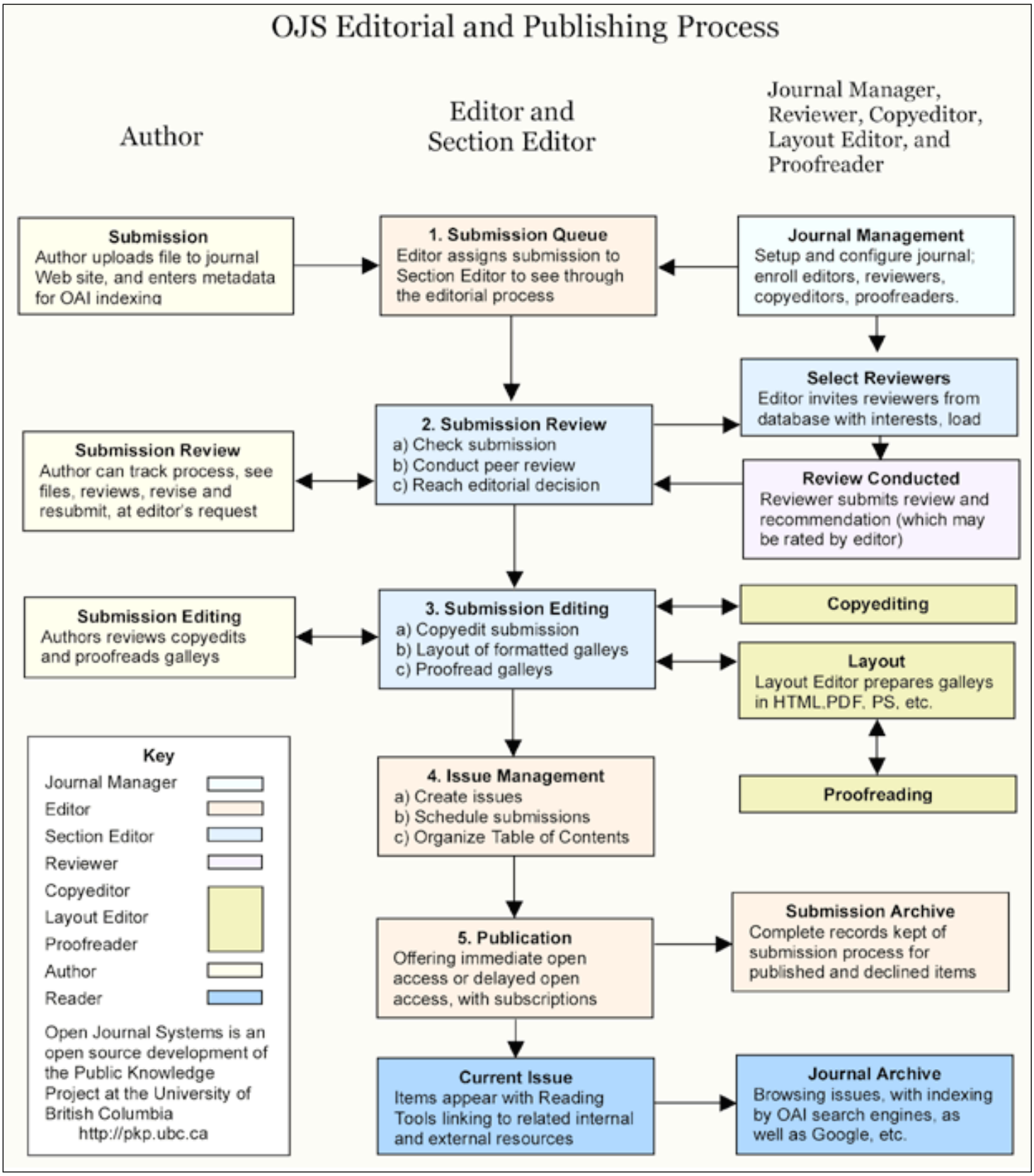
Cada número se dedicará a un dossier. El actual número versa sobre "***Sociología de la Educación. Balances, desafíos y perspectivas desde las ciencias sociales en América Latina***"

Se encuentra abierta permanentemente la convocatoria para presentar artículos en la sección **Teoría sociológica clásica y contemporánea**, donde se espera que haya un dialogo y/o una discusión entre autores clásicos y contemporáneos de la disciplina sociológica.

A continuación se detallan los criterios formales para la presentación de artículos:

- Tamaño de la página: A4.
- La fuente será Times New Roman 12, con interlineado de espacio y medio.
- Los archivos deberán enviarse a ***convocatoria@unidadsociologica.com.ar*** en formato Word.
- La estructura argumentativa del trabajo estará ordenada de la siguiente manera:
  - Titulo y nombre de autor/es (con su respectiva filiación institucional)
  - Resumen en español (máximo de 150 palabras)
  - Resumen en ingles (máximo de 150 palabras)
  - Palabras clave en español (no más de 5)
  - Palabras clave en ingles (no más de 5)
  - Cuerpo del trabajo
  - Bibliografía

- El cuerpo de cada trabajo tendrá un mínimo de 3.000 palabras y un máximo de 6.000, incluyendo citas y bibliografía.
- Citas: a pie de página con numeración ascendente, fuente Times New Roman, tamaño 10.
- Para las citas en el texto se utilizará el formato APA (American Psychological Association): Autor, año, número de página de la cita. Ejemplo: (Foucault, 1996: 36).
- Para las citas bibliográficas se utilizara el mismo formato: Apellido, Inicial del nombre (año), Titulo del texto. Lugar de edición: Editorial, Número y volumen. Ejemplo: Bourdieu, P. (2005). *Pensamiento y acción*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana. Para más detalle, consultar ***La cita documental. Elementos y ejemplos de referencia en estilo APA:*** *http://iigg.sociales.uba.ar/documentos-del-cdi/*
- Los artículos serán evaluados por miembros del Comité académico, siguiendo el modelo de revisión por pares.


OJS Editorial and Publishing Process
Author
Editor and Section Editor
Journal Manager, Reviewer, Copyeditor, Layout Editor, and Proofreader
Submission
Author uploads file to journal Web site, and enters metadata for OAI indexing
1. Submission Queue
Editor assigns submission to Section Editor to see through the editorial process
Journal Management
Setup and configure journal; enroll editors, reviewers, copyeditors, proofreaders.
Select Reviewers
Editor invites reviewers from database with interests, load
2. Submission Review
a) Check submission
b) Conduct peer review
c) Reach editorial decision
Submission Review
Author can track process, see files, reviews, revise and resubmit, at editor's request
Review Conducted
Reviewer submits review and recommendation (which may be rated by editor)
Submission Editing
Authors reviews copyedits and proofreads galleys
3. Submission Editing
a) Copyedit submission
b) Layout of formatted galleys
c) Proofread galleys
Copyediting
Layout
Layout Editor prepares galleys in HTML,PDF, PS, etc.
Proofreading
4. Issue Management
a) Create issues
b) Schedule submissions
c) Organize Table of Contents
Key
Journal Manager
Editor
Section Editor
Reviewer
Copyeditor
Layout Editor
Proofreader
Author
Reader
Open Journal Systems is an open source development of the Public Knowledge Project at the University of British Columbia
http://pkp.ubc.ca
5. Publication
Offering immediate open access or delayed open access, with subscriptions
Submission Archive
Complete records kept of submission process for published and declined items
Current Issue
Items appear with Reading Tools linking to related internal and external resources
Journal Archive
Browsing issues, with indexing by OAI search engines, as well as Google, etc.

UNIDAD SOCIOLÓGICA

"En el complejo campo local de producción de conocimiento que llamaré "socio-educativo", entiendo que la sociología de la educación parecería ser, antes que una arena con reglas de juego y de acceso claras y específicas –las cuales promoverían la producción de identidades académicas y profesionales distintivas-, una manera de interrogar la realidad que busca desnaturalizar las relaciones entre la educación (más precisamente, el sistema educativo formal) y variados campos sociales (tales como el sistema político, el mercado de trabajo, la estratificación social y la familia), y aspira a comprender cómo las escuelas producen subjetividades y diferencias sociales legítimas (títulos escolares) y con ellas la estructura y las desigualdades sociales."

Analía Inés Meo, *La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades*