



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Aportes para el desarrollo curricular

Sociología de la educación





APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Sociología de la educación

Emilio Tenti Fanfani¹

¹Sociólogo, profesor titular ordinario e investigador principal del CONICET en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Consultor internacional del IIEP/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Presidenta de la Nación

Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Ministro de Educación

Prof. ALBERTO SILEONI

Secretaria de Educación

Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Secretario General del Consejo Federal de Educación

Prof. DOMINGO DE CARA

Secretario de Políticas Universitarias

Dr. ALBERTO DIBBERN

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. GRACIELA LOMBARDI

Área Desarrollo Institucional - INFD

COORDINADORA NACIONAL: Lic. PERLA FERNÁNDEZ

Área Formación e Investigación - INFD

COORDINADORA NACIONAL: Lic. ANDREA MOLINARI

Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular - INFD

Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

Tenti Fanfani, Emilio
Sociología de la educación. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

55 p. ; 23x17 cm. - (Aportes para el desarrollo curricular)

ISBN 978-950-00-0769-6

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Coordinación General

María Cristina Hisse

Equipo técnico del Área Desarrollo Curricular

Liliana Cerutti – Ana Encabo – María Susana Gogna –
Gustavo Mórtoła – Alicia Zamudio

Asistente operativa

María Emilia Racciatti

Diseño y diagramación

Ricardo Penney

Corrección de estilo y edición general

Ana María Mozian

Instituto Nacional de Formación Docente

Lavalle 2540 - 3º piso (C1205AAF) - Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4959-2200
www.me.gov.ar/infod - e-mail: infod@me.gov.ar

Índice

| | |
|--|-----------|
| Palabras preliminares | 7 |
| | |
| Introducción | 9 |
| | |
| Objetivos | 10 |
| | |
| Por qué y para qué una sociología de la educación en la formación de los docentes | 11 |
| La opción por la mirada temática | 11 |
| Algunos principios básicos de la mirada sociológica | 13 |
| | |
| Los principales temas y problemas | 19 |
| | |
| PRIMERA PARTE | |
| El mundo de la educación | 20 |
| La educación como sistema “de Estado” | 20 |
| La escuela como organización: tendencias típicas | 24 |
| Sociología del conocimiento escolar | 28 |
| La interacción maestro alumno: cómo pensar lo que sucede en el aula | 29 |
| Conocer al alumno como agente con identidades sociales y derechos | 33 |
| La condición docente: la construcción histórica y social del oficio de enseñar | 36 |
| | |
| SEGUNDA PARTE | |
| La escuela y la sociedad: interdependencia y efectos recíprocos | 40 |
| La sociedad influye sobre la escuela | 41 |
| Los efectos sociales de la educación | 44 |
| La educación básica y la formación de la ciudadanía activa | 45 |
| | |
| Reflexiones finales | 49 |
| | |
| Bibliografía temática básica | 51 |

Palabras preliminares

La formación docente de nuestro país ha comenzado a transitar un proceso de renovación a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional. En este contexto, el Consejo Federal de Educación aprobó a través de la Resolución N° 24/07 los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, lo que representa un importante avance en relación al fortalecimiento de la integración federal del curriculum de formación docente por su aporte a la integración, congruencia y complementariedad de la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes, logrando mayor articulación entre carreras y entre jurisdicciones.

A partir del año 2009 todas las provincias del país y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires han comenzado a ofrecer nuevos planes de estudio para los futuros docentes, que han sido elaborados de acuerdo a la propuesta de los Lineamientos Nacionales. En este marco, la publicación de la serie Aportes para el desarrollo curricular constituye una de las acciones que el Instituto Nacional de Formación Docente desarrolla para acompañar el proceso de implementación de los nuevos diseños curriculares para la formación docente inicial.

La serie está integrada por nueve documentos escritos por especialistas de reconocida trayectoria y tiene como propósito presentar algunos elementos de carácter teórico que puedan acompañar a los profesores de las instituciones formadoras responsables de la enseñanza de diferentes unidades curriculares.

Si bien los documentos han sido elaborados atendiendo a campos disciplinares, temas o problemas relativos a las instancias curriculares que integran los nuevos diseños, es necesario destacar que fueron pensados como aportes al desarrollo curricular en su conjunto, más allá de la especificación de un campo o asignatura en particular. En este sentido, docentes a cargo de diferentes espacios pueden ser destinatarios de un mismo material. Dentro de la serie, algunos de ellos, priorizan la actualización académica en un campo, tema o problema, en tanto otros ofrecen posibles alternativas para la selección y organización de contenidos de algunas instancias curriculares.

Dado que los diferentes documentos presentan una perspectiva entre muchas posibles y fueron elaborados con la intención de aportar al debate, de modo alguno tienen valor de prescripción. Todos ellos presentan enfoques que seguramente serán complementados y enriquecidos al entrar en diálogo con otros textos y con la práctica cotidiana de los formadores que día a día asumen el compromiso de formar nuevas generaciones de docentes.

María Cristina Hisse
Andrea Molinari

Introducción

En este módulo ofrecemos algunas reflexiones relacionadas con el sentido y contenido de los cursos de Sociología de la educación en los programas de formación de docentes de educación básica vigentes en la Argentina actual.

En primer lugar compartiremos con el lector los objetivos generales y específicos que nos proponemos alcanzar. En un segundo momento nos preguntaremos qué utilidad puede esperarse del estudio de ciertas temáticas sociológicas en un programa de formación docente. En este sentido, nos permitimos sugerir algunas argumentaciones para justificar la elección de las mismas.

En la segunda parte vamos a reflexionar acerca de las formas típicas de ordenar los contenidos sociológicos en un programa de enseñanza. Al mismo tiempo tomaremos posición por una estrategia que privilegia una propuesta de temas y problemas en lugar del ordenamiento por corrientes teóricas, expuestas la mayoría de las veces en orden cronológico de aparición: primero los autores y teorías más antiguos, y al final los contemporáneos.

Los contenidos propiamente dichos que aquí desarrollamos en forma sintética están ordenados en dos grandes partes. En la primera nos ocuparemos de un conjunto de temáticas que corresponden a lo que es específico del “mundo de la educación” (el origen y la lógica de funcionamiento del sistema educativo, los maestros, los alumnos, etc.). En la segunda parte nos concentraremos en el análisis y discusión de las principales interacciones entre el mundo de la escuela y las otras dimensiones relevantes de la sociedad, tales como el mundo del trabajo y la estructura social, las instituciones y prácticas políticas y el mundo de la producción y difusión de cultura no escolar (científico tecnológica, de masas, etc.). Para entender el funcionamiento de la escuela y también para analizar sus sentidos y efectos sociales no hay más remedio que mirar la relación entre la educación y las otras esferas de la vida social.

El lector debe saber que escribimos este texto teniendo presente a un profesor de futuros maestros de educación básica obligatoria, sin importar el tramo específico donde desempeñarán su tarea en el futuro (nivel inicial, básico, secundario, de adultos, etc.).

Objetivos

Objetivos generales

Este módulo se propone los siguientes objetivos generales:

- Definir el sentido y utilidad de la sociología de la educación en el currículo de formación de docentes.
- Describir los principios que estructuran los contenidos de un curso de sociología de la educación para docentes.
- Ofrecer criterios básicos para el desarrollo de los principales temas/problemas a desarrollar en estos cursos.

Objetivos específicos

Los objetivos generales arriba expuestos pueden desagregarse en los siguientes objetivos específicos:

- Tomar posición acerca de las razones que justifican su inclusión en un programa de formación de docentes de educación básica.
- Proponer una estructura temática y su correspondiente justificación.
- Sugerir un criterio de ordenamiento de los contenidos temáticos.
- Desarrollar sintéticamente los contenidos de las principales dimensiones temáticas seleccionadas.
- Relacionar los contenidos teórico-sociológicos seleccionados con las principales tendencias de desarrollo de los problemas sociales propios de la Argentina actual.
- Sugerir algunos criterios pedagógicos para el desarrollo de los principales núcleos temáticos propuestos.

Por qué y para qué una sociología de la educación en la formación de los docentes

La opción por la mirada temática

La definición de las disciplinas, “materias” o “cursos” en un programa de formación de profesionales no es una cuestión meramente técnica o epistemológica, sino que es sobre todo una cuestión social que se relaciona con intereses de individuos y sobre todo de grupos de individuos que comparten identidades e intereses específicos. Estos pueden ser funcionarios, expertos, representantes de corporaciones profesionales, etc. Cuando se discute la necesidad de introducir cursos de filosofía o de sociología en la formación docente es evidente que la cuestión “interesa” sobre todo a los filósofos y a los sociólogos. Las profesiones existen como corporaciones que buscan garantizar ciertas posiciones laborales para los poseedores de determinados títulos o credenciales educativas. En otras palabras, los cursos y seminarios, sus denominaciones y contenidos no son sólo una cuestión curricular, sino que implican la creación de puestos de trabajo con destinatarios específicos.

Por eso, cuando se toma la decisión de incluir espacios curriculares de sociología de la educación ya se está tomando posición. El nombre mismo de “la materia” sugiere un profesor ideal. No es lo mismo un curso sobre “escuela y estructura social” o de “culturas adolescentes y juveniles” que uno de “sociología de la educación” o “sociología”. Estos dos últimos remiten específicamente a una disciplina cultivada por agentes especializados y titulados, que tienen ciertos monopolios ocupacionales (es obvio que los sociólogos reivindican los puestos relacionados con la sociología). Las dos primeras denominaciones remiten a temas, los cuales pueden ser tratados por titulados de diversas disciplinas (antropólogos, politólogos, historiadores, comunicólogos, etc.).

En concordancia con esta visión amplia respecto al perfil del docente, en este módulo preferimos una estructura curricular que privilegie el enfoque temático. Esta elección supone descartar la clásica organización de contenidos por “corrientes de pensamiento”, “corrientes sociológicas”, “escuelas” o “autores”, que tendía a predominar en los cursos tradicionales de “teoría”. Por lo general, las “corrientes” se ordenaban por criterios cronológicos: primero los “antecesores” de la sociología (tipo Saint Simón, Comte, etc.), luego “los clásicos” (Carlos Marx, Max Weber y Emilio Durkheim), para llegar finalmente a los contemporáneos (los cuales, por lo general se veían muy superficialmente por falta de tiempo...). Es preciso superar este enfoque. Incluso habrían razones pedagógicas (que no es oportuno desarrollar aquí) que pueden justificar comenzar por los contemporáneos (porque usan un lenguaje más cercano a la cultura de los alumnos y discuten temáticas incluidas en las agendas de las sociedades presentes, etc.). La pedagogía no tiene por qué reproducir en la enseñanza el orden cronológico del proceso de producción del conocimiento. Múltiples experiencias indican que es más efectivo comenzar por las contribuciones más actuales de una disciplina para luego avanzar hacia las raíces, los antecesores, las etapas previas del desarrollo de una disciplina determinada. Y esto es mucho más cierto cuando se trata

de enseñar sociología a no especialistas, como es el caso de los maestros o pedagogos.

Por lo tanto preferimos el enfoque temático (que por definición obliga a seleccionar problemas que son actuales) y lo hacemos porque estamos convencidos que de esta manera se pueden evitar ciertos efectos perversos que se producen cuando se traslada al campo pedagógico la lógica que es propia de los campos disciplinarios de producción científica. ¿Qué queremos decir con esto? En lo que aquí nos interesa, sucede que la relación entre el sociólogo y los fenómenos sociales tiende a ser una relación de “sujeto” a “objeto”. En otras palabras, el sociólogo mira la realidad social como si estuviera allí para ser observada, estudiada, analizada. La escuela, por ejemplo, para un investigador (sociólogo o miembro de otra disciplina) vendría a ser, primariamente, una especie de fenómeno-objeto de análisis. En cambio para el profesor, el maestro, o el director de escuela, ésta no es básicamente un objeto de estudio, sino otra cosa. Es “un lugar de trabajo” para el profesor y/o el director. Para un padre de familia, es un lugar donde manda a sus hijos para que se eduquen y aprendan.

El sociólogo de la educación, en tanto que investigador, tiene la responsabilidad de enriquecer el capital de conocimiento heredado acerca de estos fenómenos. Esa es su tarea y por eso la educación se convierte en “su objeto de análisis”. Pero esta no es la función del profesor y del maestro. Ellos son profesionales de la educación, son especialistas de otra disciplina, la pedagogía, y como agentes sociales tienen la responsabilidad de planificar, organizar y conducir un proceso de aprendizaje. En esto ocupan la mayor parte de su tiempo y es esta tarea la que define la especificidad de su función social. Y si necesitan conocer el mundo de la escuela, sus procesos, sus vinculaciones con otras dimensiones sociales, no es para hacer avanzar ese conocimiento sino para actuar mejor y ser más eficientes en su trabajo en el aula y/o la institución.

El maestro (como otros profesionales, como el médico, el ingeniero o el arquitecto) es un “usuario” del conocimiento acumulado por las distintas tradiciones sociológicas nacionales e internacionales. Por eso sería errado que los profesores de los cursos de sociología de la educación “enseñaran” de la misma manera a alumnos futuros profesores que a alumnos futuros sociólogos. En este segundo caso se justifican los desarrollos epistemológicos, el estudio sistemático de autores y corrientes teóricas, la historia de la disciplina, etc. En una institución de formación docente el profesor de sociología de la educación tiene que seleccionar algunas respuestas que la sociología da a ciertas temáticas relevantes para entender los procesos, agentes e instituciones educativas y sus vinculaciones con el resto de la sociedad. El objetivo de un curso como éste es el de enriquecer la mirada del futuro profesor a través de la apropiación de un lenguaje, es decir, de un conjunto de categorías de percepción que vaya más allá del sentido común o del conocimiento que de la experiencia y el trato directo con “el mundo de la educación”. Ciertos hallazgos de la sociología podrían favorecer que ciertas relaciones que permanecen ocultas en las apariencias de las cosas, puedan ser vistas y por lo tanto apreciadas y tenidas en cuenta cuando se actúa y se toman decisiones.

Podemos avanzar varias razones para justificar la utilidad de la sociología en el campo de la educación. La primera es que ella misma, en gran parte, es un fenómeno social que tiene una lógica compartida con otras realidades que a primera vista pueden ser diferentes, pero que forman parte de la misma “clase” de fenómenos. Veamos más en detalle. La escuela es una institución social, es decir, es una realidad que está más allá de los sujetos que le dan vida. Los hombres pasan, las instituciones quedan. Las instituciones

tienen una consistencia propia. También tienen su propia dinámica y sus propios ritmos de cambio. El cambio de las instituciones muchas veces no está sincronizado con el cambio de los agentes. Las personas evolucionan en forma no coordinada con las instituciones y viceversa. Estos fenómenos no son propios de la institución escolar, sino que son un atributo de todas las instituciones sociales. Y “la institución” es uno de los objetos básicos de la sociología de todas las épocas.

Además de institución, organización o “sistema” (para esta discusión estos términos pueden tomarse como sinónimos, pero no es el caso para otros fines) la educación es práctica, es un conjunto de agentes interrelacionados, que interactúan en forma sistemática, tanto en condiciones de co-presencia (es decir, en el mismo tiempo y en el mismo lugar, como en un aula, por ejemplo) como en términos estructurales (lo que hace el director, depende y se articula con lo que hacen los padres o los profesores). La relación profesor alumno es una práctica social y como tal, también tiene todas las cualidades de la interacción social en general, otro objeto predilecto de los sociólogos. En la interacción el maestro usa niveles más o menos relevantes de autoridad, es decir, que no se trata de una relación entre iguales, sino que algunos tienen recursos que los otros no poseen. A su vez, el alumno también tiene sus propios recursos de poder, puede colaborar o no con el profesor. La relación también puede estar caracterizada por dosis variables de cooperación y/o conflicto. Los agentes educativos no sólo tienen una existencia individual, sino que también existen como “agregados” o como “grupos” que comparten una identidad, una conciencia, determinados intereses y que son capaces de actuar en forma sistemática y organizada a través de sus representantes o voceros. Todos estos fenómenos se dan en la escuela, como en otros ámbitos sociales. La tradición sociológica puede resultarnos útil al momento de “hablar y entender” estos fenómenos sociales.

Algunos principios básicos de la mirada sociológica

En relación con lo anterior y antes de presentar algunos “temas relevantes” de la tradición sociológica de utilidad para futuros docentes es preciso hacer explícitos algunos supuestos que aquí proponemos a modo de “toma de posición”.

Hay muchas “escuelas sociológicas”, pero más allá de las etiquetas, los autores o las tradiciones nacionales (la sociología francesa, la alemana, la norteamericana, la argentina, etc.) existen algunas oposiciones básicas que estructuran este campo del saber. Es mejor ser conscientes de que estas tensiones existen y que es preciso tomar una decisión. Muchas veces, estas “oposiciones” se plantean en forma explícita o implícita en el pensamiento de ciertos “grandes autores” clásicos o contemporáneos. Veamos algunas de ellas.

La tensión teoría vs. práctica

Esta es una disputa que pareciera no tener fin y que siempre está presente en cualquier discusión académica acerca del estatuto de la “teoría” y sus relaciones con la “práctica”. Esta pareciera ser una polémica no solo infinita, sino reiterativa, que no conduce a ninguna parte, que se despliega siempre

con los mismos argumentos y termina en los mismos callejones sin salida. Aquí optamos por otro modo de entender la teoría y por otra manera de integrarla al proceso de producción de conocimientos.

De acuerdo con un esquema tradicional existirían por una parte los “teóricos” y por la otra los “prácticos”. Estos últimos son los que “producen” la educación (alumnos, maestros, directivos, supervisores, gestores, políticos, etc.). Para los teóricos, el mundo de la escuela es un “objeto de investigación” para los otros es un lugar de trabajo. Unos “van a la escuela” para estudiarla, explicarla, interpretar lo que allí sucede. Los otros van allí con otro interés (los alumnos va a aprender, los maestros a enseñar, el director a cumplir con su función de dirección, etc.). Esta distinta relación con el fenómeno educativo produce visiones diferentes. El que mira la escuela como objeto, podría decirse que la mira “de lejos”. Mientras que el que está allí todo el día “la ve de cerca”. Ambos tienen miradas distintas, porque hay cosas que sólo se pueden ver “de lejos” y otras que sólo se pueden ver “de cerca”, es decir, “estando allí”. En vez de las estériles disputas entre los “teóricos” y “la práctica”, habría que reconocer el valor y la legitimidad del conocimiento que se genera a partir de las distintas posiciones. Si uno es consciente de su punto de vista (es decir, del lugar desde donde ve las cosas de la educación), debe reconocer que existe una diversidad de posiciones desde donde se pueden mirar los fenómenos de la educación. Si se quiere tener una visión más integral y certera del mundo de la educación, lo mejor es el diálogo y el intercambio de miradas, sin pretender monopolios, exclusividades o puntos de vista hegemónicos y “soberanos”.

Por lo general, en las discusiones se manipulan definiciones muy esquemáticas acerca de lo que es la teoría. Una especie de sentido común nos invita a pensar que la teoría es una suma de definiciones o conceptos que funcionan como conocimiento hecho, y hecho para ser enseñado o aprendido. Desde esta perspectiva (dominante en el discurso habitual, incluso académico) la teoría es algo producido por “los teóricos”, por lo general especialistas universitarios en las diversas ciencias humanas que se ocupan de la educación (licenciados en ciencias de la educación, ciencias de la comunicación, sociólogos, antropólogos, politólogos, filósofos, etc.).

Muchas veces la teoría llega a constituir una especie de glosario o listado de definiciones de conceptos. Por lo general, la teoría funciona como “marco”, es el famoso “marco teórico” de los manuales de metodología de la educación que no debe faltar en ningún proyecto o informe de investigación (o memoria, o tesis académica). Como tal vendría a ser algo “exterior” (como un marco, justamente) al objeto que se analiza. En el trabajo académico predomina una división del trabajo que ya es clásica y de sentido común (por eso hay que sospechar y poner en discusión lo que muchas veces aparece como obvio): por una parte están los cursos teóricos; y por la otra, los metodológicos (con los cursos de epistemología, estadística, metodología de la investigación, etc.). Los cursos de teoría por lo general se organizan por corrientes o autores: primero los más antiguos (los “clásicos”, tales como Carlos Marx, Marx Weber y Emilio Durkheim) y luego los contemporáneos. En ellos se supone que los profesores enseñan y los alumnos aprenden una serie de conceptos, definiciones, discursos, etc. que “luego” (no se sabe exactamente cuándo ni cómo) aplicarán en “la investigación” o “el ejercicio de la profesión de sociólogo”. En cambio el arte de la producción de conocimiento, los alumnos lo deberán aprender en forma paralela (y en general poco o nada coordinada) a los cursos de teoría. Éste es el esquema pedagógico que domina la mayoría de los programas de formación de profesionales en el campo de las ciencias sociales. Es obvio que el problema de la articulación entre la teoría como “conocimiento hecho” y la metodología

de la investigación como “conocimiento para producir conocimiento” es un problema que le compete al estudiante. Sobran los ejemplos acerca de las dificultades e impedimentos que genera este tipo de esquema pedagógico tradicional.

Aquí preferimos pensar la teoría como otra cosa. La teoría no es más ni menos que el lenguaje con el que hablamos de las cosas sociales. En un sentido lato, todo el mundo tiene una teoría del mundo social. Todos saben qué es el poder o qué es el conflicto o qué son los intereses. Todo agente social sabe distinguir en una relación social quién tiene más poder. Todos saben cuál es la función de la escuela y qué es un maestro y qué es la autoridad pedagógica. Pero se trata de un saber, la mayoría de las veces aproximado. Este saber es útil y eficiente sin necesidad de ser sistemático y coherente. Sobre todo, no precisa ser formulado verbalmente. Todos sabemos lo que es el amor, pero si nos piden una definición, la mayoría de nosotros no sabría dar una definición y menos ofrecer una clasificación ordenada de los tipos de amor que predominan en nuestra cultura y en otras, ni de sus orígenes históricos, ni acerca de las relaciones entre un tipo determinado de relación amorosa y determinadas condiciones históricas y/o sociales. Lo mismo pasa con las cosas de la educación y de la escuela. Todos fuimos a la escuela. La absoluta mayoría de nosotros vive o vivió intensas experiencias escolares en forma directa, es decir, como alumno o bien como padre o madre de niños escolarizados. Por lo tanto, todos sabemos acerca de esta importante cuestión. Sin embargo, el saber del experto (del sociólogo de la educación, o del profesor o el pedagogo) es distinto del saber o de la teoría del hombre común. ¿Y cuál es la principal diferencia entre estas teorías? La respuesta es relativamente simple: el hombre común no necesita dar una respuesta formal y coherente cuando se le pregunta por “la definición” o el concepto que está detrás de las palabras que usa para ubicarse en el mundo en que vive. El experto, en cambio, debe tener un lenguaje responsable, es decir, tiene el deber de dar una respuesta coherente si se le pregunta “¿en qué sentido usa usted el concepto de institución?”. Esta es toda la diferencia entre el saber social del no experto y el saber sociológico del experto.

Lo fundamental a retener aquí es que la teoría no es más ni menos que el lenguaje que hablamos. Éste puede ser más o menos rico o más o menos sistemático. Y es esta riqueza y/o sistematicidad del lenguaje lo que nos permite ver o no ver ciertas cosas sociales. La realidad social no es evidente para todos. Sólo podemos ver aquello que nuestras categorías de percepción y valoración (otra definición del lenguaje) nos permite ver. Si la teoría es el lenguaje que usamos para hablar de lo social, en nuestro caso de la escuela, no puede ser un marco, un elemento exterior al objeto o problema de investigación (que en los manuales suele venir antes o después del marco teórico, pero siempre como algo independiente).

En esta perspectiva la relación entre teoría y metodología de la investigación se vuelve más compleja. La teoría no es sólo el conocimiento acumulado en la historia de una disciplina, sino también el instrumento para hacernos nuevas preguntas e incluso para cuestionar el conocimiento heredado. La teoría no ha sido hecha para ser enseñada y aprendida, sino para ser usada para formular y responder preguntas acerca de los fenómenos socioeducativos. Podríamos decir que no es un bien de consumo, sino un medio de producción, un instrumento para producir más y mejor conocimiento. Este razonamiento lleva a cuestionar la clásica división del trabajo entre “los cursos de teoría” y los “cursos y seminarios de metodología de la investigación”. Los problemas que tienen los jóvenes (y no tan jóvenes) investigadores que se han formado bajo este esquema sólo pueden ser resueltos si se redefinen los términos de

la relación. En las denominadas ciencias “duras” (es decir en aquellas que gozan de mayor legitimidad científica) tales como la física y la biología por ejemplo, no suelen dictarse cursos de “metodología de la investigación”. Sí se ofrecen cursos de estadística que usan todas las ciencias empíricas para “medir” y predecir relaciones entre fenómenos distintos pero interdependientes.

La tensión determinismo vs. voluntarismo y las teorías del cambio social

El mundo social está hecho de agentes y prácticas que actúan en contextos más o menos estructurados o institucionalizados. ¿Que quiere decir esto? Veamos la cuestión con un ejemplo. ¿De qué hablamos cuando hablamos de la educación? Por lo general nos referimos a un conjunto de prácticas sociales desarrolladas por agentes determinados (maestros, alumnos, etc.) en contextos específicos (la institución escolar, la secretaría de educación, etc.). Por lo tanto, la educación, como objeto social es un conjunto de prácticas y relaciones sociales de agentes sociales que actúan en un campo específico. La tradición sociológica hace una distinción analítica entre los agentes (algunos prefieren usar el concepto “sujeto”) y el conjunto de reglas y recursos que facilita y al mismo tiempo determina sus prácticas y productos. Por un lado estaría “la subjetividad” del agente social, es decir individuos dotados de conciencia, intenciones y propósitos, que se proponen objetivos, elaboran estrategias, tienen y defienden intereses, etc. Además tienen conocimientos, esquemas de percepción y entendimiento de la realidad, criterios de distinción entre lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, actitudes, predisposiciones, inclinaciones (lo que también se llama cultura, representaciones, etc.). Por el otro lado, estos agentes (maestros por ejemplo) no actúan en el vacío social. Todo lo que hacen (el modo en que lo hacen, los resultados que obtienen, las consecuencias de sus acciones, etc.) no se explica únicamente por “su subjetividad” (sus valores, intereses, inclinaciones, etc.). Lo que hacemos en el aula, por ejemplo, no obedece únicamente a nuestra voluntad o nuestras “competencias”, “valores” o “intereses”. Lo que hacemos también depende del contexto en que lo hacemos, de la calidad y cantidad de recursos con que contamos, de las reglas y normas que regulan nuestra actividad. Estas otras cosas que están fuera de nosotros nos permiten actuar y al mismo tiempo nos fijan límites a nuestra acción. Estos elementos “objetivos” que están fuera de nosotros (las facilidades del edificio escolar, los recursos didácticos, el reglamento escolar, el tiempo de clase, la existencia o no de otros colegas, etc.) para algunos “determinan” la acción. A este conjunto de elementos objetivos externos que constituyen el “contexto” o campo donde actuamos algunos le llaman “estructura”, otros “institución” (u organización, etc.). Cuando uno se propone explicar lo que hace un docente, cómo lo hace, etc., puede entonces recurrir tanto a los elementos que constituyen su subjetividad (tal maestro hace lo que hace porque tiene determinados valores, actitudes, preferencias, intereses, intenciones, competencias, etc.) o bien puede explicar la acción por fuera del agente y fijando la atención en el efecto de determinadas condiciones materiales estructurales y/o institucionales objetivas (este docente enseña lo que enseña y lo hace de determinada manera porque así lo determinan las normas curriculares, la legislación escolar, el sistema de supervisión, los recursos con que cuenta o no cuenta la escuela, etc.).

Cuando se busca la explicación de la práctica exclusiva o predominantemente en la interioridad de los agentes (los cuales en este caso son considerados siempre como sujetos en el sentido fuerte de la

expresión, es decir agentes totalmente conscientes de lo que hacen y dueños de decidir lo que hacen y cómo lo hacen, etc.) se cae en lo que se denomina “subjetivismo sociológico”. Cuando se busca la mayor parte de la explicación en el efecto de factores externos, no controlados por los agentes sociales, entonces se adopta una posición determinista. En el primer caso el maestro es un sujeto responsable de lo que hace, en el segundo caso es sólo un intermediario o correa de transmisión de una estructura de reglas, recursos, relaciones de fuerza que le son externos y que él no controla. En este segundo caso, los maestros son “instancias de socialización” o bien “reproductores de las relaciones de producción”, lo quieran o no lo quieran, ya que lo que hacen no está determinado por ellos sino por fenómenos que los trascienden (relaciones sociales, recursos, sistemas normativos, etc.) y que escapan totalmente a su control y su voluntad.

Esta presentación, por fuerza esquemática y caricatural de la oposición entre “subjetivismo y objetivismo” (que se desdobra en oposiciones análogas tales como “voluntarismo/ determinismo”, individuo/sociedad, perspectiva micro/perspectiva macro, etc.) atraviesa las grandes tradiciones del pensamiento sociológico clásico. Hay una interpretación marxista determinista y otra subjetivista. Lo mismo sucede con las sociologías no marxistas, tales como la de Max Weber y Emilio Durkheim, por ejemplo. Sin embargo, los más prestigiosos sociólogos contemporáneos tales como el alemán Norberto Elias, el francés Pierre Bourdieu, el norteamericano Erving Goffman y el inglés Anthony Giddens, son conscientes de las limitaciones que tienen estas miradas parciales y nos invitan a integrar en nuestras explicaciones tanto los elementos propios de la subjetividad como aquellos que estructuran el contexto donde los seres humanos actuamos y que de alguna manera facilitan al mismo tiempo que determinan lo que hacemos y cómo lo hacemos. En síntesis, en estos casos lo más aconsejable es evitar los esquematismos y las visiones excluyentes del complejo mundo de la educación.

Los fenómenos como sustancia o como relación

Decíamos antes que existe la tentación de considerar a la teoría como un conjunto de definiciones de términos. La visión de sentido común muchas veces invita a creer que los fenómenos que nos interesan (la escuela, el maestro, la práctica pedagógica, la función del director, etc.) tienen una especie de esencia y que si uno quiere conocerlos tiene que encontrar una definición o concepto de los mismos. De esta manera, no es raro participar en seminarios, talleres o conferencias donde se desarrollan acaloradas discusiones acerca de lo que es el maestro. ¿Qué es, en el fondo un maestro? Esta pregunta, desde un punto de vista sociológico no es pertinente. Justamente porque no existe “el maestro” o “el magisterio” como una esencia o sustancia inmutable. No se trata de responder la pregunta con una definición “verdadera” del concepto de maestro. El maestro, como el padre de familia, un partido político, un sindicato, un club de fútbol, no existen en el vacío. Cada objeto social es lo que es en la medida en que forma parte de una relación con otros objetos. Un mismo agente puede ejercer la docencia por la mañana en un instituto privado religioso de clase media alta situado en el centro de la ciudad, por la tarde en una escuela pública en una villa de emergencia en las afueras de un gran centro urbano. Ese maestro, aunque jurídicamente sea la misma persona (tiene la misma identidad legal), desde el punto de vista sociológico es distinto en ambas situaciones, ya que forma parte de conjuntos de relaciones

(con otros colegas, con los elementos estructurales que acompañan su práctica, etc.) muy diversas.

Con el mismo razonamiento es difícil decir, más allá de cierto grado de generalización, que un maestro argentino de hoy comparte la misma “esencia” que un maestro de la primera mitad del siglo pasado. Si existiera un “ser maestro” eterno y universal, éste tendría propiedades tan genéricas que poco nos ayudarían a entender las vicisitudes, desafíos, contradicciones y conflictos del magisterio argentino actual. Lo que vale para el caso del maestro vale también para otros objetos educativos y sociales en general. La “verdad” de un objeto no está en su sustancia, sino en la relación que mantiene con otros objetos en un determinado espacio social. Para seguir con ejemplos fuera del campo de la educación, podría decirse que poco se comprendería la identidad sociológica del Club River Plate si no prestáramos atención a la relación (de rivalidad, de fuerza, de intereses, etc.) con el Club Boca Juniors. Cada uno es lo que es en la relación que mantiene con el otro. Si uno de estos dos grandes protagonistas, por un azar del destino, llegara a desaparecer o a descender a una categoría inferior, el otro necesariamente cambiaría su identidad propia (ya no se definiría por ser “uno de los dos grandes protagonistas” del fútbol argentino) aunque el resto de sus propiedades (jugadores, camiseta, número de socios, sede social, etc.) permanecieran intactas.

Por último, digamos que el mejor modo de evitar la tentación del sustancialismo (que siempre está al acecho en el campo social) es utilizar una buena teoría y no recurrir al diccionario o a la enciclopedia cuando se trata de definir conceptos y términos teóricos. Es muy probable que la teoría en cuanto relato o argumento nos sugiera mirar alrededor del fenómeno que nos interesa conocer para preguntarnos por el conjunto de relaciones o interacciones que el mismo mantiene con otras realidades y que le proveen un sentido muy particular.

La historia y la estructura (o la división del trabajo entre disciplinas)

Las ciencias sociales se desarrollan a través de un conjunto de disciplinas que tienen lugar en espacios institucionales específicos. En otras palabras, la complejidad de la vida social permite distintas miradas que se concretan en la construcción de distintos objetos que dan lugar a tradiciones disciplinarias diversas (la sociología, la antropología, la historia, etc.). Sin embargo, hay una distinción cuya legitimidad y pertinencia merece ser discutida: es la que diferencia la historia de la sociología. La sociología, en especial en el contexto académico norteamericano, perdió todo referente histórico y se constituyó en ciencia social del presente. A su vez, la historia tendió a monopolizar el estudio de las sociedades en el pasado. La sociología tendió a ser cada vez más “estructural”, mientras que la historia se ocupaba de los procesos, es decir de lo social atravesado por la dimensión temporal.

Más allá de las especificidades analíticas que en cierta medida justifican esta división del trabajo, la comprensión integral de los procesos y de las estructuras requiere, invita a superar los límites estrictos entre disciplinas. En efecto, los tres “clásicos” de las ciencias sociales modernas (Carlos Marx, Max Weber y Emilio Durkheim) incorporaron la dimensión histórica o de proceso en sus ambiciosas y ricas construcciones argumentales. Hasta cierto punto es muy probable que hubieran rehuido las identificaciones estrictamente disciplinarias. Es difícil clasificarlos como sociólogos o como historiadores.

En todos los casos, recurrieron a la perspectiva histórica (la reconstrucción del origen y desarrollo de las principales instituciones sociales) para rendir cuentas de los fenómenos sociales presentes que les interesaba comprender y/o explicar. Por otra parte, ésta es la perspectiva que aconsejan los más reconocidos “clásicos contemporáneos”, tales como Norberto Elías y Pierre Bourdieu.

En efecto, todas las grandes instituciones sociales, en especial la escuela y el sistema educativo en su conjunto son portadores de historia. Es imposible comprender el sentido de sus dispositivos, de su normativa, de sus recursos, sin recurrir a la historia. La institución escolar está llena de historia hecha cosa: el edificio escolar, el reglamento, los recursos didácticos como la tiza y el pizarrón, la computadora, los libros, los reglamentos, etc. son eficaces en el presente, pero tienen su origen en el pasado más o menos lejano. Para entender su sentido y su eficacia práctica es preciso estudiar sus orígenes, entender las principales etapas de su desarrollo y transformaciones en el tiempo. Lo mismo puede decirse de los agentes escolares. Los docentes, los directivos, los funcionarios, todos ellos en tanto agentes sociales son portadores de historia, aunque no sean conscientes de ello. La historia está en el lenguaje que hablamos, en los modos de valorar y jerarquizar las cosas de la escuela, en el modo de establecer relaciones entre las cosas, etc. En efecto, todos, en tanto actores somos “historia incorporada”. Carlos Marx es considerado el fundador del materialismo histórico. Max Weber reconstruyó los orígenes del capitalismo y los modos de producción no sólo en el Occidente. Y Emilio Durkheim se preguntaba ¿Qué es el hombre de hoy comparado con el hombre de ayer que todos llevamos adentro?

Norberto Elías, Pierre Bourdieu y Anthony Giddens, entre otros destacados sociólogos, invitan a integrar la mirada estructural (el sistema de relaciones) con la mirada histórica y de proceso. La pregunta por los orígenes ayuda a entender los diferentes sentidos de las instituciones en distintos momentos históricos. Y esto es particularmente cierto en relación con las cosas de la escuela, ya que ella y el sistema escolar, tienen sus orígenes a mediados del siglo pasado, junto con los Estados modernos, como formas políticas típicas de las naciones capitalistas. Por eso toda sociología de la educación debe inevitablemente hacerse preguntas históricas y dialogar con los historiadores y sus productos. Una perspectiva analítica que pretendiera eludir la temporalidad de las instituciones y prácticas daría lugar a una sociología estéril o parcial, es decir, incapaz de rendir cuenta de la dinámica de los procesos socioeducativos más significativos.

Hasta aquí algunas consideraciones básicas que tienen que ver con el modo de hacer sociología, con la postura del que pretende hacer sociología de la educación. Ahora es preciso adentrarse en la discusión acerca de los principales temas y problemas sociológicos que pueden ser de interés para los futuros profesionales de la educación.

Los principales temas y problemas

Toda clasificación, decía Borges, es arbitraria y conjetural. Todo programa pedagógico es arbitrario, en la medida en que opera una selección en el conjunto de la cultura acumulada en una sociedad. Es arbitraria la selección (porqué incluir ciertos temas y otros no) y el ordenamiento de los temas seleccionados.

A los fines de este texto dividiremos los temas seleccionados en dos partes. En la primera enunciaremos algunos temas relacionados con dimensiones relevantes del sistema y las prácticas educativas. En un segundo momento, nos concentraremos en el análisis de las complejas relaciones de interdependencia entre “lo que sucede en el sistema educativo y sus productos” y algunas dimensiones relevantes de la vida social (la economía, la política, la estructura social, etc.). Sólo si se pone en relación “lo que sucede” en el interior del mundo escolar con “lo que pasa” fuera de la escuela se puede dar cuenta del sentido de los procesos y productos educativos. La propia constitución de los sistemas educativos “de Estado” tiene una racionalidad que no es “educativa” en sentido estricto, sino social. La escuela no existe por sí misma, sino porque la sociedad, en cada momento de su desarrollo, espera determinadas cosas de ella. Por eso es preciso mirar siempre “adentro” y “afuera” de la escuela para entender mejor tanto la educación como la sociedad.

PRIMERA PARTE:

El mundo de la educación

La educación como sistema “de Estado”

¿Porqué comenzar con este “tema”? ¿Porqué no comenzar con “lo que sucede en el aula”? La respuesta es una toma de posición sociológica: porque consideramos que es lógicamente “primero” el todo que la parte. Cuando los individuos nacen, lo hacen en una sociedad que ya está constituida. Cuando el niño y el maestro se incorporan a un establecimiento escolar, éste ya está constituido y forma parte de un conjunto mayor que lo subsume. Desde esta perspectiva “el todo” o “el sistema” es anterior al individuo. Pero también se puede decir, que la institución o el sistema son producto de las prácticas de los individuos. Son ellos quienes construyen los edificios escolares, sancionan las leyes y reglamentos, crean y asignan los recursos, etc. Pero una vez constituido el “mundo de la escuela”, éste pareciera tener vida propia. Tiende a existir casi independientemente de los agentes que fueron sus creadores y más aún, determina parcialmente lo que hacen las generaciones posteriores.

La educación como objetividad tiene una relativa dureza. Las cosas de la educación no son “de Plastilina”, no están hechas de un material maleable a gusto y voluntad de los hombres. Los maestros y funcionarios de hoy no pueden “hacer la escuela” a su gusto y voluntad y en función de sus propios objetivos. La realidad social, una vez instituida, pareciera imponerse con cierta fuerza a los agentes que la habitan y le dan vida. Las instituciones son producto del obrar humano, pero luego son productoras de subjetividades. En este sentido puede decirse que no solo los alumnos son “formados” por la institución que frecuentan. Por eso es prioritario preguntarse por la lógica del origen del sistema escolar.

Aquí el análisis tiene que ser necesariamente histórico. El sistema educativo moderno comienza a construirse junto con el Estado nación. La historia de la escuela es en gran parte la historia del Estado moderno. En la mayoría de los países de Europa y América Latina ambas historias van de la mano y no puede entenderse la una sin la otra. Una de las primeras preocupaciones de los padres fundadores de nuestros Estados nacionales es la fundación de un sistema escolar obligatorio. Ya sabíamos que el Es-

tado nacional capitalista moderno surge mediante la constitución de un monopolio en materia de uso o amenaza de uso de la violencia física legítima. Max Weber enfatizó esta cuestión. Existe un Estado nacional cuando determinados agentes se apropian en forma exclusiva de este recurso estratégico de poder que es el uso o amenaza de uso de la violencia física legítima, es decir, socialmente reconocida. Para ejercer este monopolio construyó una serie de aparatos represivos institucionalizados: el ejército para la defensa contra el enemigo exterior y la policía para garantizar el orden en el interior de un determinado territorio. Para sostener estas instituciones y el resto de los aparatos gubernamentales, el Estado fundó un sistema de recaudación de impuestos.

Pero, casi al mismo tiempo en que se crean los aparatos de defensa y aseguramiento del orden, las élites dominantes de los Estados modernos muestran un interés por la constitución de otro aparato: el aparato educativo del Estado. ¿Cuál es el sentido de este interés temprano en las cosas de la escuela? Digamos aquí que los constructores del Estado moderno necesitaban de otro monopolio para garantizar su dominación sobre los incipientes miembros de las nuevas configuraciones políticas nacionales/ estatales. En este caso se trataba del monopolio del ejercicio de otra forma de violencia, no física (que se ejerce sobre los cuerpos de los dominados) sino simbólica. ¿Y cómo definir a la violencia simbólica? Es violencia simbólica toda acción de imposición de significado sobre las subjetividades de los miembros del Estado. Imponer una lengua como lengua oficial, por ejemplo, es un modo de ejercicio de la violencia simbólica. Un lenguaje es un conjunto de sentidos y de modos de ver el mundo. La lengua oficial, que se decreta en leyes y constituciones, debe ser concretada mediante acciones específicas de inculcación obligatoria. El aparato escolar y sus agentes, distribuidos gradualmente en todo el territorio nacional, están allí para producir este efecto de construcción de subjetividades. En muchos casos la lengua oficial (el español, en la mayoría de los países de América Latina) fue un claro acto de imposición violenta (no fue el resultado de una elección) a masas de individuos que hablaban otra lengua (las lenguas aborígenes, o las lenguas de los países de origen en el caso de los emigrantes de origen europeo). Una lengua es al mismo tiempo una cultura, un conjunto de símbolos que construyen una identidad y una comunidad de sentido. El habitante en un determinado territorio controlado por el Estado debió convertirse en ciudadano dotado de una identidad patriótica. La enseñanza de la historia patria (junto con la de la lengua nacional) ocupó un lugar central en los primeros programas curriculares de los incipientes sistemas educativos nacionales estatales. El programa escolar no es materia de elección. No son los aprendices y sus familias quienes deciden lo que quieren aprender. El programa escolar es obligatorio para todos y se procede mediante una decisión de orden político que se traduce en una ley (con todos los derivados normativos secundarios, decretos, reglamentos, circulares, etc.).

La primera obligatoriedad es la que tiene que ver con la concurrencia a la escuela. La generación de los padres fundadores de nuestras nacionalidades, en la mayoría de los casos era liberal y estaba firmemente convencida del valor de las libertades y derechos individuales. Sin embargo no dudaron en decretar la obligatoriedad de la escolarización (definiendo la edad de inicio y el número de años que había que frecuentar la escuela) y del programa escolar. De esta manera, en los orígenes, el alumno y su familia no eran consumidores de cultura escolar. No tenían ni la libertad de decidir si ir o no a la escuela, ni podían elegir el contenido del programa escolar como se elige un plato en el menú de un restaurant. Claro que esta obligatoriedad (junto con otros aditamentos fundamentales tales como la gratuidad, el laicismo, etc.) fue objeto

de discusión. No todo el mundo estuvo de acuerdo con este modelo, por el contrario, existieron resistencias e intereses contrapuestos. Sin embargo, la relación de fuerzas, en este primer momento favoreció a los liberales que con cierta dosis de extemporaneidad, podríamos calificar como “intervencionistas”. En países tales como Francia, México o la Argentina, los liberales, cuando se imponen sobre los conservadores, se apropian del poder y sientan las bases del Estado moderno, se convirtieron al “positivismo”, doctrina que pregonaba la creencia en la existencia de verdades que se basaban en el razonamiento científico (razón + observación = Verdad). Y como todos los hombres son racionales, los “científicos” tienen derecho a imponer sus visiones y recetas al resto de la sociedad, en especial a aquellos que se han quedado en la etapa “teológica” o “metafísica” del desarrollo cultural. En términos más terrenales, los poseedores de la verdad, dotados de la fuerza material, pueden imponerse sobre aquellos que todavía no han llegado a la etapa científica de la evolución y se han detenido en la “mitología”, las creencias religiosas, etc. La civilización se asocia con el avance de la ciencia, mientras que las culturas “precientíficas” son etiquetadas como formando parte de la “barbarie”. Civilización y barbarie es el esquema que se impone para rendir cuentas del sentido de la historia en ese momento constitutivo del Estado y el sistema educativo modernos.

Esta es la matriz sobre la que se construye el sistema educativo moderno. Las clases dominantes esperaban que la escuela inculcara una serie de verdades o criterios de distinción entre lo verdadero y lo falso, además de unos criterios de valoración ética (distinción entre lo bueno y lo malo), así como de criterios estéticos que permitieran distinguir entre lo bello y lo feo. La escuela obligatoria debía socializar a las nuevas generaciones para convertirlas en ciudadanos dotados de una identidad nacional (patriotismo) y para desarrollar en ellas ciertas competencias cognitivas básicas (leer y escribir, contar, etc.) que los habilitaban para insertarse en el trabajo moderno. La escuela primaria obligatoria para los asalariados que realizan las tareas productivas más simples y la escuela secundaria y la universidad para formar a las élites dirigentes y para el desempeño de las funciones productivas más complejas, más remuneradas y con mayor prestigio social. La escuela formalmente igualitaria para todos en verdad era una instancia para seleccionar y distribuir a los individuos en los distintos roles sociales diversificados y jerarquizados que la sociedad capitalista generaba.

El papel del Estado argentino en un principio fue regulador y productor. Aunque nunca tuvo el monopolio en cuanto a la prestación del servicio (siempre existieron escuelas privadas) sí reivindicó la exclusividad del rol regulador. El cumplimiento efectivo de esta función depende no sólo de la voluntad política de los gobiernos, sino también de la disponibilidad de recursos efectivos para concretarla (sistemas de supervisión, estadísticas, etc.). En todo caso, el docente debe saber que una cosa es el plano normativo que se concreta en los preceptos legales (constitución, leyes de educación, reglamentos, etc.) y otro es el plano de lo que efectivamente acontece en cuanto a la intervención efectiva del Estado, a través de sus aparatos de gobierno (ministerios, secretarías de educación, etc.) en los procesos y prácticas educativas.

La relación Estado-educación se subsume en la cuestión más general de la interacción entre Estado y sociedad. Desde un punto de vista sociológico existen dos formas típicas de entender al Estado capitalista. En forma esquemática puede decirse que mientras algunos creen que el Estado y sus aparatos es un instrumento en manos de la clase dominante, otros piensan a esa institución como el lugar donde se construye y representa el interés general. En el primer caso, el Estado es siempre parcial, juega

siempre y en forma sistemática a favor de una parte (los dominantes). En el segundo, el Estado está por encima de los intereses sectoriales: es el lugar neutral, o bien el lugar de lo universal, del interés general. Este esquema extremadamente simplificado se vuelve inadecuado cuando uno se adentra con más detalle en las distintas concepciones presentes en el campo intelectual y político. Pero más allá de las simplificaciones, lo que es cierto es que la relación entre el Estado y la sociedad tiene fronteras móviles y que siempre es una cuestión conflictiva. Por otra parte, no se trata de un dilema que tiene una solución intelectual, sino política. La historia muestra que existen distintas modalidades de interacción entre Estado y economía, educación, cultura, en el interior del modo de producción capitalista. Ciertos capitalismo fueron calificados “de Estado”, por las funciones que éste asumió, no sólo de regulación sino también productivas. Incluso hubo complejas elaboraciones en la economía, tales como las que produjo el economista John Maynard Keynes, que justificaron y legitimaron la intervención del Estado en la economía capitalista, en especial en períodos en que el mercado muestra sus limitaciones para sostener el crecimiento de la producción de bienes y servicios.

También el Estado Educador es el resultado de un equilibrio más o menos estable en el tiempo. Hay períodos de crisis donde se discuten y cuestionan el campo de intervención del Estado. En muchos casos se vuelven a reiterar los mismos argumentos. El desenlace de las luchas por el predominio de una u otra postura inaugura períodos más o menos estables donde la cuestión pareciera desaparecer de la agenda política. Sin embargo, la historia enseña que los períodos de estabilidad se terminan cuando se modifican las relaciones de fuerza que le dieron origen. En este caso, los actores sociales fortalecidos cuestionan los arreglos vigentes y reivindican un ensanchamiento o bien un achicamiento del papel del Estado Educador. La década de los años 80 y 90 del siglo pasado, marcadas por el predominio del neoliberalismo, produjeron limitaciones más o menos importantes en las capacidades que tenían los organismos público/estatales para orientar los procesos y prácticas educativas. Reformas tales como la descentralización, las privatizaciones, la autonomía escolar, etc. tendieron a debilitar el gobierno de la educación. Bajo distintas argumentaciones (unas claramente pro-mercado, otras “autogestionarias y participacionistas”, etc.) se cuestionó la pertinencia misma de la intervención del Estado en las cosas de la educación. Algunos incluso llegaron a considerar que había que construir lo público por fuera del Estado, mediante la organización de los beneficiarios para hacerse cargo de la satisfacción de sus propias necesidades básicas educativas comunes (escuelas autogestionadas, etc.). En la mayoría de los casos se consideró que el papel del Estado sólo consistía en financiar la educación. Pero los recursos financieros debían “empoderar” a los beneficiarios y por lo tanto no debía asignarse directamente a los establecimientos escolares “de gestión estatal” o “de gestión privada”, sino a los alumnos y sus familias. De esta manera ellos podrían hacer efectiva su capacidad de elegir la educación que correspondía a sus preferencias e intereses. El mecanismo del “voucher” o bono educativo distribuido a las familias operaría como dinero que se podía gastar en “comprar” servicios educativos a voluntad. Los proveedores del servicio deberían disputarse a los clientes para asegurar su reproducción y existencia en el mercado. Al hacer esto, buscarían satisfacer las necesidades y la demanda de los clientes.

En este modelo estamos lejos de la concepción que animaba a los padres fundadores de los Estados-nación modernos. El liberalismo actual no tiene mucho que ver con el liberalismo positivista de la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. En verdad, estamos en presencia de una lucha

permanente entre los partidarios de una política educativa democrática, resultado de la deliberación, la participación, la negociación y el acuerdo que se traduce en políticas públicas ejecutadas desde el Estado y quienes niegan la política como acción colectiva para confiar únicamente en el libre juego de los intereses individuales en el mercado de la educación. El maestro y el ciudadano “bien informado” deben saber que esta lucha no tiene una solución intelectual. No se trata de que “los que más saben” nos den la solución “verdadera” a la cuestión del papel del Estado y la iniciativa individual en materia de educación. Éste no es un “problema” científico o intelectual, sino típicamente político.

Lo que sí puede hacer la sociología política es ayudar a entender la estructura y dinámica del campo de la política educativa. En otras palabras, describir a los actores que participan (políticos, tecnócratas, intelectuales y expertos, empresas educativas, iglesias, burocracias, grupos económicos, etc.), sus intereses, culturas, recursos, estrategias, relaciones de fuerza, desenlaces, etc. En otras palabras, la sociología y la ciencia política, así como la historia y otras disciplinas sociales pueden constituir a los actores, procesos y luchas en objeto de análisis. Esto puede ayudar a quien quiere entender la política educativa para tomar decisiones más racionales. Pero la ciencia raramente puede anticipar o prever el desenlace de las luchas y menos aún determinar cuáles son los objetivos legítimos y cuales no lo son. Pero esto no quiere decir que los sociólogos y analistas no tomen partido. Es más, es hasta cierto punto inevitable que lo hagan, pero deben hacerlo en forma explícita a los efectos de que puedan de alguna manera ser conscientes de los efectos que sus propios valores tienen en sus investigaciones y en los conocimientos que producen.

En esta, como en otras cuestiones educativas relevantes, la solución a los grandes temas que estructuran la agenda del campo de la política educativa no es una cuestión técnica, sino que depende de las relaciones de fuerza entre actores colectivos y estas son variables por naturaleza. La sociología ayuda a comprender con cierto grado de racionalidad (conocimiento lógicamente coherente y sustentado en evidencias empíricas), para actuar mejor. No se le puede pedir que nos indique “qué es lo que hay que hacer”; nos ayuda a tomar decisiones adecuadas, pero no nos determina los fines que debemos perseguir. En síntesis, decidir qué es una buena educación no es una cuestión de especialistas, sino un asunto de ciudadanía. Por cierto que así debería ser en una sociedad que se define como democrática.

La escuela como organización: tendencias típicas

Una vez definidos los márgenes de acción y los alcances de la función del Estado en materia de educación, los gobiernos fueron desplegando una serie de instituciones para hacerla efectiva. No bastan las leyes de educación que decretan la obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la educación (por ejemplo, la ley 1420 de educación de 1884) para que la función educativa del Estado educador se haga efectiva. El derecho a la educación obliga a desplegar una serie de instituciones encargadas de ejercer el rol regulativo y/o productor de educación.

Todos los estados modernos desplegaron una serie de instituciones (ministerios, instituciones escolares, etc.) dotados de una serie de recursos físicos, normativos, tecnológicos y humanos adecuados al cumplimiento efectivo de la escolarización universal.

La incorporación efectiva de las nuevas generaciones a la escuela es un proceso que lleva tiempo e insume recursos. El sistema educativo de Estado se tradujo en la conformación de un gigantesco aparato institucional desplegado progresivamente a lo largo y ancho del territorio escolar. Hoy se estima que en la Argentina existen casi 50.000 establecimientos escolares. Trabajan en el sistema más de 800.000 docentes. A estos hay que agregarle los funcionarios de los ministerios de educación. A su vez, los alumnos (de inicial, primario, secundario y superior) representan prácticamente un tercio del total de la población nacional. El Estado y la sociedad invierten en la educación casi 6% del valor total de la producción anual de bienes y servicios.

¿Qué forma tiene la organización escolar? ¿Cuál fue el modelo constitutivo típico del aparato escolar? ¿Cómo evolucionó a través del tiempo? ¿Por qué es importante analizar y comprender la lógica de funcionamiento de la organización escolar? Estas y otras preguntas son pertinentes al momento de perfilar el contenido de esta temática y justificar su inclusión en un programa de formación de docentes. Comencemos por la última pregunta. Ya dijimos antes que las prácticas del docente no transcurren en el vacío. El mismo docente hace una cosa por la mañana, cuando trabaja en una institución y hace otras por la tarde cuando se traslada a una institución diferente. La organización nos provee de determinados recursos, enmarca nuestra acción con un conjunto de normas, tiene determinadas tradiciones y cultura “institucional”, las cuales “pesan” al momento de hacer las cosas. Esto quiere decir que es importante conocer el tipo de organización en el que desarrollamos nuestro trabajo, pero también debe, en la medida de sus posibilidades, estar en condiciones de generar individual y colectivamente aquellos arreglos institucionales más favorables al logro de los objetivos que se propone con su trabajo (el aprendizaje de sus alumnos, el logro de los objetivos institucionales, etc.). Para ello es útil conocer qué tipo de organización predomina en la institución donde trabajamos y qué tipo de modelo institucional caracteriza al sistema educativo del que forma parte.

Con respecto a esto digamos que en sus orígenes, todos los aparatos de estado se organizaron en función de un modelo común: la burocracia. El sociólogo alemán Max Weber reconstruyó magistralmente las principales características de una organización burocrática. Hoy es probable que la mayoría de las escuelas, al menos las del sector público, todavía guarden un parecido con la burocracia, pero se puede dudar acerca de su vigencia práctica y efectiva.

Lo primero que hay que decir es que la burocracia, tal como la concibió Weber es un “tipo ideal”, es decir, una construcción mental coherente que sirve como herramienta para el análisis de la realidad. El tipo es por lo general “puro”, esto es, que no debe tener contradicciones. Las organizaciones reales se acercan más o menos al tipo puro que funciona como “modelo analítico” (no como “deber ser”). La burocracia, para Weber es la forma organizativa típica del capitalismo. Tan burocráticos son los aparatos del Estado, como las grandes empresas privadas. Por otra parte, hay que recordar que la burocracia no se entiende como concepto aislado, sino que su particularidad reside en las diferencias que mantiene con otras formas típicas de organización. La burocracia es lo que es en la medida en que no es dominación carismática (basada en la creencia en las virtudes extraordinarias de un líder, al que se le asigna un “carisma”) o bien tradicional (basada en la legitimidad que da la antigüedad de un orden).

En una organización burocrática, como forma de “dominación racional”, la obediencia descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por

esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal). En forma muy sintética, en la burocracia “gobiernan las normas o reglas”. Tanto el que manda como el que obedece, lo hace de acuerdo a un conjunto de prescripciones escritas (el “reglamento”). De esta manera la autoridad se despersonaliza. El maestro no obedece a la persona del director, sino a la función del director, tal como está establecida en el ordenamiento legal. En la burocracia, todo está regulado. El miembro de una organización burocrática, no es un sujeto en el sentido estricto (alguien que tiene la autonomía de decidir qué hacer, cómo hacerlo, qué sentido darle a su hacer, etc.) sino un agente ejecutor de normas preestablecidas. La burocracia uniformiza y vuelve previsible las acciones de los miembros de una organización. Lo que cada uno hace está previsto en una regla. Nada queda librado al libre albedrío o al capricho. Todo está racionalmente calculado en función de un fin. Desde este punto de vista, la organización burocrática tenía una superioridad indudable por sobre las otras formas de dominación (la tradicional y la carismática). Por eso se impuso en las primeras etapas de desarrollo de las sociedades capitalistas. Esta forma de organización permitió programar y ensamblar las acciones de una multitud de individuos en función de un fin determinado, tal como fabricar autos en serie o bien formar alumnos de primer grado.

Cada individuo tiene un lugar y una función específicos en una jerarquía. Cada uno tiene recursos y atribuciones para desempeñar su tarea. Todos son supervisados a fin de que el reglamento se cumpla. La supervisión es permanente. Si miramos cómo están organizadas muchas escuelas con sus reglamentos pormenorizados, sus sistemas de supervisión, sus jerarquías, etc. a primera vista diríamos que la burocracia todavía es la forma dominante. Sin embargo, hoy las palabras burocracia, burocrático, burocratización han perdido su sentido sociológico primigenio. Ya no remiten al tipo ideal weberiano, con su superioridad manifiesta en relación a las otras formas típicas de dominación. Hoy la burocracia se asocia con la ineficiencia, el despilfarro, la lentitud en los procesos y decisiones, la pérdida de sentido, etc. Más que facilitador es un obstáculo al logro de los objetivos que se proponen las organizaciones sociales. Algo habrá pasado para que ocurriera semejante cambio de significado. En efecto, pareciera ser que las burocracias se degradan y ya no responden a los desafíos productivos de las sociedades actuales¹.

Para entender mejor los cambios y mutaciones en curso puede resultar útil recordar que, al menos en las sociedades de mediano y alto desarrollo se registra una modificación del equilibrio entre las instituciones y los individuos. Algunos hablan de individuación, otros de desinstitucionalización. En todos los casos se observa que la mayoría de las grandes instituciones que antes organizaban y determinaban la vida y práctica de los agentes han disminuido su influencia. Uno hacía lo que tenía que hacer en la medida en que jugaba un rol determinado en una institución. La familia, la escuela, la empresa, la iglesia, la clase social de pertenencia, la etnia, etc. eran instituciones fuertes en la medida que se imponían sobre los individuos. Estos, en gran parte “tenían que hacer” lo que estaba prescrito en la reglas de las instituciones de las que formaban parte. La acción, en lo esencial, se asemejaba a la representación de un rol, como el actor en una obra de teatro. Todo el proceso de modernización y la misma “posmodernidad” o “segunda modernidad” puede interpretarse como un proceso (complejo y contradictorio) de

¹Cabe señalar que la historia de la burocracia (como la del “taylorismo”, su versión específica en el orden de la organización del trabajo en la economía capitalista) es también la historia de su crítica. En el campo específico de la escuela, en las primeras décadas del siglo XX se desarrolla una corriente de pensamiento conocida como “escuela activa” que tuvo múltiples manifestaciones en Europa y en América Latina que, en tanto movimiento pedagógico, también cuestionaba principios básicos de la burocracia escolar. En la década de los años 30’ en los EEUU aparece la escuela de las “relaciones humanas”, uno de cuyos postulados es el reconocimiento de que los agentes no son simples ejecutores de órdenes o reglamentos, sino que además de raciocinio tienen sentimientos, emociones, fantasías, y que éstas deben ser tenidas en cuenta por los que diseñan y dirigen organizaciones productivas. Ahora la productividad requiere que se tomen en cuenta también estas dimensiones “humanas” descuidadas por el “taylorismo” y el racionalismo burocrático.

liberación progresiva de los individuos de sus ataduras institucionales. El individuo libre y autónomo, capaz de tomar decisiones conforme a su leal saber y entender es una emergencia de este proceso de debilitamiento de las instituciones, entre ellas, la escuela, pero no sólo la escuela, tal como lo muestra la sociología de las organizaciones.

En las áreas más dinámicas, innovadoras y productivas del capitalismo actual, las empresas hace tiempo que han abandonado el modo de organización burocrático. Hoy se habla de “organizaciones inteligentes”, “flexibles”, etc. Aquí preferimos llamarlas postburocráticas, a falta de una denominación clara y unívoca. En todo caso, aunque se mantengan las formas (por ejemplo las regulaciones) la realidad de los procesos indica que las mismas son sólo una fachada, pero que no producen efectos prácticos. Muchas veces las normas están allí pero nadie las acata. La supervisión existe, pero solo en el papel, ya que no se ejerce en forma efectiva en las instituciones. Los agentes llenan formularios y formatos administrativos, presentan informes escritos, pero nadie los lee y se convierten en pura forma, sin contenido. A este tipo de situación sugerimos denominarla como “burocracia degradada”.

En muchos casos, las escuelas han desarrollado otro modo de organización más adecuado a las circunstancias actuales. Las burocracias, con el peso de sus regulaciones, resultaban funcionales en un mundo donde los contextos cambiaban muy lentamente. La burocracia, con sus normas, garantizaba ciertas rutinas estandarizadas. Hoy la rutina debe ser reemplazada por la capacidad de improvisar e innovar, es decir, por la capacidad de encontrar nuevas soluciones a viejos problemas o bien soluciones a nuevos desafíos. En estos casos, una acción regular, regulada y rutinaria es un obstáculo, mas que una solución.

Las organizaciones modernas tienen jerarquías achatadas, esto es, hay coordinaciones, liderazgos y ejecutores autónomos. Los jefes tienden a ser jefes de equipo de iguales. Los agentes no tienen funciones claramente determinadas y tienden a ocupar posiciones multifuncionales. En vez de situar a los agentes en el seno de Direcciones, Departamentos o Divisiones institucionalizadas, bien diferenciadas por la función asignada los ordena en torno a proyectos con un líder coordinador (el jefe de proyecto) y sus correspondientes recursos. En vez de supervisar permanentemente a los agentes se les asigna funciones, recursos y se les dota de autonomía. El control se realiza ex post y toma la forma de evaluación del producto al final del proceso. Este nuevo modelo organizacional que tiene múltiples manifestaciones y formalizaciones conceptuales tiende a extenderse a todas las organizaciones productivas de la sociedad, incluso en el campo de la educación.

En el campo de la educación se introdujo el tema de la evaluación, de la multifuncionalidad de los agentes, del trabajo en equipo, de la autonomía de los agentes y de las instituciones escolares, de la desregulación, la flexibilización y el trabajo por proyecto, etc. Sin embargo, esta nueva forma de ordenar los procesos productivos tiene sus ventajas y sus desventajas. Además no puede trasladarse en forma mecánica y acrítica al mundo de las organizaciones productivas de servicios públicos.

Los intentos contemporáneos de incorporar a la organización del sistema escolar los principios y dispositivos que se impusieron en las empresas más dinámicas del capitalismo son múltiples. Estos procesos deben ser analizados en todas sus implicaciones. Por lo tanto esta es una temática que no puede estar ausente en un curso de sociología de la educación para futuros profesionales de la educación que deberán ser capaces de entender el sentido de estas transformaciones así como sus eventuales efectos

sobre la eficacia y democratización de los procesos y productos de las instituciones educativas.

Sociología del conocimiento escolar

La institucionalización y formalización de un sistema nacional-estatal de educación supone la introducción de una diferenciación entre el conjunto del conocimiento históricamente acumulado y que está disponible en una sociedad en un momento determinado y el conocimiento que forma parte del programa escolar. El currículum, es decir, el conjunto de conocimientos, en el sentido más amplio del término, que la escuela se propone transmitir está fuertemente vinculado al método pedagógico. Sin embargo, la sociología de la educación se interesó preferentemente por el análisis de la lógica del proceso de producción y desarrollo del currículum.

El programa escolar cambia en cada período o etapa del proceso histórico. No existe un conocimiento escolar entendido como una esencia, como un contenido válido de una vez para siempre. En cada momento histórico se enseñan determinadas cosas y no otras, se enfatizan ciertos elementos del saber o ciertos temas en el interior de ciertos campos científicos. No puede decirse que existe un ajuste automático entre lo que sucede en la sociedad y lo que se enseña en las escuelas. En especial en los sistemas educativos “maduros” que han alcanzado una cierta expansión y complejidad, muchas veces se siguen transmitiendo contenidos (actitudes, conocimientos, informaciones, modos de hacer las cosas, etc.) que ya no tienen vigencia fuera del sistema educativo y que sirven y tienen un valor exclusivamente escolar. Esto quiere decir, que determinados contenidos culturales, una vez que se han institucionalizado, que han adquirido un lugar en el programa oficial de la escuela, tienden a permanecer más allá de las condiciones sociales que justificaron su inclusión.

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

El reconocimiento de la arbitrariedad de la cultura y del programa escolar es un concepto límite que obliga a encontrar una explicación a preguntas tales como las siguientes ¿Por qué se enseñan determinados contenidos culturales en vez de otros? ¿Por qué antes se enseñaba A y luego se reemplazó por B? ¿Quiénes definen el currículo, con qué criterios y por qué? La denominada sociología del currículo se ocupa de responder estas y otras preguntas asociadas. Esta es una temática que no se puede eludir en un programa de sociología de la educación porque ocupa un lugar central en la explicación del fenómeno educativo. Más allá de las discusiones pedagógicas y didácticas, decidir qué se enseña es una cuestión prioritariamente social y política, ya que tiene implicaciones que trascienden la cuestión escolar. En la definición del programa escolar se ponen en juego cuestiones que tienen que

ver con la construcción de las identidades nacionales, la legitimidad del sistema político y la integración de la sociedad. Por eso las reformas curriculares son ocasiones extraordinarias para analizar los actores, los intereses y las relaciones de fuerza que se movilizan alrededor de esta cuestión. Demás está decir, que siempre se trata de procesos más o menos conflictivos donde se alcanzan equilibrios inestables que son alterados cuando cambian las relaciones de fuerza y los intereses en juego. Los debates pedagógicos y didácticos en sentido estricto (organización del saber escolar, secuencias, estrategias de enseñanza, evaluación, etc. también son relevantes, pero siempre están determinados por los procesos políticos citados. De todas maneras la distinción entre “lo pedagógico” y “lo político ideológico” también es una distinción analítica que debe ser complementada con el análisis de sus determinaciones recíprocas.

La interacción maestro-alumno: cómo pensar lo que sucede en el aula

El contexto organizacional de una escuela es un determinante (tal como dijimos antes, en el doble sentido de facilitador y límite) de las prácticas escolares. Por lo tanto estas últimas no son ni la creación libre y espontánea de individuos conscientes y autónomos, ni el efecto de “estructuras” o condicionantes externos. Tanto los docentes como los alumnos actúan en contextos parcialmente estructurados. El grado en que los factores objetivos que escapan a la voluntad de los actores (los recursos y reglas de la institución) afectan el quehacer de los actores escolares es históricamente variable. La determinación de los “márgenes de maniobra” que gozan los actores en situaciones determinadas es variable y por lo tanto no se puede definir a priori, sino que debe ser motivo de estudio y reflexión.

Por lo tanto, además de la dimensión institucional/organizacional de la escuela es preciso incorporar en el análisis, “lo que sucede en su interior”, es decir, ese mundo de interacciones y acciones entre agentes sociales múltiples: docentes alumnos, directivos, padres de familia, supervisores, etc. que constituyen la vida cotidiana de una escuela. Lo mismo sucede con todas las instituciones escolares. Si reconocemos que los actores tienen autonomía limitada, es preciso preguntarse por los agentes sociales y sus interrelaciones en situaciones de co-presencia espacial y temporal.

Todo agente humano es producto de su propia historia y experiencia. Desde que el niño nace, comienza a desarrollar un sistema de categorías de percepción, de valoración y de acción, que algunos sociólogos denominaron *habitus*. Cada uno de nosotros es lo que es en virtud de la interiorización de una serie de condiciones objetivas de vida. No es lo mismo nacer y criarse en un hogar rural pobre que en una familia de universitarios que viven en un barrio de clase media de una gran ciudad. No es lo mismo ser hombre que mujer, hijo único que el mayor de cinco hermanos. Todas estas situaciones “no elegidas” van conformando nuestra identidad social (proceso que no termina nunca, pero donde las primeras etapas tienen una importancia estratégica fundamental). Tampoco elegimos a nuestros padres ni a nuestra lengua materna (luego podemos decidir hablar otras...), ni nuestros primeros gustos y hábitos alimentarios. Todas estas condiciones de existencia, que van variando con el tiempo y son diversas para los seres humanos van moldeando nuestra subjetividad. Las instituciones educativas que frecuentamos también dejan sus huellas en nosotros. De modo que los maestros y alumnos que se encuentran coti-

dianamente en las aulas tienen sus respectivos capitales de conocimientos, inclinaciones, valoraciones, predisposiciones para actuar de una manera u otra. Los alumnos, por lo tanto, no son esa *tábula rasa* que mencionaba Emilio Durkheim².

La práctica o la interacción en el aula es un objeto esquivo. Es tan rico y complejo “lo que sucede” en ella que no siempre es fácil aprehender su sentido y estructura. En primer lugar, es difícil para sus propios protagonistas: los maestros y sus alumnos. Cuando “van a la escuela”, no van a estudiarla. Cuando el maestro trabaja un día cualquiera con sus alumnos, no está “estudiando” el aula. En todo caso, necesita definir las situaciones que se presentan, pero no con una finalidad “académica”, sino práctica, todos necesitamos saber “qué pasa” en el lugar y el momento donde actuamos para poder desempeñar nuestro papel. De todos modos, es siempre muy difícil actuar y reflexionar al mismo tiempo. La reflexión requiere tiempo y condiciones especiales. El maestro en el aula es como el jugador de fútbol en el campo de juego, o como el boxeador en el ring: su principal preocupación es la acción. Debe tomar decisiones en muchos casos sin poder reflexionar, porque no hay tiempo para hacerlo. La mejor acción es la acción oportuna. Hay ciertas cosas que hay que hacer en cierto momento, no después. Por lo tanto, el agente en situación de acción, en muchos casos se deja llevar por su “instinto”, por sus inclinaciones o predisposiciones, del cual no siempre se es muy consciente. En algunos casos uno puede darse el tiempo de la reflexión antes de actuar. Este tiempo a veces se puede crear (“deme tiempo para que le dé una respuesta”), otras veces no existe.

Las urgencias de la práctica muchas veces son dejadas de lado por ciertas representaciones discursivas normativas acerca del “maestro como profesional reflexivo”. Los agentes sociales debemos darnos las condiciones para ejercer la reflexividad. A un docente sobrecargado de trabajo (por ejemplo, un profesor de secundaria que trabaja en tres o más establecimientos educativos) no se le puede exigir mucha reflexividad, individual y colectiva. En la mayoría de las situaciones tiene que confiar en su capacidad de improvisación o en la rutina. No se puede “ser reflexivo todo el tiempo”. La rutina, tan denostada por los partidarios ingenuos de la “innovación permanente” es sana, en la medida en que nos ahorra pensamiento y cálculo (como dijo alguien, si tuviéramos que pensar cada cosa que hacemos, ¡no podríamos ni siquiera caminar...!).

Por lo tanto, si uno quiere entender “lo que sucede” en el aula en el sentido fuerte de la expresión, es decir, quiere constituir ese mundo de fenómenos en “objeto de reflexión”, debe estar en condiciones de hacerlo. En primer lugar, debe tener el tiempo y los recursos (lingüísticos o teóricos, de observación, de registro, de análisis, etc.) para hacerlo. En muchos casos, la reflexión requiere un reposo de la acción (esto es lo que expresa el dicho “lo voy a consultar con la almohada”).

Las instituciones deberían proveer estas condiciones sociales para la reflexión (y los maestros deberían luchar por conseguirlas). Además está decir, que esta actividad es necesariamente colectiva, si quiere trascender la subjetividad individual y lograr resultados socialmente válidos y útiles para la acción.

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

² Con esta expresión el sociólogo francés quería destacar el carácter “maleable” de las conciencias infantiles, su disponibilidad para ser “formadas” por la acción escolar y el poder del maestro en este proceso.

preocupaciones de estos estudios se centraron en el tema del tipo de la influencia de las diferentes formas de liderazgo docente en el clima organizacional del aula y en los resultados del aprendizaje. Para la realización de estos estudios se desarrollaron distintas técnicas de recolección de información, algunas cualitativas otras que permiten la cuantificación. Sobre la base de esta línea de investigación, diversos investigadores trataron de detectar la influencia de determinados modelos de interacción en el aula sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una tipología ampliamente utilizada fue la que distinguía la enseñanza “centrada en el maestro” de aquella “centrada en el aprendiz” (o alumno). Para determinar qué modelo predomina en situaciones determinadas se desarrollaron diversas técnicas de observación de lo que sucede en el aula. En verdad habría que decir que detrás de cada técnica de observación hay una definición teórica de la práctica social, ya que cada observador es capaz de ver sólo aquello que sus propias categorías y esquemas de percepción le permiten ver. De allí la importancia de la teoría para enriquecer el análisis de las cosas de la escuela. En consecuencia, lo que puede hacerse mediante el uso de estas técnicas analíticas depende de la capacidad de “ver” y de “interpretar” que tiene el propio observador y no tanto de las cualidades de la técnica de observación empleada.

El profesional de la educación debería conocer las principales técnicas de objetivación de la interacción humana, con el fin de utilizarla como una herramienta para incrementar su capacidad de reflexionar colectivamente acerca de situaciones típicas que presentan un interés en tanto obstáculo o elemento facilitador de su trabajo en el aula. Hay una dimensión de las interacciones humanas cuyo conocimiento por parte del docente le puede ayudar a entender el por qué de ciertos fenómenos relacionados con dificultades de comunicación, interacción y aprendizaje. En relación con esto es preciso recordar que la docencia es un oficio que se realiza “con” y “sobre” otras personas: alumnos, padres de familia, colegas, etc. Para ejercer su oficio, necesita conocer a aquellos (y aquello) con quienes se relaciona. Al igual que todos los agentes sociales, para conocer el mundo que nos rodea (tanto nuestros alumnos, como nuestros vecinos, amigos, etc.) hacemos uso de un repertorio de categorías mentales, es decir, de casilleros vacíos, etiquetas o “tipos” que utilizamos para movernos en el mundo. Algunas de estas categorías son muy generales, como por ejemplo “bueno-malo”, “lindo-feo”, “interesado-desinteresado”, “espiritual-material”, “fuerte-débil”, “distinguido-ordinario”, “alto-bajo”, “izquierda-derecha”, etc., las cuales sirven para ordenar cosas y personas de la más variada índole.

De modo que todos, al conocer, distinguimos, clasificamos (al mismo tiempo que somos clasificados por los otros). Así entonces, el maestro tipifica a sus alumnos, pero, a su vez, es tipificado por ellos. Las tipificaciones de los actores escolares son específicas y muchas veces se expresan en términos que pueden parecer extraños o curiosos a la gente común. En México, por ejemplo, los docentes suelen emplear la expresión “alumnos bien hehechitos” para referirse a los alumnos bien comportados, responsables, en síntesis “buenos alumnos”. Pero también hay alumnos “disciplinados e indisciplinados”, “obedientes y rebeldes”, “calladitos y ruidosos”, “humildes y ricos”, “abandonados y sobreprotegidos”, “irrespetuosos y respetuosos”, “rápidos y lentos”, “inteligentes y burros”, etc.

Ahora bien, el “etiquetamiento” no es una operación inocente. Cuando etiquetamos y decimos que Horacio es “disciplinado”, José es “inteligente”, Juanita es “vanidosa”, o Carlos es “desordenado”, no sólo describimos o nombramos “objetivamente” ciertas características reales de los niños. Al nombrar y etiquetar, realizamos un acto productivo. En parte contribuimos a constituir aquello que nombramos.

Obviamente la productividad varía según las capacidades y atribuciones del sujeto que nombra. En el límite, “se pueden hacer cosas con palabras”. Cuando el juez dice: “los declaro marido y mujer”, no sólo está poniendo un nombre a algo que existe, sino que al nombrar, al mismo tiempo hace algo, en este caso, establece un vínculo. Cuando, en el ejercicio de la docencia, tipificamos, ponemos nombres a nuestros alumnos, llenando nuestros casilleros vacíos o etiquetando cualidades reales o supuestas, estamos contribuyendo, quizás inconscientemente a producir aquello que designamos. La razón es simple: el niño se ve en el maestro como en un espejo. La imagen que le devolvemos puede llegar a tener un tremendo poder constitutivo. Claro que el maestro no es el único espejo del niño. Éste también “se ve” a través de sus padres, sus hermanos, sus amigos, etc. Pero el maestro “nombrado” por autoridad oficial, a su vez tiene una autoridad particular. Autoridad entendida como legitimidad, como reconocimiento, ingrediente que si viene a faltar vuelve ineficaz cualquier práctica pedagógica. Esta autoridad hace que sus propias acciones consistentes en “poner nombre” tengan una productividad particular.

Tenemos que reconocer que por lo general no somos muy conscientes cuando aplicamos topologías y categorías que operan como definiciones de los sujetos con quienes nos relacionamos. No somos conscientes ni de la estructura de las categorías que usamos (las conocemos “en estado práctico”) ni de los efectos que su uso pueden tener sobre la vida y el desarrollo futuro de nuestros alumnos. Es sabido que estas tipificaciones funcionan como profecías autocumplidas. En otras palabras, por lo general, nuestra relación con los demás depende de cómo lo hemos tipificado. No nos comportamos de la misma manera con alguien al que creemos “egoísta”, que con aquél al que consideramos “generoso y desinteresado”.

Por eso, cuando decimos que “José es vago, irresponsable y no le gustan las matemáticas”, probablemente “lo tratemos” como tal en nuestro trato cotidiano con él. Luego, constatamos que efectivamente, José, obtuvo bajas notas en esa materia. Y de allí concluimos que esto confirma nuestras previsiones, las cuales se consolidan en nuestra propia subjetividad. Y no tomamos en cuenta el hecho de que el etiquetamiento que aplicamos muy probablemente esté determinando la atención que le prestamos a José, o los estímulos, apoyos y ayudas que le ofrecimos durante el año escolar (para qué ocuparme de esos alumnos “que no tienen cabeza para las matemáticas o bien no le interesan”, etc.). Por lo tanto, los resultados realmente obtenidos, en muchos casos no sólo fueron “previstos” por nosotros, sino que en parte también fueron el producto de nuestra acción o inacción semiconsciente o inconsciente. Quién sabe cuántos fracasos y éxitos escolares en parte se debe a nuestros “prejuicios” y sus efectos sobre nuestras actitudes, acciones y relaciones con los alumnos.

Los profesionales de la educación pueden consultar con provecho algunos estudios realizados sobre la temática de las tipificaciones y expectativas de los docentes y sus efectos en los procesos y productos escolares. Esta tradición tiene varias vertientes. Una es la que se origina con el clásico libro de Rosenthal y Jacobson (*Pigmalión en la escuela*). Este trabajo es un estudio de psicología social experimental, en la medida en que los investigadores generan conscientemente una serie de expectativas en un grupo de docentes acerca de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos y las relacionan con los logros efectivamente obtenidos. Otra estrategia analítica, quizás más interesantes para fines prácticos es la que desarrollaron los antropólogos. En este caso el objeto de estudio son las tipificaciones, expectativas e interacciones reales que se ponen en juego en la práctica escolar. En todos los casos los resultados de estas investigaciones pueden favorecer la objetivación de nuestros propios prejuicios y prácticas

y así controlar sus eventuales efectos en el desempeño de los alumnos. De más está decir que todo docente debería estar convencido de que, salvo situaciones verdaderamente excepcionales, “todos los alumnos pueden aprender” y alcanzar esos objetivos básicos que debe garantizar la educación general obligatoria.

Conocer al alumno como agente con identidades sociales y derechos

En ciertos momentos es preciso recordar lo obvio. Un buen profesional de la educación debe conocer eso que sus alumnos deben aprender y también debe dominar el arte de la educación, es decir, el conjunto de estrategias, procedimientos y técnicas de la enseñanza, adecuadas a las características psicológicas de los aprendices. Para eso están la pedagogía, la didáctica, el currículo, la psicología de la enseñanza y el aprendizaje, etc. Pero no basta con esto para completar el capital cultural específico del profesional de la educación. También debe conocer al alumno como un sujeto social. Esto es particularmente necesario en una época histórica en que la infancia, la adolescencia y la juventud se han convertido en agentes sociales con existencia social relativamente autónoma. Se suele decir que en épocas antiguas, casi no existía la infancia (y menos aún la adolescencia o la juventud, al menos como hoy las conocemos). En las sociedades agrarias, la condición infantil se aplicaba a un periodo de la vida muy corto: a los 5 o 6 años, los “niños” se incorporaban a la vida productiva, por ejemplo como pastores. En verdad, la niñez biológica es una cosa, la niñez social, otra. Aquí nos interesa la segunda. Esta es una construcción social.

En otras palabras, la niñez (al igual que otros objetos sociales) no es una sustancia que se puede aprender con una definición que capture su esencia ahistórica. Por el contrario, casi podríamos decir que las clases de edad (la niñez, la adolescencia, la juventud, etc.) no existen desde siempre, sino que adquiere distintas configuraciones en cada momento histórico y en cada grupo o estamento social.

Para entender los procesos de construcción de las nuevas generaciones y sus sub componentes sería preciso tomar en cuenta una gran diversidad de factores. Entre ellos, pueden citarse los económicos sociales, los demográficos, los jurídicos, los culturales, los científico/tecnológicos, etc. Entre los económico-sociales, cobran particular importancia el modelo productivo dominante, la estructura del mercado de trabajo, el nivel de desarrollo de una economía y los mecanismos de distribución del ingreso, el mercado de trabajo y la morfología social (la división de la población en clases, estamentos, categorías sociales, etc.). A su vez, la estructura y dinámica de la demografía (tasas de natalidad, mortalidad, migraciones, esperanza de vida, etc.) le da una determinada configuración a la población y a su distribución por grupos de edad. No es lo mismo una población “vieja” que una población “joven”. La dinámica poblacional, a su vez, está ella misma determinada en parte por la economía y la estructura social, el desarrollo científico y tecnológico, la cultura, etc. El derecho también es eficaz al momento de explicar la configuración de los grupos de edad. Es el aparato jurídico del Estado el que define las fronteras poblacionales, determinando requisitos de acceso a ciertos bienes y servicios. La niñez, en gran parte es una construcción escolar. El momento de inicio de la escolaridad obligatoria

tiene un efecto indudable sobre esta cuestión. Lo mismo podría decirse de la relación entre la construcción de la adolescencia y la expansión de la educación secundaria. Lo que hasta aquí se ha dicho es más que suficiente para dar una idea de la complejidad del proceso de construcción histórica de los grupos de edad, en especial en el campo de las nuevas generaciones.

Los agentes escolares necesitan entender la dinámica y la estructura de las nuevas generaciones como colectivos dotados de ciertas identidades. Éstas, en gran medida están determinadas por las preferencias y los consumos culturales, en especial los consumos culturales específicamente dirigidos a ellas. Hoy en día existe toda una variedad de productos (bienes y servicios varios) dirigidos específicamente a determinadas fracciones de edad, las cuales se convierten en target del marketing y de la publicidad. En casi todo Occidente, las nuevas generaciones tienen una autonomía creciente para decidir cuáles bienes y servicios comprar. En muchos casos poseen capacidad financiera autónoma. En otros tienen participación en las decisiones familiares relacionadas con la satisfacción de sus necesidades materiales y simbólicas.

El derecho fue acompañando esta formidable modificación en el equilibrio de poder entre las nuevas y las viejas generaciones, es decir, entre los padres y los hijos, los docentes y sus alumnos, etc. Hoy los niños, menores de 18 años (que por lo tanto no gozan de determinados derechos civiles y políticos), son reconocidos como sujetos de derechos específicos relevantes. La Convención Internacional de Derechos del Niño no es una simple declaración de intenciones o una plataforma ideológica. Es parte del derecho positivo de la mayoría de las sociedades contemporáneas. En la Argentina la última reforma constitucional (1994) sancionó la incorporación de la citada Convención en la Constitución Nacional y la legislación en todos los órdenes se va adaptando a sus preceptos e indicaciones.

Si, como se solía decir en cierta época, la juventud “irrumpió en la historia” durante la década de los años 60 e hizo sentir su presencia en los ámbitos públicos (en las movilizaciones universitarias, en las calles, en los sindicatos, en los consumos culturales, etc.), la adolescencia es una creación mucho más contemporánea. Este proceso de construcción de grupos de edad no se termina nunca. A los adolescentes les siguen los pre-adolescentes. La juventud se descompone en franjas y se prolonga más allá de las fronteras clásicas (los 25 años). La prolongación de la escolaridad, las dificultades para la inserción en el mercado de trabajo del capitalismo actual, las crisis económicas, el costo de las viviendas, etc. extienden la etapa de la dependencia de las nuevas generaciones con sus familias de origen.

Pero lo que más interesa a la docencia es que estas nuevas categorías de edad tienden a su propia autonomía cultural. En muchos casos desarrollan variados estilos de consumo, lenguajes, modos de ver el mundo y de vivir en el mundo. Sus consumos culturales son cada vez más exclusivos y diversificados. Entre otras cosas, el maestro debe saber que las nuevas generaciones son consumidores intensivos y lectores de imágenes, mientras que la tradición escuela se basa en la lectura alfabética (la famosa “lectura obligatoria”). En este sentido el aula es un lugar de encuentro entre dos culturas, una tradicional y otra emergente. Y el docente no puede desconocer las implicaciones pedagógicas de este encuentro, en la medida en que debe convertirse en un factor catalizador del diálogo entre estos lenguajes que tienen sus propias lógicas, virtudes y potencialidades. Sin embargo, es fácil constatar que, en parte a causa del desconocimiento que se tiene de estos fenómenos emergentes, en vez del diálogo es frecuente encontrarse con las visiones excluyentes, el conflicto o la desvalorización recíproca.

La proliferación del uso (y abuso) de la expresión “tribus urbanas” expresa la emergencia de estos nuevos agentes sociales con fronteras móviles, muchas veces difíciles de trazar. A su vez la existencia misma de estas configuraciones es extremadamente cambiante, en especial en los ámbitos urbanos metropolitanos (las grandes metrópolis). En muchos casos estas configuraciones trascienden las fronteras nacionales, en otras tienen una existencia fuertemente teñida por las particularidades de las sociedades nacionales donde surgen y se desarrollan.

En la mayoría de los casos, este archipiélago de grupos, movimientos, categorías sociales “infantiles y juveniles” irrumpen en las instituciones escolares. Hoy en América Latina, la absoluta mayoría de las nuevas generaciones frecuenta un establecimiento escolar. Por lo tanto con ellos ingresan sus lenguajes, sus estéticas, sus consumos, sus intereses y demandas y también sus problemas, sus miedos y sus angustias y fantasías. ¿Cómo es posible pensar que los que ejercen el oficio docente desconozcan a sus interlocutores cotidianos en las aulas? Sin embargo existen algunas evidencias que indican que muchos docentes “conocen” a sus alumnos a través de prejuicios, los cuales más que conocimiento constituyen una de las formas que adquiere el desconocimiento.

El desconocimiento de las configuraciones juveniles tiene dos caras. Por una parte es lisa y llana ignorancia de sus principales características. Muchos adultos no entendemos los gustos, lenguajes, intereses y estéticas de nuestros alumnos. En muchos casos (en especial en la franja de la adolescencia que concurre al colegio secundario) éstos nos parecen “extraterrestres”. Pero este desconocimiento literal (no los conocemos, no los entendemos, etc.) va acompañado de una desvalorización o de una visión extremadamente crítica y negativa de lo que son y de lo que expresan.

En una encuesta aplicada en cinco países de América Latina se constató una especie de unanimidad entre los docentes de primaria y secundaria encuestados. La absoluta mayoría de ellos considera que en la juventud de hoy se han debilitado una serie de valores tradicionales que se consideran socialmente deseables. Entre ellos, “el compromiso social”, “la identidad nacional”, “la generosidad y el desinterés”, “la tolerancia”, “el cuidado de la naturaleza”, “la honestidad”, “la disposición al esfuerzo”, etc.

Estos prejuicios negativos acerca de los valores de los jóvenes de hoy están muy extendidos en el cuerpo docente y es muy probable que constituyan un obstáculo en la comunicación y la interacción con sus alumnos. Estos obstáculos se manifiestan por lo menos en tres planos. El primero es el de la necesaria autoridad pedagógica. La mirada del docente de alguna manera es percibida por los alumnos y puede por lo tanto afectar la creencia y el reconocimiento de éstos hacia aquel. La autoridad es siempre una cualidad atribuida. Uno le asigna autoridad a otro por múltiples razones. Pero cuando el otro me desconoce y desvaloriza yo dejo de apreciarlo, de reconocerlo y no le doy gran crédito. Esta puede ser una poderosa fuente de deterioro de la necesaria autoridad que tiene que tener el docente para ser eficaz en su función. De más está decir, que en un contexto de crisis y debilitamiento de la fuerza de las instituciones, el docente está cada vez más obligado a producir con sus propios medios la autoridad que necesita y que antes, en gran parte, era un efecto de “delegación” de la institución donde trabajaba.

Otro problema alimentado por la visión negativa de los docentes acerca de los jóvenes es el de la producción del orden democrático en las instituciones. Pese a las exageraciones de la prensa, siempre propensa a las generalizaciones a partir de ciertos hechos extremos (casos de violencia en las escuelas), muchas instituciones y docentes no logran producir ese orden básico necesario para el desarrollo

del trabajo pedagógico. El tema del conflicto, sus manifestaciones más frecuentes, así como el de sus causalidades estructurales y coyunturales, la relación del conflicto y la violencia en la sociedad y sus manifestaciones en la vida escolar, etc. son temas que es preciso estudiar y acerca de los cuales existe un conocimiento acumulado tanto en el país como en el extranjero. También es útil revisar los dispositivos tradicionales y contemporáneos puestos en práctica para garantizar el orden democrático, que por definición, no es un orden impuesto (que viene “de arriba y de afuera”, de la autoridad, del ministerio, etc.) sino auto-construido. Existen múltiples experiencias exitosas que deberían ser examinadas y que podrían inspirar a los docentes y directivos para resolver los problemas prácticos que enfrentan en las instituciones donde se desempeñan.

Por último, la desvalorización de la figura del joven actual se asocia con algo que mencionamos arriba: la idea compartida por muchos docentes de secundaria de que “a los jóvenes de hoy no les importa nada”. Esta es una frase que se escucha en forma reiterada en reuniones de discusión con docentes. Sin embargo, es obvio que se trata de una generalización abusiva puesto que no debe ser entendida en su expresión literal. Todo ser vivo tiene algún interés. ¿Alguien puede concebir a un varón o mujer joven que no se interese por el fútbol, el amor, los amigos, la música, la moda, el sexo, el trabajo, la felicidad y otros grandes temas de la vida? Sucede que, muchas veces, lo que existe es un desfase entre los intereses y pasiones de los jóvenes y lo que le ofrece el programa escolar. Sin embargo, este desencuentro es percibido por muchos docentes como liso y llano desinterés. Primera pregunta: ¿Conocemos y estimamos esos valores de los jóvenes (que son tan diversos como lo es la condición juvenil)? ¿Nos preocupamos por generar y motivar el interés de los alumnos en esa parte de la cultura que el sistema educativo nos pide que desarrollemos en cada uno de ellos y a la cual tienen derecho? ¿O bien consideramos que el interés (como antes se decía de la inteligencia) es algo que el alumno tiene o no tiene y que depende de la familia, su historia y experiencia extraescolar, y sobre el cual nosotros como docentes no tenemos nada que hacer? Volveremos más adelante sobre esta importante cuestión.

La condición docente: la construcción histórica y social del oficio de enseñar

Los docentes constituimos el elemento estratégico de la oferta educativa. Casi siempre cuando se dice que una escuela es buena, es porque allí trabajan buenos maestros. Todo lo demás (la infraestructura física, los recursos didácticos, la supervisión, el programa escolar, etc.) pasan por la mediación de los docentes.

La docencia constituye una ocupación que tiene varias características que la convierten en un objeto muy interesante de análisis sociológico. Se supone que lo que se sabe de ellos como categoría social tiene sentido si vuelve a los docentes y es usado por ellos como una herramienta para el auto-análisis. Por lo general cada uno cree saber quién es y quiénes son los colegas. Es obvio que el docente conoce “a los docentes” desde tiempos lejanos, ya que en muchos casos son hijos, hermanos, sobrinos o nietos de docentes. Luego, al igual que la mayoría de la población adulta, compartieron con ellos varios años

cuando frecuentaron un establecimiento escolar. La propia experiencia laboral como docente es una ocasión para conocer permanentemente colegas. Por lo tanto todo ese cúmulo de experiencia vital produce un conocimiento.

Sin embargo, es probable que este conocimiento que el docente tiene por “estar cerca” de ese objeto, sea distinto del que producen los analistas (no solo sociólogos, sino otros especialistas en las diversas ciencias sociales) o incluso del que nos ofrecen las imágenes que producen los artistas, en especial en el campo de la literatura. Estos segundos agentes, por lo general, conocen a los docentes “desde lejos”, es decir, constituyéndolos en objeto de análisis.

Al sociólogo no le interesa ni le compete, en tanto especialista, producir conocimiento acerca de uno, dos o tres docentes en particular. Le interesa entender al docente como categoría colectiva y para eso se hace preguntas acerca de la construcción social e histórica de su identidad, su procedencia y ubicación en la estructura social, su prestigio relativo, las diferencias que lo caracterizan. En síntesis, los maestros constituyen un conjunto social diferenciado cuya estructura y evolución sólo pueden ser percibidos si se los mira utilizando una serie de herramientas de observación generadas en el interior de campos disciplinares específicos. La sociología de los docentes, tanto en la Argentina como en el mundo ha acumulado una serie de categorías de análisis y de productos que merecen ser revisados y discutidos por los docentes y futuros docentes en sus cursos de formación inicial y permanente. Éste es un tema ineludible en cualquier programa de formación docente y se espera que estos contenidos contribuyan a esclarecer la conciencia colectiva de los docentes a los fines de constituirse ellos mismos en sujeto colectivo dotados de una identidad, una representación, una conciencia de sus intereses y por lo tanto capaces de construir el sentido de su trabajo y al mismo tiempo valorizarlo socialmente.

La docencia es un oficio con historia. Su identidad, su cultura, es heredera de tiempos pasados. En muchos casos para entender a los maestros de hoy es preciso recurrir a la historia o a una sociología histórica de esta ocupación. Pero también es importante tener en cuenta que el molde histórico que presidió su constitución social hoy está fuertemente desafiado por una serie de procesos de cambio tanto en la sociedad como en el propio sistema educativo. La profundidad de estas transformaciones vacía de contenido a muchas representaciones y expectativas sociales que todavía circulan en el ambiente. Es común que los cambios en la objetividad de las cosas (por ejemplo, la composición social del magisterio, su tamaño, su composición de género, las condiciones de trabajo y remuneración, etc.) no se reflejen en forma inmediata en los esquemas de percepción. Esto explica que muchas veces miremos las cosas del presente con los ojos del pasado, justamente porque las representaciones sociales tienen una duración que no se corresponde con la de las cosas objetivas que le dieron origen.

Hoy el oficio docente se ha masificado considerablemente con la universalización de la educación básica. Más escolarización se ha traducido en más maestros, pese al sueño de ciertos grupos tecnocráticos que sostienen que existen las condiciones para sustituir al maestro aplicando masivamente las denominadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la enseñanza. En muchos casos los sistemas educativos latinoamericanos, para dar respuesta a la demanda por escolarización (que, como veremos más adelante es cosa distinta del desarrollo de conocimientos poderosos en las personas) han “improvisado” o “abaratado” la formación de docentes. Incluso proporciones significativas de docentes en varios países declaran haber comenzado a trabajar antes de terminar sus estudios y de

obtener el correspondiente título que los habilita para ejercer el oficio. En México es conocido el caso de los instructores comunitarios, jóvenes que han completado la secundaria básica y que luego de un entrenamiento rápido son destinados a localidades alejadas, con densidad de población muy baja (menos de 15 niños en edad escolar) para ejercer la función de maestro primario multigrado. Esta estrategia muestra el interés de las clases dirigentes por garantizar escolaridad para todos, pero en demasiadas ocasiones se lo ha hecho poniendo en riesgo el logro de objetivos pedagógicos básicos.

La masificación del oficio ha ido de la mano de su diversificación. La docencia, por lo tanto es un término que engloba a una gran variedad de agentes que sólo comparten una característica genérica común, pero que se diferencian en función de múltiples factores: el género, la edad, el origen y posición en la estructura social, el lugar de trabajo (urbano, rural con sus particularidades), el estatus jurídico de las instituciones donde trabajan (gestión pública o privada), los alumnos a los que atienden, la materia o disciplina que enseñan, el nivel del sistema educativo en el que trabajan, la jurisdicción provincial que los contrata, etc. A estas diferencias objetivas hay que agregar las diferentes tradiciones culturales, ideológicas, religiosas, etc. que atraviesan una categoría social tan numerosa. En verdad, podría decirse, que *grosso modo*, la docencia argentina es tan diversificada y desigual como la sociedad argentina. Esto debería hacer cada vez más difícil realizar afirmaciones genéricas y de validez universal acerca de un “objeto” cada vez más complejo.

Esta diversidad hace cada vez más difícil su representación unitaria. La existencia de una pluralidad de sindicatos docentes con representación sectorial obliga a la negociación y el acuerdo cuando se trata de luchar por la defensa de ciertos derechos laborales que conciernen por igual a todas las categorías. Pero esto no desplaza la existencia de intereses específicos (locales, particulares) que no pueden ser representados con una sola organización representativa a nivel nacional.

No es éste el lugar para sintetizar hallazgos, pero sí para recordar que los resultados de muchos estudios disponibles sobre la cuestión docente, en muchos casos contradicen muchas ideas recibidas y prejuicios acerca de esta importante categoría social. En especial, contribuyen a combatir las generalizaciones apresuradas y/o interesadas. A falta de estudios globales basados en evidencias empíricas, tienden a circular imágenes anacrónicas y sin ningún fundamento en la realidad de las cosas. Por eso no debe extrañar que acerca de ciertos temas, como por ejemplo el nivel socioeconómico de los docentes, circulen afirmaciones totalmente contradictorias. Hay gente que afirma sin ninguna duda que “los docentes están muy bien ya que van en auto a la escuela”³. En las antípodas, otros agentes afirmaban que “la mayoría de los docentes son pobres y poseen ingresos que los sitúan por debajo de la línea de la pobreza”. Podrían encontrarse muchos ejemplos análogos, por ejemplo cuando mucha gente hace afirmaciones infundadas y opuestas acerca del tiempo de trabajo de los maestros, las diferencias entre docentes que trabajan en escuelas públicas y privadas, etc.

¿Por qué contrastar nuestras representaciones con los datos, cuando estos existen? Ahora la Argentina dispone de datos censales acerca del cuerpo docente, existe una larga lista de estudios sociológicos e históricos acerca del origen y la evolución de este oficio, cualitativos y cuantitativos, que proveen argumentos coherentes y empíricamente fundados que son el producto de la aplicación de estrategias

analíticas que han sido probadas. No debemos olvidar que en el campo científico existe un control recíproco por parte de los colegas, control que disminuye el grado de arbitrariedad de sus productos. ¿Por qué no hacer una lectura (siempre crítica) de estos productos y de esta manera poner a prueba nuestros propios conocimientos acerca de esta cuestión?

Sin embargo, no se le puede pedir a la investigación social que fundamente un deber ser de la condición docente. No son los “sabios” más prestigiosos de las ciencias sociales, por ejemplo, quienes van a determinar qué es lo que debe ser un docente (¿un profesional, un técnico, un apóstol u otra cosa?). El deber ser se deduce de una ética y de una moral y no del razonamiento científico. Por último, el deber ser del maestro como categoría social se dirimirá en el campo de la política. Es allí donde los propios docentes tienen que hacer oír su voz en la agenda de discusión. Y la política no es sólo cuestión de argumentación y conocimiento, sino de fuerza, mejor dicho, de relación de fuerzas, ya que estamos en una sociedad plural y democrática donde existe una diversidad de actores con recursos e intereses desiguales.

Por último, es preciso recordar que los docentes, al igual que otros agentes sociales, no solamente existen como individuos y sumatoria de individuos. También tienen una existencia social como colectivos que tienen una expresión organizada e institucionalizada. En efecto, los docentes, a través del mecanismo de la representación y la delegación pueden actuar “como un solo cuerpo”, en la construcción de su identidad social, en la expresión de sus demandas, en la defensa de sus intereses laborales y profesionales y como protagonistas con sus propias visiones y propuestas en el campo de la política educativa.

Las organizaciones sindicales, académicas, profesionales, etc. de los docentes tienen una larga historia en la Argentina. Para entender su significado social y su papel en el desarrollo de la educación nacional es preciso conocer sus orígenes, el desarrollo histórico de sus organizaciones y de las luchas libradas en defensa de sus intereses y por la definición de su identidad social. De esta manera el docente puede ir más allá de su propia situación particular y tomar conciencia de que forma parte de una realidad que lo trasciende, en la medida que comparte relaciones sociales, situaciones, espacios, intereses y desafíos con otros colegas en un espacio social determinado. El protagonismo colectivo de los docentes en el espacio público (variable a lo largo del tiempo, pero muy relevante en la coyuntura de la mayoría de los países de América Latina) hace inevitable incorporar esta importante temática en el programa de formación de docentes.

³Por razones de caridad no citamos la fuente. Basta decir que el autor oyó decir esta frase a un altísimo funcionario del ministerio de Educación de la Argentina durante la década de los años 90.

SEGUNDA PARTE:**La escuela y la sociedad: interdependencia y efectos recíprocos**

Un subsistema social tan denso, tan extendido, con tanta historia y con fuertes tendencias al crecimiento permanente (el desarrollo del sistema escolar no tiene límites preestablecidos) no tiene sentido en sí mismo. Decíamos antes que para entender lo que sucede dentro del sistema educativo estamos obligados a mirar lo que sucede afuera. Y esto no porque las prácticas e instituciones educativas sean una simple “variable dependiente” de la sociedad (de la economía, de la política, etc.), sino porque existe un conjunto complejo de interacciones e influencias recíprocas entre la educación escolar y otros espacios sociales significativos.

Si las sociedades (los gobiernos, las familias, los estudiantes, etc.) realizan una inversión significativa (aunque nunca suficiente) en la educación escolar es porque se espera algo de ella. En verdad, en ocasiones se espera demasiado de la educación escolar. Como dice un colega italiano, “de tanto cargar la barca de la escuela corremos el riesgo de hundirla”. En efecto, no hay mal social cuya solución no le competa en parte a la escuela, desde la delincuencia hasta el desempleo, pasando por la corrupción, la incivildad, la enfermedad, etc. La escuela debe habilitar a las nuevas generaciones a insertarse en el mercado de trabajo, debe desarrollar en ellas una ética y una moral pública y privada, debe formar buenos ciudadanos, participativos, honestos, capaces de velar por su salud y la de sus hijos, de respetar las reglas del tránsito y las reglas de la convivencia “civilizada”. Tantas (y tan diferentes y hasta opuestas) son las expectativas que se depositan en la escuela, que éstas contrastan con los recursos que efectivamente se invierten en ella. La educación, entonces, aparece como una institución sobre-demandada y al mismo tiempo, sub-dotada.

Más allá de los excesos y expectativas exageradas (es obvio que los grandes problemas sociales como el desempleo, la concentración de la riqueza, la violencia social, la enfermedad, la degradación del medio ambiente, la corrupción, etc., no se solucionan solo con más y mejor educación!), es cierto que el sistema escolar solo tiene sentido si produce ciertos efectos tanto en la subjetividad de los individuos que la frecuentan como sobre el conjunto social.

Para hacer más compleja la relación entre educación y sociedad, no sólo hay que preguntarse acerca de cuáles son los efectos de la educación (sobre la economía, la política, la estructura social, etc.). También hay que analizar cuánto y de qué manera, determinados factores sociales (la estructura y dinámica de la familia, la economía, la estructura social, la cultura, la política, etc.) influyen los procesos, prácticas y productos escolares. Cuando se piensa en los efectos de la educación, esta aparece como “variable independiente”, cuando se reflexiona acerca de los modos en que ciertas dimensiones sociales determinan parcialmente lo que sucede en la escuela, ésta aparece como “variable dependiente”. Sin embargo, para entender la relación es preciso considerar estas dos dimensiones de análisis, reconociendo siempre que cada ámbito social tiene su dinámica relativamente autónoma, considerando que el grado de la misma no se puede determinar “teóricamente” de una vez para siempre, sino que cambia según determinadas circunstancias y condiciones históricas y sociales.

La sociedad influye sobre la escuela

Es oportuno recordar que prácticamente todo lo que sucede en la sociedad se siente en la escuela. Esto lo saben y lo viven cotidianamente todos los docentes. Los cambios en la estructura y dinámica de la familia, el desempleo, la violencia, la difusión de los medios de comunicación de masas, la liberación de la condición de la mujer, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la globalización de la economía, las dictaduras, el autoritarismo y la corrupción política, etc. son procesos que se viven en el ámbito escolar. Éste ya no es un ámbito protegido, un lugar sagrado donde sólo hay alumnos y docentes. En la escuela se encuentran niños, adolescentes y profesores de carne y hueso, no simplemente “roles” de alumnos y docentes. Cada agente escolar llega con todo lo que es, con todas sus vivencias, con sus angustias, necesidades, fantasías, capacidades, lenguajes, etc., que ningún delantal puede ocultar o reprimir. La subjetividad de los agentes escolares es cada vez más diversa y compleja y en gran parte se forma fuera del ámbito de las instituciones escolares. Ya está lejos el tiempo de la escuela como espacio sagrado y protegido desde donde se irradia la civilización sobre un medio ambiente definido como bárbaro. Si esto es así, el docente debe ser un profesional capaz de entender el mundo que vivimos para entender lo que sucede en el aula y actuar en consecuencia.

Como es imposible incorporar en un programa el estudio de todos los cambios que están produciendo una mutación de la sociedad y la escuela que vivimos, sólo privilegiaremos algunos de ellos, a saber: a) cambios en la estructura de la familia (asociados a los cambios en los equilibrios de poder de los géneros y entre las generaciones); b) cambios en el sistema productivo, la distribución del ingreso y la estructura social.

- a) Cambios en la estructura de la familia** (asociados a los cambios en los equilibrios de poder de los géneros y entre las generaciones). En este ámbito las sociedades están viviendo transformaciones radicales que tienen sus efectos sobre la relación entre las nuevas y viejas generaciones, en la familia y en la escuela, entre otros ámbitos sociales. En el modelo clásico (etapa fundacional de los Estados y sistemas educativos modernos) existía una división del trabajo más o menos explícita y siempre potencialmente conflictiva (dependiendo de las circunstancias) entre estas dos instituciones sociales. Ciertas cosas le correspondían a la familia (la primera educación, la contención afectiva, la alimentación, el desarrollo de hábitos básicos, el aprendizaje de la lengua materna, etc.). La familia cumplía una función pedagógica implícita, es decir, “formaba” casi sin premeditación (como dice Humberto Eco: “*Creo que nos transformamos en aquello que nuestro padre nos enseñó en los tiempos muertos, mientras no se ocupaba de educarnos*”⁴). No basta la nostalgia por la familia del pasado. Hoy la escuela y los maestros necesitan entender las estructuras y dinámicas de las nuevas configuraciones familiares. Estas han cambiado y se han diversificado en gran medida por los cambios culturales relacionados con la liberación de la condición femenina, su incorporación masiva al mercado de trabajo (y al sistema escolar). Hoy muchas familias (independientemente de su posición social) no están en condiciones materiales de hacerse cargo de aquellas tareas que realizaban antes de la escuela y durante la experiencia escolar. En muchos casos, los niños y adolescentes ni siquiera cuentan con adultos responsables que los acompañen

⁴ Edición en castellano de *El péndulo de Foucault*, pág. 47.

en su crecimiento biológico y cultural. En estas nuevas condiciones es difícil que la escuela pueda seguir esperando que “la familia” se haga cargo de garantizar ciertas cosas que ya no está en condiciones de dar. Por otra parte, todo parece indicar que ciertas transformaciones culturales y sociales, han venido para quedarse (por lo menos para las próximas décadas...). Dado este escenario (que es preciso entender y comprender, aunque no siempre “aceptar”) es preciso que los actores escolares redefinan sus responsabilidades y tareas en relación con las nuevas generaciones. Hoy se insiste en que la escuela debe no sólo instruir (aunque se tiende a “evaluar su calidad” sobre los aprendizajes “objetivos y medibles” tales como las competencias en lectoescritura y matemática), sino también educar, en el sentido tradicional del término, es decir, incluyendo el desarrollo afectivo, social y moral de los niños y adolescentes (función que antes le competía, en gran medida a la familia).

El docente también debe entender que los niños y jóvenes de hoy son sujetos de derecho. En otras palabras es preciso comprender el cambio en las relaciones de poder entre “los chicos” y “los grandes”. En cierto momento del desarrollo del Imperio Romano, se consideraba que jurídicamente, los padres eran literalmente dueños de sus hijos y ejercían sobre ellos un dominio semejante al que se ejerce sobre un bien material. Mucha agua ha pasado bajo los puentes de Roma. Hoy la legislación positiva de casi todos los Estados del mundo reconoce que los menores de 18 años son sujetos con derechos. Pero no hay que creer que éste es un cambio principalmente jurídico. La ley, en este caso es un reconocimiento a un cambio social que tiene múltiples síntomas. Hoy los niños (no todos, sino los que viven en determinadas condiciones, por supuesto) tienen derechos (a la palabra, a la información, a participar en todo procedimiento judicial y administrativo que los concierna, etc.) y los ejercen, tanto en la familia, como en los otros ámbitos donde transcurre su existencia. Éste es un cambio fundamental que necesita ser estudiado y entendido por los profesionales de la educación para tenerlo en cuenta a la hora de interactuar con las nuevas generaciones en las instituciones escolares.

- b) Cambios en el sistema productivo, la distribución del ingreso y la estructura social.** La mayoría de los que habitamos este planeta percibimos que el mundo de la producción y de la distribución de la riqueza ha cambiado en el lapso de los últimos 30 años. Todos hablamos de globalización, flexibilización del mercado de trabajo, sociedad del conocimiento, conformación de un mercado capitalista mundial, interdependencia global y crisis económicas internacionales. Todos conocemos los nuevos desafíos que supone integrarse al mercado de trabajo, muchos no logran hacerlo en forma oportuna o lo hacen en zonas informales, inestables, desreguladas, con bajas remuneraciones, etc. Otros sufren la presión de la competencia y necesitan invertir cada vez más en el desarrollo de sus competencias para conservar sus empleos e ingresos. A su vez, la riqueza que se produce (en especial en América Latina, el continente más desigual del mundo) está cada vez más concentrada en una minoría de la población. El desempleo, el subempleo, la inestabilidad laboral, las bajas remuneraciones afectan la cantidad de recursos que las familias pueden invertir en la educación de sus hijos. Más de la mitad de la población de América Latina vive en hogares con ingresos por debajo de la línea de la pobreza. La novedad de la temática social contemporá-

nea invitó a incorporar el término “exclusión social” para rendir cuentas de su “novedad” y “gravidad”. La cuestión social está en el origen de nuevas formas de conflictividad social que ponen en riesgo la misma integración de la sociedad como un todo.

Todo el sufrimiento social impacta en la vida de las nuevas generaciones tanto en el hogar como en los establecimientos escolares. La inclusión escolar cada vez más masiva, al ir de la mano de múltiples situaciones de exclusión social produce una serie de consecuencias en el trabajo docente (malestar, pérdida de identidad profesional y de sentido del trabajo, impotencia, etc.). Y en la propia vida de la escuela (dificultades de aprendizaje, desorden, etc.). Los docentes, al igual que otros prestadores de servicios públicos esenciales (trabajadores sociales, empleados municipales, personal de los servicios de salud, policías, etc.) le ponen cotidianamente el cuerpo a la cuestión social. Ellos conocen “en persona” la problemática social. Por lo tanto es imprescindible complementar esta rica experiencia y compromiso con una reflexión sociológica acerca de la naturaleza y dinámica de la cuestión social contemporánea con una reflexión sociológica coherente, sistemática y basada en datos reales.

Este esfuerzo reflexivo ayudará no sólo a entender mejor el complejo entramado de factores que determinan la emergencia de las situaciones de sufrimiento social sino que también permitirá actuar mejor para sacar el máximo provecho de la experiencia escolar. La institución escolar deberá tomar en cuenta el contexto en que interviene, sacando así el máximo provecho de los recursos disponibles y buscando alianzas provechosas con otras instituciones públicas y comunitarias. No le corresponde, en principio, a la escuela generar las condiciones sociales del aprendizaje, pero sí adecuar la oferta educativa a las condiciones sociales y culturales de sus alumnos, garantizando que todos desarrollen esa cultura común que es la condición básica de su ciudadanía civil, social y política. Entre otras cosas habrá que discutir en qué medida hay ciertas necesidades (materiales, afectivas, simbólicas, etc.) cuya satisfacción es condición necesaria para el surgimiento de auténticos intereses y demandas de esos conocimientos que ofrece la institución escolar.

Por último, la acentuación de las desigualdades sociales está produciendo una fragmentación del propio sistema escolar. Los establecimientos, al estar situados en el territorio, también tienden a la segregación y la fragmentación social. La escuela policlasista y multicultural, donde se encontraba el hijo del obrero con el del empleado y el profesional, el inmigrante italiano o español con el criollo, el judío con el católico, etc. (del barrio policlasista) está dejando su lugar a la escuela para “gente como uno”, perdiéndose así un espacio de socialización, pluralista, un lugar donde se aprendía a vivir y valorar diferencias de todo tipo, no solo sociales, sino también religiosas, étnicas, lingüísticas, culturales, etc. El futuro maestro debe conocer la lógica de estos procesos para situarse en ese universo y tomar conciencia de las particularidades del contexto laboral donde va a desarrollar su trabajo.

En síntesis, en las condiciones actuales es inevitable que el docente tenga un conocimiento sistemático de la cuestión social, de sus causalidades, múltiples manifestaciones e impactos sobre la vida de la institución escolar y los aprendizajes de sus alumnos. Las mismas políticas denomi-

nadas “compensatorias” (o de equidad, de igualdad social, etc.) desplegadas por los ministerios de educación, así como el conjunto de políticas públicas (en especial las sociales) deberían ser objeto de estudio y análisis crítico en todo programa actual de sociología de la educación para profesionales de la educación.

Por último es preciso revisar el debate sobre la relación entre la condición social de los alumnos y su carrera escolar. En otras palabras, la sociología de la educación tiene una larga tradición de investigación sobre las complejas relaciones entre las desigualdades sociales y las desigualdades escolares. En todos los países, el capital cultural, social y económico de las familias se asocia con dimensiones relevantes de la experiencia escolar tales como la edad de incorporación al sistema, el rendimiento interno (repetición, extraedad, etc.), el tipo de establecimiento al que concurren los alumnos y, lo que es muy importante, la calidad y cantidad de aprendizajes efectivamente desarrollados. Sobre todos estos temas existe no solo debate teórico, sino muchos datos y evidencias empíricas. La cuestión de fondo aquí es examinar el peso efectivo que tiene la escolarización para torcer los determinismos sociales. La experiencia muestra que muchas escuelas pueden hacerlo. La cuestión es examinar qué factores escolares son los más adecuados para luchar contra las desigualdades sociales de origen.

Los efectos sociales de la educación

La escolaridad no puede dejar de tener efectos, tanto en el presente y futuro de los individuos que la frecuentan como sobre el conjunto de la sociedad. En esta cuestión tiende a predominar el discurso normativo sobre el sociológico. En otras palabras, cuando se habla de esta relación, por lo general se la plantea en términos de funciones que la educación “debería” cumplir. Menos frecuente es reflexionar y analizar los efectos reales que tiene la escolaridad sobre la vida de las personas, los grupos y la sociedad como un todo.

Lo primero que hay que decir es que muchos años de escolaridad pueden tener efectos positivos para los individuos “educados” o poseedores de determinados títulos (por ejemplo en términos de empleo, ingresos, etc.), pero no tener efectos sobre el desarrollo de la sociedad como conjunto. Por eso es preciso distinguir analíticamente estas dos cuestiones.

Vale la pena que en el programa de sociología de la educación se comience por revisar críticamente algunas investigaciones que muestren cuáles son las consecuencias prácticas que tiene la escolarización sobre algunas dimensiones de la trayectoria de las personas y el desarrollo de las sociedades tales como la cultural, la producción, el trabajo y la distribución del ingreso, la igualdad social y la estructura y dinámica demográfica y familiar.

Los efectos culturales de la educación pueden observarse respondiendo preguntas tales como ¿En qué medida la educación contribuye a formar personas autónomas, respetuosas de ciertas reglas sociales, tolerantes, pluralistas, abiertas a otras culturas? ¿Las personas más educadas son menos discriminadoras o racistas? ¿Qué relaciones existen entre el nivel educativo de las personas y la probabilidad de cometer distintos tipos de delitos y/o infracciones?

Se dice también que la educación contribuye al crecimiento económico de una sociedad, facilita la integración al mercado de trabajo, permite construir una sociedad más igualitaria en términos de la distribución del ingreso. ¿Qué relaciones existen entre crecimiento de la escolaridad y crecimiento del Producto Interno Bruto de una sociedad? ¿Los más educados se insertan más fácilmente y en mejores condiciones en el mercado de trabajo? ¿Los ingresos que obtienen las personas están influenciados por el nivel educativo? ¿Más educación implica siempre más igualdad en la distribución del ingreso?

¿Las trayectorias laborales de las personas dependen de su nivel de escolaridad?

Se deben también plantear interrogantes en el plano de los impactos de la educación sobre las conductas demográficas de las personas. ¿El nivel de educación alcanzado por las personas determina la tasa de crecimiento demográfico de la población? ¿La tasa de mortalidad infantil varía según el nivel de escolaridad promedio de las madres? ¿La división del trabajo entre mujeres y varones en el hogar, depende del nivel educativo promedio de la pareja? Estas y otras muchas preguntas estuvieron en el origen de muchos estudios que merecen ser revisados para analizar los efectos reales de la escolaridad y sus condiciones sociales para ir más allá del discurso normativo, los prejuicios y las expectativas irracionales.

Por último hay que formularse interrogantes en cuanto a los efectos de la educación sobre el sistema y las prácticas políticas. ¿Existe una correlación entre nivel educativo medio de la población y vigencia de regímenes democráticos? ¿Las personas más educadas votan con más frecuencia? ¿Participan más en la vida política (partidos, asociaciones, etc.)? ¿Están más informados de los grandes temas presentes en el campo político? ¿Leen más la prensa escrita?

Es probable que una mirada reflexiva y crítica de los datos que constituyen algunas pistas de respuesta a éstos y otros muchos interrogantes, pueda proveernos de una imagen más realista acerca de lo que se puede esperar de la escuela. Más aún es muy probable que el simple análisis empírico de los datos muestre relaciones contradictorias o de diverso signo. Y esto no deberá extrañarnos, ya que por lo general las causalidades sociales son de orden estructural. En otras palabras, no siempre determinados efectos pueden imputarse exclusivamente a la presencia de determinados factores simples. En todo caso, el estudio crítico de “los efectos de la educación” sobre dimensiones importantes de la vida social permitirá redimensionar las expectativas que se depositan en la educación. Al final del recorrido es probable que el optimismo educativo ingenuo sea sustituido por un optimismo razonado, crítico y capaz de captar la complejidad de las relaciones que mantiene el sistema escolar con otros factores sociales determinantes del desarrollo social.

La educación básica y la formación de la ciudadanía activa

La educación básica obligatoria es la educación para todos. Como tal tiene una responsabilidad fundamental: formar individuos dotados de las actitudes y competencias que lo habiliten para constituirse en un ciudadano activo y participativo en el campo político democrático. Por lo tanto éste es el momento de abandonar el plano estrictamente analítico para formular algunas apreciaciones normativas acerca de la función política de la educación básica. En efecto, más allá de los efectos prácticos observados y

con base en los mismos, es preciso que los docentes sepan que la formación para la ciudadanía es una de sus responsabilidades básicas en el momento actual, quizás más estratégica aún que la de la formación para el trabajo. Es más, en las condiciones sociales actuales, el fortalecimiento de la democracia y la acción colectiva son una condición necesaria para el desarrollo de una sociedad más justa, es decir, capaz de distribuir mejor la riqueza que se produce.

Por eso creo conveniente que los futuros profesores puedan discutir algunos puntos salientes de una estrategia pedagógica adecuada para maximizar el cumplimiento de la función política de la educación básica. Aquí la pregunta específica es qué estrategias emplear para garantizar la construcción de un *habitus* o sentido práctico democrático en las nuevas generaciones que las habiliten para insertarse en relaciones sociales que no tengan a la dominación como principio constitutivo fundamental.

Con base en los principios enunciados arriba me permitiré sugerir tres grandes líneas de acción que sólo constituyen indicaciones de un camino a construir y no de un esquema o receta a aplicar. Éstas son las siguientes:

- a) El desarrollo de las competencias expresivas en las nuevas generaciones. Esta especie de imperativo tiene dos dimensiones. La primera es técnica, la segunda remite a la idea de derecho a la expresión. Para ser un sujeto autónomo es preciso que los individuos posean los recursos necesarios para ponerle palabras a sus emociones como así también a sus deseos, necesidades y demandas. Ser un ciudadano supone la capacidad de decir lo que se siente. El don de la palabra nos humaniza y nos particulariza. El lenguaje, en todas sus formas nos habilita para la comunicación y para entrar en relaciones de reciprocidad comunicativa. La escuela puede contribuir a desarrollar en los sujetos el don de la expresividad (saber hablar, saber escribir, saber comprender lo que se dice y saber descifrar los textos escritos, etc.). Pero la competencia técnica debe estar acompañada de la convicción de que todos tenemos derecho a hablar, a decir, a expresarnos. Muchos niños y adolescentes (al igual que muchos adultos) se callan no porque no posean las competencias técnicas necesarias para expresarse, sino porque no han incorporado la idea de que se tiene derecho a hablar y a tomar la palabra. La experiencia escolar puede contribuir tanto a desarrollar las competencias expresivas como a difundir la idea de derecho a expresarse. No es preciso abundar en justificaciones de la importancia que tiene la capacidad expresiva para participar como miembro activo en todos los campos sociales donde transcurre la vida de los individuos, desde la familia a la escuela, desde el lugar de trabajo hasta la política. La participación en la vida de la ciudad o la comunidad donde se vive (desde la aldea a la sociedad mundo) requiere del uso de las competencias expresivas. El lenguaje, en este sentido amplio (saber qué decir, cómo decirlo, en qué momento decirlo, comprender el decir de los demás, etc.) es un poderoso instrumento de participación en la vida colectiva. Si esta competencia está igualmente distribuida y el derecho a hablar es asumido por todos, la probabilidad de construir la democracia como autogobierno, es mayor. Todos conocemos los efectos dañinos del monopolio de la palabra que muchas veces se arrogan los representantes. El dirigente, líder o profeta, formador de opinión o periodista exitoso, se arrogan el derecho a hablar en nombre de los demás, en especial de aquellos que no están en condiciones de hacerse oír. Los excluidos de la palabra (que son por lo general los excluidos de otros bienes materiales estratégicos) están condenados al mecanismo de la delegación incondicional y de este modo se convierten

en una fuerza al servicio de otros intereses ajenos. Si el don de la palabra estuviera más igualmente distribuido disminuirían los riesgos de la malversación de confianza, la manipulación y la monopolización de la política por parte de una minoría de representantes. La tan mentada crisis de la representación política, en parte, responde precisamente a esta tendencia a la monopolización de los recursos políticos estratégicos, no sólo de la palabra, sino también del dinero, la influencia, la información, el conocimiento, etc. En consecuencia, la primera contribución de la escuela a la formación de la ciudadanía activa no es responsabilidad de los profesores de ciencias sociales o de la materia “formación ética y ciudadana”, sino de los profesores de lengua. Es más, el desarrollo de las competencias expresivas debería ser el primer objetivo de la escuela como institución, lo cual trasciende la responsabilidad de los profesores de lengua, para constituirse en el objetivo de todas las materias que conforman el programa escolar. Esta estrategia, por supuesto, requiere que el lenguaje sea concebido como una herramienta y no como un objeto de análisis, como demasiadas veces ocurre en la cultura escolar. El lenguaje, para el común de los mortales, es un instrumento. Se pueden hacer cosas con palabras: se puede exigir derechos, se puede seducir, así como también se puede engañar, mentir y dominar. Para los lingüistas y otros especialistas análogos, el lenguaje es un objeto de análisis. Pero esta relación que ellos mantienen con el lenguaje no puede ser transferida, como muchas veces se hace de forma inconsciente, al conjunto de los ciudadanos, los cuales usamos el lenguaje como una poderosa herramienta para constituirnos en sujetos autónomos.

- b) Otra estrategia que puede emplear la institución escolar para formar ciudadanos activos es la de proveer a las nuevas generaciones experiencias sistemáticas de vida democrática. Los derechos humanos y los derechos del niño no deben constituirse en un contenido más que hay que aprender en la escuela. Muchos docentes y directores tienden a creer que los derechos se enseñan mediante lecciones teóricas, memorizaciones, etc. Los derechos y los valores asociados a ellos se aprenden a través de la experiencia, a través del ejercicio práctico. Es preciso que la escuela ofrezca a las nuevas generaciones una experiencia de construcción de un orden social democrático. Las necesarias normas que deben estructurar las prácticas escolares deben ser el resultado de la argumentación y la evidencia. Maestros y alumnos deben participar en este proceso de construcción, cada uno de ellos desde la posición funcional que objetivamente les corresponde. El maestro, representante del mundo adulto debe liderar y colocar los límites primeros de la discusión alrededor de la necesidad de una representación común de la justicia como requisito inevitable para la convivencia democrática. La idea de límite está en la base de la idea misma de norma que regula las prácticas humanas. *“Un orden jurídico sólo cumple su función antropológica si le garantiza a todo recién llegado a la Tierra por una parte la preexistencia de un mundo ya hecho, que le asegura su identidad en el largo plazo y por otra parte la posibilidad de transformar este mundo y de imprimirle su marca propia. Solo hay sujeto libre si se sujeta a una ley que lo funda”* (Supiot, 2005: 79).

La escuela debería ofrecer a las nuevas generaciones la ocasión de ejercer el derecho a la palabra, a la participación, a la comunicación, a la identidad, al respeto recíproco, a la horizontalidad, etc. Debe quedar en claro que en este caso socialización no es sinónimo de adaptación a la sociedad. La escuela debe proveer ocasiones prácticas para aprender a resistir lo inaceptable, lo inmoral y lo

injusto que se presenta en distintas esferas de la vida social. La propia vida escolar seguramente ofrece situaciones que deben ser examinadas con el fin de esclarecer el juicio de alumnos y docentes. También podrían analizarse situaciones de la vida real totalmente reñidas con el sentido ético/práctico para poner a prueba el conformismo y desarrollar la capacidad de resistencia ética ante las “grandes transgresiones” de los grupos sociales más poderosos, como de las pequeñas trampas y transgresiones” de los sectores sociales subordinados (Martuccelli, 2004). Es probable que la vivencia de los derechos y valores deseables mediante experiencias concretas (la participación en consejos de convivencia, en la formulación del proyecto institucional, en la resolución de conflictos, en el trabajo en equipo, en el debate y la argumentación colectiva, etc.) permitan el desarrollo de un sentido ético práctico, entendido como un conjunto de predisposiciones a actuar con justicia, respeto por las diferencias, etc., que las nuevas generaciones podrán transferir en los otros ámbitos donde transcurre o transcurrirá su existencia. En síntesis, se trata de que la escuela haga ella misma el esfuerzo por constituirse en un orden autofundado y ofrezca a quienes la frecuentan una oportunidad, quizás excepcional, de aprender los valores democráticos a partir de la experiencia y no a partir de lecciones y lectura de textos.

- c) Por último, la escuela puede y debe ofrecer a los jóvenes una oportunidad de apropiarse de aquellos conceptos y teorías de la democracia y de la moral que se han ido construyendo a lo largo de la historia de las sociedades. Estas teorías también deben constituirse en herramientas poderosas para favorecer la reflexividad. Pero es una reflexividad que no se ejerce en el vacío, sino que se sustenta en prácticas y experiencias democráticas y las potencia y enriquece al pasarlas del ámbito de lo no conciente o de la conciencia práctica a la conciencia discursiva. Si estos contenidos deben ser objeto de una “materia” o una “disciplina” en particular (filosofía, ética, ciencia política, sociología, etc.) es otro tema de discusión donde los argumentos epistemológicos y los razonamientos pedagógicos muchas veces están intervenidos por intereses corporativos (empleos, puestos de trabajo, etc.) de las disciplinas y profesiones organizadas.

Reflexiones finales

Este texto cumple con su objetivo si logra colocar en la agenda curricular de la formación docente algunos productos del quehacer sociológico. No se trata de conocimientos hechos para ser solo estudiados, sino también para ser desarrollados, redefinidos, sometidos a la crítica de la razón y la experiencia de los docentes.

Todo programa de formación supone una operación de selección y exclusión hasta cierto punto inevitablemente arbitrarias. Otro especialista podría haber tomado otras decisiones. También el ordenamiento y clasificación que supone una exposición programática (y su secuencia) son provisionales y pueden adquirir otra conformación.

Hay que reiterarlo una vez más, este texto cumple con su objetivo si logra suscitar el interés del lector (los colegas docentes de sociología de la educación de los ISFD). En muchos casos, más que interesar, se buscó provocar. Pero la intención siempre fue ir más allá de lo que indica el sentido común y también recuperar mucho sentido común reprimido por los discursos oscuros y pretendidamente científicos acerca de la educación. En demasiadas ocasiones “los especialistas” en ciencias de la educación nos dejamos llevar por la pendiente de los giros lingüísticos, nos regodeamos en buscar palabras y formas alambicadas para lograr un “efecto de autoridad”, en especial, cuando se habla ante auditorios (por ejemplo, oyentes no especialistas en la disciplina del que habla) que no están en condiciones objetivas de controlar la coherencia lógica de lo que se dice. Forma parte de la misma estrategia el uso reiterado de las citas de autores del tipo “Marx C., 1997” o “Weber M. 1992”, sin ofrecer al lector ni siquiera un párrafo entrecorrido de la obra citada (la cita clásica, con indicación de texto y número de página). La proliferación de discursos supuestamente sostenidos en una larga lista de apellidos ilustres o desconocidos (eso poco importa cuando se habla a no especialistas que desconocen las jerarquías de un campo disciplinario determinado) produce discursos con prótesis, es decir, parásitos y huérfanos de autoría real.

Ojalá los sociólogos seamos capaces de hacer llegar los frutos de nuestra cosecha, fuera de las fronteras de nuestro territorio disciplinario. Para ello deberemos combatir el academicismo y el enciclopedismo que sólo producen la ilusión y generan una autoridad pedagógica estéril en la medida en que no se emplea para favorecer el aprendizaje de los alumnos sino el lucimiento personal del profesor (con las correspondientes ventajas materiales que este capital simbólico procura).

No se puede uno comunicar con “los otros” usando el mismo lenguaje que usamos entre colegas de nuestro campo. Si somos capaces de hacerlo legitimaremos la sociología, que no tiene ninguna razón de ser si sólo produjera conocimientos exclusivamente aptos para sociólogos. El que enseña sociología de la educación en los ISFD no debe perder nunca de vista que está contribuyendo a la formación de profesores y no de sociólogos. Este objetivo debe determinar tanto la selección de los temas, como la estrategia pedagógica empleada en los cursos.

Por último, no está de más reiterar dos consejos. El primero tiene que ver con la tensión “proposiciones y argumentos teóricos” vs. datos y evidencias empíricas. La buena sociología combina prudentemente ambos componentes, no los suma, sino que los integra, evitando así el “teoricismo” y el “empirismo chato”. La sociología es una ciencia con objeto y por lo tanto sus argumentos, para ser plausibles, deben ser coherentes y al mismo tiempo fundados en hechos y datos referidos a sus propios objetos. El segundo consejo concierne a una distinción y a una interrelación entre lo normativo y lo analítico. No es lo mismo describir, denotar lo real, buscar una explicación, comprender o encontrar un sentido que prescribir, es decir, definir un deber ser, perseguir determinados valores o tomar posición. En cada caso el discurso es diferente. El primero está orientado por la curiosidad y el interés descriptivo o explicativo (¿qué relación tiene esto con aquello? ¿qué factores se asocian a determinados resultados?, ¿cuáles son las etapas de desarrollo de determinado fenómeno? ¿qué efectos tienen determinados procesos sobre otras dimensiones de la vida social?, etc.). El discurso normativo está inspirado en la pasión por participar en la construcción del mundo que vivimos, es un discurso de rechazo e indignación ante las injusticias y padecimientos del mundo.

Hecha la distinción es preciso no olvidar que ambas preocupaciones están siempre presentes en el espíritu del sociólogo y que las mismas se determinan mutuamente. Muchas veces la constatación “objetiva” de ciertas constantes históricas nos obliga a redefinir nuestros objetivos y utopías. Otras tantas nuestros valores intervienen y orientan nuestra curiosidad haciéndonos preferir ciertos objetos de indagación sobre otros. Esto nos obliga a ser honestos con nosotros mismos y a ser conscientes y coherentes tanto con los imperativos de la comunidad científica a la que pertenecemos como a la comunidad político/ideológica a la que adherimos. Para lograrlo tenemos una herramienta: el control recíproco de los colegas con quienes compartimos una tradición intelectual y un compromiso político por la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Bibliografía temática básica

Cuestiones de “estilo sociológico”

Bourdieu, P. (1996): *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (2000): *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2003): *El oficio del sociólogo*. Madrid Siglo XXI.

Elías, N. (2002): *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.

Lahire, B. (2005): *Para qué sirve la sociología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (2001): “Historia y Sociología”, en Aguirre Lora, M. E. (coord.): *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: Fondo de Cultura Económica.

La educación como asunto de Estado

Ball, S. (2002): “Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas”, en Narodowsky, M. (comp.) *Nuevas tendencias en políticas educativas*, Buenos Aires: Granica.

Bourdieu, P. (1966): “Espíritus de Estado”, en *Revista Sociedad*, N° 8, abril de 1966, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Dubet, F. (2004): “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en: Tenti Fanfani, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires IIPE/UNESCO, pp. 15-44.

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

Durkheim, E. (1997): *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.

Elías, N. (1987): *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

Morduchowicz, A. (2004): *Discusiones de economía de la educación*. Buenos Aires: Losada.

Tedesco, J. C. (1986): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2001): *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Buenos Aires: Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Universidad de Stanford/BID (documento para la discusión).

Van Zanten, A. (2000): “¿Un liberalismo educativo sin fronteras?” Título original « Un libéralisme éduca-

tif sans frontières? », en Van Zanten Agnès ed. *L'école. L'état des savoirs*. Paris: Editions La Découverte & Syrios, pp. 355-364. Trad. Emilio Tenti Fanfani.

La dimensión organizativa de la escuela

Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

Campione, D. y Mazzeo, M. (2000): *Nacionalización y democracia en la escuela pública*. Cuaderno de Trabajo N° 5, Buenos Aires: Departamento Unidad de Formación, Centro Cultural de la Cooperación. (bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/fisyp/cuaderno3.pdf)

Crozier, M. (1997): "La transición del paradigma burocrático a una cultura de gestión pública", en *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, N° 7, enero de 1997, Caracas.

Deleuze, G. (1991): "Postdata sobre las sociedades de control", en Ferrer, Ch. (Comp.) *El lenguaje literario*, N° 2, Montevideo: Ed. Nordan.

Dussel, I. (1995): "Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores", en *Revista Argentina de Educación*, N° 23, Buenos Aires.

Escolano, A. (2000): *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Foucault, M. (1976): *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Frigerio, Graciela, y otros (1992): *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel. Serie FLACSO.

Perez, H. y Alonso Bra, M. (1997): *La actual reforma educativa argentina y la institucionalización del espacio escolar: ¿de la administración burocrática a la gerencia educativa?* Caracas: CLAD.

Tenti Fanfani, E. (2001): *La escuela desde afuera*. México: Lucerna/Diogenis.

Varela, J. y Álvarez Uria, F. (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Weber, M. (1983): *Economía y Sociedad*. México: F.C.E.

El currículo escolar

Apple, M. W. (1997): *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Bernstein, B. (1988): *Clases, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Vols. I y II. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981): *La reproducción*. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P.: "Los tres estados del capital cultural", en revista *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, No. 5, pp. 11-17.

Cox, C. y Bernstein, B. (1988): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Chile: CIDE.

Durkheim E. (1982): *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.

Elías, N. (1994): *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.

Puiggros, A. (1996): *Historia de la educación en la Argentina: sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.

Poggi, M. (2003): "La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. Algunas perspectivas sobre el abordaje de los aspectos curriculares", en Tenti Fanfani, E. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires: IIPE/UNESCO, Fundación OSDE, Altamira.

Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1987): *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: Miño y Dávila/FLACSO.

La interacción maestro-alumno

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

Narodowski, M. (1993): *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Tandil: Universidad Nacional del Centro.

Rist, R. C. (1999): "Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado", en Enguita, Mariano F. (ed.): *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.

Rosenthal, R. y Jacobson, J. (1980): *"Pigmalión en la Escuela". Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.

Simone, Raffaele (2001): *La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.

Tenti Fanfani, E. (1984): "La interacción maestro-alumno: discusión sociológica", en *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLVI, N° 1, enero-marzo de 1984, México.

Tenti Fanfani, E., Cervini, R. y Corenstein, M. (1984): *Expectativas del maestro y práctica escolar*. México DF: UPN.

Tenti Fanfani, E. (1999): *Más allá de las amonestaciones. El orden democrático en las instituciones escolares*. Buenos Aires: Serie Cuadernos del Unicef.

El alumno

Bustelo, E. (2007): *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dubet, F. "Los Estudiantes", en *Revista de Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana* (<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>).

Margulis, M. (1997): *La cultura de la noche*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Del Cueto, C. (2007): *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*, Buenos Aires: Prometeo.

Duschatzky, S. (1999): *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2006): "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente", en Tenti Fanfani, E., *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Elías, N. (1998): *La civilización de los padres*. Bogotá: Editorial Norma.

Reguillo, R. (2008): "Instituciones desafiadas, subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración", en Tenti Fanfani E. (comp.), *Nuevos temas de la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sidicaro, R. y Tenti Fanfani, E. (1998): *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires: Losada/UNICEF.

Urresti, M. (2008): "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar", en Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *Nuevos temas de la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Los docentes

Alliaud, A. (2008): *Los maestros y su historia*. Buenos Aires: Granica.

Andrade Olivera, D. (2006): "El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina", en Feldfeber y Olivera (comps). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.

Birgin, A. (2000): "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", en Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudencio (comp.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981): *La reproducción*. Barcelona: Laia.

Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.) (1992): *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Davini, M.C. y Alliaud, A. (1995): *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Ezpeleta J. (1989): *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile: UNESCO.

Feldfeber, M. (1996): *Las políticas de formación docente en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Mimeo.

Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Tenti Fanfani, E. (2005): *La condición docente. Análisis comparado en la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti Fanfani E. (2006): *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (Compilador y autor de un capítulo), Buenos Aires: Siglo XXI.

Efectos y funciones de la educación

Bourdieu, Pierre (1991) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Tenti Fanfani, E. (2007) *Escuela y cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Baudelot, Ch. y Leclercq, F. (2008): *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Bourdieu, Pierre. *Los tres estados del capital cultural*. Trad. Emilio Tenti Fanfani.

Castel, R. (1998): «La lógica de la exclusión social», en Bustelo, E. y Minujin, A. (compiladores), *Todos entran*, Alfaguara Colombia, UNICEF.

Cervini, R. (2009): *Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria de Argentina. Un estudio multinivel comparativo*, en: REICE, Vol. 7, N° 1. 2009. (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783785>).

Filmus, D. y Miranda, A. (1999): "América Latina y Argentina en los 90: más educación, menos trabajo = más desigualdad", en Filmus, D. (comp.); *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Eudeba-FLACSO.

Jacinto, C. (coord.) (2004): *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires: La Crujía ediciones.

Keeley, B. (2007): *Capital humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe*. México D.F.: Ediciones Castillo/OCDE.

Kessler, G. (2002): *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

Klein, E. y Tokman, V. (2000): "La estratificación social bajo tensión en la era de la globalización", en *Revista de la CEPAL*, N° 75, diciembre 2000.

Lahire, B. (2008): "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social", en Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *Nuevos temas de la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

López, N. (2005): *Equidad educativa y desigualdad social*, Buenos Aires: Ed. IIPE - UNESCO.

Martín Barbero, J. (2008): "Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad", en Tenti Fanfani, E. (comp.), *Nuevos temas de la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Schultz, Theodor W. (1972): "Inversión en Capital Humano" en Blaug, M. *Economía de la educación. Textos escogidos*. México, España: Tecnos.

SITEAL. INFORME 2008 (2008): *La escuela y los adolescentes. Tendencias sociales y educativas de América Latina*. Sede Regional Buenos Aires: IIPE/UNESCO. (<http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias2008.asp>).

Supiot, A. (2005): *Homo juridicus. Essay sur la fonction anthropologique du droit*. Paris: Seuil.

Tenti Fanfani, Emilio (1996): "Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado", en *Revista de Educación de Adultos*. México: CREFAL.

Tenti Fanfani, E. (2007): *La cuestión social y la escuela. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

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

Van Zanten (2008): "¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social, en Tenti Fanfani Emilio (comp.), *Nuevos temas de la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Wright Mills, C. (1970): Educación y clase social, en Pereira L. y Foracchi, M. M., *Educación y sociedad. Ensayos sobre sociología de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

Sitios de Internet con información sobre Educación

http://www.paginadigital.com.ar/articulos/educ_todas.asp (página digital con artículos de la prensa escrita sobre educación)

<http://www.me.gov.ar/> (Ministerio de Educación de la Argentina)

<http://www.educ.ar/educar/index.html> (Portal Educativo del Estado Argentino)

<http://www.me.gov.ar/infod/> (Instituto Nacional de Formación Docente de Argentina)

http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=section&id=1&Itemid=6 (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, del Ministerio de Educación de la Argentina)

<http://www.iipe-buenosaires.org.ar> (Instituto Internacional de Planificación de la Educación. Este sitio ofrece una lista de enlaces con otros a nivel nacional e internacional)

<http://www.siteal.org/> (Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina)

<http://www.redetis.org.ar/> (Red sobre Educación y Trabajo)

http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=48712&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Sitio oficial de la UNESCO)

<http://www.oei.es/> (Organización de Estados Iberoamericanos)

<http://www.preal.org/> (Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe)

<http://cee.edu.mx/cee.html> (Centro de Estudios Educativos, México)

<http://epaa.asu.edu/> (Archivos Analíticos de Políticas Educativas)

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice> (Red Europea de Información sobre Educación)

<http://www.uv.es/~aliaga/investig.html> (Herramientas para la Investigación Educativa)

<http://www.uv.es/~aliaga/spain.html> (Enlaces Educativos en Español)

<http://www.foro-latino.org/> (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas)

<http://www.rinace.org/> (Revista Electrónica Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación)

<http://www.ctera.org.ar/> (Sitio de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina)

<http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada> (Wikipedia, la enciclopedia libre en español)

<http://www.ual.es/Universidad/Depar/Sociologia/manual/socedu.htm> (Sitio con textos de sociología de la educación de la Universidad de Almería, España)

<http://www.ase.es/> (Sitio de la Asociación de Sociología de la Educación de España)

<http://www.pisa.oecd.org/> (Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes)

**Serie “Aportes para el
desarrollo curricular”**



- Didáctica de la Educación Inicial
- Didáctica General
- Filosofía
- Historia social argentina y latinoamericana
- Historia y política de la educación argentina
- Psicología educacional
- Sociología de la educación
- Sujetos de la Educación Inicial
- Sujetos de la Educación Primaria
- Sujetos de la Educación

