

## *Estructura y agentes en la escuela*

FRANÇOIS GRAÑA

*“...A questão do objetivismo e do subjetivismo, da estrutura e da ação (agência), toca numa daquelas questões centrais, polêmicas e recorrentes em ciências sociais. De certa forma, as grandes contribuições teóricas em ciências sociais podem ser classificadas conforme a ênfase que dão a um desses fatores”.*  
*Tomaz Tadeu da Silva (1992:41-2)*

### *Presentación*

El artículo de Tadeu da Silva del que hemos tomado el acápite, ocupará en esta exposición un lugar central. Esto, porque —más allá de sus propios puntos de vista sobre los asuntos que tematiza— nos parece que presenta en términos inteligentes la problemática nada sencilla de la producción y reproducción social por parte de las instituciones educativas.<sup>1</sup> Esta problemática remite a la cuestión de la primacía de estructuras o agentes en la reproducción social, polaridad que ha sido expresada de modos diversos: exterior-interior, objetivo-subjetivo, sistema-mundo de vida, entre otros. Esta tensión atraviesa —en filigrana y para quien quiera verla— ya no sólo la sociología de la educación, sino *toda* la reflexión teórica en ciencias sociales. Posicionados en este atalaya focalizaremos la discusión de los autores revisados. A continuación, una breve guía de la exposición tal como ha sido estructurada.

<sup>1</sup> En el marco acotado de este trabajo, no entraremos en la especificación —nada menor, por cierto— de términos tales como “escuela” o “sistema educativo” o “educación” en general.

*En primer lugar*, daremos cuenta de diferentes perspectivas que acentúan —de un modo u otro— las macroestructuras sociales por sobre los procesos educativos encargados de inculcar en los individuos un cúmulo de pautas, disposiciones y comportamientos aptos para su inserción social futura. Se empezará por revisar los argumentos centrales de los llamados “reproductivistas” así como algunas de las diferencias de enfoque entre ellos; se discutirán luego brevemente las críticas principales que se han dirigido a los “clásicos” de esta corriente. Renglón seguido, se pasará revista de otros enfoques igualmente clasificables entre quienes priorizan los componentes estructurales u objetivos en la determinación de los contenidos pedagógicos y curriculares de los procesos educacionales, así como algunos de sus críticos.

*En segundo lugar* nos ocuparemos de los autores que reaccionan contra la percepción de una educación pasiva y signada por predeterminaciones socio-económicas. Por sobre sus diferencias —a menudo importantes— todos ellos jerarquizan la especificidad de lo que ocurre

*al interior* de la escuela en tanto proceso original y no meramente reactivo. Se trata ante todo de la llamada “nueva sociología de la educación”, aunque no únicamente: comentaremos también ciertos representantes “puros y duros” de la fenomenología, algunos partidarios de la perspectiva constructivista, cierto autor que anuncia la inutilidad total del régimen educacional imperante, otro que llama a una “revolución pacífica” desde una nueva pedagogía, y por último quienes instan a la reconstitución del tejido social valiéndose de una reforma educativa de tonalidades conservadoras.

*En tercer lugar*, revisaremos los términos en que se plantean los desafíos de una síntesis o superación del enfrentamiento antitético entre las perspectivas consideradas en primer y segundo término; hemos entendido que es en este marco que corresponde dar cuenta de los aportes diferenciales de la llamada “teoría de la resistencia” así como los argumentos esgrimidos por sus críticos.

*Educar para conservar:  
los “clásicos” del reproductivismo*

Para da Silva, el objeto de lo que se ha dado en llamar “Sociología de la Educación” está constituido por los mecanismos a través de los cuales la educación —y más propiamente la institución escolar— contribuye a la *producción* y a la *reproducción* de la sociedad<sup>2</sup>. De esto se ocupan tempranamente los llamados “reproductivistas”. Destacan entre éstos, los trabajos pioneros de Althusser, Bowles & Gintis y Bourdieu & Passeron (respectivamente, *Ideologie et appareils idéologiques d'État* de 1970, *Schooling in capitalist America* de 1976, y *La reproduction* de 1970). Más allá de diferencias —algunas de ellas importantes— y con distintos énfasis, estos autores postulan que la reproducción social reposa básicamente en la capacidad de las clases dominantes para manipular o moldear las conciencias de las clases subordinadas. Esta capacidad se manifiesta en la preparación

de tipos diferenciados de subjetividades acordes con los requerimientos reproductivos de las distintas clases sociales, y tiene por sede principal la institución escolar. De este modo, la transmisión diferenciada de ciertas ideas, pautas conductuales y modalidades perceptivas ocuparía un lugar central en la producción y reproducción del orden social (producción y reproducción, ya que precisamente los “reproductivistas” no harían distinciones significativas entre ambas actividades).

El enfoque “reproductivista” resulta más nítido y deliberado en los autores marxistas de esta corriente; en su percepción la escuela prepara —técnica y subjetivamente— a los educandos para ocupar *lugares* en una estructura social que los precede y condiciona. Esta estructura es una totalidad contradictoria que se escinde en clases sociales distinguibles según su relación con los medios de producción material de la sociedad. Este enfoque presupone por tanto: i) una demanda funcional por parte de la sociedad, de mano de obra con ciertas características técnicas y actitudinales, demanda que se dirige a instituciones educativas *ad hoc*, y ii) una población esencialmente dócil —y aun favorable— al “formateo” así operado. Veamos más de cerca el *episteme* que cablea este razonamiento.

Para el filósofo marxista Louis Althusser, la reproducción de las relaciones sociales de producción constituye una exigencia *a priori* del funcionamiento del modo de producción capitalista. Erigida discursivamente en punto de partida del análisis, la reproducción queda eximida de toda explicación: el examen de los “aparatos ideológicos de Estado”, sencillamente, la presupone. Y es en el seno de estos aparatos ideológicos que tiene lugar la reproducción —ésta sí— de la ideología dominante que

<sup>2</sup> Para da Silva “sociedad de clases”, expresión que no me parece pertinente replicar sin una discusión de sus implicancias teóricas para la que no hay espacio en estas breves páginas.

justifica, reifica, escamotea a la percepción del lego la existencia de las relaciones económico-sociales que crean y recrean las figuras polares de dominante y dominado, típicamente el capitalista y el asalariado. Como puede verse, la propuesta —muy elaborada e influyente en el “estructuralismo” francés de fines de los ‘60 y primera mitad de los ‘70— no tiene mayores dobleces, en lo que respecta a la especificidad del ámbito educacional. Veamos ahora qué tienen para decirnos sus compatriotas sobre esta especificidad.

Para Bourdieu y Passeron, es la posesión diferencial de bienes económicos que permite a los grupos privilegiados atribuir un valor especial al acceso a bienes simbólicos y culturales. La transmisión de estos bienes simbólico-culturales vehicularía la justificación y “naturalización” de aquellas diferencias económicas de partida, cerrando así una secuencia que opera en *feed-back*. Los autores no especifican, en cambio, *cómo* se establecen estas diferencias, legitimadas luego por las desigualdades simbólicas que las replican y justifican: ¿cuál es la genealogía de aquellas desigualdades socio-económicas primigenias? La “posición de fuerza” inicial detentada por la clase dominante hace que la cultura dominante —su cultura— se exhiba como la única cultura posible, cuya posesión confiere ventajas diferenciales. La reproducción de estas formas culturales dominantes cristaliza bajo forma de disposiciones duraderas —los *habitus*— adquiridas luego de una prolongada exposición generacional a aquellas formas culturales dominantes en el seno de la socialización familiar.

Puede percibirse en estos autores cierto matiz en relación a los demás “reproductivistas”. La estructura educacional no inculcaría *directamente* valores dominantes destinados a incluir adecuadamente a los sujetos en el sistema, sino que se limitaría a *legitimar* y *dar continuidad* al proceso de diferenciación social ya iniciado en el ámbito de

socialización familiar. Así, la escuela no excluye compulsivamente a los hijos de miembros de clases subordinadas, sino que éstos tienden a ser incapaces de “vencer” a los hijos de la clase alta en una carrera meritocrática formalmente justa e igualitaria. El proceso ideológico invisible que vertebra tales resultados es el de la imposición de *cierta cultura específica* (la de clase alta) erigida en la única cultura válida y legitimada. Consecuentemente, el fracaso de las clases subordinadas en el acceso al “capital cultural” lleva a que sus hijos terminen resignándose a ocupar los lugares subordinados de la estructura social, coronando de esa manera el proceso de exclusión cultural de los dominados y de dominación cultural de las clases altas. Como puede verse, la especificidad cultural presenta en Bourdieu & Passeron cierta originalidad respecto de los estructuralistas puros y duros (con Althusser como indiscutido “*chef de rang*”). Claro que, si apreciamos el eslabonamiento discursivo *desde* el resultado final del proceso, el *modus operandi* reproductivista es básicamente el mismo.

En el trabajo de Bowles & Gintis, el objeto de la reproducción lo constituyen las relaciones jerárquicas desiguales al interior del proceso de producción. Estas relaciones jerárquicas, a su turno, remiten a relaciones interpersonales que no hacen más que reflejarlas o replicarlas: así funciona, en palabras pobres, la “teoría de la correspondencia” formulada por estos economistas estadounidenses. Los autores continúan y amplían su enfoque en otro texto posterior al citado: *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica* (Siglo XXI, México 1981). Esta teoría está esencialmente animada por la búsqueda de correlaciones entre el ámbito escolar y las estructuras económicas capitalistas, de donde se desprende la necesidad de una “transformación revolucionaria de la economía estadounidense” por vía de un movimiento

socialista revolucionario”, un partido “basado en las masas”, etc., ya que cualquier estrategia de cambios parciales quedaría irremisiblemente prisionera del sistema (ver Torres, 1998).

Queda sin explicar debidamente en el enfoque de estos estadounidenses, como es posible que las mismas masas sumisas y entrenadas en las instituciones educativas del “sistema”, puedan adquirir conciencia política revolucionaria. Esta contradicción —o más bien aporía— no se encuentra ni siquiera señalada como tal; tampoco se menciona la existencia de algún tipo de mediación entre ambas identidades o conciencias contrapuestas.

#### *El reproductivismo, ¿mera redundancia legitimante?*

Un sugestivo argumento de da Silva relaciona el “reproductivismo” con la atmósfera socio-cultural que cobijó a sus más destacados adalides. Prácticamente sin contacto entre sí, estos autores escriben sus trabajos más significativos en la coyuntura inmediata pos-’68 y en los países capitalistas centrales, probablemente al calor (o más bien al frío) del desencanto que siguió a la temprana cancelación de las promesas del “mayo francés”. El autor brasileño sugiere así cierta complicidad entre aquella desazonadora “vuelta a casa” —enmarcada en una nueva mini-fase de expansión capitalista— y el pesimismo teórico que pervive en los enfoques reproductivistas. Notemos al pasar el fuerte aire de familia del argumento, con las observaciones vivenciales de M. Berman respecto de los tramos más oscuros de la obra de M. Foucault.<sup>3</sup> Nos parece que esta asociación se muestra tan sugestiva como peligrosa: ¿quién puede asegurar que ha conseguido empinarse francamente por sobre sus contemporáneos mirando su época con ojos extraños a su propio presente? El intento es absolutamente legítimo, de lo contrario la cabeza de Durkheim debería rodar por los suelos: procurar desembarazarnos de nuestras

propias prenociones constituye —ayer, hoy y siempre— un acto de honestidad científica. Al tiempo, se trata sin duda de un terreno minado que debe recorrerse con cuidado y —sobre todo— mucha modestia. Para cerrar esta disgresión, digamos que la debida contextualización de las ideas no puede sustituir la discusión racional de las mismas, so pena de suplantar el debate científico por argumentos de autoridad difícilmente contrastables del tipo “yo veo lo que tú no puedes ver...” No nos parece que sea éste el caso de la discusión con los reproductivistas desplegada por da Silva. Pero veamos un poco más de cerca su arsenal crítico, así como el de otros autores que también cuestionan las ideas de nuestros “refugiados de los años ‘60”.

En términos más generales, da Silva acusa a los reproductivistas de lesa mecanicismo, reduccionismo y economicismo, así como de ser tributarios inconfesos de un pensamiento funcionalista que supone la pasividad total de los sujetos e ignora tanto el conflicto como las contradicciones y la resistencia. En el plano de la “onda” de los autores criticados, éstos transmitirían —afirma da Silva— una imagen simplista, pesimista y derrotista del mundo socio-cultural. Para el autor brasileño, puede percibirse fácilmente que en el modelo de Bourdieu y Passeron fundado en el *habitus*, el papel central de la escuela consiste en legitimar diferencias que la preceden y que remiten a la primera socialización en el ámbito del hogar. En la escuela, estas diferencias pre-modeladas se trasmutan en adquisición diferencial de una cultura reificada en “natural” y por tanto desconectada de su origen: se muestran como si fueran modalidades diferenciales de talento y capacidades de aprendizaje.

<sup>3</sup> “...Foucault oferece a toda uma geração de refugiados dos anos 60 um alibi de dimensão histórica e mundial para o sentimento de passividade e desesperança que tomou conta de tantos de nós nos anos 70”. Berman 1986:33-4.

Una vez despejada y simplificada la maraña discursiva que se detiene largamente en especificidades socio-culturales, sólo quedaría un movimiento de retorno legítimamente hacia una prosaica determinación estructural socio-económica.

En segundo lugar, el énfasis puesto en la esfera de la reproducción ideológica (Althusser) o cultural (Bourdieu & Passeron) contrastaría fuertemente con la arquitectura conceptual marxista contenida en *El capital*. Marx enfatiza la producción de mercancías en condiciones de relación asalariada en tanto proceso simultáneo de reproducción de las relaciones sociales y —por su intermedio— de las propias figuras del capitalista y del asalariado. El trabajador explotado se encontraría sometido por la propia compulsión económica, por las condiciones materiales de producción y reproducción de capital y mano de obra asalariada, a la dominación capitalista, sin necesidad de hacer intervenir aparatos ideológicos ni *habitus* cultural alguno. De esta manera, da Silva deja en evidencia las contradicciones que muestra el reproductivismo respecto de nociones marxistas de centralidad indiscutida para ellos mismos (sobre todo para Althusser y los estadounidenses comentados *supra*).

Revisaremos ahora otros autores cuyo abordaje de la educación y lo que sucede en la escuela los acerca en cierto modo a los reproductivistas, tanto por el énfasis puesto en las estructuras como por el lugar subordinado de los procesos que ocurren en las aulas escolares.

### *Su majestad, la economía*

Simplifiquemos para ver mejor. Puede resultar un sano ejercicio heurístico, siempre y cuando no olvidemos que se trata de un ejercicio y sepamos por tanto encontrar la puerta de salida... El mundo social y sus jerarquías estructurales se constituyen y reproducen a espaldas y en la ignorancia más impenetrable de quienes los pueblan: tal parece desprenderse de las teorías reproductivistas, si damos crédito a

sus detractores. El reproche de reduccionismo económico constituye por cierto una crítica muy inconfortable. El “apestado de economicismo”, diga lo que diga, se parece al leproso que hacía sonar su campanita para ser oído desde lejos cuando se disponía a cruzar por el burgo medieval.

Ahora bien, este “reduccionismo” o desestimación de cualquier autonomía de los procesos educacionales no es privativo de la corriente reproductivista. Por ejemplo, hay quienes defienden sin tapujos un enfoque estrictamente económico de la cuestión educativa. En el marco de este artículo no haremos más que aludirlo brevemente, para lo cual nos pareció suficiente el enfoque de Gary S. Becker. En un trabajo que ha reeditado varias veces desde 1957, este autor propone una analogía muy ceñida de la noción de capital para la discusión de los contenidos y usos de los “bienes simbólicos” adquiridos por los individuos en los distintos ámbitos educacionales. Así vistas, todas las actividades pedagógicas “...repercuten sobre las rentas monetaria y psíquica futuras a través del incremento de los recursos incorporados a los individuos” (Becker 1983:21). Estos recursos o “inversiones de capital humano” (expresión que dice tomar prestada de T.W.Schultz) constituyen la clave de bóveda de una arquitectura conceptual ilustrada con profusos estudios empíricos destinados a señalar la gravitación económica de la inversión en educación en diversos “países desarrollados”. En sus desarrollos centrales, el texto acomete meticulosamente el estudio cuantitativo de los efectos de dicho capital humano sobre el ingreso, sugerencias de criterios estimativos de la inversión social total en capacitación, beneficios de la educación universitaria en EE.UU. en los '50, correlación entre educación y aptitud, etc. Se trata sin duda de un trabajo arquetípico en la perspectiva de la explicación económica de las actividades educativas.

Un interesante enfoque crítico de este acercamiento, presenta la particularidad de enmarcarse expresamente en la

perspectiva teórica de Bourdieu: se trata de Ignasi Brunet y Antonio Morell. Para estos autores españoles, la sociedad se caracteriza por el conflicto de intereses y la desigualdad, por lo que las instituciones sociales no desempeñan un papel neutro ni podrían hacerlo. Dada esta sencilla constatación —que obra de punto de partida para su reflexión— difícilmente pueda pensarse “una solución reformista” al problema de la desigualdad educativa. Este problema requerirá la eliminación de la estructura meritocrática, operación que no puede tener lugar precisamente *al interior* de un sistema educativo que socializa niños *en y para* una sociedad estratificada en clases (Brunet & Morell 1998:162-3 y ss).

Los autores proponen que hay consenso sociológico para la crítica al *ethos* de la modernidad basado en el individualismo metodológico de la *rational choice*, la interacción estratégica y la teoría de juegos para explicar el comportamiento social humano: la individualidad es más bien *consecuencia* del orden social, y no su principio constitutivo. De allí sentencian que el método de análisis económico aplicado al comportamiento social supone la virtual desaparición de la sociología como ciencia empírica. Los intentos de explicación social desde la economía son bien conocidos: a Becker hay que agregar —entre otros— a Homans, Cohen, Elser y Coleman.

Dejamos aquí esta apretada revisión de autores que enfatizan la existencia de estructuras “objetivas” que preceden —y determinan— los procesos pedagógicos desplegados en el aula. Parecería claro el predominio e influencia de la corriente “reproductivista” tematizada en las lecturas que nos han guiado. Nos ocuparemos ahora de los acercamientos situados en las antípodas del que acabamos de revisar.

#### *Todo el poder a la escuela: la primacía de los agentes*

La panorámica trazada por Tadeu da Silva en el artículo discutido *supra*, da cuenta de un primer momento de la refle-

xión en la sociología contemporánea de la educación, signado por el predominio del enfoque “reproductivista” de la dominación social. Como hemos visto, este enfoque enfatiza fuertemente las predeterminaciones socio-económicas en el matricamiento de un proceso educativo cuyos resultados reflejarían los requerimientos ideológico-culturales de la reproducción de la estructura social: una actividad escolar, en síntesis, destinada a reconducir y legitimar una y otra vez el orden social pre-existente.

La “nueva sociología de la educación” (da Silva *dixit*) que reacciona contra este determinismo reconoce un referente fundacional en el libro *Knowledge and Control* de Michael Young (1971). Pero también veremos que el abanico de “subjetivistas” que asignan preeminencia a lo que sucede en la escuela, es bastante más amplio, abarcando tanto aquellos enfoques partidarios de la transformación revolucionaria de la sociedad como quienes militan por la restauración del añejo sentido del orden y la autoridad.

La “nueva sociología de la educación” se interesa por la problematización de la currícula escolar. Procura así dar cuenta de los procesos que determinaron la jerarquía entre disciplinas, las opciones, énfasis y renunciamentos camuflados en los programas de enseñanza bajo la forma en que alumnos y docentes los encuentran disponibles.

Para Young y adláteres —junto a otros autores básicamente convergentes— se trataría de “desnaturalizar” unos contenidos curriculares que hasta el momento habrían sido asumidos acríticamente como los únicos posibles. De este modo se orienta decididamente la atención hacia el interior de la escuela, esa “caja negra” hasta entonces teórica y empíricamente desestimada por el reproductivismo. Se busca saber qué tienen para decirnos sobre el papel de la educación no sólo los contenidos curriculares, sino también los propios dispositivos pedagógicos y materiales que los vehiculizan.

Este movimiento intelectual “desnaturalizador” induce a repensar la escuela y sus diferentes instancias como “invenciones sociales”, productos históricos que supusieron opciones, descartes, énfasis y jerarquizaciones. La problematización de los conceptos de educación, escuela, currícula, aprendizaje, etc., lleva a penetrar a través de significados silenciosamente transmitidos por las prácticas pedagógicas imperantes, por el empleo acrítico de nociones tal como habían sido legadas por el pasado. Los efectos limitantes y condicionantes de estas prácticas pedagógicas —y las nociones que las reifican en “normales”— son tanto más influyentes cuanto que invisibles. En palabras de Tadeu da Silva, “...sua definição é tranqüilamente aceita por todos nós” (1992:64), y en esta pasividad discreta reside su principal fuerza reproductiva.

Esta “nueva sociología de la educación” tiene por contexto teórico el interaccionismo simbólico, la fenomenología, el constructivismo, y abundan también fuertes referencias a J. Dewey. En el centro de la nueva problemática figuran las nociones de construcción social de la realidad y de negociación interactiva entre los sujetos implicados en los procesos educacionales. Se trata sin duda de una perspectiva “olvidada” por un reproductivismo declaradamente estructuralista, en cuyo horizonte teórico los educandos parecen desplegar comportamientos apenas reactivos, o —peor aún— no son más que “soportes de estructuras” (Althusser). Revisaremos apenas algunos autores que nos han parecido significativos.

Los desarrollos teóricos contenidos en el trabajo de B. Curtis y W. Mays, algo abstractos, resultan igualmente sugestivos. Para estos autores, el proceso educativo desplegado en el aula no se limita a lo que el maestro “quiere que suceda ni a lo que piensa que sucede”, lejos de ello: el proceso que verdaderamente importa, tiene lugar *a espaldas* de la intencionalidad del docente. Este debería por tanto preocuparse más bien

por *comprender cómo sucede*, y dirigir en consecuencia su actividad pedagógica. Escriben: “*La conciencia ya ha iluminado y estructurado al mundo de acuerdo con su propia luz, y la ciencia natural sólo puede elaborar el detalle de la estructura*” (Curtis & Mays 1984:17).

Entre los trabajos recientes, cabe destacar la compilación de M.W.Apple y J.A.Beane (1997). Estos autores estadounidenses señalan la necesidad de colocar en el horizonte de la escuela pública la libertad en la interacción. El volumen da cuenta de una extensa panoplia de iniciativas puntuales de democracia participativa y control ciudadano de asuntos comunitarios, que tienen por ápice la escuela local. Al tiempo, manifiestan no ignorar las ambigüedades de un sistema democrático que, como el imperante en USA, aparece a menudo como un dato irrelevante en un contexto signado por una escena política en que alternan dos grandes partidos y una economía de mercado que favorece la inequidad social. Proponen en definitiva un retorno a los ideales democráticos postulados por Dewey, especialmente la necesidad de preservar las formas de convivencia democrática a través del aprendizaje escolar de sus significados y de los modos de practicarla. Numerosos estudios empíricos de proyectos de escuelas democráticas describen tareas de participación en la comunidad local, actividades diversas de integración social así como experiencias que exploran formas alternativas de aprendizaje crítico. Señalan los compiladores: “*Estas escuelas están profundamente implicadas en el descubrimiento de formas prácticas de aumentar la participación significativa de todos los que intervienen en la experiencia educativa*”: padres, estudiantes y vecinos. En el horizonte de estas experiencias, colocan la “...capacidad para influir decisivamente en nuestro modo de comprender y actuar con eficacia sobre el mundo social en que vivimos” (Apple & Beane 1997:156).

Para la concepción constructivista del proceso educacional en la escuela, el

aprendizaje debe ser entendido como el producto de un proceso activo que tiene por eje la construcción personal. Se trata sin embargo, de una construcción en la que intervienen activamente los otros agentes culturales: no hay oposición entre construcción personal e interacción social. Y esto en un doble sentido: i) porque el propio "momento" personal de la construcción cognitiva *ocurre* en situación de interacción; ii) porque esta misma construcción se funda en significados pre-existentes, a su vez resultantes de otras construcciones pretéritas. No hay para el constructivismo, "mentes en blanco". El pedagogo deberá por tanto, interesarse por las disposiciones para el aprendizaje, las capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades adquiridos en distintos contextos *previos* de desarrollo de los educandos (Coll *et al.*, 1997).

Enseñar y aprender son procesos situados e inseparables de su contexto: el aprendizaje es individual, pero *sucede* en condiciones socialmente dadas. Se aprenden habilidades y destrezas que se relacionan i) con sistemas de significados, y ii) con actividades prácticas orientadas a la transformación del mundo natural-social circundante: son los términos en que Pilar Lacasa (1994) plantea la cuestión. El conocimiento no se absorbe ni se reproduce: se construye, a través de un proceso de aprendizaje que hace uso de materiales cognitivos ya existentes. La enseñanza-aprendizaje es un proceso interactivo, tanto profesor como alumno cuentan con una representación previa del objeto de estudio. Esta representación, por una parte, guía las actividades de comprensión-producción de conocimiento nuevo; por otra, contribuye a la constitución de un "yo transaccional" integrado por los elementos compartidos — verbalizados o tácitos — de aquellas representaciones. Así, las ideas previas de ambos agentes de la producción de conocimiento, constituyen el verdadero motor de la construcción colectiva en la base de esta producción. Por otra parte, la escuela

es un contexto construido por las personas, que comprende dimensiones espacio-temporales, relaciones sociales y "procesos colectivos de acuerdo" (*op.cit.* p.294).

Entre las propuestas más radicalmente partidarias de la autonomía de los sujetos en el proceso educacional, se encuentran sin duda las de autores como Paul Goodman y Everett Reimer. Sus análisis y propuestas —con diferencias no menores entre ellos— transmiten por igual esa euforia sesentaiochesca que 30 años más tarde parece tan pintoresca y extemporánea. Veamos en pocas pinceladas, lo que tienen para decirnos.

Goodman declara terminantemente la inutilidad de cualquier reforma del sistema escolar: sencillamente, los jóvenes deberían abandonar sin más una escolarización obsoleta, inútil, que nada tiene de bueno para aportarles. El participacionismo heredado de la Ilustración ya no se comparece con una realidad política en que todas las decisiones se toman en las altas esferas. Lo mismo ha ocurrido con las tareas de planificación y control social, cuya hipercentralización ha desplazado el antiguo ideal de igualdad de oportunidades dando paso a una movilidad social administrada por corporaciones y el Estado. La mayoría abrumadora de los pobres debe olvidar — sentencia Goodman— toda esperanza de consecución de un empleo por el simple expediente de la currícula. Si el sistema social se preocupa por el número creciente de desertores, se debe sencillamente a que constituyen una molestia y una amenaza: la intención declarada de aportar soluciones a los factores causantes del fenómeno no pasa de un señuelo para ingenuos. Por otra parte, la escuela enseña que la vida es rutinaria y despersonalizada, que más vale ser obediente y reprimir toda espontaneidad, que la corrupción administrativa es inevitable. ... Así las cosas, "*el sistema obligatorio se ha convertido en una trampa universal que no sirve para nada*" (Goodman 1973: 40), y el horizonte futuro estará signado por más ocio y menos obligaciones,

más puestos de trabajo en servicios humanos y menos en producción de artículos de consumo, todo lo cual exige una remoción total de las concepciones educacionales dominantes.

Por su parte, Reimer —freirista entusiasta que también cita a Goodman y Cohn-Bendit para que todo quede claro— manifiesta la convicción de que una verdadera educación constituye una “fuerza social básica”. Las transformaciones pedagógicas que hagan comprender el mundo para así poder transformarlo, anuncian por sí mismas cambios sociales drásticos. Si “*los Estados-nación tal como hoy existen, no podrían sobrevivir ante una población educada*” (Reimer 1981:154), la misma acción disolvente del conocimiento transformador se expandiría sobre las distinciones de clase, los barrios miserables y la contaminación medioambiental. De aquí que la verdadera educación constituye una amenaza para el orden social: la facultad de comprender el mundo circundante una vez conquistada, permitirá echar a andar una revolución pacífica en virtud de la cual “*...los detenedores nominales del poder descubrirán que lo han perdido antes de comenzar a luchar*” (op.cit.p.173).

Un mundo así desmistificado, libre de hipocresías y reificaciones, tenderá espontáneamente a consumir menos, compartir solidariamente, conservar el ambiente natural frenando el despilfarro irracional de recursos, etc. “*En todo el mundo los jóvenes están en desacuerdo con el sistema y también eufóricos (...) Cuando [las masas] se comienzan a agitar, el trueno apenas retumbará al principio, pero se oirá. Somos nosotros los que podemos echar eso a andar*” (op.cit.p.189).

La perspectiva freirista de la educación es muy prolífica, no es éste el lugar para abarcarla ni mucho menos. Vale la pena consignar, sin embargo, otro autor significativo de una corriente que sin duda ha hecho “escuela” por sí misma. Se trata de Javier Echeverría (1993). En el trabajo

que hemos revisado, este autor señala desde sus primeras páginas una paradoja fuerte: la elaboración teórica sobre la práctica de acción concientizadora ha tenido lugar sobre todo en contextos *extra-escolares*, y aun *contra* la escuela. Es lo que le lleva a justificar precisamente la escasa reflexión sobre los procesos de escolarización desde una perspectiva freirista. Pero la masividad de la escolarización en las últimas décadas en nuestro continente, obliga a prestarle una atención que —sin claudicar ante la vana pretensión de una obra concientizadora *desde dentro* de la institución escolar— habilite cierta reflexión crítica desde disciplinas como la historia, la filosofía o la literatura.

En la perspectiva freirista, no sólo somos *en* el mundo sino también *con* el mundo, por tanto somos seres esencialmente relacionales, inmersos en una *praxis* de acción-reflexión que nos vuelve sujetos protagonistas de nuestra propia cultura. De esta manera, los condicionamientos contextuales del mundo social no sólo constituyen limitaciones sino también *desafíos*. Entretanto, las posibilidades realmente disponibles de acción-reflexión que constituya a los sujetos en *protagonistas* de su cultura, se encuentran monopolizadas por una minoría que domina a la mayoría. De esta manera, la mayor parte de los sujetos potenciales de la acción-reflexión se encuentra realmente alienada, impedida de ejercer efectivamente los desempeños activos que los humanicen. En conclusión —discurre Echeverría— el proceso de humanización que debe integrar cualquier programa de escolarización crítica, resulta una tarea liberadora, situada en el horizonte de una sociedad libre y solidaria: la utopía no es lo irrealizable, sino aquello que todavía no ha sido hecho.

Pero al tiempo no puede ignorarse —sigue Echeverría— que la tesis de los cambios estructurales que abran paso a transformaciones educacionales encorsetadas por el régimen de dominación, ha llevado a experiencias históricas de

burocracia y autoritarismo y por esa vía a francos retrocesos en materia de concepciones educacionales. ¿Cómo acrecentar entonces, las posibilidades de éxito del combate pedagógico contra la opresión y la manipulación? Echeverría postula que una ausencia absoluta de manipulación es imposible. Más aun, la “concientización” puede ser empleada para manipular e ideologizar, culminando en un retorno al punto de partida opresivo y domesticador. Se trata por tanto, de diseñar paliativos que partan de la conciencia de esta imposibilidad. Se trata, sobre todo, de i) alentar *siempre* un diálogo fecundo líder-seguidores, y ii) en el terreno estrictamente pedagógico, la constitución de grupos que privilegien la creatividad y la libre expresión. Esta última dirección de la acción de resistencia a la manipulación reposa fuertemente sobre una noción central de las ideas de P.Freire: sólo conocemos *realmente* aquello que creamos de nuevo (pedagogía *del* oprimido, y no *para* el mismo).

En definitiva, puede verse que la concepción freirista enfatiza fuertemente el rol protagónico de sujetos virtualmente capaces de liberar potencialidades anti-opresivas que dormitan bajo una “falsa conciencia” constituida por las pautas del opresor que han sido introyectadas. Este enfoque revista claramente junto a las demás perspectivas “subjetivas” que hemos revisado en el corpus principal de este trabajo.

En las antípodas del radicalismo utópico, cierta perspectiva (¿neo-conservadora?) ha levantado la bandera de una reforma educativa anclada en la preocupación por el declive de la enseñanza pública en todo el mundo, así como el éxodo de la clase media hacia escuelas privadas y confesionales y el consecuente decaimiento de la democracia. Puede leerse en un trabajo colectivo: “*Constituimos políticamente una sociedad sin clases. Nuestra clase dirigente es la ciudadanía en su conjunto. Por eso tenemos que ser, educativamente, una sociedad sin clases*”

(Adler 1986:21). En pos de este “deber-ser”, estos autores postulan un retorno a los preceptos de J.Dewey en *Democracia y educación*, relanzando para ello iniciativas tendientes a la uniformización en la calidad de los contenidos y objetivos curriculares en las escuelas: aprovechamiento de las oportunidades de desarrollo personal pleno, preparación de ciudadanos libres que constituyen la base de la sociedad, y suministro de habilidades polivalentes básicas orientadas por la necesidad adulta de ganarse la vida. Por otra parte, este *Manifiesto educativo* no ignora las desigualdades originadas en el hogar; precisamente, “*cuanto antes intervenga una sociedad democrática para remediar la desigualdad cultural de los hogares y entornos, más pronto logrará hacer realidad el mandato democrático de la igualdad de oportunidades educativas para todos*” (op.cit. p.46).

Como puede apreciarse, este enfoque coloca a su manera las instituciones educativas en el centro protagónico de un proceso de reconstitución social democrática. Se entiende que las desigualdades individuales *desde* las que parte el proceso pedagógico, *pueden y deben* ser atendidas por una aplicación “sensible y flexible” de la currícula, y de este modo acercarse a la igualación de saberes y destrezas que constituye el horizonte último del proceso educativo. Es claro que la inspiración teórica de tal enfoque no responde precisamente al interaccionismo ni a la fenomenología. Su percepción del disciplinamiento escolar, por ejemplo, dice todo lo que necesitamos saber sobre las jerarquías sociales tal como son percibidas por los autores: “*El sentido moral no se forma mediante la predicación de homilías o a través de leccioncitas de ética: se desarrolla bajo la disciplina y con ejemplos que definan la conducta deseable. Esta tarea ha de ser reforzada con severas medidas para evitar o prevenir la mala conducta*” (op.cit.p.57).

Hasta aquí el recorrido de autores y perspectivas que colocan el acento en la

autonomía —real o virtual— de los procesos de enseñanza-aprendizaje respecto a los factores macro-sociales. Como pudo verse, las diferencias entre ellos pueden ser casi abismales: ¿cómo justificar un acercamiento entre Goodman y los autores del *Manifiesto educativo* que compila Adler...? Es claro que hemos agrupado enfoques cuya heterogeneidad no admite ir muy lejos en las convergencias.

En lo que va de esta exposición, nos hemos preocupado por discriminar polarmente las diversas propuestas analíticas, según la atención o prioridad que —expresa o implícitamente— éstas prestan a las estructuras “objetivas” de la sociedad o al protagonismo “subjetivo” de los educandos. Discutiremos renglón seguido los términos en que se plantean los desafíos de la síntesis o superación de esta polaridad, siguiendo la bibliografía que hemos podido revisar.

### ¿Tesis-antítesis-síntesis?

Colocados en el contexto teórico reproductivista, los sujetos no parecen desempeñar ningún rol activo en los procesos de reproducción social en que se encuentran envueltos. La perspectiva interaccionista-fenomenológica, por su parte, se muestra entrampada por la minucia de “estudios micro” perdidos en un contexto social virtualmente ignorado o desestimado. La simetría en espejo de ambos acercamientos —al menos en su formulación típico ideal— no podría ser más elocuente: 1) para los adeptos de la estructura social auto-propulsada, la escuela es una “caja negra” de resultados previsibles y presenta por tanto escaso interés como objeto de análisis específico; 2) para los entusiastas del interaccionismo unilateral, todo ocurre precisamente en el aula, de lo que se desprende como necesario —y suficiente— dirigir hacia allí la mirada analítica.

Lógicamente, esta tensión paradigmática no ha pasado inadvertida en el debate académico: no se trata de un hallazgo original de estas pobres líneas. Entre los que

dan cuenta de ella procurando articular un discurso superador —y por tanto “superior” porque abarcativo— figuran algunos de los que han sido alineados polarmente en uno de los “bandos” adversarios, como es el caso de P. Bourdieu (más allá del éxito o fracaso relativos de los intentos). Pero si hay algo nítido en todo este debate, es que las cosas no son sencillas. De allí tal vez el considerable poder de discriminación entre autores y perspectivas, de que está dotado el clivaje entre estructura y agencia: esta polarización goza todavía de muy buena salud.

Se ha señalado la investigación *Learning to labour* de P. Willis (1988, original de 1977), como uno de los intentos más consecuentes de articulación de ambas dimensiones “objetiva” y “subjetiva” en el terreno de la sociología de la educación. Anthony Giddens dedica a esta obra un extenso comentario (Giddens 1995:314-335). En palabras del sociólogo británico, Willis trata a los niños de la escuela investigada en su condición de “...actores que saben mucho, de manera discursiva y tácita, del ambiente escolar en que se encuentran” (*op.cit.*p.315). Las actitudes rebeldes de estos niños hacia el sistema de autoridad escolar tienen consecuencias no buscadas por ellos, consecuencias que afectan su futuro socio-ocupacional. La educación compulsiva a que son sometidos, opera con su participación activa y no en la mera recepción pasiva. Giddens hace notar que, contra toda apariencia, los niños más entendidos en el sistema escolar son los “rebeldes” y no los “conformistas”. Precisamente los que cuestionan activamente la disciplina escolar, buscan más tenazmente la comprensión de las bases de la autoridad del maestro y jugar con sus puntos débiles, y por tanto terminan siendo los más diestros en el manejo de las reglas para operar en sus límites: “*En el acto de subvertir la mecánica del poder disciplinario en el aula, [estos niños] afirman su autonomía de acción*” (*op.cit.* p.318).

Paul Willis cuestiona las teorías

estructuralistas de la reproducción, ante todo porque "...*presentan la ideología dominante ... como impenetrable. Todo ajusta demasiado bien. La ideología siempre pre-existe y evita cualquier auténtico criticismo*" (Willis 1988:205). En contraste con estas posiciones, Willis muestra la existencia de un espacio cultural en el que los materiales simbólicos receptionados en la escuela son reelaborados y traducidos según parámetros específicamente culturales, por parte de los educandos. En los jóvenes hijos de obreros, este proceso de reelaboración cultural los lleva a *rechazar* los valores escolares dominantes. Este rechazo prepara el camino para que los hijos de obreros "opten" por el trabajo manual y por tanto reproduzcan la clase de pertenencia. Sin embargo, el singular y activo proceso de reelaboración cultural por el que se opera esta reproducción, *hace también posible* su utilización lúcida con fines rupturistas o subversivos. Desde este enfoque, el autor vuelve a desmarcarse expresamente del reproductivismo de la primera hora:

*"...No es cierto... que los requerimientos de mano de obra, en cualquier sentido, determinen la formación subjetiva y cultural de clases particulares de fuerza de trabajo (...) No puede presuponerse que las formas culturales estén determinadas de algún modo como un reflejo automático por medio de macrodeterminaciones tales como la posición de clase, la región o el historial educativo"* (Willis 1988:197).

Desde un enfoque declaradamente neo-marxista, Willis arremete contra la transposición simple que induce a identificar la reproducción socio-biológica que tiene por sede la familia, con la reproducción social que supone una relación dinámica entre clases. De esta distinción se ocupa minuciosamente en un artículo posterior a la publicación del libro tematizado *supra*. La

operación reduccionista que asimila reproducción a reproducción social, no permite ver que esta última se desenvuelve en el terreno de producciones culturales que "...*são experienciadas como novas por cada geração, grupo o pessoa*" (Willis 1986:4). Parece claro que la movida del autor británico procura enmendar el reduccionismo reproductivista, *sin por ello abandonar completamente un cauce analítico con el mantiene puentes tendidos*. Así por ejemplo, sostiene que el reproductivismo con base en Althusser se encuentra aprisionado por una formulación tautológica de la cuestión, al enunciar la pre-existencia de "lugares vacíos" de la estructura que serían ocupados por agentes debidamente modelados para ello. En esta perspectiva, los hombres ya no hacen su propia historia, tal como pretendía Marx en el célebre *18 Brumario de Luis Bonaparte*<sup>4</sup>: "*Esta omissão significa tomar as cinzas, não o fogo da história*" (Willis 1986:7).

En su artículo, el autor postula que el proceso de producción capitalista *no provee especificaciones directas* sobre las condiciones socio-culturales de su propia dominación. Dichas condiciones aseguran categorías y significados útiles para el funcionamiento capitalista, *pero a menudo cambiantes y sujetas a luchas permanentes*. Así, lo que para las nuevas generaciones se presenta como condición rígida de funcionamiento del sistema capitalista, constituye *simultáneamente* el producto de arreglos y compromisos *nuevos* protagonizados por generaciones precedentes, *y así puede ser percibido*. El economicismo latente en aquellas posiciones que ven correspondencia entre estructuras socio-económicas y esferas educativo-culturales, oscurece "...*uma análise real do que*

<sup>4</sup> "*Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, y que existen y les han sido legadas por el pasado*" Marx & Engels 1986:408

*acontece nas escolas, na variedade de formas nas quais mensagens educacionais são decodificadas em grupos particulares de estudantes*” (op.cit. p.7). Este economicismo —señala Willis— se encuentra presente aun en la noción de *habitus* de los sociólogos franceses aquí tematizados, noción que adolecería de un sobre-dimensionamiento de “*Sua majestade a economia*”. Tal inclinación economicista llevaría de la mano a percibir que “...a cultura do oprimido é a mesma coisa que sua localização estrutural na sociedade” (op.cit.p.9). Pero hay más: en Bourdieu & Passeron no existe otra cultura que la de la burguesía, y la socialización de sus modelos y pautas ocurre de modo no problematizado, habilitando una reproducción de clase sin mayores fricciones. Por tanto, aquéllos sometidos a dominación socio-económica se encuentran igualmente desposeídos en el terreno cultural: ni capital a secas, ni capital cultural. No puede sorprender—razona Willis— que desde este modelo, Bourdieu nada tenga para decirnos respecto de una política educacional radical, y que su enfoque termine alentando la imagen de un mundo weberiano, sombrío y sin salida.

En suma, la producción socio-cultural deberá ser investigada en su propia especificidad, sin reduccionismos. El análisis sociológico deberá echar luz sobre i) las modalidades de resistencia cultural con que la clase trabajadora contribuye a re-producir las relaciones sociales de clase, y ii) “...o uso criativo de discursos, significados, materiais, práticas e processos de grupo para explorar, compreender e criativamente ocupar posições particulares...” (Willis 1986:12). Estas dinámicas no dejan registro ni contabilidad burguesa alguna, por lo que sólo pueden ser aprehendidas por vía de estudios etnográficos.

Tal parece que todavía no ha sonado la hora de la síntesis que escape al cepo del determinismo estructural por una parte y el repliegue subjetivo-voluntarista por otra. En cualquier caso persisten los intentos, con

éxito y fuerza persuasiva variables. Así por ejemplo, ciertos enfoques que —sin abandonar del todo el terreno de la primacía estructural— enfatizan los comportamientos de resistencia. Se procura así neutralizar, al menos parcialmente, un determinismo rampante caído en desgracia y que ya nadie se atreve a levantar. Veamos los términos de este posicionamiento con vocación mediadora.

### *La teoría de la resistencia*

Tadeu da Silva no duda en postular que, en definitiva, el razonamiento de Willis peca de circular: el rechazo (activo) de los valores escolares por parte de los hijos de clase obrera los encamina (activamente) a empleos de clase obrera, lo que equivale a afirmar que el nivel “micro” reproduce el nivel “macro” por efecto de un encadenamiento de opciones y circunstancias originadas en el nivel “macro” de la extracción o proveniencia de clase. Independientemente de la validez o pertinencia de estas críticas, la propuesta de Willis brinda un fuerte asidero a desarrollos ulteriores en el marco de la llamada “teoría de la resistencia”. Atrincherados en las potencialidades humanas para desplegar acciones de resistencia socio-cultural a la educación compulsiva que imparte el sistema, numerosos investigadores han pretendido zanjar por esa vía el foso micro/macro, y replantear en términos menos antitéticos la espinosa cuestión de las relaciones entre estructura y agencia.

Tal el caso de Peter McLaren. El autor comienza por señalar la profundización histórica de las relaciones de sujeción, desprecio por la dignidad humana, corrupción de la democracia, disolución de la voz colectiva de los movimientos sociales, consolidación del “torniquete discursivo” de una política neo-colonialista, etc., como otros tantos rasgos sombríos de esta época postmoderna. La conquista de nuevos derechos trae consigo una continua actualización del panoptismo de los controles sociales: tal la “paradoja de Fou-

cault”, en el razonamiento de este autor. Sin embargo, no todo está perdido: “*Exatamente como todo barbarismo esconde una possibilidade oculta para a esperança, assim também toda luta social carrega o potencial para sua própria inversão*” (McLaren 1993:14)<sup>5</sup>. Llama a los educadores a desplegar “*pedagogias de resistência com base na diferença cultural*”, desde las cuales enfrentar la globalización colonizadora de acontecimientos locales (*op.cit.* p.17). La cuestión supone un desafío mayúsculo que deberá reposar sobre la búsqueda de formas de solidaridad entre las “culturas de minorías” emergentes en América Latina y que constituyen condición de posibilidad para cualquier consenso.

Un interesante trabajo de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría pone en juego la noción foucaultiana de saber-poder, para esbozar una arqueología de discursos y prácticas históricamente constitutivos del sistema escolar. Como es sabido, el análisis de Foucault habilita la crispada percepción paranoica de “sociedades disciplinarias” sin sujeto alguno, genuinas jaulas de hierro sin comillas que asustarían al propio Weber. Pero el filósofo francés también dejó entrever —sobre todo en sus últimos trabajos— la posibilidad de la *resistencia* al disciplinamiento inscrito en discursos y cuerpos de la sufriente humanidad pos-iluminista. Tal parece el sesgo que subtiende la curiosidad arqueológica de estos autores españoles. Ante todo, la escuela es vista como ámbito de reproducción de relaciones

<sup>5</sup> Ciertas imágenes de *Pink Floyd The Wall* (Alan Parker, 1980) mostraban el espectáculo pesadillesco de una larga fila de niños con máscaras, dirigiéndose silenciosa y disciplinadamente hacia una enorme máquina de picar carne donde se dejaban caer uno a uno al compás de la canción que se inicia con “*We don't need your education, we don't need your force control, no more sarcasm in the class-room, teacher leave the kids alone...*” Me parece que queda así inmejorablemente ilustrada la perspectiva de un mundo atterradoramente modelador, en el que se inscribe también *la posibilidad de su resistencia y rechazo como virtualidad*.

de poder que la preexisten y determinan.

Se preguntan los autores:

“*¿Contribuye el sistema escolar a favorecer los ideales democráticos, o por el contrario, su lógica constitutiva funciona a partir de criterios más o menos explícitos de dominación?*” (Varela & Alvarez-Uría 1991 :10),

inclinándose obviamente por esto último. La escuela nace en sociedades estratificadas. El proyecto iluminista, en su afán de fabricar sujetos dóciles y útiles, la inviste de pretensiones de universalidad que le permiten hacer pasar por “natural” lo que en realidad es histórico y contingente:

“*Hemos convenido en llamar escuela a unas instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos, y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario*” (*op.cit.* p.281).

Es así que deberá abrirse paso una sociología histórica de la educación que “desnaturalice” lo que ocurre en la escuela, que haga visibles las articulaciones del sistema disciplinario de “transmisión de saberes”. Y aquí puede percibirse cierta convergencia —seguramente no concertada— con las preocupaciones del enfoque fenomenológico-interaccionista que incita a descubrir tras la currícula, el pesado y sordo accionar de elecciones y rechazos históricamente constituídos (no casualmente, encontramos el mismo término “desnaturalización” para aludir a la operación de desenmascaramiento que —con fundamentos y caminos netamente diferentes— es sustentada por ambos enfoques rivales).

Glosemos al pasar, otros dos autores que han empleado ciertas nociones del “Foucault de la resistencia”. En primer

término, James Donald (1995) incursiona largamente en las estrategias destinadas a proporcionar educación masiva en la Inglaterra decimonónica. El autor parte de la noción foucaultiana de la difusión de ciertos mecanismos de “saber-poder” no atribuibles a nadie en particular, y que emergen junto a lógicas discursivas sustentadas por intérpretes que las han recogido de cierta atmósfera de época, con una claridad tal que puede inducirnos equivocadamente a pensar que son sus creadores. Aquellas estrategias de educación masiva se constituyen en el marco de ciertas “bio-políticas” orientadas a la moralización, disciplinamiento e ilustración de la numerosa clase obrera industrial. Estas bio-políticas moralizadoras se constituyen en agentes productivos de sujetos reglamentados y vigilantes, en los “cuerpos dóciles” descritos por Foucault en *Vigilar y castigar*.

En segundo término, Valérie Walkerdine (1995), cuya originalidad estriba en la elegancia con que critica la concepción piagetiana de la psicología del desarrollo infantil, empleando para ello herramientas teóricas tomadas de Foucault. La autora postula que la psicología del desarrollo vertebrada—deliberadamente o no, lo cual no tiene importancia ninguna—prácticas educativas destinadas a la observación, vigilancia y producción de niños. En base a ello, deben descartarse tales prácticas si lo que se pretende es sustentar una pedagogía de corte “liberador”. Pero no basta con tal descarte: no se obtiene así más que un nuevo punto de partida para la búsqueda alternativa de un tipo de concepción animada por una voluntad de transformación radical, cuestión central que permanece sin resolver. Al tiempo, la autora discute expresamente con aquellas corrientes que—de una u otra forma—postulan sujetos pre-existentes a los cuales se debería “liberar”, y que una vez “descomprimidos” de la tensión autoritaria del poder, pudieran por fin expresarse a su guisa:

*“Ni el niño ni lo individual pueden liberarse despojándose radicalmente*

*de las capas de lo social. Un modelo como éste asume un sujeto psicológico que se desnuda de tales capas para ser reformado en el nuevo orden (...). Pero si las prácticas sociales son básicas para la propia formación de la subjetividad, la puesta al descubierto es imposible. En este análisis no hay sujeto preexistente a liberar” (op.cit.p.149).*

De tal modo que—en la perspectiva de V.Walkerdine—los cambios necesarios se sitúan en el plano de las transformaciones en la producción de conocimientos, y éstos a su turno cambian las representaciones de los objetos. Para ello se debe entonces comenzar por la crítica del discurso psicológico que pretenda crear un “régimen de verdad” (Foucault) basado en el individuo, ya que tal régimen remite inexorablemente al dualismo individuo-sociedad, “*piège mortel*” tendida desde larga data por la Ilustración.

Consignemos, para terminar, el escepticismo que le merece a da Silva la llamada “teoría de la resistencia”. El mero descubrimiento de que las personas resisten ciertas situaciones de opresión, nada nos dice respecto del origen y constitución de estas mismas situaciones, y menos aun respecto de los factores que hacen posible su mantenimiento: “*Simplesmente verificar e documentar a existência de resistências ... não é o mesmo que explicá-las. E sem explicação, como sabemos, não há teoria*” (da Silva 1992:57).

#### *Palabras finales*

Lejos de pretender exhaustividad, sólo ha quedado balizada cierta producción fragmentaria, relativamente errática y aun de oportunidad: el síndrome del texto que cayó en mano. Decir que esta circunstancia sesga la exposición, es decir lo más obvio... ¿pero existe acaso exposición sin sesgo alguno? La bibliografía consultada nos permitió identificar ciertos autores de indiscutida importancia que estas páginas

no recogen: es claramente el caso de M. Fernández Enguita, Bernstein, Gimeno, así como de *toda la producción local*: Bayce, Marrero, Léméz... Dicho de otra manera, *esta exposición incluye el reconocimiento expreso de una carencia que invalida por sí cualquier pretensión de globalidad*<sup>6</sup>. Estas lecturas —y seguramente otras— deberán figurar en cualquier agenda de actualización de este trabajo. Esperamos que al menos haya quedado planteada una aproximación a la lectura sintomática de la sociología de la educación, desde el sesgo anunciado en las primeras líneas de esta exposición.

#### Referencias bibliográficas

ADLER, Mortimer J. (1986): *Manifiesto educativo. Propuesta del grupo Paideia*. Narcea SA, Madrid.

APPLE, Michael W. & BEANE, James A., comps. (1997): *Escuelas democráticas*. Edic. Morata, Madrid.

BECKER, Gary S. (1983): *El capital humano*. Alianza Edit., Madrid (© 1957)

Berman, Marshall (1986): *Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade*. Editora Schwarcz Ltda., S.Paulo (© *All That's Solid Melts Into Air*, 1982).

BRUNET, Ignasi & MORELL, Antonio: *Clases, educación y trabajo*. Edit. Trotta, Madrid.

COLL, C. et al (1997): *El constructivismo en el aula*. Editorial. Graó, Barcelona.

CURTIS, Bernard & MAYS, Wolfe (1984): *Fenomenología y Educación*. FCE. México

DONALD, James (1995): "Faros del futuro: Enseñanza, sujeción y subjetivación", en Jorge Larrosa (ed.): *Escuela poder y subjetivación*. Ediciones de la Piqueta, Madrid, pp.19-76.

<sup>6</sup> Qué tan a menudo esto sucede de modo transparente para el lector (es decir, a sus espaldas) es una pregunta nada menor a la hora de ponderar la racionalidad de cualquier discurso...

ECHEVERRÍA, Javier (1993): *Escuela y conscientización*. Espacio Editorial, Bs. Aires.

GIDDENS, Anthony (1995): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Ed., Bs. Aires (© *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Polity Press, Cambridge 1984).

GOODMAN, Paul (1973): *La des-educación obligatoria*. Fontanella, Barcelona (©1964).

LACASA, Pilar (1994): *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Visor SA, Madrid.

MARX, K. (1986): "EL 18 Brumario de Luis Bonaparte", en C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas*. T. I, Editorial Progreso, Moscú.

MCLAREN, Peter (1993): "Pos-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia", en *Teoría Educacional Crítica Em Tempos Modernos* (Tomaz Tadeu da Silva, org.). Edit. Artes Médicas, Porto Alegre, pp.9-40.

REIMER, Everett (1981): *La escuela ha muerto*. Guadarrama, Barcelona (© 1970)

TADEU DA SILVA, Tomaz (1992): *O que produz e o que reproduz em educação*. Artes Médicas, Porto Alegre.

TORRES, Jurjo (1998): *El currículum oculto*. Ed. Morata SRL, Madrid

VARELA, Julia & ALVAREZ-URÍA, Fernando (1991): *Arqueología de la escuela*. Ediciones La Piqueta, Madrid.

WALKERDINE, Valérie (1995): "Psicología del desarrollo y la pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana". En Jorge Larrosa (ed.): *Escuela poder y subjetivación*. Ediciones de la Piqueta, Madrid, pp.77-152.

WILLIS, Paul (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Akal SA, Madrid (original: *Learning to Labour: how working class kids get working class jobs*, © 1977).

— (1986): "Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução". *Educação & Realidade*, Porto Alegre 11(2):3-18, jul/dic. ♦

*Resumen*

Reflexionar en torno al lugar de la escuela en la reproducción social, presupone posicionarse respecto a la primacía de la estructura o de los agentes. Esta tensión atraviesa todo el debate teórico en ciencias sociales, y en esta medida constituye también un parteaguas en la sociología de la educación. Sin pretender exhaustividad, glosaremos aquí diversos exponentes de ambos enfoques polares. Pondremos en discusión a los “reproductivistas” con la “nueva sociología de la educación”, para luego ocuparnos de quienes procuran superar dicha antítesis; entre estos últimos ocupará un lugar destacado la llamada “teoría de la resistencia”. ♦