

# **Trabajo Social frente al debate actual en Educación. La incómoda opción entre el determinismo o “matar al mensajero”**

Mateo Berri<sup>1</sup>

## **Resumen**

El presente trabajo aborda teóricamente uno de los debates actuales y de mayor impacto en el ámbito académico de la educación, aquel que enfrenta las teorías crítico-reproductivistas y las teorías de la resistencia. Ambas comparten una visión crítica del sistema educativo, sin embargo, las primeras afirman que dicho sistema es parte integrante de los procesos y estructuras de reproducción social, y por ende tiene un papel destacado en la perpetuación de la desigualdad y la dominación de clase.

Por su parte las teorías de la resistencia establecen la posibilidad de pensar los procesos educativos, en el contexto del sistema educativo, sin caer en el determinismo, y reivindican que la educación puede ser un espacio para la construcción de proyectos alternativos. En tal sentido afirman que los educadores tienen una responsabilidad fundamental a la que no deben renunciar. Sopesando los argumentos de una y otra vertiente teórica, el artículo intenta colocar los nudos centrales del debate, preguntándose en definitiva si esta cuestión plantea una dicotomía necesaria, o si es posible pensar alternativas que tomen en cuenta el aporte de cada una de las propuestas.

Por último, se reflexiona sobre la pertinencia de que el Trabajo Social se incorpore al debate en educación, y la necesidad de realizar una revisión de las prácticas profesionales desde la perspectiva de la pedagogía y la sociología de la educación.

**Palabras Clave:** Trabajo Social, Educación, Reproducción, Resistencia.

## **Introducción**

El Trabajo Social tiene una amplia tradición de vinculación con la educación, ya sea desde la dimensión educativa de su práctica hasta la participación de los trabajadores sociales en el diseño, ejecución y evaluación de políticas educativas formales y no formales o bien políticas sociales con componentes educativos.

---

<sup>1</sup> Maestrando en Trabajo Social por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Diploma de Especialización en Políticas de Juventud por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Licenciado en Trabajo Social por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Profesora Asistente del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Miembro del Grupo de Estudios Urbanos y Generacionales del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales. Coordinador de la Unidad de Evaluación de Proyectos del INEFOP. Correo electrónico: mateo.berri@cienciassociales.edu.uy

Más tímidas son, sin dudas, las aportaciones del Trabajo Social local en su faz académica a la discusión sobre la educación. Dicho debate, que no solo se encauza en carriles académicos sino que es además político y gremial, encuentra con fuerza la voz de los docentes y de técnicos vinculados a distintas disciplinas y corrientes de pensamiento, siendo la participación de nuestra profesión todavía marginal.

No es intención de este artículo redundar sobre el estado del arte de nuestra profesión en lo referente a la producción de conocimiento sino poder adentrarnos en algunos de los asuntos que en la actualidad balizan la discusión sobre la educación en nuestro país.

Parte de esta discusión, en particular aquella que incluye la participación de académicos, parece desarrollarse entre dos mundos diferentes y distantes. De un lado están los que reflexionan sobre la educación pensando en brindar herramientas para la tarea de los educadores, quienes buscan re pensar la labor de los docentes. Aquellos que pertenecen a este mundo identifican su tarea con la pedagogía.

Por otro lado se encuentran quienes intentan pensar la educación como objeto social y se preguntan por el sistema educativo y su relación con las estructuras de la sociedad. Quienes trabajan desde esta perspectiva piensan su tarea desde la sociología de la educación.

Esta distinción es sin duda una simplificación, pero la relación entre ambos mundos, que tienen su expresión en el mundo institucional de la academia, de hecho resulta problemática, y la intensidad de este conflicto ha aumentado en el último tiempo en que la pedagogía se ha “rebelado” por decirlo de alguna manera, frente a lo que se entendía eran visiones deterministas provenientes de la sociología estructuralista y su análisis de la educación.

Esta crítica ha surgido desde un conjunto de autores auto-identificados con las teorías de la resistencia, frente a la aportación de los llamados autores reproductivistas. Desde hace algunos años, a nivel regional esta reacción frente a la sociología de la educación ha cobrado una nueva fuerza, a partir de la influen-

cia del pensamiento de autores como Jaques Rancière (2003) o Henry Giroux (1983) sobre el mundo de la pedagogía.

El debate entonces está instalado, por una parte aquellos que piensan que la educación en el contexto del sistema educativo es funcional a la reproducción de la sociedad, por otra parte quienes entienden que es una actividad que puede ser liberadora. De nuevo, esto es una simplificación, pero cabe preguntarse ¿Será ésta una contradicción necesaria?

### **1. Tradiciones y tendencias en la Educación en Uruguay**

Este debate por supuesto no puede ser entendido a cabalidad haciendo abstracción del contexto institucional y conceptual de la educación en Uruguay. En este sentido es esclarecedor el trabajo de Pablo Martinis (1998) que centra su mirada en la formación docente, para lo cual debe también pensar el contexto en el que se dan los procesos educativos de nuestro país, destacando la existencia de tradiciones y tendencias.

Esta categorización que establece tradiciones y tendencias fue acuñada originalmente por María Cristina Davini (1995) para el caso argentino, siendo ambas configuraciones de ideas y prácticas construidas históricamente, la diferencia entre ellas remite al grado de concreción real e influencia que poseen en la organización, en el currículo y en las prácticas docentes.

En tanto que las tradiciones generan gran influencia en estos aspectos, las tendencias se mantienen como reflexiones que existen en el ámbito de la educación, pero que tienen dificultades para concretarse en la práctica, por la fuerza que ejercen las primeras.

Martinis establece que han existido en Uruguay dos grandes tradiciones: la normalista y la tecnicista, en tanto que existe una tendencia que es la crítica, la cual a su vez tiene diferentes expresiones. La tradición normalista, es informada por esta concepción que supone una fuerte idea de igualdad de los ciudadanos, en el marco de un proceso civilizatorio y la construcción de una nación moderna. Se trata de una idea igualitaria en el sentido que

busca generar ciudadanos con cierto grado de homogeneidad en el marco del clivaje definido entre civilización y barbarie.

La concepción central que subyace en esta tradición está basada en el principio de que la educación es un derecho de la totalidad de la población y que constituye un deber del Estado asegurar el acceso a ella. (Martinis, 1998: 16)

Por su parte la tradición tecnicista, de mucho más reciente surgimiento fue enmarcada en la concepción desarrollista de la década del sesenta. Su centro está puesto en la relación de la educación con el desarrollo y por ende al mundo de la producción y el mercado. Su concepción se caracteriza por destacar los valores de la eficacia y la eficiencia, y a diferencia del enfoque anterior en el que se manejaba una idea de igualdad, la tradición tecnicista destaca por describir un carácter neutro de la educación.

Detecta la ineficiencia de los modelos educativos tradicionales para capacitar a la mano de obra necesaria en una sociedad en rápido proceso de industrialización. Teniendo esto en cuenta se incorpora el enfoque taylorista al campo educativo-escolar y se lo relaciona con los aportes de la Teoría del Capital Humano. (Martinis, 1998: 18)

Ambas tradiciones tuvieron impacto en la institucionalidad de la educación en el Uruguay dejando un legado importante en prácticas, discursos, modos de organización, y currículo. Por su parte las tendencias tienen un impacto menor en la institucionalidad, aunque se instalan en la discusión académica.

Martinis menciona una tendencia crítica que puede escindirse en dos expresiones diferentes: teorías crítico reproductivistas y teorías de la resistencia.

Hacemos referencia a “las tendencias críticas” en el entendido que configuran una serie de corrientes que no han conseguido construir una posición con el grado de coherencia y de estructuración interna que caracteriza a las tradiciones presentadas precedentemente. Las visualizamos como fragmentos de discursos divergentes -con respecto a los discursos tradicionales- que no han conseguido articularse en una construcción dotada de una relativa estabilidad. Distinguimos dos vertientes fundamentales que constituyen estas tendencias: la de los teóricos de la reproducción y la generada en torno a las llamadas “teorías de la resistencia”. (Martinis, 1998: 19)

El diálogo entre ambas concepciones es central, no solo porque la discusión de la izquierda política en términos de educación se encuentra en tensión entre ambas visiones, sino porque traduce en términos educativos algunos de los debates más importantes de la ética y la política en lo referente a la transformación o la reproducción de la sociedad.

A continuación, intentaremos enfocar nuestra mirada en los aspectos centrales de ambas opciones dentro de las llamadas tendencias críticas, tratando de encontrar el nudo central del debate, que a su vez como decíamos informa buena parte de los discursos en educación.

## 2. Teorías crítico-reproductivistas

Las llamadas teorías crítico reproductivistas no son en absoluto una novedad en relación al análisis de la educación. Si bien no es seguro que los propios autores colocados dentro de esta corriente de pensamiento se sintieran identificados con el término, desde cierta mirada se engloba dentro de esta categoría los trabajos centrados en la educación de un con-

---

<sup>2</sup>Dentro de este grupo también podríamos mencionar a Baudelot y Establet con su concepción de la educación dualista.

junto de autores vinculados de manera más o menos directa con la sociología estructuralista.

Diferentes autores han sido clasificados dentro de esta perspectiva sin embargo es probable que los dos nombres de mayor relevancia sean Louis Althusser con su célebre concepción de la educación como aparato ideológico del Estado, y Pierre Bourdieu con su concepción de la reproducción social.<sup>2</sup> Si bien ambos autores discrepan ampliamente en su visión de la sociedad y la educación, comparten un aspecto en común, a partir de mecanismos y por vías diferentes definen que la educación tiene una importancia fundamental en la reproducción de las desigualdades en la sociedad.

### **2.1 Louis Althusser, los aparatos ideológicos del Estado y la reproducción del proletariado**

El estructuralismo, entendido como la opción teórica de destacar la importancia de las estructuras sociales (organizaciones, instituciones, normas, clases sociales) en la explicación de los fenómenos sociales, tiene una amplia y variada gama de exponentes y alternativas.

En versión marxista Louis Althusser es uno de los exponentes principales de esta forma de concebir la sociedad. Para desarrollar esta concepción marxista estructuralista, el autor trabaja sobre la obra marxiana en particular sobre lo que tradicionalmente se ha denominado el “segundo Marx” o también el “viejo Marx” cuya obra principal es *El Capital*, a diferencia del “joven Marx” de *La Ideología Alemana*, más filosófico y apegado a la obra de Hegel.

Althusser se posiciona como intelectual del proletariado trazando una línea divisoria en el pensamiento marxista y el pensamiento ideológico burgués, cuya expresión científica dirá es el neopositivismo.

Una de las llaves para comprender su pensamiento es el concepto de formación social, el cual es clave en su trabajo ya que define una tópica social, al establecer lugares específicos para la estructura social y la superestructura política e ideológica. A diferencia del

concepto de totalidad histórica de Hegel que no supone una estructura definitiva o cerrada, el concepto de formación social define con claridad la importancia relativa de la estructura y la superestructura.

A su vez, la formación social expresa claramente la contradicción entre clases, y la existencia de una clase que detenta el poder a partir de la propiedad de los medios de producción. En orden de sobrevivir, la formación social debe reproducir las condiciones de producción y más ampliamente de su existencia. Esto implica reproducir los medios de producción, maquinaria, materias primas, así como implica la reproducción de la fuerza de trabajo. Esta reproducción debe ser material, pero también debe darse en el plano de las calificaciones.

Althusser plantea que el marco de la sociedad capitalista, la reproducción de las calificaciones de la fuerza de trabajo ocurre fuera del ámbito de la producción, en el marco del sistema educativo. De este modo el sistema educativo tiene la función de reproducción de la calificación y de la sumisión de la fuerza de trabajo a las normas del capitalismo.

La reproducción de la fuerza de trabajo, entonces, pone de manifiesto como conditio sine qua non, no sólo la reproducción de su <<calificación>>, sino también la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante o de la <<práctica>> de esta ideología, con una precisión que casi no hace falta mencionar: <<no sólo sino también>>, que parece que en los modos y bajo los modos de sometimiento ideológico se asegura la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo. (Althusser, 1984: 27)

Desde la perspectiva de Althusser el Estado es visto como un espacio de poder que se disputan las clases en lucha. Por supuesto en el marco de la sociedad burguesa el Estado es fundamentalmente burgués, pero esto no significa que no exista disputa.

El Estado se vincula con la sociedad, en aras de reproducir la sociedad burguesa, me-

diente aparatos o estructuras que pueden ser represivas o ideológicas y que vehiculizan su poder. De hecho, plantea Althusser que la mayoría de los aparatos tiene algunos componentes represivos y algunos componentes ideológicos.

Podemos afirmar que todo aparato de Estado, sea represivo o ideológico, <<funciona>> con violencia e ideología, pero con una diferencia importantísima que impide confundir los aparatos ideológicos con el aparato (represivo) de Estado. Este último funciona de modo preponderantemente represivo (incluyendo la represión física) y secundariamente de modo ideológico. (No existe un aparato puramente represivo). Ejemplos: el Ejército y la Policía también funcionan ideológicamente, tanto para asegurarse su propia cohesión y reproducción, como para proyectar afuera sus <<valores>>. (Althusser, 1984: 37)

Es así que la Escuela es entendida como uno de los aparatos ideológicos del Estado, cuya función es la reproducción de las calificaciones del proletariado, y de la ideología burguesa que asegure la sumisión de los trabajadores en el marco de la sociedad capitalista.

De este modo el rol de la educación, lejos de brindar posibilidades de desarrollo a los trabajadores, tiene la función principal de reproducir la sociedad capitalista y por ende las desigualdades y dominación inherentes.

## **2.2 Bourdieu: habitus y campo social, la reproducción a partir de la cultura**

El trabajo de Bourdieu se ha ocupado de denunciar como falsas un conjunto de oposiciones que son tradicionales en la teoría social. La primera de ellas remite a la discusión entre estructura y agente que mencionábamos antes. Bourdieu ha decidido construir un camino propio, para ello ha construido una teoría que puede, solo para su análisis, ser dividida en dos grandes sectores: la faz objetiva que remite al Espacio Social y la faz subjetiva que remite al habitus.

Claro que es necesario explicitar y precisar más lo de “estructuras sociales externas” y “estructuras sociales internalizadas”. Por ahora sólo agregó que las primeras se refieren a campos de posiciones sociales históricamente constituidos y las segundas habitus, sistemas de disposiciones incorporadas por los agentes a lo largo de su trayectoria (Gutiérrez, 2005:16)

Existen dos conceptos fundamentales en esta faz subjetiva de la reproducción social: punto de vista y principalmente habitus. El punto de vista es un concepto que remite al modo de ver de cada individuo, esta mirada no depende exclusivamente de la subjetividad, sino que también incorpora pautas sociales, normas, tradiciones. El punto de vista es la arena donde se definen los conceptos que darán lugar a las acciones individuales a partir de la influencia de factores subjetivos y objetivos. Es a partir de este punto de vista que se construye un habitus. El concepto de habitus puede ser definido como un conjunto de disposiciones para la acción, disposiciones que permanecen en el tiempo, aunque no son inamovibles, mantienen cierta estabilidad.

Ninguno de los dos, punto de vista y habitus, deben ser entendidos como conceptos que remiten solo a la conducta individual, son a un tiempo individuales y colectivos. Son individuales porque explican la acción de cada individuo, son colectivos en la medida de que un conjunto de individuos, en similares condiciones, compartirán un mismo habitus. A esta dimensión colectiva Bourdieu la define como estilos de vida, que son productos sistemáticos del habitus de un conjunto de personas en un conjunto de situaciones.

Las prácticas que engendran los distintos habitus se presentan como unas configuraciones sistemáticas de propiedades que expresan las diferencias objetivamente inscriptas en las condiciones de existencia bajo la forma de sistemas de variaciones diferenciales que, percibidas por unos agentes dotados de los necesarios esquemas de percepción y de apreciación para descubrir, interpretar y evaluar en ellos las

características pertinentes, funcionan como unos estilos de vida. (Bourdieu, 1998: 170)

Pero Bourdieu no solo enfrenta las dicotomías estructura-agente y subjetivo-objetivo, sino que también enfrenta la dicotomía racional-irracional. Su forma de ver el habitus implica que estas disposiciones para la acción no son siempre ni necesariamente racionales.

Los individuos en el esquema de Bourdieu hacen uso de su racionalidad, pero enfrentan múltiples restricciones, no poseen toda la información necesaria, no tienen todo el tiempo necesario para calcular las consecuencias de su acción, se basan en tradiciones y en afectividad. Es así que el habitus se constituye en una suerte de intuición para la acción, frente al hombre racional de las teorías de la modernidad Bourdieu nos presenta un hombre que define estrategias y cursos de acción con recursos limitados.

De este modo Bourdieu retoma y modifica múltiples tradiciones, reconoce con Durkheim la existencia de normas que determinan la acción, pero no las coloca como único elemento explicativo, define con Weber al individuo como dueño de sus acciones, pero cuestiona su racionalidad, asume con Marx la existencia de clases sociales y de dominación entre estas clases, pero reformula los orígenes y fuentes de esta dominación de clase.

El concepto de habitus perdería gran parte de su fuerza explicativa si no se lo colocara en el marco de una teoría general de la sociedad, de sus estructuras, de su proceso de estratificación y dominación. Pero dijimos que esta perspectiva tiene una faz subjetiva, que ya abordamos, y una objetiva. Para comprender lo que Bourdieu tiene para decirnos a este respecto debemos tener en cuenta su enérgica crítica a los sustancialismos. Bourdieu se define desde un punto de vista post cartesiano, es decir desde un punto de vista relacional.

En primer lugar, para romper con la tendencia a pensar el mundo social de forma sustancialista. La noción de espacio contiene, en sí misma, el principio de una aprehensión relacional del mundo social: afirma en efecto que toda la realidad que de-

signa reside en la exterioridad mutua de los elementos que la componen. Los seres aparentes, directamente visibles, trátense de individuos o de grupos, existen y subsisten en y por la diferencia, es decir en tanto que ocupan posiciones relativas en un espacio de relaciones que, aunque invisible y siempre difícil de manifestar empíricamente, es la realidad más real (el *ens realissimum*, como decía la escolástica) y el principio real de los comportamientos de los individuos y los grupos. (Bourdieu, 1999: 47)

Esto significa que para él no existen posiciones sociales que no estén relacionadas con el conjunto global de posiciones en el contexto de la sociedad. Esto es, por ejemplo, la pobreza no se explica por sí misma, sino en relación a la riqueza, la debilidad con la fortaleza y así todo el conjunto de pares dicotómicos. Bourdieu rescata la interacción social, incorporando elementos de la tradición del interaccionismo simbólico de Mead y reconoce que cada posición, cada punto de vista se construye en espejo y en relación con el conjunto de puntos de vista y posiciones.

Es a partir de esta concepción relacional que se construye un Espacio Social, este concepto reconoce el momento objetivo de una sociedad, en donde cada individuo a partir de una subjetividad que incorpora conceptos sociales, se reconoce y reconoce a los demás en el marco de una red de relaciones significativas.

A su vez el espacio social está compuesto por un conjunto diverso de campos con pautas propias de funcionamiento, diversas a las de los otros. Cada individuo se encuentra inserto en una multiplicidad de campos distintos.

La lógica de funcionamiento de estos campos es la de la competencia, la lucha para lograr la supremacía. Lo que define a un campo es el hecho de que todos los individuos que forman parte de él aceptan sus reglas de funcionamiento y la competencia, pueden estar más abajo o más arriba en su estructura jerárquica, sin embargo, no pueden cuestionar las reglas de juego, so pena de quedar excluidos del campo. A su vez la existencia y permanencia de un determinado campo implica la

legitimación por parte de sus integrantes de las reglas y formas del juego.

Eso es lo que pretendo transmitir cuando describo el espacio social global como un campo, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura. (Bourdieu, 1999: 48)

Ahora bien, cabe preguntarse ¿cómo se determinan estas posiciones? Cada individuo en el contexto del campo cuenta con un capital que hace valer en aras de conseguir una mejor posición. El concepto de capital proviene de la economía clásica, pero es redefinido por Bourdieu ampliando su significado desde el meramente económico. De este modo existen diversos tipos de capital que se ponen en juego en cada campo, el capital económico, el capital social y el capital cultural.

El capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguirla) y reconocerla, conferirle algún valor. (Bourdieu, 1999: 108)

Es a partir de esta ampliación del concepto de capital que Bourdieu plantea que la dominación no puede ser entendida como un fenómeno meramente económico, ni siquiera económico-político. La dominación es al mismo tiempo económica, política, cultural y simbólica. Esto se da porque en cada campo los sujetos que poseen más capital tienen mayores probabilidades de ampliarlo y diversificarlo, el ejemplo clásico es la relación entre capital económico y capital cultural, particularmente en lo referente a la educación, tener dinero supone mayores posibilidades de acceder a una educación de calidad que a su vez aumenta las posibilidades de obtener otros tipos de capital.

De este modo existe un proceso de heren-

cia y diversificación del capital que perpetúa la dominación, no solo de ricos sobre pobres, sino también de los hombres sobre mujeres, de una etnia sobre otras, en definitiva, en toda relación de dominación.

La dominación no es mero efecto directo de la acción ejercida por un conjunto de agentes (la clase dominante) investidos de poderes de coacción sino el efecto indirecto de un conjunto complejo de acciones que se engendran en la red de las coacciones cruzadas a las que cada uno de los dominantes, dominado de este modo por la estructura del campo a través del cual se ejerce la dominación, está sometido por parte de todos los demás. (Bourdieu, 1999: 51)

Quien lea la obra de Pierre Bourdieu, particularmente textos como *La Distinción*, podría quedarse con la idea de que se trata tan solo de una teoría de la reproducción de la desigualdad y la dominación. Podría pensarse que lo que el autor destaca es únicamente una nueva arista del proceso de dominación, una arista simbólica, dejando de este modo todavía más cerrada la puerta a la posibilidad de transformaciones sociales.

Esta idea es errónea al menos por dos motivos, en primer lugar, porque Bourdieu reconoce el carácter histórico y contingente de los procesos que estructuran el Espacio Social. El hecho de que su análisis de una sociedad determinada, en un determinado momento de la historia, reconozca los procesos de dominación está mucho más relacionado con el compromiso del autor en hacer estos procesos explícitos que con un convencimiento de la eternidad de estos procesos. Esto significa que denunciar la dominación en modo alguno supone considerarla como algo eterno o inamovible, sino tal vez todo lo contrario.

En segundo lugar, la perspectiva del autor, en su integración de los conceptos de *habitus* y campo, plantea la posibilidad de realizar transformaciones tanto a nivel individual como social. La interacción de factores subjetivos y objetivos hacen de su teoría un constructo que no puede ser tildado en ningún caso de determinista, la existencia de pro-

cesos de dominación no implica que exista un destino final inamovible, ni para el individuo, ni para la sociedad en su conjunto.

El sistema educativo en este contexto es entonces entendido como un campo de lucha, en donde los individuos compiten por acceder a un mejor lugar en la escala jerárquica.

Con mayor precisión, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de diferencias sociales según el capital heredado, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes. (Bourdieu, 1999: 35)

Pero en esta competencia no solo se ponen en juego las aptitudes académicas de cada individuo, sino que también forman parte de este juego otras clases de capital, de modo tal que quienes poseen más y más diversos tipos de capital tendrán mayores posibilidades de acrecentarlo, al tener mayores herramientas en la batalla.

Los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente. (Bourdieu, 2003: 32)

De este modo el sistema educativo en tanto que estructura objetiva es agente de la reproducción de la desigualdad y la dominación, y en tanto que estructura subjetiva es una construcción simbólica, que marca un determinado deber ser.

Es sin embargo, al mismo tiempo una construcción histórica y contingente, pasible de ser transformada, y en tanto que constructora de un habitus es incorporada en la subjetividad de cada individuo pero no de un modo directo o automático, sino que esta internalización se encuentra mediada por la biografía de cada

persona, constructora en última instancia de su destino.

Cabe hacer énfasis en este último elemento, la sistemática crítica que Bourdieu realiza de los procesos de desigualdad y dominación de sus formas y sus mecanismos, revela una intención de develar estos procesos, pero en ningún caso implica que estos procesos sean lineales, directos, ni mucho menos inalterables.

### 3. Teorías de la resistencia

Si bien el debate entre estructura y agente es tan antiguo como el pensamiento social en sí mismo, ya sea que se exprese con estos términos o con otros, lo que sí aparece como novedoso en la pedagogía a nivel regional es un conjunto de elaboraciones teóricas y de investigación que retoman el trabajo de autores como Giroux y Rancière, y que marcan un destino un poco menos sombrío para la educación que la mera reproducción de la sociedad.

Intentando marcar diferencias con lo que han denominado aspectos “deterministas” de la teoría de la reproducción se han estructurado nuevas posiciones que buscan poner el acento en la capacidad transformadora de la educación. Desde lo que se dio en llamar “teorías de la resistencia”, algunos educadores intentaron poner el acento en las formas a través de las cuales dentro de las instituciones escolares se ponen límites a la inculcación de elementos funcionales a la lógica de la reproducción. Merecen destacarse fundamentalmente dos vertientes en lo que tiene que ver la estructuración de esta tendencia. La diferenciación fundamental entre ellas radica en cuál de los polos del eje docente/ alumno colocan la mayor posibilidad de asumir posiciones de resistencia ante una realidad escolar que tiende a la reproducción del status quo. (Martini, 1998: 20)

Discípulo divergente de Louis Althusser, Jacques Rancière elabora su pensamiento en relación a la educación en su ya célebre texto *El Maestro Ignorante*, en el que describe el



trabajo del educador Joseph Jacotot, y que sirve de base para postular su propuesta fundamental: una pedagogía que parta de la idea de que todos los estudiantes son iguales.

Las cosas estaban claras: este no era un método para instruir al pueblo, era una buena nueva que debía anunciarse a los pobres: ellos podían todo lo que puede un hombre. Bastaba con anunciarlo. Jacotot decidió dedicarse a ello. Declaró que se puede enseñar lo que se ignora y que un padre de familia, pobre e ignorante, puede, si está emancipado, realizar la educación de sus hijos, sin la ayuda de ningún maestro explicador. E indicó el medio de esta enseñanza universal: aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: todos los hombres tienen una inteligencia igual. (Rancière, 2003: 14)

La propuesta es removedora y radical, e implica una reversión de términos habituales, al establecer como a priori lo que suele establecerse como una finalidad: que todos los estudiantes lleguen a ser iguales. Esto significa tomar algo que habitualmente se encuentra en el plano de la ética, y establecerlo como una premisa de trabajo, como un axioma del trabajo del educador colocándolo entonces en el plano de la metodología.

Es a partir de esta idea verdaderamente revolucionaria que se elabora la propuesta de Rancière y que se han generado el conjunto de elaboraciones teóricas que mencionábamos al comienzo.

### **3.1 Igualdad de las Inteligencias, anti destino y educación más allá del contexto**

Una de las más interesantes aportaciones a esta perspectiva a nivel local es el trabajo de Graciela Frigerio quien elabora su perspectiva de la igualdad de las inteligencias.

Referirse a las desigualdades para denunciarlas como la única oferta que la sociedad actual acuerda a grupos poblacionales cada vez más amplios, men-

cionarlas como aquello que necesita desnaturalizarse, para develar el carácter político de las adjetivaciones que marcan al otro (vulnerable, carenciado, pobre, pobrecito, excluido, marginal, etc...) es una actividad cuyo rasgo de identidad es el cuestionamiento de toda certeza (corpus científico, sentido común, opinión) que se considere libre de duda. (Frigerio, 2004: 1)

El planteo fundamental es que las concepciones que tenemos de la realidad terminan por construir la realidad, de modo que una concepción igualitaria tendrá como resultado una acción igualadora, en el sentido de igualdad de derecho no de homogenización, en tanto que una mirada que marca al otro como vulnerable tendrá el efecto contrario.

En este sentido la autora plantea la necesidad de partir de una Ficción Teórica que permita visualizar a los estudiantes como iguales en términos de inteligencia. Dicha ficción tendrá entonces por resultado la generación de una práctica docente con efectos políticos emancipatorios.

Estamos, lo recordamos, hablando de principios, ficciones teóricas, si ustedes prefieren. La cuestión que importa es que las ficciones teóricas siempre terminan afectando a los sujetos reales y concretos y por eso siempre es cuestión en toda ficción de una experiencia (algo que modifica la conciencia). (Frigerio, 2005: 7)

En el sentido de la profecía auto cumplida, en esta oportunidad con un carácter positivo, la consideración de los estudiantes desde la ficción teórica de la igualdad tendrá como resultado una práctica educativa igualadora y emancipatoria.

En consonancia con los planteos anteriores y con una mirada sustentada en el psicoanálisis Violeta Nuñez propone el concepto de educación como anti-destino. La autora defiende para la educación un rol diferente, en el sentido de que su deber es emancipar y no simplemente confirmar el destino asignado, teniendo en cuenta el origen de clase de cada estudiante.

Hacer de la educación un ANTI DESTINO: práctica que juega, caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro [que se supone] ya previsto. Hacer pues, de la educación, un acto que restituya el enigma de humanidad tantas veces negada, conculcada, violentada, transformada en la nuda vida de aquél que puede ser muerto impunemente. (Nuñez, 2007: 11)

Ambas autoras ponen de manifiesto la necesidad de que la educación y los educadores se enfrenten a los determinismos de las teorías de la reproducción, rescatando el valor de la actividad del educador, y la imposibilidad de establecer a priori un resultado.

Tales ideas han tenido impacto a nivel nacional en un conjunto de autores que se han propuesto pensar la educación más allá del contexto. Esta propuesta, que para quienes venimos de las ciencias sociales puede resultar desconcertante, retoma la idea de modificar los términos en que se piensa la educación. En este caso en particular la referencia al término “contexto” tiene una significación especial, ya que se han desarrollado en nuestro país un conjunto de políticas educativas, focalizadas en determinadas poblaciones vulnerables que se han definido como de “contexto crítico”.

Entendemos que el desafío pedagógico de la hora es trabajar como educadores desde una intervención político-pedagógica que reinstale la noción de igualdad en los debates/prácticas educativas. Igualdad no como punto de llegada de la educación –al modo de la equidad que nunca llega-, sino como punto de partida. Su a priori. (Martinis, 2006: 30)

De este modo la propuesta de pensar la educación más allá del contexto busca ser crítica con la postura docente que asume la “imposibilidad de la educación”. Surge como reacción teórica al desánimo docente en relación al potencial transformador de su tarea, frente a aquel docente que ha perdido el sentido de su trabajo, por considerar que su aporte en determinados “contextos” es nulo o muy limitado.

Decir que los contextos de pobreza funcionan como barreras para que la escuela pueda educar es un error por varios motivos. En primer lugar porque si toda relación humana que se da en una cultura determinada es educativa, es imposible que la escuela no eduque, por la sencilla razón que está minada de seres humanos en relación. Es por este motivo que podemos decir que cualquier escuela, esté en el contexto que esté, educa. (Ubal, 2008: 3)

Igualdad de la inteligencia a partir de una ficción teórica de igualdad en el caso de Graciela Frigerio, educación como anti-destino en el caso de Violeta Nuñez, y educación más allá del contexto en el caso de Pablo Martinis son expresiones de las llamadas teorías de la resistencia.

Sin duda, la propuesta es revolucionaria y removedora: todos los estudiantes son iguales y el maestro puede enseñar lo que desconoce. Ahora bien, cabe aún preguntarse: ¿Cuáles son sus efectos en términos de la práctica educativa? ¿Es real que una práctica docente que parte de la ficción teórica de que todos los estudiantes son iguales tiene efectos políticos en términos de igualdad?

### Reflexiones finales

En este documento hemos abordado uno de los debates fundamentales que tiene lugar y cuyo objeto es la educación, en un sentido amplio, así como el sistema educativo. Ya hemos mencionado algunas palabras sobre la importancia de que el Trabajo Social participe y se involucre en estos debates, pero permítasenos mencionar dos argumentos fundamentales que establecen dicha pertinencia.

En primer lugar, existe una razón vinculada a la práctica profesional. Tal como dijimos al comienzo todas las intervenciones desarrolladas por los trabajadores sociales que implican el trabajo cara a cara con usuarios de diferentes políticas públicas, tienen o podrían pensarse desde su dimensión educativa.

La necesidad de pensar, desde el punto de vista de la pedagogía y la sociología de la edu-

cación estas intervenciones, parece evidente, más allá que, como decíamos este no es un campo tan explorado por nuestra profesión a nivel local, ni se haya constituido en parte de la formación obligatoria de los estudiantes de grado de Trabajo Social.

En segundo lugar, los trabajadores sociales forman parte del diseño, ejecución y evaluación de políticas educativas y políticas sociales que conllevan y suponen aspectos educativos. Hay profesionales de Trabajo Social desempeñándose en prácticamente todas las instituciones educativas formales y no formales, y también en un amplio abanico de programas y proyectos sociales que tienen una dimensión o componentes educativos.

Tanto en lo que refiere a la dimensión educativa de la práctica profesional, como la participación del Trabajo Social en la educación supone un posicionamiento teórico en los debates que como hemos visto tienen una influencia significativa en las políticas y acciones desarrolladas. En ese sentido hemos intentado realizar un contrapunto, sin buscar necesariamente una solución, en un debate complejo y de múltiples aristas. Este reedita en cierta medida la clásica discusión entre agente y estructura, y nos hace preguntarnos sobre el origen de la desigualdad social.

Desde hace algunas décadas ha surgido con fuerza a nivel regional, una corriente de pensamiento en pedagogía que está impactando fuertemente en las concepciones que los educadores, sobre todo los jóvenes, tienen respecto de su tarea y del rol de la educación.

Esta corriente de pensamiento, tiene dos características fundamentales. La primera postula que todos los estudiantes deben ser considerados iguales, no términos de lo que se busca conseguir, sino como un a priori. La segunda característica es su fuerte crítica a las llamadas teorías crítico-reproductivistas por considerarlas deterministas y maniqueas.

Sin embargo, si observamos los datos que arrojan diferentes estudios, los resultados no son muy alentadores en cuanto a la posibilidad real que los jóvenes tienen de trascender las condiciones estructurales en las que han nacido. Huelga en este artículo hacer un recuento de indicadores al respecto, que por lo

demás son muy conocidos, solo a modo de ejemplo bástenos el siguiente extracto de las conclusiones a las que llegan los redactores del documento final de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud.

...la evidencia de la desigualdad en los resultados educativos (finalizar la Educación Media y duración requerida para ello) derivada de las condiciones estructurales en que viven los jóvenes se pone de manifiesto al analizar tanto el clima educativo del hogar de origen como el tipo de centro (público-privado) al que asistió o asiste, dos variables que a su vez están asociadas. Basta recordar que el 73% de los que asisten solo a centros educativos privados terminan Educación Media frente al 30% de los que van solo a centros públicos. (Filardo, 2008: 219)

Todos estos elementos puestos a jugar en conjunto nos brindan una imagen bien definida, el Sistema Educativo en el Uruguay es francamente desigual, tanto en el aprendizaje realizado por los estudiantes, como en el modo en que esto determina su trayectoria socio económica futura. Ya sea porque los docentes no han conseguido todavía incorporar la idea de “ficción teórica de igualdad”, o porque el Sistema Educativo es un elemento integrante del proceso de Reproducción Social, lo cierto es que las trayectorias están fuertemente vinculadas al Contexto. Por este motivo, es posible pensar si las teorías de la resistencia cometen un error al criticar aquellos enfoques que denuncian la desigualdad, en vez de criticar la desigualdad misma y en este sentido “matan al mensajero” en vez de tener en cuenta el mensaje. Todo lo cual nos lleva al punto central de este trabajo que puede expresarse en las siguientes interrogantes, ¿es esta dicotomía necesaria?, ¿estamos obligados a elegir entre una postura que supone un destino fijo a los estudiantes o bien negar la idea de reproducción social?

No pretendemos resolver este debate, pero permítasenos pensar algunas claves que a nuestro juicio deberán tomarse en cuenta, a los efectos de repensar esta cuestión.

En primer lugar, y aunque los conceptos resulten bastante ambiguos, se hace necesario establecer una diferencia entre contextualizar y determinar, o dicho de otro modo, parece razonable colocarse en un equilibrio entre posturas extremas en el debate entre estructura y agente. Es cierto que algunas expresiones de las llamadas teorías reproductivistas plantean un esquema cerrado de funcionamiento de la sociedad, y que desde esas perspectivas se hace prácticamente imposible pensar cualquier alternativa que no implique antes un cambio de tipo revolucionario. Sin embargo, también vimos con Bourdieu que la lógica de la reproducción admite matices, y que colocar a la educación como parte del sistema que de alguna manera reproduce la desigualdad, no implica establecer un destino fijo para el sistema o para los estudiantes que transitan por él.

En segundo término, parece pertinente destacar la importancia del rol de los educadores. Las teorías de la resistencia resultan muy interesantes en términos de la práctica educativa, y aparecen como atractivas porque advierten sobre el riesgo de que los educadores dejen de ejercer su tarea en ciertos contextos, por considerar que de alguna manera la batalla ya está perdida. La propuesta de pensar la educación como anti-destino resulta fundamental en este sentido si se quiere pensar alternativas educativas reales.

Sin desmedro de lo cual, parece pertinente conjurar el riesgo de cargar todas las tintas en la relación educativa haciendo total abstracción del contexto. En el péndulo de la responsabilidad profesional, parece tan peligroso abandonar la lucha, como suponer que toda la responsabilidad del destino de un estudiante está en manos de lo que pueda hacer el educador.

Por último y, en tercer lugar, se hace necesario repensar la educación incorporando ambos aportes. Por un lado, parece una propuesta políticamente pertinente trabajar con una idea de igualdad, que no suponga a priori un destino prefijado para los estudiantes, y que no les escamotee su derecho a desarrollarse y aprender tanto como puedan.

Por otro lado, no obstante, la construcción de un sistema educativo que permita concre-

tar esta idea es una tarea que debería tener en cuenta los aportes de las teorías de la reproducción. Negar el papel del sistema educativo en la reproducción social, obtura la posibilidad de imaginar una educación que pueda, en mayor o menor medida combatir o disminuir esta desigualdad.

## Bibliografía

Althusser, L. (1984) Ideología y aparatos ideológicos del Estado en *Cuadernos de Educación* 9.

Bourdieu, P. (1998) *La distinción Criterios y bases sociales del gusto* Madrid. Editorial Taurus.

Bourdieu, P. (1999) *Razones Prácticas Sobre la teoría de la acción* Barcelona. Ed. Anagrama.

Bourdieu, P. (2001) *Las estructuras sociales de la economía* Bs. Aires. Editorial Manantial.

Bourdieu, P. Passeron, J.C. (2003) *Los herederos Los estudiantes y la cultura* Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Editorial Paidós.

Filardo, V. (2008) *Segundo Informe. Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud* Montevideo. Ministerio de Desarrollo Social.

Frigerio, G. (2004) La no inexorable desigualdad en *Revista Ciudadanos* año 4 no. 7/8.

Frigerio, G. (2005) Las inteligencias son iguales. Artículo para el CREFAL disponible en [http://www.ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias\\_portada/vinculo\\_abajo/dir\\_ces/matetiales/FRIGEIRO\\_inTeligencias\\_no\\_son\\_iguales%5B1%5D.pdf](http://www.ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/dir_ces/matetiales/FRIGEIRO_inTeligencias_no_son_iguales%5B1%5D.pdf)

Gutiérrez, A. (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu* Córdoba. Ferreyra Editor.

Giroux, H. (1983) Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis Crítico. México, *Cuadernos políticos*.

Martinis, P. (1998) Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuelas públicas de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos en *Papeles de trabajo*. UDELAR, FHCE.

Martinis, P. (2006) Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación"

en Martinis, P. y Redondo P. (coords.) *Igualdad y educación escrituras entre dos orillas* Buenos Aires. Editorial Estante.

Núñez, V. (2007) *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, disponible en [https://docs.google.com/document/d/19Gy26EHZXaMgdS3Hw5vFiOIV23LwjfLYsepy9iCAc68/edit?hl=en\\_GB&pli=1](https://docs.google.com/document/d/19Gy26EHZXaMgdS3Hw5vFiOIV23LwjfLYsepy9iCAc68/edit?hl=en_GB&pli=1)

Rancière, J. (2003) *El Maestro Ignorante* Barcelona. Editorial Laertes.

Riella, A. (1998) Entre lo material y lo simbólico El juego de la distinción social en Bourdieu. *Revista de Ciencias Sociales* N° 14.