

Sociologias

ISSN: 1517-4522

revsoc@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Marrero, Adriana

La otra "jaula de hierro": del fatalismo de la exclusión escolar a la recuperación del sentido de lo educativo. Una mirada desde la sociología

Sociologias, vol. 14, núm. 29, enero-abril, 2012, pp. 128-150

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86822205006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

La otra “jaula de hierro”: del fatalismo de la exclusión escolar a la recuperación del sentido de lo educativo. Una mirada desde la sociología

ADRIANA MARRERO*

Resumen

El propósito de este trabajo es poner de relieve dos de las visiones más usuales sobre la institución escolar – como un mecanismo irresistible de reproducción social y como un lugar que carece de sentido para los jóvenes – y discutir, a partir de ellos, el lugar de la educación en esta etapa de la modernidad. Para ello, se revisa la tesis clásica de la jaula de hierro weberiana, la teoría de la estructuración de Giddens y el lugar de los proyectos humanos en Archer, y a partir de allí se concluye, con Charlot y Young sobre los modos como recuperar el sentido y el propósito emancipador de la educación en las sociedades contemporáneas. Desde el punto de vista empírico, se parte de la descripción de dos objetos culturales (un cortometraje y un artículo periodístico) que sirven de ejemplificación de algunos de los aspectos analizados.

Palabras clave: Educación. Jaula de hierro. Estructuración. Relación con el saber.

* Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República Oriental del Uruguay. E-mail: adriana.marrero@gmail.com

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

The other “iron cage”: from school exclusion fatalism to rescuing the meaning of education. A sociological perspective

Abstract

The purpose of this article is to highlight two of the most common perspectives on education as an institution – an irresistible mechanism for social reproduction and as a meaningless place for youngsters – and from those ideas to discuss the role of education at the present stage of modernity. To do so, it will be reviewed the classic Weberian theory of the iron cage, Giddens' structuration theory, and the role of human projects in Archer's perspective. The article then concludes with the theories of Young and Charlot about the ways of recovering the meaning and emancipatory purpose of education in contemporary societies. From the empirical perspective, a description of two cultural objects (a short film and an Op-Ed) is taken to illustrate some of the aspects analyzed.

Keywords: Education, Iron Cage, Structuration, Relationship with knowledge.

Introducción

Caso 1



n un salón de clases de educación media¹, un profesor recita, con un discurso monócorde, los contenidos de su asignatura. Su mirada vaga distraída por el salón, se posa ocasional-

¹ En Uruguay llamamos “educación media” aquella que transcurre entre los 12 y los 18 años de edad, y se desarrolla con posterioridad a la “educación primaria” (de 6 a 11 años). Se divide en dos tramos: uno, de 12 a 15, que es la educación media básica, y de 16 a 18, que es la educación media superior. Desde la educación media superior (sea técnica o general) se accede a los estudios universitarios.

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

mente en el cielorraso, en las paredes o incluso en el suelo, pero rara vez en los alumnos, frente a él. Con frecuencia se vuelve hacia el pizarrón, o hacia los apuntes que lee, dando la espalda al grupo de jóvenes que muestran, con sus actitudes corporales, el tedio que les ha invadido. Poco a poco, valiéndose de la escasa atención del docente, los alumnos se van escapando uno a uno: algunos, por la puerta que está cercana; otros, por la ventana al otro lado del salón. Al poco rato, el aula queda vacía de estudiantes. Sólo el docente, que percibe demasiado tarde que se ha quedado solo, permanece allí, sentado, en silencio. Los jóvenes que han huido se reúnen y se sientan, en silencio, a mirar el mar.

Este es el argumento de “Jaula 8”², un cortometraje realizado en el año 2003 por estudiantes de la escuela de cine Dodecá, seguramente inspirado en sus propias experiencias como estudiantes liceales. La metáfora es clara: el “aula” se ha transformado en una “jaula”, donde los jóvenes se sienten aprisionados y sometidos al tormento de clases demasiado aburridas. Tratándose ya no de un aula, sino de una jaula, ¿qué otra cosa cabe sino escapar? ¿Quién querría permanecer en una jaula? Visto así, el escape no sólo es lógico, es también necesario y liberador. Pero no para todos, porque podemos ver claramente – y sin sorpresas –, que el profesor se queda allí, no se va, permanece, esperando tal vez, la hora de su próxima clase.

Es bien sabido que toda creación cultural, en especial las de tipo artístico, se independiza de las intenciones expresivas o comunicativas de su autor y cobra vida propia, dejándose interrogar y respondiendo, a veces con asombrosa pertinencia, a preguntas que les dirigen todo tipo de públicos. Así mirado, no deja igualmente de sorprender la capacidad del filme para objetivar – en su lenguaje – el más grave problema de la educación uruguaya – el del abandono escolar – y proponer, incluso, hi-

2 “Jaula 8”, Escuela de cine DODECÁ (Montevideo) 2003, 12 minutos. Realizadores: Santiago Correa, Ilana Hojman, Micaela Mesa, Matías Rey, Federico Rodríguez y Matías Ventura.

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

pótesis sobre sus causas, a la vez que convoca ante nuestros ojos una de las más eficaces metáforas de la teoría sociológica clásica. Es desde esta perspectiva, que analizaremos el filme.

Caso 2

Una columna de una notoria politóloga uruguaya (Moreira, 2011), que ocupa ahora mismo una banca en el Senado por la fracción de izquierda gobernante en Uruguay, apunta a otros aspectos de la institución escolar: sus resultados y las críticas que recibe por ello. La columna, titulada “Demonización. Disparen contra la Educación”, aparecida en el diario “La República” del 25 de Julio de 2011, trata de enfrentar aquellas críticas desmontando lo que a su juicio son mitos que alimentan la disconformidad con un sistema que desde su punto de vista, no sería responsable de sus resultados educativos:

...la forma en que se ha demonizado al sistema educativo para transformarlo en el gran responsable de todos y cada uno de los fracasos de la educación, como mínimo, no ayuda. [...] el porcentaje del Presupuesto destinado a educación es hoy infinitamente superior a lo que fue en el último cuarto de siglo. Pero el “disparen contra la educación” ya ha surtido efecto: en la última encuesta de opinión disponible, la mayoría de los entrevistados dice desaprobar la gestión del gobierno en educación.

Más tarde, en su intento de “desmontar mitos”, afirma que:

El primer mito sobre la educación es que los resultados en materia de educación [...] son de entera responsabilidad del sistema educativo” porque “¿Dónde están las madres que otrora hacían el seguimiento de las tareas y deberes escolares? Hoy trabaja, la mayoría.

La columna finaliza en un encendido alegato en defensa de la idea de que:

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

El tema es, como siempre, el de los ricos y de los pobres. Los que repiten, los que abandonan, los “expulsados” de la educación, son siempre los más pobres. Esto es de hoy y de siempre. Pretender que el sistema educativo “iguale” lo que en la sociedad nació tan profundamente desigual, es demasiada exigencia.

Otra vez, el mensaje puede independizarse de la intención de quien lo escribe. No nos detendremos sobre los detalles del discurso, ni sobre la velada culpabilización de las madres o de los pobres por los malos resultados educativos del sistema escolar. Aunque en todo sistema escolar pueda haber diferencias de rendimiento asociados a variables sociales, la cuestión, en Uruguay, es la enorme dimensión de esas diferencias³. Parece más interesante, en cambio, la imagen subyacente de un mundo social que está librado a una dinámica que le es propia, y que no está en manos de nadie revertir. *Esto es de hoy y de siempre*, dice la autora, y por tanto, lo seguirá siendo por siempre jamás, concluye el lector. El sistema escolar, aunque sea público, gratuito y abierto, y aunque esté allí para educar a todos, no lo hará, porque hay otras leyes, irresistibles, que no se pueden controlar.

Ambos casos ilustran, desde perspectivas distintas – desde lo artístico y lo político, desde lo metafórico y lo descriptivo, desde dentro y desde fuera, en lo micro y en lo macro, desde lo fenomenológico o desde lo sistémico – la misma problemática que afecta al sistema escolar uruguayo.

3 Según técnicos de UNICEF (2010), los resultados educativos en Uruguay son mucho más regresivos que la distribución del ingreso, tal como lo muestra la finalización de la Educación Media Superior. Si se toma el barrio donde se sitúa el instituto, en este indicador, la distancia entre los más pobres y los más ricos, va del 11 al 81%, lo que representa la mayor brecha educativa de la región; en el país cuyos ingresos son los más igualitarios. Entre los jóvenes de 20 a 24 años, es más probable que un argentino o un chileno pobres culminen el bachillerato, de lo que es que lo culmine un joven uruguayo que no sea pobre. Entre los argentinos pobres, lo finalizan un 42%; entre los chilenos pobres, un 60%. Pero sólo el 36% de los uruguayos que no son pobres, logran culminar. Para los pobres, en Uruguay, la probabilidad es de sólo el 6%.

Ambas miradas, sin embargo, pueden ser vistas como convergentes, al menos en un punto: aquel en el que se sitúa a un sistema, que es visto como irresistible e inmodificable; ya sea que se pertenezca a la clase media – como en Jaula 8 – o a la baja – como en la columna de Moreira – la única respuesta posible por parte de los jóvenes es el abandono. El sistema – personalizado en el docente de Jaula 8, y completamente despersonalizado en la columna de opinión – no se inmutará por ello. Es esta idea la que nos proponemos discutir acá.

La otra jaula

En la teoría sociológica, la idea de la “jaula” tiene un poderoso e ilustre antecedente. En su descarnada crítica a la racionalización occidental y sus consecuencias, Max Weber (1985) construye, a través de la imagen de una *jaula de hierro*, su tesis sobre el lugar del ser humano en el cosmos tecno-económico moderno: la idea de que, poco a poco, y sin proponérnoslo, hemos puesto en marcha un acerado y opresivo mecanismo cuya finalidad no parece ser ya otra, que la de su propia sustentación, y que determina nuestro estilo vital con una fuerza *irresistible*. Las creencias que impulsaban y daban sentido a la acción de los sujetos y que animaban ese mecanismo, han pasado, se han olvidado o han muerto, y han dejado tras de sí un sistema inerte pero implacable: una jaula vacía de espíritu cuya lógica de funcionamiento descansa ahora, exclusivamente, en *fundamentos mecánicos* (Weber, 1985, p. 259). La *jaula de hierro* weberiana ha sido interpretada (Habermas, 1981) en términos de una doble tesis sobre la pérdida de libertad y la pérdida de sentido que ha sobrevenido con la expansión de la racionalidad instrumental. *Pérdida de libertad*, porque no es posible escapar de la dinámica hacia la racionalización creciente que domina al mundo y orienta la acción de los sujetos; *pérdida de sen-*

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

tido, porque se han fracturado las formas de significación colectiva cuyos fragmentos, dispersos u olvidados, carecen de la capacidad de brindar interpretaciones coherentes sobre el significado del mundo y de la vida humana en él. El mundo, racionalizado, ha matado a sus dioses, y el sujeto, desorientado, se ve obligado a construir su identidad y su proyecto de vida, sin la ayuda de marcos valorativos que puedan darse por sentados. Una nueva etapa de la modernidad nos enfrenta a nuevas formas de racionalidad y de construcción social y subjetiva del sentido.

La fractura de los marcos comunes de construcción de sentido también ha sido representada en la teoría a través de múltiples metáforas: *todo lo sólido se desvanece en el aire*, dice Marx en su Manifiesto; Weber, quien ve en las distintas esferas de valor, ahora escindidas, dioses que pugnan entre sí por nuestra preferencia, habla del *politeísmo de las valoraciones*, y Durkheim, que refiere, simplemente, a la *anomia*, desarrolla una densa conceptualización que termina por ubicar en este sentimiento de falta de referencias normativas, una de las causas del suicidio en las sociedades modernas.

El pluralismo moderno conduce a la relativización total de los sistemas de valores y esquemas de interpretación. Dicho de otro modo: los antiguos sistemas de valores y esquemas de interpretación se han “descanonizado” [...] el pluralismo es la causa de la crisis de sentido en la modernidad (Berger y Luckman, 1997, p.75-76)

Si todo vale, nada vale de verdad, y el sujeto, desorientado, se ve obligado a construir, por sí, puntos de referencia que den sentido a su experiencia y a su futuro. La dinámica expansiva de la racionalización y el vaciamiento de sentido, alcanza también, a la escuela.

El sistema escolar, organizado burocráticamente, se construye como un conjunto jerarquizado y racional de normas de aplicación general, cuya formalidad impide la discrecionalidad o el azar en las relaciones entre los partícipes de la relación educativa. Pero, por una paradoja de las consecuencias (Weber, 1944), la racionalización formal –la atención

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

a la previsibilidad y generalidad de los procedimientos – conspira contra la racionalidad material – los fines que se buscan –, de modo que la aplicación estricta de las reglas en los hechos deja de lado, y posteriormente olvida, los propósitos educativos que deberían animar el aparato escolar.

Recordemos de nuevo a Weber, que veía a la institución escolar – junto con las religiosas – como “hierocracias”, cuyo poder de convicción estaba dado por la promesa o negación de “bienes de salvación”⁴, que podían ser extramundanos – como los que prometen las escatologías religiosas – pero también mundanos, como son los títulos, las acreditaciones, el acceso al mundo de las profesiones, y la ampliación de horizontes vitales que promete la escuela⁵. Las hierocracias tienen un tremendo poder de orientación de las acciones y de generación de hábitos, ya que sus normas son, para el sujeto, inquebrantables. Se constituye así en una verdadera estructura capaz de regular la vida desde un punto de vista ético, fomentando formas de existencia racionalizadas, dirigidas a la consecución de los valores que se consideran supremos (Weber, 1944, IV, p. 325). Pero, la expansión de la racionalidad, de la ciencia y de la técnica, de la proliferación de reglas, controles y expertos va haciendo retroceder hacia los bordes institucionales, hasta expulsarlos completamente, a los valores formativos y al impulso emancipatorio que deberían dar vida a la labor educativa de la escuela. Si siguiéramos con la analogía, podríamos decir que la escuela de hoy, vaciada de sentido, es como una enorme iglesia que recibe a todos y acepta a todos, pero en cuyo seno no es seguro que

4 “Para el concepto de asociación hierocrática no es característica decisiva la clase de los bienes de salvación ofrecidos – de este mundo o del otro, externos o internos – sino el hecho de que su administración pueda constituir el fundamento de su dominación espiritual sobre un conjunto de hombres” (Weber, 1944, v. I., p. 56)

5 “Por asociación hierocrática debe entenderse una asociación de dominación, cuando y en la medida en que se aplica para la garantía de su orden la coacción psíquica, concediendo y rehusando bienes de salvación (coacción hierocrática)” (Weber, 1944, v. I., p. 54)

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

alguien, ni siquiera sus jerarquías, crean ya en los dioses a los que se dice servir. Pero, claro está, aún pretende que los fieles sigan allí, aunque ya no se profese, en los hechos, fe alguna.

La pérdida de sentido en el aula y el desencantamiento de lo escolar: las ciencias al banquillo

Como se ha señalado reiteradamente desde las teorías de la modernidad, la ciencia misma, como actividad racional que instala la “duda radical” y el “juicio hipotético” (Giddens, 1996) como métodos para el pensamiento, tiene como efecto perverso, cuando se instala en la dinámica de lo escolar, el de despojar a la tarea educativa, de la fe en sus propósitos y la confianza en la universalidad de sus alcances. En particular, tanto la psicología como la sociología han producido efectos paradójicos, que vale la pena mencionar acá.

La **psicologización** del acto educativo, y la introducción de pedagogías “blandas”, quitaron legitimidad a los métodos disciplinadores y también a la necesidad de auto-disciplinamiento al que se sometían los partícipes de las hierocracias. Pero al volver voluntaria una actividad que exigía disciplina, y en colaboradora una actitud que sólo podía ser de obediencia (Riesman, 1964), estos métodos fracasaron en consolidar, para todos, los hábitos de trabajo y estudio necesarios para una socialización adecuada. Así, en un ambiente tan tolerante y abierto como eran las nuevas aulas con los nuevos métodos, la negativa a “colaborar”, o a aplicarse con alegría a la tarea escolar, sólo podía ser síntoma de inadaptación o de una problemática que debía ser resuelta. La psicologización llevó a un tipo nuevo de etiquetado: la aparición del alumno “problemático” del joven “inadaptado”. El conflicto en el aula no tiene su origen ya en la rebelión ante una autoridad arbitraria y despótica, ni en el miedo al maltrato o al castigo físico, por lo que sólo puede ser resultado de patologías

individuales sin relación alguna con el sistema escolar o social en el que se expresa y posiblemente se origina. La masificación y el ingreso de las capas populares a la escuela exacerbaron el problema. Más alejados, por su origen, de la normativa y el ethos escolar, se adaptaban con más dificultad a este doble discurso de la escuela – que pedía colaboración, pero exigía obediencia; que no prescribía tareas escolares, pero exigía de las madres tiempo y dedicación para el estudio en casa – y, al atenerse a lo explícitamente dicho, transgredían con más frecuencia el orden implícito de la escuela. Con esto, se transformaban en víctimas frecuentes del etiquetado psicológico, que atribuía a lo individual lo que era en parte resultado de situaciones sociales e institucionales complejas. Una vez derivados al gabinete psicológico, la falta de aprendizaje de esos alumnos deja de ser un problema pedagógico, didáctico, o del simple derecho a la educación. El nuevo docente puede continuar su clase en paz.

Hoy en día, a la psicologización, se suma la **medicalización** del acto educativo, y la vieja “distracción” – tan natural ante situaciones simplemente aburridas – se ha transformado ya no en un problema pedagógico o didáctico, a subsanar por parte de un docente consciente e interesado en captar la atención de todos sus alumnos, y tampoco psicológico, sino en un problema de salud, una enfermedad individual, que afecta sin embargo a múltiples niños – que antes hubieran sido vistos como perfectamente normales y reprendidos por “inquietos” – y que ahora son diagnosticados como pacientes por un supuesto “síndrome de déficit atencional”. Los alumnos, que han pasado a la categoría de “pacientes”, asumen ahora su principal responsabilidad escolar: tomar su “Ritalina”⁶. El docente puede

6 “Ritalina” es el nombre comercial del metilfenidato (MFD) en algunos países hispanohablantes. Se trata de un psicoestimulante, que aunque existe desde hace ya más de 60 años, cobró especial notoriedad a partir de los años noventa. Esto se debió a la difusión del diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en niños y adultos, fenómeno unido a la prescripción del MFD, fármaco de elección para este tratamiento.

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

relajarse una vez más: el cómo captar la atención, cómo enseñar, o para qué, ya no son sus problemas: niñas y niños permanecen quietos y, sobre todo, no dan problemas.

La **sociologización** de la problemática educativa tuvo también efectos paradójicos. Por un lado, sirvió para iluminar las causas de por qué, en algunos casos, la acción pedagógica desarrollada en condiciones estandarizadas y uniformes era insuficiente o inadecuada o, en todo caso, no arrojaba los resultados previstos. Pero tuvo otras dos consecuencias perniciosas: a) en la medida en que se conjugó con un nuevo sentido común “posmoderno”, que colonizó las prácticas docentes, según el cual todas las normas sociales, todos los significados culturales y todos los “saberes” que portan los diferentes grupos sociales son igualmente válidos y respetables, se perdió la convicción unánime del papel socializador y trasmisor del conocimiento de la escuela, a la vez que frecuentemente terminó adjudicando a la “familia” – como constructo ideológico reificado al margen de sus múltiples formas de configuración real – el exclusivo papel de trasmisora de normas sociales y de convivencia, y la responsabilidad última por los aprendizajes o la falta de ellos. b) La medición de la desigualdad del aprovechamiento escolar a partir de estudios sociológicos realizados desde dentro y fuera de fronteras, y su asociación con el origen socioeconómico de los distintos estudiantes – gracias a las nuevas posibilidades de cálculo estadístico abiertos por la computación – contribuyó a alimentar la certeza, entre muchos docentes, de que esos factores eran, de alguna manera, insuperables, y que sus esfuerzos para encauzar una acción pedagógica con resultados positivos para todos eran, muy posiblemente, inútiles.

Como se aprecia claramente en la columna de opinión con que comienza este artículo, “La Reproducción” bourdiana (Bourdieu y Passeron, 1970) se ha convertido en una suerte de profecía que sólo puede auto cumplirse: en lugar de desempeñar el papel de una teoría crítica que alum-

bra los recónditos mecanismos de la exclusión escolar de los más pobres para denunciarlos e invitar a actuar en contra de ellos, terminó convenciendo a muchos docentes de la inutilidad de cualquier esfuerzo educativo, ya que, en un sistema tan poderoso y ubicuo como el capitalista, los pobres sólo pueden estar “predestinados” a la exclusión. Junto con los mecanismos ocultos para la legitimación del éxito de los herederos y la exclusión de los más desfavorecidos, la inclemente luz de la sociología bourdiana terminó también por “desencantar” de la mística educativa y la misión emancipadora a los salones de clase, que quedaron convertidos – a los ojos de muchos – en un escenario donde se hacía poco más que representar una farsa en la que los herederos, en complicidad con sus docentes, hacían exhibición del capital cultural familiar que les habría de asegurar el éxito en la escuela y su legitimación frente a los otros, los perdedores, o a los más afortunados acumuladores esforzados de capital puramente escolar.

No fue sin duda ésta la intención de Bourdieu; y poco importa, ya que él mismo admitía que la sociología era una ciencia que “desencanta”. Tal vez, podríamos agregar, como toda ciencia, tal como lo sostuvieron, antes de Bourdieu, otros como Marx, Weber y en particular Berger, con esa notable imagen de un telescopio que al penetrar en los cielos, lo vacía de ángeles. Lo cierto es que, también en la institución escolar, la racionalización y la cientificación que alentaban la esperanza de un mejor y más completo desarrollo de las generaciones futuras contribuyeron, paradójicamente, y por una incorrecta o negligente interpretación de sus principales actores, al olvido del propósito educativo y a la rutinización de las prácticas. Las asociaciones estadísticas que encontró Bourdieu se han convertido, para muchos docentes, en un imperativo sistémico, que les permite omitir, de paso, el esfuerzo educativo.

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

Superando el fatalismo de la exclusión: estructuración, y habilitación en el espacio escolar

Pensar el campo educativo desde la sociología requiere de su percepción como espacio estructurado por la acción reflexiva de miembros diestros de la sociedad. Vayamos por partes.

En primer lugar, es necesario recordar que la estructura tiene un carácter dual, constituye y a la vez es constituida por la interacción, conformándose en *conjuntos de reglas-recursos que intervienen en el ordenamiento institucional de sistemas sociales* (Giddens, 1995, p. 396). La estructura sólo existe en y por medio de las actividades de los actores:

en tanto huellas mnémicas y en tanto ejemplificada en prácticas sociales, es en cierto aspecto más “interna” que exterior, en un sentido durkheimiano a las actividades de ellos. Estructura no se debe asimilar a constreñimiento sino que es a la vez constrictiva y habilitante (Giddens, 1995, p. 61).

La acción, por lo tanto, no puede ser separada, conceptual o empíricamente, de la estructura, ya que:

el momento de producción de la acción es también un momento de reproducción en los contextos donde se escenifica cotidianamente la vida social. [...] La estructura no existe con independencia del saber que los agentes poseen sobre lo que hacen en su actividad cotidiana (Giddens, 1995, p. 396)

Además, la acción es, ante todo, “acción reflexiva”, ya que *los agentes humanos o actores tienen, como un aspecto intrínseco a lo que hacen, la aptitud de comprender lo que hacen en tanto lo hacen* (Giddens, 1995, p. 396). La reflexividad sólo en parte opera en un nivel discursivo; muchas veces los actores saben qué hacer y qué no hacer en determinados contextos sociales, sin ser capaces, por ello, de asociar un discurso a estos comportamientos. Esto lleva a la distinción entre “conciencia discursiva” y “conciencia práctica”, donde la segunda tiene una importancia central:

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

más que lo que los individuos dicen hacer, importa lo que en realidad hacen, por lo cual la teoría enfatiza más la “acción” que al “actor”.

Parafraseando a Wilson: las acciones sociales se producen a través de mecanismos de interacción que están desprendidos del contexto pero a la vez son sensibles a él; la estructura social es usada por los miembros de la sociedad para volver inteligibles y coherentes sus acciones en situaciones particulares. En este proceso, la estructura social es un recurso esencial para la acción situada, pero a la vez es producto de ésta; mientras tanto, la estructura social es reproducida a través de las prácticas como una realidad objetiva que condiciona la acción. A través de esta relación reflexiva entre estructura social y acción situada, la inteligibilidad mutua de una conducta se consuma por la explotación de la dependencia contextual de un significado. Para decirlo con mayor claridad: no es posible prescindir unilateralmente de cualquiera de los dos enfoques, ni el de la estructura, ni el de la acción, porque ambos niveles se constituyen y remiten recíprocamente (Wilson, sf).

Pero, como muestra Margaret Archer (2003), la relación entre acción y estructura es más compleja. ¿Por qué frente a las mismas restricciones y propiedades habilitantes unos sujetos emprenden unos cursos de acción y otros, otro muy distinto? La idea de una “conversación interna”, que mantienen los sujetos consigo mismos, apunta al modo como los agentes son influídos por la estructura y a la vez actúan sobre esta, modificándola. Esta puesta en primer plano de los procesos deliberativos internos, de sujetos más o menos reflexivos, es crucial para comprender las razones por las que personas concretas se posicionan de modos peculiares respecto de sus posibilidades dentro de la estructura, sin utilizarlas tanto como podrían, contrariándolas, o haciendo esfuerzos sobrehumanos para sobreponerse a los aspectos restrictivos de la misma, a fin de definir un proyecto personal propio y llevarlo a cabo. Si los factores sociales o cul-

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

turales tienen alguna influencia, es debido a propiedades y poderes que son específicos a los agentes, tales como querer, pensar, o deliberar, y que son característicos y distintivos de las personas. Así, las restricciones y los recursos propios de la estructura no pueden actuar por sí mismos, como si fueran "entidades". Para que algo pueda actuar como restricción o como recurso, debe ser puesto en una relación tal que obstruya o ayude al logro de alguna actividad específica del agente, por lo que, no es posible referirse a las restricciones y los recursos sino en relación con agentes que tienen proyectos, y los persiguen. Por lo tanto, es crucial distinguir entre la existencia de propiedades estructurales y el ejercicio de sus fuerzas causales.

En suma, para que los diversos factores puedan ejercer su poder constreñidor o recursivo, se requiere: a) la existencia de proyectos humanos; b) una relación de congruencia o incongruencia con los proyectos particulares de los agentes; c) respuestas de los agentes a estas influencias, las que, al ser condicionantes más que determinantes, están sujetas a la deliberación reflexiva sobre la naturaleza de la respuesta. (Archer, 2003, p. 8). El mecanismo mediador entre estructura y agencia, que permite explicar el condicionamiento social, es la *conversación interna* por la cual nos es posible definir, deliberativa y reflexivamente, modos de vida en condiciones sociales objetivas que no podemos elegir.

En nuestro caso, la pobreza, y las dificultades derivadas de ésta, los arbitrarios escolares, el tedio y el sinsentido sólo pueden ejercer su poder constrictor como condicionantes del abandono escolar si, en el proceso de deliberación que constituye la permanente *conversación interna* consigo mismo, el o la joven no logra poner los aspectos recursivos de la escuela en consonancia con la consecución de un proyecto de vida propio que desea alcanzar, y que es consustancial a la construcción del yo en la modernidad tardía (Giddens, 1996). Si percibe valor en la experiencia escolar, y si ello es

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

consecuente con un proyecto de vida más o menos inmediato, es mucho más probable que, aún en circunstancias adversas, tome decisiones que lo lleven a persistir en la institución escolar. Recordemos que, aún en un país con una desigualdad educativa tan alta como la uruguaya, hay un 6% de alumnos pobres que logran culminar la educación media superior; y, en los países vecinos, esa cifra se multiplica varias veces. Por lo tanto, el argumento de la simple constricción estructural no sólo olvida los aspectos recursivos de la propia estructura – las ventajas de un sistema escolar gratuito, universalista y cercano –, sino el lugar de los actores, de sus planes de vida, de sus procesos reflexivos, deliberativos y volitivos, a la luz de su propia experiencia y de las propias decisiones que van tomando día a día. El abandono escolar es una decisión que debe ser no sólo explicada – a través de factores más o menos inmodificables – sino también, sobre todo, interpretada en esta nueva perspectiva. Recordemos que, aún sin apelar al recurso teórico de la conversación interna, ya Paul Willis había logrado incorporar algunos de estos factores en la comprensión de las lógicas de abandono escolar de los jóvenes de clase trabajadora inglesa. Allí se percibía con nitidez la activa participación de estos jóvenes en la elección consciente de un destino, que no sólo los alejaba de la escuela, sino que los encadenaba a su propia condición de clase subordinada.

Desmontando la jaula

Si es posible pensar que el sistema escolar funciona en los hechos – y en algunos lugares – como un ciego mecanismo de reproducción social o, lo que viene a ser lo mismo, como una jaula – como lo hacen los estudiantes de Dodecá –, y si podemos, con Habermas, interpretar la tesis weberiana de la jaula de hierro como la doble tesis de pérdida de sentido, y de libertad, tal vez podamos también dar un paso más y buscar cuál es el

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

sentido que se ha perdido y cuál es la libertad que es necesario restaurar. Porque, pensar la escuela sólo en su carácter constrictor, olvidando el carácter recursivo que también tiene, es, como vimos junto a Giddens, caer en una visión parcial y simplemente equivocada de la realidad escolar. Podrá hacerse, pero tendrá que ser como una *denuncia*, y no como una descripción acabada de un proceso complejo, y mucho menos como un destino que no es posible resistir.

Propongo acá la incorporación de aspectos que son centrales a la educación, y que con frecuencia parecen ser olvidados de los discursos sobre la escuela. Estos son: el papel del conocimiento como algo específico y distintivo de la actividad educativa (Young, 2007); la relación con el saber como una relación de sentido que no nace en la escuela, pero que es responsabilidad de ésta alimentar (Charlot, 2006); y la función del sistema educativo en la formulación reflexiva de proyectos vitales a largo plazo por parte de los niños y jóvenes de distintos contextos sociales. Veámoslos en su orden.

a) El conocimiento como factor clave de la actividad educativa

En *Bringing Knowledge Back in* (2007), Michael Young, fundador de la nueva teoría del currículo en los años setenta y discípulo de Basil Bernstein, vuelve a poner sobre la mesa un aspecto que él mismo había dejado de lado durante mucho tiempo: el papel del conocimiento como aspecto distintivo de la actividad educativa. Sus palabras no pueden ser más claras: *the acquisition of knowledge (is) the key purpose that distinguishes education from other activities* (Young, 2007, p. 81). Lejos del relativismo que suele colonizar otros discursos, Young sostiene que hay un tipo de conocimiento, al que él llama “poderoso” (*powerful knowledge*), que es el específico del pensamiento riguroso y de la apreciación crítica en todos los campos de la actividad humana. Es verdad que hay conocimiento en todas las personas y en todos los sitios, pero hay un modo sistemático

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

de adquisición y crítica de conocimiento fiable en los distintos campos del saber, que es misión de la escuela trasmir, y que no se adquiere naturalmente en todos los medios sociales. Puede que en algunos sí, en los más privilegiados, donde abunde el capital cultural, pero es un tipo de conocimiento que no está distribuido uniformemente en la sociedad. La función de la escuela, en particular de la escuela pública, es asegurar que ese tipo de conocimiento se distribuya equitativamente entre todos los miembros de la sociedad, en particular allí donde no es posible encontrarlo en el seno de las familias. El problema, por lo tanto, no es una cuestión de elevar o disminuir la “exigencia” como se argumenta a veces, sino de asegurar que el conocimiento – entendido ante todo como método de aprendizaje, pero también como resultado de ese método – sea efectivamente adquirido por aquellos que sólo cuentan con la institución escolar como un recurso para su apropiación.

Por otro lado, es difícil soslayar el papel que tiene hoy el conocimiento como modelo de desarrollo. Como tal, supone que el conocimiento es el único producto humano que no se desgasta por su uso, sino que se potencia a través de él, lo que – a pesar de la creciente brecha entre los países – da una oportunidad históricamente única a los países en desarrollo que estén dispuestos a apostar por este factor.

b) La “relación con el saber” como relación de sentido

Siguiendo a Bernard Charlot (2006, 2008), podemos entender a la educación como *producción de sí*, como *el proceso por el cual el niño nacido inacabado se construye como ser humano, social y singular* (Charlot, 2006, p. 62). En este sentido, el aprendizaje tiene su origen en la necesidad de completitud humana.

Si lo miramos más de cerca, esto puede ser apreciado desde el comienzo de la vida. El niño pequeño quiere saberlo todo, tocarlo todo, conocer las causas de todo; el mundo y los otros le interesan y va hacia

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

ellos; también se interesa en sí mismo; no se queda quieto, ni callado ante cada respuesta: siempre habrá otro ¿por qué? Se moviliza por saber, y lejos de aburrirle, el aprendizaje le apasiona. Quiere saber.

Esto es un proceso de autoconstrucción basado en relaciones de saber. El saber es, a la vez, relación, producto y resultado de este proceso. En palabras del autor: *La relación con el saber es una relación de sentido, y por ende de valor, entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos del saber* (Charlot, 2006, p. 91).

El valor y el sentido del saber provienen de las relaciones que implica y produce su apropiación. Establecer una nueva relación con el saber implica “inscribirse en un cierto tipo de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros – que proporciona placer, pero siempre implica la renuncia provisoria o profunda a otras formas de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. En ese sentido, *la cuestión del saber es siempre también una cuestión identitaria* (Charlot, 2006, p. 74), que requiere la actividad del sujeto, que se moviliza por su deseo de aprender. Mediante esta actividad, el sujeto se relaciona con el saber mismo, más que con la maestra o el docente. Aunque el papel del docente es central, el éxito en los aprendizajes depende de que el estudiante centre su interés en la cosa que va a ser aprendida, lo que produce una autonomización en la adquisición de saberes que extiende la relación con el saber más allá de la vida escolar y durante toda la vida de los sujetos.

Decir que a los niños, en la escuela, “no les interesa aprender” es decir, por tanto, que su calidad de alumnos les ha quitado algo que es consustancial a su carácter de persona humana. Antes de ingresar a la escuela, los niños se apasionan por saber. ¿Por qué habrían de perder, en ella, esa pasión? ¿Por qué esa pasión se despierta, nuevamente, fuera, y abordan con avidez cuestiones que son centrales a distintos campos de la ciencia, y la cultura, como es la posibilidad de los viajes interestelares, los dinosaurios, la ingeniería de sus juguetes, las oportunidades de la computación, las

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

momias egipcias y muchas formas de arte y expresión, como la música, el dibujo, o la actuación? Algo se ha escapado de la escuela, aquello que no aparece en Jaula 8, ni en el relato conservador de la escuela como inevitable reproductora de la pobreza y la desigualdad, y que la ha dejado vacía: una relación auténtica y significativa con el saber, animada por la creencia en el valor del conocimiento y de sus inmensas posibilidades.

Volviendo a las palabras de Charlot:

El individuo no se define solamente por su posición social o por la de sus padres; él tiene una historia; pasa por experiencias; interpreta esa historia y esa experiencia; da sentido (consciente o inconsciente) al mundo, a los otros y a sí mismo. En resumen, es un sujeto indisociablemente social y singular. Y es como tal que se debe estudiar su relación con el saber (Charlot, 2008, p. 41)

c) La formulación reflexiva de proyectos vitales

Una de las ideas que se repiten más frecuentemente en los estudios de sociología de la juventud, y que ya ha pasado a formar parte de un sentido común sociológico, es la de que los jóvenes procedentes de hogares más pobres proyectan su vida a más corto plazo y con menos frecuencia que los jóvenes provenientes de otros medios sociales. Viven, por decirlo así, instalados en un presente continuo, paralizados por la conciencia de las restricciones del hoy y la dificultad de visualizar alternativas posibles para un futuro que sólo alcanzan a ver como continuación del presente.

Sin embargo, la existencia de proyectos humanos es, como vimos, un aspecto fundamental para la activación de los poderes recursivos de la estructura (Archer, 2003) o, en otras palabras, para nuestro caso: sólo desde un proyecto vital propio, desde un modo de vida que se desea alcanzar, es posible percibir el valor de la experiencia escolar y las posibilidades que ofrece como lugar para la adquisición de conocimientos significativos y pertinentes. Hoy en día, la formulación de este proyecto, aunque sólo alcance al nivel de la conciencia práctica y no tenga expresión discursiva,

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

es consustancial a la conformación de la identidad. Como parte de un orden post-tradicional que ya no depende de la seguridad de las tradiciones y las costumbres, la vida moderna carece, sin embargo, de la certidumbre que prometía el conocimiento racional. La duda – dice Giddens – penetra en la vida de cada día y constituye un aspecto existencial del mundo social contemporáneo (Giddens, 1995, p. 11). Al ser una cultura del riesgo, la modernidad obliga a traer el futuro al presente en forma permanente, y la identidad del yo se convierte en una tarea que es necesario construir de modo reflexivo. De este modo,

La planificación de la vida, organizada de forma refleja y que presupone normalmente una ponderación de los riesgos filtrada por el contacto con el conocimiento de los expertos, se convierte en un rasgo central de la estructuración de la identidad del yo (Giddens, 1995, p. 14).

Los docentes, maestros y demás adultos de la institución escolar son parte de los expertos cuyo conocimiento sirve como mediador y orientador en la formación de los proyectos vitales de los miles de niños y jóvenes que transitan por la escuela. Junto con la erosión del conocimiento tradicional, que iguala los derechos de todos en la persecución de un destino propio, y con la ampliación y diversificación de las oportunidades y estilos de vida posibles, ya no puede esperarse que los proyectos de construcción de las identidades juveniles se conformen exclusivamente en el seno de los hogares. Por lo tanto, compete a la escuela – como sistema experto – poner al alcance de aquellos jóvenes con dificultades para proyectar hacia delante su vida, el conocimiento experto que requieren para imaginarse un futuro diferente, más interesante, y más propio.

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

A modo de conclusión: del aparato escolar a la educación

Si la relación – significativa – con el saber podía ser vista como aquel sentido perdido de la maquinaria escolar, la dificultad para orientar los aprendizajes hacia propósitos y horizontes más amplios que los de la propia escuela nos remite a la pérdida de libertad en tanto olvido del propósito emancipador que es consustancial al proyecto educativo moderno. Tanto como cabe a la educación guardar y alentar el ansia de saber que trae consigo todo ser humano, le compete también colaborar con todos los niños y jóvenes en la exploración de sus gustos, habilidades y posibilidades, y en generar el impulso necesario en la búsqueda de un camino propio hacia un destino que no puede estar, sin más, determinado por su punto de partida.

Tal vez sea aquí donde más claramente pueda apreciarse la distancia entre el aparato escolar – muchas veces una jaula vacía de la que sólo es razonable escapar, y otras veces visto sólo como un ciego mecanismo de descarte que elimina aquello con lo que no tiene afinidad – y la labor educativa que exige, en esta etapa de la modernidad, la formación de sujetos libres y reflexivos, que conserven para siempre una relación significativa con el saber. Mientras tanto, los jóvenes, como los involuntarios reclusos de “Jaula 8”, seguirán escapando de las aulas, sólo para sentarse a mirar con resignación, a lo lejos, un horizonte amplio, pero desconocido y, en todo caso, inalcanzable.

Referencias

- ARCHER, Margaret. **Structure, Agency and the Internal Conversation.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- BERGER, Peter. **El dosel sagrado.** Elementos para una sociología de la religión. Buenos Aires: Amorrortu, 1971.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **Modernidad, pluralismo y crisis de sentido.** Barcelona: Paidós, 1997.
- BERIAIN, Josetxo. Las consecuencias perversas de la modernidad. Barcelona: Anthropos, 1996.

Sociologias, Porto Alegre, año 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 128-150

- CHARLOT, Bernard. **La relación con el saber.** Montevideo: Trilce, 2006.
- CHARLOT, Bernard. **La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización.** Cuestiones para la educación de hoy. Montevideo: Trilce, 2008.
- CORREA, Santiago et al. **Jaula 8.** Montevideo, Escuela de Cine Dodecá, 2003.
- DURKHEIM, Emile. **La educación moral.** Buenos Aires: Paidós, 1947.
- GIDDENS, Anthony. **Consecuencias de la modernidad.** Madrid: Alianza, 1994.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidad e identidad del yo.** Barcelona: Península, 1995.
- GIDDENS, Anthony. Modernidad y autoidentidad. In: BERIAIN, J. (Comp.) **Las consecuencias perversas de la modernidad:** modernidad, contingencia y riesgo. Barcelona: Anthopos, 1996. p. 33-72
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa.** Vol. I. Madrid: Taurus, 1981.
- MARRERO, Adriana. **Educación y modernidad, hoy.** Montevideo: Germanía-EBO, 2007.
- MARRERO, Adriana. **El bachillerato uruguayo.** Montevideo: CSIC-UdelaR, 2008.
- MOREIRA, Costanza. **Disparen contra la educación.** Montevideo: Editorial del diario La República, 25 de Julio de 2011.
- RIESMAN, David. **La muchedumbre solitaria.** Buenos Aires: Paidós, 1964.
- UNICEF. **La universalización de la educación media en Uruguay.** Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro. Montevideo: UNICEF Uruguay, 2010.
- WEBER, Max. **Economía y Sociedad.** México: FCE, 1944.
- WEBER, Max. **La ética protestante y el espíritu del capitalismo.** Barcelona: Peñínsula, 1985.
- WILLIS, Paul. **Aprendiendo a trabajar.** Madrid: Akal, 1988.
- WILLIS, Paul. Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI. In: MARRERO, Adriana (Org.). **Educación y Modernidad, Hoy.** Valencia: Germania / Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2007.
- WILSON, Theodore. **Métodos cuantitativos vs. cualitativos en Investigación Social.** Montevideo, FCU, Ficha 256. s/f.
- YOUNG, Michael. **Bringing knowledge back in.** London: Routledge, 2007.

Recebido em: 23/08/2011

Aceite final: 23/11/2011