

La socialización escolar

Eduardo Weiss*

Dubet es considerado en Francia y Argentina —según indican algunos investigadores educativos— como el autor que ha desplazado a Bourdieu como referencia obligada para la investigación en sociología educativa. Cuenta ya con una vasta obra, entre la que destacan *Sociologie de l'expérience* (1973), basada en investigaciones sobre obreros, y *Les Lycéens* (1991) que, lamentablemente, desconozco.¹ Emilio Tenti, quien ha enriquecido nuestro campo con sus ideas durante su vida en México —ahora desde Argentina, como director de la Biblioteca Pedagógica de la Editorial Losada— nos hace accesible el trabajo que propone una nueva teoría de la sociología de la educación y de la socialización escolar, basada en una investigación empírica.

El libro *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, de Dubet y Martuccelli, abre con la pregunta ¿Qué fabrica la escuela? Con la palabra fabricar, los autores nos ubican en el mundo del trabajo y de la economía y, desde un inicio, en el polo de la producción, en lugar de la reproducción.

Dubet y Martuccelli nos entregan con este libro los resultados de una investigación de tres años con un equipo de sociólogos, psicólogos, orientadores educativos, docentes y directivos sobre la experiencia escolar de alumnos de primaria, secundaria (colegio) y bachillerato (liceo), de clase media y popular, pero también la propuesta de una sociología de educación que retome un problema central: la relación entre socialización y individuación, de actores sociales y de sujetos, de integración social y de autonomía del individuo, a la vez que proponen “la experiencia” como

* Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, CE:
weissh@data.net.mx

categoría central de una nueva sociología. El diseño de la investigación les permite seguir el proceso de socialización y subjetivación, pero también el de distribución escolar,² en su evolución en diferentes etapas de escolaridad (primaria-secundaria-liceo) y de desarrollo (niñez-adolescencia-juventud); contrastar la experiencia de las clases medias y populares en cada una de ellas y complementar la experiencia de los alumnos (que constituyen el núcleo de trabajo) con la de maestros y padres. Para ello realizaron entrevistas semi-derivadas, “grupos de intervención” con estudiantes, padres y maestros —para explicar la experiencia y analizar los problemas— y jornadas de reflexión entre los catorce equipos de investigadores.

Sin negar los aportes de la sociología crítica, especialmente de Bourdieu y Passeron —centrada en la desigualdad social y los mecanismos de reproducción— los autores proponen regresar a un tema central de la sociología educativa y la pedagogía, presente desde Durkheim: el desarrollo simultáneo de actores sociales integrados a las normas de la sociedad e individuos con criterios autónomos, mediante la formación escolar. Es decir, ponen de nuevo un problema pedagógico en el centro del debate educativo —el regreso de temas y enfoques pedagógicos se puede observar también en las ciencias de la educación francesas—³ y ofrecen resolverlo, no con las herramientas de la pedagogía, sino con las de la sociología.

A la vez, ubican su investigación en el contexto de un análisis sociológico de la transición de la escuela republicana al sistema escolar masificado (capítulo 1). La caracterización de los dos momentos históricos es sugerente para los problemas que —considerando las diferencias— ya comienza a enfrentar México.

En la “edad de oro” de la escuela republicana —cuyo agotamiento ubican en los años sesenta del siglo xx—, los soportes del sistema escolar se encontraban en su imagen de escuela pública (ricos y pobres en un mismo plantel primario), el fortalecimiento de la lengua y nación francesas, la moral laica y positiva, el acceso de todos a la civilización universal y la fuerza liberadora de la razón. La

escuela republicana asociaba una pedagogía del orden a una ideología del progreso y se presentaba como una tierra de justicia meritocrática frente a una sociedad de clases. Las imágenes eran ampliamente compartidas, aun entre los sindicatos y la izquierda. El sistema lograba, por largos momentos, integrar sólidamente las funciones de socialización (adaptación social), educación (formación de un individuo con cierta autonomía), y la distribución de diplomas y estatus así como el acceso a empleos de alumnos seleccionados según el mérito escolar. Era un sistema estratificado y regulado; más allá de la primaria el acceso era restringido (aunque posible) y los diferentes tipos de escuelas reproducían la estratificación social: cada segmento social tenía su escuela; cada escuela, su público y su cuerpo docente relativamente homogéneo. Las políticas —aun las progresistas— se centraban en ampliar el acceso y superar en él la desigualdad social.

Las “mutaciones de la escuela” se definen centralmente por la masificación del acceso, la subsecuente diversificación de modalidades, filas y ramificaciones escolares y su jerarquización de prestigios, en términos de la competencia creciente por empleos y accesos a estudios superiores de renombre. Me parece significativo —en relación con los retos que enfrentará el sistema mexicano— el dato de que la tasa de bachilleres en su grupo de edad, en Francia, pasa de 12% en 1963 al 27 % en 1982 y un estimado 75% para 1998. Los autores también aluden a la irrupción de los sectores populares y su cultura en el colegio y el liceo, la cultura de consumo y la de la juventud, los cambios sociológicos en la conformación de los cuerpos docentes, el quiebre entre las expectativas de alumnos y de docentes y entre éstos y las familias. En ello se funda la imagen pública dominante de una crisis educativa y de una organización desestabilizada, aunque los autores subrayan que, no obstante, el sistema escolar fue capaz de ampliar el acceso y absorber la masificación.

En este contexto construyen su tema central: la socialización e individuación en el sistema escolar, hoy en día, en cada una de las etapas del sistema.

El cuerpo del libro

En la escuela primaria, la experiencia se define como fuertemente estructurada por una preocupación, institucional e individual, de integración. Predominan la autoridad del maestro y el deseo de los alumnos de identificarse con él y con el grupo de pares. Esto arrastra una fuerte correspondencia entre la objetividad de las reglas escolares y la subjetividad de los alumnos. En la enseñanza elemental, la socialización prima sobre la subjetivación que no emerge, más que de manera puntual, bajo la forma de “rechazo”. El deseo de integración motiva tan fuertemente esta experiencia que la subjetivación no emerge dolorosamente sino en la “desviación” en relación con los modelos del grupo. Los autores interpretan que ello significa que la escuela primaria está todavía bajo la impronta de los roles, que es una institución en el sentido clásico del término, como lo demuestra también la experiencia de los maestros.

El párrafo anterior presenta un extracto del resumen que establecen los autores en las conclusiones. Habrá que anotar que en el desarrollo del capítulo 2, no todo es integración o socialización y se presta mucha más atención al proceso de “subjetivación” (como lo llaman los autores), correspondiente a esta edad (niñez) y nivel escolar (elemental). Por ejemplo, se caracteriza la amplia discusión de los niños sobre las injusticias de los maestros como un distanciamiento al “mecanismo central de integración” y un inicio de autonomía del juicio, si bien ella está sometida a la fuerte influencia de la voluntad colectiva del grupo sobre el juicio moral individual.

El colegio (o la secundaria), se caracteriza como el revés de la escuela elemental. Hay un triple estallido: a) la entrada a un universo normativo complejo, donde la autoridad no basta para fundar la legitimidad de las normas, b) los estudios pierden sus evidencias “naturales”, porque el sentido del estudio y del trabajo no valen por sí solos, y las calificaciones escolares comienzan a determinar el futuro social y c) en el colegio se consolida una cultura adolescente, opuesta o paralela a la cultura escolar. Los alumnos construyen un “rostro”, que es interpretado como moratoria defensiva de una subjetividad demasiado frágil para ser afirmada; en un solo movimiento los adolescentes tratan de hacer lo que los demás para intentar ser uno mismo. La subjetividad de

los colegiales nunca se expresa de manera directa; es siempre mediatizada por los juegos del rostro que apuntan simultáneamente a una “apertura” hacia el exterior y una “protección” de la intimidad. La separación entre socialización y subjetivación es tal que el colegio es vivido como el espacio de un puro conflicto entre profesores y alumnos. Los “rostros” de bufón (conformismo hacia el profesor) o de payaso (conformismo hacia el grupo), se expresan sobre todo en los colegios populares. La lógica del rostro “acelera” las diferencias, las de origen social, las de las calificaciones, las de los sexos.

La entrada al liceo es una gran división signada por el “rito de exclusión” de escuelas y modalidades prestigiosas que aseguran el acceso a mejores estudios superiores y/o empleos. Los estudiantes se convierten en estrategias, más o menos competentes, de su recorrido escolar. Se acentúa el instrumentalismo escolar, el cálculo de la utilidad de determinados cursos y de la inversión de tiempo en determinadas tareas con miras a su utilidad social. El liceísta intenta afirmarse como el sujeto de su socialización al seleccionar las oportunidades educativas que están a su alcance. A la fuerte articulación de la experiencia —sobre la primacía de una lógica de movilidad social de los liceístas de las clases medias— se oponen, casi hasta la caricatura, la desestructuración de la experiencia personal y la imposibilidad de la formación de todo proyecto académico para los alumnos con fracaso escolar, por añadidura escolarizados en establecimientos de relegación. La diversificación de la experiencia se acentúa y da lugar a una diferenciación creciente de individuos. La vida personal se ve afectada por las exigencias escolares, a las cuales está subordinada.

De nuevo, el tema es tratado con más matices en el desarrollo de los capítulos 9 y 10. Ahí, el cálculo utilitario y estratégico se complementa con el ensayo de vocaciones posibles (el científico, el literato, etcétera) y con la afirmación de gustos personales, aun a través de las diferentes corrientes de las culturas y modas juveniles. Al lado del cálculo estratégico y utilitarista se encuentra también la búsqueda de la autenticidad. La subordinación de la vida personal a las exigencias escolares y las aspiraciones de movilidad social se ven implícitamente cuestionadas al

constatar la tendencia de separar la vida personal y la escolar. La imagen positiva del bachiller como estratega, se contrasta con el “fracaso escolar y su interiorización” o el “proyecto imposible”, por sólo mencionar algunas de las tematizaciones sugerentes.

¿Qué fabrica la escuela?

La respuesta (p. 438) que nos dan Dubet y Martuccelli es:

El individuo pasa de la sumisión al maestro y grupo de pares, a lógicas “desviantes” de subjetivación dominadas por la preocupación del rostro; después emergen estrategias complejas de conciliación de las diversas dimensiones de la experiencia. Al final de este proceso, el actor social es un gestor de la incertidumbre.⁴

[...] Del lado escolar, se asiste al alza progresiva de la dimensión estratégica y al final, a menudo, a la subordinación de todos los otros aspectos de la experiencia escolar a esta única preocupación. De lado de la vida personal, el modelo prescriptivo se encuentra más bien en la exigencia de la autenticidad [...]

La búsqueda de la autenticidad⁵ juega un papel subordinado, predomina la noción del “gestor de la incertidumbre”, en una versión más pesimista, o del “estratega” que gestiona su propia socialización, en una versión más optimista. Es con estos conceptos que se rescata y postula cierta autonomía del sujeto. Aunque enfatizan que se trata de una autonomía limitada por las oportunidades que se ofrecen y los recursos de que dispone, por la fuerza y viabilidad del “proyecto” personal —otro concepto que utilizan extensamente—⁶ o por la interiorización del sello que significa el fracaso.

A continuación retoman la distancia entre objetivación y subjetivación. El sujeto clásico ya no se integra, hay ausencia (¿o sería imposibilidad?) de un modelo normativo de humanidad, ahora se despliega un “individualismo vacío” y hay “dos individualismos”, el de “la racionalidad que pone de acuerdo a los medios con los fines” y “el deseo de realizar una autenticidad” (p. 354), predomina el primero, lo que interpretan como primacía de la objetividad sobre la subjetividad, para después discutir el concepto de alienación en nuestros tiempos.

¿Cómo se fabrica este sujeto?

En la experiencia escolar. Desde la introducción teórica sostienen que la construcción de la experiencia escolar “se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción” (p. 83). Ahí lo ejemplifican con la significación del trabajo escolar, las razones diversas que conducen a un alumno a trabajar: la interiorización de una obligación, la percepción de su utilidad escolar y social o una forma de realización de sí mismo frente a la tarea. Asimismo enfatizan que “todas estas significaciones se entremezclan y se transforman [...] es el individuo quien los combina y articula en una experiencia [...]” (ídem).

En las conclusiones enfatizan el análisis del sociólogo en relación con las etapas y la articulación de las diferentes “lógicas de acción”:⁷

[...] la formación de la individualidad franquea tres etapas: primero la de una continuidad entre la objetividad de las reglas y la subjetividad de los escolares; luego una fase de distancia extrema del colegio; y por fin una reducción de las tensiones dependiente de la fuerza de los proyectos. [...] Las etapas de la experiencia escolar pueden ser también descritas como el alza sucesiva de una de las lógicas de acción, la integración, la subjetivación y la estrategia, configurándose en figuras cada vez más complejas (p. 438)

Como se observa, en lugar de acentuar la heterogenidad o diversidad, de buscar figuraciones cada vez más complejas, la impronta estructuralista de estos autores franceses, los lleva a reducir, a buscar una abstracción clara, a postular una nueva “génesis”, como la llaman, en tres etapas con tres lógicas de acción articuladoras: la socialización, la subjetivación y la estrategia. Se sugiere al lector una teorización inspirada en Althusser, una especie de sobredeterminación en sucesivos modos de producción. Sin embargo, la sugieren más de lo que la desarrollan. El enunciado “en figuraciones cada vez más complejas” muestra que los autores no ignoran la presencia de la subjetividad en la primaria y el liceo —y la tematizan en los capítulos correspondientes— o de acciones estratégicas en todos los niveles escolares, pero no aparecen desplegadas en las conclusiones.

Tomemos la “lógica de la estrategia”. La noción proviene —según considero— de una ampliación

del concepto de Weber de la “acción racional que pone de acuerdo los medios con los fines” (utilitarios), reformulado — con un préstamo de la terminología militar y empresarial— como “estrategia”, concepto que enfatiza el contexto de la interacción: para conseguir mis fines tengo que tomar en cuenta que hay aliados y adversarios. Los niños son estrategas, desde que tratan de conseguir algo de su papá, en la escuela primaria “negocian” sus tareas con los maestros (como muestran los estudios etnográficos mexicanos) y en la secundaria, como mencionan los mismos autores, las niñas utilizan el llanto estratégicamente para atenuar posibles castigos y —en un contexto donde comienza la selección escolar— aumenta la estrategia de invertir tiempo en determinadas materias y tareas. Se podría mostrar no sólo cómo esta lógica de acción crece en importancia frente a otras, sino cómo se amplía y se generaliza, de ámbitos de situaciones “cara a cara” a ámbitos grupales y organizacionales.

Lo mismo pasa en relación con la “lógica de la integración”, entendida como interiorización de normas a través del desempeño de roles sociales. De acuerdo con Dubet/Martuccelli, “la preocupación por la subjetivación” pareciera causar que los colegiales abandonan las identidades concebidas como desempeño del rol asignado (E.W.: se refieren a la coincidencia entre lo hetero y la autoidentificación como “buen” o “mal” alumno) por el aprendizaje del juego de los rostros (E.W.: se refieren a la auto-representación de los colegiales, como “bufones” y “payasos”). Sin embargo, también mencionan que la experiencia escolar pasa de tener un maestro —o sucesivos docentes cada año, en la primaria, E.W.— a la presencia simultánea de varios profesores, en la secundaria. Lo tematizan como la pérdida o difusión de la autoridad (que parece permitir la entrada en escena de las preocupaciones de los jóvenes por su subjetivación), pero se podría tematizar también como la presencia simultánea de expectativas divergentes de los maestros respecto al rol de “alumno” que exige al estudiante construir un nuevo “otro generalizado” de “profesor”. Entonces no sólo habría “tensiones y desajustes entre la exigencias de la integración escolar y la preocupación por la subjetivación” (p. 212), sino también entre exigencias divergentes de integración, como dispositivo para aprender el juego de los rostros. El “rostro” que postulan como característico de esta etapa es una manifestación extrema del “rol”, la máscara del actor griego que reduce y

esconde la complejidad de la persona a una sola característica, como Dubet y Martuccelli mismos insinúan.

Sin embargo, no despliegan el potencial de las teorías subsidiarias que utilizan, mas allá de determinada etapa escolar. Para caracterizar la primaria aprovechan el aspecto más tradicional de la teoría del rol: la impronta de las funciones sociales y la interiorización de normas de autoridad. No retoman, en cambio, las discusiones sobre la diversidad y cambio de roles y sobre el conflicto entre roles y las disonancias del mismo; algunos autores de la teoría estructural-funcionalista, veían ahí la necesidad y la posibilidad del sujeto de elaborar criterios propios.⁸ Al enfocar sólo un aspecto de la teoría, evidentemente, es más fácil abandonarla. Para la secundaria y la adolescencia, con el concepto del “rostro”, cambian a la teoría de Goffmann,⁹ que enfoca la puesta en escena del “sí mismo” en interacciones grupales cotidianas.¹⁰ Dubet/Martuccelli no destacan que ésta también es una teoría de rol, que buscaba, de alguna manera, sustituir el predominio de una concepción sociológica —el rol como interiorización de funciones sociales— por una concepción psico-social —el rol como auto-representación de la persona—. En lugar de articular estas dos concepciones, los autores operan más bien un cambio de teoría para el análisis de cada etapa. No sólo postulan que la experiencia en cada momento de desarrollo o de nivel escolar se rige por una lógica de acción dominante sino, a la vez, proponen que cada uno es mejor captado por una teorización sociológica —o también psicológica¹¹ en el caso de la adolescencia— diferente.¹²

¿Es sostenible esta caracterización de cada etapa de la experiencia escolar con una lógica dominante? Dubet y Martuccelli describen una escuela primaria regida por la autoridad del maestro y la interiorización de las normas, una expresión fiel de la teoría de Durkheim. La investigación etnográfica sobre la escuela primaria en México,¹³ en cambio, desde una teorización propia, pero apoyada en Gramsci, Heller, E.P. Thompson, Berger y Luckmann, Geertz, G.H. Mead y Bakhtin, entre muchos otros, e interesada en defender la escuela pública, ha destacado la vida cotidiana en la primaria como “construcción social de la escolaridad”, como proceso continuo de interpretación

entre maestros y alumnos, de “apropiación” y “negociación” de normas, de “co-construcción” de “interpretaciones” del contenido escolar, y encuentra múltiples signos de actividad autónoma de los niños. Sin duda, hay también diferencias culturales entre la escuela primaria mexicana y la francesa,¹⁴ pero el asunto es primordialmente un problema de mirada teórica e intención “política” —en el sentido amplio del término— del analista.

Me parece más convincente su caracterización de la educación media superior que estableció un “vínculo estratégico con el mercado” y donde predominan procesos de certificación y selección. La afirmación se sustenta en la amplia investigación francesa sobre el tema de los prestigios de las redes escolares y los mecanismos de selección social. El certificado ya no es dado “naturalmente” a ciertas capas sociales —como señalan acertadamente Dubet y Martuccelli—, hay más competidores y los buenos empleos son más escasos, entonces se refuerza el comportamiento estratégico de los estudiantes para buscar las mejores certificaciones y economizar los esfuerzos de organizar su vida estudiantil bajo una lógica utilitaria frente a sus estudios.

También en México podemos constatar que conseguir el certificado es el significado más importante que atribuyen los estudiantes de este nivel a su escolaridad (cf. el trabajo de Guerra, en este número de la revista). Si bien el acceso se ha ampliado y ciertos aspectos del sistema de educación media superior mexicano pueden describirse también en términos de red escolar, parece regresar —sobre todo con la expansión de los colegios e universidades privadas— al sistema estratificado y regulado que describen Dubet/ Martuccelli para el liceo republicano: cada capa social tiene su escuela. Y, como muestra la huelga estudiantil más reciente, hay resistencia (exitosa en este aspecto y compartida por amplios sectores sociales) a que aumente la capacidad selectiva y distributiva del subsistema de educación media.

De ahí que la misma investigación referida, encuentra que uno de los significados más importantes que atribuyen los estudiantes a su estudio del bachillerato, después del certificado (y la formación), es el “espacio juvenil” que proporciona (cf. también el artículo de Guerrero en este número de la

revista). ¿No pasará algo parecido en Francia? Dubet y Martuccelli enfatizan la separación del espacio juvenil del espacio escolar. Mencionan, de paso, que los liceístas invierten enormes tiempos en “el arte de conversar”, pero lo ubican preferentemente fuera de la escuela, sobre todo en las fiestas entre alumnos de una misma clase del liceo. En la investigación mexicana referida aparece también como central en los corredores, patios y cafeterías escolares. Más allá de conversar sobre la utilidad escolar y social de sus estudios, conversan también sobre sus proyectos públicos y privados y su “intimidades” y se prestan “apoyo moral”. ¿No será que la discusión entre compañeros de clase —en el sentido escolar y social— proporciona la confianza para ensayar la elaboración de criterios propios? Al lado de la estrategia utilitaria existe también la acción comunicativa, como propuso Habermas,¹⁵ y si bien esta acción comunicativa puede, en ocasiones, estar al servicio de la discusión de estrategias escolares, también tiene finalidades diferentes, constituye el horizonte de otro tipo de solidaridad y de búsqueda del sujeto autónomo?¹⁶

¿Una nueva teoría de la socialización y subjetivación?

La “nueva sociología de la educación” que proponen los autores tiene la virtud de replantear un dilema central: la relación entre socialización, individuación y educación/escolarización. Los sociólogos franceses proponen —después de la culminación o agotamiento de los trabajos sobre la reproducción con las obras de Bourdieu, cuya contribución no niegan— regresar a un problema central del programa de Durkheim. A la vez que critican la “paidea funcionalista”, que “parecía capaz de formar, en un mismo movimiento, actores sociales integrados y sujetos autónomos y críticos” (p. 12), buscan desarrollar su programa para la situación actual.

No ignoran los avances en la discusión desde Durkheim. Ellos mismos reseñan algunos de manera breve. Arrancan con Piaget, quien en *El juicio moral del niño* se propuso explícitamente dar una base psicológica al programa de Durkheim, a la vez que criticó el énfasis exclusivo de éste en la integración por normas externas, en lugar de normas internas de grupos sociales, establecidas en relaciones de cooperación democráticas.

Dubet/Martuccelli enfatizan sobre el trabajo de Piaget los conceptos de asimilación y adaptación. Posteriormente no los utilizan aunque la distinción podría haber resultado fructífera y les podría haber cuestionado la sobrecarga del término socialización con nociones mecanicistas de adaptación¹⁷ sociológica. Asimismo, ponen de relieve la evolución del egocentrismo a la cooperación, y de una moral conformista en la cual la autoridad es justa, a una ética más personal en la cual la moral se despega de la autoridad. No ignoran que en la escuela —además de la socialización o integración a un mundo más amplio de los adultos que la familia— se realiza la socialización o integración a un mundo más amplio de pares.

En el capítulo sobre la primaria mencionan de nuevo a Piaget y señalan su aportación: hacia los 9-11 años, es el mismo grupo de niños el que inventa o transforma las reglas de los juegos, con mutuo acuerdo de los miembros. Pero no centran su análisis de la experiencia escolar en los juegos de los niños en el patio y, finalmente, argumentan que prevalece el sometimiento a las normas tanto a las del maestro, como a las establecidas por la voluntad colectiva del grupo.

También presentan la teoría de interacción de G.H. Mead: el pasaje entre el “play” de los niños, la actuación de roles de otros (p.ej. del padre) hacia el “game” (el juego competitivo) que requiere de un “otro generalizado” (o “demás generalizado”); así como su distinción entre el “sí mismo” y el “a mí” (me exigen, E.W., los otros generalizados: reglas más abstractas) y el “yo”, “que procede a un distanciamiento del sí mismo y descansa así sobre la capacidad moral de unificar la experiencia y las relaciones y de escapar al estallido de los múltiples “a mí” asociados con la división moderna del trabajo” (p. 72).

Dado que no encuentro dónde despliegan este tipo de interpretación en su trabajo de análisis de la experiencia escolar, su presentación sólo parece servir para distanciarse de las teorías de rol, al argumentar que “la socialización no es, entonces, una simple programación de conductas y de actitudes” (ídem) y, a la vez, sostener el sometimiento a reglas sociales: “en la escuela los demás no están formados por una serie de roles distintos, sino que son un conjunto más abstracto regido

por las reglas” (ídem).

¿Qué nos ofrecen a cambio de la teorías de Piaget o Mead? Al no desplegar en las conclusiones el programa althusseriano,¹⁸ queda implícita una especie de hegelianismo revivido, que traslada las etapas de desarrollo del espíritu a las de la escolaridad, donde evoluciona una dialéctica de lógicas dominantes: la primaria favorece la objetivación (sumisión del sujeto por las normas), la secundaria la subjetivación (aunque frágil), para lograr, en el bachillerato, una conciliación de la subjetividad con la objetividad, con primacía de esta última, aunque escindida en dos racionalismos mutilados: la estrategia utilitaria y la afirmación de la autenticidad.¹⁹

Desde otro ángulo, el problema central inicialmente planteado, del desarrollo simultáneo de actores sociales integrados a las normas de la sociedad e individuos con criterios autónomos, lo resuelven con sus cambios de una teoría subsidiaria a otra: parten de un actor durkeimiano (ejecutor de funciones societales a través de roles) para caracterizar al niño de primaria, pasan a un actor goffmaniano (que presenta un rostro de su persona) en la secundaria, y llegan a uno weberiano (el estratega que actúa racionalmente con arreglo a fines utilitarios) para caracterizar al liceísta. Este último, necesariamente —desde la concepción teórica misma— aparece como un actor con opciones, con cierta voluntad y autonomía. De paso, el viejo problema de la articulación entre una sociología que parte de las funciones societales y otra que se basa en el actor con fines propios, queda eliminado.²⁰

También es de anotarse que la nueva sociología de la educación de Dubet y Martucelli no se centra en la escuela como organización y en el nivel de la organización como dimensión intermedia entre sistema y actores. Estudios recientes en México sobre la secundaria —Sandoval²¹ y Quiroz²²— ponen esta dimensión en el eje de su análisis²³ para explicar la diferencia entre la socialización y experiencia escolar de los alumnos en primaria y en secundaria. Enfatizan la fragmentación del trabajo docente, quien tiene que atender hasta 600 alumnos en a la semana, la desarticulación entre los profesores y la soledad en el oficio, así como la evaluación y la calificación como mecanismos centrales de control de los alumnos y de vínculo con los padres y

los autoridades. Tematizan las dificultades de un modelo aún orientado por las disciplinas académicas y por un estilo de gestión basado en la función selectiva de la secundaria, en una época de masificación y redefinición de la educación básica, así como la reconstrucción cotidiana de la trama y de las relaciones entre los actores. Este tipo de consideraciones no está ausente en el análisis de Dubet y Martuccelli. Argumentan —apoyados en Mintzbert— que las escuelas y organizaciones en general tienen cada vez más fronteras flotantes, objetivos redefinidos y relaciones cada vez reconstruidas” (p. 60) y —apoyado en Crozier y Friedberg— que “la organización ya no es percibida como una institución sometida a las exigencias funcionales rígidas y conducido por valores centrales”, sino que poco a poco se la concibe como un “sistema emergente en el cual los actores construyen simultáneamente elecciones guiadas por una racionalidad limitada y modos de regulación que son ajustes parciales” (p. 77).

Como se ve, se enfatiza la lógica de actores, a la vez que desaparece la centralidad de las organizaciones como eslabón intermedio entre las funciones sistémicas y la acción de grupos e individuos. A la vez, argumentan que sólo la primaria sigue funcionando como institución en el sentido clásico y la educación media superior aparece en su libro como un “sistema” escolar (“mercado”) de distribución. ¿No será que la disolución del nivel específico de la organización también induce a Dubet/Martuccelli a pasar fácilmente de funciones del sistema a experiencias del individuo (como en el caso de su análisis de la primaria) o de la experiencia del individuo (como gestor de su recorrido escolar) a funciones del sistema (en un mercado escolar de oportunidades limitadas)?

La nueva sociología de la experiencia

La nueva sociología propuesta es también de la experiencia, como se señala desde el subtítulo del libro. La “experiencia” se propone en lugar de conceptos centrales de la sociología francesa reciente, como son el “habitus” de Bourdieu —véase la crítica de Dubet/Martuccelli a ese concepto como circular (p. 64)— o las “representaciones sociales” de Moscovici y también de conceptos más viejos como el de “rol” (p. 14).²⁴

En la revisión de la bibliografía teórica de la introducción destaca la importancia de la etnografía anglosajona y del interaccionismo simbólico de G.H. Mead y en las conclusiones postulan la superación de la sociología y de la psicología por la sociología de la experiencia que “emerge en la encrucijada de una psicologización de lo social y una socialización de lo psíquico”²⁵ (p. 444) que “resulta de la imbricación del trabajo sobre sí y del trabajo sobre el exterior” y que la “experiencia es a la sociología, lo que la narratividad es al sujeto del discurso filosófico contemporáneo” (ídem).

Los autores —en este libro²⁶— no ofrecen ninguna definición o explicitación sistemática del concepto de experiencia que recorre el trabajo en diferentes temas y en relación con otros conceptos. En el análisis de la experiencia escolar, se trabajan —según mi punto de vista— principalmente dos aspectos de la experiencia: *a*) como la articulación, en una primera instancia de significados y —más fuerte— como la articulación de lógicas de acción, y *b*) como trabajo de reflexión. Parece cercano a una posible definición de la experiencia como la articulación y reflexión (individual o colectiva) de las vivencias.

Más no investigan o, cuando menos, no lo expresan en la presentación de resultados —al estilo de la etnografía,²⁷ de la etnometodología o del análisis del discurso—, cómo los alumnos en interacción construyen su experiencia, cómo la narran, cómo realizan el trabajo de reflexión, cómo articulan y transforman diferentes significaciones. Su trabajo de investigación estimula la argumentación de los alumnos y profesores sobre sus representaciones a través de la entrevista semidirigida y los “grupos de intervención”. En este sentido la “experiencia” de los sujetos se presenta fundamentalmente como reflexión y análisis, pero guiados por el sociólogo y psicólogo.

Las evidencias que nos presentan son fragmentos de los discursos de los alumnos, ordenados y tematizados por diversos enfoques teóricos. No son los estudiantes los que identifican lógicas de acción, sino los investigadores. La experiencia —como articulación de las lógicas de acción— que resulta entonces, es la articulación de constructos teóricos que realizan los autores. El “individuo

quien los combina y articula en una experiencia” —que nos ofrecieron al inicio (p. 83) y que es el anclaje de la noción clásica de experiencia— se esfumó, tampoco surgió la experiencia de un actor colectivo, al estilo de historiografía de la cultura obrera, que nos ofreció E. P. Thompson,²⁸ lo que nos muestran, en el fondo, es la experiencia del sociólogo en su diálogo con alumnos y profesores sobre sus vivencias.²⁹

El concepto socio-fenomenológico de “experiencia” escolar también sustituye al psico-pedagógico de “aprendizaje” escolar. La mirada del libro enfoca escasamente al aprendizaje de contenidos escolares y el desarrollo de competencias cognitivas, sino se centra en el “currículo oculto” y las “funciones latentes” de R. K. Merton. En este sentido su concepto de experiencia escolar se asemeja al de “socialización” escolar. Los autores no pueden o no quieren usarlo, porque restringieron su uso al desempeño de funciones sociales y a la interiorización de normas. De hecho, un concepto más amplio de la socialización escolar, que enlaza una gama amplia de diferentes teorías, me parece ser el aporte central de su trabajo.

El libro ofrece sugerentes análisis de la socialización escolar y logra interpretaciones sagaces, por ejemplo, su caracterización del “juego de los rostros”, que resulta de la articulación de la teoría de Erikson con la de Goffman para interpretar ciertos comportamientos de los alumnos de secundaria. Además plantea de nuevo preguntas centrales para una sociología de la educación. Si bien, me parece cuestionable su “gran” teoría de evolución estructural de la experiencia escolar, su abordaje plantea la discusión de viejos problemas con nuevas miradas.

Notas

¹ Dado el tiempo disponible para realizar la reseña, no tuve la oportunidad de leer su obra. De manera que mi análisis se centra en las construcciones que ofrece el libro mismo y en su comparación con teorías anteriores y con algunas investigaciones sobre la escuela en México.

² En la introducción teórica parten de una caracterización de las “funciones” —aunque se disculpan por el uso del término— de la escuela republicana: a) la de distribución, b) la educativa: que caracterizan de manera muy ambigua: “la función de educación está vinculada al proyecto de producción de sujeto no totalmente adecuado a su utilidad social [...] y llama a principios generales que fundan una capacidad crítica y de autonomía” (p. 25) y c) la de socialización: “la escuela

produce un individuo adaptado a la sociedad [...] el actor es obligado a aprender roles [...] a través del cual interioriza normas y aptitudes”.

Una formulación más precisa de las funciones del sistema escolar plantearía las de a) socialización (agregaría y enculturación), b) individuación y c) distribución social. Estas funciones se realizan en una organización escolar cuyo proyecto aspira a conciliar la socialización/enculturación con la individuación, definido como educación (o formación) y cuyo proyecto formativo para todos se contrapone a su función de selección/distribución. También se podría precisar: la función que la función específica de la escuela no es sólo de selección/distribución social sino también la justificación de la jerarquía social por la certificación y distribución escolar. Dubet/Martuccelli, en concordancia con una amplia literatura sociológica mencionan, a lo largo de su trabajo, la justificación de la selección como meritocrática y “objetiva” y la interiorización del logro o fracaso como producto de los “dones” o del “esfuerzo” de los alumnos.

³ Compárese las publicaciones de la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación, especialmente los escritos de Ardoino.

⁴ Enfatizan que los alumnos con los cuales han trabajado llevan a menudo imágenes sombrías de su futuro. En todas las etapas del periplo escolar y en todas las fases de bifurcación del sistema, los estudiantes son asaltados por un pesimismo radical: la escuela y la vida que los esperan son aún más “duras” y “angustiosas” que la experiencia vivida.

⁵ La “autenticidad” aparece como el remanente mutilado del sujeto clásico.

⁶ Habría que analizar más detenidamente ese concepto, que parece sustituir el de “personalidad”. Lo hemos dejado de lado en la presente reseña por la compleja articulación de múltiples conceptos que realizan los autores.

⁷ El concepto de lógicas de acción — es clave y habría que analizarlo más detenidamente— se inserta en su teoría en la sustitución de un concepto clásico de socialización (entendida como adaptación a las normas sociales) al de socialización entendida como articulación de la experiencia (“[...] es el individuo quien las combina y las articula en una experiencia, que es el trabajo mismo de socialización”, p. 83). A la vez, las lógicas de acción cumplen en su teorización el papel de visagra entre funciones societales y acciones del individuo. Quieren resolver así, la vieja cruz de la sociología, entre una teoría de tipo durkheimiano y una teoría de tipo weberiano. Parsons lo había intentado con la teoría del rol (la interiorización de las normas sociales), Bourdieu con la teoría del “habitus”, ellos proponen las “lógicas de acción”.

⁸ Cf. *Sozialisation und Personalisation* (1974), ed. por G. Wurzbacher. Stuttgart: Enke Verlag. Aunque parece acertada la caracterización de Dubet/Martuccelli de que los adolescentes aún no logran equilibrar las tensiones, como se manifiesta en sus juicios y críticas contradictorios (p. 212).

⁹ Se refieren al libro de Goffman: *Ritos de interacción*.

¹⁰ Me refiero al libro de Goffman, E. (1959), *The presentation of Self in Everyday Life*, New York: Doubleday.

¹¹ No profundizo en la subjetivación que, en algunos pasajes, aparece construida como el anverso de la medalla del proceso de objetivación, lo subjetivo como la distancia entre el individuo y las funciones y normas objetivas y, en otros, aparece como proceso relativamente independiente y en contradicción con las funciones y normas sociales; independiente porque aun en sus expresiones sociales sigue ligado al cuerpo y a la maduración biológica y al desarrollo psíquico. Su primer tema en el capítulo dedicado a la secundaria es “crecer”. Para el análisis de la subjetivación se apoyan, además de la teoría de Goffman, explícitamente en la de Erikson, *Adolescencia y crisis*, sobre la génesis de la identidad a través de ocho etapas y sus crisis correspondientes, “en la adolescencia

sería especialmente la crisis de la identidad y de la intimidad" (Dubet/Martuccelli p. 222).

¹² Una sorpresiva ampliación de la vieja noción de la historicidad de los conceptos y de la correspondencia entre los procesos sociales y sus conceptualización, a las etapas de la socialización.

¹³ Rockwell, E. (1998), "Ethnography and the commitment to Public Schooling: A review of research at the DIE", en *Educational Qualitative Research in Latin America: The Struggle for a New Paradigm*. Gary Anderson and Martha Montero-Sieburth (eds.), Nueva York: Garland Press

¹⁴ Estoy seguro que la escuela primaria francesa no es una copia de la teoría de Durkheim, también son constitutivos para las ciencias de la educación francesas autores como Freinet, Piaget y Wallon y, si bien hay una enorme distancia entre las teorizaciones sociológicas, psicológicas y pedagógicas de la escuela y las prácticas escolares, debe haber alguna influencia.

¹⁵ Habermas, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus.

¹⁶ Por ello, Weber mantuvo al lado de la acción racional entre medios y fines (utilitarios), la acción racional en relación con valores, en la teoría de Parsons el concepto de cultura era tan necesario como el de sociedad y en muchas teorías contemporáneas, cultura y lenguaje tienen un lugar imprescindible. Desde la crítica a la razón funcionalista de Habermas, Dubet/Martuccelli sostendrían una versión extrema de la colonización del mundo de vida por lógicas sistémicas. Y si bien también para Habermas esta colonización es creciente, el mundo de vida proporciona a los sujetos recursos que van más allá de los necesarios para la integración y la gestión del éxito social. Mientras Habermas favorece la noción de un creciente desacoplamiento entre sistema y mundo de vida, Dubet/Martuccelli sostienen un tránsito sin problemas de lógicas sistémicas a lógicas de los actores en su mundo de vida.

¹⁷ En términos de Piaget no sería adaptación, sino asimilación de normas.

¹⁸ En el cuerpo de los capítulos, las posibles "figuraciones" quedan pinceladas, al yuxtaponer diferentes tematizaciones.

¹⁹ Este hegelianismo no aterriza en una teoría del conflicto, como en la pedagogía alemana en los años setenta. Cuando la pedagogía vio cuestionado, su concepto humanista de formación, por los resultados de la investigación empírica sociológica y el marxismo postuló (cf. Mollenhauer) la productividad pedagógica del conflicto y del valor formativo de la reflexión sobre las distancias entre el ideal humanitario del hombre y de la cultura, y las constricciones sociales, culturales y escolares del sistema capitalista.

²⁰ Para hablar con justicia, hay que señalar que proponen superar esta vieja cruz con su concepto de "lógicas de acción" (cf. nota 7) y de "experiencia" (cf. nota 20), pero su articulación se presenta como una sucesión de "lógicas de acción" dominantes que a la vez es una sucesión de teorías contradictorias.

²¹ Sandoval, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: UPN/Plaza y Valdés.

²² Quiroz, Rafael (2000). *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje en los adolescentes en la educación secundaria*. Tesis de doctorado. México: DIE-CINVESTAV.

²³ La centralidad de la organización tiene que ver también con el interés político-pedagógico en cambiar esta organización. Este interés no parece prioritario a lo largo del libro de Dubet/Martuccelli, aunque en el posfacio proponen cambios organizacionales.

²⁴ "Entonces es necesario reemplazar la noción del rol por la de experiencia" (p. 14). La razón que dan ahí es: "la fabricación de sujetos no surge ya armoniosamente del funcionamiento regulado de

una institución en la cual cada uno desempeña su rol" (ídem). Sin embargo, el concepto que reemplaza el de rol en la teoría de Dubet/Martuccelli no es el de "experiencia", sino el de "lógicas de acción" como vimos en la nota 7. Incluso podríamos formular: así como los actores de la teoría estructural-funcionalista actuaban diferentes roles, los de Dubet/Martuccelli actúan sucesivas "lógicas de acción" o: antes articulaban roles, ahora articulan lógicas de acción.

²⁵ Sorprende la ausencia de referencias a Wallon y Vygostky a lo largo del libro, que han jugado un papel importante en la discusión francesa y latinoamericana sobre la relación entre lo psíquico y lo social.

²⁶ No sin razón, consideran el concepto ampliamente conocido por su libro *Sociologie de l'expérience* de 1973.

²⁷ La etnografía, a la vez, estaría interesada en la construcción de la experiencia por parte de los actores en contextos "naturales", en este caso situaciones escolares, y no de "laboratorio", como son los grupos de discusión guiados por socio-psicólogos. Curioso también que Dubet/Martuccelli no recurren a los diversos enfoques autobiográficos, que han tenido gran desarrollo en Francia.

²⁸ Thompson, E.P. (1966), *The making of the English working class*, Nueva York: Random House. Dubet/Martuccelli podrían justificar —no lo hacen en el presente libro— la imposibilidad de construir una experiencia desde los actores, con otro dispositivo de su teoría: el sujeto clásico (individual o colectivo) ya no existe.

²⁹ Por justicia hay que señalar que Dubet, en el curso y con propósitos de la investigación, enseñó un año Historia en un colegio, de manera que su construcción se nutre también de su experiencia de profesor.

.....

Dubet, Francois y Danilo Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Editorial Losada, 489 páginas (Original: *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris 1996, Éditions du Seuil).