

LA INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO: DISCUSIÓN SOCIOLÓGICA

EMILIO TENTI FANFANI

Introducción

Estas reflexiones teóricas se desarrollan a partir de una pregunta específica: ¿Cómo es posible constituir esa “materia prima” que se genera en el interior del aula escolar, esto es, la interacción maestro-alumno, en objeto de reflexión y análisis sociológico?; ¿se trata de un objeto legítimo de investigación?; ¿cuáles son las condiciones teóricas de esa legitimidad?

En las páginas que siguen se presentan algunas consideraciones acerca de la importancia relativa que los sociólogos han asignado al mundo de las prácticas que transcurren en el interior de la institución escolar y se plantean algunos puntos de referencia teóricos que se consideran pertinentes para el objeto apuntado.

Lo que aquí sometemos a discusión no es de ninguna manera un conjunto orgánico de hallazgos, sino los puntos de partida de una búsqueda.

La investigación socio-pedagógica

De acuerdo con lo que informan Karabel y Halsey (1976): “de las ciencias sociales, fue la sociología la que se encontraba a la vanguardia del movimiento para convertir el estudio de la educación en un esfuerzo científico”; sin embargo, los análisis socio-educativos se desarrollaron privilegiando ciertas dimensiones particulares del complejo “mundo de la educación”. El estudio de la interacción maestro-alumno no tuvo la importancia que se asignó a las investigaciones más directamente ligadas con la planeación y la formulación de políticas educativas. La “gran investigación” educativa se concentró en el análisis de la educación como “sistema” o como “aparato”. La dimensión “macro” y sus aspectos cuantitativos (insumos del sistema,

eficiencia y eficacia, administración, egresos, etcétera) recibio atención privilegiada. Lo social-educativo y los procesos en el interior del aula de ninguna manera constituyeron objetos de estudio particularmente “interesantes”.

Paralelo a este fenómeno se registra el desarrollo masivo del sistema educativo, básicamente en términos de expansión de su cobertura. Este indudable desarrollo cuantitativo hizo cada vez más compleja la organización educativa estatal y obligó a racionalizar los procesos administrativos y, en especial, los de toma de decisiones. Esta racionalidad se expresa en la extensión del “saber técnico”, saber acerca de los medios para resolver las tareas que asume el Estado-educador. La racionalización en este ámbito social, como en otros, asume la forma del “cálculo” y de la previsión. Éste es el cometido de la planeación. Estos procesos requieren de un tipo particular de saber: el saber útil, y el Estado, convertido en “mecenas burocrático”, orienta los recursos hacia la producción de ese saber destinado a maximizar la relación insumo-producto del sistema educativo.

Los discursos así producidos obedecen directamente a un criterio de eficiencia y se diferencian de los discursos “clásicos” guiados por el criterio de la verdad.

Junto con esta determinación general, el desinterés por el estudio de la interacción maestro-alumno está acompañado por la influencia que ejercen ciertos paradigmas teóricos sobre todo el campo de la investigación educativa; nos referimos específicamente a la presencia de los esquemas reduccionistas propios del objetivismo sociológico (como el estructural-funcionalismo) a los que, paradójicamente, no son ajenas ciertas interpretaciones del materialismo histórico.

El reduccionismo objetivista

El mundo de las interacciones no es considerado como objeto “digno” para el investigador “objetivista” que reduce lo social a su “esencia”, esto es la estructura, los requisitos funcionales, “la contradicción fundamental” o “el (los) aparatos”. Desde esta perspectiva, no interesa tanto la práctica escolar como la Escuela-Aparato. En todo caso, las interacciones de los agentes no poseen la autonomía mínima indispensable para constituirse en objeto de teorización. La ciencia social es ciencia de estructuras, de fenómenos “objetivos” que trascienden y determinan las voluntades e intenciones, es decir, las prácticas de los agentes. Maestros y alumnos en el aula hacen “lo que

está escrito” en la lógica del aparato escolar. Ya se trate de socialización (funcionalismo) o de reproducción social (entendida en forma mecánica por ciertas corrientes marxistas), lo que se pretende es cumplir con una función que trasciende totalmente a los agentes (definidos en una de sus acepciones por la Real Academia de la Lengua Española como “Persona que obra con poder de otro”). De allí que las prácticas sean prácticas casi “obvias”, esto es, no tanto el resultado de estrategias de los sujetos, sino consecuencias inevitables de determinaciones “objetivas”. Por eso, “reducir los agentes al rol de ejecutantes, víctimas o cómplices de una política inscrita en la esencia de los aparatos significa deducir la existencia de la esencia, leer las conductas en la descripción de los aparatos y, al mismo tiempo, *hacer la economía* de la observación de las prácticas e identificar la investigación con la lectura de *discursos*, tratados como matrices reales de las prácticas.” (Bourdieu, 1980a: 3.)*

Estos enfoques privilegian los análisis en un nivel macro-social y se prestan muy bien para la denuncia y la lucha contra el *Poder* y las relaciones de dominación a nivel de la totalidad social; pero son inocuos en lo que se refiere al entendimiento y la lucha contra las manifestaciones cotidianas y concretas de la dominación en la escuela y en el aula (como también en la fábrica, la oficina, el consultorio, el hospital, etcétera).

Todo esto permite que puedan proferirse los más duros ataques (discursivos) contra la Escuela-Aparato de Reproducción del Sistema Capitalista y, al mismo tiempo, se pueda continuar en una complicidad ciega (o cínica) con prácticas pedagógicas específicas, totalmente de acuerdo con el modelo que se combate en un nivel macro. De todas maneras, estos esquemas tan adecuados para el ataque “fácil” al Sistema son totalmente inservibles como armas para la auto-crítica.

Está por demás decir que el campo del objetivismo, al definir lo social como realidad impersonal, inobservable, estructural, conlleva toda una serie de postulados epistemológicos que básicamente llevan a oponer al conocimiento vulgar (o “ideología”) con el conocimiento científico. El plano de la conciencia del sujeto (es decir, sus representaciones, percepciones, opiniones e intenciones) no necesariamente coincide con el de las leyes objetivas, cuyo descubrimiento se propone el científico social. El plano del sentido común, más que no-conocimiento, es obstáculo para el verdadero conocimiento

* Todas las citas textuales fueron traducidas por el autor [N del E].

científico, el cual, necesariamente debe construirse contra las representaciones inmediatas por medio de una necesaria “ruptura epistemológica”.

El determinismo objetivista, tanto en su versión estructural-funcionalista como en su versión “estructural-marxista”, acentúa y reduce lo social a una de sus dimensiones: la objetiva. Esta verdad parcial del objetivismo se transforma en falsedad cuando pretende constituirse en “todo lo social” o en lo social “determinante”.

Está claro que estos enfoques no sólo carecen de utilidad para constituir la relación maestro-alumno en objeto de análisis, sino que, más bien, deslegitiman todo intento en esa dirección.

Frente a todas las variantes del objetivismo, se han erigido las alternativas conceptuales propias de su polo opuesto: el reduccionismo subjetivista.

El reduccionismo subjetivista

En efecto, precisamente como reacción contra los excesos del objetivismo, diversas corrientes sociológicas reivindican una definición de lo social frontalmente opuesta.

Contra la reificación de las categorías sociológicas, propia del objetivismo, las sociologías “fenomenológicas”, interaccionistas o interpretativas, reivindican al sujeto como “constructor” de lo social. Aquí, el mundo social emerge de la interacción entre sujetos que persiguen objetivos conscientes y que, por lo tanto, actúan intencionalmente.

Dentro de este gran enfoque se incluyen tanto la corriente del interaccionismo simbólico (Mead, 1972) como la de la fenomenología social (Schutz, 1974 a y b). Pese a las diferencias de matices, todo este campo teórico se estructura alrededor de un conjunto de afirmaciones básicas entre las que se encuentran las siguientes:

– Concepción de lo social como “social construido” por los actores. Contra el objetivismo se reivindican el “mundo de la vida cotidiana”, el “mundo del sentido común”, la experiencia, el “sentido vivido” por los sujetos, la intencionalidad, etcétera.

– Contra las teorías deterministas que reivindican el estatus situacional de las “estructuras”, “leyes”, etcétera, el subjetivismo pone énfasis en la importancia de la situación de interacción y las capacidades interpretativas y de negociación que poseen los actores. Para este esquema, la realidad social es un fenómeno en continuo

cambio y, por lo tanto, no puede ser explicado a partir de un conjunto de fuerzas sociales estáticas y deterministas que ejercen su influencia independientemente de la situación que se trata de explicar. Cabe señalar que desde esta perspectiva teórica, la explicación causal (que siempre supone algún grado de determinismo) muchas veces deja su lugar a la explicación “intencional”. (Pereyra, 1980: 31-38.)

— Desde el punto de vista metodológico, los conceptos científicos están “teñidos de sentido común” o bien son construcciones de “segundo grado”, es decir, construcciones de las construcciones de “primer grado” hechas por los actores. (Schutz, 1974a.)

Precisamente porque el subjetivismo sociológico reduce lo social a la interacción y a lo social “percibido”, éste ha orientado la gran mayoría de los análisis anglosajones hacia la relación maestro-alumno en el aula escolar. (Stubbs y Delamont, 1978.)

Como resultado de todo este movimiento, se cuenta con una gran cantidad de registros de información —productos de observaciones y mediciones— pero con poco nivel de interpretación y ordenamiento teórico. En muchos casos, sólo se ordenan las observaciones con base en el sentido común, debido a que se inspiran en enfoques que rechazan el empleo de conceptos o categorías *a priori*.

Como ejemplo de investigaciones centradas en la relación maestro-alumno y basadas en lo que hemos denominado paradigma subjetivista, pueden citarse las que se orientaron a indagar las relaciones existentes entre las expectativas de los maestros y el rendimiento de los alumnos. A partir de los estudios de Clark, publicados en 1963, acerca de las desventajas de los escolares negros de los *ghettos* norteamericanos, víctimas de las bajas expectativas de los maestros hacia ellos, comenzó a plantearse el problema de las “profecías que se auto-verifican”. (Cooper, 1979: 389-410.)

La polémica adquirió cierta fuerza académica con la publicación, en 1968, del libro de Rosenthal y Jacobson: *Pygmalion en la escuela*.

Sin negar la validez relativa de los hallazgos en esta línea de trabajo, puede decirse que este tipo de estudios se limita a considerar las expectativas de los maestros como un dato que se mide y se relaciona con sus eventuales efectos sobre la práctica pedagógica, el rendimiento de los alumnos o el coeficiente intelectual. Las expectativas y tipificaciones escolares son consideradas como variables independientes y explicativas. Es más, puede decirse que se trata de tipificaciones “construidas” en la misma interacción escolar y que, por lo tanto, tienen una realidad autónoma y circunscrita dentro de los límites de la escuela.

Consideramos, por nuestra parte, que las expectativas y “clasificaciones” escolares, si bien conciernen a la escuela, no se agotan en el

interior de este campo social, sino que forman parte de una realidad social más vasta. Si bien un mismo sujeto “realiza” clasificaciones diferentes en diversos ámbitos sociales (por ejemplo, el maestro, no sólo tipifica a sus alumnos, sino que hace lo mismo con otros individuos y objetos sociales), consideramos que todas sus clasificaciones se construyen sobre una matriz común. (Bourdieu, 1979.)

Sin embargo, esto no debe inducir a la formulación de un planteamiento reduccionista. Hay que reconocer la eficacia propia de cada clasificación específica —en este caso, la escolar— pues de otro modo se caería en el error de la indiferencia por las diferencias. Ejemplos limitados, pero sugerentes, de investigaciones sobre las tipificaciones escolares son los realizados en Francia por Bourdieu (1970) y Bourdieu y Saint Martin (1975).

En México, el estudio de Paradise (1979) se inscribe metodológicamente en la tradición etnometodológica, aun cuando desde el punto de vista teórico, pese a las dificultades y contradicciones, pretenda articular el análisis global de la sociedad con el análisis particular de la vida cotidiana del aula.

El problema principal, en nuestro concepto, radica en considerar que el aula, con sus actores e interacciones, constituye un mundo social autónomo con sus propias “reglas de juego”, producto de “interpretaciones”, “construcciones” y “negociaciones” de los sujetos interactuantes.

Por otra parte, es relativamente cierto que estos enfoques más bien informan acerca del “cómo” de la vida social, pero no explican el “por qué” de ésta. Por esto, al concentrarse en el proceso de construcción de las reglas y convenciones, el subjetivismo elude la cuestión de su racionalidad, esto es, el por qué se verifican ciertas construcciones y no otras. (Dale, 1978.)

En síntesis, podemos concluir con Robinson (1981: 91) que “los enfoques interpretativos corren el peligro de transformarse en descripciones a-teóricas y para los radicales una oportunidad de confirmar lo que ya saben ‘desde siempre’, esto es que la clase escolar corresponde con las relaciones de producción de la sociedad capitalista”.

De este modo, es posible identificar el eje central de la problemática que nos ocupa. Éste consiste, básicamente, en las dificultades teóricas encontradas por las Ciencias Sociales para resolver el problema de la relación entre estructuras y prácticas, entre lo social objetivo (leyes, normas, instituciones, relaciones de fuerza, etcétera) y lo social subjetivo (interacciones, voluntades, intencionalidades, apreciaciones, percepciones, etcétera).

La mayoría de los intentos por dar cuenta de esta relación oscilan,

como vimos, alrededor de los dos polos siguientes: o bien se tiende a eliminar lo social subjetivo considerándolo como simple “efecto” o resultado de lo social verdadero (según el modelo clásico de Durkheim y el de todos los enfoques derivados del reduccionismo de las estructuras), o bien sólo se asigna la dignidad de lo real a lo social percibido, vivido, al mundo de la vida cotidiana, tal como existe en las situaciones específicas y concretas.

Nuestra hipótesis básica consiste en afirmar que la constitución de la interacción maestro-alumno en objeto de análisis sociológico requiere de una previa discusión y toma de posición teórica respecto de esta problemática.

De allí que consideremos sumamente útil la revisión crítica de todas aquellas construcciones teóricas que, explícitamente, se proponen como objetivo superar la escisión y el reduccionismo entre estructuras y práctica. En esta línea, consideramos de primordial importancia las aportaciones de Berger y Luckman (1976), Pierre Bourdieu (1979, 1980a), Giddens (1976b, 1979) y D. Layder (1981).

Elementos mínimos de un paradigma alternativo

No obstante las diferencias (a veces significativas), todos estos discursos tienden básicamente a construir un esquema teórico coherente y complejo (esto es, no proclive hacia las facilidades y debilidades del eclecticismo) que permita construir un objeto social compuesto tanto de lo social objetivo e independiente de las voluntades personales (en la tradición de Marx y Durkheim), como de lo social subjetivo. De alguna manera, todos estos aportes pretenden (lo cual no quiere decir que lo logren) centrarse en lo que algunos denominan la “dialéctica de la interiorización de la exterioridad y de exteriorización de la interioridad”.

En nuestro concepto, el enfoque más innovador y sugerente es el que propone Bourdieu. Pese a su complejidad, podríamos sintetizar de esta manera sus enunciados básicos:

— Para superar el dualismo de la estructura y la práctica, se propone una categoría teórica que cumpla una función lógica de mediación entre ambas: el concepto de *habitus*. Los *habitus* son:

“Sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamen-

te adaptadas a su objetivo, sin suponer una pretensión consciente de alcanzar fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos; objetivamente “regulados” y “regulares”, sin que de ninguna manera sean el producto de la obediencia a reglas, y siendo, por ello mismo, colectivamente orquestados, sin ser el producto de la acción organizadora de ningún director de orquesta.” (Bourdieu, 1980b: 88-89.)

– Los *habitus*, en tanto productos de la historia, constituyen la interiorización de la objetividad expresada bajo la forma de las “condiciones de existencia”, “regularidades objetivas”, estructuras productivas, sociales, familiares, etcétera. En síntesis, constituyen “la historia incorporada”, esto es, otro modo de existencia de las estructuras externas.

– El *habitus*, producto de la historia, produce a su vez historia. Esto quiere decir que las condiciones objetivas de producción de los *habitus* se hacen efectivas y “determinan” las prácticas, no en forma directa y mecánica, sino a través de la mediación del *habitus*.

“Al escapar a la alternativa de las fuerzas inscritas en el estado anterior del sistema, al *exterior* de los cuerpos, y de las fuerzas *interiores*, motivaciones surgidas en el instante de la decisión libre, las disposiciones interiores, *interiorización de la exterioridad*, permiten a las fuerzas exteriores que actúen, pero según la lógica específica de los organismos en los que ellas están incorporadas, es decir, de manera duradera, sistemática y no mecánica: sistema adquirido de esquemas generadores, el *habitus* hace posible la producción libre de todos los pensamientos, de todas las percepciones y de todas las acciones inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción, y únicamente de ellos. A través de él, la estructura que lo produjo gobierna la práctica, no según las vías de un determinismo mecánico, sino mediante las determinaciones y los límites originariamente asignados a sus invenciones.” (Bourdieu, 1980b: 92.)

– Por lo anterior, las prácticas:

“[...] no se dejan, por ello, deducir ni de las condiciones presentes que pueden haberlas suscitado, ni de las condiciones pasadas que han producido el *habitus*, principio duradero de su producción. Por lo tanto, sólo se puede rendir cuentas de ellas a condición de poner en relación las condiciones sociales, en las que se constituyó el *habitus* que las ha engendrado, y las condiciones sociales en las cuales el *habitus* es puesto en práctica, es decir, a condición de operar mediante el trabajo científico, la puesta en relación de estos dos estados del mundo social que el *habitus* efectúa, al ocultarlo, en y mediante la práctica.” (Bourdieu, 1980b: 94.)

– Esto significa que pueden presentar diversas situaciones:

“[...] porque el *habitus* es una capacidad infinita de engendrar, con toda libertad (controlada), productos —pensamientos, percepciones, expresiones, acciones— que siempre tienen como límite las condiciones histórica y socialmente situadas de su producción, la libertad condicionada y condicional que él asegura está tan alejada de una creación de imprevisible novedad, como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales.” (Bourdieu, 1980b:92.)

Cuando las condiciones objetivas que presidieron la conformación del *habitus* permanecen idénticas en el momento de efectuar la práctica, esto es cuando la estructura de la historia incorporada (*habitus*) coincide con la estructura de la historia objetivada, este ajuste “procura la ilusión más completa de finalidad, o lo que es lo mismo, del mecanismo autorregulado”.

Por otra parte, el cuadro se hace más complejo cuando la historia objetivada no corresponde con la historia incorporada. Esta situación posible indica que los *habitus* tienen una temporalidad propia y subsisten aun cuando hayan desaparecido las condiciones que presidieron su génesis. Por ello,

“[...] basta evocar otras formas posibles de la relación entre las disposiciones y las condiciones para ver en el ajuste anticipado del *habitus* a las condiciones objetivas un ‘caso particular de lo posible’, y evitar así *universalizar* inconscientemente el modelo de la relación, casi circular de reproducción, casi perfecta, que sólo es válido completamente en el caso en el que las condiciones de producción del *habitus* y las condiciones de su funcionamiento son idénticas u ‘homotéticas’.” (Bourdieu, 1980b: 105.)

A partir de estas premisas incompletas (no podía ser de otra manera), es posible pensar la práctica y la interrelación humana en términos de estrategia sin caer nuevamente en alguna forma de finalismo e interaccionismo.

Las prácticas sociales (productivas, educativas, artísticas, etcétera) no se desarrollan en el vacío; están estructuradas en el interior de los campos específicos (el arte, la economía, la educación, etcétera) y cada campo o área de actividad tiene su estructura, sus reglas de juego, instancias y relaciones de fuerza.

Al respecto, resulta muy sugestiva la propuesta de Layder (1981) quien distingue analíticamente dos niveles estructurales “contextuales” que enmarcan el mundo de las prácticas e interacciones sociales. Éstos son niveles “externos”, es decir, causados por procesos sociales complejos sobre los cuales los individuos no poseen un control inmediato.

Uno de esos niveles es el nivel *formal*, el cual “se refiere a las estructuras objetivas que existen con un alto nivel de generalidad e in-

fluyen en la acción de una manera más difusa que sistemática”. (Layder, 1981: 96.) Pertenecen a este nivel, por ejemplo, la lengua, economía, ley, clases, estructuras de poder, etcétera.

El otro nivel estructural es el “sustantivo”, es decir, referido a todas esas realidades objetivas, externas a la voluntad del individuo, que son propias de los campos específicos de prácticas específicas (educación, trabajo, arte, etcétera). De allí que los condicionamientos provenientes de este nivel sean más inmediatos y específicos que los del primer nivel. Más aún, y esto es lo más interesante, estas estructuras sustantivas “mediatizan” las determinaciones del nivel más general. Así, por ejemplo, el campo escolar es un campo estructurado con instancias, niveles, reglas, instituciones, tradiciones, relaciones de fuerza, etcétera, específicamente escolares, cuya especificidad (otras son las “estructuraciones” del mundo del trabajo, del hospital, etcétera) no quita que estén moldeadas sobre los patrones propios de los niveles estructurales más generales (estructura de clases, relaciones de producción, modo de dominación, etcétera). Estos últimos no afectan directamente las prácticas en el aula escolar, sino que lo hacen a través de los niveles estructurales específicos del campo escolar.

La distinción entre estos dos niveles estructurales permite diferenciar los campos de prácticas según grados de estructuración de su nivel sustantivo. Así, pueden encontrarse campos muy estructurados que se caracterizan por la existencia de estructuras sustantivas muy densas y extendidas que dejan poco margen de maniobra para las variaciones prácticas (como es el caso de los campos muy burocratizados) y campos con bajo grado de estructuración, como el de aquellos oficios o profesiones de constitución reciente, campos “por estructurar”, más que campos estructurados.

Sin embargo, hay que señalar aquí que aun en el caso de los campos muy estructurados —como es, por ejemplo, el de la educación básica, donde las posiciones del maestro y del alumno prescriben con bastante detalle “lo que hay que hacer” (lo que hay que enseñar, a quiénes, cómo, cuándo, etcétera)— siempre existe un margen de maniobras para la práctica estratégica y la interacción maestro-alumno.

Aun en el caso donde aparentemente “todo está reglamentado”:

“Es falso tratar de comprender las prácticas a partir de la lógica inmanente del espacio de las posiciones (definidas en un momento dado, del tiempo, es decir, al término de una cierta historia, en su número, su estatuto jurídico, etcétera), así como también intentar rendir cuentas de ellas a partir de las únicas disposiciones “psico-sociológicas” de los agentes, sobre todo separadas de sus condiciones de producción.” (Bourdieu, 1980a: 21.)

La práctica escolar, pues, sólo puede ser explicada como lugar de

encuentro de las posiciones (estructurales) y las disposiciones de los sujetos. La no observancia de este principio sociológico, no sólo aumenta la probabilidad de cometer errores de diagnóstico (por ejemplo, cuando se quiere explicar un conflicto o un “resultado” escolar con base en factores “personales”, psicológicos, o bien por la acción de un reglamento, una norma, etcétera), sino que también induce a la formulación de políticas (revolucionarias o reformistas) parcializadas. Si se considera que el problema está en las estructuras “objetivas” y “externas” entonces se interviene en ellas para modificarlas. Así, múltiples reformas educativas se reducen a transformar leyes, reglamentos, estructuras, procedimientos, normas, etcétera, con la convicción de que las prácticas y los agentes (en especial los maestros) producirán resultados consecuentes. Gran cantidad de experiencias históricas (revolucionarias y reformistas) demuestran que no es suficiente transformar “la historia objetivada” (métodos de aprendizaje, contenidos curriculares, reglamentos escolares, etcétera) para cambiar “el curso y el sentido” de las prácticas. Luego de estas transformaciones, que pueden ser muy radicales aunque parciales, los agentes, depositarios de la historia incorporada (bajo la forma de disposiciones o *habitus*), no se acomodan mecánicamente a las nuevas situaciones estructurales que definen los contextos objetivos de sus prácticas y, por ello, pueden constituirse (consciente e inconscientemente) en cómplices del pasado.

A esta contradicción de la política objetivista se opone el error de la política subjetivista. Desde esta perspectiva, tanto el análisis como la intervención socio-pedagógica se fundamentan en el nivel de las “intencionalidades” y “capacidades” de los sujetos. Esta versión, que a veces se viste con los ropajes del humanismo (lo cual le otorga cierto grado de “dignidad”), cree que las prácticas humanas son prácticas que obedecen a finalidades y que éstas están relacionadas con los “valores”, la voluntad y capacidad del sujeto, por lo tanto, erige el “cambio de valores” y “la capacitación” (de los maestros), como pilares de su política educativa, desconociendo todo lo que las prácticas le deben a los niveles estructurales de la historia objetivada.

Sólo una ciencia social que sea capaz de descubrir los mecanismos de la necesidad histórica tanto en las objetivaciones externas (relaciones de producción, clases sociales, modo de dominación, pero también, estructuras e instituciones “sustantivas” propias y específicas de cada campo social) como en el interior de los sujetos (*habitus*, esquemas generadores de prácticas, disposiciones, esto es, historia “incorporada”) puede constituirse en arma poderosa de transformación social. Es precisamente esta “polémica científica” la que: “[...] da a aquel que la ejerce y la padece una oportunidad de saber lo

que dice y hace, de transformarse verdaderamente en el sujeto de sus palabras y de sus actos, de destruir todo aquello que hay de necesidad *en las cosas sociales y en el pensamiento social* [cursivas nuestras]. Mientras que el desconocimiento de la necesidad implica la forma más absoluta del reconocimiento [...] el conocimiento científico de la necesidad encierra la posibilidad de una acción dirigida a neutralizarla, por lo tanto, una libertad posible.” (Bourdieu, 1980a: 31-32.)

Por nuestra parte, consideramos que éste es uno de los principales argumentos “no-científicos” que legitima socialmente la tarea de la ciencia.

Consideramos que es legítimo y necesario el análisis del mundo de la escuela y del aula escolar como campo de prácticas sociales, de interrelaciones, de representaciones, percepciones, “clasificaciones”, etcétera, que se mueven en el interior de los límites flexibles y cambiantes fijados por las relaciones e instituciones objetivas contextuales formales (generales) y sustantivas. Se entiende que estos condicionamientos no explican todo, sino que son requisitos para la explicación; no definen positivamente las prácticas, sino que operan como determinación negativa, esto es, señalan hasta dónde no es posible llegar.

Esta determinación deja abierta una pluralidad de posibles relaciones pedagógicas —contenidos, tipos de autoridad pedagógica, formas de institucionalización del saber, etcétera—, cuyas concreciones históricas (por qué este saber y no otro, por qué este método de enseñanza y no otro; o bien por qué en un mismo campo o nivel educativo se registra la diversidad pedagógica, etcétera) deben ser explicadas mediante la investigación de lo específico educativo.

Bibliografía

- Berger, P. y T. Luckman: (1976), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bourdieu, P.: (1970), “L’Escellence scolaire et les valeurs du système d’enseignement français”, en *Annales*, núm. 1, París, enero-febrero.
- Bourdieu, P. y M. Saint Martin: (1975), “Les catégories de l’entendement professoral”, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 3, París.
- Bourdieu, P.: (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, París, Minuit.
- Bourdieu, P.: (1980a), “Le mort saisit le vif. Les relations entre l’histoire réifiée et l’histoire incorporé”, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 32-33, París, abril-junio.
- Bourdieu, P.: (1980b), *Les sens pratique*, París, Minuit.
- Cooper, H. M.: (1979), “Pygmalion Grows Up: A Model for Teacher Expectation Communication and Performance Influence”, en *Review of Educational Research*, vol. 49, núm. 3, Washington, American Educational Research Association.
- Dale, R.: (1978), “Phenomenological Perspectives and the Sociology of the School”, en *Educability Schools and Ideology*, Londres, Croom Helm.
- Giddens, A.: (1976a), “Functionalism; après la Lutte”, en *Social Research*, vol. 43, núm. 2, Londres.
- Giddens, A.: (1976b), *New Rules of Sociological Method*, Londres, Hutchison.
- Giddens, A.: (1979), *Central Problems in Social Theory*, Londres, Macmillan.
- Karabel, J. y A. H. Halsey: (1976), *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press.
- Layder, D.: (1981), *Structure, Interaction and Social Theory*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Mead, G. H.: (1972), *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires, Paidós.
- Paradise Loring, R.: (1979), *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria*, tesis Maestría CIEA-DIE, IPN.
- Pereyra, C.: (1980a), “La intención en la historia. (Una discusión filosófica)”, en *Nexos*, núm. 33, México, septiembre.

- Pereyra, C.: (1981), "Causalidad y explicación en la historia", en *Thesis 8*, México, enero.
- Robinson, P.: (1981), *Perspectives on the Sociology of Education*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Rosenthal, R. y L. Jacobson.: (1980), *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*, Madrid, Marova.
- Schutz, A.: (1974a), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Schutz, A.: (1974b), *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Stubbs, M. y S. Delamont: (1978), *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-ta.