

CAPÍTULO 2

La teoría de los campos y las teorías socioeducativas: una presentación

Agustina Quiroga y Claudia C. Bracchi

La teoría de los campos como herramienta para pensar el hecho socio-educativo

Analizar la dimensión política del hecho educativo, implica mirar la educación como campo de tensiones y posibles disputas. Pierre Bourdieu (1930-2002), ha sido uno de los sociólogos más relevantes del siglo XX, produjo teoría y también investigaciones, sobre todo referidas a la temática de la cultura y la educación. Su propia trayectoria educativa fue uno de los motores que lo llevó a realizar investigaciones acerca de la escuela y el sistema educativo francés.

Bourdieu propuso superar la clásica tensión sociológica entre lo social (objetivismo) y lo individual (subjetivismo), entre las condiciones sociales y los sujetos. Por eso se lo ubica en un Constructivismo Estructuralista (Corcuff, 2014), pues intenta unir lo objetivo y lo subjetivo, y observar la doble dimensión de la realidad social: objetiva y construida. ¿Qué quiere decir esto? Que lo social para el autor vive en los campos (en el espacio social) y en los agentes (habitus). No todo es condicionamiento social (no somos sólo producto de la sociedad), pero tampoco todo es resultado de la acción individual. Lo que Bourdieu va a observar son las **relaciones sociales**.

El autor francés observa además del capital económico, el capital cultural.¹ Las personas de una misma clase tienden a tener semejantes intereses culturales, prácticas de consumo y de ocio similares (vestimenta, elecciones, prácticas, incluso formas de caminar, hablar, pensar y decir). A modo de ejemplo, las clases altas suelen asistir a cierto tipo de espectáculos artísticos –como el teatro clásico–, mientras que otros sectores tienden a elegir otro tipo –teatro de revista, por ejemplo–. A esto se refiere con habitus, con disposiciones a elegir ciertas cosas. La construcción del mismo no es producto del agente, pero tampoco es resultado de lo social, sino que se debe a la interacción de lo subjetivo con las estructuras y las instituciones sociales –recordemos que el autor observa relaciones.

¹ El capital cultural se presenta bajo tres formas: objetivado, institucionalizado e incorporado. Para ampliar estas definiciones sugerimos leer Bourdieu (1979).

Uno de los conceptos que Bourdieu (1995) nos presenta es el de **campo**. Éste implica poder observar lo social en términos de relaciones, que existen independientemente de la conciencia y de la voluntad individual. Por lo tanto, un campo es una red o configuración de relaciones entre posiciones. Por ejemplo: campo cultural, campo educativo, campo artístico, campo de la educación artística.

A su vez, el campo es presentado por el autor como un juego, en el que hay jugadores que creen en ese juego (*illusio*). ¿Qué implica esto? Que todas aquellas personas que están en un campo, y ocupan una posición en él, creen y apuestan en ese juego, están interesadas en él y **pretenden influenciar en la configuración del mismo**: sea para su reproducción o para su transformación. Las cartas que son válidas en un juego –y en un campo– no sirven de igual manera en otro. Las formas de capital que posee una persona (capital económico, capital cultural –en sus tres estados–, capital social, capital simbólico) no valen lo mismo en todos los campos, pues cada uno tiene un capital específico.

Siguiendo la metáfora del juego, podemos preguntarnos: ¿Vale lo mismo tener el 1 de espada en el “truco” que en la “escoba de quince”? ¿Tiene el mismo peso tener una considerable situación financiera en el campo económico que en el campo artístico? ¿Qué rol ocuparía en el campo educativo un sujeto que se doctora en Biología molecular y da clases en posgrados? ¿Qué rol ocuparía esa misma persona en el campo artístico?

Pero... ¿Cómo se definen las reglas de juego? Bourdieu (1995) nos explica que son el resultado de las pujas de poder que con el paso del tiempo se han consolidado. Dentro de cada campo hay actores e instituciones que legitiman ese orden establecido. Muchas de ellas son justamente las que acreditan quién posee más capital específico, a través del reconocimiento –a veces simbólico y otras veces con certificaciones–. Por ejemplo, el capital cultural institucionalizado se expresa por medio de los títulos y las certificaciones de estudios que posee una persona, siguiendo al autor.

Ahora bien, si comprendemos que el campo se constituye a partir de relaciones, no es un espacio social estático. En él hay relaciones de fuerza, tensiones, luchas entre quienes poseen un lugar dominante y quiénes no. Puede que los agentes subordinados busquen generar cambios para mejorar su posición en dicho campo. De esta manera, Bourdieu nos permite ver lo social como estructurado pero estructurante, es decir, el campo educativo no es sólo reproducción del orden dominante (lo ya estructurado), hay posibilidades de transformaciones, de cambios (lo estructurante) y eso implica que los agentes jueguen el juego. Algunos lo harán para mantener el orden de las cosas, y otros apostarán a cambiarlo.

Entonces, las jugadoras y los jugadores pueden querer incrementar o conservar su capital –conforme a las reglas tácitas del juego y su reproducción– o pueden intentar transformar –en parte o en su totalidad– las reglas del juego. Por lo tanto, en un campo no todo es estático, hay luchas y, por ende, hay historia. El sistema escolar, el Estado, la Iglesia, los partidos políticos, los sindicatos no son aparatos, son campos ¿por qué? Porque en ellos hay luchas, tensiones, disputas; no son simples reproducciones del orden hegemónico.

El **habitus** en Bourdieu (2007) es la disposición a sentir, hacer, pensar, que tenemos los agentes de forma no siempre consciente, y es la manera en que las formas sociales se imprimen en los cuerpos. Si bien son disposiciones durables, es decir que tienden a reproducirse, también pueden producir, estructurar e innovar. En este sentido, si bien por momentos el habitus tiende a reproducir el orden social (estructura estructurada) es a la vez posible que produzca transformaciones (estructura estructurante).

Algunas preguntas para reflexionar

¿Cómo nos ayudan estos aportes teóricos a pensar lo educativo? ¿Se puede pensar en ejemplos de luchas en el campo educativo? ¿Existen agentes que busquen cambiar parte de ese orden?

Cuando el dominante logra aplastar resistencias y reacciones del dominado, la lucha en el campo tiende a desaparecer. Es un estado patológico del campo. Por ejemplo: instituciones totalitarias.

Por lo tanto, si bien hay agentes dominantes que establecen reglas y reproducen el orden educativo, también hay posibilidades de luchas, de disputas, de modificación por parte de aquellos que buscan establecer nuevas reglas. Esta perspectiva nos permite concebir al sistema educativo no como ya dado y cristalizado.

Si bien existe una fuerte tendencia a su reproducción, quiénes apostamos al juego educativo podemos generar modificaciones.

Una presentación de las teorías socioeducativas

Las teorías socioeducativas produjeron marcos conceptuales para analizar y comprender las relaciones entre Estado, sociedad y educación. Por ello, nos encontramos en un plano macrosocial, puesto que se analizan los grandes rasgos de dichas relaciones. Podemos afirmar que analizan y estudian el lugar que ocupa o la función que cumple la escuela en la sociedad.

Emile Durkheim (1858-1917), Karl Marx (1818-1883) y Max Weber (1864-1920) son conocidos como los padres fundadores de la sociología. Ellos generaron influencias en las producciones de los teóricos que presentaremos.

En primer lugar, diremos que existen dos grandes tendencias en estas teorías que se agrupan en: las **Teorías del Consenso Social** y en las **Teorías del Conflicto Social**

Dentro de las Teorías del Consenso social encontramos al Funcionalismo y a la Teoría del Capital Humano.

Dentro de las Teorías del Conflicto, ubicamos a las Teorías crítico reproductivistas, las Teorías de la Resistencia y la propuesta teórica de Giroux.

Teorías del Consenso Social

Las primeras son herederas del pensamiento de Durkheim. Este autor da centralidad a las condiciones sociales. Su perspectiva es la de analizar lo que cohesiona y da orden a lo social ¿Por qué? Porque funda la sociología en un contexto de profundas transformaciones sociales modernas y su pregunta guía es **cómo volver a vivir en armonía social**.

En su texto “La división del trabajo social” (1893) explica que la industrialización generó una sociedad compleja (se establecen lazos sociales de interdependencia: una solidaridad de tipo orgánica), en la que los sujetos cumplen diversas funciones, por lo tanto, la sociedad es concebida como un organismo biológico compuesto por distintos órganos que cumplen funciones diversas pero en cooperación. Este es el origen del **funcionalismo**. ¿Cuál es el rol de la educación para Durkheim? Pues la educación es un proceso de transmisión cultural de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes, que garantiza la adaptación de los individuos a las exigencias de la vida en sociedad. Por ello, según el autor, la educación es de carácter moral, y es necesaria para que no se genere “anomia” es decir, la pérdida de normas y valores colectivos.

En sus palabras:

La educación consiste en un esfuerzo continuo para imponer al niño los modos de ver, sentir y obrar que él no hubiera adquirido espontáneamente (...) Esta presión de todos los instantes que sufre el niño es la presión misma del medio social que tiende a formarle a su imagen y semejanza, siendo los padres y maestros nada más que sus representantes e intermediarios (Durkheim, 2002, p.40).

A partir de Durkheim, se deriva la Teoría Funcionalista. En el siglo XX, Talcott Parsons (1902-1979) fue uno de sus exponentes. Enfatizará en la importancia de que la sociedad funcione como un organismo –con órganos interdependientes– equilibrado, en homeostasis, evitando conflictos o desviaciones. En este pensamiento las instituciones sociales cumplen roles de socialización e interpretan a las “*escuelas como instituciones neutrales diseñadas para suministrar a los estudiantes el conocimiento y habilidades que necesitan desempeñar exitosamente en la sociedad*” (Giroux, 1992, p.102).

Estas teorías no abordan temas como: poder, ideología o grupos de interés. La escuela es presentada como una institución neutral, vista como lugar de instrucción, sin contemplar luchas o tensiones. Es una institución en la que poder y conocimiento van por caminos separados.

En este marco, **¿cómo es comprendido un fenómeno disruptivo?** Como accidental e individual, considerado como un desvío o una distorsión que se debe corregir. Allí se pone en evidencia la noción de anomia –falta de normas incorporadas– que hay que esquivar.

Esta mirada neutral, apolítica, instruccional de la escuela se ha consolidado en el sentido común. Si escuchamos con oído analítico algunas opiniones que circulan en la sociedad, frecuentemente encontramos discursos acerca de la escuela como espacio puro, donde no ingresa la política, con igualdad de oportunidades. Es también dentro de esta perspectiva que la idea de

meritocracia tiene significado. Una buena trayectoria escolar parece que es resultado de la voluntad y esfuerzo del individuo, así como también los malos resultados son producto de malas elecciones o decisiones. Si la escuela es homogeneizadora y facilita a todos por igual el ingreso a la educación, los errores son considerados como responsabilidad de los sujetos. **La noción meritocrática de la educación no permite ver las condiciones sociales, económicas y culturales que pueden facilitar u obstaculizar el acceso a este derecho.**

¿Cuáles serán las respuestas de la escuela, desde esta perspectiva, ante un estudiante que presenta problemas de aprendizaje?

¿Cómo será vista desde esta perspectiva la repitencia? ¿Cómo se analizaría un problema de convivencia –conflicto– entre dos grupos de estudiantes?

Dentro de las teorías del consenso, mencionaremos brevemente la **Teoría del capital humano**, la cual surge luego de la Segunda Guerra Mundial. Como sabrán en aquel contexto socio-histórico emergen los Estados de Bienestar, para reconstruir las economías en el lado capitalista del mundo, dando lugar a derechos sociales y apuntando a frenar cualquier avance de mejoras por parte del comunismo.

En parte, el aumento de la producción y la reconstrucción de las economías se comprendieron a partir de la expansión de los sistemas educativos. La educación y formación de los recursos humanos se puso en agenda en tanto factor clave para el crecimiento de la productividad. Por lo tanto, la educación pasó a ser concebida como inversión. Para ello fue necesario un ajuste entre currículum y demandas productivas.

El pasaje por el sistema de educación formal favorece el cultivo no solo de los conocimientos sino también de las disposiciones y hábitos como la disciplina, la regularidad, la responsabilidad, que son necesarios para un desenvolvimiento afectivo en el mundo del trabajo (Tenti Fanfani, 2001, p.153).

Esta teoría toma entonces a la educación como una inversión social e individual, entendiendo que esta contribuiría al desarrollo y crecimiento económico, aumentando así, la productividad de las personas. La ubicamos dentro de las Teorías del Consenso porque no da cuenta de la educación y sus disputas, ni la comprende como atravesada por luchas de poder, sino más bien que da continuidad a esa idea de la escuela como factor neutro y que ofrece oportunidades de movilidad social ascendente².

² Este concepto remite a la movilidad que pueden vivir algunas personas que se encuentran en una mejor condición socio-económica que la de sus padres/madres o familia de origen. En los años de posguerra en Europa muchos jóvenes vivieron esta movilidad social, y fueron la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias (Hobsbawm, 1998).

Teorías del Conflicto Social

Este grupo de teorías entienden en cambio que **el conflicto es constitutivo de lo social**. Aquí subyace el pensamiento de Karl Marx, su materialismo histórico y la lucha de clases, como también los aportes de Max Weber.

Si bien los materiales dedicados específicamente a educación de Marx son pocos, su producción es de gran relevancia para comprender la construcción de una matriz crítica que adquirirá relevancia en las ciencias sociales. El autor brinda perspectivas analíticas, categorías teóricas y metodologías que serán desarrolladas por corrientes de pensamiento de vertiente marxista que ocuparán un lugar central en la configuración del campo socioeducativo.

El pensamiento de Max Weber respecto de la enseñanza y la educación se encuentra diseminado en sus obras. El foco de Weber está puesto en la acción individual, pero sin dejar de lado el marco social. Su preocupación gira en torno a la preparación de la clase política y de la formación de dirigentes para su país (Alemania), como también la relación de la educación, con la ética y la política. Ambos autores dan cuenta del poder en la sociedad y de las desigualdades que en ella se generan.

Por lo tanto, las teorías del consenso y las del conflicto se diferencian en la definición de la naturaleza de las sociedades, el carácter que adquiere el Estado en estas sociedades, el análisis del tipo de relación que se establece entre educación y sociedad. **El Sistema Educativo es visto como instrumento igualador para algunas y algunos, o como herramienta para perpetuar las desigualdades sociales para otras y otros.**

Teorías crítico reproductivistas

Herederas entonces de Marx y Weber, surgieron estas teorías socioeducativas –que ubicamos dentro de las Teorías del conflicto debido a su mirada sobre lo social–. **Lejos de comprender a la escuela como una institución igualadora, la muestran como reproductora de las desigualdades de clase.** De allí su nombre: **crítico reproductivistas**, pues la escuela es entendida como reproductora del sistema dominante.

Algunas vertientes dentro de este grupo de teorías:

-Louis Althusser: teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado.

-Bowles y Gintis: la teoría de la correspondencia entre escuela y fábrica.

-Baudelot y Establet: teoría de la escuela dualista.

-Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron: la violencia simbólica y el capital cultural.

Giroux, en su texto “Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización en *Teoría y resistencia en educación*” (1992), las denomina como teorías de la reproducción social (ubicando aquí a Althusser, como también a los aportes de Bowles y Gintis) y teorías de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, y también la producción de Bernstein).

Señalaremos solo algunos lineamientos sobre las teorías crítico-reproductivistas, tomando como referencia el texto de Henry Giroux (1992).

En principio diremos que son teorías muy importantes porque fueron las primeras que discutieron con las teorías del consenso. Casi todas surgen en los años setenta, y de alguna manera lo que plantearon fue la idea de que la escuela no es neutral, que no garantiza una movilidad social y que el acceso a la educación no es igualitario, sino que en el mismo sistema educativo se reproducen desigualdades. De allí su denominación, puesto que, sea desde el punto de vista social o cultural, entienden que las instituciones educativas reproducen diferencias de clase.

En primer lugar, y siguiendo a Giroux, Althusser (1988), desde la teoría de los aparatos ideológicos del estado, va a señalar que el Estado cuenta con aparatos represivos que se utilizan para garantizar el orden, pero que desde el punto de vista ideológico hay también aparatos que permiten reproducir dicho orden sin hacer uso del ejercicio de la fuerza, lo que se da a partir de la construcción de ideas y de una moral. Es justamente la escuela la institución que logra esta cuestión, sobre todo transmitiendo reglas de conductas, rituales a partir del disciplinamiento dentro de la arquitectura escolar. Las diversas asignaturas –o materias– van preparando a los sujetos tanto en sus disciplinas, en sus cuerpos y en sus ideas para ocupar luego un lugar en las relaciones de producción capitalista. Althusser realiza un aporte a la cuestión de la superestructura dentro del marxismo, él está señalando de qué manera se construye legitimidad o hegemonía (Gramsci, 2004), pero al hacer foco en la reproducción del orden dominante, está observando solamente de qué forma construyen hegemonía los sectores y los grupos dominantes. En este punto cabe señalar que existen miradas de otros autores y autoras que comprenden a la superestructura como arena de disputa, donde podemos dar batallas ideológicas y culturales, tal como luego sostendrá Giroux respecto de la escuela y de las y los docentes como intelectuales transformativas/os.

Por su lado, Bowles y Gintis (1981) son autores que van a estudiar la cuestión de la escuela en su correspondencia con el sistema productivo capitalista. Ellos hablan del principio de la correspondencia entre escuela y fábrica, y analizan cómo lo escolar transmite jerarquías que se reproducen en la fábrica. De esta forma, las y los alumnas/os no controlan los contenidos, así como las/os trabajadoras/es tampoco controlan qué y cómo se produce. Esto guarda estrecha relación con la organización científica del trabajo (conocida como taylorismo), que se proyectó en tensión con la noción de oficio y a partir de la necesidad capitalista de reducir los tiempos muertos y controlar la totalidad del proceso productivo.³ Otros aspectos que dan cuenta de dicha correspondencia son, según los autores, la motivación que en las fábricas puede ser el salario y en las escuelas las calificaciones, y los hábitos que se inculcan en la escuela –por ejemplo, el timbre– son similares a los de la fábrica, donde también funcionan como elementos de disciplinamiento. De igual manera, el recreo es un momento diferenciado del trabajo, y en ambas instituciones el tiempo es reglamentado.

Por su lado, Bourdieu y Passeron (1998), dentro de los teóricos de la reproducción cultural, van a prestar atención a la violencia simbólica, que definen como un tipo de violencia sutil, que

³ Para profundizar el abordaje de la organización científica del trabajo, se recomienda la lectura de Benjamin Coriat (2011).

se manifiesta de manera casi oculta, y que se produce en las prácticas escolares. Es a partir de este ejercicio de violencia simbólica que llevan adelante las y los docentes que se reproducen las desigualdades de clase. De esta forma, los autores señalan que las escuelas se muestran como neutrales, se nos manifiestan como aparentemente objetivas, pero en realidad son reproductoras de estas diferencias de origen de clase. Un concepto central en Bourdieu es el de capital cultural, pues una porción proviene de la herencia de clase, y ese capital está hecho cuerpo (incorporado). El capital cultural remite a nuestros orígenes, y la reproducción cultural se produce en el sistema porque los hijos y las hijas de padres y madres profesionales van a tener un trayecto no distinto en la universidad. Probablemente esa institución educativa reproduzca las diferencias de clases porque les será posiblemente a esos hijos e hijas más sencillo transitar sus estudios y continuar con sus trayectorias educativas, que a aquellos/as que son, por ejemplo, primera generación de estudiantes universitarias/os en sus familias, para quienes será mucho más difícil o implicará muchos más esfuerzos y aprendizajes, porque habitar el sistema educativo no remite solo a los contenidos curriculares, sino también a prácticas institucionales y culturales.

De esta forma, para Bourdieu y Passeron, la acción pedagógica reproduce la cultura dominante, siendo para algunas/os estudiantes una cultura familiar y para otras/os algo novedoso. Allí se reproduce esa diferencia porque justamente el sistema premia a aquellos/as que “triumfan” en la escuela o en la universidad con saberes que no son enseñados, sino heredados de su medio social: la *hexis corporal*, por ejemplo (Bourdieu y Wacquant, 2014). En otras palabras, las chicas y los chicos de orígenes de clases acomodadas cuentan con ese saber hacer, ese saber moverse como un pez en el agua.

Por su puesto que estos autores son caracterizados como reproductivistas porque se centran en la ideología que los sectores dominantes producen y logran inculcar en los sectores subalternos, desde una perspectiva casi unilateral se percibe la cultura como en un solo sentido y se dejan de lado las posibilidades de los sectores populares de producir y resistir. De alguna manera no se reconocen las propias prácticas culturales y no siempre se trata simplemente de tomar las hegemónicas.

Sumamos a dos autores franceses, Baudelot y Establet (1975), que trabajan acerca de la escuela dualista. Para estos autores, el sistema educativo francés genera dos redes, una tiene que ver con el bachillerato y con la posibilidad de hacer estudios superiores universitarios. En el otro canal se ubican los individuos que hacen una formación más técnica y luego quizás una formación profesional. Aquellas/os que ingresan en una red difícilmente puedan movilizarse a la otra, siendo una suerte de sistema dual. Se señala así que el sistema dominante educativo reproduce las diferencias de clase formando algunos cuadros intelectuales académicos y muchos/as trabajadores/as técnicos/as.

Este conjunto de teóricos han realizado grandes aportes al campo de la educación y discuten con la perspectiva liberal de la escuela como homogeneizadora. Giroux señala sus limitaciones, puesto que no dejan lugar a la resistencia, le quitan agencia (capacidad de accionar) a los sujetos. Asimismo, ubican en un lugar complejo a las y los docentes, siendo sus tareas reproductoras de la dominación o de las desigualdades. Una cuestión que el autor señala, y resulta de interés,

es que, desde esta perspectiva reproductivista, no se puede explicar por qué razón los sectores populares continúan demandando más educación y mayor acceso al sistema educativo.

Los teóricos de la resistencia, son otro conjunto de teorías que Giroux presenta y que dan cuenta de la existencia de elementos de lucha en la escuela. Willis (1978), Apple (1987), entre otros, son autores que no entienden la dominación de la clase trabajadora como producto de las restricciones culturales propias de los vínculos capitalistas, sino que entienden que hay autofor- mación en estas clases.

Dicho de una manera más sencilla, la cultura no es reducida a un análisis so- bredeterminado y estático del capital cultural dominante como lenguaje, gusto cultural y modales. En vez de esto, la cultura es vista como sistema de prácti- cas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dia- léctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos dominantes ideológicos y estructurales de la sociedad amplia (Giroux, 1992, p.135).

Desde esta mirada la escuela puede ser vista en movimiento, como esfera atravesada por el conflicto, siendo así espacios de lucha y de posibles cambios sociales. Estos autores presentan a la escuela como posibilidad. Giroux los toma y señala algunas limitaciones en su texto, como el no haber conceptualizado la génesis de las condiciones que promueven los modos de resis- tencia y lucha, no tomar en cuenta problemas de género y de raza, y la falta de vinculación de la definición de resistencia dentro de movimientos políticos amplios.

Resulta importante comprender que no siempre una conducta de oposición implica una pro- puesta de transformación de la realidad socioeducativa; para lograr esto se requiere una organi- zación que perdure en el tiempo, que se pueda articular con otros movimientos políticos y que sea una lucha política colectiva. Una acción de rebeldía en la escuela por parte del movimiento estudiantil, por ejemplo, no genera necesariamente un efecto de transformación, para ello tiene que existir una articulación más amplia, colectiva en términos políticos y que realmente esto se sintetice como producción teórica.

A partir de los teóricos de la resistencia, y a pesar de las limitaciones que señalan, compren- demos la escuela como espacio de disputa posible. Luego Giroux hará su propuesta, constru- yendo una perspectiva transformativa y defendiendo la práctica docente en la escuela.

A modo de resumen

Los **teóricos del consenso** presentan la escuela como espacio neutro e igualador social, de- jando de lado intereses o conflictos de clase. En discusión con esta mirada, las **teorías del con- flicto** entienden que la sociedad y, por lo tanto, lo educativo, se encuentran atravesados por las desigualdades sociales, y por eso mismo el conflicto constituye lo social. Dentro de este gran “paquete” de teorías, presentamos las siguientes:

Los **teóricos crítico-reproductivistas**, que en respuesta a las del consenso, señalaron con firmeza el rol de la escuela en la reproducción de las diferencias de clase en el sistema capitalista, pero no dejaron margen a la posible transformación y agencia de los actores sociales.

Los **teóricos de la resistencia** realizaron investigaciones que dieron cuenta de luchas y desobediencias en el centro de la institución escolar, que tensionaron para provocar cambios en el orden social existente. Estas teorías han realizado importantes aportes al señalar las brechas y tensiones que existen en sitios sociales como son las escuelas. Para ellos estas instituciones educativas no son el mero reflejo de la sociedad, y otorgan un papel activo a la intervención humana.

Henry Giroux, por su parte, nos señala las limitaciones de estas últimas también, desde su falta de desarrollo teórico conceptual, hasta la confusión –en algunos casos– de creer que cualquier conducta de oposición es resistencia al sistema hegemónico. Asimismo, señala que la definición de resistencia que toman suele estar vinculada a un modo de estilo apolítico. En palabras del autor: “hay pocos intentos dentro de la literatura de la escolarización y de los movimientos contraculturales, de situar la noción de la resistencia dentro de movimientos específicamente políticos que muestran resistencia en las artes y/o en la acción política concreta” (Giroux, 1992, p.140).

Este autor retoma los aportes de estos teóricos, y propone que para avanzar en la **construcción de una escuela transformadora** debemos tener en cuenta dos aspectos (Giroux, 1990):

1. Comprender que la **escuela es una esfera pública democrática**, es un espacio donde si bien se reproduce la sociedad en general, al mismo tiempo, contiene la posibilidad de resistir la lógica dominante.
2. Promover que las y los **docentes sean intelectuales transformativos**, que eduquen para la acción transformadora, para luchar contra la opresión. Aquí se trata de interpretar el mundo y cambiarlo si es necesario. Nuevamente volvemos a Marx, y también a Freire.

Propuesta de Giroux (1990)

Profesores como intelectuales	Escuela como esfera pública democrática
Concebir su tarea como una tarea intelectual y no como una técnica-instrumental	Como lugar de poder y lucha
La finalidad del docente debería ser la construcción de una sociedad democrática y para ello educar ciudadanos activos y críticos	Como lugares contradictorios que, si bien reproducen la sociedad en general, al mismo tiempo contienen espacios capaces de resistir a la lógica dominante y de proyectar alternativas
Deben potenciar la acción y la reflexión en las y los estudiantes	

En ese camino, las y los docentes deberán poder detectar y comprender los paradigmas desde los cuales se enuncian ciertos problemas educativos o se emiten recomendaciones, prácticas pedagógicas e institucionales. Es por ello que, conocer las teorías socioeducativas posibilita que quienes nos dedicamos a trabajar en el campo educativo, podamos conocer las perspectivas que operan explícita o implícitamente, en las diversas tomas de posición.

En las próximas páginas iremos observando cómo estas miradas han influenciado en diversos momentos de la historia de la educación argentina. También comprenderemos que las mismas conviven en lo social, que son marcos teóricos que constituyen maneras de mirar el mundo educativo, y que por lo tanto establecen disputas a la hora de analizarlo como también al momento de diseñar políticas públicas educativas.

Referencias

- Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En L. Althusser, *La filosofía como arma de la revolución* (97-141). Ediciones Pasado y Presente.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Paidós.
- Baudelot, Ch. y Estabiet, R. (1975). *La Escuela capitalista en Francia*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17. Recuperado de <https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Bourdieu, P. (1995). La lógica de los campos. En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Por una antropología reflexiva* (131-154). Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2014). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo Veintiuno Editores.
- Corcuff, P. (2014). *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates*. Siglo Veintiuno Editores.
- Coriat, B. (2011). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo Veintiuno Editores.
- Durkheim, E. (2002). *Las reglas del método sociológico*. Folio.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gramsci, A. (2004). *Antología*. Siglo Veintiuno Editores.
- Hobsbawm E. (1998). *Historia del Siglo XX*. Crítica.
- Tenti Fanfani, E. (2001). *Sociología de la educación*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.