

Aproximaciones conceptuales: problematizando la noción de “libre elección educativa” y el tipo de alumno esperado.

Debate o discusión en teoría social.

GT n°: 25. Educación y desigualdad social.

María Emilia Di Piero.

Resumen

En esta ponencia presentaremos algunos conceptos que conforman el marco teórico de la tesis en curso correspondiente a la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Sede Argentina), poniéndolos en relación recíproca en función del objeto de estudio. En la tesis nos proponemos analizar las continuidades y las rupturas en la composición sociocultural de la matrícula de un grupo de escuelas secundarias dependientes de una Universidad Nacional, que históricamente han atendido a sectores medios- altos de la población en la ciudad de La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina), a partir del reemplazo de los exámenes de ingreso por el sorteo como mecanismo de reclutamiento.

De este modo, desplegaremos algunas nociones organizadas en dos partes. En la primera, en función de la discusión que planteamos en torno a la “elección escolar”, trabajaremos con los conceptos bourdieanos de “capital cultural”, “habitus”, y los parsonianos de “marco normativo de la acción social” y “socialización”. En ese sentido, problematizaremos la idea de libre elección escolar, en tanto nuestra hipótesis es que, más allá de que nos referimos a instituciones públicas, gratuitas y en principio abiertas a quien desee ingresar, la elección o no de estas escuelas por parte de las familias constituiría un primer momento de selección educativa que la sola anulación de los exámenes de ingreso no evitaría.

En una segunda instancia, desplegaremos los conceptos de “procesos de psicologización y racionalización” y de “pedagogías visibles e invisibles” en función de la descripción y análisis del tipo de alumno promovido y esperado por estas instituciones. En ese sentido presentaremos, por un lado, la noción de **psicogénesis** propuesta por Elias, mediante la cual se refiere al desarrollo de estructuras internas de autocontrol, autoacción y dominación de las propias pasiones en el proceso *civilizador*, en tanto consideramos que los alumnos de las instituciones abordadas presentan normas ya interiorizadas, y que es justamente este punto de partida el que permite que esas escuelas les otorguen un mayor margen de libertad, minimizando el control externo (una vez que la dominación se encuentra interiorizada, el individuo se autodisciplina y la regulación externa se torna innecesaria). Por otro lado, también en este segundo apartado desarrollamos la noción de **pedagogías invisibles** elaborada por Bernstein, en referencia a prácticas pedagógicas sutiles que presuponen cierta autorregulación de la conducta al tiempo que contribuyen en su construcción, así como la relación de este tipo de pedagogías con el sector social característico de los alumnos que asisten a las escuelas abordadas.

Palabras clave: elección escolar- tipo de alumno esperado- selección educativa.

1. Introducción.

En el presente trabajo desarrollaremos algunos conceptos que conformarán el marco teórico de nuestra tesis, poniéndolos en relación recíproca en función del análisis del objeto de estudio. Presentaremos dichos conceptos organizados en dos partes: en la primera, en función de la discusión que planteamos

en torno de la elección escolar, trabajaremos con los conceptos de “capital cultural”, “habitus”, y de “marco normativo de la acción social” y “socialización”. En una segunda instancia, en función de la descripción y análisis del tipo de alumnos promovidos y esperados por las instituciones que abordamos en la investigación, desplegaremos los conceptos de “procesos de psicologización y racionalización” y de “pedagogías visibles e invisibles”.

2. Problematicando la elección escolar: contra la idea de la elección “libre”.

En la tesis ocupa un lugar primordial el análisis de la *elección escolar*, en tanto nos proponemos analizar las continuidades y rupturas en la composición sociocultural de la matrícula de un grupo de escuelas secundarias que históricamente han atendido a sectores medios- altos de la población en la ciudad de La Plata, a partir del reemplazo de los exámenes de ingreso por el sorteo como mecanismo de reclutamiento. En ese sentido, la hipótesis es que, más allá de que nos referimos a instituciones que son públicas, gratuitas y en principio abiertas a quien desee ingresar, la elección o no de estas escuelas por parte de las familias constituiría un primer momento de selección educativa que la anulación de los exámenes de ingreso no lograría evitar. Nos preguntamos cómo es que, incluso siendo consideradas escuelas de gran prestigio dentro del sector estatal en el imaginario educativo platense, sólo ciertas familias eligen inscribir a sus hijos en ellas, es decir, de qué modo una elección que en principio aparece como “libre”, es en realidad condicionada por un conjunto de factores. Contrariamente a las perspectivas que entienden a las elecciones escolares como íntegramente libres o racionales, consideramos que la información con la que cuentan las familias al momento de elegir varía según el sector social al que pertenezcan, y nunca son guiadas sin más por el cálculo deliberado del costo-beneficio.

En ese sentido, presentaremos a continuación dos argumentaciones que adquieren particular interés para la tesis en tanto discuten con la visión de la acción social en general y de la elección escolar en particular como resultado de un cálculo costo- beneficio por parte de sujetos a quienes se supone perfectamente racionales. Dichos desarrollos nos permitirán ampliar una discusión presente en nuestro marco teórico, en relación con el planteo que presenta Elster (1988) al discutir con las teorías de la elección racional, y sostener que existe una adaptación de las preferencias a aquello que se concibe como posible. El autor sostiene que suele suceder que las preferencias se ajusten a las posibilidades, y plantea una fábula en la que una zorra, al tomar conciencia acerca de la imposibilidad real de alcanzar un racimo de uvas que estaban demasiado altas para ella, acaba creyendo que, al fin y al cabo, no valía la pena conseguirlo porque de seguro esas uvas estarían amargas. De este modo, en el plano educativo, sucede que los alumnos y sus familias se autoexcluyen de determinadas escuelas regulando sus horizontes según los vean como más o menos factibles, y según entiendan como más o menos distantes sus propios *techos de cristal* (Dubet, 2012: 46, 47). Desarrollaremos en el presente trabajo por un lado, la argumentación parsoniana que sostiene que toda acción social posee un marco normativo, y por otro, las consideraciones que sobre la elección “libre” presentan Bourdieu y Passeron.

2.1. El marco normativo de la acción social: socialización y adquisición de orientaciones de valor.

Los comienzos de la sociología de la educación presentan un carácter funcionalista relacionado con la visión organicista de la sociedad planteada por Durkheim, y entendiendo a la educación como un proceso funcional cuyo fin último es la integración de las nuevas generaciones en la vida social, es decir como *la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras*

para la vida social (Durkheim, 1974: 76)¹. Seguidor de la misma línea (e igualmente criticado por la visión inmovilista de la sociedad y la ausencia de toda perspectiva de conflicto), Parsons analiza las funciones sociales de la educación, y entiende que van desde la socialización en ciertas normas (Parsons, 1999), hasta la selección y clasificación de los individuos en la estructura social (Parsons, 1959).

Nos interesa retomar las argumentaciones que realiza Parsons en tanto otorga a los valores un lugar central en la explicación del *marco de referencia de la acción social*: a su entender, toda acción social posee un carácter normativo, y es mediada por valores previamente internalizados. Es por ello que propone un modelo trisistémico de explicación, en el que los sistemas de acción presentan un *marco de referencia* que emerge de la convergencia entre la cultura, la personalidad y los sistemas sociales como aspectos interdependientes (Parsons, 1999: 17). Al analizar la conformación de los procesos motivacionales individuales, Parsons define como **socialización** a la adquisición y al aprendizaje de orientaciones de valor para funcionar satisfactoriamente en un rol ajustándose a las expectativas que corresponden al mismo.

Tales procesos de socialización de los individuos se corresponden, en el nivel de las motivaciones individuales, con aquello que en el nivel del sistema social Parsons denomina como asignación de personal entre roles. Desde su perspectiva funcionalista, es el sistema social el que deja abiertas ciertas alternativas de incumbencias de roles al individuo y cierra otras: en las decisiones individuales se *expresan las orientaciones de valor adquiridas a través de la socialización* (Parsons, 1999: 200). Dichas orientaciones se trazan fuertemente en la niñez, y definen cierta estructura básica de la personalidad, en la medida en que el niño aprende las pautas de conducta que de él se esperan según su *estatus* en la sociedad: las pautas de orientación de valor resultan fundamentales porque se constituyen en un denominador común entre la personalidad como sistema y la estructura de roles del sistema social, de allí el modelo trisistémico que sostiene. De este modo, hay pautas de valor implicadas en las expectativas de roles, en “lo que se espera de”:

Toda sociedad, pues, posee los mecanismos que se han denominado especificaciones situacionales de los roles en las orientaciones y que actúan a través de la imitación y las identificaciones secundarias. A través de ellas se aprenden los valores específicos de los roles y los sistemas de símbolos de aquella sociedad o subsistema en particular, y el nivel de expectativas que han de realizarse concretamente al poner en obra el rol real (Parsons, 1999: 229)².

De este modo, retomando las afirmaciones de Parsons entendemos que, como en toda acción social, también en el caso de la elección escolar adquieren un papel protagónico las expectativas y las orientaciones de valor, y éstas se relacionan con el rol que a cada sujeto incumbe en la sociedad. Es decir, la elección que las familias realizan en cuanto a la escuela más adecuada para sus hijos se encuentra mediada por las expectativas que sobre la escolarización tienen, y eso a su vez guarda relación con su *estatus*: tales elecciones expresan las pautas de valor adquiridas en la socialización, y son afectadas por expectativas de roles ya sedimentadas.

¹El autor considera a la educación como un *hecho social*, en el sentido que *se impone a las gentes con una fuerza generalmente irresistible* (Durkheim, 1974: 68): explica que existen costumbres producto de la vida en común con las que debemos conformarnos, y de las que no podemos apartarnos sin encontrar resistencias. Durkheim entiende que la educación tiene en toda sociedad una finalidad integradora y homogeneizadora, a su entender el fin de la educación es constituir el *ser social* en cada uno de nosotros, en sus términos: *adaptar al niño al medio social al que está destinado* (1974: 88).

² Entre los mecanismos de aprendizaje para la internalización de las pautas de valor que destaca Parsons, adjudica el lugar protagónico al de la identificación, al que define como la internalización de los valores del modelo que significa el alter: el alter es un modelo, y el ego no posee en un comienzo los valores en cuestión, sino que los va internalizando en un proceso de aprendizaje (Parsons, 1999: 213).

2.2. De la elección escolar como manifestación del “capital cultural”.

La relación con los posibles es una relación con los poderes, y el sentido del porvenir probable se constituye en la relación prolongada con un mundo estructurado según la categoría de lo posible (para nosotros) y de lo imposible (para nosotros), de lo que es apropiado de antemano por otros y para otros, y de aquello que nos está asignado de antemano (Bourdieu, 2007: 104).

A continuación desarrollaremos la problematización que en torno a la elección escolar presentan Bourdieu y Passeron, desde el grupo de teóricos *de la reproducción* de la educación³. Estas teorías, surgidas principalmente en Europa y Estados Unidos a partir de 1960, representaron una superación ante la pretendida neutralidad social y funcionamiento equitativo del sistema educativo y el abandono de la perspectiva de la escuela como “ilusión emancipadora”, así como también de la visión del éxito escolar como resultado de la inversión en la escolarización propuesta desde las *teorías del capital humano* (Aronson, 2005).

Al analizar la elección escolar de los “elegidos”, Bourdieu y Passeron (2009) indican la gravitación que en ellas adquiere el origen social, considerando que es en el momento de los grandes cambios en la carrera educativa cuando se ejerce más fuertemente su influencia:

la conciencia de que los estudios (y sobre todo algunos) cuestan caro y que hay profesiones a las que no es posible dedicarse sin un patrimonio, la desigualdad de la información sobre los estudios y sus perspectivas futuras, los modelos culturales que relacionan ciertas profesiones y ciertas elecciones educativas (el latín, por ejemplo) con un medio social, finalmente la predisposición, socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución... (2009: 28)

. En esas elecciones, forzadas en parte por la falta de información o de recursos, se manifiesta el pasado social de los alumnos de sectores desfavorecidos en términos de un déficit educativo y, de la otra cara de la moneda, de un superávit en relación con los sectores favorecidos.

De este modo, la elección escolar puede ser pensada como una de las variables en que se manifiesta el *capital cultural* que portan las familias, el cual se presenta en tres estados: *institucionalizado*, *objetivado* e *incorporado* (Bourdieu, 1979). En su estado *incorporado*, toma la forma de disposiciones duraderas del organismo, es decir, se convierte en parte de la persona, en su *habitus*: es así como el concepto de *capital cultural* no puede ser entendido sino en relación con cierto *habitus* que se desarrolla en un *campo* específico. Siguiendo a Bourdieu cuando explica la formación de un *sentido de la práctica*, entendemos al *habitus* como

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones (2007: 86).

Es por ello que el conocimiento o desconocimiento de las familias sobre el sistema educativo resulta definitorio al momento de la elección escolar.⁴ En ese sentido, en “*La Reproducción*” (1998) al

³ Entendemos que entre las teorías de la reproducción podemos encontrar variantes en tanto se orienten hacia versiones *economicistas* o *culturalistas* (Varela). Las primeras apuntan a captar las relaciones entre la escuela y el mercado de trabajo, mientras que las segundas señalan el carácter ideológico de los contenidos y la imposición de cierto *arbitrario cultural*, mediante un *trabajo pedagógico* continuo (Bourdieu y Passeron, 1998)

⁴ Cabe subrayar el peso que para Bourdieu adquieren los condicionamientos sobre las elecciones cuando afirma que *sólo en la experiencia imaginaria (la del cuento, por ejemplo), que neutraliza el sentido de las realidades sociales, el mundo social*

detenerse en el análisis de las formas de eliminación “sin examen”, Bourdieu y Passeron critican el supuesto en torno a que la abolición del examen de ingreso conllevaría una democratización automática, e indican que para los sectores populares el problema radica más en la *autoeliminación* que en el riesgo de la eliminación por el examen. Como señalan los autores:

Así, para explicar completamente el proceso de selección que se realiza, ya sea por referencia a este sistema, hay que tener en cuenta, aparte de las decisiones expresas del tribunal escolar, las condenas por defecto o por prórrogas que se imponen a las clases populares eliminándose de entrada o conduciéndose a una eliminación diferida cuando forman los canales con menores posibilidades de escapar al veredicto negativo del examen (1998: 212).

De este modo, a la democratización en la forma de reclutamiento no se corresponde necesariamente una igualdad de acceso, sino que también juega un rol importante la autoeliminación, ante el condicionamiento objetivo de las esperanzas subjetivas:

si por lo regular se observa una correlación muy estrecha entre las probabilidades objetivas científicamente construidas (por ejemplo, las posibilidades de acceso a tal o cual bien) y las esperanzas subjetivas (las motivaciones y las necesidades) no es porque los agentes ajusten concientemente sus aspiraciones a una evaluación exacta de sus probabilidades de éxito (...). En realidad, dado que las disposiciones inculcadas perdurablemente por las posibilidades e imposibilidades, las libertades y las necesidades, las facilidades y los impedimentos que están inscritos en las condiciones objetivas (...) engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y en cierto modo preadaptadas a sus exigencias, las prácticas más improbables se ven excluidas, antes de cualquier examen, a título de lo impensable (Bourdieu, 2007: 88).

Es de esta manera como actúan las anticipaciones del *habitual* momento de la elección escolar, a modo de hipótesis prácticas fundadas en la experiencia pasada que (como disposiciones interiores que interiorizan la exterioridad) condicionan la percepción sobre si determinada escuela es o no es “para nosotros”: se trata de esquemas de percepción, de apreciación y de acción que se adquieren mediante la práctica, y actúan a su vez como operadores prácticos (Bourdieu, 2007: 151).

Por último, conviene señalar que si bien retomamos la visión de la elección escolar como manifestación del capital cultural, nos distanciamos de la noción de *habitus* en tanto ha sido objeto de críticas que entendemos como superadoras. En ese sentido, el concepto de *repertorios de hábitos* que propone Lahire discute con las teorías del actor que califica de “unitarias”, entre las cuales ubica la teoría del *habitus*, que buscan dar cierta unidad de estilo a las prácticas y los bienes de los agentes. Lahire tilda de simplistas a esos modelos macrosociológicos que aspiran a encontrar actores coherentes y perfectamente homogéneos dentro de las categorías estudiadas, y subraya la dificultad que encuentran este tipo de enfoques totalizadores y unificadores al enfrentarse al mundo empírico que a menudo es mucho menos coherente que esos esquemas construidos a priori. Estos enfoques resultan, según él señala, más apropiados al momento de estudiar sociedades tradicionales, así como los modelos educativos mediante internados que funcionan a modo de instituciones totales, y también las socializaciones educativas más elevadas (como aquellas en las que las madres deciden dedicarse por completo a la educación de sus hijos), en las que se busca explícitamente una socialización homogénea

reviste la forma de un universo de posibles para todo sujeto posible. Los agentes se determinan con relación a índices concretos de lo accesible y lo inaccesible, del “es para nosotros” y del “no es para nosotros” (...) el sentido del porvenir probable se constituye en la relación prolongada con un mundo estructurado según la categoría de lo posible (para nosotros) y de lo imposible (para nosotros), de lo que es apropiado de antemano por otros y para otros y de aquello que nos está asignado de antemano (2007: 104).

y bajo permanente control. Sin embargo, en las sociedades actuales son cada vez más precoces las socializaciones en universos familiares diferentes al familiar: es mucho más corriente encontrar actores individuales menos unificados y portadores de hábitos (de esquemas de acción) homogéneos y, en algunos casos, opuestos, contradictorios (Lahire, 2004: 47). Verbigracia, los programas de socialización de las guarderías, o de las nodrizas, no necesariamente resultan armoniosos respecto al universo familiar. Frente a ello, Lahire sostiene que la dispersión, el estallido y el fraccionamiento cuentan con mayores evidencias empíricas que aquello que denomina “la ilusión de la unicidad del sí mismo” (2004:31), si bien entiende que resultan menos atractivos al momento de la explicación sociológica. Por otra parte, también las teorías de la fragmentación infinita de los actores resultan obstáculos al momento de estructurar objetos de investigación, en tanto se corre el riesgo de caer en una especie de empirismo radical, que no abarcaría más que una polvareda de identidades, de roles, de comportamientos, de acciones y de reacciones, sin vinculación alguna entre sí (2004: 33).

Frente a los riesgos de ambas tradiciones (la que confiere excesivo peso a la unicidad y la que sólo observa fragmentación), Lahire se inclina por la idea de una multiplicidad de los repertorios de sistemas de hábitos incorporados, asociados a los distintos ámbitos de existencia que atravesamos, y sostiene que el actor es plural, en tanto es el producto de la experiencia de socialización en contextos sociales múltiples y heterogéneos.

3. El tipo de alumno deseado: alumnos “civilizados” y pedagogías invisibles.

La segunda cuestión que presentaremos guarda relación con el tipo de alumno esperado y construido por las instituciones que abordamos en la investigación. En relación con ello, desplegaremos, por un lado, el concepto de **psicogénesis** propuesto por Elías, mediante el cual se refiere al desarrollo de estructuras internas de autocontrol, autoacción y dominación de las propias pasiones en el proceso *civilizatorio*. En ese sentido, consideramos que los alumnos de las instituciones abordadas presentan normas ya interiorizadas, y que es justamente este punto de partida el que permite que esas escuelas les otorguen un mayor margen de libertad, minimizando el control externo: una vez que la dominación se encuentra interiorizada, el individuo se autodisciplina y la regulación externa se torna innecesaria.

En relación con ello, también en este apartado presentaremos la noción de *pedagogías invisibles* elaborada por Bernstein, en referencia a prácticas pedagógicas sutiles que presuponen cierta autorregulación de la conducta al tiempo que contribuyen en su construcción, así como también la relación de este tipo de pedagogías con la clase social característica de los alumnos que asisten a las escuelas abordadas.

3.1. El alumno civilizado: la valoración de la autonomía y el autocontrol.

Mayor ventaja social tiene quien consigue dominar sus afectos y tanto más intensamente se educa a los individuos desde pequeños para que reflexionen sobre los resultados de sus acciones (Elías, 1993: 454).

Mediante una psicología histórica en la que relaciona los cambios de la psiquis humana en la dirección de la lucha contra los propios impulsos y del cálculo a largo plazo, con las modificaciones más estructurales que acontecen en las sociedades modernas, Elías analiza los procesos psicogenético y sociogenético⁵. Entiende que las metamorfosis en el aparato psíquico en el *proceso civilizatorio*

⁵ En relación con ello Elías plantea, en otro de sus trabajos, una preocupación de índole epistemológica y sostiene la importancia de referirnos a *figuraciones*: *Los sociólogos que, consciente o inconscientemente, se aproximan a fenómenos sociales como si las sociedades no fueran más que multitudes de individuos y, de acuerdo con esto intentan explicar las primeras en función de los segundos, son incapaces de tener en cuenta que, al igual que otras unidades compuestas, los grupos formados por individuos poseen propiedades estructurales particulares que un observador no podrá comprender si dirige su atención únicamente a los individuos como tales y no, al mismo tiempo a las estructuras y figuraciones formadas*

guardan relación con la *anatomía figurativa* (Dunning, 1992: 23) de una sociedad: se producen modificaciones estructurales que presentan *afinidad electiva* (Weber, 1969) con las transformaciones en el aparato psíquico. Entre esas transformaciones, Elías menciona especialmente tres:

- 1- el aumento y el fortalecimiento de las cadena de interdependencia en las sociedades modernas, que se consolidan como funcionalmente diferenciadas, lo cual incide en que los individuos se vean obligados a organizar su comportamiento de modo cada vez más diferenciado y más estable, en tanto *cuanto más se diferencian las funciones, mayor es su cantidad así como la de los individuos de los que dependen continuamente los demás para la realización de los actos más simples y más cotidianos* (Elías, 1993: 451). De este modo, el comportamiento se regula mediante la aparición de autocontroles por parte de los individuos: cada uno adecúa su propio comportamiento en función de las necesidades de un entramado social dado y contribuye y se corresponde con la consolidación del mismo en un proceso bidireccional.
- 2- la constitución del monopolio de la violencia física y la estabilidad de los órganos sociales centrales: la violencia se concentra en esos ámbitos y abandona otros. En estas sociedades el individuo está protegido frente a las violencias repentinas, pero en ese mismo paso también está obligado a la represión de las propias pasiones y al dominio de las emociones espontáneas, el aparato psíquico desarrolla su autocontrol y se fortalece su *súper yo*: *Mayor ventaja social tiene quien consigue dominar sus afectos y tanto más intensamente se educa a los individuos desde pequeños para que reflexionen sobre los resultados de sus acciones* (Elías, 1993: 454), se trata de una modificación del comportamiento en el sentido de la *civilización*.
- 3- También en el plano económico emergen coacciones que obligan a los individuos a una actitud previsor y reflexiva, y a un dominio permanente de sus movimientos instintivos espontáneos (verbigracia se centraliza el cobro de impuestos).

De este modo, el *trend* del movimiento civilizatorio es el mismo en todos los casos:

la transformación impulsa siempre a una autovigilancia más o menos automática, a la subordinación de los impulsos momentáneos bajo una previsión a largo plazo para la constitución de un súper yo más diferenciado y más sólido (Elías, 1993: 464)⁶.

Elías se detiene en el análisis del proceso de acortesanamiento de los guerreros que se inicia a partir de los siglos XI y XII y culmina en los siglos XVII y XVIII, en la transformación desde una nobleza guerrera hacia una domesticada y cortesana, y señala que desde ese momento se expanden sus modales, gustos y lenguaje:

un hombre que conoce la corte es dueño de sus gestos, de sus ojos y de su expresión; es profundo e impenetrable; disimula sus malas intenciones, sonrío a sus enemigos, reprime su estado de ánimo, oculta sus pasiones, desmiente a su corazón y actúa contra sus sentimientos (1993: 484).

por la interrelación de individuos. (...) Aquí, como dondequiera que no se pueda pensar en términos de figuraciones, sólo queda al hombre la elección entre dos opciones igualmente erróneas, la elección entre una concepción atomística y una hipostática. Algunos problemas no pueden acercarse a su solución principalmente porque la base de datos disponible es muy reducida; otros principalmente porque han sido planteado de manera equivocada (1990: 47).

⁶ Por otra parte, Elías indica que el modo en que esa necesidad de supeditación de los impulsos momentáneos a los objetivos a largo plazo se difunde de un modo peculiar: en todas partes las primeras en aceptar esas pautas civilizatorias son las cúspides de las clases dominantes, y desde allí se extienden a las demás clases sociales. Más allá de esta afirmación general, Elías aclara que existe la posibilidad de que en determinadas circunstancias las formas de comportamiento se extiendan de abajo a arriba (1993: 525). Asimismo, el movimiento civilizatorio se difunde desde los occidentales hacia los orientales o los africanos (Elías, 1993: 470).

Tal proceso de contención de los instintos abre, según indica Elías, el camino a una mayor psicologización y racionalización. En cuanto a la primera, refiere a que el ser humano se enfrenta a sí mismo, reprime sus alegrías, instintos e inclinaciones momentáneas considerando que después lo perjudicarán: el sistema emotivo del individuo se transforma en relación con los cambios en la sociedad, el aparato de autoacción se solidifica cada vez en mayor medida y se va transformando en costumbre la capacidad de prever las consecuencias de su accionar, *la imagen que el individuo tiene del individuo se hace más matizada, más libre de emociones momentáneas, se psicologiza* (1993: 485). Asimismo, se produce una racionalización, se modifican las relaciones entre los seres humanos y la modelación de los individuos en ellas, se incrementa la previsión y el proceso de racionalización:

cada vez se separan más claramente el centro impulsivo y el centro del yo, hasta que, finalmente, se constituye un aparato autoactivo completo, estable y muy diferenciado (1993: 488).

En relación con ello, el aspecto que nos interesa observar en nuestra tesis refiere a que el *proceso de modelación social* adquiere ribetes diferenciados dependiendo de la clase social atendida por cada grupo de escuelas en un contexto educativo *fragmentado* (Tiramonti, 2004), y del grado de resistencia o adaptación por parte de los alumnos a *las pautas civilizatorias dadas de antemano* (Elías, 1993: 462). En ese sentido, en las primeras aproximaciones al trabajo de campo hemos podido observar que no existe en el grupo de escuelas investigadas un énfasis en el disciplinamiento en los buenos modales sobre alumnos a los que se supondría *incivilizados*, sino que más bien se configura una propuesta educativa que otorga un amplio margen a la libertad de acción, en tanto se trata de sujetos que arriban a la escuela con pautas de comportamiento previamente incorporadas, o bien, en términos de Elías, ya *civilizados*. Las familias de las que esos alumnos provienen juegan un rol central en la transmisión de pautas de comportamiento, y la preocupación de los padres en torno a la asimilación por parte de los hijos de las pautas de la clase propia o superior

suscitan unos miedos que rodean al niño desde pequeño, especialmente en las clases medias con voluntad de ascenso en grado mayor que en las clases altas. Los miedos de este tipo tienen una importancia decisiva en la regulación a la que se somete al niño desde pequeño y en las prohibiciones que se le imponen (Elías, 1993: 530).

Es justamente por eso que, una vez en la escuela, no requerirían una regulación externa de sus comportamientos, como sí resultaría “necesario” en el caso de alumnos “salvajes”: de este modo, podemos vislumbrar una asociación entre el sector social que asiste a este grupo de escuelas y el tipo de regulación por ellas promovido. Al partir de la premisa de que estos alumnos llegan ya “civilizados” y que en ningún caso se excederán en la indisciplina, ni llevarán adelante actos indecorosos, desde el grupo de instituciones analizadas se promueve el autogobierno y la autovigilancia antes que la regulación externa.

3.2. Las pedagogías invisibles y supuestos de clase social.

Para concluir, en este apartado abordaremos la clasificación en dos tipos de pedagogías que propone Bernstein (1993) en el cuarto tomo de su obra *Clases, códigos y control*.

Bernstein se aboca al análisis de las prácticas de transmisión, y sostiene que el poder y el control se traducen en principios de comunicación que dan forma a las prácticas pedagógicas. El sociólogo analiza dichas prácticas en las relaciones de transmisión- adquisición, y las cataloga según el criterio de clasificación y estructura fuertes o débiles, teniendo en cuenta si las reglas de orden regulador y

discursivo son explícitas o implícitas: en el primer caso, las denomina *pedagogías visibles* (en adelante, PV), y en el segundo *pedagogías invisibles* (en adelante, PI).

Nos interesa particularmente la clasificación en estos dos tipos de prácticas pedagógicas en tanto Bernstein desarrolla los *supuestos de clase social* (1993: 83) de cada una de ellas: las pedagogías guardan relación con la clase social de pertenencia de los alumnos: cada familia construye un contexto pedagógico familiar determinado y más o menos alejado del contexto pedagógico característico de la institución. Es por ello que, verbigracia, si bien la PV no era en sus orígenes un producto de clase, su institucionalización condujo a una adquisición selectiva basada en la clase social.

Bernstein establece las diferencias entre las PV y las PI a partir de la elaboración de las nociones de clasificación y enmarcamiento. La clasificación se refiere a la separación de fronteras entre categorías, y puede ser fuerte o débil: en caso de que sea fuerte, cada categoría tendrá sus propias reglas explícitas, mientras que de ser débil, las mismas se encontrarán menos delimitadas. En cuanto al concepto de enmarcamiento, se refiere a la interacción, al modo como se ejerce el control sobre la comunicación, y también puede ser fuerte o débil: en caso de ser fuerte, el tipo de alumno esperado será atento, respetuoso, metódico, mientras que en caso de ser débil será creativo y participativo.

De este modo, las PV ponen énfasis en la *performance* del niño, en su producto externo: la calificación se produce según los grados en que se ajusten a los criterios explícitamente regulados por el transmisor. Entretanto, las PI se caracterizan por una menor preocupación por la adaptación del adquiriente a una norma externa común: se ocupan en mayor medida de la adquisición, en tanto parten de que cada adquiriente es único e incomparable. Es por ello que Bernstein afirma que las clases medias que tienen relación directa con el campo económico se ajustarán a los supuestos de una PV, mientras que las clases medias ligadas al control simbólico se ajustarán a las PI.

A los fines de nuestra tesis interesa subrayar que los alumnos que hayan recibido en sus familias una versión más cercana a la práctica pedagógica oficial, que en el grupo de escuelas estudiado se aproxima al *tipo ideal* de PI, estarán más próximos a adaptarse exitosamente al texto legítimo en ese caso. En ese sentido, es menos probable, en el caso de los hijos de familias más desaventajadas que no ponen a disposición del niño las competencias requeridas por las PI -es decir, que presentan otras rejillas espaciales⁷, temporales y de control-

que éste se autorregule en la escuela de acuerdo con los requisitos de la práctica pedagógica invisible, y es fácil que interprete de forma errónea tanto la práctica como su contexto pedagógico (Bernstein, 1993: 93).

También Bourdieu señalaba, en cuanto a la relación entre el tipo de jerarquías y la clase social, que

*mientras más autoritaria es la relación pedagógica, más favorable es para los hijos de las clases dominadas, mientras que una relación democrática, igualitaria, es favorable a los privilegiados, porque ellos saben cómo dominar una situación de *laissez-faire** (2010: 146). Por su parte, Castel, Kessler, Murard y Merklen (2013)

señalan que tales discursos apologéticos de la autonomía individual ocultan un *etnocentrismo de clase*: son los mejor posicionados los que reclaman mayor autonomía y libertad⁸.

⁷Como indica Bernstein, las PI implican mayores costos económicos en tanto presuponen la libertad de movimiento de los niños, y eso conlleva una necesidad mayor de espacio: es menos probable que las familias desaventajadas dispongan de espacios amplios.

⁸En este punto consideramos relevante retomar los señalamientos de Boltansky y Chiapello (2002) cuando analizan las críticas realizadas al Estado de Bienestar desde perspectivas que aparecen como hedonistas, antiproduccionistas y antiautoritarias. Los autores indican que tales cuestionamientos acaban siendo funcionales a aquello que denominan,

Siguiendo a Tiramonti cuando presenta algunos resultados de una investigación y se refiere al grupo de padres que demandan “contención” en la escuela, aspirando al trato afectuoso hacia sus hijos:

Se trata posiblemente de grupos familiares organizados horizontalmente, penetrados por la cultura “psi” y que han optado por un modelo de regulación de los hijos centrado en el autocontrol y la asunción individual de las responsabilidades y los riesgos (Tiramonti, 2005: 904).

Se trata de los casos en que, como sucede en las PI, la comunicación interpersonal actúa como una manera de control. Entre los resultados de tal investigación se observa que los procesos de individuación de los jóvenes se producen de maneras asimétricas dependiendo de cada sector social: como también sucede entre los alumnos que son objeto de nuestra tesis,

para un grupo de los sectores medios y altos, es claro que hay una ampliación de las opciones individuales y una mayor presencia de decisiones autónomas (Tiramonti, 2005: 905).

4. Reflexiones finales

Consideramos que los conceptos desarrollados nos permiten, en primera instancia, problematizar la elección educativa y entenderla como socialmente condicionada por las *pautas de orientación en valores* adquiridas en el proceso de *socialización*, y por el *capital cultural* específico de cada sector social.

En segundo término, a partir de los conceptos analizados y de los primeros avances en el trabajo de campo podemos caracterizar al tipo de estudiante considerado como “buen alumno” por el grupo de escuelas que abordamos, como proveniente de familias que lo *socializan* en códigos acordes a las exigencias de las *pedagogías invisibles* que en los establecimientos se desarrollan, verbigracia mediante modos de comunicación interpersonal que, como sucede en las PI, se configuran como maneras de control.

Para concluir, consideramos que esos “buenos alumnos” son portadores de procesos altamente desarrollados de *psicologización* y *racionalización* a partir de su *socialización* familiar, y que es justamente ese desarrollo previo el que les permite responder de la manera esperada ante una propuesta educativa que pone énfasis en la libertad, como es la constituida por el grupo de escuelas analizado, tornándolos capaces de dominar -y de auto dominarse en- una situación de *laissez-faire*.

5. Bibliografía.

Aronson, P. (2005). «El retorno de la teoría del capital humano». *Revista Pilquén*, Universidad Nacional del Comahue, en prensa.

Bernstein, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Vol. IV. Ed. Morata, Madrid. (Original 1990).

parafraseando a Weber, *nuevo espíritu del capitalismo*, en relación con el movimiento de la *nueva gestión empresarial* emergido en los años '90. Desde estas posturas se rechaza el modelo de empresa del período anterior y se deslegitiman aspectos tales como la jerarquía, la autoridad formal, el taylorismo, las carreras dentro de una misma firma en el transcurso de la vida, la rutina, la rigidez y la planificación, en tanto la preocupación está puesta, como sucede en la película, en promover la autonomía, la capacidad de adaptación, la flexibilidad y la creatividad, introduciendo criterios relacionados con la personalidad y las relaciones personales.

- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal.
- Bourdieu, P. (1979) “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en: *Sociológica*. UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.
- ____ y Passeron, J.C. (1998): *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara, México. (Original 1970)
- ____ (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires (Original 1980)
- ____ y Passeron, J.C. (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI, Bs. As.
- ____ (2010) “Entrevista sobre la educación” (Entrevista realizada en Tokio, Japón, en octubre de 1989 por H. Kato y T. Horio, profesores de sociología en la universidad de Tokio). En: *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Castel, R., Kessler, G., Murard, N. y Merklen. D. (2013) *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Dubet, F. (2012) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Dunning, E. (1992): “Prefacio”, en Elias, N. (1992): *Deporte y Ocio en el proceso de la civilización*. FCE, México (9-29).
- Durkheim, E. (1974) *Educación y Sociología*. Editorial Schapire, Buenos Aires.
- ____ (2004) *La división del trabajo social*. Ediciones Libertador, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2009) “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”. En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comp). (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/ FLACSO, Bs. As.
- Elías, N. (1990): “Compromiso y distanciamiento” en Elías Norbert (1990): *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Barcelona, Península.
- ____ (1993): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. FCE, México.
- Elster, J. (1988) [1983] *Uvas Amargas. Sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona, Península.
- Filmus, D. (1994) “Primer año del colegio secundario y discriminación educativa.” En: Braslavsky, C. y Filmus, D., (1994) *Respuestas a la crisis educativa*. Cántaro editores/ FLACSO- CLACSO, Bs. As.
- Guerrero Serón, A. (2003). «Talcott Parsons: análisis funcional del aula como sistema social». En: *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. **Siglo XXI**, Madrid.

- Kessler, G. (2007) "Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía". en Grimson Alejandro (comp.) *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Edhasa, Bs As
- Lahire, B. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Edicions Ballaterra, España.
- Martínez, M. E., Villa, A. y Seoane, V. (coord.) (2009) *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Prometeo Libros, Bs. As.
- Parkin, F. (1964) "El cierre social como exclusión". En: *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Espasa Calpe, Madrid.
- Parsons, T. (1959) "The School Class as a Social System: some of its Functions in American Society", *Harvard Educational Review*, Harvard College, Vol.29, No.4., otoño 1959.
- Parsons, T. (1999): *El Sistema Social*. Alianza, Madrid (Original 1951).
- Pousadela, I. (2007) "Las políticas públicas y las matrices nacionales de Cultura política", en Grimson Alejandro (comp.) *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Edhasa, Bs. As.
- Rosanvallon, P. (2012) *La sociedad de iguales*. Buenos Aires, Manantial.
- Southwell, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato." En: Tiramonti, G. (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- Tiramonti, G. (2004): "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación", en: Tiramonti, G. (comp.): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Bs. As.
- _____ (2005): "La escuela en la encrucijada del cambio epocal" *Educação y Sociedade*, vol. 26, N° 92, p. 889-910.
- _____ (2007) "Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar". En: Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (2007) *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo Libros, Bs. As.
- _____ y Ziegler, S. (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós, Bs. As.
- Tobin, J., Y. Hsueh, M. Karasawa (2009). *Preschool in Three Cultures. China, Japan, and the United States*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Varela, J. "Sociología de la educación. Algunos modelos críticos". En: En Román Reyes (dir.): *Diccionario crítico de ciencias sociales. Teoría*. Proyecto Crítico de Ciencias Sociales- Universidad Complutense de Madrid.
- Weber, M. (1969), *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Ediciones Península, Barcelona.

Weber, M. (1996) *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México.