

Título: La formación docente desde la perspectiva de los estudiantes: entre la reproducción y la transformación.

Myriam Ford; Ariel Mayo; Graciela Romano; Marcos Beltrame y Gabriela Lizzio.

E-mail: [myriamford@yahoo.com.ar](mailto:myriamford@yahoo.com.ar); [ae\\_mayo@yahoo.com.ar](mailto:ae_mayo@yahoo.com.ar)

Teléfono: 4773-0227

Dirección Postal: José A. Cabrera 4958 PB 1 (1414) Capital

Afiliación Institucional: Instituto Gino Germani; UNSAM; ISP Joaquín V. González

### **Introducción**

En esta ponencia se presentan resultados preliminares de una investigación que tiene por objetivo general conocer las representaciones de los alumnos de los Institutos de Formación Docente (IFD) respecto de su futura práctica profesional.

Entendiendo la educación, y la formación docente en particular, como conceptos que vinculan los procesos de reproducción cultural y social, el significado del pasaje por los profesados en la producción de una identidad profesional permite comenzar a evaluar los principios estructurantes de las futuras prácticas de estos estudiantes en un momento en que aún no han internalizado las predisposiciones propias de las condiciones de trabajo docente.

Se trata de un estudio de caso de tipo exploratorio fundado en la realización de entrevistas semiestructuradas a estudiantes del último año del ISP “Joaquín V. González” que apuntan a esclarecer cuáles son sus representaciones respecto de la educación y el papel del docente en la misma.

Dado que el trabajo de investigación busca conocer el significado que un determinado grupo de actores sociales atribuye a sus acciones y/o situaciones, adoptamos una estrategia de investigación cualitativa.

En función de flexibilidad requerida para los instrumentos de recolección (Gallart, 1992) nos encontramos realizando entrevistas en profundidad a estos alumnos<sup>1</sup>. Este tipo de entrevistas permite obtener información de tipo pragmático, esto es, “cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (Alonso, 1995: 226).

Se presentarán las elaboraciones iniciales en torno a la discusión sobre los procesos de producción y reproducción de las relaciones sociales como uno de los aspectos fundamentales

---

<sup>1</sup> En el marco de la investigación en curso, se han realizado hasta el momento 8 entrevistas en profundidad a alumnos de los profesados de Matemática, Filosofía, Ciencias Económicas, Inglés y Castellano, Literatura y Latín.

que surgieron del discurso de los entrevistados. El análisis estuvo centrado en la discusión de algunos postulados del estructuralismo marxista y del estructuralismo constructivista, buscando integrar los conceptos centrales que hacen a la cuestión de las clases sociales, el Estado, la ideología y la educación.

Para efectuar esta tarea, en la primera parte, hemos tratado de restablecer la distinción entre el papel central de la *producción* de relaciones sociales para la comprensión de las posibilidades de transformación social, y el de la *reproducción* como conservación de las relaciones existentes. Consideramos necesario recuperar la relación dialéctica entre los límites impuestos por la estructura y las potencialidades transformadoras del conflicto de clases en una forma de sociedad históricamente determinada, en una elaboración que nos permita dar cuenta de y contextualizar los discursos de los entrevistados en torno a las representaciones sobre la educación, el conocimiento y el rol de los docentes en estos procesos. A continuación, en la segunda parte, expondremos los primeros resultados del análisis de las entrevistas realizadas. Finalmente, presentaremos algunas conclusiones preliminares.

### **La dialéctica de la producción – reproducción - transformación.**

El análisis de los procesos de producción y reproducción de relaciones sociales requiere considerar, en primer término, a dos exponentes clave del estructuralismo, Bourdieu y Althusser. Luego de una exposición crítica de estos autores, pasaremos a replantear estas cuestiones retomando los aportes de Marx y Gramsci, ya que consideramos que nos permiten comprender mejor no sólo la problemática de la producción y reproducción social, sino también la cuestión del cambio social.

El núcleo central del concepto de reproducción en Bourdieu destaca las funciones desempeñadas por lo simbólico en la reproducción de una estructura social desigual.

El autor concibe la realidad en términos de relaciones entre posiciones y condiciones sociales, intentando superar la oposición entre lo social objetivo y lo social subjetivo. Para esto, desarrolla un concepto mediador entre las determinaciones objetivas -las estructuras- y las prácticas: el *habitus*. El *habitus* puede definirse como el conjunto de estructuras mentales, de categorías de percepción, pensamiento y acción que constituyen el principio unificador de las diferentes prácticas.

Es aquí donde la educación - acción pedagógica – cumple un rol esencial en la reproducción de las estructuras sociales. Su función es la de imponer el arbitrario cultural del grupo o clase dominante. De este modo, contribuye a perpetuar los condicionantes objetivos a partir de la conformación de esquemas y disposiciones duraderos en los organismos individuales.

Por lo tanto, en términos de Bourdieu, toda acción pedagógica constituye una violencia simbólica. Esta entraña una coerción sobre el agente – dominado – en la que éste internaliza los esquemas de percepción y acción que responden a los intereses materiales y simbólicos de los grupos o clases dominantes, constituyéndose en los únicos instrumentos de conocimiento con los que el dominado puede pensarse y pensar la relación de dominación. Así, la visión dominante y sus visiones y divisiones arbitrarias se presentan tanto en el estado objetivo (el mundo social) como en el estado incorporado (*habitus*). Esta concordancia entre las estructuras objetivas y las subjetivas es el fundamento del reconocimiento de la legitimidad, lo que hace posible la experiencia dóxica, es decir, la aprehensión del mundo social y sus divisiones como algo “natural”.

Por lo tanto, la escuela impone las categorías de pensamiento que aplicamos espontáneamente a cualquier cosa del mundo, adaptando así las estructuras subjetivas a las estructuras objetivas y nivelando, a la vez, las condiciones sociales de ejercicio de la función de legitimación del orden social. Hablamos aquí de la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre grupos o clases, es decir, de la recepción por cada uno de los valores y saberes confirmatorios de sus posiciones sociales iniciales. De este modo, la escuela tiene la función de legitimar las diferencias sociales al hacerlas aparecer como diferencias escolares.

La función de reproducción de la educación vale también, en términos del autor, para las pedagogías que se presentan como alternativas a la acción pedagógica dominante. Se trata de “utopías” que, en sus propias palabras, “constituyen un instrumento de lucha ideológica para los grupos que, a través de la denuncia de una legitimidad pedagógica, pretenden asegurarse el monopolio del modo de imposición legítima” (Bourdieu, 1981:57)

Tenemos entonces una estructura social desigual, donde las clases de agentes entran en competencia por mejorar su posición en un campo determinado y, al hacerlo, legitiman las reglas del juego dominante, aportando así a la reproducción social. En todo este proceso de reproducción social juega un papel central la reproducción cultural, especialmente a través del sistema de enseñanza como mecanismo que contribuye a un mismo tiempo a legitimar el orden social y a adaptar las expectativas subjetivas a las oportunidades objetivas que brinda el campo a cada agente.

Si bien Bourdieu se aboca a analizar la función de reproducción social de la reproducción cultural, podemos afirmar que no llega a explicar las formas de producción material de la cultura en general y/o de la cultura dominante en particular. Al igual que la economía política, se queda en la esfera de la distribución y, por lo tanto, en los problemas referidos a la

competencia y la desigualdad. Del mismo modo, concibe las diferentes especies de capital como cosa, como riqueza que se posee o se aspira a poseer y no, efectivamente, como relación social.

Por otro lado, este autor formula una concepción de clase social que remite al volumen y la estructura del capital global, medido en términos de estatus ocupacional, nivel educativo, ingreso y consumo. En este sentido, su definición de clase social se corresponde más con la de estratificación (entendida como combinación de diferentes medidas de desigualdad social y estatus social relativo) que con aquello que pretende designar.

Siguiendo a Hill y Cole (2001), este tipo de análisis encubre la existencia de una clase propietaria de los medios de producción, distribución y consumo, así como la existencia de una relación fundamentalmente antagónica entre las dos clases principales de la sociedad. Finalmente, debido a que realiza una clasificación basada en patrones culturales, de ingreso y consumo, confunde fracciones de clase con clases diferentes. De este modo, contrariedades y contradicciones quedan en un mismo plano de análisis.

La concepción relacional de la realidad en términos de posiciones y condiciones sociales tiene como consecuencia no poder ir más allá de concebir a la clase en sí, como cosa, presentando, como ya señalamos, serios problemas para explicar el cambio social, donde éste no pasa de ser entendido como una modificación en la distribución de bienes y capitales.

Desde una perspectiva marxista, Althusser elabora su teoría de la reproducción como un intento de completar y desarrollar la concepción de Marx, sobre todo en lo relativo a la reproducción de la fuerza de trabajo y las relaciones de producción. El punto de partida es la constatación de que “la reproducción de las condiciones de producción es (...) la condición última de la producción.” (Althusser, 1988: 97).

Sin embargo, y a pesar del énfasis que pone en el concepto de *todo social*, dedica muy poca atención al momento de la producción propiamente dicha, y se concentra en el análisis de los mecanismos ideológicos implicados en la reproducción. El acento puesto en la *práctica* es desmentido por un desarrollo centrado en lo ideológico como instancia central de la sociedad. Althusser toma el modelo infraestructura-superestructura e intenta superar su carácter descriptivo para llegar a formular una “teoría a secas” (Althusser, 1988:107). Dejando de lado los fenómenos “infraestructurales”, se concentra en el examen del “derecho, el Estado y la ideología” desde el punto de vista de la reproducción (Althusser, 1988:105).

No es este el lugar para profundizar en el análisis althusseriano del *Estado*. Por el momento tenemos que concentrarnos en la forma en que pasa de la teoría “descriptiva” del Estado a la

formulación de una “teoría a secas” del mismo. Para ello desarrolla el concepto de *aparatos ideológicos del estado* (AIE)<sup>2</sup>.

Cuando Althusser resume los puntos principales de la “teoría marxista del Estado” en su fase descriptiva, destaca que la misma se concentra en el carácter represivo del aparato estatal (Althusser, 1988:108). Pero advierte, además, que la reproducción de las relaciones sociales capitalistas no puede basarse exclusivamente en la represión. Tiene que haber algo más, que reproduzca la sumisión de los explotados y la habilidad de los explotadores para manipular la ideología dominante. Estas funciones son llevadas a cabo por los AIE, quienes constituyen ese algo más al que hacíamos referencia más arriba<sup>3</sup>.

Los AIE son “instituciones precisas y especializadas” (Althusser,1988:109), que “*funcionan con ideologías*” (Althusser, 1988:111). A diferencia del aparato represivo del Estado que está concentrado en la esfera pública y que actúa predominantemente por medio de la represión, los AIE son mucho más numerosos y se hallan diseminados tanto en el espacio público como en el privado. Lo que los unifica es que la ideología con la que funcionan está ella misma unificada en torno a la *ideología dominante*, que es la de la clase dominante (Althusser,1988:111).

Frente a la concepción marxista clásica, que acentuaba el papel del aparato represivo, Althusser plantea que “*ninguna clase puede detentar durablemente el poder del Estado sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los AIE*” (Althusser,1988:112).

Las insuficiencias de la visión estructuralista resaltan en la incapacidad de Althusser para analizar adecuadamente los AIE, especialmente en referencia a dos cuestiones:

- a) Los AIE son definidos más como “*instituciones*” que como “*relaciones*”, y esto supone de por sí un método no dialéctico de abordar el problema. Así, “llamamos aparatos ideológicos del Estado a cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas” (Althusser,1988:109);
- b) La distinción entre el aparato represivo del Estado y los AIE es planteada en términos de “*funciones*”. Mientras que el primero actúa por medio de la violencia, los segundos funcionan con ideologías (Althusser, 1988:110-111). El concepto de *función* nos conduce al de *organismo* (o *estructura*), y contribuye a impedir que consideremos a la sociedad como una *totalidad dialéctica*.

---

<sup>2</sup> También trabaja la distinción entre *poder del estado* y *aparato del estado*. Ver Althusser,1988:107-108.

<sup>3</sup> En una nota, Althusser reconoce que Gramsci fue el único marxista que transitó por esta vía (Althusser,1988:144). Pero, no avanza un paso en el desarrollo de la teoría gramsciana de la *hegemonía*, la cual constituye una superación real del modelo infraestructura-superestructura.

Mientras que para Marx la *reproducción* es un proceso donde lo central son las relaciones sociales, para Althusser ésta es el resultado del desarrollo de las funciones de ciertas instituciones sociales. Esto último implica también el abandono de la perspectiva de la producción y conduce el análisis hacia el determinismo.

Lo anterior permite explicar la dificultad que tiene Althusser para incorporar la *lucha de clases* a su modelo. Dada la división de tareas entre ARE (aparato represivo del Estado) y AIE, las funciones de cada uno de ellos, el rol de la ideología dominante, resulta muy difícil comprender cómo la clase trabajadora puede desafiar la hegemonía capitalista. El abandono del terreno de la producción -más allá de las continuas alusiones a la práctica- se paga caro en términos teóricos.

Las referencias a la *lucha de clases* (Althusser, 1988: 112 y nota 10) tienden a mostrar cómo las clases explotadas pueden aprovechar las luchas entre las clases y fracciones dominantes en los AIE, “conquistando por la lucha posiciones de combate” en estos últimos (Althusser, 1988:112). Los AIE constituyen “el lugar de la lucha de clases” (Althusser, 1988:112). Esta última afirmación es significativa porque, luego de puntualizar que la reproducción tiende a reproducir las condiciones de producción existentes, y de señalar la centralidad de la infraestructura (la forma althusseriana de hablar del proceso de producción), termina sosteniendo que la ideología es el terreno de la lucha de clases<sup>4</sup>. No está claro cómo las clases explotadas pueden eludir el funcionamiento de la reproducción en el proceso de trabajo, ni cómo escapan a la doble acción del ARE y de los AIE, para plantarse como rivales ideológicos de la burguesía. Althusser no tiene lugar para la *contrahegemonía* en su esquema teórico y esto puede apreciarse claramente en sus desarrollos sobre el aparato ideológico escolar.

Su argumento puede resumirse así: la escuela comparte con los otros AIE la búsqueda de un mismo resultado: la reproducción de las relaciones capitalistas de explotación. Para alcanzar ese objetivo, opera de un modo específico. Toma a los niños de todas las clases sociales en el momento en que son más vulnerables a los mecanismos de transmisión ideológicos y les inculca los distintos saberes que son necesarios a las diversas posiciones que ocuparán en la

---

<sup>4</sup> En su nota 10 Althusser parece advertir las implicaciones de su afirmación y expresa que, aunque la lucha de clases “se expresa y se ejerce, entonces, en formas ideológicas y también, por tanto, en las formas ideológicas de los AIE (...) la lucha de clases sobrepasa ampliamente estas formas; y porque las sobrepasa, la lucha de clases explotadas puede también ejercerse en las formas de los AIE y así volver el arma de la ideología en contra de las clases dominantes”. (Althusser, 1988:144-145). Althusser dice que la lucha de clases sobrepasa los AIE porque está enraizada “en la infraestructura, en las relaciones de producción” (Althusser, 1988:145). Pero Althusser no analiza la lucha de clases en las relaciones de producción, y todo queda en una especie de invocación religiosa. La ideología queda como el lugar de la lucha de clases, que, en este esquema, parece más una protesta desesperada que un proyecto colectivo de las clases trabajadoras.

sociedad<sup>5</sup>. La fuerza de la escuela radica en: a) la capacidad, para tener una audiencia obligatoria 5 días a la semana durante varios años; b) el poder de la “ideología universalmente vigente de la escuela”, que define a la institución escolar como un medio neutro, desprovisto de ideología, y a los maestros como una especie de sacerdotes “librepensadores”. Para esta ideología, la función reproductora de la escuela es presentada como una función “liberadora” (de la ignorancia, de la opresión, etc.). Aún los maestros que “tratan de volver la ideología contra el sistema” y luchan abnegadamente en soledad, refuerzan con su sacrificio la “neutralidad” de la escuela e, indirectamente, contribuyen a reforzar su función reproductora. En definitiva, Althusser sostiene que “la escuela ha reemplazado a la iglesia en el papel de APARATO IDEOLÓGICO DOMINANTE. Forma pareja con la familia tal como la iglesia formaba pareja antaño con la familia.” (Althusser, 1988: 119).

La escuela aparece dotada de una fenomenal capacidad reproductiva, y tiene la facultad de aprovechar para sí aún los intentos de docencia alternativa o transformadora. Su ideología específica resulta particularmente impermeable a las críticas. Pero este planteo presenta los mismos defectos que tienen los AIE en general.

En primer lugar, el acento puesto en la escuela diluye el hecho de que el proceso de trabajo representa el lugar central donde se reproducen las relaciones de producción. La escuela puede ocupar el puesto que tiene porque el proceso capitalista de producción requiere que la formación de la fuerza de trabajo se haga, en su mayor parte, fuera del propio ámbito de trabajo (mientras que en las sociedades precapitalistas esto se hacía principalmente en dicho ámbito). Del mismo modo, la división capitalista del trabajo se traslada a la escuela, determinando la aparición de diversos tipos de institución escolar.

En segundo lugar, la “omnipotencia” reproductiva de la escuela hace difícil de entender que ella misma sea “el *lugar*” de la lucha de clases (tal como vimos más arriba). Si la ideología escolar tiene tal capacidad para anular los intentos contestatarios, ¿cómo es posible que los trabajadores hagan pie en ella y puedan ensayar proyectos contrahegemónicos? El modelo de Althusser no da respuesta al problema, y las menciones a la lucha de clases no bastan para ocultar que concibe el proceso como una lucha entre la estructura y el individuo. El docente que se opone a desempeñar su función reproductora del capitalismo queda condenado al sacrificio inútil y/o a la desesperación. Esto más allá de que Althusser no tenga esta intención al formular su teoría.

---

<sup>5</sup> Distingue entre *papel de explotado*, *papel de agente de explotación* y *papel de agentes profesionales de la ideología* (Althusser, 1988:118).

Para Marx, en cambio, el proceso de producción constituye el camino para empezar a entender el funcionamiento de una sociedad. Pero su concepción de la centralidad de la producción de ninguna manera puede asimilarse a una variante del *reduccionismo* (o determinismo) *económico*.

En pocas palabras, en el proceso de producción no sólo se producen *cosas*, sino también relaciones de producción e ideas sobre cómo funciona la sociedad. El proceso productivo es para Marx una unidad de apropiación material y apropiación conceptual de la naturaleza. La realidad - lo cotidiano, el mundo en que vivimos - es construida en el proceso de producción (este último concebido en un sentido amplio).

Para completar el cuadro, Marx sostiene que para entender el funcionamiento del MPC (modo de producción capitalista) hay que pasar de la esfera del intercambio -lo aparential, lo directamente accesible - a la esfera de la producción. Sólo en esta última puede entenderse la naturaleza de las relaciones entre la clase capitalista y la clase trabajadora. Es más, sólo en la producción estos grupos sociales son visibles como *clases sociales*, puesto que en la esfera del intercambio sólo tenemos compradores y vendedores, individuos aislados cuyo único punto de contacto son las mercancías.

Por lo tanto, la *reproducción* es inseparable de la *producción*, puesto que la segunda es, a la vez, generación de valores de uso, relaciones sociales e ideas, realizada de un modo determinado. En este sentido, la producción implica cambio, la posibilidad de hacer algo distinto a lo existente. La *reproducción* es también producción de valores de uso, relaciones sociales e ideas pero, en este caso, y a diferencia de la producción, se trata, sobre todo, de replicar las condiciones de producción existentes, no de modificarlas.

Examinando las cosas desde la perspectiva de la totalidad de un modo de producción, hay una diferencia sustancial. La *producción* contiene un elemento de creación, de innovación, que tiende a modificar las condiciones existentes. Basta decir que se trata de un atributo de toda práctica; siempre hay diferencias con la práctica anterior, siempre hay modificación en algunas de las condiciones<sup>6</sup>. La *reproducción* implica el “esfuerzo” por producir en las mismas condiciones sociales, por evitar la modificación de las mismas. Tiende a la estabilización del modo de producción.

Si la producción es siempre una producción determinada (se realiza en el marco de un nivel dado de desarrollo de las fuerzas productivas, con un nivel también dado de desarrollo de la fuerza de trabajo, con ciertas relaciones sociales, etc.), esto es todavía más válido en el caso

---

<sup>6</sup> Justificar esta afirmación nos llevaría otra vez a plantear el significado del concepto de *práctica* para Marx.

de la reproducción, pues esta última supone la “conservación” de las relaciones sociales existentes, no su transformación (en otras relaciones). De ahí que la teoría de la reproducción debe plantearse en términos de un modo de producción concreto. No puede hablarse de reproducción en general, salvo que se quiera decir nada más que vaguedades, sino que hay que estudiar la reproducción feudal, la reproducción capitalista, etc.

Dada la concepción de la *producción* (y, por tanto, de la *reproducción*) como práctica, la reproducción tiene que ser abordada como reproducción de las relaciones sociales de un modo de producción determinado.

El MPC (modo de producción capitalista) presenta una diferencia esencial frente a los otros modos de producción: su carácter expansivo. Mientras que, en líneas generales, las sociedades precapitalistas tendían a la estabilidad (tanto en la organización de la producción como en la tecnología, la ciencia, etc), el capitalismo se asienta en el cambio permanente (“todo lo sólido se desvanece en el aire”). Esta tendencia al cambio<sup>7</sup> es un resultado de la lógica intrínseca del sistema<sup>8</sup>. En lo que respecta al problema de la *reproducción*, esto se traduce en que en el capitalismo impera la reproducción en escala ampliada del capital. En otras palabras, el MPC requiere que el proceso productivo se lleve a cabo en una escala creciente. Esto supone revolucionar constantemente las fuerzas productivas. Se genera entonces una tensión entre la necesidad de transformar constantemente la producción y la necesidad de reproducir las relaciones de clase propias del capitalismo (los cuales presuponen la propiedad privada de los medios de producción). La reproducción tiene que hacer frente a la problemática específica de la reproducción en escala ampliada: ¿cómo asegurar la renovación constante de las fuerzas productivas sin poner en peligro las relaciones de propiedad que aseguran la dominación de la clase capitalista?

Las sociedades de clase se asientan sobre la escisión entre propietarios-no propietarios de medios de producción. La reproducción de las relaciones sociales existentes implica entonces la reproducción de las relaciones desiguales. Estas se traducen en experiencias de vida distintas para los individuos que integran las distintas clases sociales. Por tanto, la reproducción de las relaciones sociales que suponen una forma específica de desigualdad de clase lleva implícita la reproducción de formas de vida y de pensamiento propias de las clases explotadas. Más claro, la reproducción de la clase dominante es también la reproducción de la clase dominada, y del antagonismo entre ambas.

---

<sup>7</sup> Ver al respecto la sección I del *Manifiesto Comunista*.

Gramsci va a desarrollar el concepto de hegemonía en oposición al de revolución permanente, como forma que asume la lucha de clases en un período histórico de mayor autonomía de la sociedad civil respecto del aparato estatal.

Este autor, define al Estado en las democracias modernas como “hegemonía acorazada de coerción”, articulación de sociedad civil más sociedad política. Las instituciones “privadas” integran al Estado capitalista bajo la forma de “trincheras” que lo protegen de los efectos directos de las crisis económicas, mientras que los aparatos de coerción están destinados a aquellos que no consienten ni activa ni pasivamente o para los momentos de crisis de mando y de dirección, cuando el consenso espontáneo entra también en crisis.

La dirección hegemónica, por su parte, consiste en el liderazgo moral e intelectual derivado de la supremacía económica de la fracción dominante.

Sin embargo, el concepto de hegemonía no supone una interpretación en términos marxistas de la visión culturalista del consenso social contenida en la categoría weberiana de legitimidad (Portantiero, 1987). Por el contrario, el proceso de producción de hegemonía comprende la constitución de las clases en voluntades políticas colectivas a través de la organización material y la lucha ideológica, cultural y política. Como señala Portantiero, la hegemonía “...condensa, en su propio núcleo rector, una reconversión dialéctica de las relaciones entre “estructura” (entendida como límite) e “historia”, entendida como conflictualidad que transforma las “contradicciones” (marcadas por la morfología de un modo de producción en una fase terminada de su desarrollo) en luchas entre sujetos de acción colectiva.” (Portantiero, 1987:151)

De este modo, la producción de hegemonía se realiza desde las “trincheras” de la sociedad civil al tiempo que estas últimas son también expresión del conflicto social. A diferencia del modelo propuesto por Bourdieu, aquí la hegemonía es pensada como un proceso contradictorio que, en una formación social históricamente determinada abarca, de un lado, la actividad práctica y teórica de un grupo social fundamental orientada a hacer aparecer sus intereses particulares como intereses universales – es decir, vinculados a los intereses de los agrupamientos subordinados<sup>9</sup> - y, de otro, la adherencia pasiva o activa de los grupos sociales

---

<sup>8</sup> No tenemos espacio para desarrollar el argumento. Basta decir que en Libro I, Marx indica que el dinero no tiene límites cuantitativos (la posibilidad de acumulación es potencialmente infinita). Esto implica que la acumulación capitalista tiende hacia el infinito.

<sup>9</sup> “Evidentemente, el hecho de la hegemonía presupone tener en cuenta los intereses y la formación de un cierto equilibrio, es decir, que el agrupamiento hegemónico hace sacrificios de orden económico – corporativo, pero estos sacrificios no pueden afectar a lo esencial, porque la hegemonía es política pero también y especialmente económica, tiene su base material en la función decisiva que el agrupamiento hegemónico ejerce sobre el núcleo decisivo de la actividad económica.” (Gramsci, 1981:173)

subordinados, quienes tratan de influir en el programa político con sus propias reivindicaciones corporativas.

Por lo tanto, toda actividad contra-hegemónica supone un proceso de homogeneización y organización de los grupos sociales subordinados que, en la lucha ideológica, política y cultural es susceptible de atravesar una serie de momentos en los que va adquiriendo conciencia de clase - entendida desde el punto de vista gnoseológico y no psicológico -, hasta superar los límites “corporativos” – de agrupamiento económico – constituyéndose en dirección económica, política, intelectual y moral en el plano universal (estatal).

Pero si la hegemonía es ejercida por la clase dominante, su organización en las sociedades capitalistas está a cargo de una categoría social específica, los intelectuales. Estos son definidos no por el modo de actividad sino por el lugar que ocupan en el sistema general de relaciones sociales. Su relación con la producción es mediata y mediada por el conjunto de organizaciones privadas de la sociedad civil y por el Estado. Su función es la de organizar la hegemonía de un grupo social y su dominio sobre el Estado, cumpliendo el rol de intermediarios entre las masas y la cultura hegemónica<sup>10</sup>.

Si bien la función organizativa de la hegemonía social y del dominio estatal tiene grados diversos que van desde los “creadores” de la filosofía, las ciencias, etc., a los “administradores y divulgadores” de la riqueza intelectual tradicional, lo central es la función educativa y directiva (intelectual).

Por lo tanto, uno de los roles del Estado es el de difundir una concepción del mundo, a fines de crear las condiciones para la permanencia y expansión de la clase hegemónica. En consecuencia, su tarea es “educativa y formativa”, en tanto tiene por fin “...adecuar la “civilización” y la moralidad de las más vastas masas populares a las necesidades del continuo desarrollo del aparato económico de producción y, por ende, de elaborar también físicamente los nuevos tipos de humanidad” (Gramsci, 1998:100) Si bien el Estado opera fundamentalmente sobre la estructura económica, las instancias superestructurales no son abandonadas al espontaneísmo. El Estado es “educador” en tanto tiende a producir y mantener un tipo de civilización y de ciudadano. “El estado también en este campo, es un instrumento de “racionalización”, de aceleración y taylorización, obra según un plan, urge, incita, solicita y ‘castiga’...” (Gramsci, 1998 :106), una vez creadas las condiciones en las cuales es posible un determinado modo de vida.

---

<sup>10</sup> Gramsci distingue dos tipos principales: los intelectuales tradicionales (por ejemplo, el clero) quienes tienden a percibirse con autonomía de la clase dominante y los intelectuales orgánicos, ligados a las clases fundamentales de la sociedad y con responsabilidades ideológicas y funcionales.

En este sentido, la escuela es un órgano difusor de la ideología dominante y la educación es entendida como un proceso de creación de un “conformismo social”. Pero, nuevamente, no se trata de un proceso unívoco: la escuela es, a la vez, un órgano de integración a la cultura hegemónica y un espacio para la lucha de clases. Por lo tanto, su forma y contenido dependerá del grado de organización y autoconciencia de las fuerzas sociales en pugna.

### **Los entrevistados**

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, hemos construido tres grupos en función de su concepción de la educación, el conocimiento y el rol del docente. Un primer grupo que pone el acento en la transmisión de valores, un segundo grupo que enfatiza las cuestiones referidas al orden en la clase y un tercero que identifica a la educación con la transformación de la sociedad.

#### ***1) La reproducción como transmisión de valores.***

Este grupo entiende la educación como transmisión de valores. Estos valores refieren a las *“...actitudes, modos, formas de sentarse, formas de... digamos que educar en general no sólo son los conocimientos sino en todo hay que educarlo, educarlo para que pueda estar en sociedad... ¡eso! educar es socializar”* (E003:133).

Si bien el conocimiento pasa a segundo plano con respecto a los valores, éste es rescatado como un valor más *“el conocer es el capital fundamental porque el dinero es un medio y el conocimiento no es un medio...”*(E003:151).

Del otro lado, los valores propiamente dichos suponen la actividad del docente, quien puede *“captar las actitudes de los chicos y saber todas las potencialidades que tienen”* (E003:50) y ocuparse de *“motivar”* al alumno y de *“estar con él”* (E003:71). Porque, en esta concepción, los alumnos ya tienen ciertas disposiciones, pero la tarea del docente consiste en *“indagarlos a ellos para que encuentren esos valores que tienen ocultos ¡Porque todos tienen valores! (...) y todo el mundo tiene capacidad de conocer, para mí todo el mundo es capaz, depende de cada uno y depende también de tu docente en el caso”*(E003: 84).

Aquí la actitud y la conducta del docente son fundamentales. Al igual que en el grupo 3, la persona no necesita ni debe separarse del rol *“Aparte creo que el hecho de lo que me pasó en mi vida personal para mí es una experiencia fundamental para poder transmitirle a los demás”* (E003:66) porque el acento está puesto en la valoración de las relaciones afectivas entre docente y alumno *“como yo estaba mal, en una mala situación o internado y que venga*

*una docente a verte, y esté con vos, y te lleve libros y eso para mí me enriqueció y me hizo recapacitar y ver cómo yo puedo llegar a conducirme como docente”* (E003:121).

Este grupo mantiene una concepción tradicional de la educación, en términos de socialización, de incorporación de las nuevas generaciones a la sociedad, entendida como un todo indiviso. Representa la forma más clara de reproducción de las condiciones sociales existentes, expresadas en esos valores.

## **2) La reproducción como restauración del orden perdido.**

La reproducción no sólo puede manifestarse como una vocación explícita del docente (la actitud de voy a dar clases para enseñar “valores” que son convenientes y necesarios para el alumno). También puede constituir un resultado (no deseado) de la reacción del maestro frente a condiciones de trabajo fuertemente desfavorables. La actitud reproductivista resulta entonces de la coerción del ambiente y no de la vocación del docente.

Algunos de los futuros docentes (especialmente quienes ya han tenido experiencia de clase en escuelas “periféricas”) no se hacen mayores ilusiones acerca de las potencialidades transformadoras o liberadoras de la educación. *“La educación está para contener a los pibes, para que no anden en la calle o que no vayan a delinquir”* (E002:94); *“las escuelas periféricas contienen, más que enseñar contienen”* (108); *“lo fundamental es que (los pibes) no estén en la calle, que no estén en la esquina”* (108). Los procesos de concentración de la riqueza verificados desde hace varias décadas, han exacerbado las desigualdades sociales, condenando a millones de adolescentes a condiciones de vida degradantes. Para ellos, el sistema educativo no puede dar más respuesta que la “contención”, y el acento es puesto en las tareas de asistencia social y no en la enseñanza.

Los futuros docentes experimentan esto con particular crudeza. *“Mirá, principalmente, lo que se quiere es contener (le dijo el director de un colegio de Lomas al entrevistado) (...) sí, por ahora contenerlos y después bueno, después el profesor se encarga del contenido”* (E002:108). Claro que la “contención” tiene una eficacia limitada, en parte porque no siempre los adolescentes se dejan “contener”: *“a veces falla el trato porque el pibe está en un ambiente (...) de robo o de delincuencia (...) en la escuela va y todavía es peor porque en la escuela es el capo”* (E002:108). Inclusive la escuela prefiere hacer la vista gorda a la drogadicción siempre y cuando se haga en el colegio y a escondidas: *“nadie dice públicamente que aquél alumno... fuma marihuana o que se droga, nadie lo hace público... pero siempre está. (...) la gente que es mayor lo ve y se da cuenta, pero no dice nada... siempre y cuando no molesten ahí, creo que no hacen nada”* (E002:110).

A todo esto, se suman las exiguas remuneraciones de los docentes: *“el profesor es el que está con los pibes las dos horas y los tiene (...) que aguantar, a veces tiene que ir y aguantarlos nada más (...) para cobrar un... fin de mes, por dos horas, cien pesos cobrás”* (E002:94). Además, la preocupación por la “contención” deja al docente sin herramientas para promover la enseñanza, puesto que ésta pasa a ocupar un papel muy secundario en la escuela. *“Si vos sos joven y vas a enseñar en un aula que son complicados, bueno, que dios te ayude, porque en realidad (...) si no te plantás serio y empezás a llevar vos las riendas, te pasan por arriba”* (E002:186). En el límite, el futuro docente percibe su tarea como inútil: *“entonces me di cuenta de eso (...) el pibe es como un poco insalvable... es como que está muy lejos de lo que vos puedas hacer para salvarlo (...) El Joaquín no te prepara para eso. Nada te prepara para eso creo yo. Para tratar de rescatar a tantos pibes que están en la delincuencia.”* (E002:182). La percepción clara de la realidad de la tarea docente en las escuelas “periféricas” no conduce, sin embargo, a una concepción que privilegie la generación de un proyecto colectivo que transforme las condiciones existentes. Por el contrario, se busca una respuesta individual que sea acorde con lo que socialmente se espera del docente. Se deja de lado la sensación de la inutilidad de la tarea frente a la degradación de las condiciones colectivas y se pasa a proponer como salida la restauración del orden en el aula. El problema principal se traslada desde las condiciones sociales hacia la falta de instrumentos de coerción en el aula: *“hay que poner (...) una pared (entre el docente y los alumnos) porque cuando te agarran la mano, te agarran el brazo y después te agarran todo”* (E002:94). *“El profesor está atado de manos, porque (al alumno) no lo podés tocar... las amonestaciones ya no existen (...) el pibe tiene (...) mucha libertad”* (E002:94).

La restauración del orden en el aula permitirá realizar algunos objetivos limitados ligados a la enseñanza y no a la “contención”: *“Yo creo que educar es modificar conductas, modificar ... uno educa cuando realmente ve que lo que vos transmitiste da un resultado y capaz que a fin de año el pibe que empezó mal, empezó siendo revoltoso, siendo indisciplinado (...) cuando llega a fin de año, aparte de que tiene conocimientos (...) te habla de otra manera viste, cambia su forma de hablar.”* (E002:172). En el fondo, se trata de que el restablecimiento del orden redunde en un mayor respeto para el profesor. *“Se supone que la imagen de un profesor es la imagen de una persona que hay que respetar, que hay que admirar en todo caso”* (E002:172).

Ahora bien, esta propuesta de restablecimiento del orden, que surge de la percepción de la degradación de las condiciones sociales y de la necesidad de poner un límite a las mismas, es perfectamente funcional a la reproducción de esas mismas condiciones sociales.

### **3) La reproducción como educación transformadora y liberadora.**

Los estudiantes entrevistados que integran este grupo coinciden en otorgar un peso determinante a la educación – y a los docentes – en la transformación social e individual. Mantienen una visión crítica del autoritarismo en el sistema educativo y prácticamente no tienen experiencia docente en escuelas medias.

Según estos entrevistados, la educación tendría la potencialidad de transformar a los individuos, y esta sería la condición para el cambio social: *“Si formamos una generación de pibes, que tengan en claro lo bueno, lo malo, que sepan diferenciarlo, les va a empezar a dar mucha bronca estas cosas que pasan, y entonces (...) va a estar lleno de lugares donde esta gente esté cobijada...”* (E001:196).

Este proceso de cambio se concibe como un desarrollo que se inicia individualmente para luego avanzar sobre la sociedad *“...si querés limpiar el mundo, primero limpiá tu casa y después limpiá la vereda, después limpiá... el barrio, pero primero limpiá tu casa, o sea, si querés cambiar, empezá a cambiar vos, después cambiá al resto”* (E006:240).

El cambio individual aparece, a su vez, como una toma de conciencia o iluminación personal *“hasta que después, punto, me di cuenta, (...) explicité mi matriz de aprendizaje y dije “nooooo, carajo, hay que romper esto” y rompí, bah, trato de romper, no sé”* (E006:12); o como una característica de la propia personalidad: *“...creo que siempre estuvo así como la semilla de la crítica”* (E006:22); *“Por eso te digo que eso va en la personalidad, yo siempre he sido muy analítico.”* (E001:318).

La educación es concebida como una acción de elevación espiritual (E001:186) como un proceso a través del cual se construye la identidad y se adquiere capacidad de análisis y reflexión (E006:165-167-169), pero también, como un instrumento que puede servir tanto a la liberación como a la opresión según quién y cómo haga uso de ella: *“La educación es una herramienta... que te puede servir o te puede encadenar, o sea, depende de, como quieras, cómo la recibas, cómo la des, cómo la hagas, cómo la construyas”* (E006:248).

No obstante, estas definiciones constituyen los términos ideales o el deber ser de la educación. Esta es la primera respuesta al requerimiento de una definición sobre el término. Cuando se trata de definir la educación en términos reales, emerge la contradicción entre lo que la educación debería ser (un acto de elevación, de liberación, de adquisición de la capacidad de elección) y lo que es.

En primer término, la contradicción se introduce al interior del discurso - cuestionando inclusive al propio emisor - . En este caso, las capacidades adquiridas para pensar permitirían

*“dejar las apariencias, lo engañoso, desenmascarar (...) la careta, la hipocresía de decir que la educación es para desarrollar y es para domesticar” (E004:171).*

Por otro lado, la contradicción se presenta como algo externo al sujeto, que depende de la voluntad de quienes tienen a cargo la actividad educativa *“Porque así como puede ser para liberar, también puede ser para... apretar, para oprimir mucho. Creo que en el fondo es pura opresión, en el fondo creo que es oprimir” (E006:248)*

Más allá de si la contradicción entre liberación y opresión es interna a la educación misma o depende de la intencionalidad de los sujetos, su superación - a favor del primer término de la oposición - dependería de la voluntad, la capacidad y el compromiso del docente.

En las representaciones de este grupo, el docente adquiere un rol esencial como sujeto activo de la transformación de sus alumnos. Su tarea es *“encontrar la forma” (E001:126)* de transmitir ciertas habilidades para poder hacer uso de la crítica: *“...un docente es aquel que puede preguntarse y hacer preguntar” (E001:142)*. Sin embargo, el papel atribuido al docente entra en contradicción con la forma de concebir su tarea. Si el docente es *“alguien que trabaja con otros, eh, para construir conocimiento. O sea, entonces, ¿quién es el docente? ¿vos o el que está del otro, sentado allá? Son los dos, no hay un docente...” (E006:105)*, su presencia y su actividad son determinantes para internalizar los conocimientos *“No sé, me parece que tiene que ser eso... Como uno más del equipo(...) la única diferencia que tiene que haber entre el docente y el alumno es esa, que el docente tiene que tener ya hecha una, un poco una construcción que el alumno no tenga.” (E006:105).*

El docente aparece entonces a la vez como un igual y como quien tiene “algo” que el alumno no posee, con lo que la construcción queda opacada por la transmisión debido al peso determinante que el primero posee en esta concepción: *“uno tiene un pequeño público, chiquitito, que está muy atento, que está muy expectante, que quiere ver de vos qué es lo vos vas a darle, como en el teatro, esperan de vos. Y aparte, quieren llevarse algo” (E001:30).*

Aquí, la figura del docente adquiere dimensiones tales que, la sola voluntad y la práctica pueden cambiar o modificar aquello que se cuestiona. Si la educación hoy está *“muy estructurada”* en el sentido de un docente activo *“que tiene que moverse, que tiene que estar dispuesto a la comunicación (...) que tiene que hablar” (E001:66)* y un alumno pasivo que *“está sentadito, tiene que tomar apuntes, tiene que escuchar” (E001:66)*, si la institución *“tiene muy internalizado el rol reproductor” (E006:117)* y se trata de *“una estructura que es (...) muy difícil de librarse porque tiene una trampa que es la comodidad” (E001:148)* o porque *“es muy difícil llegar a la escuela y decirle a los chicos ‘no chicos, ustedes son los que van a cambiar el mundo, no sean boludos, no estén esperando otra cosa” (E006:117)* es al

docente a quien le corresponde modificar esta situación “y no solamente puede, sino que debe, debe romper con esa estructura, porque es la única manera” (E001:160).

Y aquí intervienen las cualidades individuales y el compromiso personal, ya que para transformar una estructura muy arraigada en la educación, el docente “Debe estar profundamente comprometido con sus ideas... porque el que no está comprometido con sus ideas, no puede transmitir absolutamente nada” (E001:164).

Nuevamente, se trata de un proceso de cambio que, partiendo de la voluntad y las habilidades personales del docente puede transmitirse, mediante una práctica acorde - “La docencia es (...) acción” (E001:44) - a los alumnos. Ya que, “así como el cemento es duro, la gramilla surge del cemento... Bueno, vamos a hacer gramilla y que surja y después le tapamos el cemento y después vuelve la tierra y ya está... Esa es mi, yo siempre pensaba en una, en una serie geométrica, empieza uno y después son dos y esos dos hacen cuatro y esos cuatro hacen dieciséis y así va surgiendo” (E006:274).

Pero , a la vez, se trata de una tarea que exige un compromiso que confunde la vida personal y profesional “Y creo que si está claro en lo que va a dar y en cómo dar (...) va a poder estar en claro con las demás cosas de la vida, va a poder tener un eje... pero sin lugar a dudas, hay un profundo compromiso, hay un profundo ideal” (E001:64).

Porque, en este discurso, la docencia no requiere la separación entre el sujeto y el rol que desempeña “no podría tener la frialdad que tienen los tipos de que viene una persona llorando y tenés que salir del, de ser persona para ser médico, no llorar con él y decir ‘bueno, quedate quieto’, no, no puedo disociar tanto... en cambio con la docencia la disociación es menos, menos notoria...” (E006:34) y tampoco debería ser así “le podés poner mucho más de vos como persona que el médico. (...) como docente capaz que te podés poner a llorar con tus alumnos y no, no cambia nada. Es más, creo que viene bien que el pibe sienta que estás sintiendo el dolor de él, que lo estás viviendo con él...” (E006:44).

De este modo, podríamos plantear que este grupo concibe una escisión entre teoría y práctica con respecto a la educación que remite, de un lado, a las posibilidades transformadoras de una educación entendida en términos ideales, separada de las condiciones sociales e históricas de su desenvolvimiento y de otro, la educación tal como hoy se les presenta, opresiva y reproductora. La sutura que viene a vincular esta escisión se encontraría en la voluntad y la práctica de un docente – ideal – que, al modo de un sacerdote laico, sería capaz de adecuar la realidad al ideal, concibiendo el cambio desde el interior del aula de clases y confinando la práctica transformadora a los límites de este espacio. Es en este sentido que definimos a este grupo como utópico – idealista. Siguiendo a Gramsci (1998), la naturaleza utópica de este

grupo residiría, en el carácter particular – individual – de una voluntad que, desligando medios y fines y desligándose de la experiencia, no llega a constituir ni teórica ni prácticamente una verdadera voluntad – colectiva, organizada – sino un deseo, una creencia. Y manteniendo el ideal escindido de las posibilidades concretas de su realización, puede observarse en el discurso mismo cómo es la práctica la que termina ajustándose no al ideal sino a la reproducción de las relaciones existentes “...no se, por ahí uno va con muchos ideales y en la práctica es como mejor sale eso, pero bueno, de última me chocaré con alguna pared y cambiaré todo!!! O en dos años vengo y te digo, no, no se puede....” (E004:198).

### **Reflexiones finales**

Del análisis de las entrevistas realizadas hasta el momento, se desprende la imposibilidad que tienen los futuros docentes de pensar alternativas reales al modelo reproductivista.

Entonces, dentro de la concepción de reproducción, y como método para su observación en el imaginario de los futuros profesores, proponemos utilizar los conceptos de discurso *estático/actualizador* y de discurso *dinámico/potencial*. A pesar del discurso estático imperante en el imaginario de los alumnos que entrevistamos, la figura del rol docente como actualizador, y por lo tanto, reproductor del sistema hegemónico, notamos también un discurso dinámico, por medio de la idea de cambio contrahegemónico.

Para poder superar esta imposibilidad de salir del esquema de la reproducción, es necesario retomar los análisis realizados por Marx y Gramsci, en el sentido de restituir a la producción su papel fundante de la realidad y de concebir a la educación como un ámbito de confrontación entre el proyecto hegemónico de las clases dominantes y las tentativas contrahegemónicas de las clases explotadas.

### **Bibliografía**

- Alonso, L. E. (1995) Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (Eds) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Síntesis
- Althusser, L. (1988) Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En *La filosofía como arma de la revolución*, pp. 97-141. México: Ediciones Pasado y Presente.
- Anderson, P. (1987) Las antinomias de Antonio Gramsci. *Cuadernos del Sur*. 6, 63-115.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1986) Espíritus de Estado. *Sociedad*, 8.

- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, espacio social y educación*. México: Siglo XXI
- Bourdieu, P. y Wacquant, (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México:Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991) *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Gallart, M.A. (1992) La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En Forni, F. y otros (eds) *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: CEAL.
- Gramsci, A. (1981) *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era.
- Gramsci, A. (1998) *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el Estado moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hill, D. y Cole, M. (2001) *Schooling and Equality: fact, concept and policy*. London: Kogan Page.
- Marx, K. y Engels, F. (1970) Manifiesto del Partido Comunista. En *Manifiesto del Partido Comunista y otros escritos políticos*. México: Grijalbo.
- Marx, K. (1980) *Contribución a la crítica de la Economía Política*. México: Siglo XXI.
- Marx, K. (1991) *El capital*. Tomo I / Vol. I. Libro Primero. El proceso de producción del capital. México: Siglo XXI
- Marx, K. (1997) *Elementos fundamentales para la crítica de la Economía Política. Borrador, 1857-1858*. México: Siglo XXI.
- Portantiero, J.C. (1987) *Los usos de Gramsci*. México: Plaza y Valdés.