

Entre laberintos de sociología y educación



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**

Luis Héctor González Mendoza

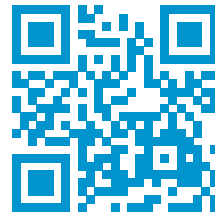
Entre laberintos de sociología y educación

LUIS HÉCTOR GONZÁLEZ MENDOZA



Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.



www.comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/10.52501/cc.100](https://doi.org/10.52501/cc.100)




**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+
COLECCIÓN
CIENCIA e
INVESTIGACIÓN

Entre laberintos de sociología y educación

LUIS HÉCTOR GONZÁLEZ MENDOZA



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**

González Mendoza, Luis Héctor

Entre laberintos de sociología y educación / Luis Héctor González Mendoza. — Ciudad de México : Comunicación Científica, 2023.

187 páginas — (Colección Ciencia e Investigación).

ISBN 978-607-59550-3-2

DOI 10.52501/cc.100

1. Sociología. 2. Educación. I.Título. II. Serie.

LC: HM585 Dewey: 301

D.R. Luis Héctor González Mendoza, 2023

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2023

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica S.A. de C.V., 2023

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,

Tel. (52) 55 5696-6541 • móvil: (52) 55 4516 2170

info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com

 comunicacioncientificapublicaciones  @ComunidadCient2

ISBN 978-607-59550-3-2

DOI 10.52501/cc.100



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
El proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en acceso abierto,
en <https://doi.org/10.52501/cc.100>

Índice

<i>Presentación a la segunda edición</i>	
<i>de Entre laberintos de sociología y educación</i>	11
<i>Introducción</i>	27
1. Entre laberintos e imaginaciones.	35
2. Senderos sociológicos clásicos	57
3. Caminos de sociología y educación	81
4. ¿Individualismo sociológico e individualismo educativo?.	145
Referencias	209
Sobre el autor	213

Con
Enorme gozo
Y
Honda tristeza
Dedico
Entre laberintos de sociología y educación
A
Norma Linares García

Presentación a la segunda edición de *Entre laberintos de sociología y educación*

Entre laberintos de sociología y educación fue publicado en enero de 2011. Desde entonces ha pasado tiempo y la difusión del libro ha sido virtualmente invisible.

Las causas de la invisibilidad son diversas, pero infiero que el libro salió a la venta y hubo pocos ejemplares en las librerías; muy probablemente eso fue lo que ocurrió, junto a la nula difusión del texto.¹

En vista de que la obra no tuvo difusión, desconozco su venta y lectura; no obstante, la preparación de ésta presentación, junto con nueva revisión de los capítulos que componen el libro, me ha dado pauta para no sólo realizar comentarios sobre las nuevas condiciones de trabajo materiales en las que me muevo desde hace algunos años, sino también algunas observaciones metodológicas respecto a la obra mencionada.

Como trabajador universitario experimento condiciones materiales del trabajo que se mantienen, como la impartición de clases en el aula. Otras situaciones son nuevas, ya que, a raíz de la pandemia por COVID-19, he incorporado el uso de plataformas educativas para atender grupos de hasta cuarenta alumnos.² La planificación y seguimiento del quehacer del alumnado se hacen más laboriosos y, por ende, uno invierte más tiempo.

¹ A la fecha he registrado en plataformas de comercio electrónicas la venta del libro *Entre laberintos de sociología y educación*. Por ejemplo, en *Mercado Libre* se ofrece por un precio tres veces al de venta original. En *Busca libre* se ofrece el libro, pero no lo tienen en existencia. También aparece en otros sitios electrónicos.

² Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la pandemia de COVID-19 se mantuvo desde el 25 de noviembre de 2019 hasta al mes de abril del 2022.

Por otra parte, estoy atento a las actividades del área académica en la cual estoy inscrito. En relación con la investigación artesanal que desarrollo, sigo estudiando y revisando artículos ensayos, libros y autores relacionados con mis temáticas de estudio. Del mismo modo, diseño y redacto materiales para presentarlos no sólo en eventos especializados, sino también para proponerlos como publicaciones en revistas científicas. Y, por supuesto, avanzo en la creación de materiales que apuntan a ser publicados en libros en donde se vean los conocimientos obtenidos en la investigación artesanal.

Debido a lo anterior, la difusión de libros me resulta ajena y desconozco la política editorial de la universidad.

Ahora bien, como investigador me doy cuenta de que tengo materiales con posibilidad de publicarse, pero estoy sujeto a las condiciones editoriales, que tienen que ver con los costos, los tiempos de recepción, revisión, evaluación y dictaminación y los lapsos de corrección, diseño, formación y presentación del texto, sea en físico o virtual.

Además, desde hace algunos años percibo que la investigación científica se mercantiliza, estandariza y burocratiza conforme a requerimientos globales. La investigación científica ha dado un impresionante giro tecnológico. Ahora los recursos, procedimientos e información de investigación son cada vez más refinados y poderosos que en el pasado inmediato. Los criterios de financiamiento son, en cierta medida, globalizados. La investigación científica incorpora más formulismos administrativos y, al mismo tiempo, se mantienen criterios académicos tradicionales y modernos. Los tiempos de resultados son perentorios y aumentan las exigencias de intervención. La investigación exige y considera financiamiento para publicar avances y productos de investigación. Disminuyen así los investigadores individuales. Se robustece la creación y producción investigativa grupal. La producción, difusión y circulación de materiales físicos y virtuales aumenta. Y el uso de repositorios, plataformas y tecnologías se intensifica (González, 2015).

En lo personal reconozco que mi oficio de sociólogo e investigador es más bien *artesanal*, parafraseando a Charles Wrigth, trabajó la investigación a través de la “imaginación sociológica y conforme a la artesanía intelectual” (Mills, 2009), temática que más adelante comento, entre otras cosas, porque poseo escasos recursos materiales para la adquisición de insumos,

desarrollo varios estudios temáticos de manera solitaria, dependo de mi biblioteca y mis archivos de información, el acceso a la tecnología de la información me es limitado y en ocasiones no tengo recursos para costearla; y, si bien no estoy sujeto a la presentación de resultados en el corto plazo, batallo en la publicación de escritos.

La experiencia me dice que las dificultades de investigación y edición continuarán si sigo con mi oficio de investigador artesanal, pero, llegado cierto tiempo, mis ponencias, artículos, ensayos o textos serán publicados.

¿Por qué la metáfora?

Al realizar el trabajo de relectura y revisión del libro, creo acertado el uso de la metáfora del laberinto, más aún cuando en situaciones materiales de investigación difíciles es significativo recuperar la idea de *la imaginación sociológica*, tema que surge como un recurso metodológico derivado de la reedición de *Entre laberintos de sociología y educación*.

Según se nos dice en su definición, un laberinto es una construcción cuyo diseño está compuesto de multitud de pasajes o pasillos intercalados, que desorientan al visitante o caminante. Tal idea me permitió observar que la construcción y desenvolvimiento de la sociología son producto de embrolladas condiciones materiales y complicadas situaciones históricas; asimismo, la sociología fue producto del estudio y análisis comparativo de diversas fuentes científicas, lo que le concedió presencia teórica y metodológica propia. Esto incluso explica la natural tendencia de la sociología a multiplicarse de forma especializada.

Sostengo que la metáfora de los laberintos, junto con la imaginación, simple, histórica y sociológica, ayuda a explicar por qué la industria capitalista no necesariamente sigue rutas lineales y seguras, sino que utiliza recovecos e improvisa caminos para extender y profundizar el industrialismo.

La metáfora del laberinto, junto con la idea de la imaginación sociológica, respalda la imagen de que la sociología en general experimentó diversos caminos intelectuales para consolidarse; asimismo, favorece la comprensión de por qué en la sociología persisten varias vías de especialización.

Ahora bien, el desconocimiento de la venta y el consumo de la primera edición del libro en cuestión, junto con los cambios dados en la investigación científica no impiden: 1) mantener el título y el objetivo del libro; 2) comentar acerca del método de exposición; y 3) incorporar adendas al escrito.

Mantener título y objetivo de investigación

Aclarar la metáfora de *entre laberintos* me permitirá justificar por qué mantengo el título de la obra. Al parecer, la parte que llama la atención y provoca desconcierto es la frase que alude el estar *entre laberintos*.

Tal expresión refiere la experiencia personal de vivir en sociedad y preguntar por qué en ciertos periodos de vida colectiva e individual tengo sensaciones de confianza y claridad mientras que, en otros momentos, percibo incertidumbre y confusión, aunque las más de las veces descubro épocas en las cuales se combinan la confianza y la claridad con la incertidumbre y la confusión.

Lo anterior me indica que, como ser social e individual, vivo y distingo umbrales que anuncian caminos sociales en encrucijadas: vivencias colectivas e individuales que emergen durante un diario caminar, si bien, de vez en cuando, hay que detenerse para reconocer y elegir viejos o nuevos senderos.

Al estudiar la sociología en su devenir histórico y teórico, me aparecen numerosos autores y enfoques, a la vez que muchos caminos de investigación, de igual manera, percibo que los senderos seguidos no nos llevan necesariamente a un solo destino; por el contrario, nos abren diferentes rumbos para conocer a la sociedad y sociedades, así como el ser personal y colectivo que habitan en cada uno de nosotros.

Todo ello me hace sentir *entre laberintos*. Ahora bien, sustento la metáfora *entre laberintos* no sólo por las experiencias personales, sino porque la expresión apoya la idea de que la construcción y desenvolvimiento de la sociología es producto de embrolladas condiciones materiales y complicadas situaciones históricas, y es fruto del estudio y análisis comparativo de diversas fuentes científicas, que le han permitido adquirir presencia teórica y metodológica propia.

La metáfora *per se* podría invalidar nuestro objetivo de estudio, por eso, resulta necesario y significativo añadir ideas acerca de *la imaginación simple, la imaginación histórica y la imaginación sociológica*. Dicha tríada permite no sólo una flexibilidad y aclaración intelectual de la metáfora, sino un acercamiento y preocupación “metodológica” al objeto de estudio, o sea, una aproximación teórica de la sociología y la educación.

Afirmo que la metáfora *entre laberintos* se apoya en el hecho que la sociología tuvo tres orígenes y los autores experimentaron complicaciones no sólo de la fusión de varias ciencias, sino de las dificultades propias de la época histórico-social que les correspondió vivir, la del desarrollo y crecimiento industrial en el siglo decimonónico; se trata de la emergencia de sociedades modernas, que no necesariamente siguieron rutas lineales y seguras para el desarrollo y crecimiento industrial capitalista, sino muchos recovecos, y que improvisaron varios caminos para extender y profundizar la industrialización.

Asimismo, el estudio y análisis del desarrollo de la sociología clásica permite comprobar que las sociedades tradicionales privilegiaban la educación colectiva sobre la formación individual. En cambio, en las sociedades modernas la formación educacional colectiva se reduce y aumenta la educación individualizada.

Al estudiar la sociología clásica, reconozco como sociólogo que las sociedades no sólo son concretas, sino históricas; en consecuencia, me enfrento a complejas condiciones materiales de existencia y singulares situaciones de tiempo y espacio. (Marx, 2011) (Durkheim, s. f.) (Weber, 2007).

Las condiciones materiales e históricas dadas en el siglo XIX permitieron a los sociólogos clásicos investigar teórica, metodológica e incluso ideológicamente las sociedades de su época. Cabe recordar que Marx desarrolló su teoría en recorridos europeos y la culminó en Inglaterra, Durkheim en Francia y Weber en Alemania.

El objetivo del texto se mantiene como una labor de revisión teórica de sociología y educación y es una invitación a los lectores, especialmente a los sociólogos, a caminar a través de los laberintos propios de la sociología y sus vinculaciones con la educación; no se trata de una propuesta de sociología de la educación, ya que no me interesa ofrecer propuestas de intervención, sino, más bien, de un trabajo teórico. Lo importante en este libro

es recorrer, junto con los sociólogos clásicos y algunos modernos, los diversos senderos de la teoría sociológica y educativa por los que tuvieron que transitar para producir las teorías contenidas en sus libros.

Ahora bien, ¿cómo me inicié y me mantengo en el estudio comparativo teórico de la sociología y la educación? A continuación, responderé con comentarios de la investigación general y de los métodos particulares de investigación y exposición que experimento desde hace ya tiempo.

Comentarios acerca del método de investigación y el método de exposición

Al leer la frase de Sor Juana Inés de la Cruz “No estudio para saber más, sino para ignorar menos”, encuentro una sencilla y excelente definición de investigación: en principio, investigar es darse cuenta de que conocemos algo, pero, a la vez, es aceptar que desconocemos mucho más.

Ahora bien, en un sentido filosófico, Karl Popper, representante del llamado racionalismo crítico, nos dice: “Sabemos gran cantidad de cosas —y no sólo detalles de dudoso interés intelectual—, cabe subrayar, además de su importancia práctica, el profundo conocimiento teórico y la asombrosa comprensión del mundo que nos procuran.

Nuestra ignorancia es ilimitada y decepcionante. Es precisamente el gigantesco progreso de las ciencias naturales (al que alude mi primera tesis) el que nos pone una y otra vez frente a nuestra ignorancia, en el propio campo de las ciencias naturales. A cada paso que avanzamos y a cada problema resuelto no solamente se nos descubren nuevos problemas pendientes de solución, sino que se nos impone la evidencia de que incluso allí donde creíamos estar sobre suelo firme y seguro todo es, en realidad inseguro y vacilante. (Popper, 2008)

La investigación y el conocimiento son una unidad, de tal manera que investigar conlleva incrementar el conocimiento, pero, a la vez, ser consciente de que el desconocimiento es mayor.

Al parece, el conocimiento avanza mediante problemas que exigen solución o explicación, con lo cual resulta que en el desarrollo científico con-

frontamos más problemas que soluciones; en otras palabras, avanzamos reconociendo que desconocemos más de lo que conocemos.

Ahora bien, durante el tiempo transcurrido entre la primera edición y la actual de *Entre laberintos de sociología y educación*, he acumulado experiencias de investigación y publicado varios artículos y algunos libros más. La investigación sociológica significa un proceso en el cual se da la investigación en sí y su exposición de resultados.

Si revisamos algunos planteamientos de Carlos Marx en relación con lo que denomina método de investigación y método de exposición, comprenderemos el complejo e interesante proceso de investigación sociológica.

Se sabe que la obra cumbre del marxismo se compone de tres tomos en los cuales Marx analiza las condiciones materiales y estructurales de la sociedad burguesa de su época.

En el primer tomo, se analiza el *proceso de producción del capital*, examinando a la mercancía de una forma abstracta y muy versátil.

En el segundo tomo, se estudia lo concerniente al *proceso de circulación del capital*, en donde se estudia la producción y reproducción simple y ampliada del capital, es decir la producción y consumo de mercancías, así como la producción y reproducción de medios de producción.

En el tomo tres se investiga lo relacionado al *proceso de la producción capitalista en su conjunto*, en donde se pone atención en la circulación y realización del capital, tratados con menor nivel de abstracción.

La edición de los tres tomos causó múltiples críticas porque diferentes personalidades e intelectuales de la época afirmaron que el método de investigación en *El capital* era metafísico realista o idealista según la formación y punto de vista propio de cada crítico de la obra de Marx.

Ante ello, el propio autor señaló: “Que el método aplicado en *El capital* no ha sido comprendido, lo demuestran las interpretaciones contradictorias que de él se han dado.” (Marx, 2001, p. 121).

Ante tales críticas, él aclara que en *El capital* existen dos procedimientos de exploración: por un lado, el método de investigación; por el otro, el método de exposición. Esto indica la singular experiencia del autor en el proceso de comprensión y de investigación de su objeto de estudio, las cuales no recorren un camino lineal, sino uno complejo conformado por diversos y sendos métodos para investigar y exponer.

En aquél, que se mueve alrededor del objeto de estudio seleccionado, “la investigación debe apropiarse pormenorizadamente de su objeto, analizar sus distintas formas de desarrollo y rastrear su nexo interno.”

En cuanto al método de exposición: “Tan solo después de consumada esa labor, puede exponerse adecuadamente el movimiento real.”

El método de investigación consiste en la realización, cuando menos, de tres sucesivas acciones, mientras que el método de exposición depende del avance o culminación de aquél. En tal sentido a investigación del objeto de estudio no termina totalmente, sino que quedan siempre tópicos por conocer. En cambio el método de exposición cierra temas investigados y considerados hasta cierto punto culminados.

El método de investigación contempla: 1) identificar, diagnosticar y fijar el objeto de la investigación; 2) identificar, obtener, depurar y analizar la información y conocimientos relacionados con el objeto de estudio; y 3) seleccionar y redactar informes y avances de trabajo parciales o reporte final.

El método de exposición selecciona entre los resultados todo aquello que sea susceptible de comunicarse, ya porque cubre huecos del conocimiento, ya porque aclara y compara los resultados propios y los de otros estudios, ya porque son conocimientos susceptibles de aplicación ya porque se han agotado los análisis del objeto de estudio.

La exposición y comunicación de la investigación torna diversas formas: charlas académicas en aulas, conferencias ante público especializado, artículo científico a publicarse y darse a conocer a auditorios más amplios, ensayos difundidos entre alumnos y colegas; e idealmente la producción de textos. El método de exposición consiste en la identificación y constante evaluación de lo investigado para decidir lo que puede ser reportado como avance, ponencia, artículo, ensayo o libro.

El método de investigación orienta al estudioso hacia la identificación, definición y reunión de información. Es un procedimiento de selección, clasificación, y análisis de información bibliográfica en modalidades teóricas y metodológicas, acaso datos estadísticos, periodísticos y de observación directa.

En cierta medida, la información paulatinamente se acumula, ordenada y clasificada por el investigador, quien conoce bien la información y tiene sentido para él.

En otras palabras, el investigador es quien considera que tiene la suficiente información para afirmar “Esto es lo que tengo y ya no necesito más para cerrar mi investigación o bien, el tiempo y los recursos no dan más para extender la investigación”.

El método de exposición es posible y se ejecuta sólo cuando se dispone de información susceptible de comunicarse, aunque preferentemente cuando se dispone ya de la totalidad del trabajo de clasificación, descripción, análisis y posibles conclusiones, y su publicación, entonces, tiene sentido.

Tal acumulación de información no podría exponerse tal cual, sin que primero hay que determinar el público al que va dirigido, que puede ser general o especialista, quizá colegas y estudiantes.

Su comunicación puede adquirir la forma de exposición en clase o talleres, ponencias, artículos, ensayos o, bien, un libro.

De lo anterior, es posible advertir que la investigación sociológica se inicia, pero difícilmente termina; tal es el caso de mi libro *Entre laberintos de sociología y educación*, que fue publicado hace tiempo y, no obstante, la investigación ahí expuesta todavía continúa.

Para profundizar sobre el método de investigación y el método de exposición, hay un libro de Pierre Bourdieu titulado *Curso de sociología general I*. “En la Clase del 28 de abril de 1982”, el autor señala dos temas que interesa comentar: 1) enseñar la investigación; y 2) la lógica de la investigación y la lógica de la exposición. (Bourdieu, 2019).

Bourdieu abre su clase con el tema enseñar la investigación. Él afirma que tal situación resulta ser ilusoria porque la enseñanza de la investigación es difícil de compartir. Para Bourdieu es evidente que la investigación sociológica se inicia y dirige conforme a su propia “naturaleza o vocación” cuando de manera abierta se identifican necesidades y problemas sociales, cuando se examina la pertinencia del conocimiento sociológico disponible, y cuando se diseña y planifica el desarrollo de la investigación sociológica.

El inicio de la investigación sociológica es triple, pues se origina cuando se identifican: 1) problemas y necesidades sociales; 2) pertinencia, existencia y disponibilidad de conocimientos sociológicos; y 3) formalización de la investigación sociológica.

El autor afirma que enseñar la investigación sociológica es difícil e incluso imposible porque en las clases la investigación se expresa en la figura

y experiencia del profesor, no así en el alumnado, tanto en el aspecto individual de éste como en el colectivo.

De ahí podemos inferir que se aprende a investigar cuando se tiene clara la importancia de que individual y grupalmente el conocimiento está limitado, y que el desconocimiento es potencialmente ilimitado; es decir, si logramos obtener la certeza de que sabemos poco e ignoramos mucho, estaremos abiertos al aprendizaje de la investigación.

El sociólogo francés enfatiza que al investigar hay que ser consciente de saber que no se sabe (sé que no sé), porque con tal actitud es posible preguntar acerca de lo que no conocemos y afirmar lo que sí conocemos.

Algo que resulta significativo del curso que impartió Bourdeu y que comentamos es su interés de “aportar modos o formas de pensar que pueden adquirirse sin que siquiera nos demos cuenta, por el hecho de verlos funcionar con sus fallas”.

Recordemos que en clases de metodología o seminarios de investigación, la tendencia es la exposición a través de manuales, técnicas y métodos de investigación, a veces sin referentes reales, inclusive sin ejemplos recientes, o bien sin productos de investigación.

Por otra parte, cuando se presenta un investigador, por lo general, expone resultados exitosos, sean de inicio o final de la investigación.

Bourdieu aborda la lógica de la investigación y lógica de la exposición de modo similar a lo que Marx señala como el método de investigación y el método de exposición.

El sociólogo francés nos dice que “Todos los epistemólogos afirmaron que la lógica de la investigación y la lógica de la exposición del discurso sobre la investigación son totalmente distintas, pero las necesidades de la lógica de la exposición se les imponen con tanto peso que, en su discurso, aquello que exponen sobre la investigación no se coincide para nada con lo realmente se hace en las investigaciones. (Bourdieu, 2019, p. 47)

Al igual que Marx, Bourdieu señala la diferencia entre la investigación y la exposición, inherente a la investigación sociológica, pero no encontramos mayores puntualizaciones al respecto. En todo caso, corresponde analizar la obra propia y aclarar cuándo se trabaja con el método de investigación y cuándo con el método de exposición.

En relación con el método de exposición de *Entre laberintos de sociología*

y educación, más que un texto con un capítulo acabado, se trata de un libro de ensayos temáticos. El escrito propone el estudio de cuestiones y autores específicos, con lo cual doy cuenta del avance de estudio y reflexión sociológica en el cual me encuentro, por supuesto, sin pretensiones de agotar el estudio de los sociólogos seleccionados y las temáticas de la sociología y la educación investigadas por cada uno de ellos.

La introducción de la publicación original señala que el texto es tan sólo una aproximación sociológica hacia el estudio de ese mundo social tan vasto y complejo y siempre en constante conservación y cambio que a veces produce sensaciones y experiencias complicadas y contradictorias, en ocasiones impresiones y vivencias de estar como entre laberintos; constituye un acercamiento al estudio sociológico de la sociedad y las sociedades, así como una exploración de las expresiones del ser social e individual.

Al paso del tiempo, he continuado con el estudio conceptual de la sociedad y las sociedades, revisando en su concreción temporal y espacial la fundación de la sociología clásica y los planteamientos de los sociólogos clásicos.

También, en la primera introducción señalé que, si estudiamos la sociedad y las sociedades, nos encontraremos con un registro diario de información que indicaría no sólo lo complejo y complicado, sino lo confuso que a veces resulta la investigación del mundo social, del mismo modo nos encontraremos con expresiones que, más que explicar la sociedad y las sociedades, nos confundirán.

Por ejemplo, al revisar información acerca de éstas, podríamos identificar términos tales como *sociedades modernas* y *sociedades posmodernas*, *sociedades globales* o *sociedad global*, o *sociedades de la información* o *sociedad del conocimiento*. Por supuesto que cada una de estas “sociedades” lleva aparejada formas de ser colectivas e individuales. Estos temas demandan precisión, entre otras cosas, porque con tales expresiones se describen y califican rasgos y prácticas sociales, económicas, políticas y culturales existentes con mayor claridad en sociedades desarrolladas industrialmente.

De manera paralela, el uso indiscriminado del término *sociedades* parece responder a modas intelectuales de épocas en las que confluyen defensores y acusadores de la modernidad, de la posmodernidad y de la globalización.

Tales debates me mostraron que el rigor conceptual acerca de la sociedad y sociedades, más que precisar, indicaban impresión preocupante.

Ahora bien, recuperando la precisión acerca del método de exposición, conviene señalar que en la investigación sociológica confrontamos tres condiciones de investigación. La primera cuando realizamos acercamientos y diagnosticamos la realidad social o sociológica que nos interesa estudiar. Luego, cuando pasamos a la identificación, obtención, ordenación, depuración y análisis de la información respecto al objeto de estudio. Por último, se producen avances que pueden ser reportados a manera de ponencias, artículos, ensayos o libros.

Mientras que los dos primeros forman parte de lo que denominan metodología de la investigación, el tercer punto se refiere a la metodología de exposición. Ahora comentaré acerca de cómo me he mantenido en la continuidad de la investigación, apuntando el asunto de las épocas en las cuales se desenvuelven la sociología y la educación.

Entre laberintos de sociología y educación es una investigación de sociólogos de épocas clásicas y contemporáneas, que de manera explícita conceptualizan a la sociedad y sociedades, así como sociólogos que nos ofrecen reflexiones acerca del ser individual y ser social que habita en cada uno de nosotros.

En tal sentido, la investigación organiza información de autores que de manera manifiesta estudian, conceptualizan y comparan los caminos en los que se entrecruzan la sociología y la educación. Es un examen desde el interior de la sociología que nos permite reconocer dos tendencias: por un lado, aquellos sociólogos que sostienen que la sociedad determina la educación; por otro, aquellos sociólogos que investigan que actualmente las sociedades tienden al individualismo educacional.

Ahora bien, el objeto de investigación apunta a la configuración de las sociedades modernas, o sea, las que emergen de la industrialización que se fortalece y expande en el continente europeo y, luego, en el resto del mundo; éste es el criterio a seguir para estudiar a las actuales sociedades. El del desarrollo capitalista y su crecimiento económico, que implican épocas sociales con dinámicas contradictorias, puesto que son transformaciones económico-materiales y conflictivas de corto plazo y, a la vez, son épocas de reformas culturales, sociales, comunicativas y educacionales que se desenvuelven lentamente.

Con enfoques de la sociología clásica y algunos planteamientos de la sociología actual, identifiqué entornos y periodos de tres tipos de sociedades: *a)* sociedades capitalistas e industriales, que emergen y se desenvuelven entre 1870 y 1920; *b)* sociedades industriales y de masas dadas entre 1920 y 1970, y *c)* sociedades industriales globalizadas, que se desenvuelven a partir de 1970 y hasta a la fecha.

Conviene señalar que el surgimiento y desenvolvimiento de tales sociedades se da continuamente y se expresa hasta la actualidad. Hoy podemos observar que las sociedades industriales, de masas y globalizadas son un hecho, porque de ninguna manera las dos primeras sociedades han desaparecido, sino que más bien significan una *estratificación*, reacomodo o asimilación de sociedades.

Tales épocas se encuentran en el trasfondo de cada uno de los capítulos y podríamos vincularlas con los autores referidos del texto.

Si observamos el origen de la sociología, comprobaremos que fue producto de las condiciones materiales del desarrollo y crecimiento industrial capitalista de la época de 1870 a 1920 y de las paradigmáticas actividades intelectuales de Karl Marx, Emilio Durkheim y Max Weber.

Estos intelectuales habitaron sociedades en donde las situaciones y condiciones materiales del emergente modo industrial les permitieron identificar el paso de las sociedades tradicionales a sociedades modernas. De igual manera, propiciaron científicamente varias disciplinas y, con ello, dieron forma a la sociología originaria o clásica.

Al respecto, la vida material e intelectual de Karl Marx (1818-1883) es paradigmática, porque le correspondió vivir gran parte del siglo decimonónico, que se caracteriza como la época del naciente industrialismo y la transición de las sociedades tradicionales a sociedades industriales o modernas. Aunado a ello, las actividades y habilidades intelectuales de periodista, articulista, ensayista, militante y autor, le permitieron revisar y asimilar de la filosofía, la historia y la economía política elementos que configuran la nueva disciplina. Asimismo, la capacidad de observación y análisis de la realidad europea e internacional que le rodeó, y en la cual se sumergió, explica la existencia de la sociología marxista, que a su vez se ha multiplicado y especializado.

Emilio Durkheim (1858-1917) también compartió la época de emer-

gencia del modo industrial europeo, poniendo atención en el tránsito de la sociedad francesa tradicional a sociedad moderna. Durkheim vivió las actividades de docencia e investigación de manera intensa: fue conferenciante y autor de artículos, ensayos y textos que le permitieron investigar en obras de filosofía, historia, derecho, biología, pedagogía y antropología, para darle forma y sentido a la sociología. Instauró e impartió en la educación superior de la época cursos de sociología. Investigó y creó obras sociológicas significativas; baste mencionar *La división del trabajo social*, *Las formas elementales de la vida religiosa*, *Las reglas del método sociológico*, *El suicidio* y *Sociología de la educación*. Dado lo anterior, es obvio comprender que la sociología funcionalista ocupó espacios académicos y científicos, para avanzar a lo largo del tiempo y especializarse de manera *natural*.

Max Weber (1864-1920), al igual que los anteriores sociólogos, vivió en el continente europeo, fue testigo del avance de las sociedades industriales y de manera singular experimentó los avatares de la primera Guerra Mundial. La formación intelectual de Weber continuó la tradición familiar del derecho, profesión que ejerció su padre. Obtuvo el doctorado en leyes y posteriormente calificó para buscar un cargo como profesor universitario. Las inquietudes respecto a la historia y la economía estuvieron latentes y emergieron con el ensayo titulado *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. La obra más conocida de Weber es la que póstumamente se publicó gracias al trabajo de su esposa y socióloga Marianne Weber (llamada Marianne Schnigert cuando era soltera) *Economía y sociedad. Esbozo de la sociología comprensiva*, en donde se tratan temas económicos, históricos, culturales y religiosos. Mención especial merecen las notas metodológicas, porque nos acercan al sentido de la sociología comprensiva, en donde los conceptos de *acción social* y *racionalización* son significativos, dando paso a la observación y análisis del individualismo sociológico.

Las condiciones materiales e históricas dadas en las sociedades decimonónicas permitieron a los fundadores de la sociología investigar teórica, metodológica e incluso ideológicamente las sociedades de su época. Cabe recordar que Marx desarrolló su teoría especialmente en Inglaterra, Durkheim en Francia y Weber en Alemania.

En la sociología existen muchos conceptos de investigación, pero es clave el de *sociedad*. Marx la menciona y la identifica con el concepto de

formación social, que, a su vez, significa el desarrollo histórico de las estructuras económicas industriales, las relaciones sociales de producción capitalistas y la identificación de las clases sociales que se formaron alrededor del capital y del trabajo. La formación social representa estudios de larga duración y supone cambios no sólo económicos, sino también jurídicos, políticos, religiosos e ideológicos

Durkheim supone que la aglomeración de individuos no significa una sociedad *per se* y que más bien se trata de personas organizadas en sociedades tradicionales y modernas, en donde la división del trabajo social y la conciencia social mecánica y orgánica identifican formas de solidaridad o maneras de cohesión de los individuos para con la sociedad. El sociólogo francés identifica a las sociedades modernas industriales

Weber inició el estudio del *espíritu* del capitalismo mediante el análisis de los hábitos sociales que configuraban a las nacientes burguesías. Identificó el *espíritu* del capitalismo con acciones individuales económicas, como el trabajo, el ahorro, la austeridad en el consumo y las ganancias como metas individuales y colectivas. Dio paso al concepto *acción social*, que significa quehaceres individuales conforme a la mentalidad del cálculo de actividades productivas, de la organización moderna burocrática y el logro de ganancias materiales.

La producción de esta segunda edición de *Entre laberintos de sociología y educación* ha sido posible dada mi actividad y responsabilidad de Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional Campus Ajusco, como integrante del Área de Diversidad e Interculturalidad, así como miembro del Cuerpo Académico Sujetos y Procesos Socioeducativos.

Asimismo, es producto del acompañamiento de la Editorial de Comunicación Científica, con lo cual he experimentado que los tiempos y resultados de la publicación son intensos y ciertamente productivos porque se tiene que trabajar no sólo en la entrega de manuscritos, sino en el diseño, presentación, corrección y culminación de la obra, que en esta ocasión se propone como publicación de *Open Access* o Acceso Abierto.

DR. LUIS HÉCTOR GONZÁLEZ MENDOZA
Ciudad de México, diciembre del 2023

Introducción

El presente texto es tan sólo una aproximación sociológica hacia el estudio de ese mundo social, tan vasto y complejo y siempre en constante conservación y cambio, que a veces produce sensaciones y experiencias algo complicadas y contradictorias, en ocasiones impresiones y vivencias de estar como *entre laberintos*. Es un estudio sociológico de la sociedad y las sociedades, así como una exploración de las expresiones del ser social e individual.

Si estudiamos la sociedad y las sociedades, así como las expresiones del ser social y del ser individual que traen consigo, nos encontraremos con un registro diario de información que nos indica no sólo lo complejo y complicado, sino lo confuso que, a veces, resulta la investigación del mundo social. Del mismo modo nos toparemos con expresiones que, más que explicar la sociedad y las sociedades, nos confunden.

Por ejemplo, si revisamos información acerca de la sociedad y las sociedades, podríamos identificar términos tales como *sociedades modernas*, *sociedades posmodernas*, *sociedades globales* o *sociedad global*, o *sociedades de la información* o *sociedad del conocimiento*. Por supuesto que cada una de estas sociedades lleva aparejadas formas de ser colectivas e individuales, las cuales son temas que demandan precisiones sociológicas, entre otras cosas, porque con tales expresiones se describen y califican rasgos y prácticas sociales, económicas, políticas y culturales existentes con mayor claridad en sociedades neocapitalistas y desarrolladas. Paralelamente el uso indiscriminado del término *sociedades* parece una especie de moda

intelectual de la época, en donde confluyen defensores y acusadores de la modernidad, de la posmodernidad y de la globalización.

La persistencia y vigencia del debate modernidad versus posmodernidad, revela una importante cantidad de actores portadores de una gran variedad de estandartes de significados y discursos, con lo cual el debate se muestra complejo y, a veces, se torna muy confuso, ya que desde disciplinas muy diversas se describen, eligen e interpretan prácticas sociales, económicas, políticas y culturales, que más bien corresponden a sociedades desarrolladas. Son discursos que en muchas de las ocasiones parecen dar por sentado que la modernidad y la posmodernidad existen y se desenvuelve en todas las sociedades.

En tal debate se usan y repiten de manera permanente los términos *modernidad* y *posmodernidad*, que en ocasiones permiten la observación, el análisis y la comparación sociológica de nuevos rasgos sociales y culturales, pero la mayoría de las veces el uso de tales expresiones carece de evidencias para confirmar o no la existencia de sociedades totalmente modernas, y menos aún de sociedades enteramente posmodernas.

La globalización, por su parte, es tema y evidencia de relevancia sociológica, no sólo porque confirma la tendencia del capitalismo a mantener y reestructurar las relaciones sociales del capital y el trabajo con todos los avatares que conlleva, sino porque perfila la conformación de un gran mosaico de sociedades en vías de globalización e incluso apunta política e ideológicamente hacia la configuración de una sociedad mundial globalizada, cuestión que con los avances sociológicos actuales se mira como algo poco probable, pero el futuro quizá nos depare sorpresas, por lo cual sociológicamente sería necesario reflexionar e incluso especular al respecto.

El presente escrito también es resultado de las vivencias adquiridas como miembro de la sociedad y sociedades de nuestra época, o sea, experiencias cotidianas en las cuales la comunicación global y la local son como facilitadores de interacciones en donde surgen múltiples signos, significados y significantes, íconos y emblemas que son contradictorios —y hasta confusos— que como seres sociales e individuales padecemos momento a momento, pero que a la vez compensamos, porque consolidamos y adquirimos aprendizajes colectivos e individuales; con lo cual se asoman viejas y nuevas formas de decir, imaginar, compartir, conservar y transformar. Son

formas de ser de sí mismo, y quizá de presentación para con los demás. Por cierto, en esto hay comunicación y aprendizaje limitado, porque tanto las formas de ser individual y de vivir son finitas.

Si miramos a la sociedad como algo en donde uno nace, vive y muere, es lógico pensar que al nacer uno, también lo hacen muchos, o sea que nacer significa la entrada hacia la sociedad de manera individual y masiva de una gran cantidad de personas, e implica que cada individuo efectuará su propia marcha, por cierto, en situaciones y tiempos sociales poco más o menos ya estructurados.

Y si el vivir es un continuo recorrido social e individual, con el cual se avanza junto a personas cercanas, e incluso lejanas, y si es un caminar entre múltiples espacios socialmente instituidos y no, y si es un andar con el cual se comparten tiempos personales y colectivos, entonces vivir significa la posibilidad de múltiples encuentros y encrucijadas, de modo que representa multitud de situaciones y manifestaciones de conservación y transformación colectivas e individuales.

De igual manera, es inevitable vivir acumulando pérdidas de personas cercanas o no, ya sea de forma esperada o inesperada, así como de manera inexorable alcanzar la propia muerte, tal vez de forma natural, quizá por enfermedad, probablemente por accidente. De todas formas, aquel que nace está destinado a morir y, aunque de sociedad a sociedad y de individuo a individuo la muerte adquiere distintos protocolos sociales y culturales, parece que nacer, vivir y morir, es como *estar entre laberintos*.

Aunado a lo anterior, resultaría lógico preguntar por qué en ciertos periodos del vivir social e individual existen sensaciones de confianza y claridad, pero en otros momentos; percibimos incertidumbre y confusión, las más de las veces descubrimos épocas en las cuales se combinan la confianza y la claridad, así como la incertidumbre y la confusión, y esto nos lleva a preguntar si ello no significa que como seres sociales e individuales vivimos experimentando un constante recorrido de existencia que nos lleva a distinguir umbrales que anuncian caminos sociales en encrucijadas que irremediablemente hay que confrontar para continuar, pero ante las cuales, de vez en vez, de cuando en cuando, de vez en cuando, hay que hacer pausas, reconocimientos y elecciones para poder avanzar, una y otra vez, lo cual, eventualmente, nos hace sentir *entre laberintos*.

Entre Laberintos de sociología y educación es un texto que se compone de cuatro escritos o capítulos: (a) *Entre laberintos e imaginaciones*, (b) *Senderos sociológicos clásicos*, (c) *Caminos de sociología y educación* y (d) *¿Individualismo sociológico e individualismo educativo?*

En la introducción se da cuenta del escrito en su conjunto, así como lo que denomino *a priori* método de investigación y de la exposición. Esto significa que en toda narrativa sociológica, en el discurso hablado o escrito, existe un significado desde el cual uno trabaja sociológicamente. En este caso, se trata del *a priori* de diferenciar el método de investigación del de exposición. También se comenta y distingue la definición *a priori* de sociedad. Asimismo, se estudia el desarrollo y crecimiento de la sociedad industrial, que se configura a través de tres épocas: a) la sociedad capitalista industrial 1876-1920; b) la sociedad capitalista industrial y de masas 1920-1970; y la sociedad industrial globalizadas 1970-2020. Finalmente, se da cuenta de los títulos y breve contenido de los cinco ensayos que componen la obra *Entre laberintos de sociología y educación*.

En el primer capítulo se plantea la metáfora del laberinto social, por lo cual fue necesario revisar los escritos de algunos autores que tratan acerca de los laberintos, lo que permite asociar situaciones y expresiones sociales; por ejemplo, la acostumbrada experiencia del ser social y ser individual, ya en sí laberíntica, quizá se pueda reinterpretar como una continua entrada a procesos de la socialización que implican caminos, centros y salidas colectivos, que pueden ser fijos, mudables o dinámicos.

La anterior imagen podría facilitar la comprensión de por qué las prácticas y conductas sociales e individuales se desenvuelven y despliegan en otras tantas formas de ser, lo que podría interpretarse como producto de condiciones y manifestaciones sociales laberínticas que, a su vez, conforman el ser social y el ser individual de manera semejante, o sea, laberínticamente. Así, parte del primer capítulo introduce al asunto de los laberintos, y trata acerca de las respuestas a las siguientes preguntas: si la sociedad y las sociedades son interdependientes no sólo por condiciones geográficas e históricas, sino por la mediación de múltiples hechos, relaciones y acciones sociales, ¿podría pensarse en algo como un laberinto social? ¿Podríamos describir el laberinto social?

En el segundo capítulo advertimos que la sociología estudia no sólo a

la sociedad y a las sociedades, sino que lo hace con base en tres modalidades sociológicas y dos modos de conocimiento sociológicos.

Así identificamos que, al paso del tiempo, la sociología se desenvuelve en tres formas: (a) la sociología clásica, (b) la sociología neoclásica y (c) la sociología contemporánea.

De igual manera advertimos dos principios de conocimiento que permiten extender el oficio del sociólogo: el que postula que las prácticas de vida personales y modos de organización institucionales y colectivos son producto de la sociedad y el que señala que más bien son los individuos quienes producen modos de vida personales, grupales, institucionales y colectivos para contribuir así a la formación de la sociedad.

Así que cuando uno estudia la sociedad con ayuda de la sociología, se comprueba que en el interior de ésta existen tres corrientes y también dos modos de conocimiento sociológico, con lo cual experimentamos nuevamente la impresión de estar *entre laberintos*.

En el tercer capítulo identificamos y analizamos los enlaces sociológicos con la educación, advirtiendo que la sociología clásica, en su vertiente durkhemiana, se extiende de manera temprana hacia el estudio y análisis del enlace sociología-educación. En efecto, Emilio Durkheim es el único sociólogo clásico que relaciona de manera sistemática y deliberada el estudio de la sociología y la educación.

También comprobamos que el enlace de la sociología con la educación se presenta como parte del desarrollo de la sociología neoclásica, con lo cual es posible distinguir autores cuya producción sociológica se engarza con los clásicos y añade caminos que originalmente no fueron considerados por éstos. Entonces se identifican nuevos accesos sociológicos. Tal es el caso de Althusser, quien sobre la base del conocimiento sociológico marxista nos conduce al análisis de las relaciones sociales de producción capitalistas, para señalar que éstas crean y reproducen la ideología dominante y un potente aparato ideológico: la escuela, añadiendo puntualmente que la producción económica reproduce ideología por medio de múltiples aparatos, para mantener el predominio de las clases dominantes propias de la formación social capitalista; pero sobre todo nos permite conocer por qué la ideología es importante para dar cuenta de cómo los individuos establecemos lazos imaginarios acerca de la realidad social.

Del mismo modo efectuamos el análisis de un escrito de singular importancia para conocer el enlace entre sociología y educación: el creado por Bourdieu, quien se encamina hacia el estudio de la reproducción educativa, más que en el sentido económico o ideológico, en el recorrido cultural, lo cual implica moverse en una recurrente violencia simbólica que se crea y multiplica socialmente de forma constante y difusa, y que de manera significativa se reproduce y afina de manera cada vez más sistemática, sutil y sofisticada al transitar por el sistema escolar. Inclusive el entramado conceptual y a veces muy personal de Bourdieu nos hace notar que estamos *entre laberintos*.

Cabe mencionar que el tercer capítulo se estructura con la exposición y análisis de los textos sociológicos de los autores referidos, de tal forma que se muestran extensamente, y entre ellos destaca el escrito de Bourdieu. La decisión de mostrarlos así se debe a que en nuestra experiencia la lectura de los documentos sociológicos originales es imprescindible para la formación sociológica, ya que con los documentos de segunda mano hemos notado que no se presenta el examen, sino la interpretación, o sea, comentarios con los que se fragmentan el contenido de los escritos originales, lo cual impide el análisis sociológico. Incluso algunos conceptos se usan de forma indiscriminada, al grado del abuso, porque hay quienes llegan a mezclar asuntos personales. Tal es el caso del concepto de *violencia simbólica*.

Por otra parte, dada la información del primer capítulo, el intitulado *Entre laberintos e imaginaciones*, esperamos que el lector ponga a prueba el contenido de éste en los subsiguientes capítulos, y pueda percibir que los lazos sociológicos clásicos, los enlaces sociológicos con la educación y el individualismo sociológico y el educativo muestran situaciones laberínticas.

Por último, en el cuarto capítulo, nos referimos al individualismo sociológico y al individualismo educativo. La idea consiste en mostrar la posibilidad de un giro en el análisis sociológico de la educación, ya que durante mucho tiempo la mayoría de sociólogos clásicos y neoclásicos apoyaron la tesis de que la sociedad es la que determina la educación y que reproduce a la sociedad; en otras palabras, con el análisis sociológico ortodoxo, se afirma que la educación es producto de la sociedad y que es esencialmente colectiva o social. Pero quizá el análisis sociológico está cambiando.

Cuando uno se encuentra en los linderos de la sociología contemporánea, se identifican nuevas fronteras, ya que junto a la sociología se reconoce la presencia de otras disciplinas que prestan atención al llamado individualismo sociológico. Así que no sólo se multiplican los caminos de este estilo de conocimiento, sino que se entrecruzan con otras modalidades de estudio, por ejemplo: el psicológico, el pedagógico o el filosófico, con lo cual la imagen de estar *entre laberintos* se hace más notoria.

Conviene señalar que, al igual que en el capítulo anterior, se ofrece el análisis de textos en extenso, entre los cuales tal vez resulte notable el caso de George H. Mead. La justificación es la ya expresada para el anterior apartado.

En este capítulo, reconocemos que el modo de conocimiento sociológico que se encamina al estudio del individualismo se mira claramente a partir de Weber; no obstante, se nota que con George H. Mead avanza hacia un nuevo modo de conocimiento sociológico; el interaccionismo simbólico, el cual argumenta que la formación de las personas, se ve influida por los entornos materiales, sociales y simbólicos, pero ante todo por la comunicación, en sus formas prelingüística y lingüística, que de manera inherente conlleva una singular variedad y complejidad. Así que con el trabajo intelectual de Mead es posible notar la apertura de un nuevo camino sociológico, por cierto bastante entrecruzado, ya que junto a éste se dan encuentros con los modos de conocimiento relacionados con la filosofía, la psicología y la comunicación.

También resulta importante el trabajo intelectual de Henry Giroux, quien desarrolla la teoría de la resistencia educativa, con la cual critica los estilos de pensamiento sociológicos que reivindican que la educación reproduce lo que la sociedad impulsa a niveles económicos, ideológicos o culturales. Cabe destacar que la teoría de la resistencia educativa no es estrictamente un enfoque sociológico centrado en la acción social, sino una perspectiva pedagógica, e incluso psicológica, que muestra de manera clara el entrecruzamiento de modos de conocimiento que la educación demanda como objeto de estudio.

A últimas fechas, Giroux se plantea las relaciones entre resistencia, modernidad y posmodernidad, por lo que se mantiene en la frontera de la modernidad y la posmodernidad, porque a ambas les reconoce posibili-

dades para la constitución de una pedagogía emergente. Así que otra vez tenemos la impresión de estar *entre laberintos*.

Por último, el pasaje obligado hacia el individualismo sociológico más actual se identifica con Gilles Lipovetski, quien presta atención al cruce de dos épocas, la de la modernidad y la de la posmodernidad, en donde el individualismo de la primera indica el predominio de la competencia económica, el sentimentalismo acerca de la familia y la vida doméstica, la oposición política y la creatividad artística; en cambio, en la segunda se hace presente el rechazo o abandono del orden anterior, hecho que marca nuevos tiempos en los cuales, más que lo colectivo e institucional, surge el narcisismo centrado en el *yo*, o sea, el extremo cuidado de sí mismo, reforzado socialmente por una gran gama de servicios. Éste es un enfoque sociológico que se acompaña de más disciplinas, entre las que destacan la filosofía, la psicología y el psicoanálisis, con lo cual la imagen y sensación de estar *entre laberintos* surge de nueva cuenta y de forma más acentuada.

DR. LUIS HÉCTOR GONZÁLEZ MENDOZA
Ciudad de México, agosto de 2010

1. Entre laberintos e imaginaciones

La expresión *entre laberintos e imaginaciones* requiere explicación, ya que se usará para señalar que la investigación de la sociedad confronta una realidad hasta cierto punto embrollada.

Al estudiar la sociología, comprobamos que la sociedad es una realidad que se vincula con distintas disciplinas. Al aprender la sociología se está en permanente contacto con el conocimiento de la sociedad y las sociedades, lo que nos aproxima al entendimiento de una vasta y compleja realidad social, siempre en constante conservación y cambio, debido a lo cual a veces se experimentan difíciles, complicadas y contradictorias situaciones de estudio.

La sociología estudia no sólo a la sociedad y sociedades, sino al ser social e individual que se configuran en distintas épocas sociales, dando como resultado paradojas y hasta confusiones.

El estudio de la sociología y la educación a menudo provoca imágenes, sensaciones y experiencias como de estar *entre laberintos*.

Para dar cuenta de tal expresión, comentaré acerca de su significado a través de un especialista en el tema: Paolo Santarcangeli. Luego explicaré los originales y brillantes usos de la metáfora del laberinto que realizan Jorge Luis Borges y Octavio Paz.

Avanzaré la reflexión e interpretación de la imaginación histórica y sociológica, para proponer la figura del laberinto sociológico, anunciando senderos y vinculaciones de la sociología y la educación, que recorreré estudiando enfoques sociológicos clásicos y actuales.

Paolo Santarcangeli (2002), especialista y experto en los laberintos, nos entrega una bella e interesante obra, intitulada: *El Libro de los laberintos. Historia de un mito y un símbolo*. Es un texto de magnífica y exquisita lectura, ya que, con los resultados de una metódica investigación, se nos informa de manera significativa acerca del tema, a lo que se añade el brillante estilo de escritura propia del autor. El libro consta de más de trescientas páginas en las cuales se identifica el origen de los laberintos, se clasifican, se explican, se ilustran y, por supuesto, se da pauta para prestar atención a la presencia, evolución, definición, e interpretación del laberinto.

Santarcangeli nos señala que con poco más de tres mil años de antigüedad, el laberinto del Minotauro es el más famoso, y aún sigue vigente, ya que existe información acerca de éste, por lo que es posible identificar, por ejemplo, quién mandó construir el laberinto: el rey Minos; quién fue el arquitecto: el famoso Dédalo; quién era el personaje central, habitante y prisionero: el mítico Minotauro; quién fue el matador de éste: el legendario héroe llamado Teseo; quién se enamoró del héroe y le proporcionó el hilo para salir del laberinto: la bella e inteligente Ariadna, etcétera.

Santarcangeli indica que el laberinto era una construcción artificial de caminos falaces, es decir, algo creado con base en un diseño de múltiples caminos falsos y con un solo camino trazado de forma certera que conducía al centro, en donde habitaba el Minotauro. En el laberinto clásico, la salida significaba regresar por idéntico camino hasta la puerta de entrada.

La descripción del laberinto clásico lleva a pensar que funcionaba como prisión no sólo para el Minotauro, sino para los caminantes, porque ya dentro a ambos les truncaba el escape.

Por ahora, más que datos acerca del mito, nos interesa describir el diseño y papel del laberinto clásico. Santarcangeli nos dice que el laberinto del Minotauro era una construcción de forma ovalada con murallas o paredes y con una sola puerta que conducía hacia vías o caminos interiores formados a la manera de encrucijadas. Dicha construcción tenía por objeto mantener en el centro a un ser extraño y peligroso; también cumplía la función de perder a quienes se internaban en él, ya que, de ser posible la salida, significaba el retornar por los mismos senderos seguidos desde la entrada. Del mismo modo, se nos indica el lugar en el cual se ubicaba tal laberinto, e incluso se menciona otro.

El lugar en el cual se ubica al mítico laberinto del Minotauro es la isla de Creta; asimismo, resulta que existe otra parte en la cual aparece la figura del laberinto. En efecto, es la legendaria ciudad de Troya, situada en alguna área de las costas mediterráneas. Troya alude a una ciudad con diseño laberíntico, pues se describe como una construcción de altas y firmes murallas y dentro de ellas existe y se organiza una urbe habitada por dirigentes de linaje real, así como de población en general. Precisamente en la *Iliada*, Troya se menciona como una metrópoli que resiste durante varios años el embate de una poderosa coalición griega, con lo cual se revela como un centro de gran fortaleza y resistencia, que finalmente cae mediante el engaño y la astucia (Santarcangeli, 2002, p. 64-67)

Sin embargo, el origen y presencia del laberinto parece ser más que milenario, ya que en ciertas pinturas rupestres se registran imágenes de laberintos, que sin lugar a dudas son huellas y señales, quizá símbolos, dejados por los hombres de la prehistoria. Algunas de estas pinturas muestran trazos de figuras de hombres y animales, así como de seres híbridos y, por supuesto, dibujos a manera de laberintos. Se dice que en distintas regiones del continente europeo se han encontrado pinturas rupestres con imágenes de laberintos; incluso en algunas zonas europeas se registran laberintos grabados en rocas (Santarcangeli, 2002, p. 113-129)

Santarcangeli nos permite saber que el asunto de los laberintos evoluciona desde tiempos inmemoriales, y al paso del tiempo se pueden identificar tanto expresiones simbólicas como materiales.

En relación con las manifestaciones simbólicas, es posible señalar un complejo entramado de modos de expresión social y cultural que conlleva la representación del laberintos y que giran alrededor de la magia, el mito, lo sacro, lo profano, lo religioso, lo místico e incluso lo lúdico; asimismo, las imágenes del laberinto se multiplican en variadas formas, ya que existen representaciones de laberintos ovalados, cuadrangulares, pentagonales, hexagonales, octagonales o circulares; laberintos de una sola entrada, que a la vez significa la salida, y un centro; además se cuentan los de una entrada, sin centro, y una salida en el extremo opuesto a la entrada; también existen laberintos de varias entradas y salidas con un centro. En suma, el laberinto significa una gran variedad de manifestaciones simbólicas propias del ser humano (sobre todo, nos ofrece vestigios de las mentalidades

humanas), asociadas a distintas formas de representación, aunque las más usuales son las de figuras ovaladas y cuadrangulares con una entrada que significa la salida y con un centro; por supuesto, todos ellos representados con senderos que cumplen la función de desorientar y engañar el paseo de los caminantes.

Respecto a las manifestaciones materiales, se puede indicar que originalmente cuevas y cavernas de múltiples galerías fueron aprovechadas para el uso mágico e incluso de culto divino. Lo laberíntico ha influido en el diseño arquitectónico de algunos espacios urbanos, de tal forma que en ciertas ciudades existen zonas de trazo laberíntico; las condiciones de vida y muerte de personajes poderosos han incitado la construcción de palacios y tumbas a la manera de laberintos; el poder y el fervor religioso han permitido la formación de iglesias con motivos laberínticos en pisos, paredes, vitrales e incluso en el diseño de conventos con patios y prados en forma de laberintos, y el impulso lúdico del ser humano ha dado paso a la creación de jardines, danzas, ornamentos domésticos y personales, así como al diseño de monedas e incluso juegos que recrean situaciones laberínticas.

Santarcangeli nos alerta acerca de las múltiples manifestaciones y descripciones del laberinto, ya que traen aparejado el uso de muchas definiciones. Al respecto, conviene señalar que para el autor es importante considerar el hecho de que la imagen del laberinto se registra en distintas regiones y en diferentes épocas, con lo cual comenta lo arquetípico del laberinto. Al parecer, los seres humanos, desde tiempos inmemoriales, han dibujado laberintos, quizá imaginando y representando hechos de vida cotidiana, tal vez simbolizando situaciones de existencia humana excepcionales. Lo cierto es que aparecen en distintas regiones y épocas, debido a lo cual es posible pensar que el laberinto es un signo y un símbolo que subyace en la mente de todo ser humano y que se manifiesta en todas las culturas existentes (Santarcangeli, 2002, p.152)

En relación con la definición formal del laberinto, Santarcangeli señala cuatro y ofrece la propia: (1) “Camino complicado, irregular, con muchos pasadizos, a través o alrededor de los cuales es difícil encontrar el camino sin un guía”; (2) “Sitio en el cual no se encuentra manera de salir. Embrollo, lío, confusión”; (3) “Lugar enmarañado de caminos que dificultan la

salida”; y (4) “Una red de pasadizos, pensada para confundir, en un edificio; una maraña de caminos, en un jardín”. En opinión del autor, estas definiciones están incompletas, porque no necesariamente los laberintos son cerrados, ya que, casi siempre, existe la posibilidad de salida; los laberintos no están formados exclusivamente de caminos o una red de pasadizos, ya que pueden ser galerías existentes en cavernas, o bosques de intrincada naturaleza; inclusive los caminos no necesariamente implican engaño o confusión, así que Santarcangeli dice: “Cuanto más lo pensamos, mejor lo comprendemos [*sic*] que el objeto de nuestro interés, a mayor abundamientos laberínticos, no cabe en ninguna definición que lo abarque por entero y sin equívocos. Conformémonos, pues, con decir: ‘Recorrido tortuoso, en el que a veces es fácil perder el camino sin un guía.’” (Santarcangeli, 2002, p. 49-50).

Más adelante recuperaremos algunos elementos de estas definiciones; mientras tanto, pasaremos a la revisión de dos autores que con la metáfora del laberinto nos ofrecen interpretaciones al respecto. Existen muchos autores que tratan acerca del tema del laberinto; tan sólo hemos elegido a dos, por cierto muy famosos: Jorge Luis Borges y Octavio Paz, a quienes a continuación comentamos.

Uno de los autores que por excelencia trata acerca de los laberintos y que es apodado *The labyrinthmaker* (Fernández Ferrer, 2009) es Jorge Luis Borges. Quizá por eso identificar la definición del laberinto que sustenta es una tarea que resulta inútil, ya que Borges conoce, imagina, escribe, crea y recrea múltiples laberintos.

Jorge Luis Borges nos obsequia temas estructurados laberínticamente; por ejemplo “Las Ruinas Circulares”, “El Otro”, “La Biblioteca de Babel” y “El Aleph”, por mencionar algunos de sus escritos, en los que nos muestra temas de laberintos espaciales; personajes en situaciones laberínticas; laberintos cuya construcción se eleva y eleva, de manera casi interminable; laberintos oníricos; tiempos laberínticos; etcétera.

En las ficciones borgianas hay algo que llama poderosamente la atención: las imágenes de esos tiempos y espacios, más que físicos y sucesivos, abstractos y discontinuos; los personajes que parecen estar enlazados entre tiempos detenidos y no; los protagonistas que a momentos se perciben como enganchados en una o varias de las múltiples galerías de sueños po-

sibles y realidades esperadas, en ocasiones de pesadillas del presente y realidades sin llegada.

En “Las ruinas circulares” emerge un tiempo de encrucijadas, más que materiales, oníricas, en donde el sueño y el soñante se unen y separan. En la lectura de esta breve narración es admisible enlazar sueño y soñante, pero, a la vez, es posible desunirlos. Este es un escrito que deja la sensación y percepción de un tiempo esférico, laberíntico y flotante (Borges, 1982, p. 97-101).

En “El Otro” asoma un momento en el cual el tiempo pasado y presente de un viejo llamado Jorge Luis Borges se encuentra con un joven llamado Jorge Luis Borges. Cada uno de los personajes está seguro de ser Jorge Luis Borges. El diálogo que entablan los lleva a reconocer que ambos tienen idéntico nombre, pero son diferentes porque tienen distintas edades, también porque el viejo reconoce que tiene muchos recuerdos y cada vez menos expectativas; en cambio, el joven, comparativamente, reconoce menos recuerdos y mantiene muchas más expectativas. Así se desenvuelve un diálogo a lo largo del cual se confronta si dicho cruce puede ser real o no. Del mismo modo se acepta que un probable encuentro quizá ya sucedió, que quizá está sucediendo o que tal vez pueda suceder (Borges, 1982, p. 192-198).

En “La Biblioteca de Babel”, una solitaria voz nos guía para recorrer y conocer tan sólo partes de una gigantesca obra de complicado diseño. Edificación de múltiples galerías ordenadas simétricamente hacia arriba y hacia abajo, construcción en donde se alojan no sólo textos, sino personas cuyo trabajo y vida se relaciona de manera total con los libros, esa biblioteca es una enorme edificación con espacios que se replican una y otra vez muchas veces, hacia abajo y hacia arriba; es un lugar en el cual los trabajadores cumplen funciones no sólo de cuidado rutinario de textos, sino de actividades de búsqueda y recuperación de libros, aunque también existen tareas para guardar y enmudecer textos, y eso lo sabemos porque una solitaria voz nos guía en esa singular Babel (Borges, 1982, p. 106-112).

En “El Aleph” se nos ofrece la historia de un ser de vida cotidiana que experimenta el vacío y dolor por la muerte de Beatriz, mujer de la cual estuvo enamorado y a quien nunca se lo declaró. Así podemos saber que el personaje guarda luto permanente y durante mucho tiempo. Año con año

se presenta en la casa de Beatriz de manera puntual, alargando el duelo del amor. Pero a la vez hay un encuentro de algo extraño y es la entrega de una singular e inexplicable experiencia que sólo se atina a nombrar como el Aleph, una diminuta esfera flotante de luz brillante y transparente en la cual se mira desfilan la historia de la humanidad (Borges, 1982, p. 152-162).

Con Jorge Luis Borges aparece una narrativa fantástica, sofisticada e intelectualmente seductora, y más aún cuando recrea a su manera las figuras de los laberintos, mostrando espacios y entornos, sugiriendo y exponiendo variados tipos de laberintos, implicando también relatos en donde el tiempo se acepta de forma laberíntica, y qué decir de los personajes cuyas existencias parecen desenvolverse desde siempre *entre laberintos*. Más adelante recuperamos algunos rasgos de los laberintos borgianos.

Octavio Paz es autor del libro intitulado *El laberinto de la soledad*, ensayo en el que se aborda e interpreta algo acerca de nuestra historia, por lo cual nos es una lectura obligada, porque mediante la metáfora del laberinto, descifra un rasgo de carácter del mexicano: la soledad. Al revisar la lectura con el objeto de identificar la definición del laberinto, descubrimos que explícitamente no existe; en cambio, se explota la metáfora, ya que se abunda acerca de lo paradójico que resultan ser la soledad y la forma de asumirla por el mexicano. Octavio Paz habla de la soledad del mexicano señalando e identificando las dobles condiciones y manifestaciones de ésta: es precisamente una forma de ser ambivalente cuyo origen implica a los mundos de la vida indígena y española; las causas y efectos de la Independencia y de la Revolución; el comportamiento del pachuco como ser de soledades dentro de la sociedad estadounidense y fuera de la sociedad mexicana; el día de todos los santos y la noche de los fieles difuntos: tiempo de vida y fecha de muerte; es la conducta del mexicano que sobrio esconde la soledad y que ebrio muestra la soledad; es el hecho de una revolución que se institucionaliza. En síntesis, son imágenes propias de la existencia del mexicano, formas de ser paradójicas y contradictorias, o sea laberínticas. Por supuesto que ello nos lleva a identificar que para Octavio Paz el laberinto es un conjunto de encrucijadas históricas, y, si bien es cierto que plantean dilemas, el resultado no significa la elección de un solo rumbo. En todo caso se opta por las dos rutas, lo que explica la ambivalente soledad que se forma en el ser del mexicano, (Paz, 2009).

Octavio Paz nos muestra que, con el estudio de la historia y el uso de la metáfora del laberinto, se pueden recuperar e interpretar condiciones de vida material y simbólica —que se manifiestan a manera de encrucijadas— y que al paso del tiempo éstas dan paso a un rasgo del carácter mexicano: la soledad.

Con lo antes expresado, podríamos afirmar que, al revisar la definición del laberinto, identificamos rápidamente el que se refiere al mito, en donde resalta el laberinto del Minotauro. También entendemos que la definición asumida por Santarcangeli es significativa (el recorrido tortuoso en el que a veces es fácil perder el camino sin un guía); sin embargo, en nuestro caso, es decir, sociológicamente, podríamos añadir que el recorrido tortuoso, el de vueltas y rodeos, también indicaría detenimientos y pausas para reconocer el andar y, con ello, reemprender el recorrido. Del mismo modo, podría darse el caso de la inexistencia de guía, ante todo, porque muchas condiciones y manifestaciones sociales nos son desconocidas.

Después tenemos que las ficciones borgianas constituyen relatos en los cuales los entornos materiales adquieren y se mueven en formas de laberintos. Del mismo modo son descripciones que refieren, más que tiempos lineales y sucesivos, momentos laberínticos; asimismo, implican personajes cuyas vidas se desenvuelven entre laberintos. Se trata de la imagen de laberintos diversos y, en cierta manera, de la experiencia de creación y recreación de laberintos cuya narración nos hace percibirlos en movimiento.

Lo expresado me sugiere que al revisar escritos sociológicos contemporáneos, nos encontramos ante la creación de nuevos textos que indican apertura de caminos en el estudio de la sociología.

Por último, reconocemos que la metáfora del laberinto se usa como un cúmulo de encrucijadas históricas que dan cuenta de un tipo de comportamiento humano en situaciones socialmente específicas.

Recordemos que el laberinto se entiende de manera clásica como una construcción de murallas o paredes ordenadas de varias formas y las más usuales son la ovalada y la cuadrangular. Éste tiene una entrada que conduce a un lugar importante, generalmente al centro mismo del laberinto, conforme alguien se adentra en él. El andar se realiza cruzando múltiples caminos. El interior del laberinto está compuesto por numerosos corredores que en su mayoría cierran el avance y no sólo dificultan el andar, sino

que pueden también extraviar al caminante. Por supuesto que existe un sendero que alcanza el centro y, en caso de llegar o no, la posible salida significa identificar y recorrer de manera inversa la misma ruta de entrada.

Como puede observarse en el laberinto clásico, la entrada, los caminos, el centro y la salida son fijos. En todo caso, el caminante es el que se mantiene en movimiento. En este tipo de espacios el caminar implica un alto riesgo de perder la orientación y, en consecuencia, la escapatoria del laberinto; sin embargo, se tiene la certeza de que el recorrido lleva a una meta: el centro. También se tiene la seguridad de que existe la salida, la que, paradójicamente, es la propia entrada.

En cambio, la alusión del laberinto borgiano nos muestra que con el genio narrativo del autor es posible imaginar múltiples entornos y situaciones de la vida material y simbólica del ser humano a la manera de laberintos, con lo cual la metáfora alcanza a reflejar situaciones que oscilan entre distintos espacios y entre diferentes tiempos.

Por último, con Octavio Paz la comparación del laberinto en situaciones y manifestaciones históricas alcanza una fuerza descriptiva significativa, ya que el autor percibe y descifra comportamientos individuales y colectivos de una forma de ser de los miembros de una sociedad en específico. Estamos ante formas de ser que implican condiciones y manifestaciones paradójicas y contradictorias, en suma: laberínticas.

En síntesis, la figura del laberinto nos da pauta para asociar situaciones y expresiones sociales; por ejemplo, la acostumbrada experiencia de ser social y ser individual, ya en sí laberíntico, quizá se pueda reinterpretar como una continua entrada a procesos de la socialización que implican caminos, centros y salidas colectivos, que pueden ser fijos, mudables o dinámicos. La anterior imagen podría facilitar la comprensión de por qué las conductas sociales e individuales se desenvuelven y despliegan en otras tantas formas de ser, lo que a su vez podría interpretarse como producto de condiciones y manifestaciones sociales laberínticas que, al mismo tiempo, forman el ser social y el ser individual de manera semejante, o sea, formas de ser laberínticas.

La tríada de la imaginación

Ahora bien, la metáfora de *entre laberintos* podría invalidar nuestro objetivo de estudio; por eso, añadimos la tríada de la imaginación: la imaginación simple, la imaginación histórica, y la imaginación sociológica. Dicha tríada permite no sólo mayor flexibilidad y claridad intelectual, sino acercamiento y reflexión más metódico en nuestro estudio.

La imaginación significa un cúmulo de habilidades humanas que refieren: 1) sucesos, historias, imágenes, hechos y objetos reales o no; y 2) ideas, creaciones y proyectos.

En ambos casos, la definición formal de la imaginación, acepta que lo narrado o proyectado consiga ser cierto o no.

A la vez, lo imaginado narrado podría materializarse como cuento, novela, historia biográfica o colectiva; inclusive, la imaginación como proyecto creativo que se objetiva en cuadros, música, esculturas o construcciones que trascienden épocas sociales.

Si continuamos explorando acerca del significado de la imaginación, identificaremos más autores y obras; en nuestro caso reconocemos a R. G. Collingwood con el breve y brillante ensayo titulado *El arte y la imaginación* (Collingwood, 2019).

El hecho de imaginar y comunicar son actividades intelectuales humanas, prácticas y percepciones individuales y colectivas del pensar, hablar y objetivar algo que es real o irreal, verdadero o fantástico, que sucedió o no.

Para Collingwood, “suele suceder que la palabra ‘imaginación’ se emplea dando a entender que el objeto imaginado es por necesidad irreal, pero no siempre ha de ser así, pues lo correcto es pensar que cuando uno imagina un objeto no ha de importarle su realidad o irrealidad. (Collingwood, R., 2019, pág. 17)

Conviene señalar que el autor refiere el caso del novelista, cuya historia sobre la que escribe puede estar cargada de realidad y a la vez de fantasía; lo importante en esta circunstancia no es tanto lo verdadero o no de la trama, sino la coherencia de lo imaginado como un todo.

Casos contrarios serían el del científico y del historiador, a quienes importa no sólo imaginar la verdad, sino pensarla y verificarla. El autor reflexiona y argumenta en torno al arte y la imaginación. Para el filósofo e

historiador británico, el arte y la comunicación forman parte del conocimiento humano.

El conocimiento humano es polémico, inclusive paradójico porque éste resulta ser un hecho histórico y colectivo que se especializa cuando menos en cinco campos: el arte, la ciencia, la religión, la historia y la filosofía.

El conocimiento especializado es resultado del trabajo de élites, una actividad intelectual que llevan a cabo los expertos en los campos antes citados; a su vez, la gente común y corriente asimila los resultados de los conocimientos, sin la necesidad de mediar el estudio especializado.

En otras palabras, el artista, el científico, el religioso, el historiador y el filósofo, junto con el grueso de la gente, imaginan que sus conocimientos no sólo son verdaderos, sino compartidos; sin embargo, los conocimientos en general y los especializados en particular se distribuyen irregularmente en la sociedad.

Respecto del arte y la imaginación, Collingwood refiere que la subjetividad del artista se despliega imaginando no sólo aspectos que están fuera de su mente, sino también en su interior, lo que resulta normal en el desempeño artístico.

En cambio, aunque el científico y el historiador, viven e imaginan la realidad como una unidad objetiva y subjetiva, sus formas de estudio marcan cierta independencia. Si bien el conocimiento científico y el histórico habitan en la mente de los especialistas —y en tal sentido es subjetivo—, la manera de conocerlo y verificarlo requiere de la separación y reivindicación de la objetividad.

Collingwood opina que la subjetividad del artista respecto al objeto del arte es recomendable; por ejemplo, si el creador sueña con su objeto de estudio, puede estimular la creatividad artística.

Por el contrario, si el científico y el historiador soñaran con sus objetos de estudio, ello indicaría más que creatividad, una especie de obsesión que podría ser negativa para el conocimiento del objeto de estudio.

Entre laberintos de sociología y educación es una obra que fue imaginada y luego recreada con la revisión y redacción de textos sociológicos; se trata de una caminata orientada hacia el estudio interno de la sociología y su andar junto con la educación. Cabe señalar que no se pretende contribuir al desarrollo de la sociología de la educación, en donde convergen

sociólogos, pedagogos y educadores de varias especialidades, sino que se trata de un viaje conjunto e interior de la sociología y la educación.

El texto ordena cronológicamente la aparición de los sociólogos, refiere los datos de los autores y sus obras, significando hechos históricos y práctico, por tanto, de manera implícita la imaginación histórica. Veamos primero cómo la expone Collingwood.

La imaginación histórica

R. G. Collingwood aborda no sólo la revisión del arte y la imaginación como parte del conocimiento humano, sino que particulariza el tema de la “*imaginación histórica*”. En efecto con el texto titulado *Idea de la Historia* (Collingwood, R., 2017) así lo demuestra. [A la primera edición, de 1946, han sido varias reimpresiones y traducciones.] Originalmente la primera impresión ofrecía un recorrido histórico desde la historia grecorromana, continuando con la influencia del cristianismo, siguiendo con el umbral de la historia, para cerrar con la historia científica. A lo anterior se han sumado los Epilegómenos, nuevos prólogos que fueron escritos de manera paralela al texto. Al respecto, me llamó la atención el epilegómeno “*La imaginación histórica*”, a cuyo comentario dedico algunos párrafos.

Collingwood aborda el asunto de la imaginación histórica preguntando si la historia es mera percepción o conocimiento especializado, para el autor dicha diferenciación resulta significativa porque apunta a la separación del pensar histórico y del pensar científico.

La exposición de Collingwood revela un pensamiento refinado en torno a la historia y asume una “personalidad histórica”.

Me parece que Collingwood construye y asume tal “personalidad histórica” porque para él la percepción y el pensamiento histórico son similares, por cuanto ambos reflejan la propia individualidad.

Con la imagen de la personalidad histórica, uno se percibe e identifica con el ahora, con lo que ocurre al momento. En cambio, con el pensamiento histórico, uno se mueve y equipara con lo sucedido, es decir, uno se reconoce con lo que sucedió y que puede ser conocido por lo mismo que ocurrió.

La personalidad histórica permite comprender que lo sucedido se da *in situ*, mientras que lo pensado se efectúa *a posteriori*.

Para Collingwood el pensamiento del historiador se equipararía al pensamiento científico siempre y cuando el pensamiento histórico mantuviera el método inferencial o deductivo y el procedimiento de lo racional. La diferencia radicaría en el hecho de que mientras los postulados de la ciencia son abstractos y universales, los supuestos de la historia son concretos y particulares, pues el pensamiento histórico refiere tiempos y espacios específicos, así como un conocimiento racional de lo transitorio y concreto. (Collingwood, R., 2017, pág. 316)

El historiador británico nos explica que en el pensar histórico interactúan significativamente dos personas, denominadas autoridad e historiador. Por una parte, la autoridad es quien dice recordar y hablar acerca de un suceso; por otra el historiador es quien escucha. En este sentido, el pensar históricamente supone identificar lo que dice alguien que recuerda algo, así como a quien cree en lo escuchado.

En principio la dualidad de autoridad y creyente, es decir, de quien recuerda y de quien cree en lo recordado, bastaría para depositar la confianza en lo dicho y lo escuchado como lo históricamente válido; de igual manera, se alcanzaría a reconocer el inicio y desenvolvimiento del pensar histórico. Collingwood nos advierte que, al entrar en juego la construcción y reconstrucción de lo dicho y lo escuchado, aparece la imaginación y la crítica histórica.

Lo significativo del pensar históricamente es la observación y análisis de que la información dada por la autoridad y escuchada por el historiador se construye *in situ* y se reconstruye *a posteriori*, pero igual se vislumbra que se trata no sólo del encuentro entre un informante y un escucha claves, sino del estudio de las mentalidades existentes en el pasado e, incluso, en la actualidad.

En consecuencia, estamos ante la tarea de conocer en dónde y cómo se desarrollaron las mentalidades de la época anterior. Frente a esta situación la memoria y la autoridad, si bien ofrecen la información básica para el pensar históricamente, necesitan de la crítica y la imaginación histórica.

Quien se dedica a pensar históricamente está obligado a confirmar que los sucesos no sólo son recordados por alguien, sino que lo dicho o comunicado es coherente y accesible al entendimiento de la gente. En esta parte del pensar históricamente, se conjuga lo sucedido *in situ* y lo acontecido

a priori; a la vez, surge la crítica y la imaginación histórica, todo lo cual apunta a considerar *la verdad de lo sucedido*.

Collingwood nos dice que el pensar históricamente no sólo es fijar los hechos en sus espacios y momentos, sino allegar fuentes de información periféricas que den cuenta de que lo sucedido es real y forma parte de las experiencias de la gente; inclusive podríamos pensar en más informantes clave que podrían ser testigos de los hechos narrados.

El autor británico suma una nueva tarea para el historiador: la crítica. Esta supone allegarse fuentes de información periféricas a los hechos o sucesos investigados, pero también representa interpretar, desconfiar y corregir, en la medida de lo posible, los testimonios dacios y reconstruidos.

En tal sentido, el pensar históricamente es considerar que los hechos son concretos y transitorios, pero no están fijos, porque precisamente el historiador en su rol de autoridad hace uso de la crítica. Ante la consideración de que los hechos históricos son concretos y transitorios, la crítica, en cuanto ejercicio realizado por el historiador en su rol de oyente y tras haberse allegado información periférica, lo acerca a la presencia y uso de la *imaginación histórica*.

El pensar históricamente indica que lo hecho y pensado en el pasado no significa la verdad absoluta porque los hechos aislados y descritos en tiempos y espacios más o menos precisos no pueden ser pensados como verdaderos *per se*, sino que lo pensado puede variar, sobre todo si aplicamos la idea de la *imaginación histórica*.

En principio la imaginación histórica sería aceptar que el oyente o historiador parte de un *a priori*: él percibe el ayer, desde el ahora. El hecho dado en un lugar y en un momento quizá se repetirá en otros espacios y en distintos momentos, significando para el historiador un pasado que se interpreta en el hoy. Precisamente esto lo advertimos cuando identificamos y hacemos uso de la *imaginación histórica*.

“El pensar histórico es aquella actividad de la imaginación mediante la cual nos esforzamos por citar a esta idea innata un contenido detallado, lo cual hacemos empleando el presente como testimonio del pasado. Cada presente tiene su pasado que le es propio, y cualquier reconstrucción imaginativa del pasado tiende a reconstruir el pasado de este presente, el presente es que se efectúa el acto de imaginación, tal como se percibe aquí y

ahora. En principio, el fin de tal acto es aprovechar íntegro el aquí y ahora perceptible como testimonio del pasado íntegro a través de cuyo proceso ha cobrado existencia. En la práctica, este fin no se alcanza jamás.” (Collingwood, R., 2017, pág. 330).

Entonces los sucesos ocurridos en el aquí y ahora no son fijos, sino mutables, lo que permite entender que el pensar históricamente tiene por cometido no sólo registrar hechos humanos, sino reconocer que las mentalidades de aquel tiempo y espacio son diferentes a las actuales; en consecuencia, al trabajar con el *a priori* de la imaginación histórica, podríamos preguntarnos constantemente si hay cambios de mentalidades o no.

“A causa de estos cambios, que no cesan jamás, por lentos que puedan parecer a observadores miopes, cada generación tiene que reescribir la historia a su manera; cada nuevo historiador, no contento con dar nuevas respuestas a viejas preguntas, tiene que revisar las preguntas mismas, y —como el pensamiento histórico es un río en el que nadie puede bañarse dos veces— incluso un mismo historiador que trabaja el mismo tema por cierto lapso, se encuentra, cuando al tratar de replantear una vieja cuestión, con que la cuestión ha cambiado.” (Collingwood, R., 2017, págs. 330-331).

La imaginación histórica nos capacita para estar alerta a que los hechos y sucesos del pasado son potencialmente conocidos no sólo en el contexto del ayer, sino en el del ahora. Lo dicho nos lleva a reconocer que las mentalidades con las cuales fueron construidos los hechos del pasado son susceptibles de comparación con las mentalidades actuales.

Ahora bien, el objeto de trabajo titulado *Entre laberintos de sociología y educación* de alguna manera implica una propuesta de estudio del desenvolvimiento teórico de la sociología vinculado con la educación y, en cierta forma un ejercicio de imaginación histórica. Porque nos trasladamos al pasado teórico de la sociología y su vinculación con la educación, de algún modo también nos preguntamos acerca de la actual condición teórica de la sociología en relación con la educación, razón por la que, podríamos decir, se trata de la comparación de mentalidades sociológicas que se encuentran unas en el pasado y otras en el presente.

En los capítulos que componen nuestro escrito, realizamos narrativas de la sociología clásica y contemporánea junto a sus conexiones con la

educación. A continuación comentamos lo relativo a la *imaginación sociológica*.

La imaginación sociológica

Entre laberintos de sociología y educación me llevó a confrontar una realidad sociológica a partir del desenvolvimiento de la sociología clásica y de la sociología actual; de igual manera, significa la investigación de ambos puntos de vista vinculados con la educación.

En este sentido, se trata de una propuesta de estudio sociológico con cierta dosis de imaginación sociológica.

En el desarrollo de la investigación, comenzamos con la identificación de los personajes que dieron origen a la sociología; después, registramos a aquellos sociólogos que desarrollaron y diversificaron los enfoques sociológicos. Al caso, realizar el ejercicio de estudio de la sociología y la educación implicó no sólo la imaginación histórica, sino la imaginación sociológica, llamando la atención que es un estudio sociológico en el interior de la propia sociología.

Me parece que la sociología y el oficio de sociólogo implican comunicar los procedimientos de investigación para dar cuenta de la realidad denominada sociedad y, a la vez, conlleva, comentar acerca de la realidad sociológica o procesos de conceptualización necesarios para obtener mejores acercamientos al estudio de la sociedad y sociedades.

La sociología y el oficio de sociólogo implica estar alerta ante las disonancias sociales, o sea, la falta de correspondencia entre dos cosas, hechos o dichos de las personas. Se requiere cierta dosis de imaginación, en el sentido de estar alerta a las disonancias entre los hechos y los dichos, entre lo verdadero y lo ficticio, entre lo objetivo y lo subjetivo.

Lo anterior, porque en el trabajo del sociólogo, suele darse la tendencia sociológica empírica inmediata, esa que registra y busca respuestas ya dadas, pensando que el acercamiento a la realidad y a la verdad sucede de manera directa. Es una especie de práctica sociológica empirista pronta y simplificada que busca respuestas en la realidad inmediata, sin mediar preguntas.

La imaginación sociológica no significa pensar en el vacío, sino que,

más bien, representa la idea de que algo sucede conforme a cierta lógica y de ahí que uno se pregunte el porqué de los pensamientos y de lo imaginado.

La elección y uso de la metáfora de los laberintos y *la imaginación sociológica* (Milis, 2009), las empleo porque observo que la sociología se origina en múltiples autores y en varios enfoques científicos. De igual manera, un rasgo de la imaginación sociológica es el vínculo histórico social, que nos hace percibir que vivimos en el entrecruce de experiencias individuales y hechos sociales en constante mantenimiento y transformación, que a su vez generan expectativas y malestares propiamente personales, pero en épocas y estructuras sociales específicas.

La idea de la imaginación sociológica la recupero de C. Wrigth Mills (1916-1962) quien detecta la confluencia de un conjunto de expectativas individuales y de sensaciones colectivas expresadas en promesas y malestares: disonancias dadas entre el ser individual y el ser colectivo, acotadas a una época social, experiencias que se revelan al estudiar situaciones biográficas vinculadas con épocas históricas y conectadas a las estructuras sociales existentes.¹

C. Wrigth Milis vivió la época social estadounidense de “entre guerras”: por un lado la Guerra fría (1947-1991); por el otro la Guerra de Vietnam (1955-1975), lo que le permitió diagnosticar y experimentar que en la sociedad de su época existía un descontento dado entre expectativas personales esperanzadoras y situaciones sociales amenazantes; en otras palabras, se trataba del reconocimiento de las diferentes expectativas individuales positivas elementos del malestar e indiferencia social de toda una época.

¹ La asociación de lo biográfico y las épocas sociales plantea dos problemas: primero, cómo fijar la temporalidad del sujeto al que se refiere la investigación; segundo, cómo se define la época social, porque ésta puede variar histórica, política, económica, cultural o socialmente, según sea el objetivo de la investigación o tipos de investigación. Al parecer Mills reacciona ante el tipo de investigación sociológica teórica abstracta y sin referentes empíricos, así como ante el enfoque empírico y con reducida abstracción teórica: las tendencias sostenidas por Parsons y Merton respectivamente.

Las ideas de Mills, las disonancias experimentadas en el ser individual y el ser social, coinciden con los pensamientos freudianos de *El malestar en la Cultura* (Freud, 2007). Texto clásico del psicoanálisis que refiere una vertiente sociológica y nos señala que el descontento de los hombres y mujeres se debe al choque de los impulsos “naturales” y obstáculos sociales, así como a la existencia de miedos profundos que se reprimen, incluyendo la excesiva regulación cultural que la propia sociedad proyecta para impulsar la civilización humana.

Ante tales disonancias propone estudiar la biografía propia y el contexto histórico de la época, dando paso a la imaginación sociológica, que la entiende como esa capacidad humana para identificar información y apuntar al discernimiento de lo propio y lo social. Significa encontrar el sentido de la vida interior ante las diversas opciones que se dan en cada época social.

En resumen, la imaginación sociológica representa la habilidad de reconocer lo individual y lo colectivo a través de la biografía, la época social y las correspondientes estructuras de la sociedad lo cual es susceptible de revisión y estudio constante, trabajos por realizarse generacionalmente.

Lo expresado nos lleva a formular dos preguntas: (a) si la sociedad y las sociedades son interdependientes, ya que se relacionan entre sí no sólo geográfica e históricamente, sino en múltiples hechos, relaciones y acciones sociales, ¿podría pensarse en algo como un laberinto social? (b) ¿Podríamos describir el laberinto social?

A partir de la experiencia de estudiar la sociología, nos surge de manera clara no sólo el objeto llamado sociedad, sino los objetos identificados como sociedades. Así reconocemos que tal entrecruzamiento muestra una interdependencia, lo cual nos lleva a representar e interpretar que la sociedad y las sociedades podrían mirarse como un gran laberinto, e incluso a observar que cada una de las sociedades crea su propio laberinto.

Si la sociedad y las sociedades son interdependientes y se muestran en permanente conservación y en constante transformación, podríamos imaginar un gran laberinto social, con rasgos del laberinto clásico y algunas imágenes del de Borges y del de Paz.

Al emplear la metáfora del laberinto e imaginaciones, la descripción e interpretación del objeto de trabajo *Entre laberintos de sociología y educación* se flexibiliza y me lleva a preguntar si es posible imaginar un doble laberinto: laberinto social y laberinto sociológico.

Ambos laberintos podrían representarse como enormes espacios en los cuales existen incontables caminantes que entran a través de numerosas entradas, múltiples caminos, varios centros y distintas salidas, porque en el laberinto social los límites tienden a mantenerse y, a la vez, a mudar. Por supuesto, ello significa un recorrido tortuoso, o sea de vueltas y rodeos a la vez de pausas y reconocimiento, para reemprender el recorrido una y otra vez.

Podríamos imaginar múltiples entradas e identificar varios núcleos, por ejemplo la economía, la política o la cultura, y cuyos caminos se inician y terminan en el entrecruzamiento de núcleos familiares, escolares o laborales; laberintos a partir de los cuales se marcan rumbos por los que, al avanzarlos, es posible experimentar coincidencias, en otras veces dilemas y en ocasiones comprobar que cada centro mantiene y marca sus propias determinaciones.

Del mismo modo, en el caso de la sociedad y las sociedades, la salida única (como retorno) no podría existir; más bien, serían numerosas salidas, ya que en el laberinto social los límites cambian y no, los linderos de la sociedad y las sociedades se mantienen, pero también se alteran y se extienden tocando nuevas fronteras sociales que, si se pulsan y dominan, dejan de serlo y se convierten en nuevos umbrales y caminos sociales.

Los laberintos sociales representarían la existencia de muchas puertas de entrada, numerosos caminos sociales posibles de recorrer, varios centros relativamente fijos, así como muchas salidas, ya que existe una permanente apertura de nuevos caminos sociales.

Si miramos a la sociedad como algo en donde se nace, se vive y se muere, es lógico pensar que, al nacer uno, también lo hacen numerosos seres, o sea que nacer significa una entrada social para una gran cantidad de personas e implica que cada individuo realizará su *propia marcha* en situaciones sociales ya estructuradas. Si el vivir es un continuo recorrido social e individual, con el cual se desenvuelve el avance junto con personas cercanas y lejanas; si es un caminar entre múltiples espacios socialmente instituidos y no; si es un andar con el cual se comparten tiempos personales y colectivos, entonces nos imaginamos múltiples entrecruzamientos, en los cuales se identifican multitud de situaciones y manifestaciones de conservación y transformación sociales e individuales. Del mismo modo, es inevitable vivir acumulando pérdidas de personas cercanas o no, así como de manera inexorable alcanzaremos nuestra propia decadencia y extinción, o sea, llegaremos a la muerte, lo que sin lugar a dudas, de sociedad a sociedad, adquiere distintos modos sociales y culturales. Entonces la idea de nacer, vivir y morir entre laberintos sociales tendría sentido.

Aunado a lo anterior, resultaría lógico preguntar por qué en ciertos periodos del vivir social e individual existen sensaciones de confianza y

claridad, mientras que en otros momentos percibimos incertidumbre y confusión, y las más de las veces descubrimos épocas en las cuales se combinan la confianza y claridad, así como la incertidumbre y la confusión, y esto nos lleva a cuestionar si ello no significa que como seres sociales e individuales vivimos experimentando un recorrido de existencia que nos lleva a distinguir umbrales que anuncian encrucijadas sociales, ante las cuales hay que hacer pausas y tomar elecciones para continuar el recorrido.

Se podría señalar que esas sensaciones de la existencia social e individual se explican si entendemos que vivir en sociedad y en sociedades implica situaciones que necesariamente hay que conservar, así como también escenarios que precisan cambios. Sólo que a veces los núcleos y caminos sociales, económicos, políticos o culturales, y en ocasiones los centros y los senderos pautados en familia, comunidad, escuela y trabajo, se corresponden parcialmente o bien no se tocan entre sí. De todos modos, el recorrido individual y colectivo nos conduce a vivir en sociedad y sociedades, lo que a su vez nos da la sensación de estar *entre laberintos*.

Y, si la sociedad y las sociedades se desenvuelven a la manera de laberintos, ¿esto significaría que la sociología lo haría en igual o parecida forma?

Y precisamente la respuesta a esta pregunta constituye el tema de nuestro interés, que a continuación enunciamos de manera sintética, ya que el capitulado de nuestro escrito da cuenta del análisis sociológico de modo un poco más puntual.

Estudiar la sociedad con ayuda de la sociología nos conduce a identificar que ésta fue instituida por tres personas: C. Marx, E. Durkheim y Marx Weber, que dieron origen a tres enfoques científicos de sociología: por una parte, el que postula que la sociedad determina el comportamiento individual; por otra, el que afirma que los procederes individuales establecen a la sociedad. Al caso, estudiar la sociedad y sociedades a través de los enfoques sociológicos y los dos principios de investigación, ya juntos, ya separados, conllevan imágenes laberínticas.

Asimismo, el nacimiento y el desenvolvimiento de la sociología son laberínticos. Si observamos que la sociología nace tres veces y si advertimos que la sociología se ramifica y especializa de manera múltiple, podemos imaginarla como laberintos.

El estudio de la sociedad con base en las tres corrientes sociológicas nos permite afirmar que se pueden identificar dos principios de conocimiento que extienden el oficio del sociólogo: a) el que postula que las prácticas de vida personales y modos de organización institucionales y colectivos son producto de la sociedad; b) el que señala que más bien son los individuos quienes producen modos de vida personales, grupales, institucionales y colectivos, hecho que contribuye así a la formación de la sociedad, con lo cual nuevamente reproducimos la percepción de estar *entre laberintos*.

Cuando uno desempeña el oficio de sociólogo, conviene trabajar de manera recurrente con el origen y devenir de la sociología, de tal forma que recuperar la sociología clásica significa no sólo la ubicación histórica y revisión de ésta, sino la identificación y el uso del conocimiento sociológico acumulado, que a su vez, nos aproxima al entendimiento de la sociedad y las sociedades y, del mismo modo, supone estar al tanto de la creación sociológica neoclásica, o sea, aquella que de manera explícita enlaza a los clásicos para dar cuenta del estudio de realidades sociales que se mantienen o reaparecen con nuevos matices. También se trata de atender la producción sociológica más reciente, que supone advertir nuevas situaciones en la sociedad y las sociedades de la actualidad.

Así que podríamos decir que la sociología no sólo es una vía de estudio de la sociedad y a las sociedades, sino que es una actividad que crea más senderos de estudio sociológicos, que bien se pueden identificar con la tríada sociológica ya mencionada.

Al adentrarse al estudio de la sociología clásica, es posible observar que cada uno de los fundadores de ella propone y desarrolla su propio modo de conocimiento sociológico, que, por cierto, se mantiene en el devenir de la sociología.

2. Senderos sociológicos clásicos

Si realizáramos la pregunta *¿qué es la sociología?*, muy posiblemente la respuesta sería *ciencia que estudia a la sociedad*, con lo cual la relación entre ciencia y objeto de estudio indicaría un sendero directo entre aquélla y éste.

Si realizáramos también la pregunta: *¿y quiénes estudian a la sociedad?*, posiblemente la gente nos diría *los sociólogos*, con lo cual el sentido práctico de las personas bastaría para identificar a quienes se dedican al conocimiento de la sociología como especialistas de una ciencia.

En tal caso, definir la sociología sería sencillo, más aún cuando en la época actual existe el acceso a copiosa información a través de la Web. Baste mencionar la enorme cantidad de definiciones que se registran con el buscador Google. Al consultarlo para saber acerca de la definición de sociología, se arroja la cantidad de once millones seiscientos mil resultados, datos que tienen que ver con cientos de enunciaciones de la sociología, hasta cierto punto simplistas, de manuales de consulta, rápida y sencilla, de tal forma que es información útil para saber que hay muchas definiciones de sociología, más no para reconocer la complejidad de la sociedad y las sociedades.

Ahora bien, si preguntáramos *qué es la sociología* a los sociólogos, muchos colegas responderían con la frase recurrente “*es lo que hacen los sociólogos*”, lo cual, paradójicamente, no sólo paraliza las definiciones de la sociología, sino que le da mayor peso a la práctica de los sociólogos, dejando entrever la tendencia de muchos de ellos a especializarse e intervenir en la realidad inmediata.

El quehacer de los sociólogos y de la sociología consiste no sólo en conocer la sociología clásica para investigar la realidad social, sino mantener la preocupación por estar al corriente de la sociología contemporánea a fin de estudiar lo que cambia y lo que no de la sociedad y las sociedades actuales, junto con la curiosidad de estar al tanto de las nuevas formas de ser individual y social de la gente y de sí mismos, además de las tradicionales.

Comprender el significado de la sociología en general obliga a los propios sociólogos a preguntar y responder acerca del origen, diferencias, lugares y especialización de la sociología clásica y de la actual.

Históricamente la sociología se configuró en la época decimonónica, cuando la revolución industrial se desplegó primero en algunas regiones europeas, para luego avanzar a escalas continentales y mundiales. Lo anterior permitió entrever históricamente el paso de sociedades tradicionales a sociedades industriales modernas.

La sociología la fundaron tres sociólogos, por lo cual podríamos decir que es una ciencia que nace tres veces, y, en consecuencia, con tres enfoques de diferenciación, ramificación y especialización “genética”, pero, a la vez, se reconoce que el conocimiento sociológico se perfila al estudio de la sociedad y las sociedades, así como del ser individual y social, a partir de un par de principios de investigación o senderos sociológicos: (a) el que postula que las prácticas de vida personales y modos de organización institucionales y colectivos son producidos por la sociedad en cuanto sujeto de tal acción y no los individuos; (b) el que señala que más bien son los individuos quienes, con sus modos de vida personales, producen las situaciones grupales, institucionales y colectivos que permiten la configuración de la sociedad.

Desde su origen, el conocimiento sociológico se despliega en ambos senderos o principios.

Trata acerca de las numerosas formas de ser y organización de los individuos, hay quienes postulan que éstas no son particulares, ni originales, ya que una forma de vida propia y de manera exclusiva, es improbable, lo cual afirma que la sociedad determina los modos del ser individual.

En contraste, quienes afirman que las expresiones *sociedad* y *sociedades* son un tanto abstractas y que, por lo mismo, es muy difícil observar en la realidad un objeto o cosa sociedad y señalan que mediante los modos

del ser individual se desarrollan actividades grupales, institucionales y colectivas, que dan forma a la sociedad.

Así tenemos que en ocasiones el concepto de sociedad se acentúa, sobre todo cuando se advierte que relaciones e interacciones individuales no son producto de sí mismas, sino más bien fruto de aquélla. Otras veces el concepto *sociedad* se desvanece, sobre todo cuando se enfatiza que son los individuos quienes con sus prácticas, relaciones e interacciones dan forma a la sociedad.

Lo anterior muestra una contradicción, que indica la propia naturaleza de la sociedad y las sociedades, pues se manifiestan de forma compleja en una vasta realidad que se expresa de manera uniforme y diversa a la vez, producto del desenvolvimiento histórico de cada sociedad. Podríamos señalar metafóricamente que la sociedad y las sociedades, al igual que los modos de ser personales y colectivos son laberínticos.

Se puede observar que, desde el origen mismo de la sociología y hasta la actualidad, se mantienen como temas de estudio sociológico, la definición y la interpretación de la sociedad y las sociedades, acompañadas de los conceptos del *ser social* y el *ser individual*, definiciones y conceptos elaborados y reelaborados porque al paso del tiempo la realidad social se desenvuelve y manifiesta en innumerables semejanzas y desigualdades, no sólo materiales, sino también simbólicas.

Metafóricamente, definir y conceptualizar la realidad social es una tarea laberíntica, frente a la cual hay que estar alertas de los incontables caminos que potencialmente se abren.

No está por demás reafirmar que tales manifestaciones y expresiones en torno a la sociedad y sociedades, ser social y ser individual, se desenvuelven en contextos sociales en permanente obra y conservación, así como de continua construcción y transformación. En consecuencia, más que conceptos y definiciones contundentes, tenemos actualizaciones y aproximaciones.

Reconocer que históricamente ha habido distintos servicios de sociología y educación nos permite comprender que la sociología se inició con el estudio de la sociedad en singular; sin embargo, de manera casi inmediata, se apoyó en el análisis comparativo, con lo cual se presentó el estudio de las sociedades en plural. De igual manera, la sociedad y las sociedades

se identificaron de forma rápida como aglomeraciones de individuos y, en seguida, como afluencia de seres socializados.

De igual manera la sociedad y las sociedades se identificaron a primera vista como aglomeraciones de individuos; después, como confrontaciones de clases sociales configuradas por relaciones sociales de producción; o bien, como afluencia de seres socializados; también fueron vistas como conjuntos de individuos altamente racionales tendientes a organizarse colectivamente. En otras palabras, las obras de Carlos Marx, de Emilio Durkheim y de Max Weber continúan influyendo en las sociologías contemporáneas.

Actualmente se puede observar que la gente, implícitamente, sigue las anteriores rutas; a la vez, visualiza sus propios rumbos en prácticas e interacciones comunitarias o colectivas para ubicar su pertenencia a la sociedad y las sociedades y acompañarse de formas de ser social e individual.

Si los individuos establecen relaciones e interacciones con una o más personas, es casi seguro que se identifican como parte de algo, que podría corresponder, a su vez, a una sociedad conyugal, de vecinos, de padres de familia, de alumnos, de profesionales, de patrones.

Aun más, los individuos pueden utilizar la expresión *sociedad* para enlazarse con una sociedad tradicional o una sociedad moderna, una sociedad civil o una sociedad política, del mismo modo en que pueden utilizar dicho término para vincularse a lo local o regional e incluso a lo nacional o internacional.

Las personas experimentan formar parte de la sociedad no sólo por medio de la individualidad, sino como parte de una organización interpersonal simple, o sea, la asociación con una persona más, o bien la ubicación interindividual en formaciones colectivas e incluso masivas, hasta reconocerse como miembros de una organización social altamente compleja, es decir, como uno entre los millones de personas que conforman la sociedad mundial

Ahora bien, la sociología y el conocimiento sociológico avanzan debido al trabajo realizado por los sociólogos, consistente en el estudio de la sociedad y las sociedades, observando y analizando las prácticas y estilos de ser individuales, grupales, institucionales y colectivos; verificando cuáles prácticas y estilos de vida colectivos e individuales se mantienen y se transforman, y comparando temporal y espacialmente huellas, signos y

símbolos del pasado, con lo cual identifican etapas o épocas sociales de transformación y conservación.

Si los sociólogos estudian prácticas y estilos de vida individuales, grupales, institucionales y colectivos, lo hacen a partir de la sociedad en la que viven, así que el punto de partida del conocimiento sociológico es una sociedad en particular, que es un saber que difícilmente se agota en sí mismo; sin embargo, el análisis comparativo es inevitable, ya que la existencia de numerosas sociedades ubicadas en diferentes espacios o regiones, cercanas o no, permiten identificar y examinar similitudes y diferencias.

Si bien el oficio de los sociólogos consiste en estudiar la sociedad y las sociedades, así como las prácticas y estilos de ser individuales, grupales, institucionales y colectivos que se configuran históricamente, también examinan los entornos físicos y poblacionales en donde se da la organización de tales prácticas y estilos de ser.

Al estudiar a la sociedad o las sociedades conjuntamente con los modos del ser social y el ser individual, los sociólogos no partimos de cero, ya que el estudio de las obras clásicas, en las cuales se conserva el conocimiento sociológico fundamental, nos permite el desenvolvimiento de la *observación, la investigación, la crítica y la comprensión sociológica*, que a su vez nos habilitan para comparar y avanzar en el conocimiento de algo en continua conservación y transformación.

Así, la mirada de los sociólogos enfoca a la sociedad como una realidad específica que se manifiesta alternativamente de forma singular y plural, simple y compleja, del pasado a la actualidad e incluso hacia el futuro; del mismo modo, apunta hacia la identificación de las prácticas y modos de vida interindividuales en los entornos materiales, prestando atención a la presencia y desenvolvimiento poblacional y, sociológicamente hablando, el estudio de sociedad como realidad específica y el entendimiento de las prácticas y modos de vida interindividuales son impensables sin el conocimiento de la sociología clásica.

La sociología clásica se entiende como el conjunto de propuestas científicamente realizadas en el siglo decimonónico por tres autores: Carlos Marx (1818-1883); Emilio Durkheim (1858-1917) y Max Weber (1864-1920). Son planteamientos teóricos, prácticos e incluso ideológicos acerca de las

sociedades modernas. Los sociólogos clásicos destacaron con nitidez la emergencia existencia y constitución de las sociedades modernas; dieron cuenta de que las causas y efectos de tales organizaciones sociales fueron las distintas formas de industrialización, y resaltaron así el dinámico y contradictorio desarrollo de las sociedades capitalistas o sociedades industriales.²

Con la sociología clásica se reivindica no sólo que la sociedad y las sociedades son realidades humanas en permanente construcción y por ende en constante cambio, sino que son susceptibles de conocimiento al identificar *las relaciones y los hechos sociales, así como la acción social* que los seres humanos asimilan y desarrollan en el transcurso de sus vidas y que, a lo largo del tiempo y el espacio, son parte de las condiciones y manifestaciones de determinados conglomerados sociales.

Los sociólogos clásicos avanzaron con el estudio de una sociedad, la propia y la de su época, porque habitaron en los espacios y tiempos de una sociedad dada que seguramente les causó inquietudes y preguntas, así como desafíos y respuestas; del mismo modo, coincidieron en la idea de que la historia es clave para indagar acerca de la evolución de la realidad social. Cabe señalar que a partir de entonces, el conocimiento sociológico progresa no sólo con el estudio histórico de la sociedad y las sociedades, el análisis comparativo entre sociedades, el examen de los entornos, la organización y las tendencias poblacionales de la sociedad, sino también con la *observación, análisis y comprensión indirecta o mediada de ésta*, ya que conceptos clave y guía son: *relaciones y hechos sociales, así como la acción social*; los cuales fundan y facilitan el estudio tanto de la sociedad como de las sociedades capitalistas, así como las bases de la investigación de los modos de ser social y el ser individual en tales sociedades.

² Cfr. Anthony Giddens. *Capitalismo y la Moderna Teoría Social. Marx, Durkheim y Max Weber*. Idea Universitaria. España. 1998. En este texto se puede confirmar que los sociólogos clásicos se interesaron en el conocimiento de la sociedad capitalista no sólo porque cada uno de ellos experimentó los avatares de este tipo de sociedad, sino porque también se interesaron en aspectos específicos de ésta. En el caso de Marx y Weber, es evidente que la sociedad capitalista constituye objeto de estudio. En el caso de Durkheim, no es tan manifiesta la connotación a la sociedad capitalista; sin embargo, el uso de la expresión *sociedad moderna* y en particular el *perfil industrial* permite identificarla con la sociedad capitalista.

La sociología marxista

La sociología marxista se aprecia, entre otras cosas, en la vasta obra legada por Karl Marx y Federico Engels y aún se valoran conceptos sociológicamente clave, entre los que destaca el de *formación social*, equivalente a *sociedad*. De manera significativa resalta la expresión *relaciones sociales de producción*, compuesta de dos términos más: *el trabajo* y *el capital*. Lo que a su vez indica que el comportamiento humano es producto de la *sociedad* o *colectividad*; la tesis de la sociología marxista postula que el ser individual es producto del ser social y que las formas de ser de las personas son causa y efecto de la sociedad.

Formación social y relaciones sociales de producción son conceptos clave que permiten evaluar que la sociedad o formación social es condición y manifestación de múltiples y dinámicos enlaces. En principio implica múltiples vínculos entre los individuos y la naturaleza, así como innumerables lazos sociales entre los individuos mismos.

Mediante el estudio de la sociología marxista es posible observar y entender la existencia de relaciones básicas que los individuos mantienen con la naturaleza y lazos sociales que las personas sostienen entre sí; o sea que los individuos se asocian de manera colectiva para vivir y reproducirse mediante la transformación y apropiación de la naturaleza y, del mismo modo, sostienen múltiples tratos con la gente. Lo anterior se identifica gracias a una peculiar relación social de producción: *el trabajo*.³

Conviene prestar atención a la condición del ser humano, ya que, en parte, es obra de la naturaleza y, en parte, de la sociedad o colectividad, resultado de una larga evolución durante la cual mantuvo lazos de dependencia con el medio ambiente y los entornos materiales; del mismo modo, la condición del ser humano, en parte, es producto del trabajo, ya que al paso del tiempo la satisfacción de las necesidades humanas no sólo se logró de manera natural, sino que se perfeccionó con el uso y transformación del entorno con diversos instrumentos de trabajo.

³ Cfr. Engels (2005), quien sostiene la idea de que la evolución humana se debe, en gran medida, al trabajo, que a su vez se muestra como condición y manifestación de cambios significativos en la naturaleza humana.

Dentro de las relaciones sociales de producción, el trabajo resulta una pieza fundamental, ya que indica que el ser humano es miembro de la naturaleza y depende de ésta y, a la vez, muestra situaciones de liberación e incluso de relativa superioridad, sobre todo cuando se identifica que el trabajo media entre el entorno y el individuo, actividad humana con la cual se usa y transforma la naturaleza para satisfacer necesidades vitales.

Si se continúa observando que el trabajo es parte de las relaciones sociales de producción, es posible apuntar que, aunque encarna en seres individuales, no resulta ser exclusivamente personal, ya que el trabajo incluye el trato con otras personas no sólo de manera directa, sino también indirecta. De forma directa implica enlaces sociales entre personas que poseen fuerza de trabajo y la ofrecen a individuos que necesitan y demandan trabajo. De forma indirecta resulta que el trabajo se materializa en instrumentos y herramientas, conocimiento y técnicas que implican ciertas destrezas que se facilitan vía la comunicación y la educación, con lo cual se establecen vínculos sociales con generaciones anteriores, actuales e incluso posteriores.

Las relaciones sociales de producción centradas en el trabajo significan variadas conexiones entre los individuos, las cuales con el transcurso del tiempo se mantienen y profundizan; igualmente, representan la existencia de instrumentos de trabajo que son producto de anteriores generaciones, e incluso se impulsa la producción de nuevas herramientas de trabajo que utilizarán las generaciones posteriores.

Desde el enfoque sociológico marxista, resulta que el trabajo es parte de las habilidades y competencias humanas que al paso del tiempo se mantienen en uso, se acumulan y transmiten. En este sentido, se identifica no sólo el desenvolvimiento, sino la variedad y el nivel de las fuerzas de trabajo.

El concepto sociológico marxista del *trabajo* se muestra altamente flexible, entre otras cosas, porque permite apreciar que éste es un rasgo enteramente humano, de tal forma que, con tal concepto, es posible analizar no sólo las formaciones sociales o sociedades actuales, sino también las anteriores, e incluso aventurar características laborales en formaciones sociales o sociedades posteriores, así como afirmar que una sociedad sin trabajo es imposible de imaginar.

Del mismo modo, es posible advertir que la sociología marxista enfoca de manera precisa el estudio de una formación social o sociedad específica: la capitalista. Por supuesto que en ésta confluyen el trabajo y el capital; así, el concepto *relaciones sociales de producción* reúne de manera particular el trabajo que se despliega de forma social junto con el capital, que se expresa de manera particular, ya que implica la propiedad privada de medios de producción.⁴

Marx demuestra que el origen y desarrollo de la formación social o sociedad capitalista es producto de la historia y resultado del antagonismo de clases; aún más, las relaciones sociales de producción capitalistas indican que, mientras el trabajo se produce de modo social y configura a la clase obrera, el capital se articula de manera privada y conforma a la clase burguesa, lo cual revela así la contradictoria naturaleza del desarrollo capitalista.

En la sociología marxista, la idea de movimiento es inherente, no sólo por el hecho de considerar que las sociedades son parte de la historia y producto del antagonismo de clases sociales, sino porque el término de formación social así lo permite. Si se analiza la expresión *sociedad*, la imagen que se torna ante nosotros es de algo fijo y, en todo caso, adquiere movimiento cuando comparamos sociedades. En cambio, con la expresión *formación social* tenemos desde el principio la imagen de un devenir que nos permite identificar no sólo el desenvolvimiento en el interior, sino en el exterior de la sociedad capitalista.

Si se examina la forma en la cual la sociología marxista da cuenta del origen y desarrollo de la formación social capitalista, se puede identificar que, más que formas de ser individual, prevalecen modos de ser social que se constituyen y reconocen como clases sociales; así, tenemos que la burguesía se determina como un grupo de propietarios de medios de producción y empleadores de fuerza de trabajo; por su parte, el proletariado se identifica como una numerosa clase que posee y vende su propia fuerza de trabajo.

⁴ Véase Marx y Engels (1970), quienes esbozan de manera clara y brillante los postulados de la sociología marxista, con los cuales el examen de la formación social o sociedad capitalista no sólo es posible en su momento histórico, sino que es viable estudiar la estructuración interna y externa de las clases sociales fundamentales, o sea, la burguesía y el proletariado, e incluso es factible observar el desarrollo local e internacional del capitalismo.

También es posible advertir que existen grupos de personas que pertenecen a formaciones sociales de épocas anteriores, quienes conservan formas de organización y funciones sociales tradicionales y que son inevitablemente excluidos o incorporados al capitalismo por las relaciones sociales de producción imperantes. Incluso se pueden identificar nuevas formas de trabajo y reorganización del capital.

La formación social capitalista se desarrolló de forma típica por medio de la industria, o sea, fábricas en cuyos espacios se instalaron máquinas puestas en movimiento por el uso de energía y tecnología y por la contratación y explotación de la fuerza de trabajo; a su vez la industria se especializó, con lo cual se diversificó la demanda y la transformación de materias primas en mercancías, producidas, más que para el sustento individual, para la circulación y puesta en venta en mercados locales y nacionales, incluso internacionales.

La fuerza de trabajo refiere no sólo el poder laboral físico e intelectual de los individuos, sino el conocimiento y destrezas alcanzadas en el uso y producción de herramientas, incluso en el de maquinaria, que en su conjunto constituyen las fuerzas productivas que se encarnan en la clase trabajadora, que es contratada por la burguesía para que mediante el trabajo transforme materia prima en mercancías, con lo cual irónicamente se da paso a la explotación de quienes producen la riqueza de la formación social capitalista, o sea, la clase trabajadora.⁵

Las relaciones sociales de producción capitalistas se mantienen y desenvuelven junto con la propiedad privada de los medios de producción y el capital, así como en el empleo de fuerza de trabajo, para dar forma a una sociedad cuyo fundamento es la producción y reproducción de medios de consumo y medios de producción, que se convierten en mercancías. Cabe destacar que en la formación social capitalista se advierte una singular potencia económica, ya que no sólo operan las relaciones sociales de producción a lo largo de los circuitos de las fuerzas productivas y la explotación de las fuerzas de trabajo, sino que se desarrolla una acumulación o reproducción ampliada de capital.

⁵ Véase Carlos Marx. *El Capital. Crítica a la economía política. El proceso de acumulación de capital.*

La reproducción ampliada de capital, o sea, la multiplicación de los medios de producción, muestra el sentido profundo de la producción capitalista, ya que ésta se mantiene por el crecimiento de dichos medios de producción, que se debe a una composición técnica de capital, por así decirlo, mucho más sofisticada que la existente para la reproducción de medios de consumo, de servicios e incluso de ciertas fuerzas de trabajo. Por supuesto que este tipo de acumulación o reproducción de capital se centra en el desarrollo de lo que se conoce como tecnología, que, a su vez, es causa y efecto de la acumulación ampliada de capital.

Lo anterior es significativo, entre otras cosas, porque la acumulación ampliada de capital se apoya en el desarrollo tecnológico orientándose hacia la creación de medios de producción que se multiplican, o sea, la maquinaria que se instala en la producción de diversos productos y servicios: maquinaria que produce maquinaria; e incluso se denota una peculiar relación en el proceso de acumulación ampliada de capital: la preponderancia del llamado trabajo muerto sobre el trabajo vivo. Esto significa que la maquinaria se construye sobre la base de una fuerza de trabajo altamente calificada en donde la tecnología interviene de manera importante, lo cual da como consecuencia la existencia de maquinaria que necesita y emplea a nuevos obreros, pero que también sustituye y expulsa a trabajadores de labores industriales e incluso de comercio y servicios.

Con la sociología marxista se propone el estudio de la formación social capitalista mediante el análisis de las relaciones sociales de producción, lo que significa el permanente antagonismo y desigualdad entre las clases sociales, de tal forma que la clase capitalista orienta el desarrollo de la sociedad con la producción de mercancías y la reproducción de capitales. En esta sociedad los productores no se circunscriben a producir para satisfacer sus propias necesidades o para las necesidades de la gente que circunda su entorno inmediato, sino que se perfila un intercambio de dimensiones nacionales e internacionales.

La sociología durkhemiana

La sociología durkhemiana, obviamente, se identifica con la obra de Emilio Durkheim, quien sostiene que la sociedad es algo real y externo a los indi-

viduos, de tal forma que se manifiesta en innumerables hechos sociales que, a su vez, se identifican como fuerzas sociales que obligan a las personas a actuar, más que de forma individual, de manera colectiva. Del mismo modo, identifica dos grandes tipos de sociedad, la tradicional y la moderna, para atribuirle a esta última un carácter industrial, llamando la atención acerca de las formas de apego que los individuos mantienen para con la sociedad.

El sociólogo francés estudia e identifica a la sociedad con base en el hecho y la solidaridad social. Mientras que con el primero observa y analiza la coacción individual y apunta a delinear las bases de la regulación social, con la segunda reivindica el estudio de las maneras de apego y las formas de identidad que asumen los individuos.

Así, resulta que las actividades e ideas individuales son resultado de múltiples acciones sociales, pero sobre todo son producto de un poder externo a las personas, que permite observar que las conductas de los seres individuales, más que personales, son sociales. Para Durkheim resulta evidente que la relación entre conductas individuales y mandato social revela comportamientos de seres socializados por solidaridad mecánica u orgánica, o sea, apego por semejanzas, o apego por diferencias.

Cabe señalar que el autor identifica a la sociedad tradicional como una organización colectiva en la cual las formas de identidad y representaciones de los individuos se relacionan con la solidaridad mecánica (o apego por semejanzas), lo cual indica una organización social simple y una conciencia colectiva muy desarrollada. Esto significa que, en este tipo de conglomerado social, la relación entre el ser individual y el ser colectivo se confunde por el alto grado de semejanzas prevalecientes. Para el sociólogo francés la identidad social dada por las semejanzas colectivas es así porque las actividades y representaciones de los grupos primarios se encuentran amoldadas a las condiciones y manifestaciones de una conciencia colectiva más desarrollada.

A su vez, identifica a la sociedad moderna, en la cual emerge y se profundiza la solidaridad orgánica, de manera que la diferenciación tiende a robustecerse vía el desarrollo y profundización de la división del trabajo social, lo cual provoca una conciencia social cada vez más difusa. Cabe destacar que la división del trabajo social permite observar la multipli-

cación de grupos especializados que producen y mantienen semejanzas internas y, por lo mismo, ocasionan diferencias frente a otros grupos de trabajo.⁶

Emilio Durkheim piensa que en las sociedades modernas las representaciones y formas de conductas, pensamientos y sensaciones que los individuos identifican como suyos también indican la presencia e influencia de una conciencia colectiva cada vez más compleja y difusa. La identidad social dada por diferencias se efectúa mediante grupos secundarios y cada uno de ellos desarrolla una conciencia particular, con lo cual la conciencia social es más compleja, ya que se produce y propaga en una constante multiplicación de grupos secundarios ubicados en múltiples espacios sociales; en consecuencia, la conciencia social se expresa de manera múltiple y a la vez vagamente.

Con la sociología durkheimiana se puede señalar que la constitución del ser individual es relativa; en cambio, el ser social es permanente, entre otras cosas, porque la conducta, los pensamientos y las sensaciones personales son producto de algo más vasto que el individuo, lo cual significa la supremacía de la sociedad.

Si las representaciones y formas de conducta, pensamientos y sensaciones son relativamente propias de la persona y más bien están impuestas y reguladas externamente, esto implica una mediación entre lo social y lo individual: las instituciones. Para dar cuenta de la mediación entre ser individual y ser social, se identifican las instituciones. Todo nuevo ser que se integra a la sociedad encuentra un conjunto de hábitos y creencias constituidas, de tal forma que hábitos y creencias se imponen desde muy tempranas edades, lo cual la impresión de que son dadas desde dentro del propio ser. A su vez, existen formas colectivas de actuar, de pensar, de sentir y comunicar que se relacionan con una vasta red de grupos humanos organizados, específicamente en instituciones.

Habitualmente se piensa que para Durkheim la sociedad es algo organizado e instituido, ya que, al prestar atención a los hechos sociales como

⁶El autor aborda la cuestión de los hechos sociales, así como lo relacionado con la sociedad simple, en un texto clásico: *Las reglas del método sociológico*. La solidaridad mecánica y la solidaridad orgánica, la sociedad tradicional y la sociedad moderna, así como la llamada conciencia social son temas de *La división del trabajo social*.

condición y circunstancia de organización e institucionalización, así lo parece; sin embargo, esto no es del todo acertado, ya que, desde la perspectiva del autor, en la sociedad existen acciones sociales poco organizadas e incluso espontáneas.

El sociólogo francés señala la existencia de corrientes sociales. Así, identifica estados de ánimo colectivos que se impulsan y desarrollan debido a “[...] movimientos de entusiasmo, indignación, de piedad [...] que no tienen como lugar ninguna conciencia particular” (Durkheim, 1997, p. 42).

Se trata de formas de ser con relativa organización e institucionalización, las cuales indican colectivos, multitudes, muchedumbres o masas que influyen en el comportamiento personal y provocan conductas hasta cierto punto inesperadas por las personas mismas.

Entre las corrientes sociales también se identifican “[...] movimientos de opinión más duraderos, que se producen sin cesar en torno nuestro, bien en toda la extensión de la sociedad, bien en círculos más restringidos, en relación con materias religiosas, políticas, literarias, artísticas, etcétera” (Durkheim, 1997, p. 43).

Conforme a lo anterior, la sociedad se mira como una serie de comportamientos humanos que revelan semejanzas y diferencias, producto del conjunto de hechos sociales, de formas de solidaridad y conciencia sociales, que se pueden identificar en cuatro dimensiones de organización social: (a) hechos sociales, (b) instituciones, (c) corrientes sociales espontáneas; y (d) corrientes sociales de opinión duradera, dentro de las cuales, sin lugar a dudas, las instituciones son las más evidentes y numerosas; también son producto de una actividad social más sistemática y deliberada.

La sociología weberiana

Max Weber es quizá el sociólogo clásico más contemporáneo, entre otras cosas, porque comparte el estudio y reflexión dentro de una tradición sociológica y porque despliega una singular originalidad al desarrollar conceptos sociológicos nuevos, con los cuales no sólo fortalece la observación y el análisis, sino que distingue la comprensión sociológica.

Si bien es cierto que el legado sociológico de Weber está fragmentado,

es posible advertir claramente que con su obra se actualizan y desarrollan conceptos aún influyentes en nuestra época, ya que él propone el estudio de la *acción social* y la *racionalidad*, lo cual contribuye a la formación de la *sociología comprensiva* y colabora con el recurso sociológico de los llamados *tipos ideales*.⁷

Cabe destacar que, a diferencia de los anteriores clásicos de la sociología, Weber postula el análisis y la comprensión sociológica de las relaciones sociales mediante la acción social, para destacar los nexos interindividuales y establecer así un giro metodológico, ya que, para él, resulta significativo dar cuenta del estudio de la individualidad para contribuir al conocimiento de la sociedad. Por supuesto que define tanto a la sociología como a la sociedad, lo que deja entrever la importancia de los lazos interindividuales e intersubjetivos.

Según Weber (1974, p. 5) la sociología se distingue como “[...] una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos”. Y, aunque en la obra referida, el autor define de manera inmediata la acción social, sería importante conocer la explicación de sociedad que sostiene.

Para el sociólogo alemán resulta que tanto la sociedad como la comunidad, más que relaciones sociales, implican *una relación social*, en la cual la *actitud* del individuo es relevante. En sociedad la relación social implica la actitud de juego de intereses, pactos racionales y de comunicación recíproca; en cambio, en comunidad la relación social implica actitud afectiva y tradicional y un fuerte sentimiento de pertenencia, además de suponer, condiciones de comunicación.

Llamamos comunidad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social —en el caso particular, por medio o en el

⁷ Es conocido que *Economía y sociedad* se organizó y publicó sin el concurso de Max Weber. En esta obra se encuentran aspectos propios de la sociología comprensiva, en un orden un tanto fragmentado, lo que, dicho sea de paso, ha dado lugar a muchos estudios. Llama la atención la terminología conceptual y metodológica de la primera parte, que por cierto es difícil de procesar y mantener a lo largo de los dos tomos que componen la obra. Lo mismo aplica para relacionado con la economía, cuya preponderancia es notable sobre la sociología. Asimismo, se tratan temas específicos que dan paso a sociologías especializadas. Algo significativo es la comprimida definición de *sociedad*, ya que comparativamente es posible advertir que la explicación de *comunidad* es más detallada.

tipo puro— se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de *constituir un todo*.

Llamamos sociedad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en una *compensación* de intereses por motivos racionales (de fines o de valores) o también en una *unión* de intereses con igual motivación. “La sociedad, de un modo típico, puede especialmente descansar (pero no únicamente) en un acuerdo o *pacto* racional, *por declaración recíproca*” (Weber, 1974, p. 33).

Los términos de comunidad, sociedad y relación social involucran actitud, acción social, sentimientos subjetivos de afectividad, intereses, motivaciones, y pactos racionales y comunicación. Cada uno de estos términos apunta a delinear los contornos de la sociedad, pero ante todo a resaltar la figura del ser no tanto individual, sino interindividual e intersubjetivo, lo cual da la impresión de constantes y cambiantes imágenes de la sociedad.

Llama la atención que en la obra del sociólogo alemán se delimite de manera abstracta y breve la definición de sociedad, sobre todo cuando se contrasta la explicación de comunidad, que incluso profundiza cuando trata lo relacionado con la dominación.

Para Weber la unidad básica de asociación es la comunidad, que a su vez describe en varias dimensiones: la comunidad doméstica, la de clan, la vecinal y la de poder. Del mismo modo, identifica dinámicas mediante las cuales la comunidad se transforma: el comercio sexual y el tráfico comercial, así como los conflictos y la distribución del poder.

El sociólogo alemán identifica a la sociedad como una relación que puede estar sustentada, cuando menos, en tres tipos puros de sociedad. Cuando existe “el cambio estrictamente *racional* con arreglo a fines y libremente pactado en el mercado [...] la *unión* libremente pactada y puramente dirigida por determinados *fines* [...] la unión racionalmente motivada de los que comulgan en una misma creencia y sólo quieren estar al servicio de la tarea objetiva”. A la vez es significativo el señalamiento, de que las relaciones sociales forman parte de la comunidad y de la sociedad “[...] la inmensa mayoría de las relaciones sociales participan en *parte* de la comunidad y en *parte* de la sociedad” (Weber, 1974, p. 33).

Los términos con los cuales Weber explica a la sociedad y a la comunidad dan la impresión de que, con base en la relación social y la actividad

interindividual e intersubjetiva, se está en una permanente y cambiante observación de la sociedad, lo cual se torna más complejo cuando se identifican tres tipos puros de ésta y se complica aún más cuando se afirma que las relaciones sociales atañen tanto a la sociedad como a la comunidad.

Sin embargo, lo complicado de la situación es superado por Weber al advertir que no basta sólo la observación y la descripción, sino la comprensión sociológica, y el concepto clave de la sociología comprensiva es, precisamente, la *acción social*.

La acción social significa un comportamiento humano manifiesto y comunicable, que permite identificar el hacer y decir algo externa o internamente, así como también el omitir o permitir algo: “La ‘acción social’, por tanto, es una acción en donde el *sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros*, orientándose por ésta en su desarrollo” (Weber, 1974, p. 5).

Cabe señalar que con la sociología weberiana el estudio de la sociedad sigue en pie, sólo que existe un giro, el cual consiste en observar e interpretar las relaciones sociales en la acción social, con lo cual el sentido experimentado por los individuos resulta significativo y da paso al estudio de enlaces sociales cuyo significado está centrado en lo interindividual e intersubjetivo.

El sentido de la acción social consiste en la comprensión de lo declarado, lo dicho, lo comunicado por el sujeto o los sujetos, así como en el significado subjetivo que éstos imprimen en la acción social. Según Weber, el sentido de la acción social puede observarse en cuatro situaciones: sentido dado de hecho, sentido en un caso histórico, sentido en promedio y aproximado en situaciones de masas sociales, y sentido construido por medio de un *tipo ideal* (Weber, 1974, p. 6).

El sentido dado de hecho sería aquel en el cual el sujeto o sujetos expresan de manera recíproca el interés acerca de algo, estableciendo acuerdos racionales y permitiendo el desenvolvimiento de las acciones sociales hasta el cumplimiento de los fines propuestos. En este caso el seguimiento del sentido o comprensión de la acción social resulta accesible.

El sentido en un caso histórico sería posible si se identifica y sistematiza la información acerca del sujeto o sujetos en torno a declaraciones sobre metas, así como la suficiente información que permita observar el

desarrollo de la acción social, incluyendo, por supuesto, la interpretación y la comprensión en cuanto a los logros de la metas.

En el sentido en promedio y aproximado en situaciones de masas sociales, el sociólogo alemán avizora el uso de recursos metodológicos de medición cuantitativa, o sea, la estadística, para dar cuenta de conductas comprensibles que se presentan en la realidad no sólo de forma frecuente, sino como conductas sociales que se aproximan o no.

En el sentido construido por medio de un tipo ideal, se refiere al recurso sociológico de construir conceptos tipo en busca de reglas generales del acontecer de la acción social. Ahora bien, la acción social puede ocurrir con base en el sentido racional e incluso irracional, tomando distancia de la realidad, con lo cual el diseño y aplicación de tipos ideales permite el acercamiento a la realidad gracias a tipos promedio o más cercanos a la comprensión de la acción social y la realidad circundante (Weber, 1974, p. 6-17).

La frontera entre el comportamiento humano diario y la acción social con sentido es tenue y, por lo mismo, no todo comportamiento humano significa una acción social. Al respecto, Weber plantea que la acción social es diferente de la conducta reactiva, o sea, aquella en la cual la comprensión de lo dicho y el significado de lo subjetivo son de difícil entendimiento. El autor ejemplifica con ayuda de los casos de comportamientos humanos que se asocian a estados psíquicos individuales, a prácticas místicas de ciertos sujetos y a experiencias propias de personajes históricamente relevantes. En estos casos, es difícil establecer la acción social con sentido, ya que el significado de las experiencias es tan exclusivo que el sentido mentado, o comunicación de la acción social, se mira obstaculizado y el entendimiento de ésta se oscurece. No obstante, Weber indica que los elementos comprensibles y los que no lo son están mezclados en la acción social. Quizá por ello reivindique, como parte de la sociología comprensiva, no sólo el entendimiento manifiesto de sentido, sino su *interpretación*.

La acción social como toda acción, puede ser: 1) *racional con arreglo a fines*: determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como “condiciones” o “medios” para el logro de *fines* propios racionalmente sopesados y perseguidos; 2) *racional con arreglo a valores*: determinada por la

creencia consciente en el valor —ético, estético, religiosos o de cualquier otra forma como se interprete— propios y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor; 3) *afectiva*, especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales; y 4) *tradicional*: determinada por una costumbre arraigada (Weber, 1974, p. 20).

Con la cita referida, podemos observar que la acción social se despliega, cuando menos, en cuatro dimensiones: la racional con arreglo a fines, la racional con arreglo a valores, la afectiva y la tradicional. En esta ocasión es indudable que Weber, utiliza la vía de los tipos ideales para caracterizar de forma general la comprensión e interpretación de la acción social. Por supuesto que esto implica observar el concepto de racionalidad. Al respecto, podemos indicar que se refiere a la mentalidad humana que corresponde al desenvolvimiento de la sociedad capitalista y que se vincula con los principios de la ciencia moderna, lo cual implica no sólo el cálculo de las acciones, sino el éxito debido a medios utilizables.

La acción racional con arreglo a fines es lo significativo de la sociología comprensiva, pues supone identificar con cierta objetividad el plan de acción por el cual el individuo *dice* optar para obtener cierto logros. Así es posible conocer la *opinión* que el sujeto tiene de la organización racional de los medios y de un estado de cosas que se mantiene más o menos fijo, con lo cual las opciones con arreglo a valores, afectos y costumbres se marginan. De esta manera, la tendencia de la racionalidad se especializa y la idea de eficacia se coloca en espacios de intersubjetividad de menor incertidumbre.

¿Sociología clásica o sociologías clásicas?

La sociología clásica se construyó dado el significativo trabajo intelectual de Karl Marx, Emilio Durkheim y Max Weber, labor hecha en escenarios europeos y en épocas de intensas y profundas transformaciones económicas, políticas y sociales, particularmente en Inglaterra, Francia y Alemania. Es importante mencionar esto, entre otras cosas, porque la sociología inglesa, la francesa y la alemana desde hace tiempo constituyen escuelas sociológicas muy influyentes a escala mundial.

Aunado a lo anterior, se puede reconocer que la sociología clásica se manifiesta y desarrolla como un conocimiento dado por medio de *la observación, análisis, crítica y comprensión de las relaciones sociales, de los hechos sociales, de la acción social*. En consecuencia, la sociología clásica se desenvuelve en tres modalidades de conocimiento sociológico.

Con el desarrollo de la sociología clásica y las variantes de conocimiento que la caracterizan, es posible advertir que el estudio de la sociedad y las sociedades, así como del ser individual y el ser social, es significativo. Del mismo modo, se observa como algo natural la tendencia a la especialización del conocimiento sociológico.

Ahora bien, el interés por el estudio de la sociología clásica se explica no sólo por la utilidad que representa el conocimiento existente acerca de las sociedades y los modos de conocimiento sociológicos fundamentales, sino también por la necesidad de apoyarse en éstos y aproximarse al entendimiento *de por qué las sociedades se mantienen y por qué las sociedades están en continua construcción y transformación*.

Al respecto, existen foros de teoría social en donde periódicamente se debaten las perspectivas y avances de investigación de las disciplinas sociales. En tales espacios los sociólogos contribuyen con la identificación y actualización de la sociología clásica.⁸ O bien, es posible identificar libros centrados en la exposición académica de los clásicos de la sociología (Ritzer, 2005). Del mismo modo, se reconoce la existencia de trabajos sociológicos que señalan el perfil y quehacer del oficio sociológico e incluso la pregunta y respuestas acerca de la utilidad de la sociología (Lahire, 2006). También se registra el caso de un colega que estudia a un renombrado sociólogo, con lo cual fortalece el estudio de la sociología reflexiva (Wacquant, 2008). De igual forma, se reconoce la labor sociológica de entrevistar a sociólogos, en donde sale a relucir la formación clásica de los entrevistados (Suárez, 2009). Incluso es posible registrar la trayectoria sociológica de autores que tratan temas de innegable actualidad, como son la moderni-

⁸ Véase Giddens *et al.* El texto es una muestra acerca del debate en la llamada teoría social y de la función de la sociología. Allí se pueden revisar ensayos acerca de la relación sociológica clásica y actual, en particular: "La centralidad de los clásicos", de Jeffrey C. Alexander, "Teoría parsoniana actual: en busca de una nueva síntesis", de Richard Munich, "El estructuralismo y el post-estructuralismo y la producción de la cultura", de Anthony Giddens. "Teoría de la estructuración y praxis social", de Ira J. Cohen y "Teoría crítica" de Axel Honneth.

dad y la globalización, lo cual comprueba que la formación clásica no está reñida con la actualización e investigación sociológica contemporánea a escalas regionales; es el caso de del sociólogo brasileño Octavio Ianni, quien recupera lo clásico e integra lo actual de manera significativa para la compleja y desigual realidad social de América Latina (Ianni, 2005).

Así, parte del oficio de sociólogo implica conocer y mantener el estudio de la sociología clásica no sólo como un ejercicio de ubicación y desarrollo histórico, sino como recuperación y actualización del conocimiento sociológico tradicional, con el objeto de comparar, reflexionar e investigar acerca del actual desenvolvimiento de las sociedades y el estudio de la diversificación y especialización del propio conocimiento sociológico.

A la fecha se habla de sociedades modernas, sociedades posmodernas, sociedades globales o sociedad global, de sociedades de la información o de la sociedad del conocimiento. Por supuesto que en cada una de estas sociedades van aparejadas formas de ser colectivas e individuales, y son temas que requieren de precisiones sociológicas, entre otras cosas, porque con tales expresiones se describen y califican rasgos y prácticas sociales, económicas, políticas y culturales existentes con mayor claridad en sociedades neocapitalistas y desarrolladas. Paralelamente, el uso indiscriminado del término sociedades parece una especie de moda intelectual de la época, en donde confluyen defensores y acusadores de la modernidad, de la posmodernidad y de la globalización.

La persistencia y vigencia del debate modernidad versus posmodernidad revela una importante cantidad de actores portadores de una gran variedad de estandartes de significados y discursos, con los cual el debate se muestra complejo y a veces se torna muy confuso, ya que se describen, eligen e interpretan, desde disciplinas muy diversas, rasgos y prácticas sociales, económicas, políticas y culturales que más bien corresponden a sociedades desarrolladas. En muchas de las ocasiones son discursos que parecen dar por sentado que la modernidad y la posmodernidad se desenvuelve en todas las sociedades.

En tal debate se usan y repiten de manera permanente las expresiones *modernidad* y *posmodernidad*, que en ocasiones permiten la observación, el análisis y la comparación sociológica de nuevos rasgos sociales y culturales, pero la mayoría de las veces el uso de tales expresiones carece de

evidencias para confirmar o no la existencia de sociedades totalmente modernas, y menos aún de sociedades enteramente posmodernas.

La globalización, por su parte, es tema y evidencia de relevancia sociológica, no sólo porque confirma la tendencia del capitalismo a mantener y reestructurar las relaciones sociales del capital y el trabajo con todos los avatares que conlleva, sino porque perfila la conformación de un gran mosaico de sociedades en vías de globalización e incluso apunta ideológicamente hacia la configuración de una sociedad mundial globalizada, cuestión que con los avances sociológicos actuales se mira como algo poco probable, pero el futuro quizá nos depare sorpresas, por lo cual, sociológicamente, sería necesario reflexionar e incluso especular al respecto.

Hoy día el trato sociológico acerca de las sociedades modernas, posmodernas o globales, junto con las correspondientes formas del ser social y el ser individual, es significativo, y una forma de contribución para advertir el mantenimiento y transformación no sólo de la sociedad y las sociedades, sino de la conservación y evolución del ser social y el ser individual, sería añadir al estudio de la sociología el análisis de la educación.

Rastrear la palabra *educación* nos lleva al encuentro de información acerca de su definición, para comprobar que a ésta se le han asignado numerosos sentidos, por lo que expresa diferentes significados. Hay quien ha detectado hasta 184 equivalencias del término (Blanco, 1990, p. 93). No obstante, es posible localizar que originalmente la palabra educación se relaciona con la formación del ser colectivo y el ser individual, cuestión que esencialmente poco ha cambiado.

La palabra *educación* tiene su origen en dos antiguas expresiones: *educare* y *exducere*, palabras cuyos significados son distintos. Mientras *educare* significa 'crear', 'nutrir' o 'alimentar', *exducere* significa 'sacar', 'llevar' o 'conducir'. (Saavedra, 2001, p. 56).

Así, la educación se presenta con dos imágenes: por un lado, la formación del ser desde el exterior; por el otro, la formación de la persona desde el interior. Tenemos, pues, la educación como formación externa y parte de un proyecto colectivo; la educación como formación interna y, en cierto modo, como empresa individual.

Muy probablemente ambos significados se mantienen y dan como resultado una percepción dual de la educación, Quienes se colocan en la pri-

mera idea suponen que los individuos serán educados desde el exterior y, en consecuencia, por los otros; en cambio, quienes se instalan en la segunda opción piensan que los dones o talentos personales requieren tan solo de un momentáneo acompañamiento externo, ya que la educación se desarrollará desde el interior del individuo.

La expresión *educare* se acerca más al significado de la educación como formación del ser social, lo cual se puede apreciar en varios enfoques sociológicos que postulan que la sociedad determina a la educación y ésta, a su vez, reproduce a la sociedad.

En cambio, la palabra *exducere*, que se relaciona con la idea de la educación como creación interna y empresa individual, sociológicamente es poco usual. Aún así, es posible observar puntos de vista sociológicos que participan en tal discusión.

3. Caminos de sociología y educación

La sociología es una ciencia que se funda en el siglo XIX, entre cuyos intelectuales europeos que la practican destacan Carlos Marx, Emilio Durkheim y Max Weber; y, aunque ya han pasado cerca de 200 años de su existencia, la sociología no sólo se mantiene, sino que se diversifica a través de la especialización.

Históricamente la sociología presenta cuando menos tres caminos de estudio de la sociedad y sociedades. Por lo mismo, resulta lógica su tendencia a la ramificación y especialización. En efecto, el análisis del desenvolvimiento histórico de las sociedades, el estudio de los múltiples entornos e innumerables hechos y acciones que se producen e incorporan a ellas explican la especialización de la sociología.

En cuanto a la asociación de la sociología con la educación, observamos que los clásicos tratan esta relación de diferente manera cada uno.

A primera vista destaca el enfoque de Durkheim porque de manera temprana postula la relación de la sociología con la educación mediante un análisis más metódico, razón por la que se dejará al final y primero revisaremos los planteamientos de Marx y Weber.

En el enfoque sociológico marxista se advierte que la educación es efecto de las relaciones sociales de producción y de las tendencias de la reproducción de capital, por supuesto con toda la carga del antagonismo de clases y la lucha por causa de la superioridad de la clase dominante. Casi no existen documentos en los cuales se asuma el estudio sistemático

de la educación. En cambio, subsisten numerosas ideas que dejan entrever la posición de la sociología marxista respecto de la educación.

En el *Manifiesto del Partido Comunista*, Marx y Engels afirman que la educación forma parte de las prácticas de la clase social dominante, sobre todo cuando realiza el análisis del programa comunista. Allí Marx señala el papel social de las actividades económicas del capital y el trabajo asalariado, la propiedad privada y la propiedad social, las libertades individuales y las libertades colectivas; en particular, destaca la recriminación que hacen a los comunistas por atentar contra la abolición de una institución privada, tal y como se concebía a la familia (Marx, s. f.). Tal crítica se centra en el traspaso educativo de una corporación privada a una institución social, en otras palabras, el cambio de la educación de familia y preceptores de corte “aristocrático” hacia la instrucción colectiva que significa la escuela moderna. (Marx, s. f.)

Para los autores, la educación se aprecia como una actividad eminentemente social, aunque con un sello de clase. Asimismo destacan instancias educativas: una privada, que resulta ser la familia y otra colectiva, que es la escuela; y junto a ellas el poder de la industria capitalista. Marx escribe acerca de lo anterior en el contexto del naciente capitalismo industrial y con el interés de resaltar las contradicciones de la sociedad capitalista de su época. Señala, entre otras cosas, que el poder industrial del capitalismo afecta la educación familiar y laboral de la clase obrera, incluyendo a la niñez proletaria.

¿Nos reprocháis el querer abolir la explotación de los hijos por su padres? Confesamos este crimen.

Pero decís que destruimos los vínculos más íntimos, sustituyendo la educación doméstica por la educación social.

Y vuestra educación, ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en que educáis a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta a través de la escuela, etc.? Los comunistas no han inventado esta ingerencia de la sociedad en la educación, no hacen más que cambiar su carácter, arrancar la educación a la influencia de la clase dominante.

Las declamaciones burguesas sobre la familia y la educación, sobre los dulces lazos que unen a los padres con sus hijos, resultan más repugnantes a

medida que la gran industria destruye todo vínculo de familia para el proletario y transforma a los niños en simples artículos de comercio, en simples instrumentos de trabajo (Marx, s. f., p. 35).

Más adelante, en el programa comunista se establece un punto en el que se postula la necesidad de cambiar algunas situaciones externas a la educación existente, las cuales aún en la actualidad persisten en algunos lugares del mundo, o sea, la explotación del trabajo infantil, con la cual se lesionan las oportunidades y derechos educativos de la niñez. El punto al que nos referimos señala: “Educación pública y gratuita para todos los niños, abolición del trabajo de éstos en las fábricas tal como se practica hoy, régimen de educación combinado con la producción material [...]” (Marx, s. f., p. 39).

Lo expresado muestra una posición más de la sociología marxista respecto a la educación, posición que denota que la organización educativa en particular se debe a la organización social en general, y como este ejemplo podríamos encontrar otros acerca del carácter social de la educación. Inclusive se pueden señalar frases con ese peculiar y brillante estilo de escritura propio de Marx, asociando rasgos de la educación como fuente de información y formas de vida basados en la tradición.

Cuando se lee el principio de *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, Marx describe de forma significativa las condiciones que limitan las acciones de los hombres y asimismo señala la recuperación del pasado para mantenerlo en el presente, a veces con resultados no muy recomendables. ¿Qué significa eso sino rasgos de una educación social situada en el pasado, o sea, aquella que recupera información y modelos de socialización tradicional?

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado. Tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos. Y cuando éstos aparentan dedicarse precisamente a transformarse y a transformar las cosas, a crear algo nunca visto, en estas épocas de crisis revolucionaria es precisamente cuando conjuran temerosos en su auxilio los espíritus del pasado, toman prestados sus nombres, sus con-

signas de guerra, su ropaje, para, con este disfraz de vejez venerable y este lenguaje prestado, representar la nueva escena de la historia universal (Marx, s. f. p. 230).

Existe más información acerca de la sociología marxista que está asociada con la educación en su carácter social y que refiere, más que a condiciones del pasado, a prácticas de transformación permanente. Me refiero a la tercera tesis de Feuerbach, en la cual Marx afirma que los hombres son capaces de cambiar circunstancias de vida, al señalar que en la práctica el educador también es educado, afirmación que muestra una idea de educación activa, en la que el educador no sólo enseña, sino que es sujeto de aprendizajes. Esto implica que el educador requiere de una práctica social distinta a la del ayer, que, como hemos visto, es un tipo de educación clausista, relacionada con el pasado y con modelos de socialización tradicionales. Por supuesto que se trataría de un giro en la educación, ya que, si el educador también es educado, se vislumbra una práctica socioeducativa en constante enseñanza y aprendizaje, así como en un permanente contacto con situaciones, más que tradicionales, actuales.

En resumen, se puede afirmar que desde la perspectiva de la sociología marxista original, la educación es vista de forma secundaria y dependiendo de las relaciones sociales de producción de capitalistas, en donde destacan el antagonismo de las clases sociales y la superioridad de la clase dominante; sin embargo, se puede observar que al paso del tiempo los estudios sociológicos de la educación recuperan el enfoque marxista en una singular variedad (Bonal, 1998).

En el caso de Max Weber, la situación acerca de la educación es más extrema, ya que ésta es vista como algo circunstancial y, en todo caso, inscrita en un horizonte sociológico más amplio, que al paso del tiempo será recuperado.

La referencia a la educación sólo aparece en algunos apartados. Fundamentalmente, cuando el autor se refiere a los tipos de dominación, señala a la educación como uno de los mecanismos que sustentan la dominación legal con administración burocrática, especialmente refiriéndose a la calificación profesional (Torres, 1981, p. 79-80).

Si se pudiera añadir una obra en la cual se trata la cuestión educativa en su vertiente de ciencia, tal sería el caso de *El político y el científico*. Al igual que en la obra de la sociología marxista, la sociología weberiana dará pauta para el desarrollo de la sociología de la educación, que por supuesto estará sustentada desde la llamada teoría de la acción social.

Inicio de estudio de la sociología y la educación

Para Durkheim la sociedad se mira no sólo como un agregado de individuos, sino como la confluencia de seres socializados con semejanzas y diferencias debido al poder de coacción y regulación de la propia sociedad, y en este sentido la educación es apreciada como un hecho social que es condición y manifestación de la sociedad.

El sociólogo francés aplica a la educación la condición de hecho social, o sea, como fuerza externa al individuo, que se impone a la voluntad personal y que permite el desarrollo del comportamiento. Más que individual, colectivo. Fuerza social que implica no sólo cierto grado de organización, sino que también puede darse a lo largo de ciertas corrientes sociales estructuradas, poco más o menos, de forma espontánea, que a su vez influyen en el comportamiento individual y colectivo. Al mismo tiempo, identifica dos formas de apego individual a la sociedad, mencionando la llamada *solidaridad mecánica* y la *solidaridad orgánica*, o sea, el apego social por semejanzas y el apego social por diferencias, conceptos que serán significativos en el tratamiento que sigue respecto a la educación. Por supuesto que también destaca la llamada *conciencia social* que forma parte de este enfoque sociológico clásico acerca de la educación.⁹

Emilio Durkheim aborda temprana, sistemática y deliberadamente la relación entre sociología y educación; así se demuestra en el texto intitulado precisamente *Sociología y educación*. (Durkheim, s.f.) En tal escrito se advierte la secuencia sociológica de argumentos y conceptos que

⁹La relación entre el ser individual y el ser social forma parte de una reflexión sociológica por excelencia, y el estudio de la sociología y la educación aporta elementos que permiten observar una gama de posiciones en relación con el ser individual y el ser social. Aunado a lo anterior, en la época actual y en el marco de la globalización, modernidad y posmodernidad, se alude a un singular individualismo que se trata en el siguiente capítulo.

dan inicio y continuidad a la observación y el análisis sociológico de la educación.

En el texto ya señalado Durkheim indica que la palabra educación tiene diferentes definiciones, que no sólo son muy amplias, sino abstractas y ahistóricas. Por ejemplo, la definición de educación que sostiene Stuart Mill supone que la totalidad de la naturaleza y de la sociedad influyen de manera determinante en la inteligencia y voluntad personales; o sea que para este autor el medio ambiente natural y social determina la educación personal y la educación es el efecto externo de las condiciones naturales y sociales sobre la naturaleza individual. Tal definición de educación, según Durkheim, sería la suma de diferentes hechos que difícilmente pueden considerarse como educación, ya que el agregado de leyes, formas de gobierno, actividades industriales e incluso condiciones geográficas no pueden dar cuenta de una definición precisa de educación.

El autor critica una definición más de educación, por cierto postulada por el mismo Kant: “El objeto de la educación es desarrollar en cada individuo toda la perfección que es susceptible”. Durkheim afirma que dicha perfección implica el desarrollo armónico de todas las facultades humanas y, en consecuencia, en todas las personas, hecho que difícilmente puede llevarse a cabo, entre otras cosas, porque la naturaleza humana tiende a la especialización de actividades y, por ende, a la diferenciación. Así, Durkheim pone en duda dicha percepción de la educación, ya que vislumbrar la perfección humana total es algo más bien relativo. En todo caso, existe un perfeccionamiento particular, que tiende a profundizar la especialización y diferenciación social, con lo cual el perfeccionamiento humano está limitado.

Por último, señala aquella definición de educación que supone como objeto “hacer del individuo el instrumento de felicidad para sí mismo y para sus semejantes”. Para el sociólogo francés la aspiración a la felicidad conlleva un alto grado de subjetividad; en consecuencia, si la educación se identifica con la felicidad, cada persona evaluaría a su manera el objeto de ésta y, por consiguiente de la educación, con lo cual la dispersión y fragmentación de ideas acerca de la educación sería inevitable.

Para Durkheim este tipo de definiciones “parten del postulado de que hay una educación ideal, perfecta, que vale para todos los hombres indis-

tintamente; y es esta educación universal y única” (Durkheim, s. f., pp. 55-59). En cambio, para el sociólogo francés la educación mantiene un carácter histórico y, por ende, diferenciado. El autor afirma que ésta no es universal y, en todo caso, varía según el tiempo y el país, con lo cual da forma, al paso del tiempo, a sistemas educativos específicos. Del mismo modo, argumenta acerca de la educación como instrumento de regulación social. Esto significa que la educación no puede impartirse familiar y generacionalmente con costumbres e ideas particulares, sino más bien distribuirse con costumbres e ideas enmarcadas en épocas específicas y provenientes de la sociedad:

Cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a las gentes con una fuerza generalmente irresistible. Es inútil creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos. Hay costumbres con las que estamos obligados a conformarnos; si las desatendemos demasiado, se vengan en nuestros hijos. Éstos, una vez adultos, no se encuentran en estado de vivir entre sus contemporáneos, con los cuales no se hallan en armonía. Que se les haya educado según ideas demasiado arcaicas o demasiado prematuras, no importa; en un caso o en otro, no son de su tiempo, y, por tanto, no se encuentran en condiciones de vida normal. Hay, pues, en cada momento del tiempo, un tipo de regulador de educación, del cual no podemos apartarnos sin chocar con resistencias vivas (Durkheim, s. f., p. 62).

El sociólogo francés identifica que históricamente la educación muestra variaciones, de tal forma que él reconoce diferentes formas de educación y de sistemas educativos; además señala que la educación se manifiesta como única y múltiple. Tal manifestación se debe al grado de desarrollo y especialización del trabajo de las sociedades, así como a la organización de los individuos en grupos sociales, en particular grupos profesionales. Bajo esta perspectiva, resulta que la educación es distinta conforme se identifican los numerosos grupos sociales que conforman a la sociedad y, de manera específica, a los que el sociólogo francés señala como grupos profesionales. “Cada profesión constituye un medio sui generis que reclama aptitudes particulares y conocimientos especiales, en las que predomi-

nan ciertas ideas, ciertas costumbres, ciertas maneras de ver las cosas” (Durkheim, s. f., p. 66).

Ahora bien, si la educación es algo diverso, o sea, compuesta de educaciones particulares, esas que sustentan los diferentes grupos sociales, el autor le añade a la educación el rasgo de única. Ésta es la que tiende a mantener cierta unidad y cohesión social: “No hay pueblo donde no exista un cierto número de ideas, sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños indistintamente, sea cualquiera la categoría social a que pertenezcan” (Durkheim, s. f., p. 67).

Así, el autor plantea la siguiente definición de educación, que por cierto es muy popular en los medios educativos y que se menciona de manera constante:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (Durkheim, s. f., p. 70).

Para Durkheim la educación consiste en una acción social que distingue claramente a dos generaciones y supone que la línea adulta tiene ya la madurez y responsabilidad física y social para actuar en relación con los nuevos sucesores; mientras tanto, las generaciones jóvenes e infantiles muestran rasgos de inexperiencia social y están en situaciones susceptibles de desarrollo y formación.

Con base en lo expresado, se puede advertir que la educación adquiere una dinámica diferenciada y cíclica, ya que es de esperar que las generaciones se desarrollen e intercambien posiciones. Así, las generaciones antiguas tienden a desaparecer, mientras que las generaciones jóvenes tienden a madurar y, por supuesto, se forman nuevas generaciones, lo cual muestra el impulso cíclico de la educación.

Cabe señalar que, con la expresión *generaciones*, Durkheim no apela a un grupo social en particular o a una institución específica como responsable de la acción socioeducativa, sino a un conglomerado más amplio y, en cierta manera, disperso en la sociedad, ya que ser parte de las genera-

ciones de adultos o jóvenes es cuestión de edad y ubicación social. En consecuencia, la acción educativa es algo flexible de practicar.

También se puede pensar que las generaciones adultas mantienen dos formas de organización social en dos grupos sociales, los progenitores y los educadores, mas no serían los únicos responsables de la acción educativa, ya que existen más formas de organización y numerosos grupos e instituciones sociales en donde se desenvuelven acciones educativas.

Por supuesto que la educación tiene un objetivo muy preciso: comunicar y producir estados de comportamiento físicos, intelectuales y morales en las generaciones aún no maduras para la vida social.

Más adelante, el autor precisa acerca del carácter propio de la educación. Él afirma que la “educación es una socialización metódica de la generación joven” y recupera la doble condición humana: por un lado, el ser individual; por el otro, el ser social. El primero “está hecho de todos los estados mentales que se refieren únicamente a nosotros mismos y a los sucesos de nuestra vida personal; es lo que podría llamarse el ser individual”. Llama la atención que desde la sociología durkhemiana el ser individual decrece en importancia y es más significativo el ser social. Para el sociólogo francés el individuo es parte de un proyecto más vasto que él mismo. Argumenta que por naturaleza el ser individual carece de *instintos sociales* y, en todo caso, mantiene un ser egoísta y asocial.

El niño, al entrar en la vida, no aporta más que su naturaleza individual. La sociedad se encuentra, pues, a cada nueva generación en presencia de una tabla casi rasa, en la cual tendrá que construir con nuevo trabajo. Hace falta que, por vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, agregue ella otro, capaz de llevar una vida moral y social. He aquí cuál es la obra de la educación, y bien se deja ver toda su importancia. No se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido indicado por la naturaleza, a tornar aparentes fuerzas ocultas, que no piden más que revelarse. Ella crea en el hombre un ser nuevo (Durkheim, s. f., p. 72).

Ahora bien, la acción educativa es propia y exclusiva del género humano y se muestra superior a la herencia de instintos de otras especies. Para Durkheim no son las condiciones naturales las que impulsan la educación, sino más bien circunstancias sociales:

Por el contrario, en el hombre, las aptitudes de toda clase que supone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, de cualquier modo, en nuestros tejidos y materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas. Resulta que no pueden transmitirse de una generación a otra por la vía de la herencia. Es mediante la educación como la transmisión se hace (Durkheim, s. f., p. 73).

En relación con las condiciones físicas, intelectuales y morales que asumen los seres individuales, el autor afirma que no son espontáneas, también son productos sociales. Para ello compara distintas sociedades que han impulsado un tipo de hombre y destaca hechos históricos en donde se observan sociedades que ponen de relieve el desarrollo y el cuidado físico. “En Esparta, tenía, sobre todo, como objeto fortalecer los miembros contra el cansancio; en Atenas, era un medio de hacer cuerpos bellos a la vista; en el tiempo de la caballería se le pedía que formase guerreros ágiles y flexibles” (Durkheim, s. f. p. 76).

Lo mismo ocurre con los estados intelectuales, o formas de conocimiento, ya que, según Durkheim, lejos están de ser una condición natural del individuo y son más bien exigencias sociales. El autor muestra que cierto tipo de conocimientos que en su momento fueron muy importantes, y que aún se aluden, en épocas más recientes, ya no son tan significativos. Asimismo destaca que la actitud de conocer en general y de cultivar el pensamiento científico no es algo innato e individual, sino que es producto y exigencia de la sociedad:

La ciencia, el espíritu crítico, que hoy ponemos tan en alto, han estado durante mucho tiempo en entredicho. ¿No conocemos una gran doctrina que declara felices a los pobres de espíritu? Hemos de guardarnos bien de creer que esta indiferencia hacia el saber haya sido impuesta artificialmente a los hombres contra su naturaleza. Por sí mismos, éstos no tienen la sed instintiva de ciencia que, con frecuencia y arbitrariamente, se les ha atribuido. No desean la ciencia más que hasta donde la experiencia les ha mostrado que pueden pasar sin ella. Ahora bien, por lo que hace al manejo de su vida individual, no tenían nada que hacer con ella. Como ya decía Rosseau, para satisfacer las necesidades vitales, la sensación, la experiencia y el instinto podían bastar, como bastan al

animal. Si el hombre no hubiese conocido otras necesidades que las muy simples, que radican en su constitución individual, no se habría echado a buscar la ciencia; tanto más cuanto que ésta no se ha adquirido sin grandes y dolorosos esfuerzos. No conoció la sed del saber hasta tanto la sociedad no la despertó en él, y la sociedad no la despertó hasta que sintió ella misma su necesidad. Este momento llegó cuando la vida social, bajo todas sus formas, se hizo demasiado compleja para poder funcionar sin el concurso del pensamiento reflexivo, es decir, del pensamiento esclarecido por la ciencia (Durkheim, s. f., p. 77-78).

En relación con la condición moral del ser humano, el autor considera que también se trata de una condición social y que no resulta una imposición arbitraria de la sociedad: es más bien una aceptación del propio hombre, por supuesto vía la educación, entre otras cosas, porque para el individuo la actividad colectiva facilita la cooperación, el intercambio y, por ende, permite cierta seguridad. De la misma manera accede a la identidad personal y social y así se permite la continuidad del desarrollo humano en sociedad:

Es la sociedad, en efecto, quien nos saca fuera de nosotros mismos, quien nos obliga a contar con otros intereses diferentes de los nuestros; es ella quien nos enseña a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a imponerles una ley, a molestarnos, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales a fines más altos. Todo el sistema de representación que mantiene en nosotros la idea y el sentimiento de la regla, de la disciplina, lo mismo interna que externa, es la sociedad quien lo instituyó en nuestras conciencias. Así es como hemos adquirido este poder de resistencia contra nosotros mismos, este dominio sobre nuestras tendencias, que es uno de los rasgos distintivos de la fisonomía humana y que se encuentra tanto más desarrollada cuanto más plenamente somos hombres (Durkheim, s. f., p. 75).

La educación significa socialización, por cierto metódica y deliberada, que involucra a las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social; así el ejercicio educativo y socializador se lleva a cabo por medio de la organización social de las generaciones adultas, que se ordenan en familias y grupos de educadores, así como en grupos sociales y profesionales.

Si la educación tiene por objeto la socialización de las nuevas generaciones, o sea, suscitar y desarrollar en el niño determinados estados físicos, intelectuales y morales, se refiere no sólo a procesos de convivencia familiar y escolar, sino a un mandato social que se origina en la sociedad política y que apunta hacia el medio particular al que está destinado el individuo. Entonces observamos que los contenidos propios de la educación no son seleccionados por las generaciones adultas, sino por la sociedad política.

Las ideas, hábitos, creencias y conocimientos que dan paso a la educación y, por ende, a la socialización son aquellos que la sociedad política considera adecuados. En este sentido, Durkheim sostiene que la sociedad política regula la educación para beneficiar no sólo el trato entre las generaciones adultas y jóvenes, sino a los grupos profesionales y a la sociedad en general.

La sociedad política identifica y exige comportamientos físicos, intelectuales y morales. Mientras que la vida social se expresa de manera difusa, entre otras cosas, debido a la existencia de múltiples grupos sociales, así como variadas funciones sociales y procesos de socialización. Existe una instancia social cuya función es la de identificar, seleccionar y regular dichos impulsos: la sociedad política, que a través del estado (como) órgano especial encargado de elaborar ciertas representaciones que tienen valor para la colectividad. Aquí hay un anacoluta. Estas representaciones se distinguen de las otras representaciones colectivas por su mayor grado de conciencia y reflexión (Durkheim, s. f., p. 51).

A partir de la sociología durkhemiana, la educación se puede advertir como un proyecto de formación, más que de seres personales, de seres sociales, constituidos a su vez por condiciones y épocas históricas del desarrollo social. La educación es una acción social en donde se vinculan las generaciones adultas y las generaciones jóvenes; por cierto, la acción relaciona a tales generaciones mediante una socialización metódica. Tal socialización metódica significa comunicar y producir estados físicos, intelectuales y morales, y tales estados no son de ninguna manera intereses particulares, sino que son sociales; y existe una organización cuyas características y funciones son especializadas, la llamada sociedad política. Así,

la educación se ve como un proyecto social en el cual no son las generaciones adultas quienes eligen qué estados físicos, intelectuales y morales comunicar y producir; esto más bien corresponde a la sociedad política. Cabe señalar que esto último supone una socialización metódica que tiende a regular formas de ser, pensar y sentir, poco más o menos comunes. Esto representa la idea de que la educación tiene como una de sus funciones la de homogeneizar cierto tipo de estados físicos, intelectuales y morales. La definición de educación que sostiene el autor señala como parte final la socialización metódica de tales generaciones para compartir cierto tipo de estados físicos, mentales y morales, hecho que permite observar la otra función de la educación: la de diferenciar a las generaciones jóvenes conforme al medio particular al que están destinadas. Uno puede suponer que se refiere al medio propio de los grupos profesionales que son causa y efecto de la división social del trabajo industrial que caracteriza a las sociedades modernas.

Desde la sociología durkhemiana, la educación se convierte en una pieza más de los hechos sociales, la solidaridad social, la conciencia colectiva y la socialización, con lo que se advierte la formación de seres más orientados hacia lo social que a lo individual. Para Durkheim la educación se desarrolla históricamente, reflejando dos situaciones: por un lado, expresa los ideales de formación de las sociedades; por el otro, significa la evolución de diferentes sistemas educativos. Así, se destaca que la educación es una y a la vez múltiple.

Cuando Durkheim se refiere a la educación como una y múltiple, indica su dinámica social. La educación es una en tanto que la sociedad exige formas de comportamiento similares, y es particular en la medida en que los grupos sociales requieren de formas de ser propias.

La definición que Durkheim sostiene acerca de la educación muestra un tratamiento sistemático y deliberado, ya que está compuesta por tres condiciones sociales: (a) es una acción social entre dos grandes grupos sociales: adultos y jóvenes; (b) es una acción social que tiene una función específica: la socialización; (c) es una exigencia social mediada por la sociedad política.

La educación es una acción social ejercida, hasta cierto punto, de forma unilateral entre una generación de adultos sobre una generación de

jóvenes. Dicha acción social consiste en una socialización metódica de la generación adulta sobre la generación joven. El objeto de la educación consiste en la socialización, que a su vez significa comunicar y producir formas colectivas de ser, de pensar y de actuar. La educación está mediada por la sociedad política y los grupos profesionales. La primera delimita aquellas formas de ser, pensar y actuar que la sociedad exige para su continuidad; los segundos postulan formas particulares de ser, pensar y actuar y con ello contribuyen a la diversificación de la sociedad.

Desde esta perspectiva, se puede observar que la educación tiende a la formación social del individuo, en donde la individualidad queda subsumida en la sociedad y mediada por la sociedad política y los grupos profesionales. La individualidad, a lo sumo, queda patentada con el nacimiento y la crianza primaria, que indica la existencia de un ser egoísta y asocial, ser individual que paulatinamente se identifica con el colectivo, de tal forma que ese ser egoísta y asocial, irremediablemente, se transforma en una persona socializada.

Los recovecos sociológicos de Luis Althusser y Pierre Bordieu

Desde la fundación de la sociología en general y de la sociología marxista en particular, se nota una constante evolución que convierte a esta última en una de las vías de estudio histórico y teórico que revela diferentes enfoques sociológicos al investigar la relación de la sociología con la educación.

Al respecto, seleccionamos y analizamos dos de estos enfoques sociológicos, que explícitamente sostienen la vinculación de la sociología con la educación, postulando la tesis de que la sociedad establece el modelo colectivo de la educación por encima del esquema individualista.

Tal es el caso del escrito titulado *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (Althusser, 1987), en donde el autor propone el estudio de las *relaciones sociales de reproducción*; en él expone la naturaleza, característica y función de la ideología en general y del aparato ideológico escolar en particular.¹⁰

¹⁰ Al inicio del escrito, el autor refiere que lo expuesto es parte de una investigación en curso; de hecho, Althusser pensó en titularla *Notas para una investigación*. Es decir, el documento sig-

El filósofo francés contribuye al análisis de la sociedad capitalista industrial y los aparatos ideológicos del Estado de su época y revela que la producción y reproducción ideológica que genera tal sociedad se materializa en situaciones educacionales. Por supuesto que el autor piensa que la sociedad, vía los aparatos ideológicos del Estado y en particular el escolar, impone el modelo de educación social.

Aunado a lo anterior, encontramos más información acerca del poder con que la sociedad impone formas de difusión educativas en el texto: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Bourdieu, 2005).

Cabe destacar que el libro es autoría conjunta de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, quienes ofrecen una investigación educacional centrada, más que en la propagación económica o ideológica, en la expansión de la violencia simbólica a través de acciones pedagógicas socialmente reconocidas y aceptadas, que colectivamente se muestran dispersas en los espacios de la sociedad y, a la vez, se manifiestan especializadamente en los sistemas escolares. Ellos postulan significativamente que en las formaciones sociales modernas se moldea una educación colectiva con una dosis de violencia simbólica ejercida y proyectada vía los sistemas escolares.

A continuación analizaremos las temáticas de estos sociólogos.

Las caminatas de Luis Althusser

Nos acompañaremos de las caminatas sociológicas y educacionales que Luis Althusser realizó a finales de la década de los setenta del siglo pasado, cuando dio a conocer sus notas de investigación *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. (Althusser, 1987). Confío en que el título de nuestro estudio invite a los lectores a circular por el interior de los vastos laberintos de la sociología y la educación.

nifica un proyecto de investigación y hay que estudiarlo tal cual. En otras palabras, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* constituye un plan de estudio que el autor pensaba realizar de manera adecuada. El bosquejo que se publicó es una especie de diagnóstico teórico acerca de hechos registrados en la realidad: la ideología y los aparatos ideológicos. Al parecer, el autor dejó pendiente el levantamiento de información, la identificación e interpretación de resultados y, finalmente, la conclusión del estudio.

El intelectual francés sostiene que la sociedad capitalista industrial se desarrolla no sólo a través de las relaciones sociales materiales de la producción, sino de una reproducción inmaterial. Mientras que las primeras muestran el núcleo concreto y económico, las segundas descubren los centros imaginativos o ideológicos de tales sociedades.

El autor se apoya en el concepto de *trabajo* como un hecho material e histórico de la producción capitalista. Ahora bien, a continuación recuperaremos algunos planteamientos sociológicos respecto de la producción y la reproducción, con los cuales creemos contribuir a la profundización del concepto de *trabajo*.

Sin lugar a dudas, el concepto de *relaciones sociales de reproducción* permite explicar por qué el trabajo es uno de los lazos sociales que vincula a los individuos no sólo con la naturaleza, sino consigo mismo y con la sociedad.

En el caso de la sociedad industrial, el trabajo humano nos remonta más allá del quehacer material y económico y nos encamina a inspeccionar los efectos ideológicos de la actividad laboral.

Ciertamente la tesis de la sociología marxista de las relaciones sociales de producción asocia de manera amplia los nexos que los individuos mantienen con la naturaleza y con los hombres mismos. De igual manera, concibe que el trabajo material conlleva imágenes ideológicas no sólo del propio trabajo, sino de las actividades sociales que le circundan.

En efecto, la relación hombre naturaleza es un eje de análisis con el cual se advierte que el hombre, para vivir y reproducirse, requiere de la transformación y apropiación de la naturaleza, lo cual es viable por el trabajo, sobre todo aquel que con base en el desarrollo de la sociedad capitalista, llega a constituirse como un trabajo industrial.

Conforme la relación hombre naturaleza se mantiene y se diversifica, el trabajo se constituye en un poder o fuerza que al paso del tiempo se desarrolla y perfecciona técnicamente, hecho que amplía las posibilidades de explotación de la naturaleza y desarrollo de las fuerzas de trabajo.

Por supuesto, esta tesis es la más conocida y se afirma con el estudio de los modos de producción en los cuales se basa una parte de la sociología marxista, aunque cabe destacar que el estudio significativo se refiere al modo de producción capitalista, que se identifica con el capitalismo industrial.

En el capitalismo industrial se advierte una potencia económica singular, ya que no sólo operan las relaciones sociales de producción por medio de los circuitos de las fuerzas productivas y la explotación de las fuerzas de trabajo, sino que se desarrolla una *reproducción ampliada de capital*, en otras palabras, fabricación de medios de producción para crear maquinaria industrial.

La llamada reproducción ampliada de capital, o sea, la multiplicación de medios de producción, muestra el sentido profundo de la producción industrial capitalista, ya que ésta tiende a sostener el desarrollo del sector de medios de producción con base en una composición técnica del capital más especializada no sólo en este último sector, sino en el sector de medios de subsistencia y en el comercio y servicios.

La reproducción ampliada de capital muestra los procesos de producción y circulación de capital dadas entre los sectores de medios de producción y medios de consumo, así como los procesos de realización de plusvalía.

Evidentemente con este enfoque sociológico se pone especial énfasis en la producción de los medios de producción y en la diversificación de los sectores de la producción de los medios de producción, así como en la existencia y nexos de los sectores productores de medios de producción, de consumo e incluso de servicios.

El escrito de Althusser contribuye al estudio de las llamadas relaciones sociales de producción e incluye lo que él denomina *relaciones sociales de reproducción*. Ahora bien, la *reproducción* significa que la producción material del hombre incluye la multiplicación de los medios de producción y de las fuerzas productivas; el sostenimiento de las relaciones sociales de producción y, por tanto, las articulaciones que éstas implican en la llamada superestructura; la naturaleza, manifestaciones y funciones del Estado, poder del Estado y su singular papel en la reproducción, y por supuesto la ideología. (Althusser, 1987).

El autor indica que su punto de partida es el enfoque sociológico marxista y, en particular, lo que se denomina *reproducción ampliada de capital*. Asimismo, señala que es imprescindible realizar un estudio de los vínculos dados entre la estructura y la superestructura, además de las formas en las cuales se establecen la réplica entre ambas, pero en especial las repercusiones entre la superestructura y la estructura.

La reproducción de las relaciones sociales de producción capitalistas son complicadas; por ello, el autor reconoce que es una tarea más compleja y delicada, argumentando la necesidad de dar un pequeño rodeo para estar en condiciones de explicar las relaciones sociales de producción capitalistas.

Sin lugar a dudas, el concepto de las relaciones sociales de reproducción se desprende de las relaciones sociales de producción y es una aportación que permite explicar que, más allá de la vida económica, se establecen nexos sociales e ideológicos entre los hombres respecto a la naturaleza, así como vínculos sociales e ideológicos entre los hombres mismos.

La reproducción ampliada de capital incluye no sólo el proceso de producción, sino de circulación de capital, medios de producción y medios de consumo de forma intersectorial, así como los procesos de realización de plusvalía.

Con este enfoque sociológico se pone especial énfasis en la producción de los medios de producción y la reproducción de los sectores de medios de producción, consumo e incluso servicios, ya que con ello se observa la dinámica del capitalismo a la vez que es posible estudiar la reproducción de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción propias del capitalismo.

En relación con la reproducción de las fuerzas productivas y, en particular, de la llamada fuerza de trabajo, Althusser señala que, a primera vista, la fuerza de trabajo se reproduce mediante el salario, aunque de forma asimétrica, porque no corresponde a la riqueza creada por ésta; no obstante, el salario figura como uno de los elementos que permite a los propietarios de la fuerza de trabajo reconstituirse como trabajadores. El salario permite a los trabajadores consumir bienes y servicios de vivienda, alimentos, salud, vestido, etcétera, lo que favorece el retorno de los obreros a los centros laborales, pero a la vez permite mantener a la futura prole que en el futuro los reemplace en la fábrica.

Sin embargo, el sociólogo francés muestra que la reproducción de la fuerza de trabajo no se asegura primordialmente con las condiciones salariales, porque, conforme se profundiza la división social del trabajo, a los empleados se les exige mayor calificación técnica y, con ello, una variación

en la nueva división del trabajo y un cambio en los ingresos. Estas ideas son significativas porque apuntan a delinear los rasgos propios de las relaciones de reproducción; sin embargo, se observa que las dimensiones que corresponden a la producción capitalista son más complejas que lo que parece a primera vista.

En efecto, la existencia de articulaciones de producción y reproducción muestran que no basta una fuerza de trabajo activa, sino que es necesaria una reproducción técnica de la fuerza de trabajo, con lo cual la existencia y funcionamiento de la educación, en su variante de sistema escolar, cobra singular importancia en el capitalismo.

Al sistema escolar capitalista corresponden funciones peculiares: por una parte, contribuye a la reproducción de fuerzas productivas, pero, por otra, facilita la capacitación de las fuerzas de trabajo. La escuela capitalista instruye a numerosos individuos para que en el futuro ocupen diferentes posiciones en las esferas de la producción, sea como obreros, empleados, técnicos o funcionarios de mando superior. A la vez, la escuela promueve el uso y apropiación de reglas que favorecen el respeto y la obediencia de los usos y costumbres sociales dominantes.

Una aportación de este enfoque consiste en observar que en el capitalismo la reproducción de las fuerzas productivas y de las fuerzas de trabajo se mantienen permanentemente gracias al salario y la escuela. Mientras que el primero asegura el mínimo de condiciones materiales de reconstitución de la fuerza de trabajo, la segunda contribuye a favorecer la diversificación laboral dada por la división social del trabajo y a facilitar la instrucción de los individuos para asumir y respetar las reglamentaciones prevaletentes, que no son otra cosa que el reflejo de la ideología dominante.

Evidentemente la explicación de la reproducción de los medios de producción, de los sectores de la producción, de las fuerzas productivas y de las fuerzas de trabajo se asocian de manera directa, ya que se observan relaciones que se corresponden en la reproducción capitalista. No obstante, la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalistas son más difíciles de explicar. El autor reconoce que es una tarea compleja y delicada.

En efecto, la reproducción de las relaciones sociales de producción permite identificar las estructuras que configuran la formación social capi-

talista y aclarar las articulaciones que le corresponden. Así, Althusser señala que aquella analogía del edificio social, tan recurrente en el marxismo, permite describir básicamente el funcionamiento de la formación social capitalista, mas no las articulaciones que permiten el flujo y desarrollo de este tipo de relaciones.

Para superar esa visión descriptiva acerca de la formación social capitalista y, en consecuencia identificar lo especial y singular de la superestructura, el autor analiza los conceptos de *Estado e ideología*.

Para explicar la dinámica de la llamada superestructura, Althusser enuncia los conceptos que se constituyen alrededor del Estado, de tal forma que en la tradición marxista identifica conceptos tales como Estado, aparato represivo de Estado y poder de Estado. Asociado al poder de Estado se señalan los siguientes: poder de Estado como causa y efecto de la lucha de clases, poder del Estado y uso de los aparatos represivos del Estado como producto de alianzas entre fracciones y clases sociales, y el Estado y su conexión con el Estado de clase.

Aunque a la anterior descripción de conceptos, según Althusser, hay poco que agregar —sobre todo porque los clásicos del marxismo reconocieron la complejidad del Estado capitalista a través de la práctica—, es necesario contribuir a la construcción de la teoría correspondiente (Althusser, 1987, pp. 20-48).

El autor propone mantener la distinción entre los conceptos de Estado, poder de Estado y aparato represivo de Estado, y desarrollar el concepto de *aparatos ideológicos de Estado*.

La definición e identificación de los llamados aparatos ideológicos de Estado, las elabora el autor comparando algunas de las características de los aparatos represivos del Estado, señalando que, mientras los primeros están dispersos y pertenecen al dominio de lo privado, los segundos están concentrados y pertenecen al dominio público.

Ahora bien, respecto a la aparente paradoja que representan los aparatos ideológicos, ya que, por una parte, son privados y, por la otra, son públicos, Althusser resuelve señalando que la diferenciación entre privado y público es un efecto del derecho burgués; en todo caso, tanto lo privado como lo público se subordina al sentido de clase al que responde el Estado y los aparatos de éste.

Para el autor los aparatos represivos e ideológicos de Estado se identifican empíricamente, pero él apunta que es mucho más importante conocer la función que cumplen al vincular las estructuras de la formación social burguesa. Así pues, los aparatos ideológicos y represivos tienen la función general de actuar con la represión y la persuasión ideológica del Estado. Aunque a cada uno de esos aparatos corresponden funciones específicas, es normal que se combinen las funciones en cada uno de los aparatos mencionados.

La doble función de represión física y persuasión ideológica, que corresponden a cada uno de los aparatos de Estado, permite observar que la ideología de clase es causa y efecto de la represión y la persuasión; que el poder de Estado es, a su vez, una composición de alianzas entre clases y fracciones de clases que se matiza por el grado de la lucha de clases.

En consecuencia, Althusser afirma que junto a la existencia del Estado, del poder del Estado y del aparato represivo de Estado, se presentan los aparatos ideológicos de éste, entre otras cosas, como instrumentos que permiten consolidar y explicar su poder.

Ahora bien, después de este rodeo, Althusser considera que está en condiciones de profundizar la posición de la reproducción de las relaciones sociales de producción, que en gran medida se consolida con los aparatos ideológicos del Estado y, en particular, mediante el aparato ideológico escolar.

Inclusive aporta una serie de evidencias empíricas en torno a la función ideológica que cumple la escuela. Indica que, desde las más tiernas edades, los individuos pasan una considerable cantidad de horas en los espacios escolares, con lo cual se contribuye a la reproducción y calificación de las fuerzas de trabajo pero a la vez a la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalistas.

Aunque el autor apunta que los espacios y rutinas de la vida escolar son fundamentales para la reproducción de las relaciones sociales de producción, afirma que no está lo suficientemente claro por qué es tan eficaz dicho aparato escolar (Althusser, 1987, pp. 20-48).

Sin lugar a dudas, entre los aportes sociológicos de Althusser se destaca el referido a la ideología como pieza significativa de la reproducción de las relaciones sociales capitalistas. El sociólogo francés se apoya en la tra-

dición marxista y recupera definiciones acerca de la ideología, tales como “sistema de ideas, de representaciones, que dominan el espíritu de un hombre o de un grupo social”, “reflejo de las condiciones materiales de existencia”, “falsa conciencia”, entre otras.

Al respecto, da cuenta de que tales definiciones son insuficientes para explicar la diversidad en la cual se mueven las ideas y representaciones de los hombres y los grupos sociales, como tampoco explican la singularidad con la cual se asimilan las creencias y los símbolos que configuran a la propia ideología.

Althusser propone una diferenciación entre la *ideología que no tiene historia* y *aquella que tiene historia*. En una primera revisión, tal posición resulta contraria al sentido marxista; sin embargo, el autor aclara y argumenta acerca de su posición respecto de la ideología que no tiene historia:

Toda realidad está fuera de sí misma. La ideología es pensada por lo tanto como una construcción imaginaria cuyo estatuto es exactamente similar al estatuto teórico del sueño en los autores anteriores a Freud. Para estos autores, el sueño era resultado puramente imaginario, es decir nulo, de los “residuos diurnos” presentados bajo una composición y un orden arbitrarios, además a veces “invertidos” y, resumiendo, “en desorden”. Para ellos el sueño era lo imaginario, vacío y nulo (Althusser, 1987, p. 49).

Si bien las ideologías particulares tienen historia en tanto que responden a los intereses de las clases sociales, existe ideología en general que no posee historia. No cabe duda de que aún causa inquietud esta afirmación, ya que resulta una provocación. Althusser insiste con el ejemplo de los sueños y, ya que éstos son la manifestación de una de las vías de contacto con el inconsciente, compara este mecanismo con el de la ideología.

Se dice que el inconsciente es eterno, o sea, no tiene historia, y en muchas ocasiones los sueños manifiestan rasgos del inconsciente, es decir, signos y símbolos que aparecen de maneras deformadas y desordenadas, e incluso sin tiempo y espacio. Althusser se vale de esta imagen equiparando el inconsciente y los sueños con lo que sería la ideología en general, o sea, aquella que no tiene historia. De hecho, se denota que, si la ideología es una representación imaginaria, estamos ante una doble relación por

una parte: de signos y símbolos; por la otra, percepción dilatada de tiempos y espacios.

Lo interesante de esta proposición es que se define la ideología que no tiene historia como una dualidad: es representación imaginaria y, a la vez, posee materialidad.

La ideología es una “representación” de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia [...] Para abordar la tesis central sobre la estructura y el funcionamiento de la ideología, deseo presentar primeramente dos tesis, una negativa y otra positiva. La primera se refiere al objeto “representado” bajo la forma imaginaria de la ideología, la segunda a la materialidad de la ideología (Althusser, 1987, p. 52).

Aquel juicio de que las representaciones imaginarias de la vida reflejan las condiciones de existencia de los hombres es descartado por Althusser:

No son sus condiciones reales de existencia, su mundo real, lo que los “hombres se representan” en la ideología, sino que lo representado es ante todo la relación que existe entre ellos y las condiciones de existencia. Tal relación es el punto central de toda representación ideológica, y por lo tanto imaginaria, del mundo real. En esa relación está contenida la “causa” que debe dar cuenta de la deformación imaginaria de la representación ideológica del mundo real (Althusser, 1987, pp. 55-56).

Indudablemente el autor plantea un singular mecanismo respecto de la *ideología que no tiene historia*. Es un mecanismo con el cual se representa lo imaginado como real, cuando precisamente lo imaginado es la deformación de lo real.

Pese a que estas representaciones e imaginaciones deformadas tienen una base material, por supuesto que se configuran por las ideas, símbolos, imágenes y lenguajes: en suma, una gran variedad de elementos.

Pero, a la vez, todo ello requiere de un sistema de instituciones capaces de concentrar y difundir tal tipo de ideología. Es entonces cuando Althusser recupera el concepto de aparatos ideológicos del Estado e inclusive ofrece un término más, el de las prácticas que éstos conllevan.

Veamos lo que pasa en los “individuos” que viven en la ideología, o sea con una representación determinada del mundo (religiosa, moral, etcétera) cuya deformación imaginaria depende de su relación imaginaria con las condiciones de existencia, es decir, en última instancia, con las relaciones de producción de clase (ideología = relación imaginaria con relaciones reales). Diremos que esta relación está dotada de existencia material (Althusser, 1987, pp. 58-59).

El comportamiento en la vida diaria se efectúa de manera individual y, en consecuencia, el comportamiento colectivo se identifica como una multiplicidad de conductas, que a su vez tienen que ver con las diferentes situaciones ante las cuales los individuos actuamos.

Las personas en general expresamos conductas de comportamiento adecuadas a múltiples situaciones en las cuales participamos y, a la vez, realizamos incontables acciones que merecen determinados comportamientos. Cuando esto ocurre, se tiene la creencia individual de que hay plena conciencia de tales actos personales, pero, observando con más detenimiento, resultaría que las conductas son causa y efecto de una especie de reglamentación y normatividad que se origina y fluye desde un cierto tipo de instituciones; en efecto, desde los llamados aparatos ideológicos del Estado.

Así que existe una serie de conductas y comportamientos que corresponden al tipo de aparato del que se trate. Sea el caso de la familia, la religión o la escuela, las personas desarrollamos comportamientos y conductas que se corresponden en tales instituciones. Aun más, la ideología que no tiene historia en su desdoblamiento permite identificar ideas, prácticas y rituales que se relacionan con la conciencia de los individuos, lo cual refuerza la materialidad de la ideología general, o ideología que no tiene historia.

Las ideas en tanto tales han desaparecido (en tanto dotadas de una existencia ideal, espiritual), en la misma medida que [*sic*] se demostró que su existencia estaba inscrita en los actos de las prácticas reguladas por los rituales definidos, en última instancia, por un aparato ideológico. Se ve así que el sujeto actúa en la medida en que es actuado por el siguiente sistema (enunciado en su orden de determinación real): ideología existente en un aparato ideológico material que prescribe prácticas reguladas por un ritual material, prácticas

éstas que existen en los actos materiales de un sujeto que actúa con toda conciencia según su creencia (Althusser, 1987, p. 63).

¿Por qué es tan efectiva y eficiente esta ideología? Si bien es claro que los aparatos ideológicos y los individuos se complementan, falta una relación más, que el sociólogo francés denota con el nexo entre la ideología y el sujeto. Al respecto, destaca una acción existente entre la ideología y el sujeto, denominada *interpelación*. “La ideología existe por el sujeto y para los sujetos. O sea: sólo existe ideología para los sujetos concretos, y esta destinación de la ideología es posible solamente por el sujeto: es decir por la categoría de sujeto y su funcionamiento” (Althusser, 1987, p. 64).

Ideología y sujeto se asocian debido a una especie de llamado de atención, que pone en juego creencias y saberes, mensajes e información, entornos y situaciones: la llamada *interpelación*, que se manifiesta por medio de expresiones que denotan diferentes grados de interacción social. Supone exclamaciones, verbalizaciones, órdenes, actitudes; en suma, una variedad que supone actos, situaciones y actores que a su vez se relacionan con base en experiencias de tiempos dados y con identidades construidas y asumidas de manera más o menos permanente. Ahora bien, la *interpelación* tiene como función primordial la de constituir sujetos, o sea, una especie de modelo socialmente constituido.

La ideología interpela, por lo tanto, a los individuos como sujetos. Dado que la ideología es eterna, debemos ahora suprimir la forma de temporalidad con que hemos representado el funcionamiento de ésta y decir que la ideología ha siempre ya interpelado a los individuos como sujetos; esto equivale a determinar que los individuos son siempre ya sujetos. Por lo tanto, los individuos son abstractos respecto de los sujetos (Althusser, 1987, pp. 70-71).

Con la *interpelación* se identifica el proceso de formación de individuos en sujetos, de individuos en seres abstractos, dados los modelos o arquetipos de *Sujeto* que irradian desde los propios aparatos ideológicos y de reconocimiento mutuo entre sujetos y Sujeto, o sea, una especie de personas que más que establecer contacto directo entre sí, mantienen nexos por medio de interlocuciones ideológicas.

Con la interpelación es posible advertir una gran gama de imágenes, creencias, prácticas y, por supuesto, diversos aparatos ideológicos que crean, irradian y reproducen cierto tipo de modelos de ser, actuar y pensar; así tenemos que las conciencias individuales y grupales se ajustan conforme a las imágenes que corresponden a los llamados sujetos.

Para que la reproducción de las relaciones de producción sea asegurada cada día (incluso en los procesos de producción y circulación) en la “conciencia”, o sea, en el comportamiento de los individuos sujetos que ocupan los puestos que la división socio-técnica del trabajo les ha asignado en la producción, la explotación, la represión, la ideologización, la práctica científica, etcétera. ¿Qué implica realmente ese mecanismo del reconocimiento especular del Sujeto a los sujetos si aceptan libremente su sometimiento a las “órdenes” del Sujeto? La realidad de ese mecanismo, aquella que es necesariamente desconocida en las formas mismas de reconocimiento (ideología = reconocimiento/desconocimiento) es efectivamente, en última instancia, la reproducción de las relaciones de producción y las relaciones que de ella dependen (Althusser, 1987, pp. 79-80).

Tal vez después de este apunte acerca de la ideología que no tiene historia sea posible advertir que los aparatos ideológicos de Estado asumen una significativa función en el proceso de la reproducción de las relaciones sociales de producción del capitalismo. Asimismo, destaca la importancia del aparato escolar.

Dentro de la propuesta de Althusser respecto a la reproducción de las fuerzas productivas, fuerzas de trabajo y relaciones sociales de producción, es evidente lo significativo que resulta la escuela. La escuela, como aparato ideológico del Estado, contribuye a la formación de sujetos, pero a la vez a mantener la calificación de las fuerzas de trabajo. Cuando el autor sostiene que los aparatos ideológicos de Estado funcionan con ideología y avanzan sobre la naturaleza y funcionamiento de ésta, es posible observar que la ideología en general, o sea, aquella que no tiene historia, es fundamental en la reproducción de la sociedad capitalista. Si la ideología es tan eficaz, se debe a que ésta se crea y reproduce por medio de numerosos aparatos ideológicos, que a su vez forman parte tanto de la vida privada

como pública de la gente, y también porque se desarrolla la naturaleza propia de la ideología que no tiene historia, es decir, la relación imaginaria con la realidad.

Con este enfoque se puede observar que la educación adquiere una nueva interpretación, ya que ésta se considera parte del proceso de reproducción del capitalismo y una expresión más de la dominación del capital sobre el trabajo. Esto coincide con el anterior enfoque al aceptar que la sociedad produce la educación y esta última a su vez, reproduce a la sociedad.

Althusser destaca que, en el capitalismo, tanto la producción como la reproducción del capital corren de manera paralela; a la vez, advierte que con la producción de capital también se desarrolla la reproducción de la fuerza de trabajo. Dichas producción y reproducción de fuerza de trabajo implican no sólo el sustento material de la clase obrera mediante el salario, sino también la formación de las futuras generaciones proletarias mediante la constitución de familias obreras.

Para Althusser resulta claro que tanto la producción como la reproducción del capital y del trabajo no se explican sólo con la articulación material de la actividad económica en la fábrica, sino que es necesaria una preparación técnica y social de la fuerza de trabajo. Es ésta precisamente la función de la educación o, como el autor lo señala, es la función social del sistema escolar en el capitalismo.

Al sistema escolar capitalista corresponde la función de reproducción de la fuerza de trabajo. Dicha reproducción se manifiesta con dos funciones: por un lado, con la preparación técnica para que la población joven ocupe puestos de trabajo en la producción, sea como obreros, empleados, especialistas o funcionarios de mando; por el otro, con el uso y apropiación de reglas sociales que tienden a favorecer el respeto y obediencia de las formas de ser propiamente burguesas.

Para el intelectual francés la visión económica de la reproducción no es lo suficientemente contundente para explicar por qué es tan efectivo el sistema escolar y tan importante la escuela. Hace falta ver hacia la superestructura e identificar en ésta no sólo los llamados aparatos represivos del Estado, sino sus aparatos ideológicos.

Al señalar que la escuela capitalista es un aparato ideológico del Estado, quizá el más importante, la razón radica en que contribuye con las funcio-

nes económicas y sociales de preparación técnica de la fuerza de trabajo, así como en la reproducción ideológica de la de ésta. El autor tiene el mérito de destacar la ideología y, aún más, ofrecer una interpretación sociológica al respecto.

Para el sociólogo francés, las definiciones de ideología como sistema de ideas que dominan el pensamiento de un hombre o grupo social, o reflejo de las condiciones materiales de existencia, o falsa conciencia, son superadas con la propuesta de la ideología como representación imaginaria de la realidad y con la singular materialidad de ésta.

Según Althusser, la ideología como representación imaginaria de la realidad se da a partir de que la realidad está fuera del sujeto, y una forma de apropiársela se da por medio de la ilusión. Ahora bien, si la ideología indica que la realidad es externa al sujeto (o sea, fuera de sí mismo) y si es lo que le rodea, entonces incluye lo natural, lo social y paradójicamente lo imaginario. Según el autor, las formas de imaginar la realidad se crean y multiplican, al grado de que la representación de la realidad se realiza por causa de innumerables formas de fantasías, lo que a la larga tiende a sustituir la realidad misma y a mantener los lazos imaginarios para con la realidad.

Si la ideología funciona como lazo imaginario para con la realidad, requiere de una plataforma de formación y comunicación. Son precisamente los aparatos ideológicos los que cumplen tal función, en particular, la escuela. La ideología como relación imaginaria de la realidad social no se desarrolla por sí misma, sino mediante prácticas y rituales sociales que conllevan la interiorización y exteriorización de comportamientos sociales, pero, ante todo, tiende a la formación de sujetos sociales, ya que la ideología no sólo se manifiesta como imaginación y práctica social, sino también como interpelación o comunicación.

La interpelación ideológica alude a expresiones verbales y no verbales, que de alguna manera están cargadas de simbolismo y son asimiladas por los individuos que desde muy tempranas edades entran en contacto con formas de ser, de pensar y de actuar que van perfilando, más que individuos, sujetos sociales. Aquí la escuela juega un papel primordial.

El mérito de Althusser en torno a la cuestión educativa es no sólo el de proponer el papel de ésta en la reproducción de la sociedad burguesa, sino también el de advertir que la ideología tiene materialidad que se ejerce

en múltiples prácticas, en donde la interpelación o comunicación es significativa y lo escolar es revelador, ya que las actividades dadas dentro de la escuela propagan y refuerzan las relaciones imaginarias con la realidad.

Con tales planteamientos, es posible observar que la educación crea lazos sociales de reproducción, en donde el proyecto de la clase dominante incluso llega a impulsar formas de identidad de la clase subordinada. Aun con estos matices es posible advertir que la educación es enteramente social.

Las andanzas sociológicas de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron

En el texto intitulado: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Bourdieu, 2005) Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, presentan los resultados de una investigación, que según afirman, les llevo diez años de labores sociológicas. A su vez los colegas franceses advierten que la obra presenta una redacción sui géneris, ya que la primera parte es teórica, mientras que la segunda presenta argumentos en torno a situaciones “reales”, tal y como sería la referencia a los elementos del sistema escolar francés.¹¹

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, investigan la educación más que como circunstancia y manifestación social, económica o ideológica, como condición y expresión social y cultural. En un amplio sentido sociológico, los autores estiman que la sociedad crea a la educación, y esta a su vez, reproduce a la sociedad. En un sentido sociológico más específico, ponen de manifiesto que sociedad a través de la cultura crea a la educación, obvio, esta última contribuye a la reproducción de la sociedad.

¹¹ Bourdieu, Pierre, y Jean Claude, Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México, 2005, pág. 8. Los escritos de la primera y segunda parte, se presentan como capítulos independientes; pero a su vez se relacionan entre sí. El libro 1 asocia los fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. El libro 2 intitulado: *El mantenimiento del orden*, se integra de cuatro capítulos que presentan “investigaciones que tratan el sistema de enseñanza bajo un aspecto cada vez diferente (sucesivamente en sus funciones de comunicación, inculcación de una cultura legítima, de selección y de legitimación), cada capítulo alcanza, por caminos distintos, el mismo principio de inteligibilidad; es decir, desemboca en el sistema de relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones entre las clases.”

Los sociólogos franceses, indican que relación sociedad educación, está mediada, entre otras cosas, por la violencia simbólica y la arbitrariedad cultural, para ellos el sistema de enseñanza, revela tales condiciones, aún más, violencia y arbitrariedad se manifiestan como relaciones de dominación de clases sociales.

La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (Bourdieu, 2005) resulta ser un peculiar libro para el lector de América Latina, porque durante algún tiempo fue inaccesible para muchos estudiantes y académicos latinoamericanos de habla hispana, habría que recordar que la reproducción se publicó originalmente en francés en 1970 y en castellano fue hasta 1979.

Aunado a lo anterior, la reproducción es un texto de difícil lectura, entre otras cosas, porque la forma de exposición es inusual. Se presenta como libro y uno espera leer el inicio, desarrollo y conclusiones de la reproducción, pero en realidad se estudian dos “textos” o “dos productos de investigación”. En el prólogo de ambas publicaciones, nos dicen los autores que la reproducción: “es una obra en dos libros muy dispares entre sí”, porque el primer libro es un registro de operaciones de investigación y una suma de proposiciones teóricas. En cambio, el segundo libro pretende ser la aplicación teórica a un evento histórico y hecho empírico, se refieren al sistema escolar francés.

Tal y como lo afirman los autores, la reproducción más que un libro completo, son dos “libros en uno”. Es importante intentar comprender porque la reproducción se nos presenta de esa forma, es decir, no como producto íntegro, sino más bien, como dos reportes de investigación.

En ambas ediciones de la reproducción, me refiero a la física y a la electrónica se puede leer un brevísimo prólogo, de tan sólo cuatro páginas, por cierto, sin autoría y sin fecha, se deduce que pertenece a los autores. En tal sección de la reproducción, se afirma que el libro es en realidad una doble obra. Una de corte teórico y otra de tipo empírico. (Bourdieu, 2005, págs. 35-38)

Es decir, el primer libro reúne definiciones y proposiciones teóricas y conceptuales de las expresiones: *violencia simbólica; doble arbitrariedad pedagógica; autoridad pedagógica; trabajo pedagógico; y sistema escolar*. Son definiciones y propuestas resultado del trabajo sociológico estrictamente

teórico. Tales enunciaciones se leen en sí mismas, sin necesidad de revisar el segundo libro. En cambio, éste último, requiere del conocimiento y definiciones conceptuales del primer texto, quizá no del todo necesario, porque el reporte dos, apunta al estudio del sistema escolar y es comprensible como hecho histórico y referido al caso francés.

Al término de la lectura del breve prólogo, llama la atención qué siendo publicado en 1970, no comenten el mayo francés del 68, aunque se señalan ciertos peligros de lectura y sobre todo de interpretación de la reproducción, al caso, el prólogo se percibe un tanto formal y neutro al movimiento estudiantil de aquella época, en la que por cierto se manifestó no sólo la violencia simbólica, sino la coerción física.

En la edición del 2005 se presenta prólogo de la socióloga española Marina Subirats. Dos prefacios de la edición italiana, que corresponden al sociólogo Giovanni Bechelloni y a un tal Francesco Ciatlalani. En la edición electrónica aparece un extenso preámbulo de Paul Pasquiali sociólogo francés y de Franck Poupeau, sociólogo boliviano.

A continuación, paso a reseñar lo escrito por la socióloga hispana; los sociólogos italianos; y los sociólogos francés y boliviano respectivamente.

Marina Subirats, socióloga española, prologa la obra de Bourdieu y Passeron y nos dice que: “La publicación de *La reproducción* descubrirá al lector español un retraso de años sobre su edición original, dato a tener en cuenta a la hora de situar el libro uno de los libros más ambiciosos y polémicos de cuantos se han escrito en los últimos años sobre el sistema escolar.” Añade el comentario de la forma de exposición de la obra, diferente a otros productos editados a Pierre Bourdieu y a Jean Claude Passeron, se refiere a *Los herederos los estudiantes y la cultura*, mientras que este último, a juicio de Subirats, es de una claridad expositiva y argumentativa impecable, la reproducción es más bien confusa.

Al comparar ambas obras, la socióloga española argumenta que en la reproducción se usa un lenguaje especializado y centrado en el conocimiento del sistema escolar. De igual manera, la reproducción “constituye una síntesis teórica, que articula de modo sistemático los resultados obtenidos en una serie de estudios empíricos desarrollados a lo largo de más de diez años. Estos estudios, fruto de un trabajo en equipo, han explorado dos dimensiones complementarias: el funcionamiento del sistema escolar

y las actitudes de las distintas clases sociales en relación a la cultura” (Bourdieu, 2005, pág. 8)

Subirats señala que el libro es producto de más de diez años de trabajo de investigación. Al respecto, me surgen dudas. Ella no aclara fecha de inicio de la investigación, en todo caso se infiere que el comienzo de ésta sería 1960. Un comentario respecto al tiempo concretado en un texto, a su vez, reportado en dos libros, me parece que muestra una baja productividad.

Ahora bien, si se trata de una labor investigativa institucional y colectiva con estudios paralelos, quizá cambie la idea acerca de la productividad, porque la autora señala el libro titulado: *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, como parte de investigaciones conjuntas a la reproducción.

Aun así, el dato de más de diez años de investigación invertidos en la reproducción, causa extrañeza.

Al caso, si tal tiempo se asocia a una tendencia de investigación institucional y colectiva, qué al paso de diez años reporta resultados sobre varios tópicos y contribuye con la producción de materiales, que pueden pensar en la creación no sólo de reportes parciales y libros, sino conferencias, artículos, ensayos, etcétera. Pensar así, resultaría ser algo más lógico, es decir, se comprende que en las labores institucionales y colectivas el tiempo de investigación sea más largo. Personalmente me obsesiona no encontrar el dato de origen de la investigación de la reproducción. Al caso, diez años de investigación y la producción de un libro presentado en dos secciones, parece poco, pero claro, no quita importancia a la obra comentada.

La intencionalidad de leer la reproducción es de búsqueda y encuentro de un libro cuya exposición y resultados sean presentados de manera unitaria. Lo que uno encuentra son dos objetos de estudio de difícil lectura.

De hecho, en los prólogos de Bourdieu, Passeron, y Subirats se informa de dos objetos o temáticas de estudio, que ellos anuncian como los propios del sistema escolar, por el otro, el análisis de las actitudes de clase ante la cultura en general. Así que uno se prepara para conocer los asuntos teóricos al sistema escolar y actitudes de clase, tal y como lo afirman los prologuistas de la obra. Lo que uno encuentra es el *Libro I: Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*, que viene siendo un trabajo de definiciones teóricas y enfocada a la reproducción. Y el *Libro II: Mantenimiento del orden*. Referido a la investigación de campo y resultados obtenidos acerca de

las funciones del sistema escolar francés, respecto al orden no sólo pedagógico, sino social. Son dos libros que difieren en ritmo de exposición. El primero es un tratamiento teórico y conceptualización de cinco significativos términos. Mientras que el segundo es el reporte del estudio de un caso histórico y un hecho empírico, que viene a ser el sistema escolar francés. Lo cual confunde, porque se anuncian dos temas de estudio y se presentan distintos asuntos de conocimiento.

Me parece que una doble investigación en una sola publicación, desemboca en la comprobación de resultados diferentes, contribuyendo a estudiar la reproducción y meterse en confusiones.

Subirats nos dice que el primer libro es un reporte de síntesis teórica luego de diez años de trabajo y que indica dos temáticas, por un lado, la teorización del funcionamiento del sistema escolar, por el otro, la abstracción de las actitudes de clases sociales en relación a la cultura. En cambio: “En el libro II nos ofrece uno de los estudios más complejos del sistema de enseñanza francés. Los autores parten del hecho de que el aparato escolar ha adquirido actualmente un papel preponderante como instrumento de legitimación en las jerarquías sociales, a través de las titulaciones. Tanto la organización de este aparato como la estructura ideológica que lo fundamenta tienden a presentarlo como «neutro» y «objetivo» en relación a las clases sociales”. (Bourdieu, 2005, pág. 8)

Luego de señalar lo significativo de cada libro, la socióloga hispana pasa a señalar dos conceptos clave de la obra: *la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica*. Continúa argumentando acerca de la reproducción, pero esencialmente lo anterior, es lo sustancial de su prólogo. Porque los posteriores comentarios se centran en contenidos clave del texto que al leerlo van surgiendo como parte natural de la lectura.

En relación al prólogo presentado por el sociólogo Giovanni Bechelloni, nos informa que la reproducción fue rechazada por tres editoriales italianas, por diferir no sólo de los patrones culturales de las empresas, sino del canon científico habitualmente usado en las publicaciones de la época. “En efecto, nos encontramos frente a una propuesta nueva tendiente a fundar a través de un análisis sobre hechos, una teoría en condiciones de relacionar entre ellos categorías capaces de explicar esos hechos.” (Bourdieu, 2005, pág. 16)

Bechelloni argumenta acerca de la forma de exposición de la reproducción, se trata de la investigación sobre hechos, obvio, hechos reales, que llevan a Bourdieu y Passeron, no sólo a abstraer, sino a crear y recrear conceptos y categorías de análisis para la descripción e interpretación de la realidad.

Según el sociólogo italiano, quien dice, no pretender la defensa de los autores, porque ellos lo hacen por sí mismos y lo ejercen de manera excepcional.

Él pretende mostrar la labor de explicación sociológica que se despliega a través de la reproducción. Por ejemplo, los sociólogos franceses exponen el hecho de que el sistema escolar promueve la enseñanza más que en función de la relativa autonomía propia, en acomodo de la estructura social, dicho de otro modo, el sistema escolar se adapta al servicio de clases sociales.

Luego del anterior señalamiento, Bechelloni comenta acerca de los conceptos clave que permiten comprender el despliegue explicativo de la reproducción, él reivindica básicamente dos: *la acción pedagógica; y la autoridad pedagógica*. Con lo cual apunta a describir y explicar el sentido del texto de la reproducción.

Por su parte, el prólogo de Francesco Ciatloni titulado: *El hijo del pelícano puede matar al padre*, sugiere más que un tema sociológico, un tópico psicoanalítico, sin embargo, creo que no es ni uno, ni otro.¹²

No comprendo la forma de criticar de Ciatloni, observo que pretende censurar lo abstracto de los términos clave del primer libro, él inicia su escrito con un lance al vacío, sin preámbulo alguno, cita las definiciones: *Poder de violencia simbólica; la doble arbitrariedad de la acción pedagógica; la autoridad pedagógica; el trabajo pedagógico; y el sistema de enseñanza*.

¹²En una búsqueda a través de Google de información acerca de Francesco Ciatloni, se encuentran 170 resultados, la mayoría asociados como "autor" del prólogo de la reproducción, pero algo más de la identidad de la persona, no arroja información. Una nueva búsqueda en italiano no arrojó datos. Al caso el nombre de Francesco Ciatloni se identifica como autor de prólogo de la reproducción con el título: *El hijo del pelícano puede matar al padre*. E incluso resulta ser prólogo citado por académicos para mostrar una posible falla teórica en la reproducción de Bourdieu. Lo expresado, provoca inquietud respecto a la existencia del personaje y único trabajo detectado como "autor de un prólogo".

Y de inmediato pasa a la descripción del absurdo de poner huevos por parte de los pelícanos.

Me parece que Ciatloni nunca explica lo que él entiende de las definiciones y redefiniciones de los conceptos clave de la reproducción. Enuncia los cinco postulados de la reproducción y usa la analogía de los pelícanos, que en efecto no dan cuenta sino de asuntos un tanto extraños, pelícanos poniendo huevos y repitiendo eso hasta el infinito, a menos que, alguien cocine y coma los huevos.

En todo caso el redactor del prólogo enuncia tales postulados y compara con el asunto de los pelícanos, qué en verdad, confunde al lector aún más, el ya de por sí confuso tratamiento teórico de los autores de la reproducción.

O sea, pienso que un prólogo puede cumplir o no la función de introducir a los lectores a lo importante e interesante de los libros; a lo mejor, puede variar en el sentido de que el prólogo se convierte en una crítica de la temática; o quizá bien apunta hacia la interpretación e incluso a sobre interpretación de la obra.

En el caso de Ciatloni, me parece que se inscribe en los dos últimos puntos. Una crítica y sobre interpretación, con lo cual creo confunde aún más, la ya difícil lectura de la reproducción.

El prólogo y el personaje resultan extraños, sobre todo por la insistencia de comparar la analogía de los pelícanos y sus huevos, con el libro de la reproducción.

¿Tiene sentido comparar una equivalencia ¿“zoológica”? con trabajo sociológico teórico?

A momentos algunos argumentos de Ciatloni, centran los procedimientos de los creadores de la reproducción, entonces es cuando uno capta, una crítica hacia la forma en la cual se “crean y recrean” los conceptos de la reproducción, es decir, lo hacen formal y teóricamente. Porque, el crítico, señala que si el significado de la violencia es la violencia. “No basta con decir que en el texto «violencia » violencia se usa en un sentido avalorativo.” Porque, la violencia, significa violentar, afectar, lastimar, ofender, etcétera. O sea, definir que la violencia es violenta y qué en el caso de lo escolar, la educación es igual de violenta, es algo que explica poco y que demuestra escasamente la violencia escolar.

Si los autores de la reproducción, definen la violencia como violencia no sólo física sino educativa, según Ciataloni, los autores de la reproducción no suman nada nuevo, porque el significado de la violencia, es una definición tautológica. Si la violencia se define como algo que es violento, entonces podría abarcar todo, incluyendo lo educacional. Aun así, resulta extraño este tipo de críticos y sus escritos, qué en mi opinión, en lugar de favorecer el entendimiento de la reproducción, la obstaculizan. (Bourdieu, 2005, págs. 25-31)

Por su parte, la edición electrónica de la Reproducción incluye un largo prólogo a cargo de dos sociólogos de origen francés: Paul Pasquali y Franck Poupeau. Ambos escritores proponen un triple análisis en torno a la reproducción: a) las condiciones históricas e intelectuales en el que el libro fue escrito y recibido en Francia; b) sus principales aportes teóricos a la sociología actual (en general); y c) la vivencia de las respectivas obras de Bourdieu y de Passeron, y su posterior interrupción de intercambio intelectual.

Atenderemos a las dos primeras, porque la trascendencia o no de las relaciones interpersonales entre Boudieu y Passeron es relativa a esta presentación de prólogos.

En relación a las condiciones históricas e intelectuales que identifican los sociólogos en cuestión, está la creación de los Herederos y la continuidad de temas sociológicos con la Reproducción, mediando el mayo del 68.

La recepción social del libro de la Reproducción, señalan los prologuistas, fue diversa.

En el medio intelectual, la reproducción estimuló el debate acerca del método de exposición, que ya se había anunciado con el texto de los Herederos, lo cual dio paso a polémicas que de manera indistinta centraban lo ideológico, metodológico o técnico.

El flanco social de derecha (católicos progresistas y conservadores) percibieron en la reproducción una relativa explicación de lo natural que suponen con la existencia de la desigualdad social.

Por su parte, el ala social de izquierda (comunistas, sindicatos de profesores) criticaron la obra, porque notaron la ausencia de ideas de concientización de la gente y capacidad de respuesta de los dominados.

Finalmente, los estudiantes asumieron por conocido el discurso de la reproducción, porque más bien era una variante de la comunicación dentro

del mundo académico, en donde las ideas libertarias o no, o las ideas de represión o no, surgían de forma natural en pasillos y aulas de los sistemas escolares de aquella época.

Respecto a los aportes sociológicos de la reproducción, Pasquali y Poupeau tienen claro que Bourdieu y Passeron, metodológicamente muestran una cierta originalidad en el método de exposición; ofrecen las rutas de definición de definiciones; y entregando procesos de investigación y un conjunto de conceptos que reaniman la investigación sociológica.

Los prologuistas plantean qué la obra de Bourdieu y Passeron se miraba escépticamente y hasta cierto punto sentenciada al fracaso al caso “La reproducción sería un libro ilegible, estéril y simplista, ciego a la historia, al cambio, las singularidades individuales y a los contextos locales.” (Bourdieu, 2005, págs. 8-10).

Sin embargo, la reproducción se ha mantenido como texto de consulta obligada en temáticas educacionales e impactado de diferentes maneras a muchas generaciones de sociólogos e incluso a más especialistas de ciencias sociales.

En el *Libro I: Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*, los autores realizan una especie de definición de definiciones, que sociológicamente es conocida como operacionalización de variables, categorías y conceptos.

Los autores presentan una definición de la violencia simbólica relacional, proveniente de ideas sociológicas, tanto de Marx, como de Durkheim, porque ambos, suponen la existencia de la sociedad, aunque la nombren con distintas palabras.

De manera más específica, cuesta trabajo comprender como a la violencia le atribuyen significaciones de encubrimiento y legitimidad, ese doble sentido, a veces, es difícil entender.

A la violencia le atribuyen un poder real, o sea una potencia material, a la vez, el encubrimiento de lo propiamente material de la violencia. En todo caso, se presenta un proceso de encubrimiento y aceptación de la violencia con la expresión imaginaria, entonces se comprende que al poder de la violencia corresponde una fuerza simbólica.

Al caso, la definición general de la violencia simbólica implica más que un significado *per se*, sería un enunciado sociológico relacional, ya que ésta debería ser mirada como una causa con múltiples efectos.

Cuando se dice que la violencia simbólica se asocia a las acciones pedagógicas que son en sí mismas arbitrarias, se experimenta una vía de estudio a materializarse a escala de los sistemas escolares, entonces, se debería atender a la definición no sólo operativa, sino relacional, porque es necesario verificar la doble condición de poder de la violencia simbólica, por un lado, el poder material, por otro el poder inmaterial.

El enunciado de la violencia simbólica, en un sentido sociológico, es relacional porque se enuncian en orden lógico e impecable una serie de términos que se convertirán en conceptos de la reproducción.

No obstante, se dificulta comprender el trasfondo conceptual en el cual se movilizan los autores de la reproducción. Si preguntamos cómo arribaron a tal conceptualización, o sea como alcanzaron a relacionar tanto la acción pedagógica y la arbitrariedad de *facto* en las sociedades conformadas en clases sociales, tendríamos que pensar, que toda investigación supone un *a priori*. El caso de la reproducción no es la excepción, los autores plantean que la violencia simbólica es producto de acciones pedagógicas inherentes a toda *formación social o sociedad* conformada y confrontada en clases sociales. Si atendemos a esto último, sabríamos identificar el *a priori* o trasfondo teórico sociológico, que Bourdieu y Passeron asumen, son conceptos sociológicos clásicos. Para el caso de Durkheim, destacan la reflexión y análisis del concepto de coerción que implica todo hecho social. Para con Marx identifican y estudian el concepto de confrontación de clases sociales. Finalmente, con Weber recuperan los conceptos de legitimidad y sentido.

Ahora bien, realizaré una serie de observaciones del Libro I, en donde está la temática teórica y sociológica significativa. Las categorías sociológicas, señaladas, así como su definición y redefiniciones se encuentran en las 63 páginas que componen el libro I.

A partir de la primera proposición se derivan cuatro más, que bien se pueden mirar como efectos. Al identificar las cinco propuestas con las cuales los autores franceses enfocan sociológicamente a la reproducción, las formulaciones se explican con los llamados escolios, o notas explicativas, con una profundidad de hasta cuatro niveles. Cada definición abarca una generalidad singular, para luego expresar más precisiones, enfocando definiciones cada vez más específicas.

La lectura de la reproducción nos lleva al entendimiento de cinco propuestas que parten con definiciones generales y se orientan hacia explicaciones particulares, ritmo de trabajo sociológico que no resulta fácil, entre otras cosas, porque el sentido de lo general a lo particular, a veces se fractura, con lo cual el entendimiento del cómo se identifica, despliega, constituye y articula la violencia simbólica, no se explica, sino más bien se muestra a través de definiciones más específicas.

Al revisar los argumentos en torno a la violencia simbólica y enfocar los contenidos de las cuatro propuestas con las cuales se enmarca, uno a veces se detiene, porque cada una de las propuestas plantea el análisis de la lectura y explicación en sí mismas, en otros momentos de lectura uno se desvía, y es necesario precisar definiciones, porque los conceptos que acompañan al de la violencia simbólica se redefinen, orillando vuelta a relacionar constantemente los conceptos.

Leer y entender *la violencia simbólica*, implica leer y entender que *la acción, la autoridad, y el trabajo pedagógico* se articulan entre sí, del mismo modo, implica captar que *la comunicación pedagógica y la arbitrariedad cultural*, forman parte de las explicaciones de todos y cada uno de los conceptos que tratan los autores, por supuesto todo ello visible a escala de *los sistemas de enseñanza*.

Conviene reiterar, qué en la primera parte del texto, la información se presenta con un alto nivel de abstracción, con lo cual uno se explica que el trabajo de los autores, apunte a definiciones y redefiniciones conceptuales, en donde no caben los ejemplos empíricos, o las narraciones históricas, porque el trabajo teórico es lo esencial.

Ahora pasemos a analizar una a una las cinco propuestas acerca de la reproducción.

Al revisar los enunciados se parte de la idea de que van de lo general a lo particular, pero dado el estilo de exposición, identificamos un problema, la exposición que parte de lo general a lo particular no resulta ser tan fluida

La violencia simbólica

Bourdieu y Passeron señalan en tres líneas lo que entienden por violencia simbólica.

0. Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (Bourdieu, 2005, p. 44)

El poder de la violencia simbólica se aclara más que con explicaciones, con expresiones relacionadas sin argumentos, en ocasiones un tanto repetitivas, pero esencialmente se refiere a que el poder de la violencia simbólica, es una fuerza que se impone no sólo materialmente, sino a través de significaciones.

Estas significaciones llegan a presentarse como como legítimas, si así sucede, parecería que éstas no requieren de más fuerza o poder para imponerse, ya que son símbolos evidentes en sí mismos, sin embargo, conllevan un poder, atenuado, ya que los símbolos evidentes y las significaciones legítimas crean su propio poder y refuerzan las relaciones de dominación existentes.

A parecer la percepción de los sociólogos apunta a una doble dimensión, por un lado, el trato con el *conocimiento especializado* y por ende del saber el significado de la violencia, por el otro, *la experiencia del sentido común*, en donde la violencia en sí se legítima o acepta como parte natural de lo social.

Así resulta que la violencia simbólica la podríamos pensar como hecho y relación social cuya naturaleza es más simbólica que física, del mismo modo la función primordial de la violencia simbólica es la de hacer evidentes los símbolos en sí mismos y legitimar las significaciones derivadas de éstos, cuando esto sucede, parece ser que la fuerza o poder se atenúa, e incluso se diluye, ya que más que imposición, surge el reconocimiento y aceptación de lo evidente y legítimo que implican los símbolos y los significados.

Aún más, resulta que los símbolos evidentes en sí mismos y las significaciones legítimas, crean y recrean más símbolos, lo cual indica su propia violencia o poder, pero a la vez, la creación y recreación de símbolos se suman al poder vigente.

O sea, el poder de los símbolos evidentes en sí mismos y las significaciones legítimas, se manifiestan y se ejercen con cierta fuerza, que a su vez, ya no es la original. La simbolización y significación genera un poder pro-

pio, éste se manifiesta de manera sutil, por supuesto qué si relacionamos la educación en este contexto, podemos identificar que ésta se manifiesta más que como violencia física, lo hace como poder simbólico y sutil.

En resumen, los símbolos evidentes en sí mismos y las significaciones legítimas, crean y multiplican imágenes, y con ello contenidos de significados que se suman a las relaciones de poder.

Lo anterior, o sea, el cómo los símbolos evidentes en sí mismos y las significaciones legítimas se suman a las relaciones de poder, es comentado por los autores a través de un escolio o nota explicativa, en la cual argumentan acerca de límites de la libertad o subordinación de los individuos a las circunstancias sociales de la existencia humana.

Por cierto, es un acercamiento que no aclara del todo los principios de autonomía o dependencia que implican las condiciones y situaciones sociales. Lo anterior quizá se debe a que los sociólogos franceses suponen que los principios de la observación y análisis sociológicos son compartidos por los lectores.

En dicha nota, identifican dos principios del conocimiento sociológico, o sea, la autonomía y/o la dependencia que los seres humanos tienen respecto a las condiciones y manifestaciones sociales y económicas en relación al poder, y en consecuencia de las relaciones simbólicas.

Los autores afirman que la libertad de los individuos o los grupos se puede relacionar con cierta dependencia o autonomía respecto a las condiciones objetivas de existencia. En otras palabras las condiciones y manifestaciones sociales y económicas determinan el comportamiento y quehacer de los individuos organizados en grupos o clases sociales, o bien, las condiciones y manifestaciones sociales y económicas no determinan el comportamiento y quehacer de los individuos organizados en grupos o clases sociales, en todo caso son los grupos y clases sociales quienes influyen en la conformación de la sociedad.

Esto nos recuerda que en todo trabajo educativo, la definición y el sentido de la educación debería estar permanentemente a revisión, ya que existen, cuando menos, dos significados de ésta, son aquellos que provienen de las expresiones: *Educare* y *Exducere*.

Recordemos que la primera expresión se refiere a las condiciones materiales y externas al individuo que determinan la educación de la persona,

esto significa que la formación del ser individual se desenvuelve en base a las condiciones y situaciones exteriores y que reflejan las múltiples formas de organización social. En cambio la segunda se basa más que en la exterioridad que rodea a la persona, a la individualidad y el talento propio, de tal manera que son situaciones internas y subjetivas las que determinan la educación propia.

Respecto a esos dos principios los sociólogos franceses parecen asumir ambas posiciones.

Por cierto en una nota explicativa más, desarrollan comentarios acerca de los sociólogos clásicos, o sea, de Marx, Durkheim, y Weber. El objetivo es señalar que tanto la dependencia o autonomía de las acciones individuales o grupales se puede matizar con los postulados de cada uno de los sociólogos clásicos, y al parecer con este tipo de comentarios, los autores de la reproducción se alinean conforme a la idea de que es posible mantenerse entre las fronteras de una relativa dependencia y una cierta autonomía de las acciones y relaciones individuales y grupales respecto a las condiciones objetivas de existencia.

Para Bourdieu y Passeron el primer axioma plantea un principio sociológico que a su vez es bivalente, según ellos, el poder de la violencia simbólica indica simultáneamente la autonomía y la dependencia de las relaciones simbólicas respecto a las relaciones de fuerza o poder.

La idea es que la libertad de los individuos o de los grupos respecto de la acción simbólica se puede considerar, ya sea como autónoma de las condiciones de existencia de tales individuos o grupos, o bien, como dependiente de las condiciones de existencia de esos mismos individuos o grupos.

En resumen, la violencia simbólica se expresa entre los límites de las situaciones y manifestaciones sociales, así como de las condiciones y efectos de la subjetividad individual.

Una nota más aclara tal principio sociológico mencionando a Marx, Durkheim, y Weber, estableciendo una serie de comparaciones entre unos y otros sociólogos clásicos, al respecto se tiene la impresión que en un espacio tan reducido no es posible aclarar suficientemente los principios que los sociólogos franceses pretenden explicar, de todas formas puede advertirse que las condiciones de existencia de los individuos o grupos pueden

orientar hacia el principio de autonomía o dependencia, e incluso, a plantear ambos principios como una ruta del conocimiento sociológico.

Los sociólogos franceses tratan acerca de un aspecto más específico de la violencia simbólica, y aunque el enunciado se inicia con la acción pedagógica, es evidente que lo más general es la violencia simbólica.

La acción pedagógica

Bourdieu y Passeron continúan argumentando acerca de la reproducción a través de la violencia simbólica, y con un enunciado de tan sólo dos líneas, identifican la acción pedagógica, y la relacionan con la arbitrariedad cultural.

1. Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. (Bourdieu, 2005, p. 45)

Podríamos señalar que toda violencia simbólica se manifiesta objetivamente como una acción pedagógica, vale la pena señalar que los autores no definen acción pedagógica, pero la podríamos identificar como modos o estilos de enseñanza y aprendizaje que se relacionan con el poder de lo social.

La violencia simbólica se identifica de manera más precisa con la acción pedagógica, señalando que son modos o estilos de enseñanza y aprendizaje, de esta forma la acción pedagógica se desenvuelve a través de dos amplios modos o estilos de educación, que por cierto existen y desarrollan en toda sociedad o formación social.

Primero, la acción pedagógica, es un modo de educación, y de manera más específica, son formas de enseñanza y aprendizaje, que se producen y ejercen socialmente, en este sentido las acciones pedagógicas, son numerosas y son difusas, también se puede señalar que las acciones pedagógicas son totales, en tanto son experimentadas por todos los miembros de una formación social.

Segundo la acción pedagógica es social y relativamente sistemática, así resulta que la acción pedagógica, es equivalente a aquella educación social

que se transmite de manera regular y que experimentan casi todos los miembros de una sociedad o formación social.

La acción pedagógica es social y difusa, ya que es causa y efecto de una educación social, y se ejerce por todos los individuos y grupos sociales de una formación social, o sociedad dada.

A la vez, la acción pedagógica como educación sistemática se acota a la educación familiar, e institucional, llegando a las acciones pedagógicas metódicas propias de la institución familiar y el sistema escolar.

Mientras la primera se da y ejerce por todos los individuos que conforman una formación social, la segunda es más restrictiva y selectiva, en cuanto a la cantidad de los individuos sujetos de educación.

La acción pedagógica, se constituye como una acción socioeducativa, esto es que al concepto de acción social, se le añade el de acto educativo. Si continuamos analizando lo que los autores denominan la acción pedagógica, encontraremos la reiteración de temas, así como uno nuevo, la comunicación, tema que por cierto se mantiene de manera flotante, ya que los autores la mencionan, sin definirla de forma precisa, inclusive se puede deducir que la violencia simbólica y lo que ella conlleva sería imposible sin el ejercicio de la comunicación.

1.1. La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición e inculcación (educación). (Durkheim, 2005, p. 45)

La arbitrariedad cultural se deduce de manera natural, en tanto la violencia simbólica y la acción pedagógica son partes significativas de la cultura de clase, en tal sentido, la imposición e inculcación cultural se denotan como arbitrarias.

Si añadimos la definición de la arbitrariedad como un acto injusto o bien contrario a la razón, e incluso a la legalidad, la idea de arbitrariedad cultural se enmarcaría, quizá, en el primero de los casos, no así en los de-

más, si la arbitrariedad cultural es algo injusto, no deja de ser objetivo y real. Aún más, tal arbitrariedad cultural se desenvuelve a través de un modelo arbitrario de imposición e inculcación, en donde la comunicación resulta vital.

Los autores continúan presentando sus argumentos en torno a la materialización de la violencia simbólica en su modalidad de acción pedagógica, así podemos entender, que la acción pedagógica es una acción socio-educativa, en el sentido de que la acción pedagógica o educativa se presenta en todos los ámbitos de la sociedad, aunque de manera difusa, asimismo, la acción pedagógica o educativa, se presenta de manera más focalizada y sistemática en la familia, en las instituciones, y sobre todo y de manera privilegiada, en el sistema escolar.

Para observar la arbitrariedad cultural con la cual se manifiesta la violencia simbólica y se materializa objetivamente, se señala que la acción pedagógica conlleva relaciones y conflictos de grupos y clases sociales.

Los sociólogos franceses añaden al axioma anterior, tres más, que a su vez comentan con su respectiva nota o escolio, y que comentamos rápidamente, porque parecen reiterar lo ya señalado. En todo caso resaltaremos un tema que está íntimamente relacionado con la acción pedagógica, es lo que los autores llaman comunicación pedagógica.

El primer axioma resalta el hecho de que la violencia simbólica en su expresión de acción pedagógica, se expresa no sólo mediante la fuerza y la arbitrariedad objetiva, esto es, sancionable jurídica, moral, y afectivamente, sino que también lo hace mediante el trato simbólico que significa la comunicación.

El segundo axioma señala que la violencia simbólica en su investidura de acción pedagógica, o sea de la acción educativa, muestra una doble naturaleza, o sea, la acción pedagógica implica formas de imposición e inculcación que se relacionan con la fuerza, el poder, en suma la violencia, pero a la vez, surge la comunicación que no parece formar parte de las condiciones propias de la violencia, sino más bien, parecería estar del lado de lo simbólico.

El tercer axioma indica que en cierta formación social o sociedad específica, el grado o intensidad que manifiesten las relaciones de poder propios de los grupos o clases sociales antagónicas, conlleva acciones pedagó-

gicas, que a su vez, se alinean conforme a los intereses objetivos del grupo o clase dominante, incluye así aspiraciones materiales, simbólicas, y por supuesto pedagógicas.

La nota explicativa correspondiente, no hace más que indicar que el poder simbólico de las acciones pedagógicas se subordina y recompone en base a la fuerza expresada y mantenida por los grupos o clases sociales dominantes. Asimismo la nota permite observar que es posible identificar no sólo una acción pedagógica, sino que es posible reconocer una gama de acciones pedagógicas, todo ello en base a la dinámica y nivel de conflicto que los distintos grupos y clases sociales expresan en sus tendencias de dominación.

En otras palabras, el choque, conflicto o lucha de grupos o clases sociales plantea, entre otras cosas, acciones pedagógicas propias de los grupos o clases sociales, en este sentido, las acciones pedagógicas pueden variar en cuanto a cantidad y formas, pero no en cuanto a lo sustancial de la violencia simbólica, o sea, de la aspiración y ejercicio del poder de grupo o clase dominante.

Aunado a lo anterior, las acciones pedagógicas se construyen y ejercen no sólo al interior de los grupos o clases sociales dominantes, sino que fluyen externamente, aunque no de forma tan directa como resulta ser en los mercados económicos y en los escenarios políticos.

Cuando los autores señalan que la acción pedagógica comparte no sólo el aspecto de la fuerza y el poder de la violencia simbólica mediante la imposición e inculcación, sino que se acompañan de significaciones, estamos ante el hecho de que la acción pedagógica supone una arbitrariedad, ante todo porque la imposición de significaciones proviene de las clases dominantes, pero a la vez, tal imposición de significaciones, va acompañada de una selección y exclusión de significados, lo cual señala un aspecto más de la arbitrariedad.

Pero cabe preguntar: ¿Son las clases dominantes las que diseñan y proyectan las acciones pedagógicas, o bien, son otros grupos sociales cuyas competencias profesionales permiten diseñar y proyectar las acciones pedagógicas?

Recuperando los elementos hasta aquí mencionados acerca de la acción pedagógica, podemos indicar las siguientes características:

- 1) La acción pedagógica se identifica no sólo como una multiplicidad de actividades educativas difusas, sino también sistemáticas.
- 2) La acción pedagógica puede variar en cuanto a cantidad y formas, no así en cuanto al sentido de clase. O sea, que la acción pedagógica puede adquirir numerosas formas, pero el sentido corresponde a los intereses de la clase dominante, incluso podríamos pensar que al interior de las clases dominantes se pueden expresar distintas acciones pedagógicas, pero en su conjunto se orientan para mantener la hegemonía sobre los grupos subordinados.
- 3) La acción pedagógica se constituye como un mecanismo de imposición de significaciones, pero éstas no son fijas y universales, ya que implican creación y reproducción, así como selección y exclusión de significados. ¿Quién o quiénes crean y reproducen, seleccionan y excluyen los significados? Uno puede suponer que son los propios miembros de las clases dominantes, pero si uno advierte que la producción de significados no resulta ser una actividad individual y natural, entonces se puede pensar acerca de grupos especializados, y de alguna manera, en comunidades, vanguardias o élites, así como de grupos profesionales relacionados con la educación.

En relación a la selección y exclusión de significados culturales también se observa la arbitrariedad, ya que seleccionar o excluir contenidos culturales implica el reconocimiento de que la cultura más que un producto natural, es una creación social.

En otras palabras el desenvolvimiento de la cultura, señalan los autores, no implica ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que la cultura no corresponde a la naturaleza de las cosas y tampoco a la naturaleza humana, en todo caso, corresponde a las condiciones sociales y a las relaciones entre los individuos, grupos y clases sociales.

Visto así el asunto, resulta que seleccionar y elegir significados culturales no consiste en identificarlos y tomarlos de la naturaleza, sino de las significaciones mismas que se crean y recrean en sociedad, aunado a lo expresado, si la sociedad está constituida por grupos y clases sociales antagónicas, resulta que las significaciones culturales, de por sí arbitrarias, lo son aún más, en cuanto se seleccionan y eligen ciertas significaciones.

Los autores afirman que sociológicamente es importante advertir que

la selección de significados permite reconocer objetivamente la cultura de un grupo o clase social, asimismo, permite observar que las condiciones sociales de existencia junto con las relaciones de significación apuntan hacia el reconocimiento de la estructura, las funciones y el sentido propios de los mundos simbólicos de los grupo o clase sociales dominantes.

Los autores señalan que la acción pedagógica adquiere los aspectos de reproducción cultural y tiene como función la reproducción de la formación social o sociedad.

En la formación social o sociedad se advierten acciones pedagógicas que dependen del sentido y potencia de los grupos o clases sociales dominantes, por lo mismo el sistema de arbitrariedades culturales apunta a fortalecer las relaciones de fuerza de tales grupos o clases sociales.

Cuando los autores pasan a explicar lo anterior a través de los escolios o notas explicativas, indican que las relaciones de fuerza propias de las arbitrariedades culturales, se diluyen en tanto las significaciones legítimas o símbolos evidentes en sí mismos son tratados mediante los sistemas de educación. Tal parecería que los sistemas de educación se mueven en la lógica de un mercado, en el cual se intercambian y circulan valores simbólicos, y por supuesto se identifican niveles del capital cultural. En otras palabras las acciones pedagógicas sistemáticas permiten identificar un sistema de educación en el cual la las significaciones circulan e intercambian dando forma a niveles de capital cultural, que por supuesto se alinean al sentido y fuerza de los grupos y clases sociales dominantes.

La autoridad pedagógica

Violencia simbólica, acción pedagógica, comunicación pedagógica, y arbitrariedad cultural, son expresiones que dan paso a la instrumentación de las mismas, es el caso de la autoridad pedagógica, pero veamos cómo lo exponen y explican los autores.

2. En tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación que sólo pueden producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en la medida en que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece nunca en su completa verdad, y como inculcación de una

arbitrariedad cultural que se realiza en una relación de comunicación pedagógica que solamente puede producir su propio efecto, o sea, propiamente pedagógico, en la medida en que la arbitrariedad del contenido inculcado no aparece nunca en su completa verdad, la AP implica necesariamente como condición social para su ejercicio la *autoridad pedagógica* (AuP) y la *autonomía relativa* de la instancia encargada de ejercerla. (Durkheim, 2005, p. 51-52)

En teoría y a través del concepto de la acción pedagógica, se deriva el término de autoridad pedagógica. Se supone que la acción pedagógica denota la verdad objetiva de la violencia simbólica, a la vez, los agentes, o sea, los seres constituidos socialmente, asumen tal verdad objetiva, entre otras cosas, porque están habituados a múltiples prácticas materiales y simbólicas a través de la comunicación, que de alguna manera, indican las subjetividades propias de seres constituidos socialmente.

Precisamente la relación entre la acción pedagógica como verdad objetiva y las prácticas sociales interiorizadas o subjetivizadas, denotan una contradicción: el desconocimiento que los agentes tienen de la acción pedagógica como verdad objetiva, en consecuencia, los autores señalan que dentro de las condiciones y relaciones sociales existentes despunta la relativa a la comunicación pedagógica. Esta es necesaria e indispensable para proyectar la acción pedagógica como verdad objetiva y dar paso a la autoridad pedagógica.

Si la acción pedagógica se manifiesta como verdad objetiva, o sea, como realidad evidente en sí misma, ello no significa que los agentes sociales reconozcan directa e inmediatamente tal verdad objetiva, entre otras cosas, porque las diferentes prácticas que realizan tales agentes conllevan la asimilación, creación, recreación, y uso de múltiples significaciones, entre las que se encuentran, las acciones pedagógicas.

Podemos señalar que la acción pedagógica como verdad objetiva también se manifiesta como una práctica social, por lo mismo no es plenamente reconocida como actividad educativa, lo que sí es posible advertir, es que toda práctica social conlleva una comunicación pedagógica y a la vez una autoridad pedagógica.

Según los autores, la acción pedagógica y su manifestación como verdad objetiva, se acompaña de múltiples experiencias que pueden ser ejecu-

tadas por los agentes sociales, a través de prácticas de sentido común o bien mediante explicaciones ideológicas que encubren el trasfondo de la violencia simbólica propia de la acción pedagógica.

En otras palabras las condiciones sociales de existencia propias de una formación social o sociedad dividida en clases sociales, y por supuesto el antagonismo de clase inherente, supone una vida cotidiana con una gran cantidad de lazos sociales, que a su vez incrementan las significaciones de la violencia simbólica, y por supuesto todo ello es una especie de plataforma, sobre la cual se desenvuelve un tipo de comunicación pedagógica.

Si los agentes son condición y manifestación de múltiples prácticas e interpretaciones propias del sentido común e ideologías, la acción pedagógica se mira como algo natural que tiende a constituirse en educación, ésta a su vez, se mira como algo propio, y por supuesto que tal práctica no se identifica como una actividad violenta, incluso en situaciones educativas, en donde se ejercen formas de imposición, éstas se consideran como algo socialmente necesario y deseable, o sea, la adquisición del conocimiento y con ello de mejoramiento y perfeccionamiento individual y colectivo.

2.1.1.1 Las relaciones de fuerza determinan el modo de imposición característico de una acción pedagógica, como sistema de los medios necesarios para la imposición de una arbitrariedad cultural y para el encubrimiento de la doble arbitrariedad de esta imposición, o sea, como combinación histórica de los instrumentos de violencia simbólica y los instrumentos de encubrimiento (o sea de legitimación) de esta violencia. (Bourdieu, 2005, p. 55)

Con este enunciado se puede observar que el desenvolvimiento de la violencia simbólica no se da sólo de manera inmaterial y sutil, sino que la violencia simbólica en su forma de acción pedagógica se manifiesta de manera material e incluso con mecanismos e instrumentos de castigo.

Para observar lo anterior es necesario advertir que la acción pedagógica forma parte significativa de las formas en las cuales la arbitrariedad cultural se arraiga en las prácticas cotidianas y escolares de la vida diaria. Arbitrariedad que encubre la violencia simbólica inmanente de las relaciones sociales de una formación social o sociedad dividida en clases antagónicas.

Los sociólogos franceses sostienen que la arbitrariedad cultural de la acción pedagógica se expresa con mayor fuerza, e incluso llega al uso de formas e instrumentos de castigo en dos situaciones.

Cuando la acción pedagógica se identifica como una relación entre actores de la educación, se puede observar que existen actores cuyas actividades, formas, y funciones culturales están legitimadas para ejercerse sobre grupos sociales cuyas formas y modos culturales no están especializados, en todo caso son producto de las prácticas de vida cotidiana. Y cuando la legitimidad de la acción pedagógica es indiscutible, los modos de enseñanza y aprendizaje pueden ser inculcados no sólo a través de la comunicación educativa y la didáctica, sino con otras formas de coerción.

Los autores señalan que ambas situaciones pueden desembocar en prácticas educativas, todas ellas legítimas, y llegar al uso de castigos, e incluso con instrumentos que violentan a los educandos. Señalan algunos casos, y podríamos identificar actos de segregación, copiar cientos de veces frases de la lección, solución de grandes cantidades de operaciones, amenazas de reprobación, y llegar hasta las agresiones físicas.

Según los autores la arbitrariedad e imposición cultural de las clases dominantes sobre las clases subordinadas no se advierte fácilmente, ya que la acción pedagógica se desenvuelve en situaciones y manifestaciones con las cuales se encubre la arbitrariedad e imposición cultural de clase.

Aunado a lo anterior, los sociólogos franceses indican que la toma de conciencia acerca de modos particulares de imposición y arbitrariedad cultural no garantiza el entendimiento de la doble arbitrariedad de la acción pedagógica. Al parecer la acción pedagógica se despliega no sólo para mantener y permear la violencia simbólica como algo arbitrario e inculcado, sino para ofrecer utopías pedagógicas, por ejemplo, la pedagogía no directiva, o bien, la pedagogía centrada en las necesidades y talentos individuales.

Los autores señalan que cuando surgen utopías pedagógicas, éstas denuncian y ponen en entredicho la legitimidad educativa del momento, a su vez, tales utopías se constituyen en instrumentos de lucha ideológica en contra de proyectos educativos. Ellos indican que de tales utopías pedagógicas se pueden desprender nuevos proyectos educativos, que irremediabilmente apuntan al monopolio de modos de imposición legítima, y con

ello mantener la función de encubrimiento de la violencia simbólica, así como de la arbitrariedad cultural que tiene la acción pedagógica.

Los sociólogos franceses señalan algo interesante respecto a las tendencias de la innovación pedagógica, mencionan los casos de la llamada pedagogía no directiva y las maneras suaves y cariñosas que manifiestan educadores de Estados Unidos.

Los autores señalan que tales tendencias no hacen sino reforzar y reflejar las experiencias propias de las clases sociales dominantes. En todo caso se trata de trasladar las experiencias del liberalismo económico y político, o sea, imponer la elección, las preferencias, y la innovación propias de los mercados económicos y políticos a través de la educación. Una formación pedagógica en donde el liberalismo identificado con el individualismo se consolide con una relación no directiva y un buen trato afectivo.

Si hoy se puede llegar a pensar en la posibilidad de una acción pedagógica sin obligación ni sanción es a causa de un etnocentrismo que lleva a no percibir como tales sanciones del modo de imposición de la acción pedagógica característico de nuestras sociedades: colmar a los alumnos de afecto, como hacen las institutrices americanas, empleando diminutivos o calificativos cariñosos, estimulando insistentemente a la comprensión afectiva, es dotarse de un instrumento de represión, la negación del afecto, más sutil pero no menos arbitrario que los castigos corporales o la reprimenda pública. (Bourdieu, 2005, p. 57)

Los autores añaden que junto con las nuevas pedagogías, se crean novedosos dispositivos de enseñanza, que sin embargo, mantienen la carga de la violencia simbólica y la arbitrariedad cultural, por ejemplo, la educación electiva, o no directiva, así como el trato educativo suave y afectivo van en el sentido de las clases sociales dominantes, en consecuencia de la violencia simbólica y la arbitrariedad cultural. En principio, el surgimiento de una nueva pedagogía, permite disimular el significado social del poder simbólico y arbitrariedad cultural, ya que se oponen a las tradicionales formas de enseñanza y aprendizaje, también se basan en corrientes de la psicología en donde las relaciones humanas se centran en la individualidad, rechazan la instrumentación de los castigos, y elevan la disposición a

la tolerancia, así se puede observar una tendencia que se dirige a sustituir la educación de formas duras, por la educación de trato suave, no sólo en las escuelas, sino en la familia, la iglesia, los hospitales, las empresas, incluyendo al ejército.

Como podemos observar, Bourdieu y Passeron ofrecen argumentos que se relacionan con la explicación de la violencia simbólica, la arbitrariedad cultural, y la acción pedagógica, para a su vez, identificar la autoridad pedagógica.

Ahora bien, la acción y la autoridad pedagógicas, son una unidad, no se pueden pensar una sin la otra, asimismo se manifiestan a través de la comunicación pedagógica. Al respecto, analicemos el siguiente párrafo.

En tanto que la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la acción pedagógica supone para instaurarse la existencia de la autoridad pedagógica, esa relación no se reduce a una pura y simple relación de comunicación. (Bourdieu, 2005, p. 59)

Bourdieu y Passeron advierten que la comunicación pedagógica se expresa de forma diferente al sentido común, e incluso, de manera contraria a ciertas teorías de la comunicación.

En efecto, el sentido común, y algunas teorías de la comunicación, plantean que el habla y la escucha son importantes, en la comunicación educativa tradicional, si bien el habla está presente, la escucha es más relevante, o sea, el hecho de compartir un lenguaje, prestar atención y confiar en lo dicho, implica la situación educativa por excelencia.

Los sociólogos franceses señalan que en la comunicación pedagógica la posición del hablante es significativa, ya que desde el principio la posición del emisor está investido de legitimidad, en consecuencia, en la comunicación educativa el hablante condiciona la recepción de la información, e influye en la asimilación del discurso, dando paso a una comunicación educativa que va más allá de un mero acto de hablar e informar, implica una acción de formación.

La autoridad pedagógica se manifiesta a través de la comunicación, y socialmente se presentan en una unidad, de tal forma que el modelo ideal y práctico de la autoridad y la comunicación pedagógica, se reproduce des-

de el vínculo de la autoridad del padre sobre el hijo, y se extiende hasta las relaciones de las generaciones adultas sobre las jóvenes.

Vistas así la educación y la comunicación, éstas se manifiestan como acciones sociales tan permanentes e intensas que todo aquel que enseña se mira investido de una autoridad pedagógica, que combina procesos, no sólo socioeducativos, sino psíquicos.

Respecto a esto último, los autores indican la existencia de una relación arquetípica, por ejemplo, en el caso de seres reconocidos como especiales que desde jóvenes pueden ejercer la autoridad religiosa y enseñar a los propios adultos, o bien, la transferencia que realizan los estudiantes respecto a los profesores, es decir, el respeto y esperanzas que se depositaron en el padre original, se transfieren al maestro.

La acción y la autoridad pedagógica son una unidad que enlaza a los actores de la educación por excelencia, o sea, estudiantes y profesores. Los autores destacan el rol y la actitud de los estudiantes hacia los profesores. Ellos afirman que desde el principio los estudiantes reconocen la legitimidad no sólo del profesor, sino de la información que vierten, con lo cual resaltan la función de la comunicación pedagógica, y al parecer, ésta se desenvuelve, desde siempre con legitimidad y autoridad pedagógicas, de tal forma que las condiciones de su creación y de su perdurabilidad pasan a segundo plano.

A diferencia de la acción, autoridad, y comunicación pedagógicas que se mantienen, prácticamente sin cuestionamientos, en los sistemas escolares, existen acciones pedagógicas que carecen de autoridad y de comunicación pedagógica legítima, tales son los casos de los publicistas, propagandistas, vulgarizadores científicos, curanderos, etcétera.

Estos últimos ejercen acciones y comunicaciones educativas, que carecen de autoridad pedagógica, y en todo caso mantienen una permanente competencia para demostrar la efectividad de sus acciones, y dependiendo de la efectividad de éstas, será posible reconocer cierta autoridad pedagógica.

La acción, autoridad, y la comunicación pedagógicas permiten identificar a los profesores como difusores pedagógicos y con plena autoridad, no sólo para transmitir, sino para imponer la recepción educativa, incluso la imposición va más allá, porque se acompaña de sanciones sociales.

Los sociólogos franceses apuntan que la comunicación pedagógica implica la autoridad pedagógica de las instancias educativas, sean agentes o instituciones, lo que a su vez permite asegurar el valor social de la acción pedagógica.

Al parecer el concepto de autoridad pedagógica, permite diferenciar la competencia técnica y autoridad personales, con respecto a los agentes e instituciones, porque en última instancia, la autoridad pedagógica radica en éstos últimos.

Así podemos observar que para ejercer la autoridad pedagógica, no bastan las habilidades y conocimientos propios, o bien el carisma individual, sino más bien, es la pertenencia a una institución pedagógica, y junto con ello las identidades profesionales que se construyen y legitiman.

La acción pedagógica conlleva la autoridad pedagógica, de tal manera que, desde el principio los receptores pedagógicos reconocen lo legítimo, no sólo de los emisores pedagógicos, sino de la comunicación pedagógica. Tal reconocimiento y aceptación de lo legítimo, permite que los receptores asimilen e interioricen la comunicación pedagógica.

En una formación social, o sociedad específica, la comunicación pedagógica es producto de las relaciones establecidas entre la acción y la autoridad pedagógicas. Sólo que la comunicación pedagógica parece escapar a la violencia simbólica que enmarca a la acción y a la autoridad pedagógica como efecto del poder de las clases dominantes, en otras palabras, la comunicación pedagógica se expresa y significa discursos y prácticas que no se ligan directamente con el poder de las clases dominantes, la comunicación pedagógica, parece guardar cierta autonomía.

Lo anterior se debe a que las acciones pedagógicas requieren de la autoridad pedagógica, implicando a su vez, la múltiple arbitrariedad cultural. La autoridad pedagógica se manifiesta no sólo con la fuerza de lo simbólico, sino con el poder de las sanciones sociales, jurídicas, e incluso físicas.

En cambio la comunicación pedagógica se expresa a través de múltiples discursos y prácticas que parecen ser legítimos en sí mismos, entre otras cosas, porque no requieren necesariamente de la sanción, en todo caso, los receptores de la comunicación pedagógica aceptan y asimilan la información y los mensajes pedagógicos como algo natural.

Ya que toda acción pedagógica en ejercicio dispone automáticamente de una autoridad pedagógica en la que se realiza la acción pedagógica, la relación de comunicación pedagógica tiende a producir la legitimidad de lo que transmite, designando lo transmitido como digno de ser transmitido por el solo hecho de transmitirlo legítimamente, contrariamente a lo que ocurre con todo aquello que no se trasmite. (Bourdieu, 2005, p. 63)

Debido a lo anterior, resulta que la acción pedagógica no puede apreciarse como producto de la violencia simbólica, en todo caso, sería la autoridad pedagógica, ya que las enseñanzas y aprendizajes que ésta imprime se sustentan en el poder de lo simbólico, e incluso con la fuerza de las sanciones sociales, jurídicas, e incluso físicas.

Pero la autoridad pedagógica, a su vez, se produce y reproduce como poder legítimo o no, de tal forma que la violencia simbólica y la arbitrariedad cultural de la acción pedagógica queda encubierta, e incluso se extiende a la propia autoridad pedagógica.

Si la autoridad pedagógica tiende a legitimarse, lo hace no sólo mediante los impulsos propios de la acción pedagógica, sino de las instancias propiamente pedagógicas, o sea, las instituciones y agentes pedagógicos, así resulta ser que la autoridad pedagógica se genera no sólo por los impulsos propios de la acción pedagógica, sino que se sustenta en aparatos y dispositivos sociales.

Y aunado a lo anterior la comunicación pedagógica resulta ser significativa, ya que ésta, forma parte de la compleja trama que implica una formación social, o sociedad dividida en clases sociales dominantes y subordinadas, en donde se crea y reproduce la cultura de las clases sociales, despuntando la propiamente dominante.

La cultura de las clases dominantes se impone sobre la de las clases subordinadas, a través de la violencia simbólica, la arbitrariedad cultural, y la acción pedagógica, ahora bien, éstas se despliegan en la formación social, o sociedad, y tienden a diluirse, entre otras cosas, porque es más visible la autoridad pedagógica.

Cuando estudiamos la acción pedagógica, o sea, el modo de educación mediante el cual se expresan formas de enseñanza y aprendizaje, se hace

visible, la autoridad pedagógica, y podemos observarla a través de tres formas de poder: 1) el simbólico; 2) el social; y 3) el físico.

Con lo anterior, podríamos estar observando una trama social, en donde las relaciones de poder cultural de las clases dominantes, vinculan la violencia simbólica, la acción y la autoridad pedagógicas de forma sutil, donde la comunicación social y educativa resultan ser significativas. Incluso la violencia simbólica con todo y la arbitrariedad cultural, así como la acción pedagógica se desvanecen, dada la autoridad pedagógica, que a su vez, adquiere no sólo reconocimiento, sino cierta autonomía.

Los colegas franceses, indican que el mantenimiento de la violencia simbólica se ejerce a través de sonidos y signos socialmente convenidos, o sea, mediante la comunicación en su variante del lenguaje. La comunicación pedagógica consiste en el lenguaje ejercido y transmitido por cierto tipo de personas y en determinados espacios sociales.

La comunicación pedagógica se materializa a través del lenguaje magistral y en los espacios institucionales en los cuales se despliegan prácticas y rituales, que son dirigidos a los receptores por excelencia, los alumnos.

La violencia simbólica se desenvuelve a través de la acción pedagógica, la arbitrariedad cultural y la comunicación pedagógica; pero cuando se delega a una autoridad pedagógica se ejerce de manera más efectiva. Si la violencia simbólica se impone de manera cada vez más sutil, es porque las clases dominantes acompañan su poder, delegando la autoridad pedagógica en agentes e instancias, a la vez que se desarrollan cierto tipo de sanciones materiales y simbólicas, jurídicas y no, así como por el aprovechamiento y formación de cierto tipo de instituciones y personas. Así, la violencia simbólica se delega no sólo a través de sanciones materiales y no, jurídicas y no, sino incluso en grupos e instituciones que van desde la familia al sistema escolar.

Los anteriores planteamientos permiten identificar que la autoridad pedagógica oscila entre los linderos de la acción pedagógica, la práctica socioeducativa, y la comunicación pedagógica.

La comunicación pedagógica parece centrarse en la transmisión de enseñanzas en donde la atención y entendimiento de lo dicho es significativo para el aprendizaje, sin embargo, los autores señalan que dado el reconocimiento legítimo de las emisiones de la enseñanza, la autoridad pedagógica

condiciona la recepción de la información, e incluso afecta e influye en la formación de aprendizajes, así pues, lo que se expresa a través de la autoridad pedagógica, no sólo es información, sino violencia simbólica legitimada, y en última instancia, orientada a reforzar la dominación de las clases sociales hegemónicas.

La autoridad pedagógica se expresa a través de una comunicación educativa que se constituye y vincula como un mando legítimo, que podríamos señalar como arquetípico, o sea, es una situación pedagógica que relaciona el antiguo trato entre padre e hijo, inclusive la jurisdicción pedagógica se amplifica como una relación educativa entre generaciones, luego entonces, es fácil advertir que la autoridad pedagógica se despliega socialmente, pero es posible advertir que en la escuela la autoridad pedagógica se manifiesta con tal modelo, o sea, el mando legítimo del padre sobre el hijo, así como de representación de la generación adulta, sobre la generación joven.

Resulta interesante observar esta interpretación sociológica de la autoridad pedagógica, ya que no sólo se apoya en la tesis educativa durkhemiana, sino que apunta hacia planteamientos de la psicología profunda, o sea, a tesis del psicoanálisis freudiano, en donde la figura y modelo de autoridad del padre es significativa. Por supuesto que lo anterior, permite ampliar el horizonte de visibilidad socioeducativa, ya que la observación y experiencia acerca de la educación implica atender no sólo lo pedagógico y social, sino también las estructuras psíquicas en donde se supone cohabitan formas de energía humana aún por reconocer.

Un rasgo más acerca de la tríada acción, autoridad, y comunicación pedagógicas, es cuando los sociólogos franceses señalan que la acción y autoridad pedagógicas vía la comunicación educativa, parecen funcionar sin necesidad de explicarse a sí misma y con la posibilidad de mantenerse, casi para siempre, en efecto, la comunicación pedagógica parece ser un vehículo de información y formación, no sólo legítima, sino inmanente a la educación.

El trabajo pedagógico

Como es de esperar, el trabajo pedagógico es una expresión teórica que se articula y se deriva de los conceptos de violencia simbólica, acción pedagó-

gica, pero sobre todo del concepto de la doble arbitrariedad cultural, que a su vez, se enmarca dentro de la concepción teórica de la autoridad pedagógica.

El trabajo pedagógico se identifica como resultado de la doble arbitrariedad cultural, o sea, la existencia y mantenimiento de ideas y prácticas culturales que tienen que ver con las clases sociales de la aristocracia tradicional, y que son recuperadas, y actualizadas en beneficio de las modernas clases dominantes.

A la vez el concepto de trabajo pedagógico, permite no sólo identificar las formas y prácticas de inculcación que las acciones pedagógicas asumen, sino las acciones de imposición que se ejercen a través de la autoridad pedagógica.

Junto con la expresión trabajo pedagógico, los autores señalan el concepto de *habitus*. Éste es significativo no sólo en el contexto de la reproducción cultural, sino en toda la obra de Bourdieu, quizás en la reproducción el concepto está insuficientemente desarrollado e incluso parece repetitivo.

El *habitus* es una expresión teórica que se identifica con la arbitrariedad cultural y la autoridad pedagógica, y el alcance reflexivo y analítico de la idea propia del *habitus*, es más consistente y duradero que la propia violencia simbólica y la acción pedagógica, observemos al respecto el siguiente párrafo.

Un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada. (Bourdieu, 2005, p. 72)

En una formación social, o sociedad, la violencia simbólica puede ser discontinua y extraordinaria, pero cuando alcanza el grado de duradera y permanente, se debe a que el trabajo pedagógico es sistemático y consistente, en consecuencia el *habitus* se identifica no sólo como estructura, sino como dispositivo de aprendizaje.

El trabajo pedagógico se caracteriza por acumular una gama y repertorio de enseñanzas y aprendizajes que se mantienen, sistematizan y comunican de manera continua. Un rasgo más del trabajo pedagógico es el

que muestra una labor educativa que se prolonga en el tiempo y el espacio, debido a lo cual se reconocen las condiciones en las cuales se produce y reproduce el trabajo pedagógico, condiciones que se mantienen, poco más o menos, constantes, y sobre las que se erige cierta autonomía del trabajo pedagógico. Ahora bien, en este nivel de abstracción, el trabajo pedagógico se identifica como práctica educativa familiar, institucional, pero ante todo escolar.

Los autores señalan que la educación se convierte en un excelente instrumento para reproducir la arbitrariedad cultural propia de las sociedades divididas en clases sociales, al respecto, llama poderosamente la atención el señalamiento y uso del término: *habitus*.

El *habitus* se produce conforme a las prácticas propias de la arbitrariedad cultural, y se refiere a las acciones socioeducativas que tienden a informar y formar permanentemente a los receptores y usuarios educativos. Para los autores, el *habitus* "...es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología: siendo el *habitus* análogo al capital genético..." (Bourdieu, p. 73) Con lo anterior podemos advertir que los autores comparten la idea de que la cultura no se transmite genéticamente, en todo caso, aceptan que la cultura es una creación enteramente humana y que se transmite a través de numerosas instancias y dispositivos socioeducativos, entre los cuales ellos identifican el llamado *habitus*.

El trabajo pedagógico es una prolongada labor de transmisión e inculcación que persigue una formación educativa, poco más o menos, duradera. Al ser así, resulta que el trabajo pedagógico es una prolongación de la violencia simbólica, la acción pedagógica, y por supuesto de la autoridad pedagógica, con lo cual se produce y reproduce la arbitrariedad cultural.

La productividad específica del trabajo pedagógico, o sea, el grado en que logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el *habitus* que produce es "transferible", o sea, capaz de engendrar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada en el mayor número posible de campos distintos. (Bourdieu, 2005, p. 74)

Los sociólogos franceses, apuntan el hecho de que si bien el *habitus* se identifica como parte del trabajo pedagógico, se circunscribe a su vez, a las instancias de lo familiar, institucional, y escolar, el *habitus* puede transferirse y observarse en otros campos sociales, como sería el de la política y de la religión.

El *habitus* se puede entender como condición, cuando alcanza prácticas sociales duraderas no sólo en la educación, sino en la economía, la política, o en religión, lo que a su vez, apunta a satisfacer los intereses de las clases sociales dominantes. Según los autores, lo anterior permite entender la propagación de la reproducción, ya que con el *habitus* se puede observar la unificación y generación de prácticas socioeducativas materiales y simbólicas, del mismo modo se puede apreciar la durabilidad, transmisibilidad y exhaustividad de los hábitos ligados estrechamente con las prácticas socioeducativas.

El *habitus* se identifica como una consecuencia de la violencia simbólica, la acción y el trabajo pedagógico mediante lo cual se busca interiorizar la arbitrariedad cultural. A su vez, el *habitus* permite producir una serie de prácticas en las cuales la arbitrariedad cultural se percibe como algo natural y se expresa en diferentes campos sociales. Pero aún más, el *habitus* puede llegar a ser muy completo, ya que no sólo es efecto de la violencia simbólica, sino causa de la misma que llega a ser tan sutil que se percibe como algo propio y natural, mejor dicho algo personal y cultural.

Para producir la forma plena del *habitus*, o sea, el grado de realización cultural (grado de competencia legítima en materia de cultura legítima) en el que no solamente las clases dominantes sino también las clases dominadas tienden a reconocer “al hombre cultivado” y por el que se miden objetivamente los productos de las acciones pedagógicas dominadas, o sea, las diferentes formas del hombre plenamente realizado tal como está definido por la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas. (Bourdieu, 2005, p. 75)

Por último, el *habitus* como lazo social duradero y transferible se explica porque la inculcación de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción, se efectúa conforme al trabajo pedagógico, poco más o menos sistemático, creando y reproduciendo la integración intelec-

tual y moral de la clase dominante e inclusive de las clases dominadas, esto significa que el *habitus* es un lazo social duradero y transferible porque gira en torno al ideal cultural.

El sistema de enseñanza institucionalizado

El sistema de enseñanza institucionalizado es causa y efecto de la sociedad en general, del mismo modo posee un desenvolvimiento histórico propio, con el cual parece adquirir una cierta autonomía y mantener un desarrollo interno.

El sistema de enseñanza institucionalizado tiene como función apoyar y legitimar la aplicación de la violencia simbólica. Este mismo sistema tiende a producir internamente un *habitus* homogéneo y duradero capaz de reproducir a la institución. A su vez contribuye a la formación de un *habitus* apegado a la arbitrariedad cultural y con ello contribuir a la reproducción de la sociedad en la cual todo parece favorecer a los grupos y clases dominantes.

En el sistema de enseñanza institucionalizado, se especifica y reglamenta un trabajo pedagógico, que a la postre conforma el trabajo escolar. El trabajo escolar “está predispuesto por las condiciones institucionales de su propia reproducción a encerrar su práctica en los límites trazados por una institución cuya misión es reproducir la arbitrariedad cultural, no decretarla.” (Bourdieu, 2005)

En una formación social determinada, el sistema de enseñanza dominante puede constituir el trabajo pedagógico dominante como trabajo escolar sin que aquellos que lo ejercen ni aquellos que lo sufren dejen de ignorar su dependencia respecto a las relaciones de fuerza que constituyen la formación social en la que se ejerce, porque: 1) produce y reproduce, por los medios propios de la institución, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación, que son al mismo tiempo las condiciones suficientes de la realización de su función externa de reproducción de las relaciones de fuerza; y porque 2) por el sólo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica, están predispuestos a servir además, bajo la apariencia

de neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural (dependencia por la independencia). (Bourdieu, 2005, p. 108)

En el sistema de enseñanza institucionalizado, confluye la violencia simbólica con todos los elementos que la caracterizan: acción pedagógica, arbitrariedad cultural, comunicación pedagógica y *habitus*. Este sistema tiene como función primordial apoyar y legitimar el desenvolvimiento de la violencia simbólica. Sólo que tal sistema desarrolla un *habitus* propio que es relativamente homogéneo y duradero capaz de reproducir a la institución. A su vez, contribuye a la formación de un *habitus* apegado a la arbitrariedad cultural de la reproducción.

4. ¿Individualismo sociológico e individualismo educativo?

El individualismo sociológico es, en cierta manera, un contrasentido porque para la sociología el individuo *per se* es inexistente.

La individualidad empíricamente hablando no existe, porque las personas desde su nacimiento, desarrollo y madurez somos sujetos de socialización, es decir, vivimos en un permanente intercambio de información y reglamentaciones que fortalece la formación del ser colectivo no sólo para adaptarse a las cambiantes situaciones sociales, sino para ubicarse en las condiciones materiales de las diferentes épocas en las cuales nos corresponde vivir.

Para los sociólogos clásicos, el individuo es causa y efecto de las estructuras de las clases sociales, según Carlos Marx; de la solidaridad o apego colectivo, conforme a Emilio Durkheim; o de las sugerencias de la racionalidad y sentido social, de acuerdo con Max Weber.

Ahora bien, metodológicamente, el individualismo sociológico es un recurso sociológico que permite estudiar y analizar la situación de las personas en el grupo, la comunidad o la sociedad a la cual se pertenece

Los enfoques sociológicos centrados en el individualismo sociológico tienen un claro antecedente en la figura de Max Weber, quien por medio de la revisión y comparación sociológica llama la atención acerca de la importancia de explorar e investigar la acción social y la racionalidad que ejercen los individuos en la moderna sociedad capitalista. Al respecto, dimos cuenta de este enfoque en anteriores páginas; sólo cabe destacar que con la acción social es posible notar que, cuando dos o más individuos

ponen en movimiento la interacción e intersubjetividad, se identifican intereses socialmente comunes y formas de comunicación para lograr metas sociales e individuales.

En este capítulo identificamos un enfoque sociológico que da cuenta del individualismo sociológico de manera indirecta: el llamado interaccionismo simbólico, representado por George H. Mead, quien mantiene una significativa polémica en contra del conductismo psicológico, aunque también es posible observar ciertas raíces weberianas. Así, el enfoque del interaccionismo simbólico nos permite poner atención en algunos rasgos del individualismo sociológico; por ejemplo, en la comunicación y, de manera especial, en el lenguaje prelingüístico y, por supuesto, en el lingüístico.

También identificamos a Henry Giroux, quien mediante la teoría de la resistencia critica fuertemente las corrientes sociológicas que señalan que la educación es producto de la sociedad y la reproduce, lo cual da paso al estudio de la educación como situación de oposición de las clases subordinadas, prestando atención a la raza y género de los actores educativos. Igualmente es posible observar que al paso del tiempo Giroux apunta al estudio de la educación en los contextos de la modernidad y posmodernidad, en donde, sin lugar a dudas, emerge una especie de individualismo no sólo sociológico, sino educativo.

Finalmente, con Lipovetsky entramos de lleno al individualismo sociológico de la posmodernidad, tema que no dejar de ser sugerente y polémico.

El interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico es un enfoque sociológico que, como su nombre lo indica, plantea dos aspectos de estudio: uno es la interacción, o sea la acción individual inmediata y recíproca; el otro es su carácter simbólico, en donde la comunicación y, ante todo, el lenguaje adquieren relevancia significativa.

Este enfoque sociológico se relaciona con la corriente filosófica denominada *pragmatismo*, en la cual se identifica la acción social como una actividad individualista, ya que se reconoce el desenvolvimiento de un actor que en solitario se plantea metas, identifica y evalúa los medios que le ofrece el entorno para la consecución de fines.

Con el llamado interaccionismo simbólico se establece un giro, ya que, si bien la acción social se sigue considerando y se mantiene en la idea de que el actor identifica fines y medios, se añade que en la acción inmediata y recíproca existe una comunicación con uno mismo y con los otros.

El interaccionismo simbólico enfatiza, entre otras cosas, la comunicación consigo mismo y con los otros, con lo cual se abre un panorama que implica no sólo la comunicación interior y construida subjetivamente, sino sobre todo una comunicación externa y distribuida objetivamente, comunicación que, al reconocer el habla consigo misma, identifica procesos de reconstrucción individuales; que, al registrar el diálogo, reconoce procesos de cooperación para con los otros; que evoluciona de lo simple a lo complicado y que demuestra lo dinámico que resulta ser en sí misma.

Fue George H. Mead quien en su análisis del origen de la comunicación gestual y lingüística humana pensó a fondo en el problema y le dio paso a una solución. Siguiendo plenamente el espíritu del pragmatismo, investigó el tipo de situaciones de acción en que una mayor atención a los objetos del entorno no es suficiente para garantizar una continuación exitosa de la acción. Mead pensaba en los problemas de la acción interpersonal. En las situaciones sociales el propio actor es fuente de estímulos para su compañero. Por consiguiente, tiene que prestar atención a sus propias acciones. En este tipo de situación es funcionalmente necesaria no sólo la conciencia, sino también la autoconciencia. Mead desarrolló las condiciones de posibilidad de autorreflexión a partir de una teoría sobre los orígenes de la comunicación y socialidad específicamente humana la cual mantiene que la transformación de fases de la acción en signos gestuales posibilita que un actor reaccione ante sus propias acciones, permitiéndole por lo tanto representar con éstas las de los otros y que las reacciones virtuales de otros influyan anticipadamente sobre sus propias acciones (Joas, 1991, p. 122).

Herbert Blummer acuñó el término del *interaccionismo simbólico* y señaló como fundador de tal enfoque a George H. Mead. (Alexander, 1989, p. 168) La obra significativa de este autor es la intitulada *Mind, self & society*, que en la traducción al castellano lleva el título *Espíritu, persona y sociedad*. Al respecto, los dos primeros términos son desafortunados, porque

cambian el sentido original. La expresión *mind*, o sea, *mente*, se ubica en un debate con el conductismo, en donde están en discusión términos y hechos como la conciencia y la inteligencia. A su vez, el llamado *self* es una expresión que se refiere al sí mismo, es una forma de indicar la discusión entre el ser individual y ser social. Para Mead, la unidad entre el ser individual y el ser social es evidente, de tal forma que el reconocer la unicidad y originalidad del organismo físico propio del ser individual no supone una diferenciación extrema, ya que al mismo tiempo se registra la progresiva aparición de la personalidad que conlleva a la formación del llamado yo (y también del *self* o sí mismo), para marcar con ello toda la influencia de lo social y reivindicar que la constitución del ser individual es ante todo una obra del ser social.

Interaccionismo simbólico y conductismo

George H. Mead sostiene un debate con la psicología de su época, en particular con aquella que estudia la conducta individual como un mero reflejo del ser ante el medio ambiente, de tal forma que a partir de esta visión se pretende explicar, entre otras cosas, el comportamiento del grupo social. Él se propone explicar la conducta del individuo en función de la conducta organizada del grupo social y no al revés.

Para sostener que la conducta del individuo está en función de lo social, Mead recurre al llamado acto social que se ubica dentro la teoría de la acción social. El acto social supone una organización que no puede ser dada sólo y exclusivamente desde el individuo; al contrario, es desde la organización social que el acto del individuo adquiere sentido. Al respecto, existe un mecanismo e inclusive un procedimiento que son relevantes para observar que el acto individual es ante todo social: hablamos de la comunicación en general y el lenguaje en particular.

La comunicación es de origen social y supone una etapa prelingüística, la llamada comunicación de señales y gestos. Cabe señalar que dicha comunicación no se da únicamente entre los humanos, sino también entre los animales, sólo que la evolución humana se mantiene sobre la plataforma de lo prelingüístico y se desarrolla hacia lo propiamente lingüístico como aspecto exclusivo del ser humano.

En un evidente debate contra la psicología conductista de su época, Mead se propone analizar la experiencia y la conducta del ser individual, asociada a la constitución de un ser social. La experiencia y la conducta del ser individual pueden ser observables a lo largo de una serie de actos, en los cuales se muestran tanto los aspectos individuales como colectivos. Si bien es cierto que el ser individual posee un organismo propio y singular, así como un campo de observación y experiencia personal, esto no significa un espacio totalmente privado; para Mead, organismo y pensamiento, así como cuerpo y experiencia, pueden ser observados desde el exterior y no exclusivamente desde el interior o subjetividad del ser. La forma en la cual Mead observa que tanto la conducta como la experiencia del ser individual están configuradas por el ser social es la de las actitudes que asume y desarrolla el individuo frente a sí mismo y frente a los otros, lo que a su vez indica el principio de un acto social.

En el acto social se observa que tanto experiencia como conducta, en cierto momento, residen dentro del individuo, pero durante una gran parte del tiempo el ser individual revela experiencias y conductas con una serie de actitudes sociales, muchas de las cuales se expresan con la comunicación en general, el lenguaje en particular y, de manera significativa, con el habla y los gestos.

Dentro del acto mismo existe un campo que no es externo, sino que pertenece al acto, y hay características de esa conducta orgánica interna que se revelan en nuestras actitudes, especialmente las relacionadas con el habla. Pues bien, si nuestro punto de vista conductista tiene en cuenta dichas actitudes, descubrimos que puede muy bien abarcar el campo de la psicología. De cualquier modo, este ángulo de enfoque tiene particular importancia porque está en condiciones de encarar el campo de la comunicación. Nosotros queremos acercarnos al lenguaje, no desde el punto de vista de las significaciones internas que se expresen, sino del contexto más amplio de la cooperación que se lleva a cabo en el grupo mediante los signos y los gestos (Mead, 1972, pp. 53-54).

Frente al conductismo, Mead reivindica la experiencia y el comportamiento humano como algo más que orgánico y compuesto de reacciones físicas al medio. Es un complejo proceso que incluye lo orgánico, así como

la conducta y experiencia, todo ello mediado por la comunicación y con el uso y presencia de una multiplicidad de signos y símbolos que cobra su mayor relevancia en el lenguaje, pero, ante todo, en un comportamiento humano basado en la cooperación.

Ahora bien, respecto a la comunicación y en relación con el lenguaje, Mead identifica dos tendencias de estudio susceptibles de interpretación. La primera es la del filólogo, para quien la comunicación es la capacidad de ideas e intenciones que el individuo usa en el intercambio de símbolos, por supuesto, lingüísticos; la otra tendencia es la de los evolucionistas, con Darwin a la cabeza, para quienes la comunicación es la representación de carencias e intereses. En ambos enfoques se cree que el lenguaje existe para fines específicos: por un lado, para transmitir experiencias e ideas; por el otro, para expresar ciertas necesidades materiales y sentimientos. Además, suponen un estado de conciencia y cierto desarrollo del individuo. Esto indicaría que la comunicación y lenguaje existen y tienen como funciones la trasmisión de experiencias, ideas y emociones. Mas ello no sería el origen de la comunicación y, por consiguiente, del lenguaje. Mead va más allá; incursiona en el posible origen de la comunicación en su expresión no sólo lingüística, sino prelingüística, y afirma que:

El lenguaje, tiene que ser estudiado desde el punto de vista del tipo de conducta de gestos dentro de la cual existió sin ser, como tal, un lenguaje definido. Y tenemos que ver cómo puede haber surgido la función comunicativa de este tipo de conducta” (Mead, 1972, p. 63).

Estudiar la comunicación y el lenguaje como uso y transmisión de ideas, así como de expresión de emociones, supone una maduración física e intelectual del individuo. A primera vista, la comunicación y el lenguaje suponen un ser cuya conciencia le permite expresar emociones e ideas desde la individualidad. Precisamente Mead encara tal situación y establece que la comunicación y el lenguaje son efectos del ser social. Para él resulta claro que la conciencia ha sido ubicada desde la fisiología y hasta la psicología como un fenómeno individual, sea del organismo o de la persona.

Desde la perspectiva de la fisiología, tenemos que el organismo y el sistema nervioso central (cerebro) humanos son piezas fundamentales de

la percepción y, por tanto, de la conciencia individual, que a su vez percibe tanto desde lo interno como desde lo externo. Para la fisiología, el cerebro es el que registra los estímulos, sean éstos internos o externos; sin embargo, señalar en qué región o en qué mecanismos del cerebro radica la conciencia, es una incógnita aún no despejada.

Así que, como resultado de lo anterior, se considera que la conciencia individual percibe y registra el medio ambiente para modelar la conducta. Se tiene la imagen de que el ser registra los estímulos del medio ambiente por medio de la conciencia individual y realiza la consecuente adaptación entre ambos.

Ante esto Mead objeta que la conducta humana no puede ser concebida de manera estática y unidireccional.

El animal humano es un animal atento, y su atención puede ser concedida a estímulos sumamente leves. Se pueden captar sonidos a la distancia. Todo nuestro proceso inteligente parece residir en la atención selectiva de ciertos tipos de estímulos. Otros estímulos que bombardean el sistema son desviados de algún modo. Dedicamos nuestra atención a una cosa en especial. No sólo abrimos la puerta a ciertos estímulos y [la] cerramos a otros, sino que nuestra atención es un proceso organizador así como un proceso selectivo. Cuando prestamos atención a lo que vamos a hacer, estamos escogiendo todo un grupo de estímulos que representan actividad sucesiva. Nuestra atención nos permite organizar el campo en que vamos a actuar. Y aquí tenemos al organismo como actuante y determinante de su ambiente. No se trata simplemente de una serie de sentidos pasivos atacados por estímulos que vienen de fuera. El organismo sale y decide a qué reaccionará y organiza ese mundo (Mead, 1972, p. 70).

La conciencia, y en particular la atención mediante la cual ésta se moviliza y selecciona objetos, es algo difícil de aislar a nivel del cerebro asimismo, es un hecho que individualmente se mueve en la ambigüedad. En cambio, surge una mejor apreciación de la conciencia si se advierte la experiencia y la atención en la selección de cosas y objetos que realiza el individuo, ya que cada persona dirige su atención a diferentes cosas y objetos, con lo cual las variaciones de la conducta son casi incontables,

pero a la vez surgen cosas y objetos que son comunes al grueso de la gente.

Ahora bien, Mead enfoca el asunto de la conciencia en el sentido de que ésta varía constantemente y a la vez se orienta de modo específico. Esta consideración permite observar que podrían presentarse situaciones externas a las personas que determinan la conducta, como el caso de drogas, o bien, condiciones de experiencia individual ejercidas por los sujetos.

Quiero distinguir las diferencias que surgen en el empleo del término conciencia para denotar accesibilidad a ciertos contenidos y como sinónimo de esos contenidos mismos. Cuando uno cierra los ojos, se aparta de ciertos estímulos. Si uno toma un anestésico, el mundo (se vuelve) inaccesible. Similarmente, el sueño lo torna a uno inaccesible para el mundo. Pues bien, quiero distinguir este uso de la conciencia, el de tornarlo a uno accesible e inaccesible a ciertos campos, y diferenciarlo de los contenidos que son determinados por la experiencia del individuo. Queremos estar en condiciones de estudiar una experiencia que varía con los distintos individuos, es decir, los diferentes contenidos que en cierto sentido representa el mismo objeto. Deseamos poder separar los contenidos que varían de los contenidos que, de algún modo, nos son comunes a todos (Mead, 1972, pp. 74-75).

Mead se propone estudiar la conducta humana, si bien identifica la existencia de múltiples prácticas humanas que se asocian con la conciencia del individuo, y, con la naturaleza propia del organismo humano, establece no sólo el estudio del ser individual, sino también del ser social. Él afirma que la psicología trata de la conciencia del individuo en relación con las experiencias que a su vez reflejan, más que condiciones individuales, situaciones sociales. (Mead, 1972, p. 83).

El ser individual y el ser social

Ahora bien, a Mead le interesa destacar que existe un acto social básico con el cual es posible advertir la interacción, o sea, la acción social inmediata y recíproca. La interacción representa ante todo un proceso social y,

dentro de éste, el uso de los gestos indican fases de adaptaciones y reacciones entre los propios actores. Los gestos indican las actitudes que reconoce el observador como propias de algo interno y que se corresponden en cierto entorno. Pero los gestos no son meras expresiones y reacciones del propio individuo ante el entorno, sino que incluye al otro, quien a su vez mantiene sus propias actitudes, lo cual indica parte de la organización de un acto eminentemente social.

En este contexto, Mead señala la importancia de la comunicación, por cierto aquella que es básica y original así como la relacionada con entornos humanos más complejos. Mead afirma que dentro de los actos sociales existe la comunicación basada en gestos en general y en gestos que implican símbolos significantes. En casi todos los momentos del acto social se expresa una serie de gestos que son la base de estímulos para que el uno y el otro se adapten instintivamente a las actitudes desplegadas por ambos en el acto social, esto es, la conversación mediante gestos, la que a su vez nos revela los orígenes de la comunicación no sólo animal, sino humana.

Uno podría pensar que el hombre como parte de la naturaleza ha evolucionado adaptándose al medio natural y ejerciendo cambios sobre éste y sobre sí mismo. Ajustarse y transformar el medio ambiente, así como cambiar en la asociación con los otros, permitiría descubrir y perfeccionar ciertas actividades, entre las que se cuenta la comunicación, perfeccionamiento que no implica eliminar, sino conservar. Tal sería el caso de la comunicación primitiva y rudimentaria mediante gestos y la posterior comunicación con el lenguaje.

La situación primitiva es aquella en que se da el acto social, acto que involucra la interacción de distintas formas, y en consecuencia, la adaptación recíproca de la conducta de las distintas formas, en la realización del proceso social. Dentro de dicho proceso se puede encontrar lo que denominamos los gestos, esas fases del acto que producen la adaptación a la reacción de la otra forma. Estas fases del acto llevan consigo la actitud tal y como la reconoce el observador, y también lo que llamamos la actitud interna (Mead, 2005, pp. 87-88).

Este tipo de actos tiene una manera muy dinámica de expresarse, ya que se realiza de manera recíproca e inmediata, en donde los gestos cum-

plen las funciones de provocar reacciones y a su vez estímulos de adaptación. Dichas reacciones y estímulos implican no sólo emociones, sino también expresión de ideas. Al indicar la presencia de emociones e ideas con el uso de gestos (sobre todo en el caso de estas últimas) se tiene lo que Mead señala como símbolos significantes. Lo anterior implica que la comunicación por medio de la conversación de gestos conserva en cierta medida las emociones propias, pero a la vez suma las ideas. Esto último conlleva el ademán físico y el gesto vocal, con lo cual estamos propiamente ante el *lenguaje* y ante un pensamiento de ideas, en consecuencia, con cierto grado de conciencia.

En resumen, la conversación de gestos conscientes o significantes es un mecanismo mucho más adecuado y eficaz de adaptación mutua dentro del acto social —ya que involucra la adopción, por cada uno de los individuos que lo llevan a cabo, de las actitudes de los otros hacia él— que la conversación de gestos inconsciente o no significativa (Mead, 1972, p. 89).

La relación existente entre los individuos se puede observar como una comunicación de gestos que transita hacia una comunicación de símbolos significantes. Al parecer, ambos tipos de comunicación maduran y conviven en el ser individual; por supuesto que se usan en la interacción interindividual e incluso intraindividual. Para Mead la comunicación indica las actitudes y reacciones de las personas en contacto, actitudes y reacciones que están acotadas a comunidades o grupos sociales específicos. En cierto sentido, las actitudes y reacciones individuales no son totalmente espontáneas y originales; en cierta medida corresponden a una comunidad o grupo social. En otras palabras, el uso de gestos en general y de gestos vocales en particular suponen actos o reacciones que están inscritos en la reacción comunitaria, grupal o social. Así que toda comunicación, tanto la de gestos como la de símbolos significantes, parte del grupo, de la comunidad o de la sociedad misma.

Mead argumenta que los actos que involucran la comunicación de ademanes y gestos vocales reflejan las actitudes y reacciones del grupo o comunidad. Aún más, sostiene que el pensamiento humano representa, más que las actitudes y reacciones individuales, las del grupo o

comunidad. Así que con la comunicación de símbolos significantes se vislumbra el pensamiento o inteligencia, que no es más que organización de actitudes, reacciones y símbolos significantes de la sociedad misma.

La internalización en nuestra experiencia de las conversaciones de gestos externas que llevamos a cabo con otros individuos, en el proceso social, es la esencia del pensamiento; y los gestos así internalizados son símbolos significantes porque tienen las mismas significaciones para todos los miembros de la sociedad o grupo social dado, es decir, provocan respectivamente las mismas actitudes en los individuos que las hacen que en los que reaccionan a ellos: de lo contrario el individuo no podría internalizarlos o tener conciencia de ellos y de sus significaciones (Mead, 1972, p. 90).

Si las ideas propias del pensamiento humano se expresan tanto interna como externamente, la comunicación se desarrolla en paralelo, en especial la comunicación de gestos significantes o gestos vocales, o sea, el lenguaje. Dentro de este proceso paralelo surge nuevamente la oposición de Mead ante la psicología de su época, es decir, aquella tendencia de estudio de la conducta humana que supone que tanto pensamiento como lenguaje son causa y efecto del desarrollo individual. Ante este argumento, Mead sostiene lo contrario: que tanto el pensamiento como la comunicación en su modalidad lingüística son efecto de lo social.

El pensamiento y la comunicación son hechos paralelos. Si fueran causa y efecto de lo individual, la relación entre los individuos sería difícil de imaginar, ya que cada una de las personas involucradas en la acción social establecería sus propios pensamientos y lenguajes; en cambio, lo que se aprecia es una acción inmediata y recíproca, o sea, la interacción, pues uno puede expresar cierto gesto que de alguna manera es traducido por el otro, para provocar la misma idea en su pensamiento. Lo anterior hace afirmar a Mead que

[...] si el gesto, en el caso del individuo humano, tiene paralelo a sí cierto estado psíquico que es la idea de lo que la persona está por hacer, y si ese gesto provoca un gesto semejante en el otro individuo y una idea similar, entonces

se convierte en un gesto significativo. Representa las ideas de los (pensamientos) de ambos (Mead, 1972, p. 90).

Este hecho significa que el pensamiento y la comunicación son efecto de una relación social, ya que reflejan al grupo, la comunidad o la sociedad misma. Aún más, el pensamiento y la comunicación de gestos significativos implica una base común y, por ende, social; sin embargo, puede ser que tanto pensamiento como comunicación se manifiesten de una forma consciente e inconsciente. Lo expresado da pauta para que Mead introduzca un elemento más de la interacción simbólica: la conciencia de sí mismo o surgimiento de la persona.

La conducta humana se despliega de una forma compleja. Puede ser que en situaciones de conversación, de vestimenta o de actitudes se desarrolle a lo largo de una serie de ideas, actos y gestos, que a su vez provoquen reacciones en uno mismo y en los demás, las cuales pueden ser conscientes o no. La idea de reacciones conscientes o no radica en la significación. Si en la interacción existe significación, se puede afirmar que existe un comportamiento consciente.

Uno participa en el mismo proceso que la otra persona está llevando a cabo y controla su acción de referencia a dicha participación. Esto es lo que constituye la significación de un objeto, a saber, la reacción común a la propia persona y a la otra persona, que se convierte, a su vez, en estímulo para la propia persona (Mead, 1972, p. 112).

Para Mead, la significación es una actividad interindividual y, en consecuencia, forma parte de un proceso social. Según él, los individuos pueden participar en determinados actos sociales, y la significación existe en cuanto uno de ellos identifica su participación y controla su propia acción en función de la misma participación; así la significación resulta en parte adaptación. A la vez, la significación resulta transformación, ya que, si bien implica reacciones mutuas y comunes, también conlleva nuevos estímulos para la propia persona (y podríamos añadir que para la otra también).

La significación en su doble modalidad, como adaptación y transformación, se consolida por medio de la comunicación. Con la adaptación se

aprecia una comunicación común, ya que el uso y transmisión de gestos vocales, o símbolos significantes, acerca la conducta de los actores. A su vez, la significación permite la transformación de las conductas, entre otras cosas, porque siempre está implícita en la relación de los actores, dando paso a una actividad de simbolización más o menos permanente, en donde la comunicación o lenguaje vuelve a estar presente.

Para ubicar la capacidad de simbolización del ser humano, Mead diferencia entre la conciencia habitual y la conciencia demorada. La primera se desenvuelve básicamente como reacciones instintivas o reflejas, mientras que la segunda se desarrolla como reacciones mediatas o reflexivas. La conducta demorada o reflexiva supone la simbolización o idea acerca de lo que ocurrirá. En este caso el hombre se imagina el futuro como sucesos probables, que a su vez es capaz de identificar y comunicar con huellas, signos y símbolos. La identificación y desarrollo de la simbolización es una capacidad humana que en gran medida está concentrada en la comunicación y, en particular, en el lenguaje.

Tenemos una serie de símbolos por medio de los cuales indicamos ciertos caracteres, y al indicarlos los apartamos de su medio inmediato y mantenemos una sola relación. La capacidad para aislar esos caracteres importantes, en su relación con el objeto y con la reacción que corresponde al objeto es, creo, lo que por general queremos decir cuando hablamos de que un ser humano está pensando en algo o de que tiene un pensamiento (Mead, 1972, p. 155).

Para Mead, la comunicación y, en particular, el lenguaje son importantes, ya que por medio de éstos los seres humanos vinculan sus acciones e incluso llegan a establecer las acciones propiamente racionales. La comunicación en su modalidad de lenguaje viene a conformar una especie de articulación y regulación interindividual.

En tanto la reacción a un símbolo involucra y debe involucrar conciencia. Los reflejos condicionados más la conciencia de las actitudes y significaciones que ellos involucran constituyen el lenguaje, y, por lo tanto, establecen la base o componen el mecanismo del pensamiento y la conducta inteligente. El lenguaje es el medio por el cual los individuos pueden indicarse mutuamente

cómo serán sus reacciones a los objetos, y, de ahí, cuáles son las significaciones de los objetos. La conducta racional involucra siempre una referencia reflexiva a la persona, es decir, una indicación hecha al individuo, de las significaciones que sus acciones o gestos tienen para otros individuos (Mead, 1972, p. 155).

Lo expuesto hasta el momento corresponde al capítulo primero y segundo de la obra de Mead que estamos revisando. En ambos capítulos se debate acerca de la psicología conductista de la época y se reivindica la cuestión social de la conducta humana. Para ello se pone de relevancia el llamado acto social y todo lo que ello involucra. Ahora trataremos lo relacionado con la persona, aunque en el texto original se trata del sí mismo o *self*.

El self, sí mismo o persona

La traducción respecto a las expresiones *mind* y *self* son ciertamente desafortunadas, ya que cambian el sentido del estudio de Mead. En el caso del *self*, se trata de una discusión entre el ser individual y el ser social, en gran medida de cómo se constituyen uno y otro. En el caso del ser personal, saltan a la vista el organismo individual dotado de una serie de órganos y mecanismos internos, en donde la psicología delimita como objeto de estudio el sistema nervioso central y la conducta del ser individual. Esta condición humana no puede dejarse de lado. El ser humano es un ser individual, podríamos decir organismo y cuerpo, que se ubica como un objeto de estudio personalizado e interiorizado y que se analiza desde el exterior y mediante varias disciplinas, entre las que destaca la psicología. ¿Pero cómo se concibe la constitución del ser individual como ser social? Mead señala que se debe a la formación del *self* o sí mismo y que esto ocurre en gran medida por medio de la comunicación.

Mead indica que el individuo experimenta la separación entre el organismo y el sí mismo. Afirma que el ser individual se identifica como organismo y en especial como cuerpo. A la vez, señala que el cuerpo se percibe como un todo, y la observación que se realiza acerca de éste es de un objeto. En cambio, el sí mismo es una experiencia que comunica al ser individual como un objeto para sí.

Lo que quiero destacar es la característica de la persona como objeto para sí. Esta característica está representada por el término *sí mismo*, que es un reflexivo e indica lo que puede ser al propio tiempo sujeto y objeto. Este tipo de objeto es esencialmente distinto de otros objetos, y en el pasado ha sido distinguido como consciente, término que indica una experiencia con la propia persona, una experiencia de la propia persona. (Mead, 1972, pp. 168-169).

La experiencia del ser individual o sí mismo se realiza de manera indirecta. Según Mead, se efectúa percibiendo y observando a otros seres individuales, o bien desde el punto de vista del grupo social generalizado al que se pertenece. El sí mismo se identifica desde la base de un cuerpo, pero es más significativa la práctica de la interacción. La interacción a su vez se desplaza de manera indirecta, y supone que el sujeto de sí mismo se forma en tanto se advierte como objeto y ve a los demás como sujetos y objetos para él o para su experiencia. La interacción capacita al ser individual para verse como objeto en tanto que asimila y comparte las actitudes de otros individuos, que a su vez indican un grupo social más amplio y generalizado.

Ahora bien, todo este proceso sería imposible sin la comunicación. La interacción comunicativa de signos significantes permite formar y desarrollar una forma de conducta en la cual el ser individual es un objeto para sí.

Para Mead existe una génesis del sí mismo, la cual es posible identificar en la comunicación. En primer lugar, advierte la conversación de gestos, que, como hemos visto, adquiere una consistencia prelingüística y se transforma en propiamente lingüística. Mientras que la comunicación de gestos sería propia de los seres vivos, la comunicación en su modalidad de *gestos significantes* sería propio de los seres humanos. Un elemento más que indica el origen del sí mismo radica en el hecho de que la conversación de gestos significantes supone una cooperación entre individuos y, a la vez, una capacidad de pensamientos compartidos, en donde nuevamente surge la comunicación, ya que la consistencia de ésta implica la simbolización. La comunicación simbólicamente organizada es otro de los elementos que permiten considerar el surgimiento del sí mismo.

El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto a un todo, al cual pertenece. Porque entra en su propia experiencia como persona o individuo, no directa o inmediatamente, no convirtiéndose en sujeto de sí mismo, sino sólo en la medida en que se convierte primeramente en objeto para sí del mismo modo que otros individuos son objeto para él o en su experiencia, y se convierte en objeto para sí sólo cuando adopta las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un medio social o contexto de experiencia y conducta en tanto él como ellos están involucrados (Mead, 1972, p. 170).

La experiencia del ser individual como ser social se lleva a cabo en la interacción con los otros. Son las actitudes sociales que se interiorizan las que permiten esta mediación entre ser individual y ser social. Tales actitudes se identifican y asimilan por medio de la comunicación, a la vez que reflejan la complejidad y organización del grupo social, comunidad o sociedad misma. Esto explica el tránsito del individuo en persona. De hecho, uno es cuerpo y sensación, es un objeto. La interacción con los otros permite el surgimiento de la persona, por tanto, en un objeto para sí o sea, sujeto, sólo que esto último sería imposible sin la comunicación.

Cuando se observa el comportamiento del ser individual, se advierte que se conduce de diferentes formas. Puede uno identificar que los pensamientos propios involucran personas, hechos o sensaciones del pasado o del presente, e inclusive imaginarse futuros encuentros y experiencias. Un individuo se comporta de una manera en el trabajo, de otra forma en la calle y así sucesivamente. Una persona que se comporta de manera diversa es hasta cierto punto normal, ya que está reflejando la complejidad del grupo social, comunidad o sociedad misma. En cierta manera, surgen flujos de comunicación interior y, por supuesto, flujos de comunicación con los otros. Así que el diverso comportamiento del ser individual refleja la compleja organización de actitudes que se crean y multiplican en el grupo social, comunidad o sociedad.

Para Mead el origen de la persona es social. Al respecto, destaca como fuentes de ello la comunicación y la cooperación interindividual, el juego y el deporte, así como la formación del *yo* y el *mí*.

¿Por qué siendo la misma persona se es capaz de comunicarse consigo mismo y con una variedad de personas en situaciones diversas? La respuesta está dada en el hecho de que se es un ser individual que refleja la organización social. El inicio de todo esto radica en la comunicación, de manera particular en la comunicación de gestos significantes. La comunicación de signos significantes, o sea, la de gestos vocales, es una actividad que supone la cooperación interindividual y, por ende, social.

Cooperación interindividual que se completa por la capacidad de usar el lenguaje como vía de simbolizaciones. Esto implica que el uso de signos vocales no basta para la comunicación de signos significantes, ya que es importante compartir los símbolos. Se dice algo para provocar una respuesta específica, siempre y cuando la simbolización de lo dicho sea compartido por el otro. En el caso de las emociones y la apreciación estética, puede o no darse este tipo de comunicación.

Es así como Mead permite identificar, cuando menos, tres tipos de comunicación que son importantes para la constitución del ser individual en un ser social, particularmente identificado por el autor, con la expresión *persona*. Los tres tipos de comunicación son la racional, la emocional y la estética. Cabe señalar que el autor no desarrolla tales tipos de comunicación; en cambio, le merecen gran importancia el juego y el deporte.

Mead identifica el juego y el deporte; afirma que ambos se desarrollan en edades tempranas. Podríamos pensar que representan una socialización cada vez más compleja del ser individual. Los juegos infantiles se desarrollan por medio de la imaginación y la ocupación alterna de diferentes papeles, lo cual provoca reacciones en los demás y en sí mismo. Mientras que el juego representa una fase del desarrollo humano que a su vez prepara al individuo para identificar y desarrollar distintos papeles sociales, el deporte supone una reglamentación e identificación de los otros, en donde es importante conocer las normas que rigen para todos, los papeles de los diferentes participantes y el de uno mismo.

El juego y el deporte indican el despunte de una conducta en vías de organización social y, por tanto el surgimiento de la persona. Al respecto, destaca el término *otro generalizado*. Para Mead, el juego y el deporte son importantes porque el individuo desarrolla habilidades de identificación y cooperación sociales, ya que no sólo asume reglas de comportamiento

particular, sino que identifica posiciones y funciones con quienes juega y, mejor dicho, con quienes practica deporte.

Si bien es cierto que el juego y el deporte son diversiones, también son etapas de maduración individual y social, el momento en que se identifica al otro generalizado y surge con mayor nitidez la persona y su asociación con el grupo social, comunidad o sociedad misma. De acuerdo con Mead, no basta con que el individuo se coloque en una posición similar a la del interlocutor y que provoque reacciones en el otro, así como que se adapte y reacomode a lo que interlocutor responda, sino que debe identificar que el otro generalizado representa la organización más amplia y sistemática del grupo social, comunidad o sociedad a la que se pertenece.

He señalado, pues, que existen dos etapas generales en el pleno desarrollo de la persona. En la primera de dichas etapas, la persona individual está constituida simplemente por una organización de las actitudes particulares de otros individuos y las actitudes de los unos hacia los otros, en los actos sociales específicos en que aquél participa en ellos. Pero en la segunda etapa del completo desarrollo de la persona del individuo, esta persona está constituida, no sólo por una organización de las actitudes de esos individuos particulares, sino también por una organización de las actitudes sociales del otro generalizado, o grupo social como un todo, al cual se pertenece. Estas actitudes sociales o de grupo son incorporadas al campo de la experiencia directa del individuo e incluidas como elementos en la estructura o constitución de su persona, del mismo modo que las actitudes de otros individuos particulares; y el individuo llega a ellas, o logra adoptarlas, gracias a que organiza y luego generaliza las actitudes de otros individuos particulares en términos de sus significaciones e inferencias sociales organizadas (Mead, 1972, p. 187-188).

Según Mead, la organización del individuo en persona, o sea, las actitudes sociales del otro generalizado, van de la mano, sólo que la organización del individuo en persona es reflejo de la organización del *otro generalizado*.

Una persona es una personalidad porque pertenece a la comunidad, porque incorpora las instituciones de dicha comunidad a su propia conducta. Adop-

ta el lenguaje como un medio para obtener su personalidad, y luego, a través de un proceso de adopción de los distintos papeles que todos los demás proporcionan, consigue alcanzar la actitud de los miembros de la comunidad (Mead, 1972, p. 191).

Para Mead, existen ciertos espacios y tiempos de individualidad, ya que no todo es reflejo de lo social. Uno de esos espacios es la llamada subjetividad, que se identifica como una experiencia interior a la que el individuo tiene acceso privilegiado. Otro es el llamado yo, que a su vez lo identifica como la reacción del organismo (cuerpo más sistema central nervioso), poco más o menos permanente, a las actitudes de los otros, e incluso podríamos agregar hacia el entorno; mientras que el mí (*self*) son las actitudes organizadas de los otros que uno adopta como propias.

El yo, más que percepción y reflexión, es acción, mientras que el mí (*self*) son las actitudes organizadas de los otros que uno adopta. Resulta interesante observar que, para el autor, el yo se desplaza en un tiempo y en un espacio que confluye en la acción: es un tiempo y espacio que están en el presente y que mediante la memoria son capaces de registrar la acción ejecutada. Paralelamente está el mí, en tanto la acción conlleva una conducta y experiencia. Tal es el caso de la llamada *situación*. Podríamos decir que, mientras el yo es acción, el mí es situación.

El yo es la acción del individuo frente a la situación social que existe dentro de su propia conducta, y se incorpora a su experiencia sólo después de que se ha llevado a cabo el acto. Entonces tiene conciencia de éste. Tuvo que hacer tal y cual cosa, y la hizo. Cumple con su deber y puede contemplar con orgullo lo ya hecho. El mí surge para cumplir tal deber: tal es la forma en que nace su experiencia. Tenía en sí todas las actitudes de los otros, provocando ciertas reacciones; ése era el mí de la situación, y su reacción en el yo (Mead, 1972, p. 203).

La dinámica del interaccionismo simbólico se identifica de una forma peculiar. Mediante la conversación de gestos significantes se puede advertir tal dinámica. La situación social en la cual se inicia la conversación de gestos significantes es variable; la personalidad de los actores se despliega

en el pensamiento en donde están presentes el yo y el mí. Es la comunicación de gestos significantes lo que permite advertir que los actores identifican y transmiten los símbolos que han asimilado en la vida social y los usan recreando el pensamiento. Mas no todo esto representa un desarrollo continuo.

La persona no es algo que exista primeramente y luego entre en relación con otros, sino que, por así decirlo, es un remolino en la corriente social, y, de tal manera, una parte de la corriente. Es un proceso en que el individuo se adapta continuamente, por anticipado, a la situación a la cual pertenece y reacciona ante ella. De modo que el yo y el mí, ese pensamiento, esa adaptación consciente, se convierte entonces en parte de todo proceso social y se torna posible una sociedad más altamente organizada (Mead, 1972, p. 209).

***La educación en el enfoque sociológico
del interaccionismo simbólico: aproximación
al estudio del ser individual***

El interaccionismo simbólico no surge estrictamente como un enfoque sociológico; sin embargo, la recuperación de éste por parte de ciertos sociólogos demuestra que tiene suficientes elementos para formar parte de la sociología. Con el enfoque sociológico del interaccionismo simbólico se sostiene que la sociedad produce a la comunicación en su forma de lenguaje y ambos, comunicación y lenguaje, contribuyen y facilitan la organización de la sociedad. Así resulta que la educación propiamente dicha no se trata; sin embargo, pensamos que existen suficientes elementos que permiten identificar que en el enfoque del interaccionismo simbólico subyace la educación, sobre todo cuando se señala que la comunicación en su forma de lenguaje contribuye y facilita la organización de la sociedad, o sea, que lenguaje y organización social implican a la educación.

Desde este punto de vista, George H. Mead aprecia que la sociedad está altamente organizada a lo largo de variados grupos, comunidades e instituciones, a partir de las cuales se organizan y se generan conductas

comunes o generalizadas. Éstas son formas de ser y de actuar individuales que permiten realizar, identificar y compartir las reacciones de la conducta propia e inclusive las de otros individuos. Con la organización social a través de comunidades e instituciones, se forman comportamientos o reacciones individuales que son comunes en la gente, dentro de los cuales llama la atención lo significativa que resulta la comunicación y particularmente el lenguaje.

La comunicación en la forma de lenguaje indica una doble condición humana: por un lado, es una aptitud individual y, por otro, es una capacidad social. Si los individuos se comunican mediante el lenguaje, es para expresar tanto las reacciones e impresiones personales que los entornos naturales y sociales les causan, como para compartir las emociones e ideas que éstos les provocan. Las reacciones e impresiones, así como las emociones e ideas, están organizadas de manera común y de forma generalizada.

La comunicación por medio del lenguaje implica la apropiación y el traslado de reacciones más bien colectivas que personales. Esto es posible porque la comunicación y el lenguaje se estructuran mediante símbolos que significan situaciones y reacciones comunes generalizadas. Los símbolos significantes se manifiestan en múltiples actos humanos, en donde se ponen en juego tanto los gestos como las palabras.

El interaccionismo simbólico, o sea, la acción social inmediata y recíproca dada por imágenes significativas, se desenvuelve mediante múltiples actos sociales que los individuos realizan entre sí. Los actos sociales se pueden identificar en dos grandes grupos: los actos sociales de la etapa prelingüística y los actos sociales de la fase lingüística. Los primeros son actos sociales apoyados en los gestos, mientras que los otros son actos sociales basados en los símbolos significantes.

En los actos sociales de la etapa prelingüística, los gestos son formas de intercambio, que indican una conversación muy elemental, pero implican reacciones específicas e impulsan adaptaciones recíprocas. Este tipo de actos sociales permite reconocer que los individuos ejercen conductas externas e internas, que se manifiestan con movimientos y ademanes corporales, así como gestos faciales y sonidos automáticos, que a su vez facilitan o no una precaria adaptación social.

Los actos sociales de la fase lingüística se reconocen por el uso de sím-

bolos significantes, que no son otras cosas que los signos propios del lenguaje y en particular del habla. Las sensaciones, emociones e ideas son experiencias individuales que se manifiestan en cada conversación con gestos físicos y vocales, con lo cual se manifiestan grados de conciencia y significación.

Los actos que conllevan la conversación de ademanes y gestos vocales significantes reflejan la organización social del grupo, la comunidad, institución y sociedad misma; así que la conciencia, el pensamiento y el habla individuales son efectos de la organización social.

En situaciones en donde la gente se expresa durante conversaciones, no sólo se representan símbolos significantes, sino que se dan otras manifestaciones simbólicas, por ejemplo, las formas de vestir y gesticular, que a su vez pueden ser conscientes o no.

El uso y apropiación de símbolos significantes permite el paso de la significación, que a su vez indica adaptación y transformación. La significación supone una actividad interindividual que se desarrolla cuando uno de los actores identifica su participación y controla su propia acción, de tal manera que se presenta la adaptación. Si la significación logra afectar al otro, resulta la transformación, ya que implica reacciones mutuas y comunes que conllevan nuevos estímulos para los individuos participantes. Como es de suponerse, la significación en su doble modalidad, o sea, de adaptación y transformación, es posible durante la comunicación en su modo de lenguaje.

La capacidad de significación se apoya, más que en la conciencia habitual, en la conciencia demorada. La primera se desenvuelve como reacciones instintivas o reflejas, mientras que la segunda se desarrolla como reacciones mediatas y reflexivas. La conducta demorada y reflexiva supone la simbolización o idea acerca de lo que ocurriría si a las situaciones originales se añaden nuevos elementos; el caso más significativo es el de imaginar el futuro, y para ello la comunicación y el lenguaje resultan imprescindibles.

La experiencia del ser individual o sí mismo parte de la base de un cuerpo propio y se aprecia percibiendo y observando la presencia de otros seres individualizados. El sí mismo se experimenta por medio de la interacción, en donde el otro generalizado es significativo. La interacción simbólica y, por ende, la comunicación capacitan al individuo para mirarse

como objeto y sujeto en cuanto asimila, y comparte las actitudes de otros individuos que, a su vez, indican la presencia de un grupo social más organizado, amplio y generalizado.

El origen del ser individual o sí mismo se identifica con la comunicación prelingüística, pero primordialmente mediante la comunicación lingüística, o sea, en el uso e intercambio de signos significantes. La comunicación de signos significantes implica la cooperación entre individuos y la capacidad de compartir sensaciones, emociones y pensamientos.

El tránsito de individuo a persona se realiza mediante la interacción simbólica, en donde la comunicación adquiere una singular relevancia, ya que el individuo no sólo es objeto, sino también sujeto. A la vez, existen dos actividades que capacitan al individuo para comportarse en función de los otros: el juego y el deporte. Estas actividades son el preámbulo del tránsito entre individuo y persona. Mientras que el juego representa una fase de maduración que prepara al individuo para asumir papeles sociales conforme a la organización de los grupos sociales, el deporte supone una etapa de conocimiento y aceptación de reglas a seguir conjuntamente con los otros, lo que a su vez refleja la organización de los grupos, comunidades e instituciones que conforman a la sociedad.

La individualidad supone la confluencia de experiencias personales, identificando cuando menos tres situaciones: la subjetividad, el yo y el mí. La subjetividad implica experiencias interiores, cuyo acceso es un privilegio personal. El yo se identifica como reacción del organismo (cuerpo más sistema central nervioso), poco más o menos permanente, ante las actitudes de los otros y las condiciones de los entornos. El mí que se reconoce como las actitudes organizadas de los otros, las cuales se adoptan como propias. Mientras que el yo es acción, el mí es situación.

El enfoque de la resistencia en Henry Giroux

El enfoque de la resistencia no es estrictamente un acercamiento sociológico, sino más bien un tratamiento pedagógico; sin embargo, plantea aspectos que permiten observar los límites de los enfoques tratados anteriormente. Un connotado representante de tal enfoque es Henry Giroux.

Autores como Willis o Giroux profundizan en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, en el nivel de autonomía relativa de la cultura, como espacio o «momento» donde interaccionan la creatividad de los actores sociales y las penetraciones de los determinantes estructurales (las condiciones de vida del grupo social). En segundo lugar, en la relación entre conciencia y las prácticas de los agentes como base para la distinción entre prácticas educativas reproductoras o transformadoras (Bonal, 1998).

En los anteriores enfoques se afirma que la sociedad determina a la educación y que ésta reproduce a la sociedad. Tal imagen se mantiene en la llamada teoría de la resistencia, sólo que se añade la posibilidad de que la reproducción se oriente no sólo a la repetición de las prácticas sociales y educativas dominantes, sino a la transformación de éstas. Un giro significativo del enfoque de la resistencia, respecto a la educación, consiste en atender la relación entre la conciencia y la práctica de los grupos sociales para, a su vez, distinguir las prácticas educativas conservadoras, reproductoras o transformadoras.

Ahora bien, para Giroux la teoría educativa muestra que las tendencias liberales y conservadoras prevalecen sobre las versiones de la resistencia.

Tanto en las versiones liberales como en las conservadoras la teoría educativa ha estado firmemente atrincherada en la lógica de la necesidad y la eficiencia, y ha sido mediada a través del discurso político de la integración y el consenso. Esto llega a ser claro si se reconoce que las nociones como conflicto y lucha son minimizadas e ignoradas en el discurso tradicional de la teoría y la práctica educativas (Giroux, 1992, p. 102).

En relación con las corrientes anteriores, a las que denomina funcionalista y de la reproducción, el autor señala las diferencias e indica las características generales de ambos enfoques:

En el sentido más general, las teorías de la reproducción toman el problema de cómo funcionan las escuelas en beneficio de la sociedad dominante como su preocupación central. De manera diferente a las ideas del funcionalismo estructural, ellas rechazan los supuestos de que las escuelas son institucio-

nes democráticas que promueven la excelencia cultural, que el conocimiento está exento de valoración, y los modos objetivos de instrucción. En lugar de esto, las teorías de la reproducción enfocan en cómo el poder es usado para mediar entre las escuelas y los intereses del capital. Dejando de lado la perspectiva oficial de la escolarización, esas teorías enfocan su análisis en cómo las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las actitudes para sostener las divisiones sociales de trabajo que se requieren para la existencia de las relaciones de producción. La abrumadora preocupación de tales teorías reside en la política y los mecanismos de dominación, más específicamente, en la forma en que éstos dejan su impresión en los patrones de las relaciones que atan a las escuelas con el orden industrial y el carácter de la vida diaria en las escuelas. Las teorías de la reproducción también comparten percepciones fundamentalmente diferentes de cómo el poder y el control funcionan en beneficio de la sociedad dominante tanto dentro como fuera de las escuelas (Giroux, 1992, pp. 105-106).

Para Giroux, queda claro que los enfoques de la reproducción consideran que la educación es producto de la sociedad y que ésta conserva y multiplica las relaciones sociales dominantes.

El autor reconoce los méritos de quienes desarrollan los enfoques de la reproducción, ya que identifican la influencia de la ideología y la cultura en la educación, así como la existencia de procesos de control y persuasión generados por las clases dominantes. Asimismo Giroux les critica la pasividad extrema con la cual identifican a los grupos subordinados, señalando que ignoran o reducen la percepción acerca de los conflictos y resistencias que éstos experimentan social y educativamente.

Para el pedagogo estadounidense la conducta de oposición educativa, así como el fracaso escolar de los grupos subordinados, indica de por sí el conflicto y la resistencia; sin embargo, reconoce que dichos conceptos están insuficientemente desarrollados en la teoría.

Debido a lo anterior, Giroux plantea que sería necesario desarrollar la teoría de la resistencia alrededor del enfoque que permita estudiar las escuelas como espacios de confluencia social en donde se expresan formas de ser no sólo de las clases dominantes, sino de los grupos subordinados.

Hay que cambiar el análisis de las conductas de oposición que expresan representantes de grupos sociales ante lo social y lo educativo, ya que no basta señalar la desviación, la patología y la inadaptación individuales como obstáculos educativos. En todo caso, es importante atender el análisis político de las formas de ser de los grupos subordinados.

Junto con el desarrollo teórico de la resistencia, Giroux señala la permanente observación y debate acerca de las experiencias propias de los grupos subordinados. Para él, la práctica humana se expresa de forma dialéctica, ya que la dominación no es algo estático ni absoluto: es más bien un proceso dinámico y relativo.

La noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. Las categorías centrales que emergen en la problemática de la resistencia son la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo (Giroux, 1992, p. 145).

Un aspecto más de desarrollo, observación y polémica de la teoría de la resistencia consiste en ubicar el papel y función del poder.

La resistencia añade una nueva profundidad teórica a la noción de Foucault de que el poder trabaja para ser ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones de interacción de la dominación y la autonomía. Lo que se subraya aquí es que el poder no es unidimensional; es ejercido no sólo como modo de dominación sino también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación (Giroux, 1992, p. 145).

Para Giroux, las formas de ser de los grupos subordinados en torno a lo cultural y social no pueden reducirse sólo al estudio de la dominación o la resistencia. Existe una posibilidad más: la libertad, “la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el

interés de la emancipación propia y la emancipación social” (Giroux, 1992, p. 146).

¿Por qué resulta importante definir teóricamente el término resistencia? Según Giroux, porque existe una amplia gama de conductas de oposición que pueden confundirse. Tales son los casos de aquellas que más bien buscan fusionarse con los proyectos dominantes, o bien de comportamientos antagónicos que atentan contra los valores de los grupos y las personas, incluyendo a aquellas conductas de oposición que resultan ambiguas. Respecto de lo último, el autor relata una experiencia:

Recientemente, escuché a una educadora radical decir que los maestros que corrían a sus casas después de salir de la escuela estaban, de hecho, cometiendo actos de resistencia. Al mismo tiempo afirmó que los maestros que no preparaban adecuadamente las clases para sus alumnos estaban participando de una forma de resistencia. Por supuesto, es igualmente discutible que los maestros en cuestión simplemente fueran flojos o que les importara muy poco enseñar, ya que lo que de hecho se estaba mostrando no era resistencia sino un comportamiento imperdonable, poco profesional y ético (Giroux, 1992, p. 146).

La definición de la resistencia se justifica porque es importante conocer qué formas de ser de oposición son de resistencia y cuáles no. Así, las conductas de oposición susceptibles de clasificación e identificación serían aquellas que muestran el potencial del diálogo y de la crítica. Conforme a lo anterior, es imprescindible observar que el conocimiento y definición de la resistencia va más allá de la inmediatez de percibir los actos propios de ésta; de allí la importancia del trabajo teórico. Asimismo, el pensamiento crítico y la acción reflexiva son significativos porque permiten desarrollar luchas políticas en torno a problemas de poder y determinación social.

Una vez que el autor deja en claro la importancia de la definición teórica de la resistencia, plantea el valor de ésta como principio educativo:

El valor pedagógico de la resistencia reside, en parte, en situar sus nociones de estructura e intervención humana, y los conceptos de cultura y autofor-

mación, dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de la escolarización. Rechaza la noción de que las escuelas son simplemente sitios de instrucción y, al hacer esto, no sólo politiza la noción de cultura sino que señala la necesidad de analizar la cultura de la escuela dentro de un terreno cambiante de lucha y contestación. El conocimiento educativo, los valores y las relaciones sociales están ahora ubicados dentro de un contexto de relaciones antagónicas vividas, y necesitan ser examinadas ya que están contenidas dentro de las culturas dominantes y subordinadas que caracterizan la vida en las escuelas (Giroux, 1992, p. 148).

A Giroux se le puede reconocer la crítica, por cierto pertinente, que realiza a los enfoques funcionalistas y de reproducción. Asimismo la contribución que hace acerca del funcionamiento de la dominación como algo dinámico y relativo, matizando el papel de las clases dominantes y reubicando la función de los grupos subordinados. También se puede señalar la importancia que tiene el enfoque de la resistencia para explorar las conductas de oposición, que son relevantes para el desarrollo del diálogo fundamentado en la reflexión y la crítica, y, con ello, lo significativas que resultan la aparición y la intervención humana por medio de la toma de conciencia. Llama la atención el interés del autor en torno a la emancipación social y educativa, que, según él, puede ser posible porque las formas de oposición a la dominación pueden adquirir nuevas prácticas sociales y educativas.

A Giroux se le puede criticar porque, al teorizar la definición y jerarquía de las categorías de la resistencia, no considera la intencionalidad explícita de la resistencia. En todo caso, asume un relativismo porque acepta que el cambio de prácticas educativas puede ser producto de una toma de conciencia de actores educacionales, o bien los propios actores negarse a formular cambios (Bonai, 1998, p. 148):

Es posible que un determinado cambio de prácticas esté precedido de un nivel de conciencia explícito por parte de los actores que lo llevan a cabo, pero puede ser también que este cambio sea el producto de unas determinadas condiciones que permitan su emergencia, sin que los actores protagonistas del mismo tengan conciencia de ello (Bonai, 1998, p. 148).

Aunado a lo anterior, a Giroux se le censura el acto de considerar las posibilidades de lucha más allá de las condiciones materiales de existencia porque piensa que, si bien la posición de clase, raza o género influye en el comportamiento de oposición, no determina la ideología, la forma de percibir y las experiencias acerca de la opresión. Asimismo se le critica porque asigna al profesorado una función importante.

En definitiva, los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos. Así se afirma que el planteamiento de Giroux, de todos modos, es más un análisis de las posibilidades de emancipación que pueden alcanzarse por medio de la crítica y la descodificación ideológica, que las condiciones explicativas de la aparición de resistencias y del análisis cultural de las mismas. En este sentido, su trabajo es más teórico y menos convincente que el de Willis. Giroux, a diferencia, por ejemplo, de Freire, no plantea cuáles son las condiciones o circunstancias que pueden conducir al profesorado a ejercer un rol de opresor a convertirse en un intelectual transformativo (Bonafant, 1998, p. 150).

Resistencia, modernidad y posmodernidad

Giroux continúa indagando acerca de la resistencia, así como de otros temas educativos.¹³ En una entrevista este autor destaca, entre otras cosas, el interés personal de investigación que tiene actualmente, notándose una especie de giro respecto al enfoque de la resistencia.

Tengo tres hijos jóvenes y me preocupa mucho qué aprenden, qué leen, y cómo su propio sentido de identidad y agencia se construye dentro de una cultura que básicamente afirma que los jóvenes no cuentan porque el futuro no cuenta. La relación entre juventud, democracia y justicia social será el motor de mi nuevo trabajo (Torres, 1998, p. 139).

¹³ Giroux tiene logros intelectuales significativos: es autor de más de treinta y cinco libros, doscientos artículos y cientos de capítulos de libros de otros y artículos en revistas, lo que le ha valido ser reconocido entre los cincuenta intelectuales más importantes del periodo moderno.

Tal vez esa idea acerca del no futuro se relaciona con las tendencias de la posmodernidad que Giroux añade al estudio de la educación, así como el tema de la democracia tan en boga en las actuales sociedades, incluyendo el viejo tema de la justicia social.

En esa misma entrevista, Giroux deja ver su posición respecto a un debate que es clave en la actualidad, y que enmarca la investigación de su interés. Me refiero al debate entre modernidad y posmodernidad.

Siempre he sido un escéptico con respecto a la manera en que se ha enmarcado el debate en torno del posmodernismo. Hay una tendencia a desechar el posmodernismo, por considerarlo apolítico o ahistórico, o sugerir que equivocadamente plantea una ruptura con el modernismo y que es, por consiguiente, antimoderno. Creo que hay varios teóricos que politizan el posmodernismo, como sería el caso de feministas tales como Nancy Frase y Chantal Mouffe, o de teóricos sociales como Stanley Aronowitz y Doug Kelner. Ninguno de estos teóricos plantea una ruptura definitiva entre el posmodernismo y el modernismo. De hecho, casi todos proponen una distinción entre las condiciones posmodernas y una nueva forma de crítica cultural que ha surgido en los últimos quince años (Torres, 1998, p. 148).

Más adelante comenta acerca del debate modernidad versus posmodernidad, y llama poderosamente la atención que Giroux no asuma una posición a favor o en contra de uno u otro discurso; en todo caso, asume aspectos de ambos. En esa entrevista, identifica las condiciones en las cuales se desenvuelve la posmodernidad y, con ello, rasgos del actual contexto en el cual es posible la emergencia de una nueva educación en donde la democracia resulta ser vital. ¿Será ésta la posición de estudio acerca de la cuestión educativa actual?

En la crítica social ha habido una especie de revolución en los campos de la lingüística, la psicología, los estudios sobre medios y los estudios poscoloniales, todos los cuales pueden vincularse con las cambiantes condiciones del modernismo y la declinación de los antiguos discursos académicos de un modelo eurocéntrico, lineal y homogéneo de la cultura y el progreso. Me parece que estas condiciones no sugieren un rechazo al modernismo, ni una

ruptura histórica definitiva; más bien proponen el surgimiento de nuevas condiciones económicas y culturales que nos exigen reevaluar los supuestos medulares del modernismo y apropiarnos críticamente de lo necesario ante estos cambios. No estoy dispuesto a desechar el legado político del modernismo, con su énfasis en la justicia social, la libertad y la igualdad. No obstante, estoy dispuesto a conceder que el legado social y estético del modernismo debe repensarse a la luz de las cambiantes condiciones posmodernas. Ciertamente, además de una cada vez más reducida influencia del Estado-nación y del surgimiento de nuevas tecnologías de información que determinan la relación entre el conocimiento y la autoridad de maneras profundamente distintas, ha surgido una especie de contingencia —cierta hibridez que cruza fronteras internacionales— que reconfigura la cuestión de la identidad de maneras no vinculadas con la noción autónoma del yo liberal. Y así podríamos continuar indefinidamente. Ahora, mucha gente se pregunta cómo podría la crítica posmoderna ayudar a interrogar y ampliar las posibilidades democráticas del modernismo. Ése es el tema central del debate en torno de la relación entre modernismo y posmodernismo, y el problema de la racionalidad (Torres, 1998, p. 149).

Giroux crítica la llamada racionalidad, que a su vez pone en juego el tema del conocimiento científico y el desarrollo tecnológico, temas que dejan entrever a la educación. Tal como lo comentamos y conviene reiterarlo, llama fuertemente la atención el hecho de que Giroux no adopte una u otra corriente y que, en todo caso, seleccione ciertos rasgos de ambas. ¿Serán estas opiniones indicios de una forma de continuar la investigación acerca de la resistencia en educación, o bien será que el autor identifica nuevas manifestaciones sociales y culturales en torno a la educación?

Es obvio que la racionalidad no puede evadirse; no me parece sensato. No obstante, la racionalidad a la luz del Holocausto, el Gulag e Hiroshima debe reconfigurarse en términos que la saquen de la infatuación modernista con relación a la historia, el progreso, la tecnología y la ciencia. ¿Cuáles son los límites de la racionalidad cuando alude a la noción decimonónica de progreso que acompaña al discurso universal y la narrativa rectora que casi nunca sospecha de su propia política?

Considero que el surgimiento del posmodernismo, en todas sus variedades, ha sido muy estimulante en los ámbitos intelectual y teórico, ya que se ha dado en medio de un acalorado debate en diversas disciplinas y en torno a múltiples consideraciones teóricas. Y el resultado es muy estimulante, y no puede desecharse alegando que la única manera de entrar en debate es siendo posmodernista o modernista. Este tipo de binarismo es sumamente improductivo y no nos lleva muy lejos; es un proceso de cancelación o una estrategia de revocaciones, mediante la cual se invoca una categoría con el fin de cancelar la otra. En el mejor de los casos, este debate ha logrado llamar la atención a un mundo en el que ya no funcionan los viejos argumentos, y a la necesidad de reformular un nuevo lenguaje (Torres, 1998, pp. 149-150).

Existe material en donde se pueden conocer los argumentos de Giroux acerca de la modernidad y la posmodernidad. Es un análisis en el cual deja en claro los puntos significativos del debate entre tales corrientes, incluyendo el papel del feminismo. Es interesante comprobar que Giroux enfoca el debate mencionado con el objeto de reflexionar acerca de la relación entre escolarización y democracia, dando paso a lo que él denomina pedagogía crítica (Giroux, 1997).¹⁴

Tal vez convenga comentar acerca de la modernidad a partir de la revisión de escritos de tres sociólogos clave: Habermas (1988), Berman (1988) y Giddens (1995).

La modernidad a la que se refiere Habermas significa que en ciertas épocas se renueva la conciencia respecto del tiempo. Así, la modernidad se puede identificar, cuando menos, en tres momentos. Significa la distinción entre el presente y el pasado, así como la continuidad entre éstos, al intentar recuperar lo clásico de la antigüedad. Representa la apertura del presente hacia el futuro, en tanto la ciencia y el conocimiento derivado de ésta permiten la promesa de un bienestar en el futuro. Por último, implica la permanente renovación y la ubicación de un perpetuo presente, en tanto que la producción estética ya no mira hacia el pasado, sino que identifica lo moderno con lo de hoy, que a su vez será desplazado por lo nuevo reciente.

¹⁴ Véase Giroux (1997), obra en la que destaca el capítulo 3 intitulado *Cruzar las fronteras del discurso educacional: Modernismo, posmodernismo y feminismo*.

En el caso de Berman, la modernidad, entendida como ese conjunto de experiencias de vida respecto del tiempo y el espacio cambiantes, se experimenta no sólo como un presente en mutación y perpetuo devenir, sino que relaciona múltiples espacios en los cuales las fronteras geográficas, sociales y humanas se diluyen y expanden.

Para Giddens, la modernidad se refiere a los modos de vida que surgieron en Europa a partir del siglo XVII y que se han convertido en formas de organización social a escala mundial. Asimismo, identifica la dinámica que da forma a la modernidad para ubicar el estudio de las instituciones correspondientes. La dinámica de la modernidad se debe a tres factores: (a) la separación del tiempo y el espacio, así como la consecuente recomposición de la vida social contemporánea; (b) el desmembramiento o desanclaje de los sistemas sociales, en donde las señales simbólicas y sistemas expertos son significativos, y (c) por supuesto, la reflexividad centrada en el *yo*.

Conviene realizar un acercamiento a la posmodernidad y observar cómo en el debate de la modernidad y la posmodernidad es posible identificar rasgos significativos.

En el texto intitulado *La posmodernidad*, se reúne una serie de autores con formaciones profesionales y disciplinarias diversas, los cuales dan cuenta de las diferentes formas de identificar y estudiar la llamada posmodernidad. Es un texto en donde se advierte la especialización de cada uno de los autores, quienes, conforme a ello, centran sus opiniones acerca del tema. Hal Foster es quien introduce la obra, y llama la atención que lo haga mencionando al posmodernismo para después cuestionar la existencia de la posmodernidad o posmodernismo. Lo anterior muestra una cierta duda acerca de éste, sobre todo porque existen dificultades para definir su significado. Ésta es una desconfianza que quizás se explique por la diversidad de significados que se tienen para abordar la cuestión de la posmodernidad o posmodernismo. Hal Foster indica que, si el posmodernismo existe, conviene saber qué significa. Precisamente al comentar acerca de los ensayos de los autores, advierte el uso de una gran variedad de significados, así como accesos de estudio al respecto, lo que a su vez plantea la cuestión de la percepción de la realidad o realidades.

Los ensayos que componen este libro se ocupan de éstas y muchas otras cuestiones. Algunos críticos, como Rosalind Krauss y Douglas Crimp, definen el posmodernismo como una ruptura con el campo estético del modernismo. Otros, como Gregory Ulmer y Edward Said, se ocupan del objeto de la poscrítica y la política de la interpretación en la actualidad. Algunos, como Fredric Jameson y Jean Baudrillard, particularizan el momento posmoderno como un modo nuevo, esquizofrénico de espacio y tiempo. Otros, entre los que se encuentran Craig Owens y Kenneth Frampton, enmarcan su origen en el declive de los mitos modernos del progreso y la superioridad. Pero todos los críticos, excepto Jürgen Habermas, tienen una creencia en común: que el proyecto de modernidad es ahora profundamente problemático (Foster, 1988, p. 7).

El posmodernismo o posmodernidad no es una corriente de pensamiento único y espontáneo: es un flujo de pensamiento diverso y poco más o menos sistemático, en tanto que en principio reacciona o resiste a la cultura de la modernidad. “En la política cultural existe hoy una oposición básica entre un posmodernismo que se propone deconstruir el modernismo y oponerse al statu quo, y un posmodernismo que repudia al primero y elogia al segundo: un posmodernismo de resistencia y otro de reacción” (Foster, 1988, p. 11).

Para Blanca Muñoz, la posmodernidad reúne una serie de personajes con diferentes formaciones profesionales y disciplinarias. Ella identifica el inicio de aquélla a partir de los años setenta como un ejercicio de creatividad arquitectónica. Asimismo reconoce que los posmodernos se aglutinan en torno a la polémica que mantienen con los representantes de la modernidad y, en particular, ponen énfasis en las dudas que les causa la vigencia de la herencia crítico-dialéctica de la tradición ilustrada. Muñoz identifica una gran variedad de enfoques teóricos con los cuales se desarrolla la posmodernidad, por lo que señala que los planteamientos filosóficos de ésta tiene ecos neoneietzcheanos e intuitivistas, recuperaciones del pragmatismo anglosajón e incluso terminología heideggeriana, fenomenológica y existencialista. Es una corriente de pensamiento en donde caben temáticas dispersas y a veces sin un hilo teórico conductor. La mejor forma de definir a la posmodernidad consiste en las oposiciones que genera, a decir de Blanca Muñoz.

Casi será mejor caracterizar los rechazos que las adhesiones que este pensamiento plantea. Y así clarificar el «contra quién se escribe» será mejor que tratar de buscar antecedentes y tradiciones intelectuales, porque en la Postmodernidad [sic] las fobias y las filias aclaran más sus intenciones y mejor que cualquier otro aspecto metodológico o temático (Muñoz, 2005, pp. 129-130).

Más adelante recuperaremos las características de la posmodernidad y ubicaremos a un autor que trata acerca del individualismo, el cual, entre otras cosas, caracteriza a ese flujo de pensamiento. Ahora conviene observar cómo ubica Giroux la posmodernidad y, con ello, su investigación en torno a la educación.

Al igual que para muchos otros intelectuales, para Giroux la posmodernidad es una etapa en la cual confluyen manifestaciones sociales, políticas y sobre todo culturales que tienen como signo la crisis.

Hemos entrado en una era marcada por una crisis de poder, patriarcado, autoridad, identidad y ética. Muchos teóricos de diversas disciplinas la han descrito, para bien o para mal, como la era del posmodernismo. Es un periodo desgarrado entre los estragos y los beneficios del modernismo; es una era en la que los conceptos de ciencia, tecnología y razón se asocian, no sólo con el progreso social, sino también con la organización de Auschwitz y la creatividad que hizo posible Hiroshima. Es un tiempo en el que el sujeto humanista parece haber perdido ya el control de su destino. Es una era en la que las grandes narrativas de emancipación, procedentes de la derecha o de la izquierda políticas, parecen compartir la afinidad con el terror y la opresión. Es además un momento histórico en el que la cultura ha dejado de ser considerada una reserva de los hombres blancos, cuyas aportaciones a las artes, literatura y ciencia constituirían el campo de la cultura superior. Vivimos en un momento en el que se está lanzando un serio ataque contra un discurso modernista donde el conocimiento queda legitimado casi exclusivamente desde un modelo europeo de cultura y civilización (Giroux, 1997, p. 55).

En este contexto, la ciencia, la tecnología y la razón, el sentido del ser humanista, así como la crítica al discurso que conlleva el modelo europeo de cultura y civilización, pueden ser asociados con la educación y

ubicarse en un tiempo en el cual el signo es la crisis. Giroux tiene claro este contexto e intenta ubicar el objeto de su investigación sobre la educación y la democracia, dentro de las cuales llama la atención la crítica a la modernidad que se efectúa desde el posmodernismo y el feminismo. Giroux tiene en mente tratar la relación educación-democracia, observando que la ubicación entre modernos, posmodernos y feministas se delimita a veces en extremo. El asume una posición de frontera, lo cual llama la atención, ya que generalmente la mayoría de los intelectuales tienden a ubicarse a favor de uno de los discursos y en contra de los restantes. Giroux, más bien, se sitúa entre los tres discursos: modernidad, posmodernidad y feminismo.

Me propongo sostener que el modernismo, el posmodernismo y el feminismo representan tres de los discursos más importantes para realizar una política cultural y una práctica pedagógica capaz de extender y fomentar teóricamente una política radical de la democracia. Aunque reconozco que estos tres discursos son internamente contradictorios, ideológicamente diversos y teóricamente deficientes, creo que, si se plantean desde el punto de vista de las conexiones entre sus diferencias y la base común que comparten de modo que se corrijan mutuamente, ofrecen a los educadores críticos una maravillosa oportunidad teórica y política para reflexionar de nuevo sobre la relación entre escolarización y democracia (Giroux, 1997, p. 59).

La modernidad es un movimiento intelectual diverso, en el cual confluyen personajes que denotan, más que acuerdos, desacuerdos, empezando por la propia definición: controversias acerca de lo que realmente es y no la modernidad. Para algunos, la modernidad no sólo es iluminismo, sino que también presenta una cara oscura, aquella en que la razón y la ciencia sirven a pretensiones destructivas. Para otros, la modernidad provoca la diversidad de movimientos artísticos. Hay quienes resguardan la modernidad porque para ellos representa el progreso de la racionalidad por medio de la competencia comunicativa y el soporte del sujeto individual autónomo. Ante tal diversidad de opiniones y experiencias, Giroux propone aclarar aspectos de la modernidad, para después dar cuenta de las oposiciones que acarrearán la posmodernidad y el feminismo. También se-

ñala que el modernismo o modernidad se puede clasificar con base en tres tradiciones: la social, la estética y la política.

La modernidad social corresponde a aquella visión de lo permanentemente nuevo que profundiza la organización económica y social por medio del mayor desenvolvimiento de las relaciones sociales de producción capitalistas. Este tipo de modernidad sería una imagen burguesa, y, citando a Matei Calinescu, el autor refuerza la idea de ésta.

La doctrina del progreso, la confianza en las posibilidades provechosas de la ciencia y la tecnología, la inquietud por el tiempo (un tiempo mensurable, un tiempo que se puede comprar y vender y tiene, por tanto, como cualquier otro artículo un equivalente calculable en dinero) el culto a la raza y el ideal de la libertad definido dentro del marco de un humanismo abstracto; pero también la orientación hacia el pragmatismo y culto a la acción y el éxito (Giroux, 1997, p. 61).

Un rasgo más de la modernidad social sería aquel que se asocia al desarrollo de la historia tendiente al progreso influido por el desarrollo científico y tecnológico. Junto con ello estaría la profundización de las diferencias sociales promovidas por la división racional del trabajo, diferenciación social que implica cambios permanentes, así como el reemplazo y desaparición de costumbres culturales tradicionales.

Otra característica del modernismo social es el proyecto epistemológico de elevar la razón a un estatuto ontológico. Desde esta perspectiva, el modernismo se convierte en sinónimo de la civilización misma, y la razón se universaliza desde el punto de vista cognitivo e instrumental como la base de un modelo de progreso industrial, cultural y social. En esta visión de modernidad está en juego una visión de la identidad individual y colectiva en que la memoria histórica se concibe como un proceso lineal, el sujeto humano se convierte en la fuente última del significado y la acción, y se construye una noción de territorialidad geográfica y cultural dentro de una jerarquía de dominación y subordinación marcada por un centro y un margen legitimados mediante el conocimiento/poder civilizador de una cultura eurocéntrica privilegiada (Giroux, 1997, p. 61).

La modernidad estética resalta porque en principio rechaza la cultura dominante y surge como manifestación de resistencia ante el arte y los valores culturales hegemónicos. Es obvio señalar que la modernidad estética proclama una visión de oposición a la burguesía. La modernidad estética se organiza mediante movimientos intelectuales y de vanguardia. Llega a postular el arte y la cultura como formas de criticar, oponer y resistir el proyecto burgués de arte y cultura:

Los lineamientos culturales y políticos de esta rama del modernismo estético se expresan perfectamente en los movimientos de vanguardia que iban, del surrealismo y el futurismo, al conceptualismo de los años 70. Dentro de este movimiento con sus diversas actitudes políticas y expresiones, existe una subyacente coincidencia e intento de arrumbar la distinción entre arte y política, y de desdibujar los límites entre vida y estética (Giroux, 1997, p. 62).

El modernismo político parte de la diferenciación entre el liberalismo económico y el liberalismo político y tiene como eje significativo la libertad, que se no se inscribe en lo económico, sino en lo político, con lo cual reivindica los valores que dan forma a la democracia occidental.

En términos generales, el proyecto político del modernismo se enraíza en la capacidad de los individuos para ser movidos por el sufrimiento humano, así como para eliminar sus causas, dar significado a los principios de igualdad, libertad y justicia, y para incrementar las formas sociales que permiten a los seres humanos desarrollar capacidades necesarias para superar ideologías y formas materiales que legitiman relaciones de dominación y están enclavadas en ellas (Giroux, 1997, p. 64).

Al desarrollar los rasgos significativos del modernismo o modernidad, Giroux nos permite observar los flancos sociales y estéticos de ésta, en contra de los cuales el posmodernismo ejerce severas críticas. El posmodernismo o posmodernidad se caracteriza por negar los principios básicos de la modernidad. Es importante destacar esto porque dentro de aquélla la educación adquiere un papel distinguido. Si la razón, la ciencia

y el perfeccionamiento humano forman parte del proyecto de la modernidad, la educación sería uno de los medios para lograr tales formas del ser moderno. Al criticar el sentido de la razón, la ciencia y el perfeccionamiento humano, el posmodernismo estaría censurando la función de la educación y quizás estaría perfilando una educación distinta, tal vez una que configuraría un tipo de ser social distinto, o quizás propio del posmodernismo; una educación que mantiene eco del individualismo que se reivindica no sólo a partir del modernismo, sino que se extrema con el posmodernismo.

Acercamiento a la educación entre las fronteras de la modernidad y la posmodernidad

Existe un ensayo más en donde Giroux identifica el debate entre la modernidad y la posmodernidad, señalando los procesos de cambio cultural y social de la sociedad estadounidense en general y de la juventud de esa sociedad en particular; afirmando que las nuevas generaciones de jóvenes norteamericanos se desenvuelven en entornos en donde se manifiestan el deterioro de las imágenes de autoridad, la incertidumbre económica, la proliferación de tecnologías electrónicas y lo que él nombra pedagogía consumista (Giroux, 1997).

Al respecto, identifica el proyecto de la modernidad y el de la postmodernidad e indica los rasgos de cada uno de ellos, poniendo de manifiesto las divergencias. Como ya ha sido mencionado, Giroux no toma una posición por uno o por otro proyecto; en todo caso, estudia y elige aspectos de ambos para desarrollar sus ideas acerca de la resistencia y la democracia, la educación y las actuales generaciones de jóvenes de su país.

La correspondencia de la Ilustración entre la historia y el progreso y la fe de la modernidad en la racionalidad, la ciencia y la libertad han entrado en un profundo escepticismo. La concepción fija y unívoca del individuo ha sido reemplazada por la búsqueda del espacio narrativo que es plural y fluido. Finalmente, aunque lejos de agotar el tema, la historia es rechazada como un proceso unilineal que mueve el progreso del mundo occidental hacia una realización final de la libertad (Giorux, 1997, pp. 99-100).

El posmodernismo o posmodernidad parte de una crítica hacia la modernidad, y los temas que denuncia, a veces de forma provocadora, se asocian al concepto de historia, de ciencia, de la cultura, de la individualidad, etcétera. El posmodernismo, como corriente de pensamiento, alberga diferentes posiciones intelectuales y desafía las fronteras disciplinarias, de tal forma que emergen estudios acerca de la literatura, la geografía, el feminismo, el arte, la antropología, la sociología y muchos más. Esto, debido a que los flujos del pensamiento postmoderno se mueven en diversos horizontes teóricos, se identifica una especie de anarquismo ideológico y confrontaciones entre críticos muy connotados (y otros no tanto), que permiten identificar y prever fracturas y distanciamientos de intelectuales, identificados no sólo con el modernismo, sino también con el posmodernismo.

Un elemento que influye para mantener y reproducir el debate entre modernidad y posmodernidad está dado en la proliferación de textos relacionados con uno y otro proyecto. A decir de Giroux, se debe en gran parte a la propaganda dada al debate, en las revistas tanto científicas como populares, que en el caso estadounidense lleva décadas. Para Muñoz, la industria cultural es un factor que incide para mantener y reproducir tal debate: “La rápida difusión que ha tenido esta posición intelectual indica que no sólo se está ante una corriente de investigación filosófica y sociopolítica, sino que también se está ante un producto muy elaborado de la industria cultural” (Muñoz, 2005, p. 130).

Ciertos argumentos que los representantes de la postmodernidad sostienen contra la modernidad no son tan sólidos y contundentes como a veces se sugiere, ya que surgen críticas internas y censuras acerca de la tendencia de mirar la nada y de proponer lo mismo, o sea, un nihilismo extremo. También se le critica su acomodación al consumismo, en donde resulta atractivo su pretendido antiintelectualismo que, sin embargo surge y se mantiene desde el trabajo, las redes y los espacios intelectuales. Nihilismo y antiintelectualismo de por medio, la crítica al posmodernismo se mantiene desde la misma modernidad.

Muchas críticas que ahora rechaza brillantemente el pensamiento postmoderno aparecen bloqueadas en lo que refiere Zigmunt Bauman con respecto a la modernidad: “utopías que sirven como faros para la larga marcha hacia

el papel de la razón que visualiza un mundo sin marginados, supervivientes, excluidos, sin disidentes ni rebeldes”. Contra la indeterminación, la fragmentación y el escepticismo de la era postmoderna, las grandes narrativas de la modernidad, especialmente el marxismo y el liberalismo, han sido recuperadas como discursos opuestos (Muñoz, 2005, p. 101).

Como ya hemos comentado, la posición de Giroux respecto de la modernidad y la posmodernidad no es la de asumir una u otra vertiente; en todo caso, identifica y mezcla aquello que sirva a sus fines de investigación educativa. Sin embargo, se nota una cierta preferencia por la crítica y, con ello, un deslizamiento hacia posiciones posmodernas. En el caso norteamericano, Giroux acepta que la escuela pública es parte del proyecto de la modernidad, admitiendo la posibilidad de que fragmentos del pensamiento posmoderno constituyan piezas de un discurso de resistencia para conocer el cambio cultural y educativo que experimentan los jóvenes norteamericanos, ante todo porque la apropiación y producción de conocimientos se perfila de una forma distinta en cuanto se identifica un contexto en el cual surgen y proliferan medios de comunicación electrónicos, es decir, aquellas nuevas tecnologías que parecen indicar nuevas formas de socialización y que implican nuevos significados educativos.

Mi opinión respecto a la manera en que los educadores y los trabajadores culturales entienden el alcance político y el poder de la pedagogía, así como la posición de los jóvenes en la cultura postmoderna, sugiere que el postmodernismo no está ni idealizado ni casualmente anulado. Por el contrario, creo que es fundamentalmente importante discutir que necesita ser recuperado de forma crítica para poder ayudar a los educadores a entender la naturaleza propia de la modernidad de las escuelas públicas en Norteamérica. Es también útil para los educadores comprender las condiciones cambiantes de la formación de la identidad en las culturas mediadas electrónicamente y cómo están produciendo una nueva generación de jóvenes que viven entre las fronteras de un mundo moderno de certeza y orden, basado en la cultura occidental y en sus tecnologías de la comunicación, y un mundo postmoderno de identidades híbridas, tecnologías electrónicas, prácticas culturales locales y espacios públicos plurales (Giroux, 1997, p. 102).

Según el autor, la identificación y compromiso de algunos fragmentos del discurso de la posmodernidad, así como ciertos aspectos progresivos de la modernidad, permitirían a los educadores críticos valerse de elementos que apunten hacia la conformación de políticas pedagógicas críticas. Ahora bien, Giroux llama la atención acerca de la paradójica situación que guarda la educación al apuntar las contradicciones que implican las escuelas como instituciones modernas y las manifestaciones de la fragmentada cultura posmoderna que experimentan, particularmente, los jóvenes. Así, el pedagogo estadounidense identifica tres contrasentidos de la educación: (a) la concepción moderna de las escuelas existentes y, con ello, el resguardo de una visión del conocimiento, la cultura y el orden que se desenvuelve en entornos de lucha por la democracia y de emergentes proyectos educativos multirraciales y multiculturales; (b) el trabajo de enseñanza ante las nuevas generaciones que están envueltas en una economía y cultura postmodernas que, a su vez, son ignoradas en las escuelas; (c) la endeble posibilidad de crear una pedagogía postmoderna con la cual sea posible educar a los jóvenes a ser sujetos de la historia en un mundo en el cual se socava la democracia y la paz mundiales. Cabe señalar que el autor orienta sus juicios educativos en el contexto de la sociedad estadounidense, a la cual pertenece, con las inquietudes que le causan las generaciones de jóvenes de su país respecto a la escolaridad y la democracia.

Abordar el estudio de la educación en el contexto del debate modernidad-postmodernidad conlleva a identificar contrasentidos; por ejemplo, en el caso de Giroux, éste asigna a las escuelas públicas estadounidenses rasgos de modernidad, mientras que las condiciones y manifestaciones sociales, económicas y culturales estadounidenses apuntan hacia la posmodernidad. En consecuencia, aquellas colisiones entre los discursos modernos y posmodernos son asociadas a la situación educativa. Así, tenemos que Giroux caracteriza las organizaciones y prácticas educativas relacionadas con el discurso de la modernidad y, de alguna manera, como oposición a ciertas manifestaciones de la posmodernidad

Como instituciones básicamente modernas, las escuelas públicas tienen gran relevancia en las tecnologías morales, políticas y sociales que legitiman una

duradera fe en la tradición de la racionalidad, el progreso y la historia. Las consecuencias son bien conocidas. El conocimiento y la autoridad en los currículos escolares están organizados no para eliminar las diferencias sino para regularlas mediante divisiones de trabajo social y cultural. Las diferencias de clase, raza y género son ignoradas en los currículos escolares y subordinadas a los imperativos de la historia y la cultura que son lineales y uniformes (Giroux, 1997, pp. 107-108).

Cuando el autor caracteriza la educación, y en especial la de las escuelas públicas estadounidenses como modernas, señala un rasgo negativo: la enorme dependencia de la educación en la razón instrumental y, en consecuencia, una organización y estandarización curricular en torno a ésta. Al respecto, ilustra con la regulación educativa que pone énfasis en las historias y experiencias propias del capital cultural de la clase media blanca estadounidense sobre las otras clases y razas, incluyendo las diferencias de género con las cuales se convive no sólo en las escuelas, sino también en la sociedad estadounidense. Según Giroux, resulta manifiesta la naturaleza moderna de las escuelas públicas cuando los educadores se oponen a incorporar expresiones culturales populares en el currículum, o bien cuando se ignoran las nuevas tecnologías y los recientes sistemas de información que, en opinión del autor, están provocando nuevas formas de socialización.

Aunado a lo anterior, el autor identifica bases demográficas y económicas sobre las cuales se levanta la cultura posmoderna estadounidense. Así, la inmigración europea da paso a la latinoamericana y asiática, de tal manera que el perfil demográfico y cultural es más diverso que en el pasado reciente, y ello implica un reto educativo que, según Giroux, se desenvuelve entre lo moderno y posmoderno. Por otra parte, el crecimiento económico estadounidense ya no se sostiene de manera ininterrumpida; al contrario, existe un lento crecimiento e incluso estancamiento económico. En consecuencia, los empleos en servicios proliferan, así como los recortes en segmentos industriales, y aparecen nuevas condiciones de trabajo, entre las cuales emergen las labores eventuales. Ante este tipo de experiencias, la formación adquirida en las escuelas públicas estadounidenses se pone en duda:

En vez de aceptar la concepción moderna de que las escuelas deberían formar los estudiantes para trabajos específicos, en el momento histórico actual tiene más sentido educar a los estudiantes a teorizar de manera diferente sobre el significado del trabajo en un mundo postmoderno. La indeterminación y no el orden debería convertirse en la guía principal de la pedagogía en la que las visiones múltiples, las posibilidades y las diferencias están abiertas en la intención de leer el futuro de forma contingente en vez de una perspectiva de un discurso de grandes narrativas que asume en vez de problematizar las nociones específicas de trabajo, progreso y agencia. Bajo tales circunstancias, las escuelas necesitan redefinir los currículos dentro de una concepción postmoderna de la cultura junto a las diferentes y globales condiciones cambiantes que necesitan de nuevas formas de alfabetización. Un conocimiento extenso de cómo el poder trabaja dentro de un aparato cultural, y un sentido profundo de cómo las generaciones existentes de jóvenes se forman dentro de una sociedad donde los *mass-media* desempeña un papel decisivo y sin precedentes en la construcción de las múltiples y diversas identidades culturales (Giroux, 1997, pp. 110-111).

El desencanto acerca de las promesas económicas y el empleo; el futuro ausente y la consecuente experiencia del hoy; la transformación de la vida doméstica en algo aleatorio, incierto, inestable, inseguro; la percepción de tiempos y espacios cerrados y rotos son, para Giroux, las vivencias propias de la juventud estadounidense.

Para esos jóvenes, la pluralidad y la contingencia, tanto si son difundidas por los *mass-media* como por las fracturas ocasionadas por el sistema económico, el aumento de nuevos movimientos sociales, o la crisis de la representación han provocado un mundo con poca seguridad psicológica, económica o intelectual. Éste es un mundo donde uno es condenado a vagar a través, dentro y entre límites múltiples y espacios marcados por el exceso, la diferencia y una noción confusa de sentido y atención (Giroux, 1997, p. 112).

Aun con tan desolador panorama, Giroux afirma que los discursos posmodernos ofrecen la promesa de una pedagogía emergente, entre otras cosas, porque los jóvenes estadounidenses ya no se identifican con los prin-

cipios educativos de la modernidad, en los cuales la tecnología de imprenta, narrativas lineales y la confianza en el progreso eran significativos. Tales principios más bien chocan con las experiencias propias de los jóvenes al usar las nuevas tecnologías que representan nuevas formas de socialización e interacción social. Desde la perspectiva de investigación que realiza Giroux, la educación postmoderna no gravita en el centro escolar, sino más bien en múltiples espacios en donde sonidos e imágenes, textos y signos son mediados electrónicamente, dando paso a una cultura basada en las nuevas tecnologías. En todo caso, los nuevos espacios educativos o, mejor dicho, los espacios educativos posmodernos son los centros comerciales, salas de entretenimiento, cafés, programas televisivos, etcétera. Se trata de aquellos espacios en donde se asimilan las experiencias culturales de la posmodernidad. Para Giroux aquellos espacios deberían ser objeto de estudio pedagógico, para trasladar nuevos contenidos y prácticas culturales a las escuelas. La pedagogía emergente debería abrir los espacios institucionales escolares para permitir la expresión de las nuevas prácticas culturales, así como asumir el proyecto político de reconstruir las escuelas como espacios públicos y democráticos.

De la teoría de la resistencia al debate de la educación de la modernidad y de la posmodernidad

En la teoría de la resistencia se mantiene la tesis de que la sociedad determina la educación, sólo que se añade que la reproducción de la sociedad vía la educación implica no sólo repetición de las prácticas sociales, económicas, ideológicas y culturales, sino la oposición y transformación de éstas. Un aspecto más que se destaca con el enfoque de la resistencia educativa es la relación entre conciencia y prácticas propias de los grupos sociales, en tanto es posible distinguir las experiencias educativas conservadoras, reproductoras o transformadoras.

A los anteriores enfoques hay que reconocerles que identifican los lazos sociales, económicos, ideológicos y culturales que influyen en la educación, para a su vez reproducir a la sociedad, incluyendo los procesos y mecanismos de regulación, control y persuasión creados por las clases dominantes.

La crítica que Giroux realiza a los anteriores enfoques es la sobreestimación que hacen de las clases dominantes sobre los grupos subalternos, crítica con la que coincidimos, ya que éstos aparecen extremadamente pasivos, con lo cual se ignora o reduce la percepción acerca de los conflictos y la capacidad de resistencia que éstos experimentan social, económica, ideológica, cultural y educativamente.

En el transcurso de la investigación educativa que desarrolla el autor, parece que replantea la teoría de la resistencia en la educación y reorienta el estudio de ésta entre las fronteras de la modernidad y la posmodernidad. Pensamos lo anterior, ante todo, porque el autor vive en una sociedad altamente desarrollada (la de los Estados Unidos) y, asimismo, porque le interesan tres aspectos de dicha sociedad: la juventud, la democracia y la justicia social.

La posición de Giroux respecto a los discursos de la modernidad y la posmodernidad no consiste en asumir abiertamente uno u otro, sino en identificar y mezclar aquello que sirve a los fines de su investigación. En el caso norteamericano, Giroux acepta que la escuela pública es parte del proyecto de la modernidad, admitiendo que algunos fragmentos del discurso posmoderno son piezas significativas de una resistencia cultural y educativa que experimentan los jóvenes estadounidenses.

El autor señala que existen nuevas formas sociales de apropiación, producción y circulación de conocimientos, porque en el actual contexto proliferan medios de comunicación electrónicos que parecen indicar nuevos modos de socialización, así como modernas formas de comunicación que ponen en juego nuevos significados.

Según él, los jóvenes de la actualidad viven entre las fronteras de un discurso de modernidad y otro de posmodernidad. El primero proviene del occidente, pone especial énfasis en la certeza y el orden y se apoya en el conocimiento científico y en medios de comunicación y control tradicionales. El segundo no sólo proviene del occidente sino que se manifiesta en identidades híbridas, en el incremento de uso de tecnologías electrónicas y en prácticas culturales locales y espacios públicos plurales.

Se puede observar que el estudio de la educación entre las fronteras de la modernidad y posmodernidad plantea contrasentidos. Mientras que las escuelas públicas estadounidenses expresan rasgos de modernidad, mu-

chas de sus condiciones y manifestaciones sociales, económicas y culturales, según Giroux, apuntan hacia la posmodernidad.

Además, las escuelas públicas estadounidenses son modernas, pero el autor les crítica la enorme dependencia respecto de la razón instrumental que, según él, se manifiesta en la organización y estandarización curricular basadas en la racionalidad. La educación moderna tiende a formar a los estudiantes para trabajos en un mercado laboral que se mueve en una gran incertidumbre económica. Para Giroux, tendría más sentido enseñar a los estudiantes, sobre la base de la indeterminación y no del orden, un conocimiento en extenso de cómo el poder trabaja dentro del aparato cultural y un estudio que se oriente hacia el conocimiento del sentido profundo de los medios de comunicación masivos y nuevas tecnologías de la información que influyen en la formación de diversas identidades.

El contexto en el que se desenvuelve la juventud estadounidense, afirma Giroux, se basa en el desencanto acerca de las promesas económicas y de empleo; en el futuro incierto y en sólo vivir el hoy; en la transformación de la vida doméstica en algo aleatorio, incierto, inestable e inseguro; en la percepción de tiempos y espacios cerrados y rotos. Aun así, el autor afirma que el discurso de la posmodernidad ofrece una nueva pedagogía.

La pedagogía debería considerar que los jóvenes ya no se identifican con los principios educativos de la modernidad, aquellos que se confiaban a la tecnología de imprenta, narrativas lineales y la seguridad en el progreso. Según Giroux, la educación posmoderna ya no gravita en el centro escolar, sino en múltiples espacios en donde los sonidos e imágenes, textos y signos son mediados electrónicamente, lo cual da paso a una cultura basada en las nuevas tecnologías.

Si la sociedad crea la educación y ésta, a su vez, la reproduce, podríamos pensar que la sociedad posmoderna produciría un modelo educativo, sólo que tendríamos que dudar acerca de la existencia de una sociedad posmoderna. Hasta el momento no existen suficientes evidencias acerca de la existencia de sociedades plenamente posmodernas, incluso totalmente modernas; en cambio, lo que sí identificamos son discursos de la posmodernidad, y en éstos no se mira un proyecto educativo o la conformación de una escuela, pero sí una tendencia educativa, por cierto disgregada socialmente: el individualismo.

¿El individualismo de la posmodernidad: Gilles Lipovetsky?

Con lo antes escrito hemos observado que la educación responde a la formación de un ser social que adquiere un énfasis respecto al individualismo, ya que los enfoques de sociología clásica y actual así lo demuestran. A su vez, al aproximarnos al debate entre la modernidad y la posmodernidad, se deja entrever el individualismo de la era.

Ahora pasaremos a revisar un enfoque sociológico que no se aboca al estudio de la educación, sino más bien al individualismo propio de la posmodernidad. Lo anterior nos dará pauta para señalar que, más que de una sociedad posmoderna, lo que se reconoce es un discurso de posmodernidad, con el cual se identifican e interpretan formas de ser, de pensar y sentir emergentes con un nuevo sello: el individualismo propio de la época. Mantener la idea de que la sociedad produce la educación y ésta a su vez reproduce a la sociedad adquiere tal vez un giro a lo largo del discurso de la posmodernidad, ya que no se observa el interés por un proyecto educativo o la conformación de una escuela que mantenga y profundice el individualismo propio de la posmodernidad. En todo caso, en ciertos espacios en donde la posmodernidad se manifiesta se podría reconocer la educación del individualismo, por cierto no sólo dispersa en múltiples espacios, sino asimilada y expresada por muchos individuos.

En el texto intitulado *La era del vacío*, Gilles Lipovetsky reúne seis ensayos que en su conjunto tratan acerca de “la conmoción de la sociedad, de las costumbres, del individuo contemporáneo de la era del consumo masificado, la emergencia de un modo de socialización y de individualización inédito, que rompe con lo instituido desde los siglos XVII y XVIII” (Lipovetsky, 2005). Las causas de tal trastorno social son múltiples, pero destacan los objetos, las imágenes, la información y los valores de los cuales se obtiene agrado y placer, para evitar así aquellos que generan desagrado y dolor, en una palabra, diríamos *hedonismo* junto al cual está la constitución de comportamientos permisivos y apoyados en orientaciones psicologistas. En consecuencia, se observan paradojas: nuevas formas de control del ser, una ampliación en los modos de vida y confusiones en las esferas de lo privado, de las creencias y de las funciones que anuncia el individualismo.

Para Lipovetsky, tal individualismo indica un proceso de personalización que comparativa e históricamente hace uso de lo nuevo para quitar el orden disciplinario, revolucionario y convencional de toda una época. El proceso de personalización es como una mutación social de significación imaginaria que se origina desde la década de 1920 y que, según el autor, no ha dejado de aumentar y hacer sentir sus múltiples efectos; en esta flexibilidad social, la información y, con ello, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación son significativas; lo mismo el mantenimiento de las necesidades básicas, la emergencia en la satisfacción de nuevas necesidades, la proliferación de imágenes e incluso servicios relacionados con el sexo, el interés en la defensa de los recursos naturales y el sentido de la cordialidad y el buen humor. Todos éstos son indicios de una flexibilidad social que se fundamenta, más que en la sanción, en la oferta de elecciones que profundizan la llamada vida privada.

Negativamente, el proceso de personalización remite a la fractura de la socialización disciplinaria; positivamente, corresponde a la elaboración de una sociedad flexible basada en la información y en la estimulación de las necesidades, el sexo y la asunción de los factores humanos, en el culto a lo natural, a la cordialidad y al sentido del humor. Así opera el proceso de personalización, nueva manera para la sociedad de organizarse y orientarse, nuevo modo de gestionar los comportamientos, no ya por la tiranía de los detalles sino por el mínimo de coacciones y el máximo de elecciones privadas posible, con el mínimo de austeridad y el máximo de deseo, con la menor represión y la mayor comprensión posible (Lipovetsky, 2005, p. 6-7).

Comparativa e históricamente, el proceso de personalización al que alude el autor denota actividades individuales que influyen sobre las organizaciones sociales, que, de alguna manera, se oponen a los comportamientos pasados. Ya no es la socialización dirigida y organizada desde las instituciones y, por ende, desde la sociedad lo que conforma el ser de los individuos, ahora son las propias actividades personales las que, al expresar lo propio, afectan con nuevos lineamientos las formas de socialización institucional, cada vez más individualizadas. Es el espacio del tiempo libre, del ocio, el lugar en donde se manifiestan las nuevas formas de socializa-

ción, que, paradójicamente, apuntan hacia el individualismo, pero éstas también se manifiestan en los espacios institucionales, en los cuales la atención para con los individuos se fortalece y se abandonan aquellas reglas que velaban más por el orden social e institucional:

Proceso de personalización en la medida en que las instituciones desde este momento se adaptan a las motivaciones y deseos, incitan a la participación, habilitan el tiempo libre y el ocio, manifiestan una misma tendencia a la humanización, a la diversificación, a la psicologización de las *modalidades* de la socialización: después de la educación autoritaria y mecánica, el régimen homeopático y cibernético; después de la administración imperativa, la programación opcional, a la carta. Nuevos procedimientos inseparables de nuevos *finés* y legitimidades sociales; valores hedonistas, respeto por las diferencias, culto a la liberación personal, al relajamiento, al humor y a la sinceridad, al psicologismo, a la expresión libre: es decir, que priva una nueva significación de la autonomía dejando muy atrás el ideal que se fijó la edad democrática autoritaria. Hasta fecha en realidad reciente, la lógica de la vida política, productiva, moral, escolar, asilar, consistía en sumergir al individuo en reglas uniformes, eliminar en lo posible las formas de preferencias y expresiones singulares, ahogar las particularidades idiosincrásicas en una ley homogénea y universal, ya sea la voluntad general, las convenciones sociales, el imperativo moral, las reglas fijas y estandarizadas, la sumisión y abnegación exigidas por el partido revolucionario: todo ocurrió como si los valores individualistas en el momento de su aparición debieran ser enmarcados por sistemas de organización y sentido que conjurasen de manera implacable su indeterminación constructiva. Lo que desaparece es esa imagen rigorista de la libertad dando paso a nuevos valores que apuntan al libre despliegue de la personalidad íntima, la legitimación del placer, el reconocimiento de las peticiones singulares, la modelación de las instituciones con base en las aspiraciones de los individuos (Lipovetsky, 2005, p. 7).

El proceso de personalización no es fácil de desentrañar, ya que el autor expone descripciones de cuando menos tres niveles: el de las múltiples actividades personales, el del reordenamiento institucional más atento a las expresiones individualistas y el de la regulación social que tiende a fa-

vorecer y asimilar nuevas expresiones individuales. A su vez, se denota la ausencia de referencias teóricas. Llama la atención el que en la lectura no se identifiquen enfoques clásicos o contemporáneos de la sociología, que, por cierto, permitan ubicar dicho proceso de personalización en los marcos de la disciplina. Por otra parte, las descripciones de tal proceso se presentan entre las actividades individuales que le merecen atención al autor, así como las orientaciones sociales que le asigna a dicho proceso. Al respecto, indica que el proceso de personalización, paradójicamente, es producto del consumo (por cierto, sin abundar al respecto), así que uno puede pensar en la sociedad de masas, en particular de clara tendencia hacia el consumo de bienes materiales y simbólicos, así como en las formas de organización políticas y sociales que emergen con la crítica y reorganización de las sociedades de masas. Así, la mayor disposición y el acceso de bienes de consumo para las masas, junto con la creciente participación e importancia de éstas en la vida democrática de las sociedades, permiten la vía de nuevas opciones de desenvolvimiento de las personas en la vida cotidiana y, en particular, la vía de la reivindicación en la libertad de elección en las formas de vida diaria.

Sin embargo, Lipovetsky indica que dicho proceso de personalización no es producto exclusivamente de los nuevos comportamientos individuales y reordenamientos institucionales en pro de la individualidad, sino que es producto del desarrollo de las sociedades, en donde advierte dos tendencias sociales:

El proceso de personalización: estrategia global, mutación general en el hacer y querer de nuestras sociedades. Sin embargo, convendría distinguir en él dos caras. La primera, limpia u operativa, designa el conjunto de los dispositivos fluidos y desestandarizados, las formas de sollicitación programada elaborada por los aparatos de poder y gestión que provoca regularmente que los detractores de derechas y sobre todo de izquierdas denuncien, de forma un tanto caricaturesca y grotesca, el condicionamiento generalizado, el infierno refrigerado y totalitario de la *affluent society*. La segunda, a la que podríamos llamar salvaje o paralela, proviene de la voluntad de autonomía y de particularización de los grupos e individuos: neofeminismo, liberación de costumbres y sexualidades, reivindicaciones de las minorías regionales y lingüísticas,

tecnologías psicológicas, deseo de expresión y de expansión del yo, movimientos alternativos, por todas partes asistimos a la búsqueda de la propia identidad, y ya no de la universalidad que motiva acciones sociales e individuales. Dos polos que poseen sin duda sus especificidades pero que no por ello dejan de esforzarse en salir de una sociedad disciplinaria, lo que hacen en función de la afirmación aunque también de la explotación del principio de las singularidades individuales (Lipovetsky, 2005, p. 8).

Es posible detectar un posicionamiento sociológico de Lipovetsky cuando señala que el proceso de personalización también responde a una estrategia global de las sociedades, en las cuales se presentan las dos tendencias arriba mencionadas y que, por un lado, favorecen la libre afluencia de expresiones individualizadas y una desregulación normativa acerca de ciertos comportamientos personales; por el otro, la nueva experiencia ante la emergencia de diversos movimientos sociales que definen sus identidades y que demandan reconocimiento. El autor coloca el proceso de personalización entre las fronteras de las sociedades modernas y las sociedades posmodernas. Llama la atención que, al reivindicar el proceso de personalización, aparezcan rasgos de una forma de ser un tanto negativa, desoladora, pero no por eso nostálgica, dramática. En todo caso, el vacío es la experiencia de vida existente en la vida diaria de la actualidad.

El proceso de personalización surgió en el seno del universo disciplinario, de modo que el fin de la edad moderna se caracterizó por la alianza de dos lógicas antinómicas. La anexión cada vez más ostensible de las esferas de la vida social por el proceso de personalización y el retroceso concomitante del proceso disciplinario es [*sic*] lo que nos ha llevado a hablar de sociedad posmoderna, una sociedad que generaliza una de las tendencias de la modernidad inicialmente minoritaria. Sociedad posmoderna: dicho de otro modo, cambio de rumbo histórico de los objetivos y modalidades de la socialización, actualmente bajo la égida de dispositivos abiertos y plurales; dicho de otro modo, la era de la revolución, del escándalo, de la esperanza futurista, inseparable del modernismo, ha concluido. La sociedad posmoderna es aquella en que reina la indiferencia de masa, en que la autonomía privada no se discute, donde lo nuevo se acoge como lo antiguo, donde se banaliza la innova-

ción, en la que el futuro no se asimila ya a un progreso ineluctable. La sociedad moderna era conquistadora, creía en el futuro, en la ciencia y en la técnica, se instituyó como ruptura con las jerarquías de sangre y la soberanía sagrada, con las tradiciones y los particularismos en nombre de lo universal, de la razón, de la revolución. Esa época se ha disipado a ojos vista; en parte es contra esos principios futuristas que se establecen nuestras sociedades, por este hecho posmodernas, ávidas de identidad, de diferencia, de conservación, de tranquilidad, de realización personal inmediata; se disuelven la confianza y la fe en el futuro, ya nadie cree en el porvenir radiante de la revolución y el progreso, la gente quiere vivir en seguida, aquí y ahora, conservarse joven y no ya forjar el hombre nuevo. Sociedad posmoderna significa en este sentido retracción del tiempo social e individual, al mismo tiempo, que se impone más que nunca la necesidad de prever y organizar el tiempo colectivo, agotamiento del impulso modernista hacia el futuro, desencanto y monotonía de lo nuevo, cansancio de una sociedad que consiguió neutralizar en la apatía aquello en que se funda: el cambio. Los grandes ejes modernos, la revolución, las disciplinas, el laicismo, la vanguardia han sido abandonados a fuerza de la personalización hedonista; murió el optimismo tecnológico y científico al ir acompañados de los innumerables descubrimientos por el sobrearmamento de los bloques, la degradación del medio ambiente, el abandono acrecentado de los individuos; ya ninguna ideología política es capaz de entusiasmar a las masas, la sociedad posmoderna no tiene ídolo ni tabú, ni tan sólo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador, estamos ya regidos por el vacío, un vacío que no comporta, sin embargo, ni tragedia ni apocalipsis” (Lipovetsky, 2005, pp. 8-10).

El particular estilo de escritura del autor es un atractivo que está lejos de ser ignorado, ya que la información no es pesada y se refiere a percepciones y vivencias que detectamos como personas en la actual época. La información vertida en el texto señala múltiples manifestaciones del proceso de personalización desatado desde hace ya algún tiempo, las cuales a su vez se relacionan con otras manifestaciones, de tal manera que es difícil encontrar un factor explicativo; en todo caso, son múltiples los posibles elementos de explicación. La visión acerca de la llamada sociedad posmoderna sería el eje de análisis, así como algunos fragmentos del discurso de Lipovetsky en el

que trata acerca del proceso de personalización como efecto de la sociedad postmoderna aunque cabe señalar que en otras ocasiones aparece como la condición de dicha sociedad. Vistas así las cosas, resulta que el discurso del autor señala y expone múltiples manifestaciones de la sociedad posmoderna, que incluye al proceso de personalización.

Ya lo habíamos mencionado: una de las causas del proceso de personalización está dada, paradójicamente, por la sociedad de consumo, que a su vez podemos relacionar con la llamada sociedad de masas, advirtiendo que el consumo está lejos de desaparecer y que, más bien, conlleva novedades. La recesión económica presente día a día que genera incertidumbre, la crisis energética que desata la competencia a veces extrema entre países productores y no productores de energéticos, la conciencia ecológica que moviliza a grupos de diferente filiación, e incluso sin ella, no implican la desaparición del consumo, sino que son situaciones que imprimen nuevas formas de consumo.

Según el autor, el consumo sería uno de los rasgos de la sociedad posmoderna, pues se extiende hacia las esferas de lo íntimo, de lo privado, para crear así una peculiar cultura, la de la diferencia y multiculturalismo: una cultura del consumo de lo distinto y de lo singular:

Consumo de la propia existencia a través de la proliferación de los *mass media*, del ocio, de las técnicas relacionales, el proceso de personalización genera el vacío en technicolor [*sic*], la impresión existencial en y por la abundancia de modelos, por más que estén amenazados a base de convivencialidad, de ecologismo, de psicologismo. Más exactamente estamos en la segunda fase de la sociedad de consumo, *cool* y ya no *hot*, consumo que ha digerido la crítica de la opulencia. Se acabó la idolatría del *american way of life*, de los coches triunfalmente cromados, de grandes estrellas y sueños de Hollywood; concluida la revolución *beatnik* y el escándalo de las vanguardias, todo eso ha dejado paso, dicen, a una cultura posmoderna detectable por varios signos: búsqueda de calidad de vida, pasión por la personalidad, sensibilidad ecologista, abandono de los grandes sistemas de sentido, culto de la participación y la expresión, moda retro, rehabilitación de lo local, de lo regional, de determinadas creencias y prácticas tradicionales (Lipovetsky, 2005, p. 10).

Lipovetsky abunda sobre los rasgos del proceso de personalización y resalta la conformación de una cultura *ad hoc*. Una cultura en donde lo significativo es mezclar, incorporar, agregar casi de todo, pero manteniendo la identidad personal y el ser uno mismo. La diversificación de elecciones, la destrucción de sentidos únicos y los valores supremos de la modernidad dan paso a la cultura del individualismo. En las sociedades posmodernas la cultura centrada en el individualismo y, en particular, en el narcisismo pretende darle sentido a ese tipo de sociedades.

Con el proceso de personalización el individualismo sufre un *aggiornamento* que llamamos aquí, siguiendo a los sociólogos americanos, narcisista: el narcisismo, consecuencia y manifestación miniaturizada del proceso de personalización, símbolo del paso del individualismo limitado al individualismo total, símbolo del paso de la segunda revolución individualista. ¿Qué otra imagen podría retratar mejor la emergencia de esa forma de individualidad dotada de una sensibilidad psicológica, desestabilizada y tolerante, centrada en la realización emocional de uno mismo, ávida de juventud, de deporte, de ritmo, menos atada a triunfar en la vida que a realizarse continuamente en la esfera íntima? ¿Qué otra imagen podría sugerir con más fuerza el formidable empuje individualista inducido por el proceso de personalización? ¿Qué otra imagen podría ilustrar mejor nuestra situación presente en la que el fenómeno social crucial ya no es la pertenencia y antagonismo de clases sino la diseminación de lo social? (Lipovetsky, 2005, p. 12).

En el texto señalado, dentro del capítulo III, intitulado “Narciso o la estrategia del vacío”, Lipovetsky aborda aspectos del proceso de personalización y se centra en el llamado narcisismo. Es difícil seguir el discurso del autor, entre otras cosas, porque existen descripciones acerca del llamado narcisismo que a su vez indican circunstancias y manifestaciones de éste, así que da la impresión de una serie de aproximaciones y definiciones flotantes. El narcisismo es una circunstancia y manifestación del capitalismo, a la vez que lo es de la sociedad moderna y de la sociedad posmoderna. En todos los casos, es el mundo del consumo el que permite describir el narcisismo.

El individuo postmoderno presenta como una actitud de vida la pérdi-

da de organización del pasado y del futuro: es la percepción del tiempo social en un contexto de fragmentaciones. Por un lado, está la producción cultural que se mira heterogénea, fragmentaria y aleatoria; por el otro, la visión temporal del pasado y el futuro en un presente siempre huidizo. Como algo constante se presentan la seducción y el consumo de lo placentero, de lo agradable, así como el rechazo a lo doloroso y desagradable.

El narcisismo implica una reorganización de la personalidad individual y se entiende como culto al *yo*, como formación de un carácter apático e indiferente ante lo histórico, lo político e incluso a los referentes ideológicos del cambio. Se fundamenta en el principio de la seducción, es decir, en la invitación y persuasión para realizar algo, en este caso, para continuar el consumo de cosas, objetos, símbolos y relaciones sui géneris:

Aparece un nuevo estadio del individualismo: el narcisismo designa el surgimiento de un perfil inédito del individuo en sus relaciones con él mismo y su cuerpo, con los demás, el mundo y el tiempo; en el momento en que el capitalismo autoritario cede el paso al capitalismo hedonista y permisivo, acaba la edad de oro del individualismo competitivo a nivel económico, sentimental a nivel doméstico, revolucionario a nivel político y artístico (Lipovetsky, 2005, p. 50).

El individualismo clásico, el de la competencia económica, el del sentimentalismo doméstico, el de la oposición política y el de la creatividad artística, se mira lejano. En cambio, el narcisismo centrado en el *yo* y en el cuidado de sí mismo se actualiza y multiplica mediante una gama de servicios psicológicos que se ofrecen de manera creciente y que van desde lo más sofisticado, como el psicoanálisis, hasta lo más práctico, como los encuentros terapéuticos de consumo inmediato y reglas prácticas.

El individualismo clásico se desgasta ante el surgimiento del narcisismo, pero no sólo eso, sino que las instituciones que daban sentido al anterior individualismo también sufren el agotamiento y vaciamiento de sentido. Con el narcisismo y el consumo de la gran gama de servicios psicológicos, se gana en informaciones acerca de la autoconciencia y cuidado de sí mismo, por lo cual se abandona el sentido disciplinario, reglamentario y burocrático de lo institucional. Surgimiento de una socialización que desa-

grega sentidos institucionales, suma tendencias de aislamiento individual y agrega el robustecimiento del ego.

Ante todo instrumento de socialización, el narcisismo, por su autoabsorción, permite la radicalización del abandono de la esfera pública y por ello una adaptación funcional al aislamiento social, reproduciendo al mismo tiempo su estrategia. Al hacer del Yo el blanco de todas las inversiones, el narcisismo intenta ajustar la personalidad a la atomización sibilina engendrada por los sistemas personalizados. Para que el desierto social resulte viable, el Yo debe convertirse en la preocupación central: se destruye la relación, que más da, si el individuo está en condiciones de absorberse a sí mismo. De este modo el narcisismo realiza una extraña humanización ahondando en la fragmentación social: solución económica a la dispersión generalizada, el narcisismo, en una circulación perfecta, adapta el Yo al mundo en que nace. El amaestramiento social ya no se realiza por imposición disciplinaria ni tan sólo por sublimación se efectúa por autoseducción. El narcisismo, nueva tecnología de control flexible y autogestionado, socializa desocializando, pone a los individuos de acuerdo con un sistema social pulverizado, mientras glorifica el reino de la expansión del Ego puro (Lipovetsky, 2005, p. 55).

El individualismo clásico y el narcisismo no responden al provecho exclusivo y único de cada persona; por el contrario, corresponden a intereses sociales. El individualismo clásico pertenece a una época en la cual la economía, la vida privada, la política y el arte implicaban un comportamiento *ad hoc*; así la socialización del individualismo clásico se realizaba por medio de instituciones económicas, familiares, políticas y artísticas, en donde el sentido de competencia, de sentimentalismo, de oposición y creatividad se adecuaba a lo social. Con el narcisismo ocurre algo similar: si bien es cierto que llama la atención el hecho de que la nueva socialización se oriente hacia la desocialización, se está lejos de un abandono de lo social y un abrigo exclusivo de lo personal. Hay eco de una organización social cuya tendencia es la fragmentación y la diversidad. Una de las condiciones consiste en la multiplicación de los servicios de corte psicológico, como los centros de socialización en donde se realza el papel de lo individual. Tenemos así una creciente cantidad de personas los que al experimentar los servicios psicológicos expan-

den las conciencias personales, que a su vez conlleva conductas centradas en sí mismas. El fortalecimiento de las experiencias centradas en el *yo* se manifiesta de forma fluctuante, ya que se realiza en múltiples espacios sociales:

Que el *Yo* se convierta en un espacio flotante, sin fijación ni referencia, una disponibilidad pura, adaptada a la aceleración de las combinaciones, a la fluidez de nuestros sistemas, ésta es la función del narcisismo, instrumento flexible de ese reciclaje *psi* permanente, necesario para la experimentación posmoderna (Lipovestky, 2005, p. 59).

El proceso de personalización que apoya el narcisismo conlleva la experiencia del cuerpo. No se trata sólo de expectativas y procesos en donde el *yo* se orienta hacia la satisfacción de necesidades y al encuentro de lo placentero, sino de cómo el cuerpo físico forma parte de ese proyecto. En la época posmoderna, múltiples indicios permiten identificar el interés sobre el cuerpo: la angustia de la edad y del envejecimiento; el mantener un cuerpo saludable, para el cual el ejercicio y el chequeo médico, así como la prevención y trato de las enfermedades, son parte de lo cotidiano; la ampliación de la oferta en servicios que tienen que ver con el cuidado y la apariencia física; la moda que tiende cada vez más a lo casual y juvenil.

En los sistemas personalizados, no queda más remedio que durar y mantenerse, aumentar la fiabilidad del cuerpo, ganar tiempo y ganar contra el tiempo. La personalización del cuerpo reclama el imperativo de la juventud, la lucha contra la adversidad temporal; el combate por una identidad que hay que conservar sin interrupción ni averías. Permanecer joven, no envejecer: el mismo imperativo de funcionalidad pura, el mismo imperativo de reciclaje, el mismo imperativo de desubstancialización acosando los estigmas del tiempo a fin de disolver las heterogeneidades de la edad (Lipovetsky, 2005, pp. 61-62).

Tal vez dicha tendencia de personalización conlleve aspectos positivos porque implica el cuidado de la salud por medio de múltiples sistemas; sin embargo, en términos biológicos, representa ciertos límites, los que marcan precisamente los avances médicos ante enfermedades endémicas, así

como lo finito de la propia existencia ante la inminencia de la muerte. Esta tendencia implica un comportamiento social, ya que la conciencia del yo y del cuerpo se mantiene con personas cuyos actos se realizan en espacios flotantes. Así, se reproduce el narcisismo y el fortalecimiento de éste a través de servicios personalizados; en consecuencia, la identificación en grupos o colectivos se dificulta.

Un rasgo más del proceso de personalización está dado en la tensión que provoca la conciencia del yo y del cuerpo, de tal forma que no basta con ampliar la conciencia de uno mismo y mantenerse saludable, sino que es significativo ser auténtico. La conciencia de uno mismo, asociada al cuidado y autoestima, ejercicio y salud, comportamiento y apariencia física, es significativa, pero el autoconocimiento y la autenticidad son importantes en el recorrido del narcisismo, que por cierto fragmentará las relaciones interpersonales y, por ende, las sociales, hecho que por lo demás anuncia un riesgo: la exclusión y sobre todo la autoexclusión. La búsqueda de la verdad y, por ende, el manifestarse auténticamente conllevan la demanda de escucha de los otros. En este sentido, podría darse una invasión a la privacidad de los demás, rompiendo la reglas de cierta impersonalidad y tiempos con que los individuos responden al trato interpersonal:

Con su obsesión de verdad psicológica, el narcisismo debilita la capacidad de jugar con la vida social, hace imposible toda distancia entre lo que siente y lo que expresar. Al exigir constantemente mayor inmediatez y proximidad, abrumando al otro con el peso de las confidencias personales, ya no respetamos la distancia necesaria para el respeto de la vida privada de los demás. La sociabilidad exige barreras, reglas impersonales que son las únicas que pueden proteger a los individuos unos de otros; allí donde, al contrario, reina la obscenidad de la intimidad, la comunidad se hace pedazos y las relaciones humanas se vuelven destructoras. La disolución de los roles públicos y la compulsión de la autenticidad han engendrado una forma de incivismo que se manifiesta, por una parte, en el rechazo de las relaciones anónimas con los desconocidos en la ciudad y el confortable repliegue en nuestro ghetto íntimo, y por otra, en la disminución del sentimiento de pertenencia a un grupo y correlativamente la acentuación de fenómenos de exclusión (Lipovestky, 2005, pp. 63-64).

La posmodernidad se expresa en un discurso que pone énfasis en la fragmentación, señalando que las rupturas de la economía van más allá de la competencia y el éxito, ya que apuntan hacia la rivalidad y culminan con el triunfo económico y con el logro de la admiración y la envidia de los demás. Las relaciones humanas, afirma Lipovetsky, públicas y privadas, se han convertido en relaciones de dominio, relaciones conflictivas basadas en la seducción fría. El deseo de reconocimiento narcisista va acompañado de lo estético, erótico y afectivo. El conflicto social se diluye y surge el conflicto interpersonal, el de la vida privada. El deseo de ser escuchado, aceptado, tranquilizado, amado se privatiza.

Es por eso que la agresividad de los seres, el dominio y la servidumbre se dan actualmente no tanto en las relaciones y conflictos sociales como en las relaciones sentimentales de persona a persona. Por un lado, la escena pública y las conductas individuales se pacifican por autoabsorción narcisista; por otro, el espacio privado se psicologiza, pierde sus amarras convencionales y se convierte en una dependencia narcisista en la que cada uno sólo encuentra lo que desea (Lipovetsky, 2005, p. 71).

El conflicto interindividual propio del narcisismo no se detiene allí, sino que se profundiza consigo mismo. Según el autor, el papel del *Super-yo*, duro y punitivo, se fortalece ante las transformaciones familiares debido a los crecientes divorcios, que a su vez implican la reordenación de las funciones clásicas de padres y madres e incluso de los hijos. Las exigencias de reconocimiento y autoestima, en caso de no obtenerse, fortalecen la crítica hacia el *yo*. Ante la exigencia individual de buscar el placer y evitar el dolor, lo cual no necesariamente se obtiene en los entornos sociales, la consecuencia es mantener relaciones interindividuales momentáneas y, al mismo tiempo, mantenerse independiente. Como resultado de lo anterior, se expresan sensaciones propias del narcisismo, como la de mantener el deseo de ser amado, pero volteando no sólo la vista, sino también los sentimientos permanentemente hacia sí mismo.

En todas partes encontramos la soledad, el vacío, la dificultad de sentir, de ser transportado *fuera de sí*; de ahí la huida hacia delante en las experiencias

que no hace más que traducir esa búsqueda de una experiencia emocional fuerte. ¿Por qué no puedo yo amar y vibrar? Desolación de Narciso, demasiado bien programado ya que todavía desea una relación afectiva (Lipovetsky, 2005, p. 78).

¿El narcisismo, principio educativo de la posmodernidad?

Con base en los planteamientos de Gilles Lipovetsky, podríamos señalar que el individualismo es un proceso de personalización que se sustenta en el consumo de lo nuevo y que confronta el orden disciplinario, revolucionario y convencional de épocas anteriores.

Ese proceso de personalización es una mutación social que significa el abandono de imágenes colectivas y da paso al individualismo. Es parte de una flexibilidad social en donde la información y, con ella, el desarrollo y uso de las nuevas tecnologías de la información son significativos. El individualismo es una manera de mantener las necesidades básicas y añadir la satisfacción de nuevas carencias; es la proliferación de imágenes e incluso de servicios relacionados con el sexo; es el interés por la defensa de los recursos naturales; es el desenvolvimiento de un mayor sentido de la cordialidad y el buen humor.

El proceso de personalización se muestra por una singular flexibilidad social, en donde importan, más que las sanciones, la mayor cantidad de elecciones con las cuales se puedan robustecer las vidas privadas.

La mayor disposición y el acceso a bienes de consumo materiales y simbólicos, así como las formas de regulación políticas y sociales mediante la democracia, permiten la vía de nuevas opciones para el desenvolvimiento de las personas en la vida cotidiana y la libertad de opciones en las formas de vida diaria.

En las sociedades actuales, se favorece, por un lado, la afluencia de expresiones individualizadas y la desregulación normativa de comportamientos colectivos; por el otro, la aceptación y tolerancia de nuevos movimientos sociales que definen identidades propias y demandan reconocimiento.

Entre las fronteras de la modernidad y la posmodernidad, se desen-

vuelve el proceso de personalización, en donde mezclar, incorporar, agregar casi de todo es la norma, siempre y cuando se mantenga la identidad personal y el ser de uno mismo. La diversificación de elecciones, la destrucción de los sentidos únicos y los valores supremos de la modernidad dan paso a la cultura del individualismo.

El individuo posmoderno asume como una actitud natural de vida la pérdida en la organización del tiempo pasado y futuro, así como una percepción de fragmentaciones y rupturas de tiempo social y cultural. La producción cultural contribuye con su producción heterogénea, fragmentaria y aleatoria a mantener tales percepciones. Por otra parte, se presenta la visión temporal del pasado y el futuro en un presente siempre en fuga. Como algo constante se presenta la seducción y el consumo de lo placentero, de lo agradable, así como la huída de lo doloroso y desagradable.

El narcisismo es una reorganización de la personalidad individual; se entiende como un culto al *yo*, como formación de un carácter apático e indiferente ante la historia y a la política. Se fundamenta en el principio de la seducción, es decir, en la invitación y persuasión para hacer algo; en este caso, para continuar el consumo de cosas, objetos, símbolos y relaciones *sui géneris*.

A diferencia del individualismo clásico, en donde predominaba la competencia económica, el sentimentalismo doméstico, la oposición política y la creatividad artística, el narcisismo se centra en el *yo* y en el cuidado de sí mismo, apoyándose en una gran gama de servicios psicológicos.

El narcisismo y el consiguiente consumo de servicios psicológicos fortalecen la autoconciencia y cuidado de sí mismo, con lo cual deja en segundo lugar el sentido disciplinario, reglamentario y burocrático de lo institucional. Con el narcisismo surge una socialización que desagrega sentidos institucionales, suma tendencias de aislamiento individual y agrega el robustecimiento del ego.

El proceso de personalización en el que se apoya el narcisismo resalta la experiencia del cuerpo. No se trata de expectativas en donde el *yo* se oriente hacia la satisfacción de necesidades y al encuentro de lo placentero, sino de cómo la parte física, la pieza biológica, el cuerpo mismo, demanda cuidado.

En la época posmoderna, el interés sobre el cuerpo se robustece. Algu-

nos indicadores de lo anterior serían la angustia acerca de la edad y el envejecimiento, el mantenimiento de un cuerpo saludable que implica ejercicio y chequeos médicos permanentes, la prevención y tratamiento de las enfermedades como algo rutinario, el uso y multiplicación de servicios que tienen que ver con el cuidado y con la apariencia física, la moda, que tiende a mimetizar cada vez más lo casual y juvenil.

La conciencia acerca del *yo* y del cuerpo produce nuevas demandas, de tal forma que no bastan las terapias de autoayuda y profesionales para ampliar la conciencia, así como los servicios para mantenerse saludable, sino que es necesario ser auténtico. La autenticidad significa que la búsqueda de la verdad exige la escucha de los demás, la cual corre el riesgo de abatir la propia privacidad, de tal forma que el ser auténtico podría provocar la exclusión y, en caso extremo la autoexclusión.

El deseo de reconocimiento narcisista va acompañado de lo estético, lo erótico y lo afectivo. El conflicto social se diluye y surge el conflicto interpersonal, el de la vida privada. El deseo de ser escuchado, aceptado, tranquilizado, amado se privatiza.

Referencias

- Althusser, L. (1987). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Quinto Sol.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. UNa aproximación a las corrientes contemporáneas.* . España: Paidós.
- Borges, J. L. (1982). *Gran colección de la literatura universal. Literatura Latinoamericana II*. México: Gallimar/Promexa.
- Bourdieu, P. &. (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema d4e enseñanza*. Mexico: Fontmara.
- Bourdieu, P. (2019). *Curso de sociología general 1. Conceptos fundamentales*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Bourdieu, P. y. (2005). *La reprocucción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Collingwood, R. (2017). *La idea de la historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Collingwood, R. (2019). *El arte y la imaginación*. Madrid: Casimiro.
- Durkheim, E. (1979). *Sociología y Educación*. México: Colofón.
- Durkheim, E. (1983). *Las reglas del método sociológico*. México: Colofón.
- Durkheim, E. (s/f). *La división del trabajo social*. Méxcio: Colofon.
- Engels, F. (2005). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. México: Fontamara.
- Foster, H. (1985). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Giddens, A. (1988). *Capitalismo y la Moderna Teoría Social. Marx, Durkheim y Max Weber*. España : Idea Universitaria .

- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: 1992.
- Giroux, H. (1997). *Cruzar fronteras del discurso educacional: Modernismo, posmodernismo, feminismo*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Jovenes, diferencia y educación posmoderna*. . Barcelona: Paidós.
- González Mendoza, L. H. (2015). ¿Mercantilización de las revistas de investigación científica producto de la evaluación globalizada? *Enlace: Revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*, 23-38.
- González, L. H. (2021). *Ensayos sociohistóricos de cinco notables mujeres mexicanas: Teresa Urrea, Nahui Olin, Frida Kahlo, Leonora Carrington, y Elena Poniatowska*. Ciudad de México: Comunicación Científica.
- Habermas, J. e. (1998). *La posmodernidad*. México: Taurus.
- Ianni, O. (2005). *Sociología y el mundo moderno*. México: Siglo XXI.
- Lahire, B. (2005). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial .
- Lahire, B. (2006). *¿Para qué sirve la sociología?* Argentina: Siglo XXI.
- Lipovetsky, G. (2005). *La era del vacío*. Barcelona : Anagrama.
- Marx, C. (1970). *El manifiesto del partido comunista* . Moscú: Progreso.
- Marx, C. (2001). *El capital. Crítica de la economía política*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, C. (2011). *Contribución a la crítica de la economía política*. España: Siglo XXI.
- Marx, C. (s.f.). *El capital. Crítica a la economía política. El proceso de acumulación de capital*. México: Fondo de Cultura .
- Marx, C. (s/f). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Moscú: Progreso.
- Mills, C. W. (2009). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, B. (2005). *Modelos culturales. Teoría sociopolítica de la cultura*. México: Antrophos.
- Paz, O. (2009). *El laberinto de la solcedad*. Madrid: Cátedra.
- Popper, K. (2008). *La lógica de las ciencias sociales*. Ciudad de México: Colofón .
- Ritzer, G. (1999). *Teoría Sociológica Clásica*. México: Mc-Graw Hill.
- Santarcangeli, P. (2002). *El libro de los laberintos. Historia de un mito y de un símbolo*. España: Siruela.
- Suarez, H. (2009). *Tertulia sociológica*. México: UNAM.
- Torres, C. (1998). *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*. México: Siglo XXI.

-
- Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.
- Weber, M. (1974). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2007). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Colofón.

Sobre el autor

Luis Héctor González Mendoza

Doctor en Sociología (UNAM) con especialidad en Historia de México (UPN) y diplomado en Psicoanálisis y Cultura (UNAM). Es profesor investigador de tiempo completo en la UPN. Imparte clases en las licenciaturas de Psicología Educativa y de Pedagogía e Innovación Educativa. Forma parte del cuerpo académico Sujetos y Procesos Socioeducativos. Sus más recientes publicaciones *Tres ensayos de sociología*, Gandhi, 2020; *Ensayos sociohistóricos de cinco notables mujeres mexicanas: Teresa Urrea, Nahui Olin, Frida Kahlo, Leonora Carrington y Elena Poniatowska*, Comunicación Científica, 2021.

*Entre laberintos de sociología y
educación* de Luis Héctor González
Mendoza, publicado por Ediciones
Comunicación Científica, S. A. de C. V. en versión
digital en los formatos PDF, Epub y HTML en marzo de 2023,
Ciudad de México.

El uso de la metáfora del laberinto, más aún cuando en situaciones materiales de investigación difíciles es significativo recuperar la idea de la imaginación sociológica, tema que surge como un recurso metodológico derivado de la reedición de *Entre laberintos de sociología y educación*. Según se nos dice en su definición, un laberinto es una construcción cuyo diseño está compuesto de multitud de pasajes o pasillos intercalados, que desorientan al visitante o caminante. Tal idea me permitió observar que la construcción y desenvolvimiento de la sociología son producto de embrolladas condiciones materiales y complicadas situaciones históricas; asimismo, la sociología fue producto del estudio y análisis comparativo de diversas fuentes científicas, lo que le concedió presencia teórica y metodológica propia. Esto incluso explica la natural tendencia de la sociología a multiplicarse de forma especializada. Sostengo que la alegoría de los laberintos, junto con la imaginación, simple, histórica y sociológica, ayuda a explicar por qué la industria capitalista, no necesariamente sigue rutas lineales y seguras, sino que utiliza recovecos e improvisa caminos para extender y profundizar el industrialismo. La metáfora del laberinto, junto con la idea de la imaginación sociológica, respalda la imagen de que la sociología en general experimentó diversos caminos intelectuales para consolidarse; asimismo, favorece la comprensión de por qué en la sociología persisten varias vías de especialización. La investigación sociológica artesanal es laberíntica, porque muchos caminos nos llevan a experimentar que escribir es una acción muy difícil; en cambio; hay senderos que nos trasladan al aprendizaje de la escritura. El mejor, quizás, es el que nos zambulle para redactar todo lo que nos da la imaginación sociológica y singularmente laberíntica.



Luis Héctor González Mendoza es Doctor en Sociología (UNAM) con especialidad en Historia de México (UPN) y diplomado en Psicoanálisis y Cultura (UNAM). Es profesor investigador de tiempo completo en la UPN. Imparte clases en las licenciaturas de Psicología Educativa y de Pedagogía e Innovación Educativa. Forma parte del cuerpo académico Sujetos y Procesos Socioeducativos. Su más reciente publicación es *Tres ensayos de sociología, 2020*; *Ensayos sociohistóricos de cinco notables mujeres mexicanas: Teresa Urrea, Nahui Olin, Frida Kahlo, Leonora Carrington y Elena Poniatowska*, Comunicación Científica, 2021. Es miembro del Comité de Investigación de la Asociación Iberoamericana de Sociología (AIS).



Dimensions



DOI.ORG/10.52501/CC.100



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS
www.comunicacion-cientifica.com

ISBN-13: 978-607-59550-3-2



9 786075 955032