

historia. Arbitrariedad no significa azar o "inexplicabilidad". Sostendremos aquí que no se trata de una distinción inevitable y eterna. Tuvo un origen, y por lo tanto, puede tener un final. De hecho, no siempre fue así. Pero sucede que, los objetos sociales que se originan en estas visiones y divisiones pretenden una "naturalidad" que de hecho no poseen.

¿Para qué conocer la historia de las instituciones? El conocimiento científico de lo social actúa como un factor dinámico y transformador. La historia no es la maestra de la vida. La historia se repite cuando no se la conoce (Schelski, 1963). El conocimiento permite constituir a la historia y a los procesos sociales como un proyecto humano. El desconocimiento de la dinámica del desarrollo es un factor que contribuye a la reproducción de las relaciones sociales y las instituciones, tanto como de los estilos de actuación y de los "modos de hacer las cosas". Conocer la historia nos da una posibilidad de liberarnos de ella, es decir, de no padecerla como un destino, sino constituir la en un proyecto humano.

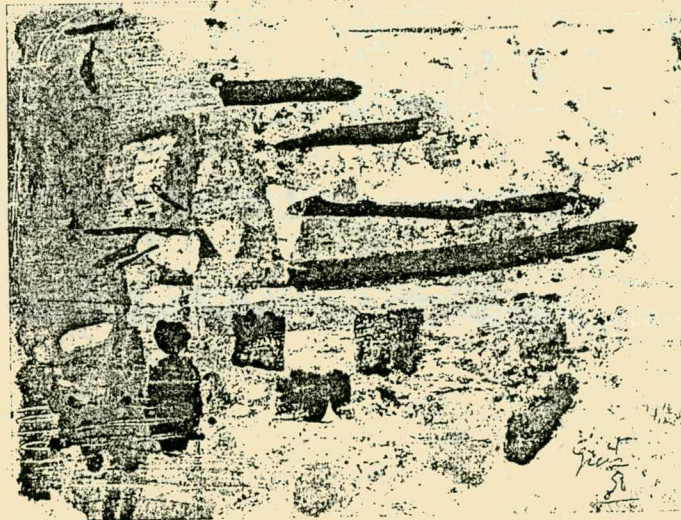
Aquí solo nos proponemos cuestionar la racionalidad y productividad de esta división del trabajo de producción de conocimiento científico del mundo social entre historia y sociología, y al mismo tiempo formular un alegato en favor del desarrollo de una ciencia social capaz de integrar el análisis estructural y el genético.

Las historias clásicas de la educación

Hasta hace algún tiempo podía decirse que la historia se ocupaba de coleccionar hechos y acciones de individuos (por lo general de individuos notables), descripciones de acontecimientos, mientras que la sociología producía y reproducía esquemas interpretativos formales, sistemas teó-

rico-conceptuales atemporales y sin datos provenientes de la realidad social. La historia era una especie de ciencia social sin teoría. La sociología, pura teoría sin referente empírico-real.

Escribe Elías que: "Por la autoimagen de ciertos historiadores puede parecer que en su trabajo, se ocupan exclusivamente de individuos, y, por cierto, reiteradamente, de individuos fuera de toda configuración; de hombres, por tanto, que, en algún sentido, son completamente independientes de otros. Por la autoimagen de algunos sociólogos puede pensarse que, en su disciplina, estudian únicamente configuraciones sin individuos, sociedades o "sistemas" que, en cierto modo, son enteramente independientes de



los individuos humanos. Ambas formas de autoimagen -concluye Elías- inducen, como es obvio, al error" (Elías, N., 1982, pag. 42). Si hay un campo donde esta división del trabajo entre sociología e historia todavía está vigente, este es el campo de los fenómenos socio-educativos.

En efecto, la mayoría de los textos de historia de la educación son la obra de pedagogos o historiadores clásicos. Por lo general la información que ofrecen, más allá de su volumen y veracidad, está organizada alrededor de sistemas interpretativos muy simples y se estructura alrededor de algún principio evolutivo (de lo tradicional a lo moderno, de lo simple a lo complejo, de lo autoritario a lo democrático, de

la educación elitista a la educación de masas, etc.) muchas veces no expuesto en forma sistemática y explícita.

Las historias producidas por los pedagogos clásicos constituyen otra vertiente interpretativa típica. Aquí, por lo general, la información está organizada cronológicamente. La periodización preferida se estructura sobre el tiempo político, muchas veces entendido, de manera muy simple, como tiempo de los gobiernos o de los gobernantes. Esta tradición privilegia la historia de las ideas o paradigmas pedagógicos. El principio explicativo es el predominio temporal de ciertos sistemas de ideas (y de los "grandes hombres" políticos o intelectuales que los producían), de ciertas concepciones acerca del deber ser de la educación, etc. Las instituciones, los acontecimientos, las relaciones socio-educativas se explican por la influencia temporal de los sistemas de ideas sobre las prácticas humanas.

La sociología y los modelos sin historia

Por otro lado, los sociólogos no se han interesado mucho por el examen genético de las variadas y cambiantes formas y prácticas edu-

cativas. Demasiado a menudo se han conformado por aplicar esquemas y modelos abstractos.

En sociología se tiende a ir de la teoría al modelo. Estos son "constructos mentales, un conjunto de elementos ligados por una congruencia lógica interna". Según escribe Ferrarotti, por lo general estos modelos "están dotados de cierta plausibilidad, aunque sigan siendo esencialmente arbitrarios, ahistóricos, 'entes de razón'. En cambio -sigue Ferrarotti- la teoría remite siempre a cuestiones de sustancia. Es una 'mirada' y por lo tanto una mirada a una realidad determinada". (Ferrarotti, F., 1987, pág. 925).

Es probable que el "modelismo" como el "esquematismo" sean un efec-

to de academia, una consecuencia de la necesidad pedagógica de la comunicación. El docente tiende a presentar el conocimiento bajo la forma del esquema con el fin de facilitar el aprendizaje. El peligro es tomar este recurso comunicacional como sustituto de la realidad.

La teoría, a diferencia del modelo, está siempre históricamente determinada, sus componentes, categorías e hipótesis remiten siempre a necesidades y relaciones sociales situadas en el tiempo y en el espacio.

Un exponente de este modo de hacer sociología esquemática de la educación es cierto materialismo marxista vulgar, que define a la educación como una "superestructura" o "aparato" cuya lógica es la reproducción del "sistema" capitalista, o bien alguna variedad de funcionalismo que se entretiene en confeccionar listas abstractas de funciones del sistema educativo ("función económica, política, ideológica, de selección social, cultural, etc.), válidas para todo tiempo y lugar. En ambos casos es común encontrar pseudo explicaciones estándar de tipo: "México (o la Argentina, Brasil, Italia) es una sociedad capitalista. Su sistema educativo tiene como función la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y la legitimación de la dominación capitalista, etc., haciendo una economía de búsqueda y análisis de datos empíricos. El predominio, en una época, de esta especie de "basic marxism" y de funcionalismo de combate ha empobrecido gravemente el campo de las denominadas "ciencias de la educación".

Otra vez Elías tiene razón cuando afirma que "lo que nos falta (...) son modelos de pensamiento y una visión global que nos permitan comprender aquello que tenemos ante los ojos en la realidad cotidiana, es decir que nos hagan comprensible el modo en que muchos individuos singulares componen colectivamente algo que es diferente de una suma: en breve, el modo en que componen una "sociedad" y qué es lo que sucede para que esta sociedad pueda modificarse en un modo determinado, que tenga una historia que, en el modo en que procede

efectivamente, no ha sido prevista, propuesta o proyectada por ninguno de aquellos que la componen". (ELIAS N., 1990, pág. 15). Este es el dilema que debe resolver una teoría científica de las instituciones sociales.

La herencia de los clásicos

En la introducción a *L'évolution pédagogique en France* de Durkheim, Maurice Halbwachs escribía que las instituciones educativas "tienen una vida propia, una evolución que es relativamente autónoma, en cuyo transcurso conservan rasgos de su antigua estructura". Esta autonomía de los hechos sociales a veces los vuelve inmunes a "las influencias que desde afuera se ejercen sobre ellos, apoyándose en su pasado". Comprender el mundo de la educación contemporánea supone la reconstrucción de la lógica de su génesis. Para ello, es preciso remontarse a los orígenes, esto es, "al momento en que se constituía la institución (educativa), cuyas formas -sigue Halbwachs- una vez nacidas, tienden a subsistir a través del tiempo, ya sea por una especie de fuerza de inercia, ya sea porque logran adaptarse a situaciones nuevas". (Halbwachs, M., 1938)

Ninguno de los denominados "padres fundadores" de la sociología moderna (Durkheim, Weber y Marx) se desinteresó por la historia de los objetos (sistemas productivos, religiones, tipos de Estado, estructura social, cultura, sistemas educativos, etc.) sociales.

La primera sociología sistemática de la educación, tal como aparece en la obra de Emilio Durkheim, integra armónicamente el análisis sincrónico y el análisis diacrónico. Para comprender una institución, al igual que para determinar la dirección de una línea, escribía Durkheim "ese punto matemático que es el presente no nos permite hacernos la mínima idea de la trayectoria de una institución. Aquello que la inclina en tal o cual sentido son las fuerzas que están en su interior, que la animan, pero que no se asoman a la superficie. Para conocerla es preciso verlas actuar en el tiempo; es solamente en la historia que se mani-

fiestan en sus aspectos progresivos (Durkheim, E., 1938, pág. 15).

El pasado está en las cosas y en los hombres del presente. La historia vive objetivada en las cosas materiales que constituyen el ambiente donde se desarrollan las prácticas sociales (espacio físico escolar, los sistemas de transporte, las obras públicas, las máquinas y herramientas, etc.) en los productos simbólicos (sistemas normativos y legales, lenguajes, tradiciones y costumbres, sistemas de ideas y representaciones, saberes, etc.). De este modo, todo un mundo de las "cosas sociales" es constitutivo de los sistemas educativos contemporáneos. Este es el nivel institucional o estructural de la educación, que es el resultado de un desarrollo histórico determinado. Su existencia y eficacia es relativamente independiente de los sujetos cuyas prácticas contribuye a estructurar.

De hecho, las instituciones, una vez constituidas tienden a adquirir una vida propia. Su duración puede ser mucho más prolongada que la de los hombres que las produjeron. Por eso, para intentar comprender "la verdad" de estos hechos sociales (la escuela, la universidad, los sistemas legales, las burocracias, etc.) es preciso trascender el análisis estructural que hace abstracción del tiempo (y se concentra en la relación que mantienen sus elementos constitutivos) para llegar a reconstruir la lógica de su génesis y desarrollo. La historia es, pues, necesaria para entender las estructuras.

Pero también los sujetos somos portadores de pasado. En efecto, "¿Qué es el hombre actual?", se interrogaba Durkheim. "Puesto que en cada uno de nosotros, en proporciones variables, está el hombre de ayer; y por la fuerza de las cosas, es el hombre de ayer que es predominante en nosotros, puesto que el presente es poca cosa comparado con ese largo pasado durante el cual nos hemos formado y del cual somos el resultado" (Durkheim, E., 1938, pág. 15). El consejo es preciso: hay que considerar al hombre en su totalidad, no al hombre en el instante, sino "en el conjunto de su devenir". En suma, para comprender las "estructuras", los sujetos y por lo tanto, rendir cuenta de las prácticas, la historia es

un recurso inevitable. Pero, aclara Durkheim, "si salimos del presente es para volver a él. Si huimos de él es para verlo y comprenderlo mejor. En realidad nunca lo perderemos de vista (...) En definitiva la historia ¿qué otra cosa puede ser sino el análisis del presente, puesto que es en el pasado donde se encuentran los elementos de que está formado el presente?" (Durkheim, E., 1938, pág. 19).

Las instituciones educativas más densas, más extendidas en el espacio y socialmente más significativas (la escuela primaria, la universidad, la división por facultades, las escuelas normales, el examen, etc.) tienen casi la edad del Estado-nación moderno. Lo mismo puede decirse de sus agentes básicos: los maestros. El oficio del maestro está totalmente permeado de historia. Muchas de las contradicciones contemporáneas (magisterio como vocación vs. magisterio como profesión, por ejemplo) que atraviesan la conciencia de este grupo social ya están presentes en el momento constitutivo de los sistemas educativos modernos, a mediados del siglo pasado.

La tradición de Durkheim y de los "clásicos" es retomada y enriquecida

por los más creativos y sugerentes teóricos de la sociología contemporánea.

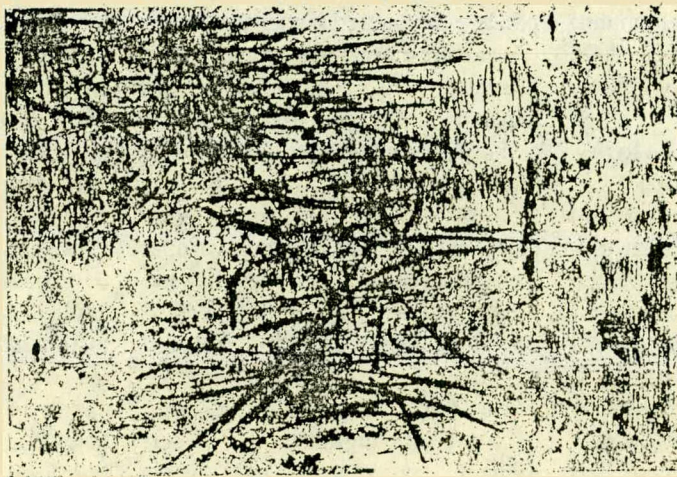
Hacia una sociología histórica de la educación

Articular la mirada sociológica y la mirada histórica, supone hacer una genealogía de las instituciones. El análisis sociológico contemporáneo debe recuperar el estilo de trabajo de los clásicos. Por otra parte, podríamos decir que lo mejor de la teoría sociológica contemporánea (nos referimos, por ejemplo, a la rica y sugerente producción sociológica de Pierre Bourdieu, Norberto Elías y Anthony Giddens, entre otros) recupera y desarrolla la herencia de los clásicos.

Todas las instituciones sociales tie-

nen historia. Muchas de ellas se sostienen con base en el desconocimiento del origen. Esta "amnesia de la génesis" es la condición de existencia y reproducción de muchas formas y configuraciones sociales. Las instituciones más sacralizadas en una sociedad son instituciones que por existir desde hace tanto tiempo, dan la impresión de no tener tiempo. Pretenden la eternidad. Al negar que tienen un origen, pretenden no tener fin. La escuela y sus componentes es una de ellas.

La escuela reivindicó con mucho éxito el carácter sagrado propio de las instituciones religiosas. Escuela-tem-



plo, maestro-sacerdote, magisterio-vocación-apostolado-misión-sacrificio, ciencia-verdad sagrada, docencia-consagración, enseñanza-trascendencia, la educación se ubica más allá de lo profano. ¿Dónde encontrar objetos más protegidos de la historia que los objetos sagrados? Por eso la historia de la educación es siempre una tarea difícil y poco probable. Siempre se corre el riesgo del sacrilegio al examinar estos objetos con la lupa de la razón y la experimentación. Los objetos sagrados sólo pueden ser objeto de exégesis, de alabanza, de glorificación. De allí la abundancia de los discursos edificantes, de las biografías que son "hagiografías" o monumentos.

El carácter sagrado de ciertas instituciones que las pone al abrigo del

examen racional y crítico no es el resultado de un proyecto. No se trata del producto de un complot exitoso (de los "sacerdotes", de los "poderosos", etc.). Es el desenlace de una historia que es hecha por hombres, pero que no es el producto de ningún proyecto. Esta es la contradicción que todavía no han resuelto las ciencias sociales modernas, siempre seducidas por los dos demonios epistemológicos: el subjetivismo y el objetivismo.

Más allá de las polarizaciones epistemológicas

No pueden comprenderse los acontecimientos sin recurrir a ciertos esquemas interpretativos (tipologías, sistemas conceptuales, lenguaje, etc.) Pero los principios estructuradores son construcciones humanas son obje-

tivaciones de la praxis. La visión genética y de desarrollo obliga a reintroducir el tiempo en el corazón de las estructuras. Estas existen en el tiempo, son continuamente producidas y reproducidas en las prácticas sociales. Tienen su propio ritmo de desarrollo, su propia temporalidad. Las estructuras incorporadas, a su vez, también tienen un tiempo específico, un ritmo, una cadencia, una dura-

ción propia. Pueden sobrevivir a las configuraciones estructurales objetivadas que funcionaron como principios estructuradores de las predisposiciones o habitus.

El habitus es una estructura incorporada de un tipo particular, relativamente autónoma de las condiciones externas que presidieron su génesis. Es una estructura incorporada, esto es, que reside en un cuerpo. Este no funciona simplemente como un soporte pasivo. Está compuesto de una serie de fuerzas, pulsiones, que tienen su propia eficacia específica. El sujeto que resulta es en parte estructurado socialmente y en parte rebelde a cualquier determinación externa. Es fuerza educada y fuerza immanente, interioridad pura. Esta es la fuente última de la creatividad humana y de toda

capacidad de innovación. Es la fuente de la insatisfacción. Es el deseo generador de objetos en forma incessante y siempre renovada. A su vez, las propias creaciones del sujeto son, al mismo tiempo, límites y condición de posibilidad. Alimentan el deseo. Lo instituido funciona como instrumento instituyente. Por ejemplo, la ciencia, el conocimiento hecho, el capital acumulado (teorías, estrategias, instrumentos, etc.) no funcionan solamente como límite, como obstáculo a la novedad. Ellos mismos son portadores de fuerzas que llevan a su propia superación. La historia no se hace únicamente contra (o por fuera) de lo instituido, sino con lo instituido. Las ideologías del rechazo total son totalmente inocuas y a la postre cómplices de toda conservación. Necesito usar lo instituido (todo producto humano) como recurso para la institución de lo nuevo. La historia no conoce rupturas absolutas.

Todos somos herederos de lo instituido, lo somos por necesidad. Las instituciones no se generan en el vacío social. La revolución más radical nunca es una novedad absoluta. Tiene raíces en el orden previamente instituido. Muchos elementos sobreviven (en las cosas sociales y en las mentalidades) a los cambios sociales por más radicales que sean. No hay otro modo de pensar la historia como algo explicable. Toda explicación de un acontecimiento o de un objeto social determinado supone la identificación de un factor eficiente necesariamente antecedente.

Por eso la discusión de la interrelación entre historia y sociología nos remite al examen de la relación sujeto-estructura. No existe esa famosa historia sin sujetos. Quien dice historia dice también actores individuales y colectivos, deseos, intereses, demandas, ideas y proyectos, estrategias y aprendizajes, luchas y transformación social. Historia es desarrollo, movimiento, proceso. Pero la historia no es el reino del azar y la pura arbitrariedad.

El análisis del proceso no puede hacer olvidar que los hombres hacen la historia en un contexto estructurado. La educación es proceso y es sistema,

al mismo tiempo. Por eso, "la inclinación a pensar la investigación histórica con la lógica del proceso, es decir, como una búsqueda de los orígenes y de las responsabilidades, e incluso de los responsables, está en el principio de la ilusión teleológica, y más precisamente, de esta forma de la ilusión retrospectiva que permite asignar intenciones y premeditaciones a los agentes individuales o a los colectivos personalizados. En efecto, cuando se conoce la última palabra de la historia, es fácil transformar el final de la historia en el fin de la acción histórica (...)" (Bourdieu, P., 1980). Este es el modelo explicativo típico de muchas historias de la educación. Cada acontecimiento o configuración institucional tiene un origen en las acciones intencionales de ciertos personajes, por lo general, personajes poderosos (presidentes, ministros, grandes intelectuales, etc.) es decir, dotados de las capacidades y recursos suficientes como para convertir sus objetivos en realidades.

Una estrategia analítica integral debe tener en cuenta que para escapar a las falsas oposiciones entre historia y sociología (y sus múltiples desdoblamientos, por ejemplo entre acontecimiento y larga duración, "los grandes hombres" y las fuerzas colectivas, la voluntad singular y los determinismos estructurales, etc.) "basta observar que toda acción histórica pone en presencia dos estados de la historia (o de lo social): la historia en estado objetivado, es decir la historia acumulada a lo largo del tiempo en las cosas, máquinas, edificios, monumentos, libros, teorías, costumbres, derechos, etc. y la historia en estado incorporado, transformada en habitus" (Bourdieu, P., 1980)

En esta clásica del determinismo objetivista y el voluntarismo subjetivista, Norberto Elías propuso y puso en práctica una estrategia analítica integrada, compleja y sugerente. Ya hacia fines de los años 30' observaba que, en reacción al positivismo objetivista "a la Durkheim", se pregona una teoría de la acción social centrada en las propiedades del sujeto concebido como actor-productor de lo social. Para el sociólogo alemán, esta

no es más que "una idea artificiosa" ya que los motivos que los individuos dan de su pertenencia a determinados grupos, estamentos, clases, posiciones sociales, cargos, etc. (soldado, sacerdote, brujo, burgués, maestro, etc.) son razones "ex post" que de ninguna manera constituyen "motivos", es decir, factores explicativos de estas identidades y pertenencias.

Elías retoma a Durkheim cuando dice que "bajo este aspecto, el individuo no tiene muchas posibilidades de elección. Nace y crece en el interior de un determinado orden con determinadas instituciones: con mayor o menor éxito está condicionado por ellas y en base a ellas". Esta determinación no depende de la voluntad del sujeto. Este puede considerar inoportunas a esas instituciones, hasta puede intentar escapar a sus efectos, puede por ejemplo volverse un "bohemio", un "aventurero", un "outsider". Hasta puede aislarse en una isla, pero cualquiera de estas actitudes "denuncia su condicionamiento". (Elías, N., 1988, pág. 299)

El objetivo de las ciencias sociales consiste en proveer un argumento para explicar el origen y desarrollo de las instituciones, de las formas de convivencia, así como de sus transformaciones a lo largo del tiempo. Para ello no es posible usar el modelo explicativo de las acciones individuales. En el origen de las instituciones y las configuraciones sociales no existen los "motivos" o las "intenciones". No existe un "plan racional" o un "diseño" previo que preceda la aparición y consolidación de las principales instituciones sociales. Más precisamente, no se puede explicar las características más salientes de las grandes instituciones sociales a partir de las intenciones y los "planes" o "programas de gobierno" de los poderosos.

Los objetivos e intenciones de unos individuos, siempre están entrelazados con los de otros individuos. Estos entrelazamientos de objetivos vienen a producir una situación enteramente original e inédita, que no puede ser comprendida según el modelo de la acción individual. "Por lo tanto, -escribe Elías- no es mediante los planes comunes de muchos individuos, sino

como un producto no programado, derivado de la coexistencia y contraposición de los planes de muchos individuos es como se llega a una creciente división de las funciones, a la integración de espacios humanos siempre más amplios, que toman la forma de Estados, y a muchos otros procesos histórico-sociales" (Elías, N., 1988, pág. 299)

De este modo, el fenómeno de la interdependencia determina la acción de los individuos, pero, al mismo tiempo, le proporciona un espacio más o menos amplio de acción. En este sentido, el planteamiento de Elías recuerda a la afirmación del sociólogo inglés contemporáneo Anthony Giddens cuando aconseja pensar a la estructura no sólo como restricción, como límite u obstáculo a la acción individual, sino también como recurso, como condición de posibilidad de la propia existencia y acción de los actores individuales o colectivos. (Giddens, A., 1979, 1984). Por ejemplo, todos los principios estructuradores de las prácticas del maestro, ya se trate del espacio físico y de las "cosas" de la escuela, los reglamentos, las normas, los saberes, las tradiciones, en una palabra todo "lo escolar objetivado" constituye un elemento facilitador de sus prácticas. Es más, ni siquiera nos podríamos imaginar un sujeto individual, sin otros sujetos y sin las cosas (los productos de la historia objetivada) sociales que lo rodean.

Configuraciones y hábitos sociales

Estamos habituados a pensar el mundo y nuestra propia relación con él mediante una serie de esquemas y distinciones. Hablamos de la existencia de un "sujeto" y de un "objeto" de conocimiento, como si pudieran existir sujetos sin objetos y viceversa. De este modo se olvida que "en toda su existencia los hombres están adaptados a un cierto mundo, como sus pulmones al aire, sus ojos a la luz del sol, sus piernas a la tierra firme y sus corazones a los de otros hombres. La interdependencia es fundamental; ella determina el modo en que los "objetos" actúan sobre los "sujetos", los "sujetos" sobre los "objetos", los fenómenos naturales no humanos so-

bre los hombres y los hombres sobre la naturaleza no humana. Como se la quiera llamar, siempre se trata de una interdependencia ontológica, "existencial". Para que no queden dudas de su posición, Elías agrega que "El dualismo ontológico, la representación de un mundo escindido entre "sujetos" y "objetos", lleva a engaño. Suscita de hecho la impresión de que los "sujetos" podrían existir sin los "objetos"; induce a los hombres a interrogarse cuál, entre los dos grupos, sea la causa y cuál el efecto" (Elías N., 1988, pág. 155).

Rechazar esta visión realista de las cosas tiene consecuencias en el plano teórico y en el metodológico. Si las cosas sociales existen pero en interdependencia funcional, la ciencia social tiene que enfrentarse con objetos que no pueden ser comprendidos acabadamente si se adopta el modelo de causa-efecto.

En efecto, "el modelo de causa efecto no es un modelo de proceso: es una forma de concatenación de duración breve y estática, una suerte de desigualdad armónica; la causa tiene todo el poder, el efecto aparentemente no lo tiene para nada. La contrarreacción es un mecanismo gracias al cual las desviaciones respecto de un eje principal hacia una dirección u otra se corrigen automáticamente por sí mismas".

La idea central de Elías es que existe una cierta correspondencia entre las formas que adopta el fenómeno de las interdependencias humanas y los modos de acción y de pensamiento de los hombres. Las formas de interdependencia se plasman en configuraciones sociales (por ejemplo, el Estado moderno, la escuela primaria pública, la institución de las Escuelas Normales como instancias de formación de maestros, etc.). Estas instituciones sociales, estos modos de relación social, a su vez, influyen sobre la transformación del habitus humano o psíquico de los individuos. De modo que no puede entenderse una cosa (las configuraciones) independientemente

de la otra (los hábitos o predisposiciones humanas). Ambos niveles de la realidad social mantienen relaciones de interdependencia.

La historia de los actores individuales o colectivos (por ejemplo los maestros primarios) no puede realizarse independientemente de la historia de las instituciones (la legislación, los recursos, los "roles" o posiciones sociales, etc.). El problema no se resuelve simplemente otorgando un "rol determinante" a uno de los dos niveles, como si tuvieran una existencia independiente y autónoma del otro.

Giddens se mueve en la misma dirección de Elías cuando propone reemplazar el dualismo (entre "sujeto y estructura", "voluntad y determinismo", "subjetividad y objetividad") por el concepto de "dualidad de la estructura". ¿Qué quiere decir esto? Simplemente que "las estructuras son al mismo tiempo un medio y un resultado de la reproducción de las prácticas. Las estructuras entran simultáneamente en la constitución del agente y en las prácticas sociales". De allí su demanda de reintroducir el tiempo en el análisis social. A partir de entonces, "la historia y la sociología se vuelven metodológicamente indiferenciables". (Giddens, A., 1979, pág. 8).

Aperturas

La reconstrucción de la lógica de la génesis y desarrollo de las instituciones educativas no es tarea exclusiva de una disciplina científica particular. Para rendir cuenta de este mundo de "cosas sociales", sujetos individuales y colectivos y prácticas sociales es preciso integrar el momento diacrónico con el momento sincrónico.

En el campo de las "ciencias de la educación" es mucho lo que resta por hacer en la dirección señalada. En este espacio, además de las consecuencias negativas de los exclusivismos disciplinarios, deben superarse otros obstáculos. Estos se relacionan con cierta tendencia a la "especialización" y el aislamiento del trabajo y la discusión intelectual. En efecto, es frecuente observar la aparición e institucionalización de especializaciones en el interior del campo de la historia y de

la sociología (las "historia de la educación" y las "sociologías de la educación") que terminan por reivindicar la autonomía y los privilegios corporativos que se asocian a cualquier disciplina en el campo académico e intelectual.

Este desdoblamiento de sociologías e historias especiales no contribuye a un desarrollo consistente y equilibrado del conocimiento social. En el fondo se trata de la institucionalización de ciertos monopolios de objeto que se basan en una confusión entre objetos empíricos y objetos de conocimiento. Los primeros son "evidentes" (existen escuelas, maestros e interacciones educativas, hospitales, médicos y prácticas de curación, etc.) y están constituidos a partir del simple sentido común. Los segundos no son tan diversos (no existen tantas teorías de la autoridad como manifestaciones empíricas y concretas de relaciones de autoridad) ni tampoco se ofrecen a la aprehensión inmediata de cualquier observador.

Sin embargo, demasiado a menudo se observa la tendencia a "inventar" sociologías especiales y autónomas, con sus pretendidos objetos, teorías y métodos. Esta lógica de la fragmentación no tiene límites precisos. Cualquier objeto constitutivo del mundo social (el turismo o la vejez, la condición femenina o la educación de adultos, etc.) puede originar una disciplina que reivindica sus fueros y privilegios. En este terreno abundan las situaciones paródicas y hasta ridículas (del tipo "epistemología, teoría y metodología del turismo", etc.).

Por eso se vuelve necesario reclamar no sólo una integración entre sociología e historia, sino también una "desespecialización" de la sociología y de la historia de la educación. Esta fragmentación y aislamiento subdisciplinario es completamente empobrecedor. La sociología de la educa-

ción no puede desentenderse e ignorar los debates de la teoría social contemporánea sobre temas tan relevantes como el poder y el conflicto, la producción y reproducción de la estructura social, la génesis y consecuencias sociales de las representaciones y del mundo de los símbolos, la constitución de los actores colectivos, etc.

Pese a la diversidad de campos sociales específicos, es preciso reconocer que existen una serie de homologías estructurales entre ellos. Recuerda P. Bourdieu que Poincaré definía a la matemática como "el arte de dar el mismo nombre a cosas diferentes". De un modo analógico, la sociología es "el arte de pensar cosas fenomenológicamente diferentes como semejantes en sus estructuras y funcionamientos, y de transferir lo que ha sido establecido a propósito de un objeto construido, por ejemplo, el campo religioso, a toda una serie de objetivos nuevos, el campo artístico, o el campo político y así sucesivamente (...)". De este modo, -concluye Bourdieu- "la sociología, como las otras ciencias que, según palabras de Leibniz, 'se concentran a medida que se extienden', puede aprehender un número cada vez más extenso de objetos con un número cada vez más reducido de conceptos y de hipótesis teóricas (Bourdieu, P., 1982).

Muchas tendencias que caracterizan el modo actual de hacer ciencia social son alentadoras. Es preciso fortalecerlas y desarrollarlas en todos los campos analíticos particulares. Si hay un espacio social particularmente cargado de historia, ese es el mundo de la escuela, de sus agentes y sus prácticas. Habrá que recordar con Durkheim que "la evolución de la enseñanza sigue siempre con un retraso muy sensible a la evolución general del país" (Durkheim, E., 1938, pág. 209). No es nuevo entonces observar que se

producen transformaciones e innovaciones en distintas esferas de la vida social (la producción, la religión, el arte, la ciencia y la tecnología, etc.) sin que éstas necesariamente afecten las configuraciones y los modos de hacer las cosas en la escuela. En este caso, una ciencia social histórica es más necesaria que nunca. Los clásicos de las ciencias sociales así como los representantes contemporáneos más talentosos en el campo de la sociología y la historia (Braudel, F., 1986) no sólo nos invitan a recorrer este camino, sino que además nos proveen una amplia variedad de instrumentos conceptuales y metodológicos que sólo serán fecundos si se los considera como instrumentos para el trabajo científico y no conocimiento hecho para ser enseñado y por lo tanto, reproducido. ♦

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1980); *Lo muerto se apodera de lo vivo. Relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada*. En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 32/33, Avril-juin, pp. 3-14 (traducción E. Tenti Fanfani)
- Bourdieu, P. (1982); *Leçon sur la leçon*. Les Editions de Minuit. París.
- Braudel, F. (1986); *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial, Madrid.
- Durkheim, E. (1938); *L'évolution pédagogique en France*. Alcan, París (Introduction de M. Halbwachs).
- Elfas, N. (1982); *La sociedad cortesana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Elfas, N. (1988); *Coinvolgimento e distacco*. Il Mulino, Bologna.
- Elfas, N. (1990); *La società degli individui*. Il Mulino, Bologna.
- Ferrarotti, F. (1987); *Modelli senza storia*. Il Mulino, vol. XXXVI, Nº 314, noviembre-diciembre, pp. 923-927.
- Giddens, A. (1979); *Central Problems in Social Theory*. University of California Press, Berkeley.
- Giddens, A. (1984); *The Constitution of Society*. Hutchison. Londres.
- Schelsky, H. (1963); *Einsamkeit und Freiheit*. Rowohlt's Deutsche Enzyklopädie, Hamburg. Citado por Habermas J. (1970); *Logica delle scienze sociali*. Il Mulino, Bologna.



GRECO

d'aujourd'hui

¡CLARO QUE MI COLADA ESTA más BLANCA!
Yo también me he cambiado a
GRECO

Cambie usted también a GRECO y aproveche todas sus ventajas

* Con **GRECO** que gran cantidad de espuma limpiadora! Siempre activa, incluso en agua fría y dura.

* Ahora, apenas tengo que frotar. ¡Qué cómodo! Y así, con **GRECO** la ropa me dura más.

* Con **GRECO** se ve la verdadera blancura de mi ropa. Al fin ha desaparecido ese tono amarillento que antes siempre me quedaba!

* Sólo **GRECO** deja la ropa más blanca. ¡Y qué bien huele!

¡Cambie usted también a **GRECO**! Al probarlo, a mano o en lavadora, se convencerá de estas y otras muchas ventajas de **GRECO** para la colada, y para todos los usos de la casa. Que orgullo sentirá al ver que la ropa que usted ha lavado con

GRECO lava **GRECO** más blanco

