

# SOCIOANÁLISIS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN:

## CRÓNICA DE UNA CONVERSIÓN

SERGIO LORENZO SANDOVAL ARAGÓN

1. El propósito de esta contribución, es exponer una experiencia de *objetivación participante* en la investigación, esperando que sea de utilidad como referencia en el trabajo de otros investigadores.

Asumiendo que el investigador social está inevitablemente implicado en la sociedad (o la porción de ella) que constituye su objeto de estudio, la “opción teórica” (Zemelman, 1992:148-149) de la *objetivación participante* exige como condición necesaria la ruptura con las adhesiones inconcientes del investigador respecto de su objeto: “La objetivación participante, que podría postularse como la forma más alta del arte sociológico, sólo se realiza en la medida en que se la practica sobre una objetivación lo más completa posible del interés implícito en objetivar inscripto en el acto de participar, como así también sobre la puesta entre paréntesis de este interés y de la representación que sustenta” (Bourdieu y Wacquant, 2005:358).

Esa ruptura es inseparable de la *crítica* de los objetos “preconstruidos” socialmente, para superar la “sociología espontánea” que ellos engendran. Definida por oposición al substancialismo, esta teoría afirma que la realidad social es esencialmente *relacional*, y sostiene que el objeto de estudio debe ser *construido* a partir del sistema de relaciones sociales del que forma parte (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 2000:51-81), mientras que en el plano de la subjetividad, se traduce en la reconstrucción del sistema de puntos de vista

de los agentes sociales, incluido el del mismo investigador (Bourdieu y *cols.*, 1999: 9-10), lo cual implica una *conversión* del punto de vista del que investiga. De allí que se afirme que el socioanálisis del objeto implica el del sujeto mismo e, incluso, que sólo de esta forma se puede llegar a hablar propiamente de un “sujeto” (Bourdieu, 2005). Esta conversión, empero, no es el fin principal de la investigación, ni un “resultado” final, sino una condición permanente de “vigilancia epistemológica” en la investigación (Bourdieu y Wacquant, 2005:350-358).

Pero, ¿cómo se traduce todo esta epistemología en una investigación concreta? Y en lo que a nosotros concierne, esta forma de concebir la investigación ¿cómo aporta a un mejor conocimiento de la educación? Para responder estas preguntas, a continuación ilustraremos dicho proceso de conversión a partir de la experiencia de una investigación efectiva, sobre la constitución simbólica de la profesión magisterial (Sandoval, 2003).

2. Mis indagaciones sobre el magisterio, se originan en un interés particular derivado del trabajo profesional como docente y asesor en dos postgrados en educación, dirigidos a los profesores de educación básica ofrecidos por la Secretaría de Educación de Jalisco. Esta experiencia se inició en 1995, año en el que fui invitado a colaborar como docente en la maestría del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM).

Hasta ese momento, mi relación con el mundo profesional de los maestros de educación básica había sido más bien distante: como corresponde a la percepción del egresado universitario promedio, ese mundo me era relativamente ajeno, máxime tratándose de un egresado de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Incluso después de haber obtenido el grado en una maestría en ciencias de la educación, mi

concepto sobre los profesores de básica y todo lo concerniente a ellos, era más bien vago e impreciso.

Aún así, cuando acepté la invitación a trabajar en el ISIDM, de pronto me vi inmerso en un mundo que, debido a mi trayectoria, me resultaba difícil de comprender. Los profesores poseen su propio discurso, el cual está armado a partir de su práctica profesional cotidiana y está poblado de referentes pedagógicos, burocráticos, políticos, normativos y sindicales que me eran ajenos. Poseen, también, su propia versión de la vida académica que, al principio, me desconcertaba tremendamente. En fin, se trataba para mí de un mundo relativamente aparte, con su propio tiempo y espacio, con sus creencias, sus ritos, sus reglas, sus problemas y sufrimientos. A partir de esa especie de *shock* comenzó el interés por estudiar, sociológicamente, este grupo profesional.

No sería sin embargo hasta 1997 cuando, colaborando en otro postgrado magisterial, la Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE), aquel interés se convertiría en un proyecto serio de investigación. Lo primero que llamó mi atención, fue que en este postgrado se pretendía seguir las propuestas de la “pedagogía crítica”, la cual se desarrolló en otros países *al margen y en contra del aparato burocrático*, mientras que aquí evidentemente era parte de ese aparato. Todo esto sucedía, además, durante el fuerte proceso de reforma del sistema educativo nacional promovido en México a partir de 1992. La MEIPE, de hecho, surgió precisamente de esa reforma.

Por otro lado, una serie de circunstancias en apariencia fortuitas me habían llevado a preguntarme por qué, en la organización del sistema educativo nacional, tanto la formación normalista como los mismos postgrados para el magisterio, a pesar de ser de nivel superior, eran retenidas organizacionalmente *dentro* de la estructura dedicada a la educación básica. Esto daba como resultado que, al interior del subsistema de educación básica,

prácticamente se estuviera reproduciendo una estructura *homóloga* a la del subsistema de educación superior.

Tenía, pues, una intrigante serie de problemas que resolver: ¿En qué consistía exactamente la reforma educativa? ¿Cómo se relacionaban las maestrías para el magisterio con las exigencias de la reforma educativa: la satisfacían o se le oponían? ¿Qué significaba aquella reproducción de la estructura del subsistema superior en el interior del subsistema básico? ¿Por qué en Jalisco la reforma educativa dio lugar a semejante modelo de profesionalización de los maestros? ¿De dónde y cómo había surgido ese modelo? ¿Cómo se conjugaba todo esto con la tradición de militancia sindical y ejercicio de la profesión de los maestros? En pocas palabras, se trataba de explicar el papel de estos postgrados magisteriales en la redefinición de las relaciones profesionales entre los docentes y un Estado en proceso de reforma... aparentemente.

Pronto quedó claro que en realidad no podía pretender llegar a una explicación satisfactoria de esta problemática sin contar con alguna estrategia teórico-metodológica para ello. La *teoría de los campos sociales* me aportó dicha estrategia. De acuerdo con ella (Bourdieu, 1995), lo primero que debí hacer fue elaborar un modelo teórico de la génesis y estructura del campo educativo, identificando las fuerzas histórico-sociales que le han dado origen. Esto significó dar cuenta, al menos someramente, del proceso de constitución de la profesión docente y del campo educativo. Fue al enfrentar esta tarea que el precepto de la objetivación participante adquirió todo su sentido.

En efecto, conforme reconstruía dicho proceso, fue quedando cada vez más claro cómo magisterio y sistema educativo compartían una y la misma historia. Este proceso se inicia con cierta *configuración* del espacio social, que se remonta a la Edad Media y que se puede detectar en la época Colonial mexicana, en la que se podían distinguir tres

“tensiones” sociales: entre lo público y lo privado, entre lo religioso y lo laico, y entre la educación superior y la educación elemental. Actualmente, esa configuración inicial ha adquirido una estructura y la suficiente autonomía para constituir un campo por derecho propio, el educativo, aunque comprendido dentro de otro campo más amplio: el Estado.

El campo educativo está estructurado según dos ejes transversales, uno de ellos es precisamente el que opone la educación elemental (básica) y la superior; es decir, que este campo está polarizado por estos dos subcampos. El otro eje se refiere al grado de autonomía relativa. Luego, fue fácil observar que esta estructura influye en la jerarquía social de las profesiones, esto es, en el espacio social de las profesiones (Lahire, 2004).

De esta manera fue como la posición del investigador (y por ende, su punto de vista) pudo ser problematizada e integrada en el campo o sistema de relaciones (y puntos de vista) que definían el objeto de estudio. Y esta operación fue la que permitió da respuesta a todas las preguntas iniciales. Enseguida se presenta sólo la parte medular de los descubrimientos realizados.

3. Quedó claro que la profesión magisterial puede ser explicada bien a partir de los factores externos (sociales, económicos, políticos, religiosos y culturales), o bien a partir de factores internos (proyecto inherente a los miembros de esta profesión), o bien a una conjugación de ambos tipos de factores. Partiendo de una visión más *comprehensiva*, todas estas opciones teóricas, que son mutuamente excluyentes, se consideran no obstante parcialmente *ciertas*.

Así, se estableció que el magisterio debe ser entendido como parte de un *campo educativo* y no solamente como un correlato de un sistema escolar. Este campo, a pesar de formar parte del Estado, goza de una autonomía relativa sin la cual simplemente no

existiría. Por esta razón, la influencia de los factores externos produce efectos en su interior, pero no de manera mecánica, sino bajo la forma que la lógica interna del campo les impone. El hecho de que el campo se organice según una jerarquía de los niveles educativos (que va de la educación básica en su extremo inferior, a la educación superior en su extremo superior) no es vista como algo “natural”, sino que implica *al mismo tiempo una oposición y una complementariedad* de ambos polos del campo.

Pero el descubrimiento más importante vino un poco después. Este escenario alternativo tomaba del escenario existente dos hechos fundamentales de la historia de la educación en México y los incorporaba: que la educación básica y la profesión magisterial *han sido definidas desde el Estado*, y por tanto desde las luchas por el *poder*. A esto le añade otro hecho histórico que a pesar de estar tan a la vista, no se le habían sacado todas sus consecuencias, a saber, que si bien aquella definición de la educación básica y la profesión magisterial es legitimada por el Estado, *su fuente es el polo superior del campo educativo*. El sistema de educación básica y sus maestros se constituyeron a la sombra de la educación superior: de ella le venían su misión, sus contenidos, sus métodos y la formación de sus docentes. Los estudios históricos sobre el magisterio en México, coinciden en este punto: su identidad profesional se ha constituido, como cualquier otra identidad, a base de diversas *oposiciones*, en las que ocupa un lugar central su oposición con las profesiones universitarias (Arnaut, 1996). Esto es: existe una *relación de dominación* entre ambas regiones del campo educativo.

Esa relación de dominación se basa en que la *representación* que de sí mismos tienen los profesores “básicos”, es decir su *identidad*, les ha sido impuesta desde el polo “superior”, por la vía legitimadora del Estado. Esta imposición incluye su propia negación, pues se presenta como legítima siendo en realidad una arbitrariedad histórica. Además, se

puso en evidencia que los dominados *desconocen* la naturaleza arbitraria de esa imposición, pero a la vez la *reconocen* como legítima, y terminan así contribuyendo en la perpetuación de su propia dominación. Esto es, son víctimas de una forma particular de *dominación simbólica*.

Aunque hay que reconocer que no todo funciona como un mecanismo perfecto. Muy al contrario, la dominación no se da nunca sin algún tipo de resistencia entre los maestros (Street, 1992), aunque se debe aclarar que la posibilidad de movilización del magisterio no se da en igual medida en todas las regiones del país. Se advierte que en la medida que el magisterio está más movilizado es menor este reclamo simbólico y, a la inversa, en donde el magisterio es más dócil y está más conformado, mayor importancia adquiere. Este último es el caso de Jalisco.

La investigación reveló que las profesiones superiores, por ser las dominantes, se imponen también como el modelo ideal de profesión, por lo que las profesiones dominadas se definirán en relación con ellas. Así, los maestros que han interiorizado todo esto, buscaron la manera de asemejarse lo más posible a ese ideal, entre otras formas, por medio de la figura del “profesor-investigador”. Y fue a partir de este “deseo”, conjugado y en cierto modo usado por las políticas de reforma de corte neoliberal, que se pudo explicar la existencia de postgrados para el magisterio en Jalisco.

4. Pero no hubiera sido posible descubrir nada de lo anterior, sin la inclusión del punto de vista del investigador en el sistema o espacio analizado. Ello permitió una *objetivación participante*, dado que se permitió una objetivación del interés implícito en objetivar al magisterio. Dicho interés se debía, en primer lugar, a la necesidad de comprender una profesión con la cual se convivía y se debatía cotidianamente y las aparentemente

contradictorias formas de profesionalización que adoptaban. Pero esa objetivación obedecía a que esa convivencia implicaba objetivamente una toma de posición de un investigador, dotado de una *weltanschauung* universitaria, en el espacio magisterial, es decir, un *reposicionamiento* inconscientemente vivido como un “rebajamiento”, o al menos como una forma de *desclasamiento* “hacia abajo”.

Enseguida fue posible objetivar también la “puesta entre paréntesis de este interés y de la representación” que sustentaba, pues esa operación permitió, al mismo tiempo, un distanciamiento del “juego” y un reconocimiento de que se era parte de ese juego, a saber: de la relación de dominación simbólica que se da entre “superiores” y “básicos”, y todas las formas de *connivencia* que ella genera, particularmente la ilusión de reposicionamiento profesional del magisterio por medio del postgrado. Así, en lugar de *usar* ese conocimiento para continuar jugando *ventajosamente* en el juego (esto es, para perpetuar la dominación simbólica existente), se abría la posibilidad de usarlo para lograr un mejor conocimiento del objeto.

De esta forma es como la objetivación participante implica, inevitablemente, una *conversión* del punto de vista del investigador plena de ventajas. En primer lugar, porque ayuda a recorrer el velo de la perspectiva única desde la cual se inicia la investigación, permitiendo una verdadera objetivación y la superación de innumerables limitaciones de la objetivación parcial; por ejemplo, en mi caso, permite explicar realmente en términos de campo a la investigación educativa, cosa que hasta hoy, en México, se ha quedado en el intento (v. gr. Gutiérrez, 1999). Y, en segundo lugar, porque al mismo tiempo proporciona elementos racionales para contribuir, si no a la abolición, por lo menos a la atenuación de una situación de dominación específica y, por tanto, a un progreso en la marcha hacia una convivencia más cercana al ideal democrático.



## **Bibliografía**

- Arnaut, Alberto (1996), *Historia de una profesión. Los profesores de educación primaria en México, 1887-1994*, Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.
- Bourdieu, Chamboredon, Passeron (2000), *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, México.
- Bourdieu, P. (1995), *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, P. y cols. (1999), *La miseria del mundo*, FCE, Argentina.
- Bourdieu, P. y Loïc Wacquant (2005), *Una invitación a la sociología reflexiva*, Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Gutiérrez Serrano, Norma G. (1999), *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*, DIE-CINVESTAV, México.
- Lahire, Bernard (2004), *Sociología de la lectura*, Gedisa, Barcelona.
- Sandoval A., Sergio L. (2003), *Entre las determinaciones del campo educativo y la agencia de los maestros*, Tesis Doctoral, UdeG-CIESAS de Occidente.
- Street, Susan (1992), *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*, CIESAS, México.
- Zemelman, H. (1992), *Los horizontes de la razón I: Dialéctica y apropiación del presente*, Anthropos-ColMex A.C., Barcelona.