

fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
N° II (1/2000) / pp. 129 - 152

Socialización e integración social

Ana María Corti

Universidad Nacional de San Luis
e-mail: acorti@unsl.edu.ar

“La transformación del cuerpo semántico no es sólo un requerimiento para la transformación del orden hegemónico, sino que es parte integrante de él. Las categorías lingüísticas, los conceptos, al restringir y limitar la esfera de lo posible, al permitir o impedir que ciertas cuestiones sean pensadas, son parte central de cualquier proyecto político de transformación social”. (Tomaz Tadeu da Silva. 1997)

Resumen

El presente trabajo analiza los efectos que la discriminación produce en el mantenimiento del ordenamiento social jerárquico sobre los que se asientan las actuales configuraciones de las relaciones sociales. Sobre el particular se analiza la relación que existe entre educación y segmentación social teniendo en cuenta los efectos que en todo proceso de socialización tienen la distribución de saberes y prácticas cuando son valoradas de manera diferenciada.

Abstract

The present work analyzes the effects that the discrimination produces on the maintenance of the hierarchic social ordering on which the present configurations of the social relations are based. The present work analyzes the relation that exists between education and social segmentation considering the effects that the distribution of knowledge and practice when valued in different ways, have in all process of socialization.

Introducción

La tensión entre la heterogeneidad individual y el orden social jerárquico al cual son sometidas las personas por designios de un proceso de socialización basado en valorar y ordenar diferente a los distintos, produce múltiples elementos diferenciadores que constituyen factores de desigualdad y separación entre personas, culturas, pueblos, condiciones de vida, etc.

La integración social se ve así fragmentada. Ciertamente es que históricamente la construcción del "nosotros" se ha hecho sobre el reconocimiento de la diferencia o la igualdad, más que sobre la base de pensar la diversidad desde concepciones que posibilitaran la integración de la heterogeneidad social.

Las luchas por la reivindicación de diferentes grupos, etnias, culturas, ha estado signada por los esfuerzos de intentar uniformar bajo un mismo orden a todos, lo que sin duda dio lugar a la dominación, o sobre la renuncia a todo principio de unidad, la aceptación de diferencias sin límites, lo que llevó a la desintegración. Este dilema atraviesa las luchas que se han establecido para reivindicar la posición de los seres humanos en la sociedad.

El problema actual en relación con la discriminación en general es, a nuestro entender, cómo superar la *heterofobia* propia del *fundamentalismo cultural*. Cómo respetar la *diversidad* sin caer en la *tolerancia paternalista* (que significa aceptar la existencia de lo diferente pero subordinándolo) ni en *propuestas aislacionistas* (defensa de unos sobre otros) que significan ahondar las diferencias con planteos *segregacionistas*, en general basados en la reivindicación de lo " igual" versus lo " diferente".

La socialización escolar. Educar para integrar o para excluir

Todo ordenamiento (regulación del consenso) alrededor de los principios dominantes dentro de la sociedad, se realiza en el nivel de las prácticas cotidianas que a su vez están reguladas por las diferentes agencias de control simbólico, entre las cuales la escuela se destaca por el carácter universal y

uniformador de su discurso (Gintis 1980, Bourdieu, 1977; Foucault 1977; Bernstein, 1977, 1980)

Centrándonos en el ámbito educativo, diremos que en toda relación de enseñanza - aprendizaje se ejerce una relación de poder que es a la vez pedagógica, social, de comunicación y de transmisión de conocimientos y saberes, constituyendo el factor más determinante del trabajo escolar (Labourdette, 1989).

Reflexionar sobre el porvenir de la educación de las personas, es meditar acerca del desarrollo humano en el marco de una cultura que lo haga posible.

Se ha dicho que la educación tiene un papel fundamental en la formación de hombres y mujeres que piensen y decidan por sí mismos apreciando las diferentes culturas y enfoques, no como una amenaza, sino como una oportunidad deseable para el encuentro de la pluralidad de mentes; configurando el marco adecuado a la verdadera democracia.

Si la educación tiene como fin social preparar los/las ciudadanos/as para un mañana diferente, se debiera emprender esfuerzos en adecuarla a las nuevas exigencias. Pobreza, exclusión social y desigualdad tiñen el presente de injustos designios producidos, entre otras causas, por la mayor inequidad existente, la distribución asimétrica del conocimiento. Los ideales integracionistas en el plano de la realidad evidencian muy poca nivelación que contribuya a la optimización de complementariedades diversas.

La creciente demanda en educación no sólo implica tener más oportunidades de aprendizaje, sino que éstas sean diferentes. No es suficiente seguir expandiendo su oferta dentro de los marcos tradicionales. No basta con mejorar este u otro aspecto de nuestras instituciones educativas. Se requiere una transformación radical del ámbito educativo inspirado en la garantía de los principios democráticos de dignidad, equidad y respeto mutuo de todos los seres humanos, que posibilite la maduración de la auténtica democracia.

La clave de la libertad reside en la educación; pero en ausencia de un desarrollo educativo adecuado, la participación equitativa de los ciudadanos y ciudadanas resulta simbólica o inexistente.

fundamentos en humanidades

Como lo expresa Carlos Ortega,

“sólo la educación permite cultivar esa “soberanía personal ” que es la garantía de una auténtica participación ciudadana” (UNESCO, 1992).

La sociedad actual, con el fin de garantizar la paz y desarrollo integral del conjunto de sus habitantes, se debate entre la necesidad de definir formas sociales inclusivas y la exclusión del ordenamiento social a la que asistimos a finales del milenio.

El dilema reside, en poder superar el planteo que las luchas por la no-discriminación han presentado en su evolución histórica, fluctuando entre la igualdad reclamada en la esfera política formal y la diferencia (discriminación positiva), con la cual se ha *“intentado compensar mediante el privilegio formal la situación de inferioridad material”* (Capella, 1992) y simbólica, que al instalarse en un sistema de relaciones sociales jerárquicas y por tanto no equivalentes¹, han atenuado, pero no evitado la actual subordinación².

La ubicación diferencial de la mujer respecto al hombre, permite constatar que la proclamación de una igualdad formal de la ciudadanía , sin consideración de los efectos que produce un esquema de relaciones sociales jerárquicas, ha servido para mantener el privilegio del sexo dominante .

Al decir de Capella (1992):

"Estas, los sujetos sin voz, imponen limitaciones de índole moral al carácter meramente contractual de la actual concepción de la democracia. Unas limitaciones que no pueden ser traducidas al plano de las

¹ equivalente (Lat aequivalere) Igualdad en valores o en potencia. Geom: Igualar en valor los volúmenes o áreas de figuras o cuerpos distintos. En relación con los hombres y mujeres, equivalente es una relación que otorga igual valor en el discurso y en las prácticas a ambos, pese a las bases biológicas distintas.

² La inferioridad material es aquella que se evidencia de manera fáctica en los tratos y prácticas discriminatorias a las que se ven expuestas las mujeres. Esta situación ha persistido pese a la igualación de muchos derechos formalmente plasmados en las reformas legales. (privilegio formal que suele denominarse discriminación positiva, pues tiene como objetivo focalizar los derechos de la mujer , revirtiendo la falta de atención que históricamente ha sufrido)

*instituciones jurídico-políticas mientras siga siendo la categoría de **derecho**, y no la de **deber**, la atribución fundamental de la politicidad de los seres humanos".³*

Las actuales reivindicaciones por una mayor integración social, que para algunos asume el carácter de pluralidad cultural (multiculturalismo), no pueden hacerse al margen de planteos que interroguen sobre cuestiones asentadas en el respeto a los derechos humanos, a la equidad, a la justicia. Los movimientos sociales debieran permitir poner en evidencia la existencia de un tipo muy específico de acción colectiva, mediante el cual una categoría social, siempre particular, pone en cuestión una forma de dominación social, a la vez particular y general, e invoca contra ella valores, orientaciones generales de la sociedad que comparte con su adversario para privarlo de tal modo de su legitimidad. De tal forma el movimiento social pone en cuestión el modo de utilización social de recursos y modelos culturales y esta transformación invade tanto a hombres como mujeres, porque se asienta en un nuevo orden cultural que trasciende a la "comunidad de iguales", para situarse en el desafío de la comunicación entre distintos que aspiran a estar integrados.⁴

Tal vez, si los seres humanos fuésemos socializados en tratos y responsabilidades sociales con valor equivalente, producto de un *ethos* social basado en la integración de todos (independientemente de su sexo, condición

³ deber (del latín *debere*) estar obligado a. Derecho (del latín *directus*) recto, igual, razonable, legítimo. El derecho práctico (real, fáctico), que en un orden patriarcal suele corresponderse con el derecho consuetudinario, basado en la costumbre, no se corresponde con el derecho formal (escrito) en el que las mujeres han conquistado mayor igualdad. Esto determina que el autor diferencie el derecho conquistado por la mujer del deber (obediencia) para con su cumplimiento. Los datos de la realidad permiten dar cuenta de que los derechos conquistados en el marco legal no se corresponden con la obligación (deber) de su aplicación fáctica. Lo que plantea a la democracia, al decir del autor, una limitación de tipo moral.

⁴ La propuesta de resignificar los particularismos genéricos en un particularismo que los integre, incorpora en este trabajo a las categorías de " igual" y " distinto", la de " equivalente ", que adquiere el valor de permitir incluir tanto a varones como a mujeres bajo relaciones sociales basadas en la reciprocidad y transferibilidad de prácticas y valores y supone una relación no jerárquica entre los seres humanos. Con ello se trató de superar la disociación entre el universo instrumental de categorías teóricas existentes para categorizar a mujeres y hombres y el universo simbólico al que remiten los fenómenos de equidad , democracia versus semejantes y diferentes, utilizando un criterio integrador desde el pluralismo, y no desde la " igualdad" y " diferencia" que se corresponden con la utilización de un criterio identitario, fragmentario.

fundamentos en humanidades

económica, y demás aspectos sobre los que se asientan los clivajes de la segmentación social), el concepto de ciudadanía podría alcanzar la inclusión real que aspiramos en un modelo de democracia auténtica.

Al decir de Touraine:

“Contrariamente a un humanismo indeterminado, el reconocimiento [...] entre los sexos es el medio más conducente a la recomposición de un mundo en que hombres y mujeres puedan no distinguirse o confundirse por completo, sino superar la oposición tradicional entre lo privado y lo público, la autoridad y el afecto.” (Touraine, 1997: 195)

Laclau, en su libro *Emancipación y Diferencia* (1996) afirma que los 90 nos enfrentan a una proliferación de reivindicaciones basadas en particularismos, en tanto que el universalismo es dejado de lado como un sueño totalitario. Lo universal, como particularismo hegemónico, por el sólo hecho de serlo, envuelve a todas las relaciones sociales existentes, con lo cual esta afirmación de un particularismo puro, independiente de toda apelación a lo universal, se niega a sí mismo, pues se convierte en principio normativo, y en tal caso en universal.

Todo particularismo se constituye mediante relaciones de poder basadas en la subordinación y diferenciación, pero apela a ciertos principios generales para la construcción de su propia identidad, con lo cual queda sujeto al universalismo de quien extrae los valores y creencias que le dan sustento; por ello no todos los particularismos tienen igual validación social, no cualquier reivindicación de los diferentes particularismos es aceptada como legítima en el marco de los valores de la cultura hegemónica, ni en la cultura de la liberación.

Las luchas políticas y sociales actuales son las que en definitiva posibilitarán la integración social o el segregacionismo político y cultural. Dice Laclau:

“Si las luchas de los nuevos actores sociales demuestran que las prácticas concretas de nuestra sociedad restringen el universalismo de nuestros ideales políticos a sectores limitados de la población, resulta posible retener la dimensión universal al mismo tiempo que se amplían las esferas de su aplicación - lo que a su vez redefine los contenidos concretos de esa universalidad...”. “ Lo universal no tiene contenido concreto propio, sino que es el horizonte siempre más lejano que resulta

de la expansión de la cadena indefinida de reivindicaciones equivalentes."
(Laclau, 1996: 66/67)

Esto ha posibilitado explicar por qué la valoración que otorga a la mujer una posición subalterna sigue condicionada a relaciones sociales de poder basadas en un "*discurso articulado dentro de un orden simbólico y material de relaciones* , que al otorgar códigos valorativos a las relaciones sociales entre hombres y mujeres dentro de un *hegemónico cultural específico*, las atraviesa por un "*estado de dominio*" (Corti, 1996).

El estado de dominio es un particularismo basado en la diferenciación, que envuelve a las relaciones sociales existentes mediante valoraciones generalizadas y absolutizadas de diferencias reales o ficticias que se asientan en el marco cultural en beneficio del hegemónico-clasificador (arbitrario cultural) y que son utilizadas en detrimento de su contrario.

Desde este modelo, cualquier relación basada en la discriminación del distinto que trascienda la esfera individual, como el racismo, la dominación de clases, o los problemas de género, son estados de dominio estructurales, y los tres abarcan a toda la sociedad en todos los aspectos. Todos se producen y reproducen según el principio de hegemonía, desde arriba o desde abajo, institucionalmente o individualmente, y la frontera entre victimarios y víctimas *nunca* esta netamente marcada.

De allí, que:

- § todo "estado de dominio" se basa en un particularismo hegemónico, que como recurso para la preservación de su hegemonía instala discursos y prácticas basados en criterios clasificadores estereotipados que ofician de argumento para preservar el dominio.
- § estos *estados de dominio* se establecen para justificar los privilegios, dominación o agresiones del contrario hegemónico-dominante.
- § en el estado de dominio, no se trata de diferencias *pensadas solamente*, sino que *tienen expresión material y económica*.

fundamentos en humanidades

§ las diferenciaciones entre sexos, culturas, etnias, clases sociales, entre otras, están atravesadas por clasificaciones estereotipadas que legitiman un "estado de dominio" sustentado en la atribución de posiciones jerárquicas entre los distintos, que han estigmatizado la subalteridad valorativa de unos por sobre otros aspectos del entramado relacional del orden social dominante .

§ analizar la diferencia desde el enfoque cultural dominante, implica dar cuenta que el pertenecer a una u otra categoría diferencia actitudes, creencias, y códigos en una sociedad dada, que son justificados en virtud del arbitrario cultural hegemónico que esa cultura reproduce y que produce desigual trato y oportunidad social.

La cultura en la acepción antropológica en que aquí se la usa remite a un conjunto de significaciones que enuncian en los discursos o las conductas aparentemente menos "culturales": modelos heredados, arraigados en los símbolos y en todas las formas de expresión que permiten a los individuos comunicar, perpetuar y desarrollar su saber y sus actitudes sobre la vida.

Situarse desde la cultura para analizar los mecanismos de integración o desintegración social que produce la socialización dominante, significa además, entender que las relaciones entre distintos son relaciones sociales. No son datos naturales, sino construcciones sociales y su estudio debe hacerse como el de otras relaciones, igualitarias o desiguales, entre grupos sociales.

Así, por ejemplo, la constatación histórica de la dominación masculina o la de la cultura occidental, pasan a ser una expresión entre otras, de la desigualdad de las relaciones sociales.

A su vez, afirmar que las valoraciones de lo distinto son producto de las relaciones sociales, conduce a realizar una distinción entre lo social y lo político para poder explicar el origen de la desigualdad que se pretende analizar en dicha relación y arribar al concepto de dominación.

Por cierto que en una *sociedad excluyente*, los conflictos sociales se caracterizan por la presencia de una doble asimetría en la relación de interpretaciones (discursos) entre las partes en conflicto. Al respecto Lechner (1981) dice que en un modelo basado en la exclusión:

fundamentos en humanidades

"el movimiento social excluido no llega a plantearse la cuestión del orden global al particularizar al adversario. No obstante el adversario se articula en el discurso del orden. Para el sujeto social subordinado, el conflicto tiene una significación exclusivamente particular. Para el sujeto político subordinante, el conflicto tiene una significación exclusivamente general."

Los sujetos sociales no pueden renunciar al enfrentamiento específico en que afirman sus identidades particulares; se rehusan a desaparecer en los intersticios de un orden que no los reconoce en su particularidad. Esa defensa de la integridad subjetiva surge muchas veces en el discurso social como "defensa de la dignidad". El discurso del orden, a su vez, ve en la reivindicación particular un "proyecto político" que real o potencialmente pone en peligro a la seguridad pública y tiene, por lo tanto, que ser combatido.

Por el contrario, en un *orden incluyente o democrático*, complementa Lechner, cada conflicto particular se presenta, desde luego, como actualización de lo político; los sujetos en conflicto articulan sus objetivos inmediatos a proyectos políticos explícitos. En el límite, se rompe el movimiento circular de reproducción de la supremacía. La sociedad se recupera como sociedad política, y la política se afirma como el ordenamiento permanente de la sociedad diferenciada.

Laclau (1996) analizando la relación entre lo universal y lo particular en la democracia dice:

"Si la democracia es posible, es porque lo universal no tiene ni un cuerpo ni un contenido necesarios; por el contrario diversos grupos compiten entre sí para dar a sus particularismos, de modo temporario, una función de representación universal. La sociedad genera todo un vocabulario de significantes vacíos cuyos significados temporarios son el resultado de una competencia política."

Si bien lo político es un hecho social y por tanto encuentra su origen en lo social, se distingue por su función específica: determinar las reglas comunes que deben regir la vida colectiva; *"representa así una instancia de regulación, de estructuración, de coordinación y de control de lo social"* (Farge, 1991) que tiene entre sus expresiones más generales al discurso.

fundamentos en humanidades

Al nombrar, mediante el discurso a la diferencia, se estructura la posición (subalterna o dominante, respectivamente) sin la cual la producción y reproducción de sentido de esta relación jerárquica no es posible. Es el discurso, como dice Foucault, el que en su práctica constituye a los sujetos y a los objetos. Y por tanto, la constitución de sujetos y objetos está articulada a las relaciones de poder y control, pues el discurso, está atravesado por el orden dominante en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados.

El conjunto de elementos que configuran el *discurso*, y por tanto, que configuran las *relaciones sociales*, son tanto las palabras como los actos, gestos, trabajos, etc., de que se forman las prácticas subjetivas. Un sujeto político no se constituye sino en el conjunto de sus prácticas significantes o en su discurso.

Las condiciones sociales de existencia del sujeto - como las condiciones de la producción de la vida natural - no son "cosas en sí", sino realidades mediadas por la significación.

A su vez, estas posiciones permiten "percibirse como distinto" suponen la integración en un orden simbólico (familia, rol social, trabajo, etc.) en el cual se recibe un nombre, se ocupa un lugar. Ese orden es gobernado por una ley que se "actualiza" en normas concretas, generales y particulares.

Foucault describe que el *poder* estabiliza su dominación sólo cuando ha calado en las subjetividades al punto que ellas mismas contribuyen a reproducir la asimetría. Bourdieu lo complementa diciendo que cuanto más tradicional sea una sociedad la dominación será más implícita, es decir, será considerada parte del "estado natural" y por ende será menos percibida como "orden impuesto".

Esta preservación del orden instituido complementa la violencia (coerción) a través del consenso como "sentido común" compartido por extensas capas sociales y dirigido a la reproducción del sistema vigente en sus aspectos simbólicos. La hegemonía pasa a ser así un proceso construido por medio de la dialéctica entre coerción y consenso (Gramsci, 1975).

El orden del consenso ya no es la obediencia / legalidad como en el caso de la coerción, sino la normatividad / aceptación que naturaliza la diferencia.

De tal forma, todo pensamiento que clasifica en formas prefijadas o en discriminaciones que resultan de ellas, contribuye a *mantener* y a reproducir como "sentido común", resultado del "orden natural", ese orden hegemónico, que al universalizar la visión dominante, perpetúa un estado de dominio.

Utilizar elementos del discurso que nombren desde un lugar común a los diferentes, sin ser analizados por comparación, como sucede en la alteridad del modelo jerárquico vigente, implica a nuestro entender situar las relaciones sociales en el plano de la *equivalencia*, romper el círculo autoritario actual y progresar hacia el concepto de integración social, que supone reconocer la heterogeneidad de los sujetos sociales, aceptando la igualdad valorativa para las diferencias.

Este cambio no podrá hacerse al margen de la escuela. Desocultar los mecanismos y características a través de los cuales se transmiten *las nociones de la igualdad, la diferencia y equivalencia*, es necesario porque *"la importancia de los estereotipos deriva de la persistencia de su arraigo social. Descansan en prejuicios enraizados y transmitidos de generación en generación y evolucionan más lentamente de lo que lo hace, a veces, la realidad social"* (Alberdi, 1984).

En el discurso y en la práctica escolar ¿cómo se resuelve la equivalencia desde una universalidad jerarquizada?

Los supuestos de los que se parte para realizar esta afirmación son:

1. El orden sobre, el que se asientan las relaciones sociales, se caracteriza por la separación de lo diverso, más que por la integración, sin que ello sea irreversible.
2. La representación del diferente en las prácticas cotidianas del maestro/a en el ámbito escolar y de los/as alumnos/as, permite analizar en *"el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción del orden social, los cuales, a su vez crean la posibilidad de la reproducción social"* (Heller, 1977), como también la posibilidad de transformación social.

fundamentos en humanidades

3. Las prácticas discriminadoras reproducen valores, normas e ideas que van conformando roles estereotipados fijos en las personas (forma de inculcación implícita) socializando para la regulación dentro de un orden .
4. El proceso de reproducción del orden regulativo (ideológico) dominante, se realiza a través de la selección e institucionalización de modalidades específicas de control simbólico que toman en la práctica pedagógica la forma de prácticas regulativas (discurso regulativo) y que impregnan el discurso instruccional de la escuela.
5. El orden regulativo dominante no es estático, más bien se asemeja a un espacio de conflictos. Por tanto, en el análisis de una práctica concreta existirá una fuente de conflicto potencial o real, inercia y resistencia, lo que da lugar a la transformación social.
6. Las fracturas en el hegemónico cultural, hacen factible encontrar relaciones sociales basadas en visiones, valoraciones y tratos equivalentes, que permitan ir resignificando las diferencias mediante relaciones sociales de mayor reciprocidad e integración.

Las escuelas: prácticas y discursos

La sociología de la educación ha iluminado la relación dialéctica que existe entre control social y reproducción de pautas de comportamiento a partir de la habituación a determinados roles.

En este apartado nos proponemos argumentar, *inter alia*, cómo el no-reconocimiento de la diversidad, particularmente la creencia en la existencia de una sola y única cultura -la que recorta la escuela- y el tratamiento igualitariamente formalista de situaciones desiguales pueden conducir y conducen a la creación de un eficaz mecanismo de desigualdad. No obstante, no ahondaremos en la cuestión, de qué parte de esa diversidad debe ser respetada y qué otra parte no es sino la consecuencia de la desigualdad que asigna el ordenamiento jerárquico de cada persona, cultura, etnia o clase social. "Iguales pero diversos" parece ser una tensión que atraviesa el principio

de aceptar que la desigualdad es mala pero la variedad es buena, a condición de que no se utilice para valorar jerárquicamente a los distintos.

Relacionado con lo anterior, existen, finalmente, una desigualdad y una diversidad propias de cada individuo que no vamos a atender. La primera es la que concierne a las diferentes capacidades individuales, naturales; la segunda, la que atañe a las distintas inclinaciones, actitudes, etc., también individuales. Atender a esta desigualdad/diversidad individual debiera ser parte del cometido de la educación mediante una tutela y una orientación individualizadas. Nuestro interés no está centrado en ello, sino en las formas colectivas de desigualdad que la escuela legitima como meramente individuales y en las manifestaciones igualmente colectivas de diversidad que la institución sólo coteja como singulares.

Mateo Y Pardo (1975) sostienen que la idea de *"considerar a la educación como proceso social proviene de la constatación de que ella se materializa como un entrelazamiento de relaciones sociales, cristalizadas o no, tendientes a introducir a la pluralidad de sujetos que la protagonizan en la práctica de un determinado ordenamiento cultural."*

En la base de todo proceso socializador se encuentran los mecanismos de reproducción del poder, por ello, el problema central de toda formación social, de todo estado de dominio, es la necesidad social de producir y reproducir incesantemente las condiciones que la hagan posible.

La influencia de estos modelos que se imponen a las personas tienen un efecto poderoso en la determinación de la identidad, ya que la moldean en términos de lo que es adecuado, esperable, legítimo o no para cada sexo, clase social, etnia, en determinado contexto socio-histórico.

Investigaciones cualitativas realizadas en América Latina y el Caribe (CEPAL, 1994) señalan que la familia como primer y principal agente de socialización refuerza los patrones tradicionales y estereotipados sobre el rol de las personas, así como la adquisición de valores que con gran eficacia simbólica y práctica determinarán lo correcto y esperable para cada cual, lo que influye posteriormente en las opciones de estudio, en las tendencias vocacionales, en las demandas de formación y en las decisiones que toman las personas en su proyecto vital futuro.

fundamentos en humanidades

Esta **socialización diferencial** basa su legitimación en la identificación a partir de criterios de igualdad y diferencia que conforman la asimetría de roles y valoraciones dentro de la sociedad.

La segmentación social se basa en la determinación de un orden social a través de la historicidad y el control transmitidos por medio de la tipificación de comportamientos. Estos constituyen "roles institucionales" que diferencian una distribución social del conocimiento diferencial, según los subuniversos de significados segregados socialmente (Berger y Luckmann, 1976).

La propensión a dividir y clasificar a las personas, capacidades y actividades, determina que se disminuya, excluya, subrepresente y estereotipe a las personas (Michel, 1989) y determina en el ámbito de la educación discriminación inducida por los contenidos y por las prácticas.

La escuela combina la distribución de conocimiento con la clasificación diferencial de las personas, al decir de Apple *"las escuelas asignan a las personas y legitiman el conocimiento, legitiman a las personas y asignan conocimiento"* (Apple, 1987).

De allí que el término "diversidad" se aplique a lo individual y el término "desigualdad" a lo social: lo que es diverso entre las personas, cuando pasa por el tamiz de la cultura hegemónica, se convierte en valorado desigualmente.

En las ciencias humanas se han producido una serie de teorías que analizan el discurso a partir de las "relaciones de poder" que existen en la manera de nombrar y ubicar a los objetos y cosas (Bernstein, Foucault, Pecheux, Lacan, Althusser. Bourdieu) así como acerca de la intervención del discurso en el dominio de las prácticas sociales (Barthes, Greimas, Kristeva).

Desde estas concepciones el estudio del discurso se separa de las concepciones lingüísticas más clásicas, como una realización simple del lenguaje, para pasar a considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales basadas en un orden dominante social en el cual está ubicado y al cual reproduce.

En este sentido diremos que las agencias del Estado (entre las cuales se cuenta la Escuela) tienden a reproducir principios dominantes a través de

discursos y prácticas específicas, cuya principal función es servir como sustrato para la creación dentro de la sociedad de lo que puede llamarse "consenso"

Al respecto la función primaria de la escuela, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas.

A estos discursos generados por las agencias del Estado los denominaremos siguiendo la clasificación que propone Bernstein (1977) Discursos Regulativos Generales:

"El discurso regulativo general intenta en su realización legitimar lo que podemos denominar relaciones verticales y horizontales de una sociedad dada. Las relaciones verticales se refieren esencialmente a los principios de estratificación social los cuales regulan las relaciones entre grupos sociales.

Las relaciones horizontales se refieren a los Principios que establecen comunalidades fundamentales como por ejemplo la nacionalidad, ciudadanía, responsabilidad, colectividad, hermandad, igualdad, patriotismo, etc. El discurso regulativo general intenta crear lo similar entre lo diferente." (Bernstein, 1977: 120)

En este sentido es posible distinguir dos posiciones respecto a la relación entre la escuela como institución reproductora de ideología dominante y las relaciones económicas de producción.

Una posición enfatiza la correspondencia entre la educación y la producción (Bowles y Gintis, 1976), otra postura enfatiza la reproducción e independencia relativa (Althusser, 1971; Bernstein, 1977; Bourdieu, 1977; Hall, 1977; Apple, 1982).

Tomando como referencia la situación de la mujer en la educación y su correspondencia en el mundo de la producción, como hemos visto anteriormente, los datos permiten concluir que no parece haber correspondencia entre el creciente avance de la mujer, la demanda educativa de todos los niveles y su situación específica en el campo de la producción. En este sentido parece interesante reproducir parte del siguiente texto escrito por Bernstein:

fundamentos en humanidades

"Las relaciones entre la educación y la producción pueden crear contradicciones y discrepancias con referencia a:

a) las relaciones entre la distribución de las categorías que la educación crea y la distribución de las categorías del modo de producción.

b) las relaciones entre las categorías que la educación crea y las relaciones entre las categorías requeridas por el modo de producción.

c) la realización de las categorías de la educación (habilidades y disposiciones) y la realización esperada de las categorías del modo de producción." (Bernstein, 1977)

En virtud de estas consideraciones debiéramos decir, que si bien la escuela y la educación como práctica concreta es un mecanismo crucial del Estado por medio del cual sus principios dominantes pueden traducirse en prácticas consensuadas, *"no todo lo que se selecciona necesariamente es transmitido, lo que se transmite no es necesariamente adquirido y lo adquirido puede tener poca o ninguna relación o una relación opuesta con las intenciones de los seleccionadores y los contenidos"* (Bernstein - Díaz, 1984: 133).

Es así que la escuela puede entenderse como una agencia del Estado que está interrelacionada con otras agencias estatales y con la familia creando un complejo de campos que van gestando la trama de principios dominantes en la sociedad.

Existirá por tanto un campo de recontextualización que servirá de mediador entre lo que produce la escuela y el contexto cultural primario del alumno (familia-comunidad). De lo que surge un interjuego de campos en donde la escuela puede incluir como parte de sus prácticas discursos recontextualizados de las relaciones del alumno con la familia, la comunidad y los grupos de amigos (grupos de pertenencia) con el fin de aumentar el control social y hacer más efectivo su propio discurso regulativo, y por otra parte es posible que la familia o la comunidad puedan influir sobre el campo de recontextualización de la escuela y de esta forma afectar las prácticas de esta última.

A partir de esta íntima interpenetración es posible comprender las complejas relaciones entre el poder, la ideología y el discurso pedagógico como elemento reproductor y productor de prácticas sociales.

Así entendido el discurso pedagógico puede considerarse un dispositivo que tiende a la reproducción y producción mediante categorías que ubican, contextualizan y recontextualizan a los sujetos y a relaciones sociales potenciales.

Bernstein (1977) define que, en toda institución educativa (contexto de reproducción), el discurso pedagógico tenderá a reproducir el Discurso Regulatorio Oficial a través del Discurso Regulatorio Pedagógico (encargado de controlar los significados que se realizan en la práctica pedagógica) por medio de la regulación de las posiciones de los sujetos y las relaciones sociales realizadas en dicho contexto. No obstante, el "código pedagógico" (regulador del comportamiento de la práctica discursiva) puede ser interpretado en virtud de la integración de discursos - prácticas y espacios y sus contradicciones intrínsecas.

Entender este análisis a partir de condicionantes estructurales permite no sólo analizar la situación particular de la relación maestro - alumno en un contexto de aplicación microsocial, sino tratar de comprender esta relación a partir de condicionantes externos que le imprimen sentido.

Sobre el particular, Bourdieu y Passeron (1977) afirman que el trabajo pedagógico tenderá más a eludir la inculcación explícita de los principios que proporcionan el dominio simbólico, cuanto más inculcado esté el dominio práctico de estos principios en los destinatarios legítimos (los alumnos). Por ello, es esperable que cuando más internalizados como "sentido común" estén en los/as alumnos/as los comportamientos esperables desde el estereotipo diferenciador y jerárquico, cuanto más socializados estén en estos valores y principios, ya sea por la cultura familiar de la que provienen o por la que la escuela y contexto social próximo legitima, menos evidente será la inculcación explícita de valores que refuercen el estereotipo por parte de los/as maestros/as.

Puede ocurrir sin embargo que la porosidad de la trama social posibilite un trabajo pedagógico transformador, en donde la inculcación implícita que realicen los/as docentes sea en principios no estereotipados. Si bien los mecanismos de reproducción operan en la sociedad, de todos modos, en la trama social operan fuerzas contrahegemónicas que permiten que el orden impuesto desde el estado de dominio hegemónico sea cuestionado y en este

sentido pensar un cambio con relación a la actual segregación social. Por tanto es necesario analizar en las micro-prácticas escolares la manera en que los discursos y prácticas muestran otras formas de nombrar y relacionar las relaciones sociales que denoten posiciones más equivalentes entre las personas, culturas, etnias.

Como ya hemos afirmado, el universalismo no tiene un contenido estable, sino que está sujeto a las luchas de poder entre los diferentes particularismos (Laclau, 1996).

Los discursos regulativos que operan en las escuelas, resultantes del orden general dominante, son vectores reproductores y transformadores de los estados de dominio que hegemonizan la relación social de las personas. Ambos vectores representan la tensión entre el universalismo (esquema jerárquico de poder) y particularismo (luchas de poder por la equiparación).

Reflexiones sobre los desafíos futuros

Nombrar las relaciones sociales desde la igualdad sin idear la posibilidad de construir sociedades más democráticas y justas, es perverso porque oculta la discriminación

Para que en verdad las relaciones sociales sean iguales, debieran plantearse desde la integración y valoración equivalente. Las estructuras de la dominación basadas en la hegemonía de los idénticos se caracterizaron por la heterofobia , es decir discriminación del diferente, su meta fue asimilar a todos los seres humanos con pretensión universalista e ideal homogeneizante.

Hoy la nueva derecha proclama la "igualdad de la diferencia". Respeta el "derecho a la diferencia", pero no habla de integración, ahondando la diferencia entre mundo instrumental y simbólico. La globalización, envuelve un mundo cada vez más disociado llevándonos a vivir en una sociedad cada vez más excluyente; con lo cual *la antinomia entre igualdad y diferencia* pierde visibilidad ante una ética multiculturalista , que ve riqueza en la diversidad, pero a condición de mantener la no-equivalencia en el plano relacional y material.

El desafío entonces es hacer que los enfoques basados en el universalismo totalizante, como aquellos que parten del relativismo caótico, sean superados por formulaciones que avancen sobre la integración de la heterogeneidad generando un desarrollo integrado en donde la cultura, y dentro de ella la definición del género, no se viva como concepto totalizador, produciendo la invisibilidad de las múltiples determinaciones que hacen a la identidad de los pueblos y de las personas que en ellos habitan .

La construcción de un *"orden social basado en la equivalencia"* por ende, supone avanzar en la superación de las condiciones materiales y simbólicas que están en la base de la dominación, y ésto es más que "respetar las diferencias"; ésto supone incorporar en las relaciones sociales la reciprocidad entre distintos dentro un marco de respeto basado en la justicia y la integración social.

Una asimilación progresiva de las diferencias entre los seres humanos, en donde ni el individualismo egoísta que convierte a la diferencia individual en absoluta ni la noción de colectivo que define la comunidad como cerrada y orgánica, son nociones que sirven al momento de superar la discriminación social en general y la de hombres y mujeres en particular.

Como afirma Alice Rossi (1990): *"Mientras que la igualdad es un concepto político social y ético, la diferencia es un hecho biológico. [Pero] Ninguna regla de la naturaleza o de la organización social dice que los sexos tienen que ser lo mismo o hacer las mismas cosas para ser social, política y económicamente iguales"*; al decir de Maturana (1994) *"Es en el espacio de las relaciones humanas, donde la persona definida como limitada pasa a ser limitada"*.

En la trama de los procesos relacionales, entrettejidos por discursos y prácticas educativas, consideramos por tanto necesario, analizar las múltiples aristas de una realidad basada en la heterogeneidad, pero que requiere ser considerada desde una mirada que recupere para los sujetos involucrados la posibilidad de ser valorados como iguales desde su diversidad para poder tener las mismas posibilidades en lo social, político y económico.

Aquí cabe insistir sobre qué se entiende por diversidad, qué por diferencia y qué por desigualdad. La diversidad es reconocer a las personas, culturas, etnias por lo que son y no por como nos gustaría que fueran. La diferencia es la valoración subjetiva de la diversidad que provoca manifestaciones de rechazo

fundamentos en humanidades

tales como xenofobia, racismo, intolerancia o de aceptación tolerancia, simpatía, xenofilia. Es la consideración de la diversidad como valor lo que produce desigualdad. De allí que el paradigma de la igualdad debiera evolucionar hacia el paradigma de la libertad en donde la desigualdad basada en establecer relaciones jerárquicas de poder entre las personas por criterios de poder social, económico, étnico, cultural u otra razón, mute hacia relaciones de mayor equivalencia.

Es por ello que consideramos que debiera desafiarse a los modelos teóricos y producir nuevas formulaciones que desde el conocimiento del orden hegemónico, permitan adentrarse en el análisis de las fuerzas impulsoras de cambio social, de manera tal de empezar a nombrar el cambio y por ende hacer que la transformación de las relaciones equivalentes obtengan entidad en la circulación discursiva y práctica.

Existen ya trabajos en esta dirección, existen también como hemos expuesto, marcos teóricos que orientan sus postulaciones hacia el análisis de las microprácticas sociales, pero a nuestro entender debiéramos esforzarnos por aumentar esta línea de trabajo, para instalar un discurso que posibilite pensar que es posible y deseable superar la exclusión y desintegración social.

Aunque las desigualdades de clase, género y etnia son realidades distintas y requieren tratamientos diferentes, presentan importantes paralelismos que, en combinación con los contrastes asociados, permiten, creemos, una mejor comprensión tanto de las desigualdades en sí como de las políticas con que han sido afrontadas.

Las diferentes clases sociales, las mujeres y las minorías étnicas han seguido procesos hasta cierto punto similares en relación con la escuela. Primero fueron simplemente excluidos de unas escuelas que eran de la pequeña y media burguesía, para varones y no mujeres y para la etnia dominante.

Ferdandez Enguita (1998) afirma:

“Las escuelas nacieron como un fenómeno urbano, limitado a la burguesía -en sentido primigenio- acomodada y a un sector de la pequeña burguesía vinculado o candidato a vincularse a funciones eclesiásticas,

burocráticas o militares. Los demás, los campesinos y, en buena medida, los artesanos, por no hablar ya del resto -los que no tenían ni tierras ni oficio, el protoproletariado de las ciudades-, estaban excluidos de derecho o de hecho. Las mujeres, por su parte, fueron excluidas de hecho -se criaban con sus madres- o incorporadas a "escuelas" en las que ni siquiera se les enseñaban las primeras letras, sino tan sólo disciplina, piedad y buenas costumbres. Las minorías étnicas, en fin, han acumulado episodios de exclusión expresa hasta muy recientemente: entre nosotros, por ejemplo, los gitanos fueron excluidos primero de derecho -lo mismo que de los gremios y otras instituciones- y luego, en gran medida, de hecho, pues siempre se encontraban en las bolsas de no-escolarización en las zonas rurales pobres, las periferias urbanas más marginales, etc."
(Fernandez Enguita, 1998: 5)

Dar cuenta de las particularidades que en el sistema de socialización de los diversos adoptan las categorías de lo "igual", "lo distinto" y lo "equivalente" cuando son adjudicadas al diferente, para poder desvelar la urdimbre sobre la cual se teje mediante discursos y prácticas la construcción social de la exclusión y en sentido más general, analizar cómo la educación contribuye en la transmisión de aspectos instrumentales y simbólicos que posibilitan o inhiben el pensar una sociedad integrada nos parece que es un desafío que los intelectuales tenemos.

El desafío será no sólo saber describir, analizar y valorar esta sociedad desigual e insolidaria que hemos construido en los últimos 500 años y perfeccionado en la década de los 90, sino cómo nos esforzamos para hacer posible la construcción de una sociedad más democrática ♦

Referencias bibliográficas

Alberti, Inés (1984). La internalización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: el papel de los enseñantes. *Seminario Mujer y Educación*. Madrid: s/d.

Althusser, Louis (1974). Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. *Filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.

fundamentos en humanidades

Apple, Michael (1982). Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado. *Revista de Educación, Nº 283, Mayo - Agosto*. Madrid.

Apple, Michael (1987). *Educación y Poder*. Buenos Aires: Paidós.

Bernstein, B. - Diaz, M. (1984). Hacia una teoría del discurso Pedagógico. *Rev. Colombiana de Educación*. Colombia.

Bernstein, B.(1984). La relación entre los códigos sociolingüísticos y los códigos educativos. *Rev. Colombiana de educación*. Colombia.

Bernstein, B. (1984). Codes modalities and the process of cultural reproduction. A model. *Language in Society, Vol 10*.

Berger, P. - Luckman, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. México: Amorrortu.

Bourdieu, P. - Passeron, J.C.(1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia.

Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens pratique*. París: Les Editions de Mimit.

Bowles, S. - Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America.Educational Reform and the Contradictions of Economic Lfe*. EEUU: Basic Books.

Capella, L.. En: Iglesias, Enrique V. (1992). *Reflexiones sobre el Desarrollo Económico. Hacia un Nuevo Consenso Latinoamericano*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

CEPAL (1994). Hacia una Estrategia Educacional para las mujeres de América Latina y el Caribe. Documento presentado en la *VI Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer*. Mar del Plata.

Corti, Ana María (1996). La separación del distinto y la condición de las mujeres. *Revista Intercontinental. Vol. III, Nº 1 y 2*. México D.F.

Corti, Ana María (1996). El problema del género desde la perspectiva del poder. *Revista Idea*. San Luis: Fac de Cs. Humanas. UNSL.

Díaz, R.- Guber, S. - Sorter, M. - Visacovsky, S. (1986). *La producción de sentido: un aspecto de la construcción de las relaciones sociales. Vol IX, Nº 31.* México: Ed. Nueva Antropología.

Farge, A. (1991). *La Historia de las Mujeres. Cultura y Poder de las Mujeres: Ensayo de Historiografía. REVISTA HISTORIA SOCIAL Nº 9.* España.

Foucault, M. (1977). *La Microfísica del Poder.* Madrid: Edit La Piqueta.

Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura.* México: Ed. Juan Pablos.

Gramsci, A. (1975). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce.* México: Juan Pablos Edit.

Hall, R. (1982). *Organizaciones, estructuras y procesos.* Bogotá: McGraw Hill.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona: Ed. Península.

Fernández Enguita, M. (1988). *Desigualdad, Diversidad y Logro.* Madrid: s/d.

Laclau, E. (1996). *Emancipación y Diferencia.* México: Siglo XXI.

Laclau, E.(1996). *La política como construcción de lo impensable.* (mimeo).

Labourdette, Sergio (1989). *Educación, Cultura y Poder.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Lechner, Norbert (1981). *El Proyecto Neoconservador y la Democracia. Ponencia del Seminario: Los nuevos procesos sociales y la teoría política contemporánea.* Instituto de Investigaciones Sociales. México: UNAM.

Mateo, F. - Pardo, E. (1975). *Argentina: Educación y Capitalismo Dependiente.* Bs. As.: Edit. Tiempo Contemporáneo.

Michel, André (1989). *Nao aos estereótipos: vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares*. Sao Paulo: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).