
REFLEXIONES SOBRE LA ESCUELA HOY

Carlos Hernando Triana Marín, candidato a Doctor en Educación

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6310-5318>

Resultados parciales de la tesis doctoral “La escuela hoy historia del presente. Posiciones, disposiciones y toma de posición de sus agentes”

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las diferentes posiciones teóricas acerca de la escuela como institución de la modernidad. El argumento central apunta a interpretar los enfoques más relevantes que sobre la escuela tienen algunos intelectuales. La metodología que se utilizó fue la lectura de los documentos, la categorización, el análisis y comparación de contenidos entre los diferentes autores trabajados. Los resultados obtenidos muestran que la escuela entre otros, es leída e interpretada como: establecimiento público, institución donde se ejerce disciplina control y espacio para la movilidad social, lugar en donde se institucionalizan y miden los valores y, como espacio de reproducción social. Como conclusión, se identifican interpretaciones disimiles que invitan a complejizar estas aproximaciones teóricas en una nueva mirada que enlace las investigaciones de los intelectuales con las políticas del Estado y las subjetividades de los que habitan el espacio-tiempo de la institución escolar, como campo de investigación permanente.

Palabras clave: establecimiento público, control vigilancia y movilidad social; institución de los

valores, reproducción social; capital cultural, social y simbólico.

INTRODUCCION

La escuela es vista por teóricos desde diferentes perspectivas, algunos la han analizado a partir del estatus o la movilidad social, otros como una institución que debe desaparecer, varios más, han puesto su mirada en el control y la disciplina, otros desde la teoría de la reproducción social y desde un sin número de lugares muy importantes, pero aún queda camino por recorrer, uno de ellos es la relación e interacción de las diferentes posturas de quienes narran y vivencian la escuela.

La escuela es leída y narrada desde los poderes económicos, los intelectuales, el Estado y la comunidad educativa que convive en su cotidianidad, pero casi siempre esta lectura se circunscribe a la relevancia que cada actor (agente), desde su mirada, otorga a la institución. Comprender y analizar las diferentes posiciones desde la mirada de algunos intelectuales y las relaciones e interrelaciones entre ellas, es el propósito que nos mueve a indagar por el espacio tiempo de la escuela hoy.

La propuesta presentada en este documento está relacionada con los discursos y las posiciones de algunos agentes que constituyen la escuela. Al indagar y explorar las perspectivas y configuraciones que los diversos agentes tienen sobre esta institución, emergen tensiones y encuentros en un mundo aparentemente disperso, probablemente sujetado por una estructura que lo institucionaliza dándole la corporeidad que se evidencia en la sociedad contemporánea.

Una pregunta que resuena hoy como lugar común es ¿para qué sirve la escuela? Ese lugar lleno de recuerdos, que deambulan por la mente de casi todos nosotros, ha sido indagado por muchos autores que se preguntaron por su origen y se remontaron a épocas pretéritas. La escuela es reconocida ahora como una invención de la modernidad, pero con el transcurrir del tiempo se retoman otras preguntas para hacerle a esta institución en permanente crisis.

El objetivo de este artículo es interpretar los enfoques más relevantes que sobre la escuela tienen algunos intelectuales. La metodología que se utilizó fue la lectura de los documentos, la categorización, el análisis y comparación de contenidos entre los diferentes autores aspecto que permitió argumentar y fijar una mirada crítica en el campo social de la escuela hoy, entendida esta, como el espacio-tiempo de la adquisición de capital cultural incorporado, donde se amplían y consolidan las relaciones sociales y se legitima el saber como capital simbólico.

El texto se divide en cinco partes; en primer lugar se hace referencia a la escuela como establecimiento público, control, vigilancia y movilidad social; en segundo lugar la escuela vista como la institución de los valores; un tercer lugar la escuela como espacio de reproducción social; en un corto momento se

presenta una reflexión sobre el texto y finalmente se exponen algunas conclusiones.

1. LA ESCUELA COMO ESTABLECIMIENTO PÚBLICO, CONTROL, VIGILANCIA Y MOVILIDAD SOCIAL.

Fernández (1992) define la escuela como “establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria” (Fernández, 2002, p. 51) y en una segunda acepción de manera más concreta se refiere a esta como “establecimiento público donde se da cualquier género de instrucción”. Es decir que de una manera más amplia se reconoce la escuela como ese lugar (establecimiento) en donde se instruye a la comunidad, pero resaltando el carácter público de dicha institución. Fernández subraya que es un pleonasma la “expresión escuela pública”, pues toda escuela es pública desde que el estado promueve los procesos de escolarización.

Desde la perspectiva de la disciplina y el control, la escuela es enunciada como un dispositivo, la disciplina se puede leer desde las prácticas ejecutadas por los actores que ostentan el poder y aquellos que son sometidos, la escuela diseñada en buena medida para el menor de edad es el espacio de aleccionamiento e inculcación de los buenos modales y la buena conducta que hará más dócil al ser humano en formación.

La disciplina como dispositivo o herramienta, prepara al individuo homogeneizándolo e incluyéndolo desde el comportamiento, para facilitar el aparato de control sobre el futuro obrero o ciudadano. La escuela es un híbrido que disciplina y controla al niño y al docente.

Para Martin Carnoy la escuela es vista desde sus diferentes actores (agentes) (educadores, patronos y la familia), y cada uno de ellos tendrá una opinión y

le adjudicará una función de acuerdo con su concepción del mundo (imperialismo cultural);

Los educadores, los administradores de escuelas y los maestros destacan la función ilustradora de la escuela; dicen que la instrucción escolar formal es una parte componente importante de un proceso educativo que dura toda la vida, que se enseña...no solo a entender importantes fenómenos sino también el proceso mismo del aprendizaje. (Carnoy, 1977, p.12).

De acuerdo a lo anterior, el agente poseedor del conocimiento inicial o docente pretende inculcar en el estudiante un saber que lo acompañará toda la vida y despertará en él, deseo de aprender permanentemente, es decir que los maestros y directivos consideran a la escuela un lugar fundamental para constituir e instituir al educando, la escuela será el faro que guiará a ese ser en adelante.

Para el patrono la importancia de la escuela radica en ver a la educación escolar como “el medio de proporcionar destrezas, de preparar a los jóvenes para las funciones económicas en una sociedad tecnológica, cada vez más compleja, y de socializarlos para que puedan encajar en nuevos tipos de organizaciones económicas” (Carnoy, 1977, p. 12). Es decir, que él no escatimará esfuerzos para influenciar la escuela en sus contenidos y sus ejercicios disciplinares, con miras a obtener una mano de obra con un saber limitado pero eficiente

El tercer agente –la familia-, representada como afirma Carnoy por “Los padres y al final los alumnos mismos consideran la educación escolar como la clave para lograr ingresos y una posición más elevados, un paso hacia el éxito en una economía competitiva...” (p.12). La institución

escolar es narrada por sus diferentes agentes como el estamento sin el cual el progreso se limita, la cultura desaparece y la movilidad social se estanca.

Las dos visiones propuestas recogen categorías como lugar (establecimiento), instrucción, sentido público, producción económica, estabilidad social, generación de conocimientos, movilidad social. Esto enmarcado dentro de la modernidad y sus postulados que se van consolidando en el lenguaje y las políticas públicas hasta ser naturalizadas. La relación entre Ideología y escuela se puede observar desde dos perspectivas; desde las clases dominantes y desde las subalternas. La escuela que hoy día recibe el nombre de escuela pública, en contraposición a la escuela privada.

2. LA ESCUELA COMO LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LOS VALORES.

Iván Illich (1978), lee la escuela desde lo que él denominó los cuatro mitos fundantes de la educación; el mito de los valores institucionalizados, el mito de la medición de los valores, el mito de los valores envasados y el mito del progreso eterno.

En primer lugar, el mito de los valores institucionalizados se sustenta en el consumo sin fin: “este mito moderno se funda en la creencia de que el proceso produce inevitablemente algo de valor y que, por consiguiente, la producción produce necesariamente demanda...de tal manera que la escuela produce una demanda de escolaridad” (Illich, 1978, p.60) y una manera de cuantificar lo aprendido, está directamente relacionada con la obtención de títulos o diplomas a través de la aprobación de grados.

En segundo lugar, el mito de la medición de los valores afirma: “la escuela inicia a los jóvenes en un mundo en el que todo puede medirse, incluso sus

imaginaciones y hasta el hombre mismo” (Illich, 1978, p. 56). Esta falsa medida del hombre fragmenta el mundo y homogeniza el saber.

En cuanto a los valores envasados, afirma que: la escuela vende curriculum y el distribuidor-profesor entrega el producto terminado al consumidor-alumno; el resultado del proceso de producción se asemeja a cualquier otro artículo moderno de primera necesidad. Es un paquete de significados planificados, una mercancía cuyo “atractivo equilibrado lo hace comercializable para una clientela lo bastante grande como para justificar su elevado coste de producción”. (Illich, 1978, p.58).

El cuarto mito corresponde al progreso eterno, cada año es un paso más hacia la meta final y a medida que se asciende en la pirámide, los gastos aumentan “cada tema envasado con la instrucción de continuar consumiendo una oferta tras otra, y el envase del año anterior es siempre anticuado para el consumidor del año en curso” (Illich. Este es un mercado que no para de ofertar artículos a un consumidor insaciable, nuevos textos, nuevos instrumentos, nuevos uniformes, nuevos accesorios, nuevo currículo, nuevas evaluaciones.

Ahora bien, cuando el autor se detiene en la observación de la relación profesor alumno, nos hace recordar el enciclopedismo y el iluminismo iluminación, es el profesor quien porta el faro que alumbrará el camino del alumno que de alguna manera sigue siendo visto como tabula rasa, y nos dice a su estilo que “la escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Y la sabiduría institucional continúa aceptando este axioma, pese a las pruebas abrumadoras en sentido contrario” (Illich, 1978, p. 48). De manera tajante evidencia que la mayoría de las cosas que aprendemos, lo

logramos fuera de la escuela. “aprendemos a hablar, pensar, amar, sentir, jugar, blasfemar, politiquear y trabajar sin la interferencia de un profesor” (Illich, 1978, p.45). El maestro o profesor ejerce sobre el niño autoridad (poder), desde la represión encarnada; como autoridad moral, como terapeuta, como administrador de justicia y como sabio explicador.

Otra mirada polémica la propone Ranciere en el libro el maestro ignorante, en donde destaca entre otros aspectos el papel del maestro como explicador, “el acto esencial del maestro...explicar, despejar los elementos simples del conocimiento y hacer que su simplicidad de principio concuerde con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes” (Ranciere, 2007, p. 7). El saber es mediado por el explicador, y el alumno va aclarando su camino y a medida que aclara el asunto su mundo predeterminado se devela y su condena como la de Sísifo es la repetición. Post hoc, ergo propter hoc (Después de esto, pues, por causa de esto). Ésta es la lógica con que se razonaba y razona, hay que explicar los fenómenos pues solo el que tiene claridad puede iluminar a sus alumnos.

De tal manera que si el explicador es imprescindible a este ¿quién lo explica? O estaremos condenados al círculo vicioso, o como afirma Ranciere “la regresión al infinito”. Como propuesta contraria al método tradicional de la explicación Cerletti citando a Ranciere afirma que “es posible construir otra relación entre maestros y alumnos que la tradicional vertical, organizada a partir del que supuestamente sabe y el que no” (Cerletti, 2003, p. 299).

Un aspecto complementario a la explicación es la interrogación como práctica pedagógica. Ranciere nos lleva por caminos más difíciles, más riesgosos, más provocadores pues toca la fibra de los sabios y

los coloca en entredicho y con una crítica muy fuerte a Sócrates afirma que;

“el socratismo es una forma perfeccionada del embrutecimiento. Como todo maestro sabio Sócrates interroga para instruir. Sin embargo quien quiera emancipar a un hombre debe interrogarlo a la manera de un hombre y no como los sabios, para ser instruido y no para instruir” (Ranciere, 2007, p.47).

El maestro debe emprender el viaje a la par con el alumno. La búsqueda es el método, el que busca siempre encuentra, no necesariamente lo que busca, pero encuentra cosas nuevas que le facilitan relacionar lo que conoce con lo encontrado y así formar una trama que le permita ligar todo con todo. “Maestro es quien mantiene a quien busca en su camino, en donde él es el único que busca y no deja de buscar” (Ranciere 2007 pág. 51).

Traigamos esta propuesta al presente. Después de dos siglos de instaurada la escuela y naturalizada la institución, convertida en sentido común, ¿valdría la pena la no explicación y la no interrogación? Hay que reconocer que el sentido común hace desaparecer la historia o la convierte en algo ya dado y por lo tanto del asunto se sabe lo que se sabe y nada más, el sentido común oculta y vuelve normal las instituciones.

De tal manera que ya institucionalizada la escuela, esta es constituida, por sujetos que enseñan y sujetos que se dejan enseñar, en un espacio físico y en un tiempo dado. Es decir que el poseedor del conocimiento es el que sabe y el que carece de este es el ignorante. La pregunta está en ¿qué conocimientos posee el que sabe?, ¿Qué es conocer?, ¿Cómo cambia el saber a través de la historia? ¿Qué es saber?

Ranciere no propone acabar con la escuela, sino con el método de enseñanza, que todo el mundo sea un maestro (ese todo el mundo hace referencia al común de las personas y a los maestros). Que las cosas conocidas nos lleven por su origen a cosas desconocidas, que el maestro que ignora sea capaz de partir en la búsqueda de lo que ignora a la par con sus estudiantes, que el saber no se limite al encierro de la escuela.

La escuela como la institución en que confluyen tres actores de la sociedad, maestro, alumno, familia, permite leer el presente desde cualquiera de ellos como un espacio de iguales desiguales, que se confrontan diariamente.

La propuesta de la igualdad, no busca un mundo mágico y paradisiaco sino la desaparición paulatina del saber dominante del maestro sobre el alumno, sino que sea una conversación de la experiencia con el “por-venir”.

3. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE REPRODUCCIÓN SOCIAL.

Pierre Bourdieu (2002) desde la teoría del campo interpreta la escuela como el capital cultural incorporado, el capital social (entendido este como el espacio de como espacio-tiempo de relaciones duraderas) y el capital simbólico o espacio en el cual se legitiman los saberes dominantes, aspectos que contribuyen a modificar el habitus de los agentes que por allí discurren.

El capital cultural puede analizarse como capital objetivado, hecho objeto (materializado; bienes culturales, libros, cuadros, instrumentos, tecnologías, etc.) y su valor legitimado a través de la construcción social, que naturaliza, normaliza y da estatus a los objetos de manera arbitraria, respondiendo a acuerdos o intereses que permitan o

limiten el ascenso social. El campo en donde se mueven los agentes es controlado y certificado por especialistas, quienes valoran los bienes y servicios por su escasez o rareza, en este capital hay una estética “diferencialista” que limita la movilidad social, desde la perspectiva de la distinción y los intereses que separan una clase social de otra.

La escuela es uno de los lugares o espacios en donde se pretende y se incorpora, entre otros, el capital cultural objetivado, digamos que a partir de la legitimidad de lo que enuncia, en especial el “buen manejo de la lengua”, visto este como el paso fundamental de un no lugar (inculto) a un lugar culto, en respuesta a un poder que homogeniza el gusto y el saber a través de la uniformidad del cuerpo y el pensar, en busca de una sociedad que responda a unos preceptos instituidos y constituidos, que nos hacen más esto que lo otro, dentro de un marco establecido, pero con fronteras difusas, globales, unívocas, similares en el consumo, en donde la diferencia es vista como una oportunidad de mercado (compra-venta); en palabras de Bourdieu:

El capital cultural en su estado objetivado se presenta con todas las apariencias de un universo autónomo y coherente, que, a pesar de ser el producto del actuar histórico, tiene sus propias leyes trascendentales a las voluntades individuales, y que, como lo muestra claramente el ejemplo de la lengua, permanece irreductible ante lo que cada agente o aún el conjunto de agentes puede apropiarse (es decir el capital cultural incorporado). (Bourdieu, 1987, p. 4)

El capital objetivado introyecta un aire de distinción a quien lo posee y exterioriza en quien no la carencia de gusto legítimo y legitimado por las reglas, generalmente implícitas, que impone un espacio social a través del poder hegemónico, que desplaza explícitamente a quien no lo posee; dicho capital

distingue y garantiza el poder, desde el gusto y la distinción, como impronta que le permite subalternizar o subordinar a quien no lo posee y se enmarca dentro de los cánones establecidos por consenso o arbitrariamente.

Quizá el papel de la escuela es el de deslegitimar los saberes incorporados fuera de ella, mediante la imposición de una nueva forma de lenguaje, de corporeidad, de estética y de relaciones sociales, cuyo objetivo es modificar las costumbres y el habitus expresado mediante la lengua y los gustos incorporados en los años maternos.

De tal manera que, en nuestra sociedad, es la escuela el lugar que pretende incorporar capital cultural “legítimo”, pero este capital incorporado al interior de los muros escolares constituye un habitus dicotómico entre lo que se vive dentro de sus paredes y la cotidianidad externa que se adhiere al ser, y no le permite la institucionalización completa, presentada como deber ser, es decir, nos constituye e instituye una hibridación entre el adentro y el afuera. Pero apoyándonos en la sentencia de Bourdieu:

Sin embargo, hay que tener cuidado de no olvidar que este capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida en que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.) –y más allá, el campo de las clases sociales- sean el lugar en donde los agentes obtengan los beneficios ganados por el dominio sobre ese capital objetivado, y por lo tanto, en la medida de su capital incorporado.(Bourdieu,1987,p. 2)

Ahora bien, el capital cultural, en “estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones durables (habitus), relacionado con determinado tipo de conocimientos, valores, habilidades, etc.” (Gutiérrez, 2005, p.36), está ligado al tiempo, es un proceso que comienza desde la cuna, las primeras voces y el espacio social, enmarcado en un ambiente que moldea e imprime en el ser el primer contacto con la cultura.

Lo anterior visto desde la teoría del espacio social de Pierre Bourdieu, aporta elementos significativos como campo, capital, posición y lucha. Dicho espacio o campo social es recogido por Martínez, quien afirma:

Los campos sociales son definidos por Bourdieu como espacios de juego con sus instituciones específicas y leyes de funcionamiento propias, históricamente constituidos: “redes o configuraciones de relaciones objetivas entre posiciones, que existen independientemente de la conciencia y la voluntad individuales. (Martínez, 2006, p2)

Todas estas relaciones dadas en el campo escolar entre sus diferentes agentes, contribuyen a reproducir culturalmente las relaciones sociales reinantes, desde aspectos como la fuerza de trabajo diferenciada en clase, raza y sexo; la legitimación de formas de conocimiento con la apropiación de valores, lenguaje y la justificación de los imperativos económicos, ideológicos y hegemónicos.

4. REFLEXIÓN

Martin Carnoy nos ayuda a dilucidar la pregunta sobre cómo es la escuela hoy (presente), pues la mayoría por no decir todos, centran sus esperanzas en la escuela, con el objeto de mejorar su calidad de

vida desde la perspectiva económica, cultural, intelectual y social.

La escuela despierta expectativas importantes en la población, pero la realidad es más fuerte que el deseo de escalar socialmente. De manera que la escuela pública despierta esperanzas en la población que no posee un capital económico, y proyecta su ascenso social de la mano de un saber que esperan recibir en la ella. Desde esta mirada está claro que la relación entre posición social, disposición social y toma de posición son tres aspectos que deben ser tenidos en cuenta en la pretensión de hacer un análisis concienzudo de la realidad mostrada en el espacio-tiempo de la escuela.

Lo real lo imaginario y lo simbólico se transforma en deseo, pero las condiciones sociales y el objeto de la escuela limitan este deseo en tanto que la posibilidad de ascenso social se circunscribe a mantener el statu quo de las clases gobernantes. Es decir que una persona rica tiene mayores posibilidades de continuar en su locus o lugar social a que una persona pobre ascienda desde la perspectiva de la escuela. Los signos distintivos como afirma Bourdieu son el ethos de la reproducción y se afianza en la medida en que;

El modelo define pues las prácticas que son predictivas de reencuentros, de afinidades, de simpatías o también de deseos: concretamente esto significa que las personas que se sitúan en lo alto del espacio tienen poca oportunidad...de relacionarse con los de otro espacio y entablar relaciones más duraderas. Al contrario, la proximidad en el espacio social predispone al acercamiento: las personas inscriptas en un sector restringido del espacio serán a la vez más próximas (por sus propiedades sus

disposiciones y sus gustos) y más inclinadas a parecerse (Bourdieu 2002 pág. 34).

Lo anterior contribuye a comprender de manera más precisa como la sociedad desde el poder hegemónico (entendido este como el poder del estado) perpetúa en lugares diferentes a las clases sociales y sus miembros. La escuela leída a partir del habitus cumple la función fundamental de reproducir y perpetuar las diferencias, pues es esta una institución que se caracteriza por reafirmar desde las prácticas cotidianas el lugar que aparentemente le corresponde a cada clase social. Escuela pública para gobernados, no para gobernantes; escuela pública para obreros no para empresarios; escuela pública para soldados, no para generales. Es decir que la distinción de clase emerge con fuerza y perpetúa el habitus. Solo en contadas excepciones los habitus transgreden el orden establecido, sin ser una constante.

Por otro lado. Illich nos inquieta el pensamiento desde la crítica a la institución y nos ayuda a ver a la escuela no como un medio para avanzar socialmente sino como se ha convertido en un fin para aquellos agentes que han ascendido socialmente y que de manera casi mágica han olvidado su origen y pasado. La escuela está gobernada por administradores y algunos docentes que no ven en los estudiantes más que un puñado de seres a los cuales contener. Es decir una masa acrítica que hay que moldear, controlar y uniformar para las exigencias del mercado.

La escuela responde y se adapta casi que exclusivamente a las exigencias progresivas del sistema capitalista. Inicialmente cumple un papel fundamental en la construcción de Nación y posteriormente se va adaptando a las exigencias de la economía de mercado especialmente aquella

relacionada con la extracción de materias primas para el mercado mundial.

Abordar el estudio y comprensión de la escuela desde la perspectiva del enfoque relacional nos remite a Pierre Bourdieu (1997) quien señala “que la filosofía de la ciencia relacional otorga primacía a las relaciones” (p.2) además de afirmar que también se puede enunciar dicha filosofía como “disposicional” porque, “toma en consideración las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que éstos actúan o, con mayor exactitud, en su relación” (p.2).

La escuela se ha legitimado de tal manera que habitar en un espacio tiempo sin ella ya no es posible, pues cumple la función de dar sentido a vivir en una Nación o en un país donde el Estado es encarnado por una simbología común que es transmitida a través de la Escuela.

La escuela trata a toda costa de imponer la idea de que los conocimientos formales son la única forma de inteligencia, esto ha llevado a la institución escolar con su pensamiento lineal a desconocer el capital cultural propio de cada ser individual o colectivo, la escuela está diseñada para validar el saber de algunas clases sociales e invisibilizar el saber popular. “Ya hace tiempo que se ha comprendido que la escuela impone un juego especial, marginando a quienes no lo conocen ni saben aprenderlo, aun cuando sepa hacer otras cosas más o menos bien; a todos éstos los trata de diferentes y para muchos de ellos utiliza abiertamente esta clasificación.(Cavallini 1975 pag.12).

Se puede decir entonces que la escuela prefabrica cultura y la construcción de un sistema mundo, se ve reducida a decisiones institucionalizadas mediante

la imposición de conceptos fragmentados. Desde la anterior perspectiva es conveniente voltear a ver la escuela, adentrarse en ella, recorrer sus intersticios y poner en sospecha nuestras prácticas, preguntarnos hasta qué punto estamos contribuyendo a la homogenización de la cultura. La escuela es el principal lugar en donde se replica la realidad, la cotidianidad no es más que la repetición eterna de credos consumistas, que aseguran al mercado la pervivencia. El curriculum ya sea en forma de contenidos o el oculto, prefabrica un ser humano que no reconoce lo denso de la realidad por estar inmerso en ella.

5. CONCLUSIÓN

Existe una relación objetivada entre agentes que habitan el campo de la escuela, hay interés en juego aunque no sea explícito, los agentes juegan sus cartas en la medida de sus posiciones, y toman posición como respuesta a las condiciones que el juego presente, y en la medida del volumen de capitales en riesgo, es decir, cada agente, a partir de su habitus y las condiciones objetivas externas, responde al medio en su campo de acción.

Ahora bien, las relaciones entre campo escolar y campo social se pueden equiparar con las relaciones en el campo de las clases sociales y las relaciones en el campo de poder, mediadas estas por la posición que cada agente ocupe en el espacio-tiempo y las figuraciones (habitus) y la trayectoria que estos tengan sobre su realidad social;

En otras palabras, lo sincrónico y lo diacrónico se manifiestan en los agentes que habitan el espacio escolar a través de la cultura, las relaciones sociales y el capital simbólico en un tiempo determinado y en un espacio limitado (campo), como producto de

la historia, objetivada e incorporada, naturalizada y socialmente constituida e instituida.

La nueva escuela puede ser analizada desde un enfoque relacional (subjetivo-objetivo), que deleve e intérprete las diferentes posturas que sobre ella se evidencian, como su constitución estructural que responde a un poder hegemónico, hasta la constitución de las subjetividades de quienes la vivencian.

La escuela es un espacio-tiempo que invita a la modificación gradual de las subjetividades de los agentes que allí habitan, con miras a la construcción y constitución de relaciones y acciones intersubjetivas con justicia y equidad social.

Así que este artículo deja las puertas abiertas a una nueva mirada en donde se entrecrucen, las investigaciones de los intelectuales, las políticas del estado, las subjetividades de los que habitan el espacio-tiempo de la escuela, como un campo de investigación permanente.

REFERENCIAS

1. Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. Revista del departamento de sociología. Volumen año (2), 3-6. Recuperado de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lostrestadodelcc.pdf>
2. Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona. Anagrama.
3. Bourdieu, P. (1997). La Esencia Del Neoliberalismo. Revista Pedagógica, 35(II). Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5426/4453>
4. Bourdieu, P. (2003). Capital cultural: escuela y espacio social. Buenos Aires; México: Siglo veintiuno editores.
5. Cavallini, G., Legaz Lacambra, L., & Sociedad de Educación Atenas. (1975). La fábrica del deficiente: escuela, sociedad, cultura. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
6. Carnoy, M. (1977). La educación como imperialismo cultural. España (1977) .Siglo XXI editores, S.A.
7. Cerletti, A. (2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. Brasil: Laertes educación.
8. Fernández Vitores, R. (2002). Sólo control: panfleto contra la escuela. Madrid: Páginas de Espuma.
9. Gutiérrez, A. (2005). Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu. Argentina. Ferreyra Editor. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/7fa2/f33112b78cae7d92fb9d19e6bcc5f328af2f.pdf>
10. Gaviria, A. (2012). Movilidad social. El espectador, p.8)
11. Illich, I., & Espinosa, G. (1975). La sociedad desescolarizada (2* ed.). Barcelona: Barral.
12. Martínez, A. (2006). "Pierre Bourdieu: Razones y Lecciones de una Práctica Sociológica". Argentina: Manantial.
13. Rancière, J. (2010). El maestro ignorante cinco lecciones sobre la emancipación intelectual (2ª ed.). Barcelona: Laertes.
14. Tello, C. G. El maestro iignorante de Jacques Ranciere. Un enfoque filosófico educacional. Revista digital de educación y nuevas tecnologías Contexto educativo, 34. Retrievedfrom contexto-educativo.com.ar/2005/1/nota-04.html