

La sociología del conocimiento de Berger y Luckmann como perspectiva para el análisis de procesos institucionales en escenarios escolares

Autor: Adriana Tessio Conca

Eje Temático: “*La Sociología como objeto de enseñanza y como ciencia que estudia las problemáticas educativas*”

Institución de Pertenencia: Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Email: atessioco@gmail.com

Resumen

Esta presentación pretende reflexionar en torno a la potencialidad del planteo que Berger y Luckmann presentan en *La construcción social de la realidad* para el análisis sociológico de la educación. Los autores definen un modelo según el cual el mundo social emerge en un proceso dialéctico entre hombre y sociedad que se desarrolla en tres momentos: exteriorización, objetivación, interiorización. Este esquema da lugar a los procesos de institucionalización, legitimación y socialización, y muestra a lo social en la convergencia del mundo social objetivo y la subjetividad de los actores.

En el terreno de la sociología de la educación esta teoría ha tenido una amplia difusión para explicar procesos de socialización, lo que en muchos casos ha resultado en la simplificación del modelo en dos etapas (socialización primaria y secundaria) omitiendo la consideración de la dialéctica dentro de la cual estos procesos toman sentido. Por otro lado, se ha perdido de vista la potencialidad de la perspectiva para analizar lo educativo en términos de procesos sociales complejos. En esta presentación se pretende revalorizar el planteo integral de la propuesta de estos autores para el análisis de contextos escolares, recuperando de modo especial la potencialidad que brindan los procesos de institucionalización y legitimación.

Palabras clave

Socialización; legitimación; instituciones escolares; sociología del conocimiento.

1. El constructivismo fenomenológico de Berger y Luckmann

La construcción social de la realidad, texto de Berger y Luckman del cual se recuperan las conceptualizaciones que dan lugar a esta ponencia, data de 1966. Los autores inscriben la propuesta en una sociología del conocimiento interesada en explicar los procesos que intervienen en la construcción de la realidad social¹. Para ello, integrando aportes de la fenomenología del Schutz con otros de la sociología clásica -Marx, Durkheim y Weber- y del interaccionismo simbólico -George Mead-, definen un modelo dialéctico según el cual el mundo social emerge como una producción mutua entre hombre y sociedad que ocurre en tres momentos: exteriorización, objetivación, interiorización. Los hombres se proyectan en el mundo bajo una forma de expansión permanente hacia sus congéneres, derivada de la necesidad de crear cursos de acción que les permitan resolver las situaciones problemáticas corrientes; los productos de la actividad humana resultantes de esta proyección constante se *espesan y endurecen, se objetivan* constituyendo una realidad externa a los individuos, que aparece alejada del proceso creador; esa realidad objetivada se impone a los actores sociales como conjunto de productos reales, que deben ser re-apropiados por los individuos y reabsorbidos en la conciencia subjetiva durante el proceso de socialización. Estos tres momentos no deben concebirse secuencialmente, tanto la realidad social como la identidad individual emergen como producto de un proceso dialéctico continuo: “*La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social*”²

En este continuo movimiento de construcción de lo social intervienen tres procesos: *institucionalización, legitimación y socialización*. La institucionalización se inicia con habituaciones, actos repetidos que retienen sus significados y luego pueden volver a desarrollarse brindando economía de esfuerzos. Algunas de estas acciones no logran subsistir el devenir histórico; otras, en cambio, sedimentan en la memoria colectiva, y logran constituirse como *tipificaciones*, rutinas compartidas por todos los miembros de un grupo que han adquirido un carácter objetivo y se experimentan “*como si poseyeran una realidad propia, como un hecho externo y coercitivo*”³. Estas tipificaciones conforman cúmulos de conocimientos que *sedimentan*; tienden a especializarse posibilitando la división del trabajo, y terminan constituyendo una estructura espacio-temporal más vasta que el presente de los actores⁴.

¹ La propuesta recupera actualidad desde mediados de 1980, a partir de las discusiones que comienzan a plantearse en la teoría sociológica acerca de la posibilidad de un abordaje convergente de los pares conceptuales individual-colectivo, objetivo-subjetivo, que hasta el momento se habían presentado como polarizaciones. Corcuff designa a esto como la discusión de las “nuevas sociologías”

² Berger, Peter y Luckmann, Thomas *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu. 1995. p. 84

³ Ibid. p.80

⁴ En esto se advierte la fuerte influencia de la fenomenología de Schutz en los autores, pues remite a la noción de “motivos porque” que implica comprender las motivaciones de la acción presente en referencia a situaciones del pasado.

Un aspecto que debe destacarse especialmente es el papel que el lenguaje adquiere en este proceso. Las tipificaciones, en definitiva, no son otra cosa que *significaciones* compartidas y sedimentadas. Las rutinas requieren de un tiempo de elaboración que implica intercambios lingüísticos para generar acuerdos las maneras de actuar más convenientes a una situación que se presenta como problemática. La historicidad es lo que permite que las tipificaciones sedimenten y se constituyan como “*soluciones permanentes a problemas permanentes*”⁵

El proceso de institucionalización se desarrolla en concomitancia con la legitimación, que implica la explicación y justificación de los órdenes constituidos. Como producto de la historicidad, las instituciones pierden el carácter autoevidente que tenían en los momentos incipientes; se transforman en realidades divorciadas de su sentido originario y ganan en dureza y opacidad, por tanto, es necesario justificarlas a nuevos actores que no participaron en su formación. Los autores proponen cuatro niveles de legitimación: por el lenguaje, proposiciones teóricas rudimentarias, teorías explícitas y universos simbólicos. Los dos primeros son niveles de explicación incipientes, inscriptos en el vocabulario -o en elaboraciones básicas como dichos o refranes populares- y no requieren de gran elaboración; los segundos, en cambio, se ubican en un plano de nuevas significaciones, de segundo orden, que son desarrolladas por agentes con funciones específicas en este sentido.

La realidad social constituida debe ser transmitida a nuevas generaciones que no participaron en su conformación originaria; esto ocurre en el proceso de *socialización*, al que los autores definen como la “*inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él*”⁶. Cuando un niño nace, lo hace dentro de una estructura social objetiva en la cual figuras afectivamente relevantes se encargan de seleccionar y transmitir los contenidos esenciales para que pueda transformarse en un miembro activo de la sociedad; esto constituye la etapa de la *socialización primaria*. En la explicación de este momento, Berger y Luckmann siguen de cerca la perspectiva de George Mead explicando que los *otros significantes*, primeros agentes socializadores, mediatizan el mundo a los nuevos integrantes seleccionando los aspectos que consideran necesarios para la vida en sociedad; los agentes socializadores eligen los contenidos a transmitir en virtud de sus idiosincrasias individuales, según la posición que ocupan dentro de la estructura social. El niño se identifica con esos *otros significantes*, acepta sus roles y se *apropia* de ellos; al hacerlo adopta el mundo del otro como su propio mundo.

La socialización primaria finaliza cuando se alcanza la perspectiva del *otro generalizado* - abstracción por medio de la cual se pasa progresivamente desde los roles de “*otros específicos*” a

⁵ Berger, Peter y Luckmann Thomas. op.cit. p 93

⁶ Ibid: p. 166

roles y actitudes generales de “la sociedad”; a esa altura puede considerarse que ya se es “*miembro efectivo de la sociedad y se está en posesión subjetiva de un yo y un mundo*”⁷

Es bastante poco posible pensar una sociedad en la que el proceso de subjetivación de los individuos miembros se diera por finalizada cuando se alcanza el estadio del *otro generalizado*; la división del trabajo de las sociedades complejas implica aprendizajes especializados que se logran a través de la *socialización secundaria*, a la que Berger y Luckmann definen como “*cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad*”⁸. La socialización secundaria permite internalizar conocimientos especializados que corresponden a “*submundos institucionales*”, dichos conocimientos se encuentran distribuidos entre diferentes agentes que cumplen funciones específicas. Las notas y rasgos singulares implicados en los procesos de transmisión de cada submundo institucional dependerán del grado de complejidad de la división del trabajo en el área de la que se trate, lo que puede dar lugar al desarrollo de técnicas pedagógicas específicas o al establecimiento de diferentes tipos de variaciones en las secuencias de aprendizaje. El agente que se incorpora en un submundo institucional internaliza un vocabulario típico que en sí mismo contiene orientaciones para la acción; en términos de Berger y Luckmann se adquieren “*campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro del área*”⁹.

Es importante destacar que la socialización secundaria difiere ampliamente de la primaria en cuanto no es necesaria una identificación emocional con el agente socializador; por tanto, la realidad social en cuestión tiene, para quien debe internalizarla, un carácter más artificial y menos autoevidente, lo cual requiere de mecanismos legitimadores más potentes, ligados al orden de las teorías especializadas. Esto deriva en que en el proceso de transmisión se pongan en juego los intereses creados de quienes administran el cuerpo de conocimiento especializado.

1.1 La dialéctica “en movimiento”: problemas de la realidad social constituida

Hasta acá se han descripto los momentos de la dialéctica de construcción social de la realidad exponiendo los rasgos que explican cada uno de los momentos que la constituyen; en lo que sigue se presentan dos de los obstáculos más importantes que pueden tener lugar en el transcurso de este proceso: la reificación y la segmentación.

Los autores apelan al concepto marxista de reificación para dar cuenta de un endurecimiento tal de la realidad objetivada, que se comienza a considerar como una suerte de orden natural

⁷ Berger, Peter y Luckmann Thomas Op cit. p. 174

⁸ Ibid.p 174

⁹ Ibid p. 180

imposible de ser cambiado. El mundo reificado hace olvidar al hombre su carácter productor; en la reificación opera una pérdida de conciencia acerca de que el mundo objetivado es, en realidad, producto de una empresa humana; así, las instituciones y los roles son aprehendidos por los actores como *destinos inevitables*.

La *segmentación* se produce cuando ciertas estructuras de sentido son compartidas sólo por algunos grupos dentro de la sociedad, pero no por ésta en su conjunto, de modo que los órdenes institucionales constituidos no logran integrarse, y operan en forma yuxtapuesta. La segmentación del orden institucional plantea el problema de proporcionar significados integradores que provean un contexto total de sentido para la experiencia, es decir, traen aparejado un esfuerzo adicional en el orden de la legitimación.

Esto puede dar lugar a la emergencia de un tipo de conocimiento separado de cualquier relevancia social, o sea, se contribuye con la producción de *teoría pura*, lo que trae como consecuencia que ciertos conocimientos específicos se vuelvan *esotéricos* en oposición al acopio común. Por último, cabe destacar que la segmentación también puede acarrear problemas de competencias entre legitimaciones diferentes y su personal administrativo, lo que llevado al plano de la socialización, implicaría dificultades prácticas para la internalización de los significados en competencia.

2- La recuperación de la fenomenología de Berger y Luckmann en el terreno de la Sociología de la educación

2.1 El acento en los procesos socializadores

El tratamiento de la teoría de Berger y Luckmann en el campo de la sociología de la educación ha centrado la mirada, en buena parte de los casos, en el proceso de socialización. Esa recuperación acentúa diferentes cuestiones según los autores. Molina Luque¹⁰, por ejemplo destaca los procesos constitutivos de la identidad considerando las diferencias que se producen entre los procesos que se desarrollan en sociedades simples, en las cuales se da lugar a identidades claramente definidas y ajustadas al contexto, y los que se producen en sociedades complejas en las que la emergencia del “sí mismo” se constituye en procesos más intrincados.

En otros casos, como el de la presentación que efectúa Taberner Guasp,¹¹ se pone el acento en la diferenciación de las etapas de socialización primaria y secundaria. Este autor enfatiza en los procesos adaptativos que transcurren durante la socialización primaria: “*sin socialización inicial en*

¹⁰ Molina Luque Fidel. *Sociología de la Educación Intercultural*. Buenos Aires. Lumen Humanitas. 2002

¹¹ Taberner Guasp, Jose: *Sociología y educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*. Madrid. Tecnos. 1999

el grupo no es posible llevar una vida humana"¹². Se destaca de modo preeminente la labor de la familia: "*para que esta [la socialización primaria] se lleve a cabo de manera satisfactoria es necesario que el niño se eduque con un clima emocional adecuado y con una relación estable de un adulto que lo atienda*"¹³. Una consideración que, a juicio de la autora de esta ponencia, se ha transformado en un sentido común entre educadores se refiere al ajuste entre la socialización familiar y la escolar, enunciando que en las sociedades contemporáneas se advierte un "déficit" de la socialización primaria que repercute en alumnos reacios a la disciplina y a la responsabilidad del trabajo escolar; frente a esto, los docentes deben trabajar más esforzadamente en tareas de adaptación normativa que en tareas académicas propiamente dichas.

Sobre la consideración anterior, Dubet¹⁴ señala que una gran parte de la sociología de la educación ha adoptado más o menos explícitamente esa perspectiva, remarcando las tensiones y distanciamientos producidos en el encuentro entre la socialización familiar y la socialización escolar: el éxito escolar se debe a la proximidad entre estas instituciones y el fracaso a la condición inversa.

2.2 *Potencialidades de la teoría para abordar procesos institucionales en escenarios escolares*

A juicio de la autora de esta presentación, el hecho de centrar el foco en la esfera de la socialización –y particularmente en la distancia entre la socialización primaria que transcurre en el seno de las familias y la secundaria que se inicia en la escuela-, puede situar a la teoría en una perspectiva reduccionista que conduce a desaprovechar su potencialidad para abordar la explicación de la construcción y mantenimiento de los órdenes institucionales. Atender de modo preeminente a los procesos socializadores lleva a perder de vista las dimensiones más amplias de los contextos institucionales y de los órdenes normativos y con ello desestimar, de algún modo, el juego dialéctico de construcción y reconstrucción de lo social. En este punto, vale considerar las reflexiones de Corcuff¹⁵ quien señala que el valor de la teoría de Berger y Luckmann reside en tomar como punto de partida a los individuos y sus interacciones considerando entidades más amplias como normas, instituciones y clase social.

En este apartado se pretende destacar usos potenciales de la teoría para abordar la construcción del conocimiento social específico que circula y sostiene el funcionamiento de las instituciones escolares. Las reflexiones se tejen, fundamentalmente, en torno a los procesos de cambio en los escenarios escolares que se promueven desde las formulaciones macropolíticas;

¹² Taberner Guasp, Jose . op. cit p 65

¹³ Ibid p 65

¹⁴ Dubet Francois: *En la escuela. Sociología de la Experiencia escolar*. Losada. Buenos Aires. 1998

¹⁵ Corcuff Phillippe *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010. Buenos Aires. Siglo XXI. 2013. p 67*

aunque también se considerarán procesos endógenos con ocurrencia en el escenario específico de cada escuela. Se recuperan cuatro dimensiones del planteo teórico que pueden resultar de utilidad para esta cuestión: a) El papel del lenguaje en el mantenimiento y el cambio de las instituciones b) la reificación de los roles y normas; c) la segmentación de roles; d) la legitimidad como trabajo específico en la atribución de coherencia sobre la realidad instituida

a) El papel del lenguaje en el mantenimiento y el cambio de las instituciones

Se vive en el mundo de la vida cotidiana equipado con cuerpos específicos de conocimiento, sistemas de significaciones que lograron definir repertorios de rutinas para la acción y que proporcionan orientación y sentido, liberando a los individuos de la necesidad de reinventar cada día el mundo. Las instituciones, una vez definidas, tienden a perpetuarse cual si fueran “*tibias y cómodas cavernas*”¹⁶ que nos amparan. El conjunto de sentidos que han cristalizado en normas y rutinas, operan como una suerte de “catálogos de acción”; la objetividad que los caracteriza, producto de la sedimentación ocurrida en un tiempo prolongado, hace perder de vista que en sus momentos iniciales fueron sólo un conjunto de enunciados lingüísticos que revelaban acuerdos incipientes.

En la vida cotidiana de las escuelas esta realidad objetiva que define las actuaciones diarias suelen verse fuertemente conmocionadas en tiempos de reformas. Los procesos de cambio social constituyen desafíos importantes para los sentidos instalados, porque implican definir nuevamente la *realidad*¹⁷ con lo cual se produce el inicio de un nuevo ciclo en la dialéctica y del “*así se hacen las cosas*” que pudo sostener sin cuestionamientos ni fisuras los modos de actuar, se pasa al “*hay que volver a empezar*”¹⁸, con el objeto de construir nuevas rutinas que permitan actuaciones ajustadas a las nuevas condiciones.

En el camino que implica esta construcción queda abierta una veta interesante para la reflexión sociológica en clave educativa, cual es la de pensar la emergencia de nuevos procesos institucionales en un cruce de significaciones en el que se intersectan sentidos provenientes de diferentes órdenes: esferas macropolíticas; niveles intermedios del sistema (supervisión y dependencias encargadas de elaborar orientaciones técnico-pedagógicas); contextos locales de cada cada espacio escolar.

¹⁶ Berger, Peter *Introducción a la Sociología. Una perspectiva humanística*. Méjico Limusa. 1967 p 210

¹⁷ Recuérdese que en el planteo de Berger y Luckmann, la *realidad* es una cualidad propia de los fenómenos que se reconocen como independientes de la propia voluntad; se ubica en el lugar de los *hechos sociales* en sentido durkheimiano

¹⁸ Berger y Luckmann proponen la hipotética situación de dos individuos en interacción, A y B. En ese proceso A observará actuar a B atribuyéndole motivos a sus actos; mientras B siga actuando, A estará en condiciones de decir “ajá, ya vuelve a empezar”. La historicidad define el endurecimiento del mundo institucional y el “ya vuelve a empezar” se transforma en “así se hacen las cosas”, marcando con esto el carácter objetivo de la realidad social (1995, pp. 79-81)

En este punto se vuelve relevante el aporte de la teoría de Berger y Luckmann para explicar los mecanismos e intercambios lingüísticos en juego ante el desafío de sentidos que alteran las rutinas de la vida cotidiana y ponen en cuestión el orden objetivo conformado.¹⁹ Este enfoque teórico ayuda a advertir que ninguna transformación puede cristalizar en la urgencia, pues el establecimiento de nuevos repertorios de acción deben desafiar la dureza de rutinas que se volvieron *objetivas* en un largo proceso de intercambios; por tanto, se vuelve impensable que un cambio institucional se desprenda automáticamente de prescripciones formales. La reflexión sociológica, en clave del constructivismo fenomenológico, puede aproximar luces sobre los modos en que las significaciones que se proponen, por ejemplo desde niveles macropolíticos, son reinterpretadas, o puestas en cuestionamiento en el cotidiano escolar, permitiendo u obturando procesos de construcción de nuevas rutinas de acción (tipificaciones). Vale en esto recordar el señalamiento de Corcuff: “el aparato de conversación preserva la realidad y a la vez la modifica”. Es a través del intercambio lingüístico sostenido en el tiempo que establecen los mecanismos incipientes de cualquier modificación en las realidades instituidas.

b) Reificación de los roles y normas

Buena parte de los significados de los cotidianos escolares están inscriptos con firmeza en los actores escolares. Como hemos referido en el ítem anterior los significados *cristalizan*, se *espesan* y *endurecen* en el curso de un largo proceso histórico. Ahora bien, la autoevidencia de esos significados contribuye con la reificación de normas y roles, volviéndolos muy difícil de cuestionar: así, en el caso de las escuelas, aún cuando las rutinas a las que sostienen ya no resulten útiles, de cara a estudiantes diferentes a los de décadas pasadas, son las únicas disponibles, forman parte del acopio de conocimiento con el que se transcurre en el cotidiano y constituyen la *realidad escolar*.

Muchos de los sentidos que circulan en las escuelas conducen a pensar en la vigencia reificada de formatos tradicionales: suele ser recurrente escuchar en despachos de directores y salas de profesores frases como “estamos acostumbrados a hacer las cosas de esta manera” que traslucen, de algún modo, el destino inevitable que asumen las rutinas institucionales para los agentes educativos. Formas de organización institucional y de enseñanza tradicionales han adquirido tal grado de firmeza y autoevidencia en la conciencia subjetiva de los actores, que se obtura la posibilidad de pensar modos alternativos y se pierde de vista que cualquier realidad social se asienta en un carácter construido que siempre es susceptible de ser modificado.

¹⁹ Un ejemplo de ello puede ser la tensión presente en las escuelas secundarias ante el ingreso de nuevos públicos entre significaciones ligadas al sentido meritocrático y planteos inclusivos

c) Segmentación del orden institucional

La cuestión de la segmentación de los órdenes institucionales es, tal vez, uno de los aspectos más interesantes a recuperar para analizar procesos escolares. Un orden segmentado implica que únicamente cierto tipo de actores, portadores de conocimientos especializados reservados sólo a ellos, realizan determinadas acciones. Aunque en numerosos casos los procesos institucionales aislados pueden tener lugar sin integración general, esta condición afecta la cohesión y el logro de objetivos comunes. Son numerosos los ejemplos que podrían citarse respecto de esta cuestión en las escuelas: uno de ellos la separación entre las funciones de la secretaría administrativa de la escuela que arma las grillas de horarios de exámenes y la labor pedagógica de los docentes que tienen a su cargo los procesos examinadores; otro caso paradigmático podría ser el de las funciones de acompañamiento tutoriales implementadas en las escuelas secundarias, que suelen ponerse en marcha siguiendo las formas habituales de organización de las clases tradicionales, pero en un circuito paralelo y desintegrado de las clásicas rutinas de enseñanza.

La segmentación en los escenarios educativos resulta más contundente aún cuando se considera el “incremento de la especialización de roles que se vuelven completamente esotéricos en oposición al acopio común de conocimiento” se crean así “subuniversos de significados especializados”²⁰; que en algunos casos pueden resultar secretos para sectores legos. El incremento de especialización entre sectores puede también implicar conflictos entre escuelas de pensamiento que rivalizan entre sí y que en ocasiones “tratan de afirmarse y desacreditar, cuando no liquidar al cuerpo de conocimiento de un competidor”²¹. Un ejemplo que puede resultar elocuente en este aspecto se vincula con la función de asesores (psicólogos, pedagogos) que suelen ser resistidos por las comunidades escolares. Es posible reflexionar sobre este contraste considerando la distancia con la que los actores escolares perciben las recomendaciones de estos orientadores especializados respecto de los esquemas prácticos de las acciones cotidianas. En el resguardo de un orden seguro los actores escolares pueden *sabotear* (Berger, 1967) el proceso de cambio mediante una negativa solapada a aceptar nuevas definiciones. Para ello se desarrollan sutiles estrategias, como las puestas en escena que hacen “parecer” que hay procesos transformadores en marcha, pero en realidad sólo se trata de formas superficiales, que no logran habitualizarse, produciéndose el uso de una “jerga” que recupera conceptos, sin que se logre traducirlos en desarrollos concretos.

²⁰ Berger y Luckmann, op.cit. p. 111

²¹ Ibid. p. 113

d) Legitimación

La legitimación constituye “*una objetivación de significado de segundo orden [que] produce nuevos significados que sirven para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales*”²²

Mediante el proceso legitimador se atribuye coherencia a órdenes institucionales dispares. Este proceso es inseparable del de socialización, pues el orden de justificaciones cognitivo-normativas que implica la legitimación se hace necesaria cada vez que se debe transmitir las instituciones a actores que no participaron en sus procesos de conformación original. La legitimación, permite la adhesión de los participantes en el orden institucional en el sistema de “reglas-normas-valores”²³

La importancia de los procesos legitimadores en la socialización primaria ha sido desarrollado muy claramente por Van Haecht, socióloga belga, quien reflexiona en torno a la pérdida de los discursos legitimadores en la esfera de las familias como consecuencia de las transformaciones sociales de fines del siglo XX. En este sentido, la autora refiere, por ejemplo, el desconcierto de padres desempleados que sin embargo siguen predicando a sus hijos la importancia y valor soberano del trabajo.

Ahora bien, la cuestión de los procesos legitimadores para el sostén cognitivo-valorativo de los procesos escolares ha sido poco recuperado en el terreno analítico de la sociología de la educación. La labor de explicar-justificar las actividades que tienen lugar en las escuelas confiere seguridad y estabilidad y aleja del “*terror anómico*” de la precariedad que subyace a toda realidad social. Berger y Luckmann ponen el ejemplo de la importancia de los procesos legitimadores ante la muerte de un rey, explicando que a acontecimientos de tal índole le siguen solemnes reafirmaciones que tienen por cometido reafirmar la continuidad de las instituciones; este ejemplo puede ser perfectamente considerado en las situaciones de sucesión en los cargos directivos en las escuelas. Otro ejemplo sobre la relevancia de considerar los procesos legitimadores en los escenarios escolares puede darse a propósito de las justificaciones que se ponen en juego en el sostén de reglamentos escolares y acuerdos de convivencia, particularmente en el terreno de las escuelas secundarias en las que la etapa evolutiva del estudiantado constituye un desafío permanente a los procesos instituidos. La consideración de la instancia de legitimación adquiere peculiar importancia al momento del ingreso de nuevos actores (se trate de personal para integrar la planta funcional o de nuevos alumnos y sus familias) en el espacio escolar.

²² Berger, Peter y Thomas Luckmann op.cit. 120

²³ Van Haecht, Anne Van Haecht, Anne. *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la Educación*. Buenos Aires. Biblos-Miño y Dávila. 1999. p 119

Consideraciones finales

*La sociedad nos proporciona cavernas tibias y razonablemente cómodas en las que podemos acurrucarnos con nuestros compañeros, tocando los tambores que ahogan los aullidos de las hienas que se encuentran en las tinieblas circundantes”*²⁴

Con estas líneas de cierre se procura hacer un brevísimo señalamiento sobre el alcance que esta perspectiva tiene para el abordaje de procesos escolares. Tal como hemos señalado las instituciones proporcionan orientación y sentido a la sociedad, liberando a los individuos de la necesidad de reinventar cada día el mundo; en este sentido, tienden a perpetuarse -como refiere la cita inicial-cual si fueran “*tibias y cómodas cavernas*”.

En el camino que implica esta construcción queda abierta una veta interesante para la reflexión en el terreno de la sociología de la educación, cual es la de pensar la emergencia de nuevos procesos institucionales en el cruce de significaciones entre niveles intermedios del sistema (supervisión y dependencias encargadas de elaborar orientaciones técnico-pedagógicas) y la realidad de los cotidianos escolares. En esa intersección tienen lugar procesos socializadores y legitimadores en los que contrastan rutinas reificadas y la emergencia de caminos alternativos: docentes, directivos, supervisores y funcionarios ministeriales ponen en juego una multiplicidad de significados que se traman de modos muy variados, abriendo u obturando la posibilidad de variación de las rutinas escolares.

Los últimos párrafos de estas consideraciones están destinados a reflexionar en torno a la potencialidad de la teoría de Berger y Luckmann para el análisis sociológico de la educación. El constructivismo fenomenológico, señala Corcuff (2013), es uno de los enfoques que permite articular los órdenes subjetivos-objetivos tomando como punto de partida a los individuos y sus interacciones para explicar la conformación de entidades más amplias, que luego se imponen orientando las actuaciones cotidianas. En este punto, y al recuperar la historicidad como dimensión fundamental en el proceso, el planteo supera las perspectivas teóricas de orientación microsociológica que analizan los intercambios simbólicos en condiciones circunscriptas al presente de los escenarios locales.

Si la fortaleza del enfoque es la posibilidad de mostrar la emergencia de un orden objetivo a partir de procesos interactivos y simbólicos, tal vez su principal debilidad resida en la dificultad que se presenta cuando los intercambios se movilizan en torno a dimensiones materiales y juegos de poder. La crítica puede sintetizarse en el señalamiento de Corcuff (2013, pág. 73) “postular la

²⁴ Berger, Peter. op.cit. p. 210

conciencia subjetiva y las relaciones interindividuales como fundamentos del análisis de los procesos sociales de objetivación, en la línea de Schutz, acota y al mismo tiempo simplifica el ángulo de la visión”.

Bibliografía Consultada

Berger, Peter *Introducción a la Sociología. Una perspectiva humanística*. Méjico Limusa. 1967

Berger, P; Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu. 1995

Corcuff, P. *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. 2013

Dubet, Francois; Martucelli, Danilo *En la escuela. Sociología de la Experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada. 1996

Molina Luque Fidel *Sociología de la Educación Intercultural. Vías alternativas de investigación y debate*. Lumen/Humanitas

Taberner Guasp, Jose: *Sociología y educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*. Madrid. Tecnos. 1999

Van Haecht, Anne. *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la Educación*. Buenos Aires. Biblos-Miño y Dávila. 1999