

Miradas diversas para abordar los procesos socioeducativos en las sociedades contemporáneas

FABIOLA DE LACHICA HUERTA*

THIS ESSAY EXPLORES SOME WAYS of comprehending the educational processes in contemporary societies. Some of the questions that guide this reflection are: Which theoretical tool do we use to approach these dynamic processes? Are the current challenges for educational and cultural processes?

I will present a brief review of classical and contemporary sociological theories to understand the different ways of approaching the socio-educational and cultural processes as a complex and dynamic social phenomenon. Secondly, I will outline some of the problems that contemporary societies are facing, which cut across the various spheres of social life, including educational life. I particularly focus on inequality and Violence seen from an intersectional perspective, that is, in which class, gender and race are relevant to the educational experience. Finally, I offer some concluding reflections based on emerging proposals for the study of education from Latin America.

Keywords: *education, socio-educational process, intersectionality, violence, inequality.*

* Profesora investigadora, Departamento de Relaciones Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Doctora en Sociología, The New School for Social Research. Maestra en Sociología Política, Instituto Mora. Licenciada en Sociología, UNAM.

EN ESTE ENSAYO REFLEXIONO EN TORNO A FORMAS de aprehender los procesos educativos en sociedades contemporáneas. Algunas preguntas que guían esta reflexión son: ¿qué herramientas teóricas tenemos para aproximarnos a estos procesos dinámicos? ¿Cuáles son los retos para los procesos educativos y culturales hoy en día?

Presento una breve revisión de las teorías sociológicas clásicas y contemporáneas para entender las diversas aproximaciones al proceso socioeducativo y cultural como un fenómeno social complejo y dinámico. En segundo lugar, desarrollo algunos problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas que son transversales a las diversas arenas de la vida social, incluyendo la educativa. Me centro en particular en la desigualdad y violencia vistos desde una mirada interseccional, es decir, donde importa la clase, el género y la raza para la experiencia educativa. Finalmente, aporto algunas reflexiones a manera de conclusión, partiendo de las propuestas emergentes para estudiar lo educativo desde América Latina.

Palabras clave: *educación, América Latina, neoliberal, interseccional, violencia, proceso educativo.*

Introducción

La cultura es un sistema complejo de concepciones del mundo expresado en formas simbólicas que permite la comunicación entre individuos así como la producción de conocimiento (Geertz, 1973). El conocimiento, para Emile Durkheim (2006), sólo puede transmitirse a través de representaciones colectivas que son los mecanismos que contienen la experiencia colectiva y resultan de la interacción del mundo externo y la sociedad. Esta forma de conocimiento ordinario es socialmente construida y se comparte en grupos (Jodelet & Balduzzi, s. f.). El proceso educativo entonces puede definirse como el proceso de transmisión de conocimiento, de representaciones colectivas y de valores.

Por la relevancia que tiene el proceso educativo en las sociedades, ha sido un objeto de estudio abordado desde distintos enfoques en las ciencias sociales. En sociología, aparece desde sus inicios en los postulados de Durkheim quien argumenta que la educación debe estudiarse a través de una ciencia al ser un hecho social: la Sociología de la Educación (Durkheim, 2006). Esto permite aproximarse a este objeto de estudio a través del método científico.

En la actualidad, en las ciencias sociales en general contamos con diversas y novedosas herramientas para aproximarnos a los objetos culturales y sus símbolos; a la producción, transmisión y reproducción de estos. Además, también comprendemos que el proceso de transmisión del conocimiento en las sociedades contemporáneas es más complejo que la reproducción de valores y lo moral. Más aún, lo educativo no lo reducimos únicamente al espacio escolar, ni lo consideramos como garantía de cohesión a nivel comunitario. Por el contrario, la educación es un proceso social que devela desigualdad, estratificación, exclusión, violencia y muchos otros problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas. Ante estos cambios ¿cómo aprehender los procesos educativos en sociedades contemporáneas? ¿Qué herramientas teóricas tenemos para aproximarnos a estos procesos dinámicos? ¿Cuáles son los retos para los procesos educativos y culturales hoy en día? En este ensayo apporto algunas reflexiones en torno a estas preguntas.

La estructura del ensayo consiste en una primera parte donde realizo una breve revisión de las teorías sociológicas clásicas y contemporáneas para entender las diversas aproximaciones al proceso socioeducativo y cultural como un fenómeno social complejo y dinámico. En segundo lugar, desarrollo algunos problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas

que son transversales a las diversas arenas de la vida social, incluyendo la educativa. Me centro en particular en la desigualdad y violencia vistas desde una mirada interseccional; es decir, donde importa la clase, el género y la raza para la experiencia educativa. Finalmente, apporto algunas reflexiones a manera de conclusión, partiendo de las propuestas emergentes para estudiar lo educativo desde América Latina.

Teorías sociales para aprehender lo socioeducativo y cultural

a) Sociología de la educación clásica, europea y norteamericana

Como mencioné en la introducción, Durkheim se interesó en el estudio de la educación como un hecho social. Aunque se enfocó en la transmisión de conocimiento a través de las representaciones colectivas, tenía un marcado interés en la educación “formal”, sistemática y con características únicas. La peculiaridad de lo educativo, para Durkheim, reside en varios factores. De inicio, el que todas las sociedades tengan un modelo de sistema de educación que se impone irresistiblemente y donde se reproducen costumbres e ideas creadas en la vida en común (Durkheim, 2006). Por lo tanto, la educación y los sistemas educativos dependen de las sociedades, de su historia, de sus costumbres, idea posteriormente retomada por Karl Mannheim. A Durkheim le interesaba también la educación por ser una acción que se transmite de manera vertical, de personas adultas a una generación joven a través de una socialización metódica. Además, reconocía el papel fundamental del Estado en materia de educación por tener ésta una función colectiva y esencialmente social, como la adaptación de las personas jóvenes al ambiente en el que se desarrollarán y vivirán. La relación entre educador y alumno, para Durkheim, es esencialmente una acción de autoridad; es decir, una relación de poder.

Lo implícito en la concepción durkheimiana de la educación es la *neutralidad* que caracteriza a los hechos sociales estudiados desde el enfoque positivista. Es decir, que lo que se estudia desde el método científico dota de objetividad al proceso, además de que el objeto carece de *prenociones*. Con relación a la educación, esta postura empezó a complejizarse desde momentos tempranos. Incluso antes que Durkheim, Karl Marx advirtió sobre el riesgo de entregarle al Estado el poder de educar a las nuevas generaciones (Loubet, 2016). Aunque Marx no desarrolló una reflexión específica

sobre la educación o el sistema educativo, lo definió en su propuesta de los sistemas de producción como un fenómeno determinado por el orden social. Reconoció también el papel que tiene la educación para la división social de trabajo y la importancia de que los jóvenes conozcan el funcionamiento del sistema por completo.

La influencia del pensamiento marxista y crítico sobre los estudios propuestos por Durkheim se puede apreciar en Louis Althusser, para quien la escuela es considerada como el principal aparato ideológico del Estado en las sociedades capitalistas. En este sentido, este autor criticó también la neutralidad en el proceso de enseñanza y su contenido. La escuela, dice Althusser, “enseña las “habilidades”, pero en formas que aseguran la sujeción a la ideología dominante o el dominio de su “práctica” (Althusser, 1970: 7). En otras palabras, es en la escuela donde se asegura en las futuras generaciones la reproducción del sistema capitalista. Estos postulados críticos a la educación, la escuela y la cultura, son influyentes para futuras aproximaciones para pensar a la escuela y al sistema educativo.

En la tradición historicista de los estudios de la educación se encuentra Karl Mannheim, quien se enfocó en el proceso de adquisición de conocimientos. Cuestionó el proceso central en la postura durkheimiana e incluso marxista, donde la educación se concibe como un intercambio entre individuos y su aporte se centra en que este proceso debe considerarse no sólo como parte del orden social sino parte de un contexto amplio del proceso social; es decir, el histórico (Mannheim, 1997). Apuntó también que el proceso educativo no sólo permite a los individuos vivir en sociedad, sino que los conforma con personalidades únicas, elemento que será más adelante retomado en estudios pedagógicos. La postura mannheimiana donde se reconoce al individuo posicionado en un contexto particular, es fundamental para la sociología de la educación y de la cultura, ya que no se enfoca nada más en el aparato de enseñanza sino en quienes reciben el contenido, es decir, las y los alumnos como productores de conocimiento.

Estos cuatro autores son el bloque de pensadores sociales clásicos que se preocuparon de una u otra manera por reconocer el papel de la educación y el proceso educativo en la sociedad: como elemento que genera cohesión en la sociedad y les permite a los individuos vivir en su entorno (Durkheim); como un fenómeno social donde se aprende sobre el sistema de producción y se incorpora a la división social del trabajo (Marx); el proceso a través del cual se enseña la ideología dominante (Althusser); y donde no sólo se produce conocimiento sino que se moldea la personalidad de las y los alumnos que

están insertos en un orden histórico (Mannheim). Es importante decir que, en estos postulados, el papel de la cultura se considera dentro del proceso de adquisición de conocimientos.

Después de la Primera y la Segunda Guerra Mundial, las ciencias sociales cambiaron sus enfoques, preguntas y preocupaciones. Uno de los sociólogos que empezó a preguntarse por nuevos fenómenos es Talcott Parsons, sociólogo norteamericano exponente de la corriente de pensamiento estructural funcionalista. Su postura frente al sistema social incluyó a las escuelas entendidas como sistemas con funciones primordiales: como órganos de socialización y distribución (Parsons, 1976). En este sistema, los alumnos buscan cumplir con el rendimiento escolar, lo que genera un sistema diferencial: quienes lo cumplen y quienes no. Además, la escuela también tiene una función socializadora con relación a lo que hoy conocemos como pares y que Parsons llama grupo de coetáneos. Al interior de estos grupos también existe la segregación (o separación por sexos y por estatus, es decir, una estructura jerárquica al interior de los grupos). La teoría funcionalista del sistema social, en este caso del sistema escolar en Estados Unidos, arroja luz sobre una serie de cuestiones que analizaré a detalle en el siguiente apartado sobre las problemáticas contemporáneas de los procesos socioeducativos y culturales. Esto es, que el sistema de diferenciación y selección por rendimiento, estatus, género, etcétera, da como resultado en muchos casos, exclusión.

Un concepto central tanto en los postulados de Parsons como para la comprensión de la exclusión, es la desviación. Primero, es importante decir que, en la Teoría de la Acción de Talcott Parsons, los actores dentro del sistema social buscan lograr metas que sean su motivación. En esta situación social, los actores recurren a medios específicos para lograr este fin; los medios pueden ser, por ejemplo, la interacción con otros individuos, tener ciertas ideas o creencias. Además, los actores tienen roles; es decir, funciones al interior del sistema que median entre las expectativas sociales y las individuales. En resumen, los sistemas sociales son sistemas de interacción con acciones orientadas a fines regulados por normas y sanciones (Parsons, 1967).

En este sistema existe también la resistencia de individuos frente a expectativas sociales. Ante esto, el mecanismo para contrarrestar esta tendencia en los sistemas sociales es la desviación. La desviación es el proceso que resulta de una resistencia a la expectativa social y los mecanismos que lo contrarrestan en los sistemas sociales. Es importante que, aunque Parsons no desarrolla una teoría específica sobre la desviación e incluso aparece al

margen en su teoría, le da nombre a este proceso dentro de los sistemas sociales. Con relación a lo educativo, la desviación en su presentación más simple podría verse en un actor que no tenga expectativas de cumplir las metas propuestas en el rendimiento escolar siendo este un factor de movilidad social.

Entre los enfoques contemporáneos para el estudio de la educación, el sistema educativo y la escuela, están las propuestas de Pierre Bourdieu en su teoría de reproducción social. Esto es, todas las prácticas que los individuos y familias llevan a cabo son para conservar o mejorar su posición en la estructura de clase (Bourdieu, 2016). Entre las prácticas que tienen el objetivo de mantenerse o mejorar dentro de la estructura social están, por ejemplo, lo que las familias hacen para conservar, al menos, lo que ya poseen. Estas pueden ser contraer matrimonio, desarrollar estrategias económicas y tomar decisiones educativas. Éstas últimas que son las que interesan al presente ensayo, representan una forma de asegurar la transmisión de capital simbólico a las generaciones jóvenes para que sigan garantizando una mejor posición en la sociedad. El capital simbólico, uno de los conceptos más complejos de la teoría de Bourdieu, puede explicarse como un generador de poder simbólico y de violencia simbólica (Bourdieu, 2008). No es un campo en sí mismo como los otros que define dentro de su teoría de reproducción (cultural, económico y social); el simbólico se mantiene o produce a través de la relación con los otros campos y con el *habitus* del individuo.

Regresando al tema de la escuela y la enseñanza, para Bourdieu la educación es parte de las estrategias de las familias para asegurar el capital y la movilidad en los campos. Es decir, la educación contribuye y es parte de la desigualdad social que se genera en estos mecanismos de reproducción. En cuanto a la pedagogía, es decir, la acción de la enseñanza, Bourdieu la concibe como violencia simbólica ya que se impone una “arbitrariedad cultural” de las clases dominantes (Bourdieu & Passeron, 2019). En sus palabras, la escuela es un sistema de mecanismos que aseguran la reproducción social a través del poder con la imposición de una visión de lo cultural. Esta postura sobre la escuela y lo pedagógico aporta también elementos para estudiar la desigualdad que es uno de los problemas centrales que identifico hoy en día como retos en las sociedades contemporáneas.

Es importante notar que todas estas posturas sobre lo educativo y la educación están insertas en teorías sociales. Es decir, lo educativo cumple una función específica dentro de la concepción sobre el funcionamiento de lo social. François Dubet invierte este orden, se centra en la escuela y lo educativo para explicar lo social. Este sociólogo francés propone una

nueva sociología de la educación y la socialización escolar. En el libro *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Dubet y Martuccelli (1998) indagan sobre la pregunta de la *fabricación* de la escuela; es decir, del hacer económico y laboral, donde la escuela se produce y no (se) reproduce. Este cambio de foco en el potencial productor de la escuela no es lo único novedoso en sus postulados, sino que también proponen enfocarse en la relación entre socialización e individuación (explorada por Mannheim) pero sobre todo centrado en la experiencia; aportan elementos relevantes para el estudio de lo educativo como la “mutación” de modelos de escuela y recuperan también preocupaciones en torno a la integración y el rechazo. En otras palabras, esta sociología de la educación recupera elementos sociales, históricos, económicos e individuales para el estudio de lo escolar.

b) Otros aportes de la sociología clásica para aproximarse a la educación, la escuela y el sistema educativo

Para cerrar con esta sección de aportes sociológicos a los estudios de educación, me interesa traer a cuenta a dos autores que, aunque no estudiaron específicamente estos procesos sociales, pueden arrojar pistas sobre formas distintas para estudiar los espacios educativos y lo que sucede al interior. Primero, Michel Foucault con su reflexión en torno a las instituciones, y después, el interaccionismo simbólico. Menciono también algunas aproximaciones que retoman estos postulados teóricos para estudiar lo educativo, la escuela y la interacción en espacios institucionalizados.

Michel Foucault en su libro *Vigilar y Castigar* utiliza el concepto de institución disciplinaria que es la que utiliza la disciplina, la vigilancia, el castigo y la recompensa para alcanzar el orden (Foucault, 2009). De la institución que habla específicamente es de la prisión, donde el Estado ejerce poder y control sobre las personas *encerradas*. El objetivo principal de las instituciones disciplinarias es el control sobre los cuerpos. En estudios que retoman las propuestas de la institución disciplinaria se hacen analogías para estudiar el espacio escolar, siendo éste controlado y vigilado por el sistema educativo del Estado (los docentes sienten instrumentos del sistema); donde se ejerce poder sobre el encierro de las y los alumnos, y donde se disciplinan los cuerpos para el logro de los objetivos (Urraco-Solanilla & Nogales-Bermejo, 2013). En analogía con el espacio escolar institucionalizado, la disciplina se ejerce sobre los alumnos para lograr objetivos de enseñanza (Orellana, 2005). En ese sentido, los espacios escolares son de control, vigilancia y disciplina no sólo sobre los cuerpos sino sobre las mentes.

A la par de la propuesta teórica de Foucault para concebir las escuelas como instituciones disciplinarias, dialogo con otra propuesta teórica y metodológica: el interaccionismo simbólico para los estudios de educación y cultura. El interaccionismo simbólico es pertinente en tanto es una corriente de pensamiento microsociológica que busca comprender la realidad a partir de las interacciones entre individuos en el mundo social. En particular, se enfoca en las interacciones que tienen un fin comunicativo, es decir, en transmitir un mensaje. Uno de sus fundadores, Herbert Blumer, consideraba que las interacciones están delimitadas por los significados que cada individuo les otorga a los objetos; es decir, los convierten en símbolos (Blumer, 1969). Además, los significados se producen a través de la interacción. Para los estudios de educación, espacios educativos y cultura, considero que, particularmente, la propuesta de Erving Goffman sobre la teoría de la interacción basada en la dinámica dramática es relevante porque se enfoca en la interacción comunicativa que los individuos ritualizan en la vida cotidiana.

Estudiar los espacios educativos y la interacción entre docente-alumno desde el interaccionismo simbólico puede ser relevante por varias razones. En primer lugar, permite ver la interacción de estos dos roles en un escenario único como lo es el aula de clase que tiene un fin particular como la transmisión y construcción de conocimiento (Suárez, 2021). Al mismo tiempo, da la oportunidad de ver la interacción entre docente y alumno, y permite entender los símbolos que adquieren significado en una interacción particular (del Villar, 2006). Finalmente, da una oportunidad única para rastrear significados y símbolos; es decir, el componente cultural en las experiencias, en la propuesta de Dubet.

Como sucede con todas las teorías, aunque tengan el objetivo de ser generalizables, son producto de su tiempo. Las teorías buscan poder explicar, partiendo de problemas específicos, situaciones micro para dar respuestas meso o macro. Así, los postulados teóricos revisados en esta sección responden a contextos occidentales, particularmente europeos, donde para las sociedades lo educativo y la escuela tenían un papel particular, no sólo de cohesión sino de reproducción de valores, costumbres y cultura. Conforme las sociedades fueron cambiando y los entornos políticos y económicos cobraron otro papel en el mundo social, lo educativo fue cambiando también, como Parsons, Bourdieu y Dubet lo reconocen y problematizan en sus estudios no sólo sobre Europa sino sobre Estados Unidos e incluso América Latina. Además, la sociología de la educación clásica no agota lo que sucede

con lo educativo, razón por la cual otras miradas teóricas como la de Foucault o el interaccionismo se vuelve pertinente.

En América Latina hubo un desarrollo teórico y teórico-práctico específico en respuesta a contextos y realidades de la región. En estos contextos, donde los problemas socioeducativos se entremezclaban con diversidad cultural, pobreza, desigualdad, dictaduras y exilios, las propuestas de lo educativo tenían que ver con la acción; es decir, intervenir en estas realidades y convertir a la educación popular en una opción para las poblaciones *oprimidas* (Freire, 2005). Esa corriente de pensamiento y este esfuerzo por hacer propuestas desde lo local, ha sido de gran influencia para las teorías emergentes que hoy en día han tomado particular fuerza: la perspectiva decolonial. Sobre esto hablaré en el último apartado, pero los problemas socioeducativos emergentes en América latina, los describo en la siguiente sección.

Problemas y aproximaciones contemporáneas de los procesos socioeducativos y culturales

Como mencioné antes, los problemas de las sociedades contemporáneas son distintos a aquellos que preocupaban a los teóricos clásicos. Aunque algunas preguntas con relación a la estructura social continúan vigentes, en general se requieren nuevos enfoques que permitan hablar de la complejidad de la realidad y situarla en nuestro contexto.

Para pensar en América Latina y México se necesita reconocer, por un lado, el giro neoliberal que ha habido en la región con relación a los servicios que antes dependían completamente de la provisión del Estado –incluyendo a la educación–. Por el otro lado, se requiere comprender que los contextos políticos y sociales obligan a reconocer factores que influyen en todas las arenas del mundo social como: 1) diferentes formas de violencia que impactan en la vida cotidiana, a veces generando desplazamientos al interior o exterior del país; 2) contextos migratorios; 3) distintos tipos de discriminación que afectan diferencialmente a los individuos; 4) distintos grados de marginación y segregación. Además, es fundamental reconocer que los problemas sociales hoy en día requieren tener un enfoque de interseccionalidad. Esto es, poner atención en los factores que hacen que un individuo sea más vulnerable para ser víctima de discriminación o de violación de un derecho humano (Crenshaw, 2015). Los principales factores son raza, clase, género, pero pueden incorporarse discapacidad, edad y otros.

En esta sección analizo tres tipos de aproximaciones a los problemas socioeducativos y culturales. En primer lugar, describo los estudios que se han centrado en las *mutaciones*, para usar el concepto de Dubet, de los modelos educativos. En segundo lugar, menciono los estudios donde se aborda el tema de la desigualdad, y finalmente sitúo a los estudios de violencia y educación.

a) El giro neoliberal en la educación

La década de los años 70 es el marco temporal de la mirada de los países hacia un modelo económico que privilegia al mercado frente al Estado. Culpano a éste de crisis económicas, ineficiencia en el gasto y mala calidad de los servicios nombrados hasta ese momento, sociales, hubo un giro hacia el Estado mínimo. En América Latina, el giro hacia el neoliberalismo fue hacia finales de la década de los años 80, cuando muchos países de la región declararon que no serían capaces de hacer los pagos de deudas externas (Torres *et al.*, 2011). Es en la década de los 90 cuando se reestructuraron las economías nacionales de países latinoamericanos debido a que organismos financieros internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) exigieron que hubiera una reforma que garantizara el crecimiento económico para el pago de las deudas. Estas reformas plasmadas en el Consenso de Washington consistieron en un reordenamiento del gasto público, la entrada de inversión extranjera, disciplina fiscal, entre otros. Bajo este consenso, hubo una modelación de las políticas públicas de los países latinoamericanos. Así, las políticas educativas tuvieron un cambio que se traducía en inversión privada y una participación más limitada de los gobiernos en este servicio (Tello, 2015). Otros organismos internacionales involucrados fueron el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), estos dos últimos centrados en que la educación y el conocimiento eran ejes de la transformación productiva con equidad (Torres *et al.*, 2011).

Uno de los roles –y concepto– que se modifica en el contexto de las políticas neoliberales es el de la ciudadanía. Antes, los y las ciudadanas tenían un papel frente al Estado que les otorgaba un conjunto de derechos civiles. Con la *reducción* del Estado, el ciudadano –ahora individuo– se vuelve responsable de proveerse recursos materiales para garantizar el acceso a bienes y servicios. En este nuevo enfoque de ciudadanía entendida como una gestión, se utiliza el concepto ligado a lo educativo (Corzo *et al.*, 2011). Significa que los individuos son los que en la *sociedad del conocimiento*

(Castells, 2006) gestionan la información bajo un enfoque económico: la adquisición de competencias y flexibilidad intelectual.

Los estudios sobre la educación respecto a este período tienen que ver con análisis descriptivos de los cambios en los modelos de educación en países en particular, o el uso de ciertas categorías de la sociología política como ciudadanía, crisis, gobernabilidad y otros. También, se pueden encontrar estudios donde se aborden las consecuencias o impactos del giro neoliberal en la educación, muy centrados en los indicadores de cumplimiento como son la deserción escolar (Esteinou Madrid, 1994; Puiggrós, 1996) o los niveles de aprobación (M. J. M. González & Valdés-León, 2022; Magalhães *et al.*, 2020). Sin duda, una veta de estudios relevantes para el proceso educativo y cultural en el contexto del neoliberalismo es la aproximación a la desigualdad.

b) Desigualdad, neoliberalismo y lo socioeducativo

La relación entre educación y desigualdad ya se había establecido, de manera indirecta, en la propuesta teórica de Parsons; y de manera directa y central, en la propuesta de Pierre Bourdieu. En estas propuestas, la educación es reproductora de desigualdad ya que acceder a ella es una estrategia para mantener y aumentar el capital simbólico. Desde un enfoque social, el derecho a la educación debería ser garantizado en todos los Estados, más que ser una estrategia individual. Con el giro neoliberal, la educación como todos los otros derechos provistos anteriormente por el Estado, son atravesados por una lógica económica y privada.

En América Latina, la desigualdad presente históricamente se acentuó de formas dramáticas por varias razones. En primer lugar, la diversidad cultural de los países, reducido por el enfoque del Banco Mundial a “etnicidad” y “cultura” refiriéndose a comunidades indígenas, grupos étnicos o lingüísticos, también entendidos como “desaventajados”, son interés de las políticas neoliberales sólo en función de que no sean un obstáculo para el desarrollo económico (Domenech, 2007). En otras palabras, en el enfoque neoliberal de eficiencia, eficacia y calidad, no hay una preocupación porque los “desaventajados” accedan a los servicios, incluyendo la educación. El interés es que no impidan el crecimiento económico del país. Esto acentúa la exclusión y marginación de comunidades indígenas y grupos étnicos. En segundo lugar, hay un aumento de la brecha de desigualdad entre sectores populares y clases medias por la privatización de los servicios. En términos de educación, el acceso a las escuelas privadas es menos accesible económicamente. El acceder a los servicios públicos en muchos casos implica menos calidad y

esto se vuelve a la larga una razón más para la exclusión y discriminación. Finalmente, como mencioné antes, el enfoque de interseccionalidad permite analizar los distintos factores que hacen vulnerable a un individuo. En el caso de la educación, la exclusión de la educación puede explicarse por la pertenencia a una comunidad indígena, en segundo lugar, por ser mujer (en las comunidades en las que la educación de la mujer no es prioridad). También puede explicar que, en la inserción al campo laboral, mujeres que hayan accedido a educación pública tengan menos posibilidad frente a un hombre en las mismas condiciones o una mujer con acceso a educación privada.

Los estudios sobre desigualdad, escuelas y procesos socioeducativos, analizan distintas instancias como productoras o reproductoras de desigualdad. Por ejemplo, algunos estudios se enfocan en barrios populares y educación. En estos estudios se argumenta que no hay una sola desigualdad sino que en la lógica de lo interseccional, lo económico, lo territorial, el ser joven o el ser mujer significa distinto en los procesos educativos (Chaves *et al.*, 2016). Algunos otros estudios analizan cuando las personas estudian y trabajan, llevando a cabo la segunda actividad por necesidad y la primera por la búsqueda de la movilidad (F. M. González, 2022). Relacionado con este tema, está el problema de la deserción escolar y su aumento mientras que la brecha de desigualdad se acrecienta (Bernal, 2013; Espíndola & León, 2002; Goicovic Donoso, 2002). Lo territorial es también un elemento importante en la desigualdad, pero se puede analizar mejor desde el siguiente apartado.

c) Violencia como un problema transversal en lo educativo

La crisis de inseguridad y violencia en América Latina está situada temporalmente en la década de los 90. Con distintas manifestaciones en cada país y con contextos socioeconómicos y políticos diversos, la violencia se ha considerado un problema no sólo para el desarrollo sino para la vida cotidiana de las personas en lo público y en lo privado. La violencia entra en escena de distintas formas en relación con la educación. De inicio, puede ser un obstáculo para asistir a la escuela si la violencia se manifiesta, por ejemplo, en las calles. También la escuela ha dejado de ser ese espacio seguro en contextos de distintas intensidades de conflicto, como el contexto de violencia asociada al crimen organizado en México. Pero hay estudios que analizan de manera más clara la relación entre educación y violencia. En una de las posturas más recurridas en diversos países de América Latina, se entiende a la asistencia escolar como una manera de prevenir que las y los jóvenes se involucren en actividades delictivas (Briceño-León, 2002). Esta

concepción parte de dos supuestos estigmatizantes, uno de ellos es que la población joven es la que lleva a cabo actividades delictivas por no ir a la escuela. Por otro lado, que la baja asistencia escolar implica índices más altos de inseguridad y violencia. Aunque en estas variables puede haber correlaciones, es difícil de encontrar la causalidad. Otra forma de entender la relación entre educación y violencia es cuando la escuela se vuelve un lugar para llevar a cabo tareas de prevención de distintas formas de violencia, principalmente la comunitaria (E. Rodríguez, 2011).

Además de la violencia del entorno, la comunitaria y la contextual, está la violencia escolar. Es importante entender que la violencia escolar se da en un contexto más amplio, muchas veces también con experiencias de violencia comunitaria o familiar. Así, para las y los alumnos hay una referencia cercana a las experiencias de violencia por lo que reproducir prácticas violentas entre pares es común. Estas experiencias dentro de la escuela impactan de distintas maneras en el alumnado, principalmente en el rendimiento escolar (Román & Murillo, 2011). Además, la violencia escolar, en específico el acoso escolar o violencia entre pares, afecta a nivel individual y los impactos pueden observarse a través de formas de investigación participativa en los entornos escolares.

Dentro de los espacios escolares también hay una forma de violencia que es la violencia sexual. Aunque esto se ha estudiado más en casos donde las víctimas son mujeres, no es la regla. Esta forma de violencia es de docentes a alumnos y puede ser de distintos tipos, desde insinuaciones hasta violaciones (Hernández Herrera *et al.*, 2015). Los impactos en la educación son también a nivel individual y a nivel de desempeño.

A manera de conclusión: propuestas emergentes para pensar los problemas socioeducativos en América Latina

A lo largo de este ensayo, he hecho un recorrido por las teorías sociológicas más relevantes para abordar los problemas socioeducativos y culturales partiendo de los enfoques clásicos de Europa y Estados Unidos. Mencioné la importancia en las propuestas clásicas de la educación para las sociedades y para el contexto que analizan y describen. Señalé también el cambio de enfoque que tiene la sociología de la educación cuando nuevos problemas en las sociedades empiezan a emerger, en particular el de la desigualdad. Dialogué también con aportaciones de la teoría social para pensar lo educativo,

aunque éste no fuera su ámbito de análisis. Finalmente, contextualicé los problemas socioeducativos y culturales de las sociedades contemporáneas en América Latina. En esta sección apuntaré, a manera de reflexión sobre algunas teorías emergentes, reflexiones necesarias para el contexto y sobre los retos que tienen los estudios sobre la educación en la actualidad.

Como mencioné previamente, América Latina tuvo sus propios aportes a los problemas socioeducativos y culturales, desde enfoques locales y centrados en una realidad distinta a la europea y norteamericana. La propia historia y contexto político y social de la región empezó a exigir propuestas específicas. Desde inicios de los años 60, la propuesta de educación popular encabezada por la pedagogía crítica de Paulo Freire tuvo un afán de intervención en los contextos más desfavorecidos. Considerándose una variación de la Teología de la Liberación, la cual trabajaba para favorecer a las personas pobres de la región, Freire se centró en un enfoque de educación-acción, donde la alfabetización crítica o liberadora era el instrumento pedagógico para que los sujetos se asumieran como capaces de desmitificar lo que se enseñaba de manera vertical (M. E. Rodríguez, 2021). Este tipo de enfoque pedagógico es único por diversas razones: por su alcance en tiempo y espacio, por la filosofía que la sostiene y por cuestionar la visión opresora de las miradas europea y norteamericana sobre las poblaciones de la región.

La propuesta de educación-acción de Paulo Freire y los autores que le siguieron develó la posibilidad de tener un enfoque teórico que además estuviera enfocado en transformar entornos particulares. Hoy en día, hay propuestas emergentes que tienen en su centro el objetivo de cuestionar el conocimiento y la imposición de éste. En particular, me refiero a la perspectiva decolonial. El enfoque decolonial toma de inspiración los estudios de la academia norteamericana hecha por investigadores nacidos en excolonias y que se preocupaban por los rastros de *lo colonial* en países descolonizados recientemente. Exponentes de esta corriente llamada Estudios Postcoloniales como Said, Spivak y Bhabha buscaban tener un discurso público sobre las secuelas del colonialismo (Zapata, 2018). En América Latina, el cuestionamiento a lo colonial está relacionado principalmente con el conocimiento, por lo tanto, es relevante para los estudios socioeducativos y culturales. Walter Mignolo, semiólogo argentino, cuestiona por ejemplo el saber y menciona que tenemos que desaprender para poder aprender de nuevo (Mignolo & Gómez, 2015). En ese sentido, la ruptura que establece el giro decolonial es epistemológica.

Otro cuestionamiento a la colonialidad en América Latina se dio por mujeres, racializadas, con trayectorias intelectuales y políticas, y ligadas a los movimientos sociales. Algunas exponentes de este grupo son Silvia Rivera Cusicanqui, Ochy Curiel y Aura Cumes (Zapata, 2018). El feminismo decolonial no sólo busca hacer una ruptura con el conocimiento occidental sino con el androcéntrico, donde la mujer aparece como siempre a la sombra de los hombres, si es que aparece. En este sentido, muchos esfuerzos y propuestas de educación, en particular de educación popular, desde el feminismo decolonial tienen que ver con conocer a partir de realidades precisas y locales, experiencias y subjetividades únicas atravesadas por la clase, la raza y el género (Bustos, 2010).

Hoy en día estos enfoques son fundamentales para entender la realidad contemporánea latinoamericana. Además, son miradas que permiten hacer una ruptura con las teorías que responden a otra realidad, no para reemplazarlas, pero sí para encontrar sus límites y estudiar los fenómenos de nuestra región, desde nuestras propias experiencias.

Los retos para el estudio de los problemas socioeducativos y culturales en la actualidad son varios. Primero, se requieren enfoques que problematizen y retraten lo diverso y complejo de la actualidad donde los procesos socioeducativos están insertos. Después, se requiere flexibilidad para adaptarse a contextos cambiantes y dinámicos donde lo educativo puede verse interrumpido, como el reto que representó la pandemia o lo que representa en muchos lados el contexto de violencia. Además, es importante involucrar y reconocer escenarios como los medios digitales y las redes sociales como una arena donde también ocurre lo educativo.



REFERENCIAS

Althusser, L. (1970) "Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Apuntes para una investigación" en *La Pensée, Revista de Racionalismo moderno*, junio.

Arancibia et al. (2021). *Sobre esquinas y puentes. Juventudes urbanas, pobreza persistente y estrategias productivas comunitarias*. Argentina: Flacso Argentina.

Barrenechea, C.A. (2017) "Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía" en *Horizonte de la Ciencia* 7(12), pp. 223-239.

Barriach et al. (2021) "Experiencias de lo común en el trabajo sociocomunitario con jóvenes: el dispositivo Casa Joven B.A." en *Poner en común: Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 84-109.

Besana, Gutiérrez y Grinberg (2015). "Pobreza urbana, comunidad local y Estado-socio en Argentina: la provisión de servicios públicos en un asentamiento de la Región Metropolitana de Buenos Aires" en *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales* 60(225), pp. 79-102.

Blumer, H. (1969) *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. España: Hora Nova.

Bourdieu, P. (2008) *El sentido práctico*. España: Siglo XXI.

_____ (2016) *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. España: Penguin Random House Grupo Editorial.

Bourdieu y Passeron, J.C. (2019) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. España: Siglo XXI Editores.

Briceño-León, R. (2002) "La nueva violencia urbana de América Latina" en *Sociologías*, pp. 34-51. Disponible en doi: 10.1590/S1517-45222002000200003.

Pérez Bustos, T. (2010) "Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología" en *Educação e Pesquisa* 36(1), pp. 243-60. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100004>

Castells, M. (2006) *La era de la información: Fin de milenio*. España: Alianza Editorial.

Castro Orellana, R. 2005. "Foucault y el Saber Educativo (Tercera Parte: El Nacimiento de la Disciplina)" en *Diálogos educativos* (10), p. 2.

Chaves, Fuentes y Vecino, L. (2016) *Experiencias juveniles de la desigualdad: Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Argentina: Grupo Editor Universitario, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Corzo et al. (2011) "El impacto de las políticas neoliberales en América Latina. Un análisis de la educación en Perú, Colombia y México" en *Temas de nuestra América* (50). Costa Rica.

Crenshaw, K. (2015) "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". University of Chicago Legal Forum 1989(1).

Domenech, E. (2007) "El Banco Mundial en el país de la desigualdad: políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina" en *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO.

Dubet, F. (2004) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Argentina: IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar*. Losada.

Durkheim, É. (2006) *Sociología y filosofía*. España: Comares.

Espíndola y León, A. (2002) "La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional" en *Revista iberoamericana de educación*.

Esteinou Madrid, F. (1994) "La propuesta neoliberal y el proceso de reproducción humana en México" en *Revista Convergencia*, núm. 5, año 2, México: Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Toluca, Estado de México, pp. 117-144.

Fiori, E.M. (1900) "Aprender a decir su palabra: el método de alfabetización del profesor Paulo Freire".

Foucault, M. (2009) *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Geertz, C. (1973) *The Interpretation Of Cultures*. USA: Basic Books.

Goicovic Donoso, I. (2002) "Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil" en *Última década* 10(16), pp. 11-52. Disponible en doi: 10.4067/S0718-22362002000100002

González, F.M. (2022) "Volver a estudiar: experiencias de educación, trabajo y política en barrios populares". Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15221/pr.15221.pdf

Grinberg, S. (2020) "Cartografías de la cotidianidad: un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana" en *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 19(3). Disponible en doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-2079.

Hernández Herrera, Jiménez García y Guadarrama Tapia, E. (2015) "La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior" en *Revista de la educación superior*, 44(176), pp. 63-82.

Jodelet y Balduzzi, M. (2011) "Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación" en *Espacios en Blanco -Serie indagaciones-*, núm. 21, Argentina, pp. 133-154. Disponible en: <https://host170.sedici.unlp.edu.ar/server/api/core/bitstreams/dfa64e20-8e4a-4653-8708-2991e8c25eb2/content>

Lennon del Villar, O. (2006) "Interaccionismo simbólico y educación" en *Diálogos educativos* (12), p. 3.

Loubet, R. (2016) "Del pensamiento de Marx acerca de la educación" en *Arenas*, 17(42), enero-abril. Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 55-63. Disponible en: <file:///Users/eleonora/Downloads/Loubet-Orozco-Del%20pensamiento%20de%20Marx%20acerca%20de%20la%20educacion.pdf>

Mannheim, K. (1997) "Diagnosis of Our Time: Wartime Essays of a Sociologist" en *Psychology Press*, UK.

Mignolo y Gómez, P. (2015) *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes-ASAB.

232 Moreno, D. (2013) "La Deserción Escolar: Un problema de Carácter Social" en *In Vestigium Ire* 6(1), pp. 115-124.

Muñoz González y Valdés-León, G. (2022) "Impacto de las Nuevas Leyes en la Educación Chilena: los niveles de aprobación en secundaria durante el periodo 2015-2020" en *Mérito -Revista de Educación-* 4(12), pp. 23-31. Disponible en doi: 10.33996/merito.v4i12.949.

de Oliveira Magalhães, Araújo y Argüello, S. (2020) "Agudización ultra neoliberal, educación y formación docente en Brasil y Argentina". Disponible en doi: 10.5216/ia.v45i1.62687.

Parsons, T. (1967) *The Structure of Social Action*. New York.

_____ (1976) "La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana" en *Revista de educación*.

Piñeros Suárez, J.C. (2021) "El interaccionismo simbólico: oportunidades de investigación en el aula de clase" en *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa* 1(1), pp. 211-28. Disponible en doi: 10.51660/ripie.v1i1.33.

Polanco Zuleta, Carrasco Lozano y Güereca Torres, R. (2021) "Reflexiones para una educación decolonial y feminista: un asunto inaplazable" en *Cuadernos CIMEAC* 11(1), pp. 32-49. Disponible en doi: 10.18554/cimeac.v11i1.5315.

Puiggrós, A. (1996) "Educación neoliberal y quiebre educativo" en *Nueva Sociedad* (146), pp. 90-101.

Rodríguez, E. (2011) "Escuelas Abiertas, prevención de la violencia y fomento de la cohesión social en América Latina: experiencias destacadas y desafíos a encarar" en *Panamá: Parlatino-GIZ Prevenir*.

Rodríguez, M.E. (2021) "¿Qué es educar desde Paulo Freire? Alfabetización política: la educación hoy a la luz de su praxis" en *Revista Arbitrada: Orinoco, Pensamiento y Praxis* (14), pp. 141-61.

Román y Murillo, F. (2011) "América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar".

Ruiz Botero, L.D. (2006) *La escuela: territorio en la frontera: tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín, Colombia: Instituto Popular de Capacitación. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/333678182_La_escuela_territorio_en_la_frontera_tipologia_de_conflictos_escolares_segun_estudio_comparado_en_Bogota_Cali_y_Medellin

Sepúlveda et al. (2022) "Education and the Production of Inequalities across the Global South and North" en *Journal of Sociology* 58(3), pp. 273-84. Disponible en doi: 10.1177/14407833211060059.

Simbaña Gallardo, Jaramillo Naranjo y Vinuesa, S. (2017) "Aporte de Durkheim para la Sociología de la Educación" en *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (23), pp. 83-89.

Tello, C. (2015) "Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica" en *Journal of Supranational Policies of Education* (4), pp. 38-53.

Torres et al. (2011) *Neoliberalismo, ciudadanía y educación: una mirada desde América Latina. El caso de Perú, Colombia y México*. Argentina: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Unda Lara, Mayer y Llanos Erazo, D. (2015) *Socialización escolar: Procesos, experiencias y trayectos*. Ecuador: Editorial Abya-Yala.

Urraco-Solanilla y Nogales-Bermejo, G. (2013) "Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad" en *ANDULLI, Revista Andaluza de Ciencias Sociales* (12), pp. 153-67.

Zapata, C. (2018) "El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina" en *Pléyade* (Santiago) (21), pp. 49-71. Disponible en doi: 10.4067/S0719-36962018000100049.