

## FLACSO Argentina. Área Educación

### Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación

#### Las inscripciones sociales y la teoría del actor-red: reflexiones conceptuales para el estudio de trayectorias educativas

Gastón Marmissolle<sup>1</sup> - Nicolás Medici<sup>2</sup>

#### Introducción

En este trabajo, intentamos recuperar los aportes de algunas de las perspectivas representativas de las denominadas “nuevas sociologías” (Corcuff, 1995) en el estudio de los procesos y dinámicas educativas. Estas perspectivas sociológicas constituyen parte de los sustentos teóricos y metodológicos de dos investigaciones que se están desarrollando actualmente.

La primera de estas investigaciones se desprende de los planes de trabajo de dos becas de investigación<sup>3</sup> y forma parte del trabajo de tesis para la Licenciatura en Antropología Social. El objetivo general de este estudio consiste en analizar y comparar los sentidos sobre el saber científico que construyen los estudiantes del último año del nivel medio de enseñanza y las prácticas en que estos sentidos se especifican y se reelaboran; poniendo en juego la construcción de la experiencia escolar (Dubet; 1998), la pluralidad de disposiciones (Lahire; 2009) que construyen los actores en marcos sociales diferenciados

---

<sup>1</sup> Prof. y Lic. en Comunicación Social (UNICEN) Maestrando en Inv. En Ciencias Sociales (UBA) Doctorando en Ciencia Política (UNSAM). Becario de Posgrado Tipo II CONICET. Jefe de Trabajos Prácticos Cátedra Introducción al Pensamiento Científico. FACSO. UNCPBA. Grupo de Investigación en Formación Inicial y en Prácticas Docentes (IFIPRACD. Departamento de Profesorados. Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN). Colectivo de Investigaciones sobre sociologías pragmáticas y pragmatistas. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires.

<sup>2</sup> Estudiante avanzado del Profesorado y la Licenciatura en Antropología Social (FACSO- UNICEN). Becario Programa de Becas “Estímulo a las Vocaciones Científicas” (Ediciones 2011 y 2012) del Consejo Interuniversitario Nacional. Auxiliar de Cátedra Introducción al Pensamiento Científico FACSO. UNCPBA. Integrante del Proyecto ECCO (Estudios en Comunicación y Cultura en Olavarría) Departamento de Comunicación FACSO. UNICEN.

<sup>3</sup> “Ciencia y escuela. Construcciones sobre el saber científico de estudiantes de nivel medio de enseñanza” (EVC 2011, CIN) y “Ciencia en y fuera de las escuelas. Sentidos y prácticas científicas en estudiantes de nivel medio” (EVC 2012, CIN). Ambas becas son dirigidas por la Dra. Dora Luján Coria.

y la forma en que el campo científico y el sistema de enseñanza se relacionan (Bourdieu; 2003) desde una perspectiva que observe la acción de los actores en situación (Latour; 2001). De este modo, el problema de investigación articula dimensiones provenientes de los estudios sociales de la educación y los estudios sociales de la ciencia.

La segunda de las investigaciones, realizada como Tesis de Doctorado en Ciencia Política<sup>4</sup>, aborda dos políticas públicas de Formación Laboral implementadas en la ciudad de Olavarría en el período kirchnerista: El Programa de Responsabilidad Compartida Envión y el Plan Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. El objetivo de investigación se orienta a reconstruir las experiencias, las inscripciones sociales (Dewey, 2008; Dubet y Martuccelli, 2000; Dubet, 1998; Lahire, 2005) que ambos programas permiten construir a quienes en ellos participan como también la problematización de las asociaciones entre actores y dispositivos estatales y no estatales que permiten el funcionamiento de estos programas (Latour, 2008).

Más allá de la diversidad de problemas y casos que abordan ambas investigaciones podemos decir que en los dos trabajos encontramos como común denominador el interés de indagar procesos educativos como también el recurso a perspectivas sociológicas que, además de su condición de contemporáneas, se caracterizan por la intención de sostener la necesidad de revisar y, en ocasiones ampliar, la obra de uno de los principales referentes del pensamiento sobre lo social en el Siglo XX: Pierre Bourdieu.

La sociología de Bourdieu, que durante buena parte de su carrera se dedicó al estudio del sistema de enseñanza francés<sup>5</sup>, fue un intento de superar el dualismo sujeto-objeto a partir de reconocer la interacción constante entre ambas categorías. En otras palabras, lo que este autor propone es el diálogo constante entre habitus y campo. De esta manera, ni el objetivismo pesa sobre el subjetivismo ni a la inversa. Además, ninguno de los dos puede ser estudiado de manera aislada.

---

<sup>4</sup> Programa de Doctorado en Ciencia Política. Escuela de Política y Gobierno. UNSAM. Título del Proyecto aprobado: Experiencias, socialización y asociaciones. Estudio de las políticas públicas de formación laboral. Director Dr. Gabriel Nardacchione (UBA- EHESS- CONICET). Co- Director Dr. Guillermo Alonso (UNSAM- CONICET).

<sup>5</sup> Entre los trabajos de Bourdieu exclusivamente dedicados al campo de la educación se destacan La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (1998); Escuela, Capital cultural y espacio social (2008); Los Herederos. Los estudiantes y la cultura (2009). Además Bourdieu publicó trabajos sobre el sistema educativo y la educación en otras obras tales como Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción (1999) y La Miseria del Mundo (1999).

Ahora bien, y más allá de que cada uno de los autores que Corcuff enumera al interior de las denominadas nuevas sociologías sostienen diversas críticas para con la obra de Bourdieu podemos sostener como denominador común a todas ellas:

- Sostener que la interacción entre habitus y campo presupone cierta uniformidad al participar grupos de individuos en un mismo campo y por tanto acceder a similares procesos de socialización. Uno de los puntos de acuerdo de las nuevas sociologías es que los procesos de inscripción social son múltiples, heterogéneos y abiertos a las desiguales competencias de acción que ponen en juego los actores.
- Criticar el dialogo habitus/campo como forma de superación del dualismo sujeto/objeto. La construcción del concepto de campo como espacio a partir del cual se modela el habitus coloca a la sociología de Bourdieu (Belvedere, 2012) en el espacio de las sociologías objetivistas que ponen su atención sobre las estructuras o los condicionantes sociales sobre la construcción de la subjetividad.
- Subestimación de la capacidad de acción e intervención de los actores gracias a sostener procesos comunes de socialización como también una subordinación en la formación del habitus por sobre el campo y sus influencias y determinaciones.

Estos aspectos son revisados por los autores que a continuación exploramos. Sin embargo, no a partir de encontrar críticas ni intentos de superaciones comunes. Por el contrario, cada una de las perspectivas que aquí recuperamos se interesa por revisar diversos aspectos de la sociología de Bourdieu. Intentamos, en la acotada presentación que realizamos de cada una de ellas, reconstruir los señalamientos de cada uno de los autores para con la obra de Bourdieu; como también presentar de manera sintética los lineamientos a través de los cuales se intenta superar estas críticas.

### **La sociología de las experiencias de Francois Dubet**

La hipótesis de partida de la sociología de Francois Dubet es que en los últimos años se suceden transformaciones que afectan al Estado Moderno como también a la sociedad civil y las relaciones entre ambos que denomina como “declive del modelo institucional” (Dubet, 2006). Dubet menciona que en el período de auge de las instituciones modernas las mismas se caracterizaban por su potencialidad y efectividad de socialización. ¿Qué

significa para Dubet el término socialización? El autor sostiene que *“mientras la escuela era considerada como una institución que transformaba valores colectivos en personalidades individuales, la socialización podía ser esencialmente concebida como un proceso de interiorización de normas y valores”* (Dubet; 1998:63). Esta concepción, sigue el autor, es la que argüía la sociología clásica y se basaba en la identidad entre el actor y el sistema. Sin embargo, a partir de las “mutaciones en la escuela”, es necesario repensar este concepto. La socialización tiene que estudiarse en referencia a la actividad de los actores, ya que son ellos quienes construyen su experiencia escolar y se forman a partir de ella. Para Dubet, ***el objetivo de una sociología de la experiencia es saber cómo los actores son capaces de administrar la heterogeneidad del mundo social en que están insertos.***

En un escenario caracterizado por la pérdida de significatividad de las instituciones tradicionales, la sociología de Dubet dirige su atención a las acciones de los actores y los vínculos que construyen entre ellos en estrategias y dispositivos de inscripción social más débiles que los del período institucional. *“Cuando ya no hay estructuras que rijan la acción, la sociedad se ve ‘forjada’ por los individuos y sus relaciones”* (Dubet, 2012: 69).

Dubet y Martuccelli (2000) sitúan al concepto de experiencia como facilitador del estudio de las diversas trayectorias de institucionalización que construyen los sujetos frente al declive de instituciones modernas tales como la escuela y el trabajo asalariado, junto con su capacidad de sociabilidad (Dubet, 2006). *“La experiencia social es una manera sentir el mundo social, de recibirlo, de definirlo a través de un conjunto de situaciones, de imágenes y de condicionamientos ya existentes. Ella es la versión subjetiva de la vida social. Por otro lado, ya que este mundo no tiene ni unidad, ni coherencia, la experiencia social es un manera de construir el mundo social y de construirse a sí mismo”* (Dubet y Martuccelli, 2000: 75).

Frente a esta capacidad socializadora de la escuela en el período institucional, en el declive de las instituciones Dubet señala que la atención debe correrse hacia las diversas capacidades de acción que ponen en juego diferentes actores aún en circunstancias similares y/o iguales. Para la realización de estudios centrados en esta concepción formula los conceptos de experiencia y experiencia escolar (Dubet, 2006). *“La experiencia social es una manera sentir el mundo social, de recibirlo, de definirlo a través de un conjunto de situaciones, de imágenes y de condicionamientos ya existentes. Ella es la versión subjetiva de la vida social. Por otro lado, ya que este mundo no tiene ni unidad, ni*

*coherencia, la experiencia social es un manera de construir el mundo social y de construirse a sí mismo” (Dubet y Martuccelli, 2000: 75).*

Dubet define “experiencia escolar” como “(...) *la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar*” (Dubet; 1998:79). De este modo, la socialización y la formación del sujeto serían el proceso por el que los actores construyen dicha experiencia; siempre atendiendo al hecho que las lógicas que se combinan no pertenecen al individuo, sino que es el sistema escolar quien se las impone. Para el autor, “*estas lógicas de acción corresponden a las tres ‘funciones’ esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de competencias y educación*” (Dubet; 1998:79). Lo que es central en este autor es que son los actores quienes construyen su experiencia escolar y, a su vez y en el mismo proceso, se construyen a sí mismos como sujetos.

Uno de los rasgos que Dubet encuentra en la construcción de experiencias en la sociedad contemporánea, y que se especifica con especial notoriedad en lo que hace a la educación, es que el declive del modelo de organización social institucional da lugar a la construcción de experiencias sociales y educativas que se vinculan a las diversas estrategias individuales que ponen en situación los actores. “*Si se admite que la integración de las diversas ‘funciones’ de la escuela ya no sirve, el proceso de socialización, especialmente en su dimensión de subjetivación, debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas in vivo por los actores presentes*” (Dubet y Martuccelli, 1998: 63).

“*Antes que explicar la experiencia social mediante el ‘funcionamiento y disfuncionamiento’ de la sociedad y mediante el conjunto de constricciones que pesan sobre ellos, me interese por el modo en que los actores perciben su situación y las explicaciones que ellos mismos dan de su acción, ya que, si uno plantea la hipótesis de que los individuos existen, desde luego debe admitir que son mucho más que la suma de sus condicionamientos*” (Dubet, 2012: 71).

Uno de los ámbitos en los que Dubet centró su investigación –sin duda alguna aquel a que mayor espacio temporal le dedicó a lo largo de su trayectoria académica- es el de la educación. En él, Dubet encuentra, en escenarios caracterizados por el declive de la capacidad socializadora de la escuela moderna, que continua siendo un ámbito preponderante para la conformación de experiencias. Salvo que luego del declive del modelo institucional estas experiencias renuncian a la capacidad socializadora uniforme que la sociología crítica encontró en la escuela moderna (Bourdieu). Dubet define un tipo específico de experiencia al que denomina escolar como *“la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas mediante el cual los actores construyen su experiencia”* (Dubet, 1998: 79). En este punto, la sociología de las experiencias no deja de reconocer el rol socializador de la educación. Sin embargo, se separa de las posiciones que caracterizan a la socialización escolar como un proceso uniforme tendiente a reproducir condiciones y desigualdades sociales de origen. Por el contrario, la sociología de las experiencias postula que el proceso de socialización presupone diversas estrategias de actuación por parte de los actores partícipes de los procesos educativos, a través de los cuales los actores construyen diferentes experiencias, aunque se inscriban en idénticos dispositivos/trayectorias educativas. *“La socialización ya no es reductible a la interiorización de un hábitus, sino el aprendizaje de una capacidad estratégica”* (Dubet, 1998: 81).

Las reformulaciones de Francois Dubet y Danilo Martuccelli al concepto de experiencia nos facilita pensar en las diversas estrategias que ponen en práctica los actores cuando se sitúan ante procesos de institucionalización que si bien pueden resultar homogéneos en lo que hace a las trayectorias de inscripción social que plantean a los actores, no lo son en lo que hace a las experiencias y oportunidades de acción que ofrecen a los actores.

## Las inscripciones múltiples de Bernard Lahire

El sociólogo francés Bernard Lahire se inscribe en la tradición teórica de Pierre Bourdieu (y los autores que éste pone en juego, como Durkheim, Weber y Marx), aunque se considera a sí mismo como un “heterodoxo” dentro de esta escuela; ya que “(...) *yo utilizo su teoría, pero soy, también, crítico. Hay una serie de cosas que ha dicho Bourdieu que son muy interesantes pero que a veces son insuficientes para entender las contradicciones con las que nos encontramos cuando tratamos de comprender el mundo social*” (Lahire; 2011:72).

A diferencia de lo que puede entenderse a partir de los conceptos de *campo* y *habitus* (Lahire; 2011), para Lahire, el mundo social en el que se desenvuelven los individuos da cuenta de un sin número de “experiencias socializadoras”; las cuales son heterogéneas y hasta contradictorias entre sí. En sus palabras: “*esto quiere decir que no tenemos incorporado un sistema coherente y homogéneo de disposiciones que puede transferirse para todos lados, sino que somos el producto de disposiciones heterogéneas y muchas veces contradictorias*” (Lahire; 2011:72). Estas “disposiciones heterogéneas” van a actuar o a inhibirse según la situación en la que se encuentre el sujeto. Esto es lo que hace que el autor hable del “hombre plural”. En este sentido es que el sociólogo francés considera que la noción de campo de Bourdieu se topa con serias limitaciones a la hora de pretender comprender *cualquier* práctica social. De este modo, “*el problema es que no todos los contextos de acción son campos. (...) Yo creo que es necesario definir otros tipos de contexto de referencias*” (Lahire; 2011:73). Los individuos, entonces, se inscriben en universos diversos que funcionan de maneras distintas (y que, por lo tanto, no siempre responden a las características de un campo). El autor lo explica de la siguiente manera: “*Los individuos son producto de socializaciones heterogéneas. Si una persona sólo ha interiorizado la gran cultura, entonces no verá la televisión popular. Al contrario, aquel que no está habituado más que a la socialización de un medio popular no escuchará jamás la gran música clásica, no experimentará la literatura legítima, ni irá al teatro. En general, la mayor parte de la gente alterna, oscila, entre la cultura menos legítima y la más legítima. Sin embargo, están siempre jerarquizadas. Entonces, cuando ven algo popular en la televisión, tienen vergüenza. Dirán que querrían hacer otra cosa, deberían hacer otra cosa, más que mirar algo malo en la tele*” (Lahire; 2011:73).

Ahora bien, ¿a qué se refiere Lahire cuando utiliza el término “disposiciones”? En principio, “(...) *cuando nos referimos a ‘disposiciones’ hacemos referencia a las diversas*

*maneras de ver, de sentir, de actuar*” (Lahire; 2009:13). El autor advierte que, en general, en las ciencias sociales es posible encontrar multitud de términos similares a este. De este modo, *“en cada oportunidad, estos términos son equivalentes ya que refieren a maneras de hacer que están incorporadas y eso es el producto de lo que el mundo social ha hecho en y sobre nosotros. Estamos modelados permanentemente por el mundo social”* (Lahire; 2009:14). Sin embargo, este modelado se da a partir de marcos sociales que son distintos y poseen lógicas diferentes, las cuales no son necesariamente coherentes entre sí. Esta conceptualización que realiza Lahire viene a cuestionar, justamente, una visión homogénea (u homogeneizadora) del “hombre”. A este respecto, el autor se pregunta si la pluralidad de comportamientos que pueden observarse actualmente es producto del “cambio de lente” con que se mira el mundo social o bien estamos frente a un mundo social que ha cambiado. La respuesta de Lahire será que son ambas cuestiones.

Por otro lado, para problematizar la experiencia escolar, Lahire se refiere a los llamados “tránsfugas de clase”. Estos vendrían a ser *“(…) individuos que provienen de una determinada clase social y que a lo largo de sus trayectorias pasan a pertenecer a otra. Cuando se estudia a estos individuos, se observa que son personas portadoras de disposiciones muy contradictorias (...)”* (Lahire; 2009:18). En este sentido, el autor sostiene: *“Esto se produce porque la institución escolar no transformó todo lo referente a sus disposiciones. (...) La construcción de las desigualdades sociales ante los saberes escolares sólo se puede entender si se demarcan estos aspectos. Hay que señalar el tipo de malentendido que hay entre la escuela y los alumnos, los encuentros equívocos entre maestros y alumnos. Esos diálogos de sordos, maestros que hacen preguntas y jóvenes que contestan cualquier cosa porque no entienden qué se les pregunta. (...) No es posible comprender un proceso de desigualdad si no se llega a este nivel de detalle”* (Lahire; 2009:18-19).

A su vez, según este autor, es necesario también indagar en las particularidades de cada contexto escolar; al mismo tiempo que es necesario estudiar cómo llegan los alumnos a esta clase de instituciones y qué disposiciones han incorporado a partir de los procesos de socialización atravesados. A este respecto, Lahire ejemplifica del siguiente modo: *“(…) hay chicos que van a entrar a la escuela conociendo ya muchas interacciones favorables a la apropiación del saber escolar. Por otro lado, hay otros niños y niñas que carecen de*



*estas interacciones, y que no pueden tener la posibilidad de apropiarse del saber escolar y tener éxito en la escuela” (Lahire; 2009:19).*

Asimismo, puede afirmarse con Lahire que “(...) *es preferible concebir a los alumnos como portadores, no de habitus (coherente, homogéneo), sino como portadores de patrimonios, disposiciones, que pueden ser heterogéneas, de las cuales una parte de éstas pueden ser útiles a la escuela y otras pueden ser minusvalidantes” (Lahire; 2009:20).*

De esta manera, la teoría del actor plural de Lahire sirve para pensar un sujeto con múltiples lógicas de acción. En palabras de Montes: “(...) *el autor sostiene que se interiorizan históricamente múltiples hábitos o esquemas de acción en contextos de socialización que pueden ser más o menos heterogéneos” (Montes; 2009:115).* Así, la necesidad de observar tanto los acontecimientos que atraviesan los individuos y las disposiciones que los mismos han aprehendido, permite pensar desde una perspectiva situacional y de “seguimiento” de los actores a las trayectorias (escolares, en el caso particular de este estudio) que van desarrollando. El término “trayectoria” resulta útil, debido, justamente, a dicha pluralidad de “lógicas prácticas” y de “contextos” en los cuales dichos actores construyen sentido y desenvuelven sus acciones.

### **La Teoría del Actor Red o Perspectiva Socio- técnica de Bruno Latour**

La crítica a la obra de Pierre Bourdieu alcanza su punto más alto en la institucionalización de las perspectivas sociológicas pragmáticas. Los “padres fundadores” y principales representantes de estas perspectivas son El Grupo de Sociología Política y Moral de la EHESS, dirigido por Luc Boltanski y Laurent Thévenot, y la perspectiva socio técnica o Teoría del Actor Red, de Bruno Latour y Michel Callon.

Si bien la publicación de *Vida en el Laboratorio*, tesis doctoral de Bruno Latour, sucede en 1979 se suele acordar la institucionalización de las perspectivas pragmáticas en 1984 con la fundación en la EHESS de París del Grupo de Sociología Política y Moral, junto con la publicación de un texto rupturista (para con la sociología de Bourdieu como también con

el constructivismo) y fundacional de una sociología política de la sociedad crítica: “*On Justification. Economies of Worth*”<sup>6</sup>.”

Boltanski fue durante muchos años discípulo de Bourdieu hasta que decide separarse de la sociología crítica para fundar una sociología de la sociedad crítica. La distinción entre ambas posiciones es más profunda de lo que aparenta el juego de palabras sobre el que Boltanski construye la denominación de su perspectiva. Señala Boltanski (2000) que la sociología reflexiva de Bourdieu coloca la competencia crítica únicamente en el investigador que, por poseer una visión amplia y objetiva de la problemática social en estudio, puede ejercer tal condición. La sociología de la sociedad crítica reconoce que los diversos actores sociales cuentan con capacidades, si bien distribuidas de manera desigual, para el ejercicio de la actividad crítica; y se interesa, en consecuencia, por las justificaciones y acciones que los actores ponen en práctica en condición de sostener su crítica. Si bien los problemas de investigación del Grupo de Sociología Política y Moral y del propio Boltanski son diversos pueden señalarse como generalización sobre los mismos los procesos a partir de los cuales los actores instalan una denuncia en el espacio público y las acciones que ponen en situación para exigir y sostener la reivindicación que lleva implícita el procedimiento de denuncia<sup>7</sup> (Boltanski, 2000).

Si bien la obra de Latour se dirige al estudio de los problemas inherentes a la sociología de la ciencia comparte con el Grupo de Sociología Política y Moral el carácter antiesencialista de su enfoque y el colocar en el centro de la escena a los actores con sus competencias para actuar en situación. Además, la perspectiva socio técnica y la sociología de la sociedad crítica coinciden en intentar superar algunos de los dualismos fundantes de la sociología contemporánea tales como micro- macro; individuo- colectivo; adentro- afuera, sujeto- objeto para reconocer los puntos de continuidad y no la ruptura entre cada uno de los componentes de estos dualismos.

---

<sup>6</sup> Si bien la obra no se encuentra en español puede traducirse su título como Sobre la Justificación. Las economías de la grandeza. Este trabajo presenta el cuerpo conceptual de la perspectiva de Boltanski, sus diferencias para con Bourdieu pero también algunos puntos de distancia para con Laurent Thévenot. Algunas reformulaciones de este trabajo se realizan en “El Amor y la Justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción” (Boltanski, 2000) y “El nuevo espíritu del capitalismo” (Boltanski y Chiapello, 2002).

<sup>7</sup> Para una revisión más exhaustiva de la sociología de Boltanski ver Marmissolle Gastón (2011) La expresión pública del descontento en Revista Intersecciones en Comunicación N° 5. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Latour (2007, 2008) desarrolla una teoría social orientada al estudio de las asociaciones que los actores construyen, sostienen, para luego desarmar. La idea de Actor Red (ANT) estructura una concepción de lo social tendiente a reconstruir las múltiples formas en que los actores organizan colectivos (a veces efímeros, otras ocasiones más duraderos) que logran sostenerse por relaciones de fuerza complejas que no necesariamente implican el ejercicio explícito de la violencia (Latour, 2008).

La hipótesis de Latour es que las asociaciones se sostienen gracias a relaciones de fuerza que logran que -a pesar de que cada uno de los participantes cuenta con sentidos diferentes en torno a los objetivos, funciones y deberes del programa- uno de estos sentidos prime sobre el otro. Esta acción es denominada (Latour 2008) como traducción. Por tal se hace referencia a los procesos por los cuales una voz de los sujetos que participan de la asociación en cuestión habla por los demás, ejerciendo la tarea de traducir la voz de los débiles en el sentido que logra sostener la posición de los fuertes al interior de la asociación en cuestión. Mientras que a los fuertes les resulta fácil sumar adherentes a su posición, los débiles se adhieren a la posición de los fuertes. Esta forma de asociación entre ambos es lo que da existencia y capacidad de acción a la red, que no es otra cosa sino la unión entre diversos actores que se vinculan, a su vez, con otros actores externos a esta asociación.

El proceso de asociación de adherentes (personas y objetos-sistemas) es denominado por Latour como construcción de la red. Esta red permite: a) establecer vínculos, b) hacer-hacer cosas a los otros, c) traducir sus voluntades, d) comprarlos, e) explicarlos o explicarles.

Además de la constitución de las asociaciones y los procesos de traducción, Latour se interesa por la intervención de los no humanos en los procesos de construcción de las asociaciones. Sus trabajos demuestran que la acción deja de ser soberanía de los humanos para desembocar en el mundo de lo híbrido (Latour 2007), donde la acción es una confluencia e intersección de participación humana y no humana. En su sociología, los no humanos cobran una relativa autonomía de acción o de agencia, (ej. eventos naturales o animales que intervienen; sistemas tecnológicos o de objetos que permiten ciertas acciones, etc.). Los no humanos pueden generar acciones de objetos o dispositivos que funcionan bajo sus propias lógicas, y que condicionan (por sus efectos) las acciones de un sinnúmero de personas (ej. Políticas públicas de formación laboral que se inscriben y recrean posibilidades de acción para sus destinatarios, como también para

los actores responsables de su diseño e implementación). Aunque los dispositivos tienen en su origen una creación humana, aquéllos pueden independizarse de estos e irrumpir como generador de acciones, más allá de las intenciones de los participantes en la red. En suma, se trata de visualizar una relación dinámica entre humanos y no humanos en la construcción de los vínculos sociales y, en última instancia, en las formas de ejercicio de las acciones sociales y políticas.

### **A modo de cierre**

Intentamos recuperar las orientaciones de lectura que hacemos de tres perspectivas sociológicas más amplias que los aspectos que aquí recuperamos. Lo hacemos en atención a que ellas nos permitieron pensar nuestras indagaciones sobre el mundo educativo y porque se transformaron en parte de nuestra agenda de lectura de los últimos meses.

No pretendemos agotar cada una de las perspectivas expuestas como tampoco referenciarlas en cada uno de los trabajos de campo que conforman las investigaciones anteriormente mencionadas. Por el contrario, el objetivo fue el de señalar algunas concepciones sociológicas contemporáneas que encontramos relevantes para la comprensión de las problemáticas educativas en nuestra época.

La primera caracterización que encontramos necesaria especificar en este apartado de cierre es que la sociedad se encuentra en un proceso de transformación que afecta de especial manera a las instituciones más representativas del período moderno, entre las que la escuela guarda un rol preponderante. Sin embargo, esto no significa que la escuela pierda su capacidad de acción. En todo caso, la transforma. Y, como señala Dubet (1998, 2006), la pregunta para comprender los alcances de las mutaciones en el campo educativo es *“¿qué fabrica la escuela?”*. Esto es, *¿quiénes son los que asisten a sus aulas y qué procesos se generan en su interior para construir las diversas formas que adquieren hoy sus egresados?*

La segunda característica de las nuevas sociologías en referencia a su potencial de estudio de los procesos educativos que queremos mencionar es la centralidad (Lahire, 2009; Latour, 2008) otorgada a los actores en la realización de las acciones. Si bien aceptamos que el orden institucional ya no existe, no quiere decir que sostengamos que

es reemplazado sólo por desorganización. En todo caso, lo que encontramos en las investigaciones que estamos realizando son la conformación de tramas vinculares que no se corresponden con las características del período institucional. Se trata de asociaciones caracterizadas por su contingencia y por su conformación a partir de diversos actores. Y estas asociaciones son resultado de las direcciones que adoptan las orientaciones de acción de los actores. El precepto metodológico es el de seguir a los actores para recuperar las formas de intervención que ponen en práctica, lo que implica necesariamente relaciones de asociación para con otros actores.

La última característica que queremos mencionar es que los procesos de inscripción social no son uniformes, sino múltiples, heterogéneos y abiertos a las diversas modalidades de acción que ponen en ellos los actores (Lahire, 2009). Transitar por la escuela, aún en un mismo establecimiento y en un mismo curso no supone uniformidad para los que allí se encuentran. La escolaridad supone un espacio abierto y permeable a otros dispositivos de inscripción social por los que transitan los jóvenes.

Entendemos que estos señalamientos constituyen posibles líneas de discusión que resultan acordes a las características de los procesos educativos que estamos estudiando.

## **Bibliografía**

- Boltanski, L. (2000) El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Corcuff P. (1995) Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social. Alianza Editorial. Madrid.
- Dubet, F. Martuccelli, D. (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada. Buenos Aires.
- Dubet, F. Martuccelli, D. (2000) ¿En qué sociedad vivimos? Editorial Losada. Buenos Aires
- Dubet Francois (2006) El Declive de la Institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Editorial GEDISA. Madrid.
- García Díaz, P. (2007) Bruno Latour y los límites de la descripción en el estudio de la ciencia. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Departamento de Filosofía I.

- Lahire, B. (2009) "Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos". *En*: Tiramonti, G.; Montes, N. (Comp.) La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manantial. Buenos Aires.
- Lahire, B. (2011) Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la educación. Entrevista realizada por Victoria Gessaghi y María Alejandra Sendón. *Propuesta Educativa*. N° 30. Pp. 71-77. FLACSO.
- Latour, B. (1992) *Ciencia en acción*. Labor. Barcelona.
- Latour, B.; Woolgar, S. (1995) *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Alianza Editorial. Madrid.
- Latour, B. (2001) *La esperanza de Pandora*. Gedisa. Barcelona.
- Latour, B. (2007) *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.
- Latour, B. (2008) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red*. Editorial Manantial. Buenos Aires.
- Montes, N. (2009) "Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio". *En*: Tiramonti, G.; Montes, N. (Comp.) La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manantial. Buenos Aires.
- Woolgar, S. (1991) *Ciencia: abriendo la caja negra*. Anthropos. Barcelona.