

**UNA TEORÍA SOCIOLÓGICA PARA ANALIZAR LOS SISTEMAS
EDUCACIONALES: EL ENFOQUE MORFOGENÉTICO DE
MARGARET S. ARCHER**

(A SOCIOLOGICAL THEORY TO ANALYZE EDUCATIONAL SYSTEMS:
MARGARET ARCHER'S MORPHOGENETIC APPROACH)

Ana María BRÍGIDO*

RESUMEN

El objetivo de esta contribución es fundamentalmente teórico: presentar los lineamientos generales de la teoría morfogenética de Archer. En Argentina, esta teoría ha sido escasamente desarrollada por los sociólogos de la educación, y por ende, no se aplica en la investigación educativa local. Archer define su enfoque morfogenético como una *teoría práctica*, de carácter macro-sociológico y propósitos histórico-comparativos. A diferencia de los teóricos del objetivismo y el subjetivismo en cualquiera de sus versiones, Archer intenta explicar el cambio educacional operando sobre la base de dos postulados fundamentales: *i)* la recuperación de la agencia y la estructura como dos categorías independientes, con sus propias características, que no se pueden *conflacionar* de ninguna manera, y tienen pareja importancia en la conformación tanto de la realidad objetiva como de la identidad subjetiva; y *ii)* la incorporación del tiempo como una variable crucial en el proceso de cambio sistémico. Se abordan algunas cuestiones clave: el posicionamiento de Archer respecto de la sociología clásica, su adhesión a la teoría social realista (*Critical realism*), algunas categorías de análisis del enfoque morfogenético y sus imperativos metodológicos. La conclusión es una invitación a enfrentar el desafío de plantear un programa de investigación desde este marco teórico.

Palabras Clave: M. Archer; enfoque morfogenético; sistemas educacionales.

ABSTRACT

This contribution has a mainly theoretical objective: to present the general guidelines of Archer's morphogenetic theory. In Argentina, this theory has been poorly developed by sociologists of education, therefore it does not apply to local educational research. Archer defines her morphogenetic approach as a practical, macro-sociological theory pursuing historical-comparative purposes. Unlike the theorists of objectivism and subjectivism in any of its versions, Archer attempts to explain educational change by working on the basis of two fundamental postulates: i) the recovery of agency and structure as two independent categories, that cannot

* Universidad Nacional de Córdoba - Pabellón Francia - Ciudad Universitaria - CP 5000 - Córdoba.
- Argentina. **Correo Electrónico:** ambrigido@gmail.com

be “conflated” in any way, and have similar importance in the conformation of both objective reality and subjective identity; ii) the incorporation of time as a crucial variable in the process of systemic change. Reference is made to some key issues: Archer’s position on classical sociology, her adherence to “Critical Realism”, some categories of analysis, and methodological imperatives of the morphogenetic approach. The conclusion is an invitation to meet the challenge of put forward a research program using this theoretical framework.

Key Words: *M. Archer; morphogenetic approach; educational systems.*

INTRODUCCIÓN

Mi propósito en esta contribución es hacer un modesto aporte al avance de la reflexión teórica en el campo de la sociología de la educación en nuestro país, haciendo referencia a la teoría morfogenética de Archer. A mi juicio, gran parte de la investigación educativa local presenta dos problemas básicos: *i)* el escaso desarrollo de estudios de nivel macro; y *ii)* el papel de la teoría en la investigación. Si bien en todos los proyectos figura el ‘marco teórico’ del trabajo, en la práctica no se atiende demasiado a la coherencia lógica y metodológica que debe existir entre éste, el abordaje del problema y la interpretación de los resultados. Si un trabajo no conduce a un verdadero feedback entre teoría e investigación, su contribución al avance del conocimiento científico es limitada, cuando no nula.

Creo el enfoque morfogenético de Archer (1) demuestra cómo enfrentar con éxito ambos problemas, de allí su importancia en la sociología de la educación. Lamentablemente, la obra de Archer no ha despertado demasiado interés en Argentina, y tampoco en el resto de América Latina. Chernilo, en su introducción al libro ‘Teoría social realista’ (Archer, 2009), atribuye esta falta de *popularidad* de Archer a la forma en que ella concibe el trabajo sociológico. Éste “... no se ajusta a la mayoría de nuestros clichés académicos más sentidos: es una teoría que no rehúye de la abstracción, sino que la utiliza y despliega sistemáticamente; es una teoría sin seguidores que sean capaces de explicar una y mil veces sus fuentes filosóficas y respecto de la que no hay intereses creados en agrandar la figura de un(a) maestro(a) y su escuela. Más aún, es una teoría que no está pensada ‘en, para o desde América Latina’ y que no se presta para eslóganes político-ideológicos (el realismo crítico al que Archer suscribe no tiene demasiado que ver con las versiones más comunes con que nuestros intelectuales hacen uso de la idea de ‘crítico’ tanto en sentido positivo como negativo.” (Chernilo, en Archer 2009: 13) Mejor suerte que Archer corrieron sus contemporáneos P. Bourdieu y B. Bernstein, cuya obra tuvo un amplio impacto, no sólo en Argentina. En mi opinión, por sus aportes al avance teórico, metodológico y empírico de la sociología de la educación, Archer merece integrar, junto a ellos, el podio de los máximos exponentes actuales de la disciplina. Su contribución más relevante consiste en haber proporcionado a la sociología de la educación el primer marco teórico elaborado específicamente para explicar las características nacionales y el proceso de cambio de los sistemas educativos. Su obra generó, además, un fructífero y enriquecedor debate teórico-

metodológico con Bourdieu y Bernstein en torno a la forma de conceptualizar y captar empíricamente las relaciones entre la agencia y la estructura (Archer, 1982a, 1984b, 1996, 2003, 2012; Aedo Henriquez, 2014).

Es importante destacar tres rasgos fundamentales del trabajo sociológico de Archer. *i)* Adopta de la tradición inaugurada por Marx, Durkheim y Weber, la pretensión de universalidad del conocimiento de lo social que caracterizó a la disciplina desde sus orígenes, esto es, formular lineamientos teóricos y metodológicos que sirvan para analizar procesos sociales en cualquier momento y lugar que el investigador esté dispuesto a estudiar. *ii)* Su sociología se opone tanto a la disolución de la disciplina en filosofía, como a su reducción a puro empirismo:

“[la sociología] no puede ni debe disolverse en una empresa fundamentalmente cuantitativa y menos aún en una forma sofisticada y algo pedante de periodismo en la que el trabajo del sociólogo se reduce a preguntarles a los actores respecto de sus ‘representaciones’ sobre cualquier tema ... La relevancia del saber sociológico se expresa en estar siempre formado a partir de contextos y condicionamientos socio-históricos y, al mismo tiempo, en intentar trascender tales condicionamientos y arribar a concepciones cada vez más abstractas y generales de lo social.” (Chernilo, en Archer 2009: 12). Y *iii)* La incuestionable impronta weberiana de toda su obra. Archer ve la realidad social y el lugar de la cultura en la teoría social tal como lo hace Weber. A diferencia de Durkheim y Marx, Weber otorga a la agencia un lugar central en la construcción del mundo social, sin desconocer al mismo tiempo el carácter estructural de la cultura. De Weber surge también el rechazo de Archer al determinismo estructural sobre la conducta individual, su afirmación del carácter independiente e irreductible de la cultura, la estructura y la agencia, y la exigencia de elaborar marcos conceptuales y metodológicos que permitan capturar estas propiedades, rechazando de plano cualquier tipo de planteo que implique la primacía o predominio absoluto de un elemento sobre el otro (Archer, 1997).

Como es imposible desarrollar en pocas páginas la teoría de M. Archer, sólo haré referencia, de manera muy general, a sus principios y rasgos más sobresalientes. Aspiro a que esto resulte suficiente para despertar interés por su trabajo y sirva de estímulo para realizar el esfuerzo intelectual que implica adentrarse en una teoría cuyo desarrollo abarca los planos filosófico, teórico-metodológico y de verificación empírica. El rédito reside en apropiarse de una propuesta que brinda todo lo necesario para realizar estudios sustantivos sobre cualquier sistema escolar.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ENFOQUE MORFOGENÉTICO

Además de rescatar el pensamiento sociológico de los clásicos (2) y confesar su inscripción en la sociología de Weber, Archer (2007a) reconoce que

los pilares de su enfoque morfogenético son la filosofía realista desarrollada por Roy Bhaskar, conocida como “*realismo crítico*”, el “*dualismo analítico*” de David Lockwood, y algunos elementos de la “*teoría general de los sistemas*” de Walter Buckley.

Realismo crítico. Es una filosofía de la ciencia creada por Roy Bhaskar opuesta a la concepción que tienen el empirismo y el positivismo sobre la investigación científica en ciencias humanas. Para Bhaskar, una relación conjunta constante entre acontecimientos no es suficiente, y tampoco necesaria, para demostrar relaciones causales. A éstas hay que buscarlas en el mecanismo que las genera, no en el enlace entre hechos. Entiende la ciencia como un proceso en marcha, por el cual el investigador revisa constantemente los conceptos que usa a fin de comprender los mecanismos que estudia. Prescribe un método científico para las ciencias sociales que busca identificar los mecanismos que producen acontecimientos sociales, reconociendo que éstos no son un producto terminado sino que están en estado de flujo permanente y cambian fácilmente.

Para Bhaskar, la relación entre agencia y estructura constituye un problema central para la ciencia social: las estructuras sociales posibilitan la acción humana y ésta conforma las estructuras debido al indiscutible hecho de la reflexividad humana. Los individuos que habitan las estructuras son seres pensantes, por lo tanto, pueden reflexionar conscientemente sobre las acciones que las producen y pueden decidir cambiarlas. “Para el realista social no existe un mundo micro aislado, no hay un *Lebenswelt* [mundo de la vida] aislado del sistema sociocultural, en el sentido de que no está condicionado por él y no hay tampoco un dominio herméticamente cerrado cuyos quehaceres diarios estén a salvo de alguna intromisión sistémica.” (Archer, 2009: 38) Pero tampoco existen estructuras conformadas con independencia de la acción humana que las produce.

Archer (2007a) sintetiza como sigue los puntos en común que existen entre la filosofía de Bhaskar y el enfoque morfogenético: *i*) promoción de la *racionalidad* (la sociología demanda conceptos relacionales, a menudo referidos a propiedades emergentes pero irreductibles, capaces de operar como causas); *ii*) las configuraciones históricas y los rumbos que toman las estructuras sociales son de naturaleza morfogenética, no se ajustan a ninguna de las analogías (mecánica, orgánica o cibernética) usadas por la sociología, sino que se forman y re-forman en el interjuego entre las partes y las personas que las conforman; y *iii*) la *Wertrationalität* (3) weberiana es crucial a la empresa sociológica si ésta pretende servir a la misión de humanización, entendida como una visión de lo social en consonancia con la prosperidad humana.

Dualismo analítico. Una de las preocupaciones centrales de Archer es la conceptualización del estatus ontológico de los tres niveles propios de la vida social: el agente social, la estructura social y la cultura. Considera que se trata de ámbitos esencialmente diferentes, irreductibles entre sí. Los conceptos que los designan y la metodología que se usa para investigarlos deben reflejar esa independencia. Su fuente de inspiración para resolver este problema es el *dualismo analítico* (4) planteado por David Lockwood. Para explicar el cambio, Lockwood establece la distinción entre dos tipos de integración: la sistémica, que

designa las relaciones ordenadas o contradictorias prevalecientes entre partes de la estructura social; y la social, que alude a relaciones ordenadas o conflictivas entre grupos de actores. Como ninguno de estos elementos aporta por sí solo las condiciones suficientes para explicar el cambio estructural, insistió en la utilidad de teorizar sobre su interjuego (5). Dicha distinción permite explicar por qué las cosas son como son y no de otra manera, y además, se puede aplicar histórica y comparativamente a los niveles macro, meso y micro. Lockwood logra así un análisis no reductivo del interjuego entre 'estructura y agencia' y entre 'cultura y agencia', conduciendo a un análisis *no-conflacionario* de la realidad social (Archer, 1996). En este tipo de análisis, "las vinculaciones que deben forjarse para dar cuenta del hecho problemático de la sociedad son las que existen entre las 'personas' y las 'partes' de la realidad social o, en la formulación de Lockwood, entre la integración social y la integración sistémica; vale decir, cómo las relaciones sociales ordenadas o conflictivas -propiedad de las personas- se entretajan con relaciones sistémicas congruentes o incongruentes -propiedad de las partes de la sociedad." (Archer, 2009: 40). Un análisis *no-conflacionario* reconoce el carácter estratificado de la realidad social y no acepta el predominio de ningún nivel sobre el otro.

El propósito de Archer es que su enfoque morfogénico sienta las bases para un análisis *no-conflacionario*. Distingue tres tipos de *conflación* presentes en la teoría social, y los rechaza por igual a los tres. *i) Ascendente*, representado paradigmáticamente en el individualismo metodológico y la etnometodología: las estructuras sociales no son más que el resultado agregado de la acción individual, es decir, la estructura se *funde* en la acción. *ii) Descendente*, representado por el estructuralismo y más ampliamente, por el colectivismo metodológico: la acción individual se explica únicamente a partir de la presión que las estructuras sociales ejercen sobre ella. Ambos conflacionismos tienen en común su visión epifenoménica de la estructura y la acción. Y *iii) Central o elisionista*, representado por la teoría de la estructuración de Giddens que, si bien reconoce a la estructura y la acción como realidades independientes, en el análisis las elide (desaparecen), es decir, suprime las diferencias entre ambas mediante la incorporación de un concepto demasiado amplio e inespecífico como el de *prácticas sociales*, entendidas como reglas y recursos con existencia virtual (Archer, 2009).(6)

Teoría moderna de los sistemas. Buckley (1982), en su abordaje de los sistemas socioculturales se aleja de los modelos homeostáticos y de equilibrio usados hasta entonces por la sociología. Los concibe como sistemas complejos inestables y abiertos, por lo tanto, su estado actual no depende de sus condiciones iniciales, como en los cerrados. Aunque determinados, los sistemas abiertos cambian de manera tal que, a medida que transcurre el tiempo, su estado se caracteriza más por las experiencias posteriores que por el estado inicial.

Para estudiar los sistemas socioculturales necesitamos una expresión que refleje no sólo el rasgo de *mantenimiento de la estructura*, sino también la *elaboración estructural* y el rasgo cambiante de un sistema intrínsecamente inestable, es decir, necesitamos un concepto de *morfogénesis* (Buckley, 1982). El concepto de *morfogénesis* hace referencia a aquellos procesos que

tienden a elaborar o transformar la estructura, estado o forma de un sistema dado, en contraste con la *morfoestasis*, que alude a aquellos procesos en un sistema complejo que tienden a mantener sin cambios esas características. La *morfogénesis* es también un proceso que se refiere a los complejos intercambios que producen el cambio en la forma, estructura o estado de un sistema dado, pero que tiene un producto final, la *elaboración estructural*. Ésta tiene propiedades emergentes que no pueden reducirse sólo a las prácticas sociales, como postula la teoría de Giddens.

En los sistemas socio-culturales, las propiedades emergentes propias de la *elaboración estructural* implican una discontinuidad entre las interacciones iniciales y su producto, el sistema complejo. Esto da lugar a un *dualismo analítico* cuando se trata con la estructura y la acción. El curso de la acción es incesante y resulta esencial tanto para la prolongación como para la elaboración subsiguiente del sistema, pero la interacción subsiguiente será diferente de la acción previa porque está condicionada por las consecuencias estructurales de ésta. Por lo tanto, la perspectiva morfogenética no sólo es dualista, también es secuencial, integrando un sinnúmero de ciclos de *condicionamiento estructural / interacción social / elaboración estructural*. De esta forma se resuelve el interjuego dialéctico entre estructura y acción y se puede trascender la dicotomía entre ellas planteada por las diferentes vertientes del objetivismo y el subjetivismo en sociología (Archer, 1982a).

EL ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS EDUCACIONALES

El objetivo de Archer es proporcionar a la sociología de la educación contemporánea una verdadera teoría sociológica de los sistemas educacionales, inexistente hoy en la disciplina debido a que los sociólogos de la educación han abandonado la tradición clásica que se remonta a Durkheim, Weber y Marx, que vieron a la educación como una institución social macroscópica cuyas actividades plantean problemas que revisten, por sí mismos, interés sociológico. “La sociología de la educación queda en esencia incompleta a menos que aborde el *sistema educacional* en sí mismo.” (Archer, 1984a: 1) En *Social origins of Educational Systems*, Archer comienza por definir con precisión los conceptos. Esto sirve a tres propósitos: identificar qué se quiere explicar, determinar cuándo una nación adquirió un sistema educacional y ubicar en el tiempo el momento al que hay que retrotraer el análisis en busca de explicación. Su concepto de sistema educacional remite al significado cotidiano de la expresión sistema educacional estatal: “colección de instituciones diferenciadas, de amplitud nacional, dedicadas a la educación formal, cuyo control es al menos parcialmente gubernamental y cuyas partes y procesos se interrelacionan entre sí.” (Archer, 1984a: 19). Señala, además, los rasgos que diferencian al sistema educacional de otros sistemas socioculturales: *unificación, sistematización, diferenciación y especialización*. Estos rasgos difieren de un país a otro, y adquieren distintas características a medida que el sistema cambia.

Como dije anteriormente, la raíz de la teoría de Archer es la sociología histórica y comparativa de Weber. Su visión del sistema educacional proviene de esa fuente. El cambio es un resultado de las complejas interacciones entre

la estructura y la acción, incluidos los factores subjetivos que orientan la acción, independientemente del condicionamiento que ejerce el contexto en el que ella tiene lugar. Desde este posicionamiento, más los fundamentos teóricos señalados en el apartado precedente, Archer construye su enfoque morfogenético, al que define como una *teoría práctica*. Como tal, “no es un fin en sí misma, tiene que ser útil y utilizable porque la condición problemática de la sociedad debe abordarse teóricamente y en la práctica. Ambas tareas no pueden separarse, pues si la utilidad práctica fuese el único criterio nos comprometeríamos con el instrumentalismo, es decir, a operar con reglas arbitrarias sin fundamento teórico. Del mismo modo, un control puramente teórico del animal problemático que es la sociedad podría proveer un cálido brillo interior de rectitud ontológica, pero un frío apoyo a los analistas sociales prácticos, que necesitan un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas amigables, ... y si bien no pueden esperar que [esas herramientas] les quepan en el bolsillo, y que vengan con un manual del usuario, el servicio al cliente tendría todo el derecho a quejarse si se les entrega un dispositivo mal preparado y sin instrucciones, en la presunción de que, si lo usan suficientemente, de algún modo sensibilizará a los usuarios sobre algo.” (Archer, 2009: 196)

El enfoque morfogenético es una teoría macrosociológica. Archer la puso a prueba en un estudio histórico-comparativo sobre los sistemas educacionales de cuatro países europeos: Inglaterra, Francia, Dinamarca y Rusia, publicado en 1979 bajo el título *Social Origins of Educational Systems* (7). Esta obra fue recibida con beneplácito por los sociólogos de la educación y marcó un hito en la disciplina, tanto por razones teóricas como metodológicas. Su objetivo era explicar cómo se desarrollan y cambian los sistemas educacionales. Parte de dos preguntas centrales: *i)* por qué la educación tiene una estructura particular, relaciones con la sociedad y propiedades internas que la caracterizan en un momento dado; y *ii)* por qué estas características cambian a lo largo del tiempo. La respuesta del estructuralismo a estos interrogantes es que el cambio educativo se produce porque *los grupos que tienen poder para cambiar la estructura inicial de la educación, la definición de instrucción o las relaciones de la educación con la sociedad, se proponen nuevas metas*. Para Archer, este tipo de respuestas es engañosamente simple, porque plantea más problemas que los que resuelve: ¿cuáles son los grupos de poder que controlan la educación; cuáles son las bases y procesos de ese control; a través de qué métodos y canales se ejerce; cuál es la extensión del control; cuáles son las reacciones de los otros a ese control y sus consecuencias educacionales? La verdadera respuesta a estas preguntas, se encuentra en teorías que fueron desarrolladas para explicar la emergencia y el cambio de los sistemas educativos a partir de las actividades educacionales de la gente, aunque no explican el desarrollo educacional sólo en términos de esas actividades; explica la sociedad como una realidad emergente que surge del juego mutuo entre estructura y agencia.

Una macrosociología de la educación involucra el examen de dos cosas y las relaciones entre ellas: *i)* clases complejas de interacción cuyo resultado

es la emergencia de formas particulares de educación (el sistema educacional estatal); y *ii*) tipos complejos de estructuras sociales y educativas que conforman el contexto en el cual tiene lugar la interacción y el cambio. La tarea del sociólogo es conceptualizar y teorizar sobre las relaciones entre estos dos elementos. Es una tarea compleja porque exige separar los factores de la estructura social más amplia que influyen sobre la educación, y la red de relaciones sociales en la que ella está integrada. Esto implica diferenciar continuamente entre cosas en la sociedad que afectan a la educación, y cosas que pueden ser dejadas de lado porque no la afectan seriamente en un momento dado. Para llevar a cabo esta tarea es necesario prescindir tanto de los enfoques puros de la acción, como de los puramente estructurales. Rechazar estas dos teorías opuestas no implica abandonar por completo sus premisas centrales. Un enfoque macrosociológico adecuado debe incorporar enunciados sobre el condicionamiento estructural de la interacción educacional, y enunciados relativos a la influencia de la acción independiente sobre el cambio educacional. El análisis weberiano es el prototipo de este enfoque teórico (Archer, 1984a). Dado que Archer considera fundamental el carácter morfogenético de los sistemas culturales, un concepto central de su teoría es el de morfogénesis de Buckley, definido en el apartado anterior.

Cualquier desarrollo de esta tradición weberiana significa confrontar el principal problema de la teoría sociológica: cómo relacionar estructura y agencia. El camino que sigue Archer es una categoría ecléctica que abarca a neo-marxistas, funcionalistas generales, teóricos de los sistemas y representantes de la teoría del intercambio. El método genérico seguido para establecer la relación entre estructura y acción se puede dividir en siete estadios (Archer, 1984a: 5-9).

i) Las conexiones entre las partes de la estructura social se analizan antes de investigar las relaciones intergrupales.

ii) Al analizar las relaciones entre partes de la sociedad se supone que ciertos elementos son más propensos al cambio que otros en cualquier momento. El cambio potencial se ubica donde surgen tensiones en la estructura social.

iii) Las situaciones en las que se encuentran los actores constituyen un mecanismo mediador básico en la transmisión de las relaciones institucionales a los actores.

iv) A su vez, las experiencias de los actores (gratificantes o frustrantes) condicionan diferentes patrones de acción; los grupos que experimentaron exigencias buscan erradicarlas (impulsan el cambio institucional), los que se beneficiaron buscan retener sus beneficios (defienden la estabilidad institucional).

v) Es importante la interpretación que los individuos hacen de su situación porque la misma crea *predisposiciones* para actuar.

vi) El condicionamiento estructural y las predisposiciones son un término de la ecuación; el otro está constituido por las influencias independientes sobre la acción, esto implica el reconocimiento de la importancia de la acción no influida por el condicionamiento estructural. Así, el ciclo morfogenético empleado por los macrosociólogos consta de tres fases analíticas que se suceden sin interrupción en el tiempo: (a) *condicionamiento estructural*; (b) *interacción social*; y (c) *elaboración estructural*. El condicionamiento estructural (a), esto es, relaciones complejas entre

las partes, condicionan pero no determinan la interacción social (b). Es decir, (b) surge en parte de las orientaciones de la acción no condicionadas por (a). A su vez (b) conduce a la elaboración estructural (c), al cambio en las relaciones entre las partes. El ciclo luego se repite. La transición de (a) a (c) no es directa, porque el condicionamiento estructural no es el único determinante de los patrones de interacción. El cambio es el resultado de la continua sucesión de estos ciclos. El argumento de que estructura y acción operan en diferentes períodos de tiempo está basado en dos proposiciones simples: que la estructura precede lógicamente a la acción(es) que la transforma(n); y que la elaboración estructural es lógicamente posterior a esa(s) acción(es). Estas interrelaciones temporales se pueden representar como muestra la Figura 1.



Figura 1. (Archer, 1984a: 8)

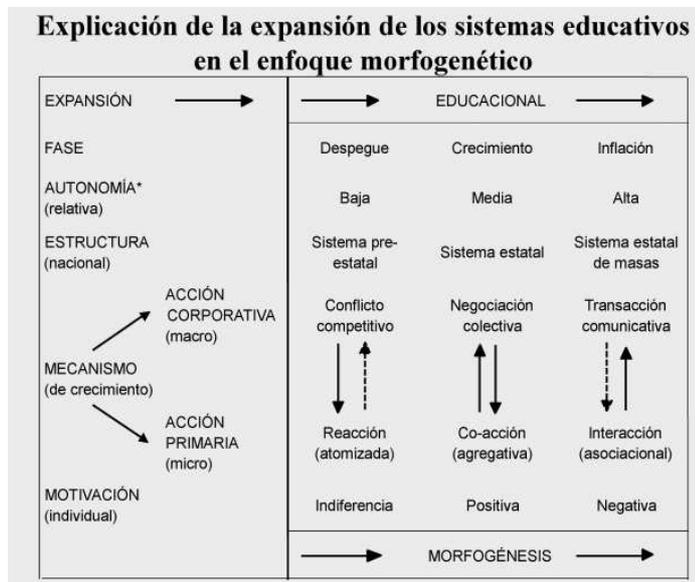
1°) En lo que respecta al condicionamiento estructural (a), la distribución estructural inicial de una propiedad en el T1 (consecuencias agregadas de la interacción previa), influye el tiempo que lleva erradicarlas, pues todas las estructuras manifiestan una resistencia temporal y lo hacen genéricamente a través del condicionamiento del contexto de la acción. 2°) La interacción social (b), al momento de iniciarse, en el T2, tiene lugar en un contexto que no es de su propia creación. Entre T2 y T3 la agencia humana ejerce dos influencias independientes, una temporal -puede acelerar, retrasar o impedir la eliminación de las influencias estructurales anteriores-, y otra direccional, los agentes pueden afectar la naturaleza y la sustancia de la elaboración estructural en el T4. 3°) Si la acción es efectiva, la transformación producida en el T4 no es la mera erradicación de la propiedad anterior y su remplazo por una nueva, es la elaboración estructural (c) de una multiplicidad de nuevas posibilidades sociales. Simultáneamente, (c) inicia un nuevo ciclo. Aunque de hecho las tres líneas de la Figura 1 son continuas, el elemento analítico consiste en interrumpir el flujo en intervalos según el problema que se trate.

vii) El trabajo en términos de ciclos compuestos de tres partes implica acordar al tiempo un lugar central en la teoría sociológica. Se lo incorpora como una variable teórica porque la estructuración progresiva de un sistema educativo requiere una teorización sobre las relaciones temporales entre estructura y acción, que operan en diferentes períodos de tiempo.

Los sistemas educacionales son un fenómeno relativamente reciente en la historia de la humanidad, surgieron para satisfacer las exigencias de la modernidad (Brigido, 2006). No se estructuraron de una vez para siempre sino que cambian a lo largo del tiempo. Para captar esta realidad, Archer incorpora al análisis el

concepto de *etapas* en el desarrollo de los sistemas educacionales. A diferencia de los ciclos morfogénéticos (que son dialécticos), las etapas se pueden ubicar en períodos concretos de tiempo, de duración variable según los países. Durante cada etapa se sucede un sinnúmero de ciclos morfogénéticos (Archer, 1982b).

Son tres las etapas cruciales en el desarrollo de los sistemas educacionales. La primera es el ‘despegue’ (*take off*), corresponde a la emergencia del sistema; la segunda es la de ‘crecimiento’ (*growth*); y la tercera, la de ‘inflación’ (*inflation*). La Figura 2 ilustra los elementos que comprende este análisis (Archer, 1982b). A la izquierda encontramos las categorías analíticas de la teoría; en el centro figuran las características que adquiere el sistema, según esas categorías, en cada etapa de su evolución histórica.



* Se refiere a la autonomía operacional del sistema (capacidad de autodeterminación institucional), no a su autonomía funcional.

Figura 2. (Archer, 1982b: 8)

Autonomía (relativa). Es la característica fundamental de los sistemas socioculturales. Indica que éstos tienen sus propias reglas de funcionamiento, formas de interpretar las demandas externas y dinámica interna, cualquiera sea el contexto que los rodea. En el ‘despegue’, por ejemplo, la autonomía del sistema es baja, la educación depende casi totalmente de los grupos privados que la controlan.

Estructura (nacional). El sistema educacional estatal tiene carácter nacional, independientemente de que la organización política del país sea federal, y que el sistema sea descentralizado, como en Argentina. En el ‘despegue’ el sistema es pre-estatal, el incipiente Estado Nacional no tiene aún el control de la educación.

Mecanismo (de cambio). Designa la relación entre estructura y acción. De esa relación depende cómo evoluciona el sistema y su conformación final.

Motivación (individual). Define en gran parte la conducta de la gente frente a la educación. Si las personas no ven la importancia de la educación para sus vidas, no la demandan. Cuando esto se revierte, la propia educación genera la motivación por acceder a más educación.

CONCLUSIÓN

Este breve (y fragmentario) recorrido por la teoría de Archer muestra claramente las posibilidades que ofrece para explicar cómo y bajo qué condiciones surge un sistema educacional, la forma en que cambia y las características que adopta en cada momento de su evolución histórica. Espero que lo anterior, y los dos ejemplos que figuran a continuación (relativos a investigaciones realizadas en contextos muy diferentes), sirvan de estímulo para aplicar la teoría de Archer en la investigación de nuestro sistema educativo. Reconozco que se trata de una tarea compleja y exigente, pero creo que vale la pena el esfuerzo y la sociología de la educación lo requiere. El trabajo de Archer provee las herramientas necesarias para intentarlo.

González Delgado (2013) tomó como ejemplo el sistema educativo español para demostrar cómo se puede analizar el cambio educativo desde la perspectiva de Archer, combinando investigación histórica con teoría sociológica. Muestra la importancia de estudiar a los diferentes actores sociales involucrados con la educación, a través de sus luchas, negociaciones y concesiones. El estudio abarca el período entre la Guerra de Independencia (1808-18014) y 1857. Mientras en países como Inglaterra o Francia se produjo una lenta pero implacable erosión del monopolio de la Iglesia, en España no fue posible construir un sistema nacional de educación de carácter público y estatal debido, por una parte, a los condicionantes estructurales previos, caracterizados por las alianzas y particularidades efectivas entre los ilustrados españoles y el clero, que hicieron que ese monopolio quedara intacto al inicio del siglo xix, después de la expulsión de los jesuitas; y por otra, a la fuerza política constituida por los liberales españoles, que nunca quisieron enfrentarse con la tradición y con la Iglesia.

En Noruega, Skinningsrud (2004) utilizó las ideas de '*mono-integración* y de *multi-integración* de Archer para demostrar que la larga tradición de intervención estatal en la educación en los países escandinavos, está condicionada por la integración estructural de la educación con el Estado. Plantea como hipótesis que la reforma luterana en Escandinavia provocó una doble integración de la educación, con el Estado y con la iglesia. Esto significa que la transición de la *mono-integración* medieval de la educación con la Iglesia, al sistema educativo *multi-integrado* moderno debe haber ocurrido a través de dos grandes ciclos morfogenéticos en lugar de uno. La hipótesis de integración dual se sustenta en un análisis de la cambiante integración estructural de la educación secundaria en la sociedad civil noruega durante el siglo XIX, y en las estrategias desplegadas por los grupos educacionales dominantes en su lucha por el control de la educación.

Por diferentes motivos, yo no desarrollé ninguna investigación con el enfoque de Archer, pero en mi último trabajo sobre la educación Argentina (Brigido, 2016) expongo algunas ideas de cómo se lo podría aplicar al estudio del origen y desarrollo del sistema educativo argentino. A título de hipótesis, en base a algunos estudios de historia y política educacional, planteo cómo determinar y caracterizar, para nuestro caso, las tres etapas de desarrollo del sistema que define Archer. Siempre hipotéticamente, traté de señalar en qué momento del tiempo, aproximadamente, se podrían ubicar esas etapas, cuánto duraron, qué factores contextuales tuvieron relevancia en cada caso, qué actores (individuales y colectivos) intervinieron, a qué intereses respondió su participación, qué papel jugó el Estado en cada etapa, etc.

NOTAS

- 1) Margaret S. Archer es PhD en Sociología, profesora titular de sociología en la universidad de Warwick, Inglaterra, autora de una veintena de libros y más de cien artículos. Fue la primera mujer en presidir la *International Sociological Association*.
- 2) Zeuner (2005) realiza un análisis crítico de este tema.
- 3) Weber distingue dos tipos de acción social racional: orientada por valores (*Wertrationalität*) y orientada por fines (racionalidad instrumental).
- 4) “El *dualismo analítico* se presenta en contraposición a todas las versiones de la fusión [o *conflación*] en la teoría social.” (Archer, 1997: 14) Este enfoque no es equivalente al dualismo filosófico.
- 5) Lockwood termina con la polarización planteada por el funcionalismo normativo con su visión epifenoménica de la agencia sobre-socializada, y con la teoría del conflicto con su concepción de las características sistémicas como efectos inertes de la interacción agencial.
- 6) Archer (1982a) dirige la misma crítica a Bourdieu que, como Giddens, trabaja con el concepto de prácticas sociales.
- 7) En este trabajo utilizo la *University Edition* de esta obra (Archer, 1984a).

BIBLIOGRAFÍA

- AEDO HENRIQUEZ, A (2014) Limando asperezas subjetivas entre Archer y Bourdieu: más allá del sentido práctico y más acá de los modos de reflexividad. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (26): 5-22.
- ARCHER, M (1982a) Mophogenesis versus structuration: on combining structure and action. *British Journal of Sociology of Education*, 33 (4): 455-483.
- ARCHER, M (1982b) *The sociology of educational expansion. Take off, grow, and inflation in educational systems*. London, Sage Publications Ltd.
- ARCHER, M (1984a) *Social origins of educational systems. (University Edition of Archer. Social origins of Educational Systems, 1979)*. London and Beverly Hills, SAGE Publications.

CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 51: 85-97, Año 2017 _____
ARCHER, M (1984b) Proceso sin sistema. Perfiles educativos, 7, (26): 41-56.

ARCHER, M (1986) Social origins of educational systems. En RICHARDSON, J. (Ed.) Handbook for research for the sociology of education (3-34). New York, Greenwood Press.

ARCHER, M (1996) Social integration and system integration: developing the distinction. Sociology 30 (4): 679-699.

ARCHER, M (1997) Cultura y teoría social. Buenos Aires, Nueva Visión. Título original: *Culture and agency. The place of culture in social theory*. Cambridge, Cambridge University Press (1988)

ARCHER, M (2007a) The trajectory of the morphogenetic approach. An account in the first-person. Sociología, problemas e prácticas, (54): 35-47

ARCHER, M (2009) Teoría social realista: el enfoque morfogenético. Chile, Ed. Universidad A. Hurtado. Traducción de D. Chernilo de: Archer (1995) *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

ARCHER, M (2003) Structure, agency and the internal conversation. Cambridge, Cambridge University Press.

ARCHER, M (2012) The reflexive imperative in late modernity. Cambridge, Cambridge University Press.

BRIGIDO, AM (2006) Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales. Córdoba, Editorial Brujas.

BRIGIDO, AM (2016) El sistema educativo argentino en el siglo XXI. Elementos teóricos, empíricos y metodológicos para su análisis. Córdoba, Editorial Brujas.

BUCKLEY, W (1982) La sociología y la moderna teoría de los sistemas. Buenos Aires, Amorrortu.

CHERNILO, D (2009) Introducción del Traductor. En ARCHER, M (2009) Teoría social realista: el enfoque morfogenético. Chile, Ed. Universidad A. Hurtado (9 -18).

GONZÁLEZ DELGADO, M (2013) Teoría social realista y la construcción del sistema educativo estatal en España. Revista Mejicana de Investigación Educativa. 18 (59): 1213-1239.

SKINNINGSRUD, T (2004) Realist social theorising and the emergence of state educational systems. Recuperado el 20/04/2017 de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.519.2633&rep=rep1&type=pdf>

ZEUNER, L (2005) Archer versus la sociología clásica. Revista Colombiana de Sociología, (24): 135-161.