

pló, del psicoanalista.

La ideología se monta sobre este supuesto: hay una verdad. Hay un proceso por medio del cual se nos coloca cerca o al alcance de la verdad. Este proceso de formación deviene su contrario y se transforma en un proceso de no formación, es decir, en un proceso de in/formación. Esta información, que niega la formación es un proceso de deformación cuyo propósito final es la represión de un saber, disciplinar a un sujeto y de regular y normar la emisión de todo discurso.

En Althusser, como en Marx, no hay nada que se asemeje a esto.

Sociología de la educación

Corrientes contemporáneas

coord: Guillermo González Rivera
Carlos Alberto Torres

Centro de Estudios Educativos A.C.
México 1981

LA EDUCACION COMO VIOLENCIA
SIMBOLICA: P. BOURDIEU Y J. C. PASSERON

Emilio Tenti Fanfani

I. Introducción

Toda "puesta en texto", al igual que una "puesta en escena", opera una intervención en el contenido que se pretende representar. Los riesgos inherentes a todo comentario acerca de un autor y de su obra, son mayores cuando se trata de un autor contemporáneo cuya obra no es un *opus operatum*, sino algo que se está haciendo. Sin embargo, consideramos que la relevancia de las aportaciones de Pierre Bourdieu al campo de las ciencias sociales merecen una difusión mayor de la que actualmente poseen en el contexto latinoamericano.

Las notas que siguen sólo pretenden reseñar las categorías que pueden considerarse básicas para la comprensión de la producción sociológica de Bourdieu y su escuela, en especial en aquellas obras que apuntan al análisis y comprensión de las múltiples dimensiones que componen el mundo de la cultura. De ninguna manera pretendemos incluir en este artículo una síntesis teórico-conceptual integral del pensamiento del autor considerado. Sólo presentamos las categorías y presupuestos epistemológicos y teóricos sobre los cuales se monta toda una rica y sugestiva construcción analítica.

Estos objetivos nos obligan, pues, al uso reiterado de la cita, aunque no creemos que mediante este expediente se pueda obviar la ineludible alteración de contenidos que toda puesta en forma trae aparejada. De todas maneras, con este artículo sólo tratamos de interesar al lector para que haga su propia lectura de las obras que aquí comentamos.

II. Consideraciones generales.

La producción sociológica de P. Bourdieu es particularmente interesante para el

estudio de los fenómenos del campo de la educación y de la cultura. En efecto, creemos no equivocarnos al afirmar que el campo del análisis educativo ha estado dominado por enfoques cuya consistencia teórica dejan mucho que desear. Las llamadas "ciencias de la educación" constituyen un campo científico más bien poco estructurado y más propicio para el ensayismo que para el análisis teórico riguroso. Por una parte, la propia complejidad del fenómeno de la cultura hace difícil y riesgosa la tarea de la explicación y la comprensión científica. Por otra parte, es inevitable que los agentes sociales se doten de una serie de representaciones y de nociones que operan a modo de marcos, para rendir cuentas —en forma ordinaria— de hechos tan ordinarios como la escuela y la enseñanza, o el aprendizaje. Estas representaciones inmediatas, estas nociones y estas valoraciones, más que ayudar a una adecuada comprensión y explicación del mundo de la escuela y de la cultura, constituyen un verdadero obstáculo a superar. Esta función social, no precisamente neutra, o "científica" de las pre-nociones es, en última instancia, una función política, en la medida en que toda disimulación, todo ocultamiento, no es un hecho fortuito o inocente, sino que es un hecho objetivamente interesado, o más bien, relacionado con intereses: los intereses de los que tienen interés en ocultar.

Plantear, como lo hace P. Bourdieu, que los asuntos de la educación no son independientes de los procesos de reproducción del orden social, supone colocar estos fenómenos en el interior de un espacio social estratégico. El desconocimiento de la dinámica y estructura de los procesos de reproducción social, se facilita mediante la reducción del fenómeno educativo al campo exclusivo de la cultura. Por esta razón "la sociología de la educación asume su rol específico toda vez que se considera a sí misma como la ciencia de las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social" (Bourdieu, 1978). Así se entiende por qué la institución educativa guarda tan celosamente su secreto, obstaculizando todo intento sistemático por develarlo, y develando, al mismo tiempo, la función social objetiva que cumple respecto del todo social.

La ruptura con las representaciones espontáneas e inmediatas que sugiere el hecho educativo a los agentes, supone un punto de partida epistemológico adecuado para tal fin. Por ello, comenzaremos ubicando toda la producción sociológica de Bourdieu en el interior del campo de las posiciones epistemológicas. Para ello, contamos con toda una serie de reflexiones que el mismo autor ha formulado respecto de esta problemática. Notemos de paso que no se trata de un mérito menor, habida cuenta de la ligereza que se observa en tanta producción sociológica contemporánea respecto de los puntos epistemológicos que sostienen todo su discurso. La posición epistemológica de la sociología de P. Bourdieu es una posición explícita y que se ubica conscientemente en el espacio conflictivo de

las epistemologías sociológicas contemporáneas. Este cuidado y preocupación mostrados por el problema de los puntos de partida nos evita tener que ubicar al autor, catalogarlo o etiquetarlo con base en nuestro propio criterio. Si bien las auto-definiciones no son de por sí la última palabra (en la medida en que la racionalidad y sentido objetivo de la obra puede escapar al autor que la produce), las auto reflexiones epistemológicas, cuando existen, se constituyen en puntos de referencia obligados.

La importancia del análisis de los procesos de reproducción cultural cuando se los ubica dentro de la lógica general de la reproducción social, hace evidente luego de la constatación del fracaso y la falsedad práctica de la teoría que en el interior del campo del materialismo histórico pregonaba un determinismo económico que relegaba al mundo de los hechos culturales el status de los epifenómenos. Aun en sus formas más moderadas, por ejemplo en el caso del determinismo "en última instancia", la expresión reemplazaba o postergaba lógicamente el análisis de "las primeras instancias"; esto es, de las relaciones y procesos culturales.

Este desinterés no sólo tiene consecuencias en el campo de la teoría y de análisis social. La correspondiente visión del proceso histórico también está permeada de determinismo objetivista. Por lo tanto, los efectos en el campo de la política son inevitables. Si el motor de la historia son los procesos objetivos que transcurren en la "base" de la sociedad, su lógica y la dirección no están determinados por la voluntad humana, o por la praxis de ningún sujeto histórico. Como posición antitética, se encuentra toda una variedad de subjetivismos que van desde las teorías del héroe y del carisma, hasta los voluntarismos de clase más modernos. En ninguna de las dos posiciones se logra determinar un espacio adecuado para el análisis y la eficacia propia de los fenómenos culturales. Si el objetivismo peca por desmerecer y desestimar la eficacia propia del mundo de la educación, el subjetivismo sobrevalora y exige de la educación más de lo que ésta efectivamente puede dar.

En términos políticos, ambas posiciones polarizan la ideología y las representaciones inmediatas de los agentes del sistema educativo en las sociedades contemporáneas. Por un lado, la frustración y la negación de toda eficacia propia de los procesos educativos en la marcha de la historia. Por otro lado, una sobreestimación de su fuerza conservadora de integración en las sociedades capitalistas actuales.

Ambas posiciones llevaron a las fuerzas contestatarias del neocapitalismo de los años 60 a posiciones de rechazo de toda cultura y de toda práctica cultural por su carácter irreductiblemente burgués. En efecto, o bien la lucha en las instancias culturales es estéril, o bien la capacidad de "integración" y de "recuperación"

ción" de los sectores hegemónicos es ilimitada.

Sin embargo, en ciertos sectores teórico-políticos se observa un intento de revisión crítica de las posiciones tradicionales alrededor del problema de las prácticas ideológico-culturales. Al decir de Granese, la misma práctica fue induciendo al "reconocimiento de la autonomía de la cultura y del carácter auténticamente propulsor, no necesariamente mistificado, de la actividad cultural". Este reconocimiento se debe a que fue posible constatar que "modificaciones importantes del marco político se podían derivar del despertar de aquellas conciencias que los más pesimistas consideraban como destinadas a una completa integración" (Granese, 1976).

De allí la importancia no sólo teórica sino política de la proposición O expuesta en el libro de Bourdieu y Passeron, *La reproducción*.^{*} "todo poder de violencia simbólica, esto es, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza que constituyen el fundamento de su fuerza, agrega su propia fuerza, esto es, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza" (1970). En este párrafo, entre otras cosas, se reivindica la autonomía y eficacia específicas de los procesos simbólicos, lo cual permite abrir un espacio para la lucha en el interior de las instancias educativas, descartando así las tesis maximalistas del rechazo a la escuela y de su destrucción.

Esta reivindicación de P. Bourdieu acerca su pensamiento a las tesis gramscianas sobre la articulación entre estructura y superestructura en el movimiento histórico. La respuesta de Gramsci lo llevó a plantear la necesidad (especialmente en determinados contextos sociales complejos) de librar una lucha de posiciones en el interior de las múltiples y a veces difusas "trincheras y casamatas de la sociedad civil", entre ellas, la escuela.

Las "ideologías del rechazo" más bien se inscribirían en lo que Tomás Maldonado (citado por Granese, op. cit.: 14) define como "discursos mistificadores donde surge, con toda su crudeza, el odio visceral contra toda modalidad de pensamiento que recurra a la argumentación rigurosa y al análisis de hechos: discursos anti-discursos en los que la mera formulación verbal sustituye la exposición articulada de ideas".

Los vacíos de estas "teorías incompletas" son colmados por elementos no teóricos o falsamente teóricos tales como el moralismo profético y la "politización" absoluta y mítica que se transforma en actitud y hecho emocional que tiñe a todas las prácticas y las vacía de sus propias especificidades. Este tipo de

* *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Les Editions du Minuit, Paris 1970, pág. 18. En adelante se citará esta obra como: "La Reproducción."

discurso es característico de toda una gran variedad de mesianismos modernos y adorna todas las propuestas de los ensayistas con vocación de profetas.

Muchas "pedagogías modernas", más que teorías aptas para la intervención y transformación de la realidad, son artefactos montados sobre consignas, por lo que "la conquista o reconquista de un nivel auténticamente teórico en pedagogía es la *conditio sine qua non* para la reforma de una pedagogía que, en la mayoría de sus expresiones actuales, es demasiado teórica y no suficientemente teórica, lo cual constituye una de las contradicciones más embarazosas y más agudas de la realidad educativa actual, en la cual sucede que se aborda "prácticamente" la teoría y que se "teoriza" en sentido negativo (esto es, abstracto y desenfocado), en el terreno de la práctica" (*Idem*).

La condición crítica de cierto discurso pedagógico radica en no encontrar su especificidad. Por ello la facilidad con que se desliza hacia el terreno del idealismo, del sentimentalismo y de la consigna maximalista.

Dentro de este marco crítico se explica esta especie de oscilación entre la creencia y la fe míticas en ciertas pedagogías a las que se le adjudican virtudes cuasi mágicas, revolucionarias y liberadoras, y ciertas tendencias pesimistas que expresan sentimientos de impotencia y frustración frente a resultados reales tan alejados de las expectativas iniciales.

Este es el contexto donde se inscribe la producción teórico analítica de Pierre Bourdieu y su escuela. La sociología de la educación contenida en *La reproducción*, forma parte de una perspectiva sociológica general, como lo demuestra el contenido de la proposición O, ya citada. Debe ser entendida como tal si se quieren comprender cabalmente todas sus aserciones e implicaciones. De igual modo, y al igual que todo objeto cultural, sólo tiene sentido si se la entiende en relación con las otras alternativas teóricas que compiten por el reconocimiento en el interior de los campos disciplinarios de las ciencias sociales contemporáneas.

III. Más allá de las parejas epistemológicas

Ya en *El oficio de sociólogo* (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1979) se retomaban las tesis de Bachelard y se hacía notar el hecho de que las ciencias sociales se caracterizaban por su oscilación alrededor de dos polos epistemológicos: el de la razón y el de la experiencia. Los debates y discusiones generadas por la oposición entre estas dos posiciones tomaron, durante la historia de las ciencias sociales, formas diferentes. Aún hoy, esta oposición constituye la oposición dominante. Positivismo versus intuicionismo, razón versus experiencia, formalismo y empirismo, subjetivismo y objetivismo constituyen algunas de las modalidades

de expresión de la oposición anotada. Sin embargo, como observan los autores de *El oficio de sociólogo*, las prácticas científicas reales se ubican en una especie de "posición central", lugar donde se construye la unión dialéctica entre razón y experiencia. Definir este "lugar central" constituirá uno de los objetivos básicos de la epistemología de P. Bourdieu.

Veamos ahora cuáles son los movimientos básicos que se dan hacia esa dirección:

"El mundo social puede ser objeto de tres modos de conocimiento teórico (...) El conocimiento que se denominará *fenomenológico* (o si se quiere hablar en términos de las escuelas actualmente existentes, "interaccionistas" o "etno-metodológico") explicita la verdad de la experiencia primaria del mundo social, es decir, la relación de familiaridad con el ambiente familiar, aprehensión del mundo social como mundo natural y obvio que, por definición, no es posible reflexionar y que excluye la cuestión de sus propias condiciones de posibilidad. El conocimiento que puede denominarse *objetivista* (y cuya hermenéutica estructuralista constituye un caso particular) construye relaciones objetivas (económicas o lingüísticas) que estructuran las prácticas y las representaciones de las prácticas, es decir, en particular, el conocimiento primario práctico y tácito del mundo familiar, a costa de una ruptura con este conocimiento primario y por lo tanto, con los presupuestos tácitamente asumidos que confieren al mundo social su carácter evidente y natural. . ." (Bourdieu, 1972).

Por una parte, para el subjetivismo el mundo social es un mundo construido, es pura "experiencia vivida". La práctica social se concibe como pura creatividad del hombre libre, su conocimiento es un conocimiento práctico, conocimiento por familiarización. Lo social, en este caso, no tiene un estatuto objetivo, como lo quería Durkheim. Entre sujeto y objeto no hay ruptura, y tampoco la hay entre conocimiento "práctico" y conocimiento "científico" de los fenómenos sociales. En todo caso, el conocimiento de los hechos del mundo de la cultura será una especie de "reproducción" de las experiencias vividas, como lo quería Dilthey.

El tipo de conocimiento objetivista supone un sujeto frente a un objeto. Un sujeto cognoscente "liberado de las urgencias de la práctica", lo cual le permite mantener sus distancias con respecto al objeto, que de todas maneras le es externo. En el caso del etnólogo, éste debe dotarse de una representación "estructural" o "estructurada" para el análisis de objetos que le son extraños y acerca de los cuales no tiene el conocimiento por familiarización, propio del nativo de esa cultura. A propósito, es significativo que se compare a la cultura con un mapa para orientar al extranjero por senderos que el lugareño "conoce" como la palma de su mano. Como dice Bourdieu, se erige en principio epistemológico lo

que no es más que una situación de exterioridad objetiva del etnólogo respecto del objeto.

Subjetivismo y objetivismo constituyen, pues, dos formas polares de rend cuentas de la economía de las prácticas. Si para la primera posición éstas son resultado de la creatividad libre de los agentes, para la segunda alternativa son el resultado necesario de condicionamientos objetivos (modelos, estructuras, leyes objetivas, etc.). Al mundo de la necesidad se enfrenta el mundo de la creatividad, de la espontaneidad.

Sin embargo, como bien lo expresa García Canclini, "es necesario buscar un tratamiento distinto para problemas como el de las relaciones entre objetividad y subjetividad, entre historia y estructura, que han quedado paralizadas en la polémica entre estructuralistas y anti estructuralistas" (1979). En efecto, es tan equivocado asimilar el sentido objetivo de una práctica, o un objeto cultural con el sentido o intención subjetiva de los agentes o productores, como imponer a un objeto, es decir a las prácticas y obras sociales, los moldes y determinaciones de los modelos, estructuras y leyes "objetivas".

En *El oficio de sociólogo*, Bourdieu insiste en la necesidad de la ruptura con las representaciones inmediatas y "familiares" de la vida social como condición de posibilidad de una auténtica ciencia social. Más aún, podríamos decir que se alinea en la tradición sociológica que de Marx a Durkheim reivindica la constitución del fenómeno social como realidad objetiva y que trasciende las voluntades y las subjetividades de los agentes. Frente al viejo y persistente intento de reducir las relaciones sociales a la representación que de ellas se hacen los sujetos, se postula el "principio de la no-conciencia". Esto supone afirmar que "las relaciones sociales no podrían reducirse a relaciones entre subjetividades animadas de intenciones o "motivaciones" porque ellas se establecen entre condiciones y posiciones sociales y tienen al mismo tiempo, más realidad que los sujetos que ligan" (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1979:33).

Por demás está decir que, frente a tanto discurso pedagógico permeado de subjetividad, voluntarismo, nunca será suficiente insistir en la vigencia de este postulado. Su desconocimiento acarrea consecuencias no solamente en el campo de los discursos, sino en el de las prácticas políticas. Reducir por ejemplo la relación pedagógica a una relación interpersonal entre dos sujetos, como lo hacen todos los humanismos ingenuos, desconociendo que se trata de una relación "regulada", de una relación entre posiciones definidas objetivamente en un espacio social determinado, justifica todas las "buenas intenciones" en materia educativa, y todos los programas de "reforma" y "mejoramiento" centrados sobre "la capacitación" y persuasión de los maestros agentes.

Sin embargo, todos los peligros del subjetivismo, y todos los llamados y ad-

vertencias en favor de las operaciones de ruptura epistemológica con las primeras representaciones del sentido común, no implican llevar la explicación sociológica hacia el terreno del objetivismo simple, propio de cierto empirismo armado de "neutralidad ética". En efecto, "la sociología -afirma Bourdieu- supone por su misma existencia, la superación de la oposición ficticia que subjetivistas y objetivistas hacen surgir arbitrariamente. Si la sociología es posible como ciencia objetiva, es porque existen relaciones exteriores, necesarias, independientes de las voluntades individuales y, si se quiere, inconscientes (en el sentido de que no son objeto de la simple reflexión), que no pueden ser captadas sino por los rodeos de la observación y de la experimentación objetivas (...) Pero, a diferencia de las ciencias naturales, una antropología total no puede detenerse en una construcción de relaciones objetivas, porque la experiencia: la sociología, aun la menos sospechosa de subjetivismo, recurre a conceptos intermediarios y mediadores entre lo subjetivo y lo objetivo, como alienación actitud o *ethos*. En efecto, le corresponde construir el sistema de relaciones que engloba el sentido objetivo de las conductas organizadas según regularidades mensurables y las relaciones singulares que los sujetos mantienen con las condiciones objetivas de su existencia y con el sentido objetivo de sus conductas, sentido que los posee porque están desposeídos de él. Dicho de otro modo, la descripción de la subjetividad-objetividad remite a la descripción de la interiorización de la objetividad" (Bourdieu, 1970:18-20).

Este proyecto epistemológico y teórico adquiere perfiles propios y específicos en el libro "*Esquisse d'une théorie de la pratique*" que Bourdieu publica en 1972. En esa obra, frente a los modos de concimiento objetivista y subjetivista, propone su alternativa *praxiológica*. Esta "tiene por objeto no sólo el sistema de las relaciones objetivas que construye el modo de conocimiento objetivista, sino también las relaciones *dialécticas* entre estas estructuras objetivas y las *disposiciones* estructuradas en las cuales ellas se actualizan y que ellas tienden a reproducir, es decir, al doble proceso de interiorización de la exterioridad y de exteriorización de la interioridad: este conocimiento supone una ruptura con el modo de conocimiento objetivista, es decir, supone una interrogación sobre las condiciones de posibilidad y, mediante ella, sobre los límites del punto de vista objetivo y objetivante que aprehende las prácticas desde fuera, como hecho consumado, en lugar de su efectucción" (1972:163).

Si el objetivismo supone un sujeto distanciado de su objeto de conocimiento, este último, práctica o producto, es considerado en su exterioridad como hecho consumado que tiene una "estructura" u obedece a un "modelo". Pero para no hipostasiar la estructura o el modelo, sacándolos de la historia y convir-

tiéndolos en artefactos demiurgos de toda la realidad social, es necesario trascender el momento de la objetividad y plantearse el problema de la génesis del "orden" observado. Esta es la única manera -según Bourdieu- de no quedar atrapado en un objetivismo reductor. En efecto, como observa bien García Canciani, "el carácter reactivo que tuvo el movimiento estructuralista respecto de las filosofías objetivistas, y sus propios condicionamientos históricos lo llevaron a excluir con la problemática del sujeto el estudio de la constitución singular del mundo humano, la génesis y evolución histórica de las estructuras" (1979:199). De allí la importancia del enfoque de Bourdieu cuando intenta construir una teoría de la práctica como teoría del "modo de generación de las prácticas", única manera de entender la articulación entre estructuras y prácticas.

IV. El *habitus* como mediación entre estructura y praxis

Entre las estructuras objetivas que constituyen el ambiente, esto es, las llamadas "condiciones materiales de la existencia (...) que pueden ser aprehendidas empíricamente bajo la forma de regularidades asociadas a un ambiente socialmente estructurado" y las prácticas, se encuentran los *habitus*, que son al mismo tiempo productores y productores de las estructuras. Los *habitus* se definen como "sistemas de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principio de generación y estructuración de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente reguladas" y ser "regulares" sin constituir, de ninguna manera, el producto de la obediencia a reglas; estar objetivamente adaptadas a una finalidad sin suponer una propuesta consciente de fines ni el dominio explícito de las operaciones necesarias para alcanzarlos. Todo ello hace que las prácticas y representaciones constituyan un conjunto colectivamente orquestado sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta" (Bourdieu, 1972:175).

Trataremos de desagregar el contenido complejo de la definición apuntada: el *habitus* es un sistema de disposiciones. El término disposición, dice Bourdieu, es particularmente apropiado para expresar el contenido del concepto de *habitus* ya que, "en efecto, expresa en primer lugar el resultado de una acción organizadora por lo que posee un sentido próximo al término estructura; designa, además, una manera de ser, un estado habitual (en particular del cuerpo) y una predisposición, una tendencia, una propensión o una inclinación" (*idem*: 247).

El *habitus* como sistema de disposiciones permite reflexionar tanto la interiorización de la exterioridad (en la medida en que es el producto de los condicionamientos objetivos) como la exteriorización de la interioridad (en la medida en que organiza las prácticas y contribuye así a la re-producción de las estructuras).

Este concepto mediador hace posible restituir a las prácticas humanas sus ingredientes de libertad y de necesidad. Toda práctica, pues, puede ser entendida articulando su dimensión ritual, esto es, mecánica, previsible, regular y regulada con su dimensión estratégica, es decir consciente, libre, improvisada, original. Siempre están presentes, de alguna manera, estos dos componentes, "aun en el caso de los intercambios más ritualizados, donde los momentos de la acción y su desarrollo están rigurosamente previstos; también puede tener lugar un enfrentamiento de estrategias, en la medida en que los agentes poseen un dominio del intervalo entre los momentos obligados y pueden de esta manera actuar sobre el adversario jugando con el tiempo del intercambio" (*ibidem*: 31).

Las prácticas ya no serán reacciones mecánicas, obligadas y directas a los condicionamientos de las "estructuras", modelos o leyes del devenir histórico. Estos elementos son efectivos en la medida en que son mediados por las disposiciones que producen en los agentes sociales y que operan como organizadores de las prácticas. La gran variedad y diversidad de estas últimas, obligaría a pensar en una multiplicidad de "modelos" explicativos que actuarían como estímulos y catalizadores de la acción. Sin embargo, esta aparente diversidad caótica de las prácticas no puede ser explicada mediante el recurso al sujeto libre y creador espontáneo, porque ello significaría identificar las finalidades objetivas de las prácticas y los productos culturales con las finalidades conscientes de los hombres. El enfoque praxiológico considera a la práctica "al mismo tiempo necesaria y relativamente autónoma con relación a la situación considerada en su inmediatez puntual, porque ella es el producto de la relación dialéctica entre una situación y un *habitus* entendido como sistema de disposiciones durables y transferibles que, al integrar todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver problemas de una misma forma y gracias a las correcciones incansables de los resultados obtenidos, dialécticamente producidas por estos resultados" (*Ibidem*: 178).

Las prácticas, pues, no se reducen a las condiciones objetivas que presidieron la génesis del *habitus*, ni a las condiciones presentes que definen la situación coyuntural donde la práctica tiene lugar: la práctica tiene que ver con ambas relaciones a la vez.

Desde el punto de vista dinámico, la génesis de los *habitus*, el proceso de su conformación, los constituyen como "una serie cronológicamente ordenada de estructuras". Esto es por lo que los *habitus* constituidos en un momento determinado, se erigen en factores estructurantes de las experiencias estructurantes posteriores, de manera que, por ejemplo, los *habitus* desarrollados en el seno de

la familia presiden la estructuración de las experiencias escolares posteriores. A su vez, los *habitus* resultantes del paso por la escuela funcionan como matriz para la estructuración de las experiencias profesionales, y así sucesivamente.

V. El *habitus* de clase

El *habitus* constituye el concepto necesario para explicar los procesos de reproducción de las estructuras objetivas lingüísticas, económicas, etc. Mediante el trabajo de inculcación y de apropiación, estos niveles estructurales penetran en los agentes individuales, y toman la forma de disposiciones duraderas. De allí que todos los individuos sometidos a las mismas condiciones objetivas de existencia, esto es, sometidos al influjo de configuraciones estructurales análogas, posean también, en consecuencia, sistemas de disposiciones —esto es *habitus*— análogos. De modo que puede definirse al *habitus de clase* como aquel "sistema de disposiciones (parcialmente) común a todos los productos de las mismas estructuras" (*ibidem*: 187).

El elemento de homogeneidad que define a una clase o a un grupo como tal es el resultado de los condicionamientos estructurales idénticos a los que han estado sometidos los individuos que constituyen ese ente colectivo. En los procesos de génesis de las clases intervienen, como se verá más adelante, tanto la pedagogía espontánea como la pedagogía racional. El trabajo específicamente pedagógico, como trabajo racionalmente orientado a la producción de *habitus* en el conjunto de los destinatarios legítimos, contribuye a la integración de los grupos y clases sociales. Pero no hay que confundir el *habitus* (como sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción, con las prácticas que contribuye a producir (esto es: representaciones, opiniones, valoraciones, obras culturales, etc.). El *habitus* es el principio de producción de las prácticas y el principio de su organización y racionalidad objetiva. Opiniones y estilos diferentes pueden ser generados a partir de esquemas genéricos idénticos. En efecto, ciertos enfoques empíricos analizan las prácticas de los agentes constitutivos de las clases y "descubren" la gran diversidad y multiplicidad que las caracterizan.

Sin embargo, detrás de la multiplicidad se esconden los principios generadores integradores de las clases sociales, los "estilos de vida distintos y distintivos". Se trata, pues, de "recomponer lo que ha sido descompuesto" mediante la recuperación del "principio unificador y generador de las prácticas, es decir, del *habitus de clase* como forma incorporada de la condición de clase y de los condicionamientos que ella impone; por lo tanto (se trata de) construir la *clase-objeto* como conjunto de agentes ubicados en condiciones de existencia homogéneas.

que imponen condicionamientos homogéneos, aptos para engendrar prácticas análogas y que poseen un conjunto de propiedades comunes, *propiedades objetivas*, a veces jurídicamente garantizadas (como la posesión de bienes o de poderes) o *incorporadas* como es el caso de los *habitus* de clase" (Bourdieu, 1979: 112).

El concepto de clase social propuesto por Bourdieu presenta toda una serie de implicaciones novedosas, que no corresponde analizar aquí. Señalemos solamente que dentro del conjunto de determinaciones objetivas, estructurales, que definen una clase objetiva, "la posición en las relaciones de producción comanda las prácticas en particular a través de la intermediación de los mecanismos que controlan el acceso a las posiciones y que producen o seleccionan una clase determinada de *habitus*". Esta proposición conecta el concepto de clase social con toda la tradición del materialismo histórico, que erige la dimensión económica como determinante de la división de la sociedad de clases. Sin embargo, lo nuevo en el esquema de Bourdieu parece ser el propio concepto de *habitus* como sistema de disposiciones que media entre las determinaciones objetivas y las prácticas. Por otra parte, además de la determinación económica, a la que se le concede una importancia particular y definitoria, Bourdieu enriquece el concepto introduciendo en su análisis todo el conjunto de propiedades secundarias que intervienen en la constitución de las clases sociales. Al respecto, aclara que "los individuos que constituyen una clase construida bajo una relación particular pero particularmente determinante, siempre traen con ellos, además de las propiedades pertinentes que están en el principio de su clasificación, ciertas propiedades secundarias que se incluyen, por así decir, "de contrabando" en el modelo explicativo (...). Es decir que una clase o una fracción de clase se define no solamente por su posición en las relaciones de producción, tal como puede ser identificada a través de indicadores tales como la profesión, los ingresos o el nivel de instrucción, sino también por un cierto *sex-ratio* (...) y por todo un conjunto de características auxiliares" (*ibidem*:113).

Se trata, pues, de un concepto complejo. La clase no es definida únicamente por el lugar que ocupan los individuos en las relaciones de producción; pero incluir las llamadas "propiedades secundarias" no supone simplemente su adición o la consideración de sus efectos acumulados. La intervención de todos los factores constitutivos de la clase opera mediante lo que Bourdieu denomina "causalidad estructural de una red de factores". Esto supone que "a través de cada uno de los factores se ejerce la eficacia de todos los otros".

Son los *habitus* de clase los que le dan unidad y racionalidad a un conjunto de prácticas diversas, cumplidas por individuos que no se proponen conscientemente coordinar sus prácticas en vistas de objetivos, finalidades o intenciones

explícitamente planteados. El acuerdo y la coordinación entre las prácticas puede realizarse por distintos medios. Bourdieu recurre a la siguiente cita de Leibniz: "Imaginense dos relojes que marchen perfectamente de acuerdo. Ahora bien, esto puede hacerse de tres maneras. La primera consiste en una influencia mutua; la segunda consiste en poner un operario hábil que los manipule y los ponga de acuerdo en todo momento; la tercera sería fabricar estos dos péndulos con tanto ingenio y precisión que se pueda luego descontar su acuerdo". Según nuestro autor, generalmente se recurre a la primera o eventualmente a la segunda hipótesis (mediante la intervención del líder carismático, el partido, etc.) para explicar la integración de los grupos. Sin embargo, la tercera, por ser la más disimulada, la más oculta, garantiza la mayoría de las veces la coordinación entre las prácticas que no son realizadas con esa intención. El *habitus* de clase, como realidad operante, más allá de la conciencia de los sujetos, reside en una especie de "inconsciente de clase". De este modo, la conciencia de clase, o más bien la toma de conciencia, no es un acto originario y generador de la clase (como lo quiere cierto subjetivismo) sino que presupone la clase objetiva y se parece más a un descubrimiento que a un acto creador. Afirmar lo anterior no implica negar lo que Bourdieu denomina "eficiencia de las acciones de refuerzo simbólico" en especial para constituir una *clase objetiva* en *clase movilizad*a, esto es, como un "conjunto de agentes reunidos sobre la base de una homogeneidad en las propiedades objetivadas o incorporadas que definen la clase objetiva, en vista de la lucha destinada a salvaguardar o a modificar la estructura de la distribución de las propiedades objetivas" (*ibidem*:185).

Los individuos, pues, ocupan posiciones sociales o posiciones de clase, y cuando interactúa su interacción no se reduce a sus propias inter-subjetividades (como lo pretende la psicología social o la etnometodología). En las interacciones entre individuos están presentes y actuantes sus respectivos *habitus*, que definen posiciones objetivas y distancias en el espacio social.

Las acciones colectivas, por su parte, son el producto de una coyuntura, definida como conjunción entre disposiciones y acontecimientos objetivos. Una coyuntura revolucionaria, una crisis económica por ejemplo, es percibida en su potencialidad sólo por aquellos individuos o clases dotados de los sistemas de disposiciones adecuadas para percibirlas como tal. En este caso, la toma de conciencia refuerza las disposiciones a través del dominio simbólico de los principios vigentes en estado práctico en el *habitus* de clase. Por ello, "es en la relación dialéctica entre las disposiciones y el acontecimiento donde se constituye la coyuntura capaz de transformar las prácticas objetivamente coordinadas en *acción colectiva*, en la medida en que están ordenadas en función de necesidades objetivas parcial o totalmente idénticas" (1972: 185).

VI. La génesis de los *habitus*

La teoría de los *habitus*, y en particular de su proceso de generación, entendido como proceso de incorporación de estructuras (interiorización de la exterioridad) constituye, en nuestra opinión, el núcleo más significativo y original de la sociología de P. Bourdieu. Sin su adecuada comprensión no es posible apreciar en todas sus dimensiones el sentido de sus tesis y observaciones en torno al problema de la acción pedagógica.

Toda acción pedagógica se define por su función objetiva de imponer significaciones, e imponerlas como legítimas. Con esta imposición, los condicionamientos objetivos se perpetúan mediante la conformación de esquemas y disposiciones en el interior de los organismos individuales. El *habitus* producido por los procesos de inculcación tiene una función parecida al capital genético, en tanto "información generadora de información analoga".

Por ello, como lo afirman explícitamente Bourdieu y Passeron, "sólo una teoría adecuada del *habitus* (...) permite revelar completamente las condiciones sociales del ejercicio de la función de legitimación del orden social que es la más disimulada de todas las funciones ideológicas de la escuela. Por el hecho de que el sistema de enseñanza tradicional logra producir la ilusión de que su acción de inculcación es enteramente responsable de la producción del *habitus* culto, o por una contradicción aparente, que sólo debe su eficiencia diferencial a las aptitudes innatas de los que la sufren y que, por lo tanto, es independiente de todas las determinaciones de clase, cuando en el caso extremo no hace más que confirmar y reforzar un *habitus* de clase que, por estar constituido fuera de la escuela, está en la base de todas las adquisiciones escolares, contribuye de una manera irremplazable a perpetuar la estructura de las relaciones de clase y, al mismo tiempo, a legitimarla disimulando que las jerarquías escolares que produce reproducen las jerarquías sociales" (Bourdieu y Passeron, 1970: 246).

Todas las interrogantes acerca de la estructura y función de los procesos pedagógicos, desde la pedagogía familiar hasta la escuela, tienen sentido si se las incluye en la problemática general de la génesis de los *habitus*.

Existen dos modos típicos de constituir los *habitus*. Por un lado está el aprendizaje por familiarización, por el otro el trabajo pedagógico racional. Estos, en realidad, son dos tipos de pedagogía. Mientras la pedagogía no existe como pedagogía racional, existe de modo espontáneo e implícito. En este caso, el "aprendiz" —si se le puede llamar así— incorpora inconscientemente los principios del "arte de vivir". A esta educación, infiltrada en todas las prácticas sociales en que participa el niño, Bourdieu la llama también educación primera. Esta, mediante procesos complejos, reduce los principios, los valores y las representaciones

que tienen un estatuto simbólico específico al estado de práctica pura, a nocimiento práctico-práctico. El efecto de este tipo de procesos se sitúa en el plano inconsciente. La lógica de este trabajo pedagógico, como lo indica Bourdieu, consiste en "sustituir el cuerpo salvaje, y en particular el *Eros* asociado, demanda satisfacción en todo momento y en cualquier lugar, por un cuerpo "bituado", es decir, temporalmente estructurado: la acción pedagógica y la actividad pedagógica, (...) al ofrecer la promesa de placeres diferidos y diferir a cambio de un renunciamiento inmediato a los placeres directos o inmediatamente sensibles, y al pagar en moneda de prestigio todas las restricciones y las reacciones impuestas, inculcan durablemente, independientemente de los contenidos particulares de la inculcación, las estructuras temporales que introducen los hábitos a la lógica de la prórroga y el repliegue, esto es, a la lógica del cálculo: es una economía de este placer cultivado, economía que los utilitaristas traducen en fórmulas morales y los economistas en fórmulas matemáticas" (1972: 197).

Todo el trabajo que se realiza sobre el cuerpo del niño, con el objeto de cultivarlo e introducirlo a las formas, movimientos y maneras "correctas", es decir, todo el trabajo de corrección y enderezamiento que se expresa en una variedad de órdenes de conducta ("camina derecho", "no tomes el lápiz con la mano izquierda", etc.) trae aparejado el aprendizaje de las maneras, de los estilos donde se expresa la sumisión al orden establecido. Por eso, "si todas las sociedades tienen una cosa significativa, todas las "instituciones totalitarias", como dice Goffman, pretenden realizar un trabajo de "deculturación" y de "reculturación" otorgando tal importancia a los detalles aparentemente más insignificantes de la presentación, del cuidado y de las maneras corporales y verbales, es porque al tratar el cuerpo como una memoria le confían, bajo una forma abreviada y práctica, decir mnemotécnica, los principios fundamentales del arbitrio cultural" (Ibidem).

Se entiende entonces la fuerza de las experiencias primeras y de los hábitos que se inculcan de una forma tan disimulada cuanto eficaz y duradera. Tan duradera que toda experiencia pedagógica posterior debe contar con sus presencias y eficacia, aunque los agentes (maestros y aprendices) pedagógicos no lo reconozcan. Agreguemos que esta educación primera, esta pedagogía de la familiarización es tan importante que cuando se dice que alguien que es "bien educado" (o "educado") se quiere significar que posee las maneras y los estilos "adecuados" no que tiene muchos años de escolaridad o que posee vastos conocimientos, dijimos antes que los *habitus* "aprendidos" en la familia, condicionan y determinan los aprendizajes posteriores. Más aún, la misma productividad específica del trabajo escolar se mide "según el grado en que el sistema de los medios pedagógicos

rios para el cumplimiento del trabajo pedagógico () esta objetivamente organizado en función de la distancia existente entre el *habitus* que pretende inculcar y el *habitus* producido por los trabajos pedagógicos anteriores" (Bourdieu y Passeron, 1970: 60).

El desconocimiento de esta relación por parte de muchas pedagogías "modernas", está en la base de sus repetidos fracasos. En la medida en que la vulgarización pedagógica tiende a traducir las teorías e ideologías pedagógicas en recetas, éstas se erigen en fórmulas con pretensiones de validez universal para la inculcación eficaz de cualquier sistema de disposiciones independientemente de los *habitus* adquiridos por los destinatarios del aprendizaje.

VII. Modos de adquisición de la cultura

Si se tiene en cuenta que en toda sociedad de clases existe un sistema de acciones pedagógicas estructurado, es decir con un conjunto de acciones pedagógicas dominantes, destinadas a reproducir los *habitus* que corresponden con los intereses de las clases dominantes, el trabajo pedagógico escolar tendrá una productividad diferencial en los aprendices según la clase social de origen.

De allí que la educación escolar para algunos (los hijos de las clases dominantes) tenga el sentido de una reeducación, y para otros (los hijos de las clases dominadas) sea más bien una deculturación. En el primer caso, el trabajo pedagógico se constituye como continuidad respecto de la educación primera y presupone ya un dominio práctico-práctico de los principios simbólicos que pretende inculcar. En esta situación, el carácter impositivo de la inculcación no aparece como tal, en la medida en que el aprendiz posee ya, en estado incorporado, el arbitrario cultural que la relación pedagógica vehiculiza. Cuando existe una distancia considerable entre los que podríamos denominar "*habitus* de entrada" del discípulo y los contenidos del currículum escolar, la relación pedagógica, si quiere ser eficaz, debe adquirir formas manifiestamente impositivas, ya que es preciso vencer las resistencias que opone el *habitus* adquirido al arbitrario cultural que se quiere inculcar. La pedagogía integral y vistosamente impositiva del internado (o de las ya citadas "instituciones totalitarias") es requerida en situaciones donde la educación se plantea objetivos similares a la "conversión" (como en el caso de la pedagogía de las instituciones religiosas misioneras o de las "pedagogías carcelarias"). De otra manera, no se ve cómo podrían inculcarse, por ejemplo, los sistemas de disposiciones propios del estilo de vida "occidental y cristiano" a poblaciones dotadas de un *ethos* cultural totalmente distinto, mediante formas pedagógicas "no directivas", "basadas en la espontaneidad" o "centradas en el alumno".

La importancia de la educación primera es tal, que sus efectos se manifiestan a lo largo de toda la vida de los individuos. Más aún, Bourdieu llega a proponer que el aprendizaje por familiarización y las pedagogías racionales constituyen dos modos de adquisición de la cultura, de manera que toda competencia cultural queda marcada por su origen. Por esto se pueden identificar dos campos pedagógicos con sus respectivos mercados: el de la educación familiar y el de la educación escolar. El capital cultural total del individuo, en lo esencial, puede haber sido adquirido mediante "herencia familiar" o bien en la institución escolar. Esta diversidad de los modos de adquisición tiene efectos fundamentales, no tanto en cuanto a la cantidad de "saber" o "cultura" poseídos sino en cuanto a que afecta y define modos particulares de relación con la cultura.

Ya señalamos cómo el aprendizaje escolar se monta sobre los *habitus* previamente adquiridos. De modo que no se puede imputar toda la competencia desarrollada por un individuo únicamente a la acción de la escuela. Esta, mediante la asignación de títulos, ratifica, objetiva y garantiza la competencia. El poseedor de un título no tiene por qué demostrar sus habilidades y saberes para obtener el reconocimiento social. Al igual que el poseedor de un título de nobleza, su autoridad no se deriva directamente de la función que cumple, sino que sus prácticas tienen un valor porque tiene valor quien las ejecuta. Sin embargo, podríamos decir que "la escuela no hace milagros" y que, en última instancia, exige al aprendiz que posea de alguna manera las competencias que ella se propone desarrollar.

Si lleváramos hasta sus últimas consecuencias las tesis de Bourdieu sobre los modos de adquisición de la cultura, podríamos decir que la escuela, esto es, la pedagogía institucional, tiene una especie de función remedial. En efecto, la educación escolar es tanto más necesaria como estrategia de adquisición de capital cultural, en la medida en que no ha sido posible obtenerlo mediante "herencia familiar". Esto es lo que los voceros de la ideología de la desescolarización no tienen en cuenta, cuando trasladan la relación que mantienen con la cultura los que tienen el privilegio de la herencia, a todas las clases sociales, incluso las más desposeídas de capital económico y cultural. Para estas últimas, el recurso de la escuela, esto es, de la pedagogía racional y explícita, se constituye en el único camino para apropiarse de los bienes culturales. Lo mismo puede afirmarse de las pedagogías que reivindicán el principio de la no-formalidad negándose en última instancia como pedagogía. Estas posiciones pedagógicas son el reflejo, en la escuela, de la relación que las clases dominantes mantienen con la cultura. No hay que olvidar que el desprecio por la cultura escolar y todas sus implicaciones de rigidez, de preciosidad y de pedantería constituyen una característica de aquellos sectores dominantes que "pueden darse el lujo" de prescindir de la escuela y

apropiarse de la cultura legítima en la forma más legítima y "natural" de la familiarización.

Por lo tanto, "el aprendizaje total, precoz e insensible, efectuado desde la primera infancia en el seno de la familia y prolongado por un aprendizaje escolar que lo presupone y lo realiza, se distingue del aprendizaje tardío, metódico y acelerado, no tanto, como pretende la ideología de la "untada cultural", por la profundidad y la durabilidad de sus efectos, cuanto por la modalidad de la relación con la lengua y con la cultura que tiende a inculcar" (Bourdieu, 1979:71).

Mientras que una rica herencia cultural incorpora en los sujetos todo un conjunto de saber práctico-práctico, así como un conjunto de reglas inconscientes que producen las respuestas más adecuadas en los momentos adecuados, el aprendizaje institucionalizado, racionalizado, produce disposiciones que en cada momento no pueden dejar de aparecer como "aprendidas" y que están por ello desposeídas de la "naturalidad" que distingue al hombre culto "por herencia". La pedagogía racional supone un arbitrario cultural objetivado, formalizado, que constituye en recetas y preceptos lo que "un aprendizaje tradicional transmite bajo la forma de un estilo global directamente aprendido en las prácticas" (*ibidem*:73).

El *habitus*, como capital cultural incorporado de las generaciones anteriores, en la medida en que su modo de adquisición transcurre de una manera "natural", puede aparecer él mismo como natural, es decir como innato, oponiéndose así al *habitus* "aprendido", y por lo tanto artificial. De allí que "la ideología del gusto natural extrae sus apariencias y su eficacia en el hecho de *naturalizar* las diferencias reales (al igual que todas las estrategias ideológicas que se engendran en la lucha de clase cotidiana), convirtiendo en diferencias de naturaleza a las diferencias en los modos de adquisición de la cultura y reconociendo únicamente como relación legítima a la cultura (o a la lengua) a la que lleve menos visibles las huellas de su génesis, a la que, al no tener nada de "aprendido", de "preparado", de "rebuscado", de "estudiado", de "escolar" o de "libresco", manifiesta, a través de la prestancia y la naturalidad, que la verdadera cultura es naturaleza, nuevo misterio de la inmaculada concepción" (*Ibidem*).

Nada puede servir mejor a los intereses de los privilegiados, que el ocultamiento de las fuentes de sus privilegios.

Lo anterior no debe inducir a creer que entre el aprendizaje por herencia y el aprendizaje escolar se instauran relaciones simples. Si bien el título escolar consagra en cierta manera los aprendizajes anteriores, esta consagración no es automática, ni tampoco está garantizada en igual medida para todos los poseedores de un mismo nivel de herencia cultural familiar. Al mismo tiempo, la estructura del capital cultural global, es decir su composición (dosificación del capital here-

dado y el aprendido) define un modo particular de relación con la cultura y también los beneficios y convertibilidad económica de ese capital global, aplicado en mercados específicos.

Existen una serie de factores que intervienen en el proceso de conversión desigual del capital heredado en capital escolar. Entre ellos Bourdieu menciona los siguientes: "el peso del *ethos* de clase y de la relación con la escuela y sus sanciones (el cual es una función en lo esencial del grado en que la posición ocupada y su reproducción dependen de la escuela) que determina la importancia de la inversión en el juego y las apuestas escolares"; "el *ethos* del sexo, producto de la interiorización de la división del trabajo entre los sexos, tal como se realiza en una clase social determinada", lo cual también influye en la orientación particular de las inversiones escolares y, por último, "la eficacia propia de la institución escolar que actúa al mismo tiempo sancionando el capital cultural heredado (...) e inculcando un saber escolar más o menos redundante respecto del saber heredado, en un extremo con los estudios científicos más avanzados y en el otro con las escuelas que sin duda tienen como efecto esencial controlar y sancionar una competencia de clase..." (*Ibidem*: 89).

El análisis de las relaciones complejas entre el capital cultural heredado y el capital cultural adquirido permite rendir cuentas del hecho de que "los mismos títulos escolares pueden garantizar relaciones muy diferentes con la cultura" (*Ibidem*:88). El sistema escolar, aunque tiene el monopolio de la certificación, no monopoliza la producción del capital cultural global. Este último (incluyendo la propia relación con la cultura) se define básicamente como una relación entre sus componentes (el heredado y el adquirido).

A su vez, el mismo componente escolar puede tener valores desiguales aunque esté formalizado por idénticas certificaciones. Para ponderar adecuadamente el sentido del capital escolar habría que tomar en consideración elementos tales como la relación entre los años de estudio y el título alcanzado, la edad al adquirir el diploma y la edad legítima para hacerlo, etc. Lo que Bourdieu denomina "efecto de conversión desigual del capital cultural adquirido escolarmente" obedece principalmente al hecho de la desigualdad temporal de la escolarización. Esto explica los diferentes valores sociales asignados a los mismos títulos otorgados por las mismas instituciones en tiempos diferentes. De modo que las modificaciones que se registran en el estado de las relaciones entre el sistema educativo y la estructura de las clases sociales, afecta tanto el proceso de adquisición de la cultura escolar, como el valor de los títulos alcanzados. En este sentido, la "democratización" y "masificación" de ciertas alternativas curriculares, o bien una modificación sustancial de su *sex-ratio* influyen en el valor social asignado al título correspondiente. Por su parte, estas modificaciones serán tenidas en cuenta

por las estrategias de inversión cultural escolar, es decir, por las estrategias globales de reproducción de las diferentes clases o fracciones de clase. No está de más agregar que no todas ellas tienen la misma capacidad de adaptación y "rectificación" de sus estrategias de inversión escolar. Al igual que en el campo de la economía, las clases más favorecidas (en capital cultural y económico) tienen un mejor "sentido de oportunidades" en la colocación de sus inversiones. Son ellas las que poseen el *habitus* de la "intuición" que sirve para identificar las alternativas escolares y los títulos más rentables y "con futuro". En cambio, las clases populares generalmente persisten en valorar y adoptar estrategias escolares tendencialmente desvalorizadas, o bien comienzan a invertir en alternativas declinantes, que comienzan a ser abandonadas por los sectores privilegiados. En el campo escolar, como en los negocios, sucede que los mejor dotados en capital poseen mayores probabilidades objetivas de éxito.

Es necesario recalcar que, también en este caso, si no se recurre a la teoría de los *habitus* (y de su génesis histórica), se corre el riesgo de explicar estas predisposiciones mediante la teoría de las dotes innatas que definen y diferencian la esencia de cada individuo miembro de una sociedad.

Para resumir, digamos que los que poseen una posición favorable en los modelos de distribución de ambos tipos de capital, se diferencian tanto de los que poseen en menor grado ambas especies, como de aquellos que poseen un capital cultural heredado equivalente pero obtuvieron un capital escolar inferior y de los que disponen del mismo capital escolar sin haber gozado de un idéntico capital cultural de origen.

El modelo se hace complejo si se tiene en cuenta que "se podría construir un esquema semejante para cada una de las especies de capital poseído en el origen y en el momento de la observación (capital económico, cultural, social) y definir luego el universo de los casos posibles de la relación entre el capital original (definido según su volumen y estructura) y el capital de llegada caracterizado de la misma manera (se tendrían así, por ejemplo, los casos de los individuos que están en decadencia respecto de todas las especies de capital o respecto de una de ellas solamente y en ascenso respecto de las otras: reconversión, etc.). Basta afinar suficientemente el análisis de las especies de capital (por ejemplo, oponiendo en el interior del capital cultural algunas sub-especies como el capital literario, científico y jurídico-económico) o el análisis de los niveles para encontrar en toda su complejidad, pero también en toda su multiplicidad casi infinita, cada uno de los campos empíricamente constantados" (Ibidem: 90).

En un artículo reciente, Bourdieu analiza el capital cultural según sus formas típicas. La distinción se hace relevante en la medida en que a cada forma o estado le corresponde una modalidad de adquisición y de transmisión.

"El capital cultural puede existir (...) en estado incorporado, es decir bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, que constituyen la huella o la realización de teorías o de críticas a estas teorías, de problemáticas, etc.; y finalmente en estado institucionalizado, forma de objetivación que es necesario poner por separado porque, como se observa con el título escolar, confiere ciertas propiedades totalmente originales al capital cultural que supuestamente debe garantizar" (Bourdieu, 1979 b:3-6).

El estado incorporado es la forma fundamental del capital cultural, está ligado al cuerpo y supone la incorporación. Este proceso cuenta tiempo y se realiza mediante la pedagogía no racional de la familiarización y no puede ser delegado, esto es, debe realizarse personalmente. El resultado de este trabajo de incorporación, ya lo sabemos, es el *habitus*. En lo que hace a su transmisión, ésta no puede hacerse instantáneamente mediante un acto de donación, compra o intercambio, sino que "puede ser adquirido, en lo esencial, de manera totalmente disimulada e inconsciente, y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede ser acumulado más allá de las capacidades de apropiación de un agente singular; perece y muere con su portador (con sus capacidades biológicas, su memoria, etc.)" (Ibidem).

Las peculiaridades del proceso de transmisión de esta forma de capital han sido explicitadas más arriba. Digamos, sin embargo, que se trata de una forma disimulada (frente a la forma más abierta de la transmisión de bienes materiales). Su alto grado de disimulación la hace aparecer como adquisición y propiedad innata. Sin embargo, el hecho objetivo es que se trata de un capital adquirido cuyas características esenciales se derivan de su modo de adquisición.

El capital cultural objetivado tiene su propia lógica de transmisión. Puede ser transmitido en su materialidad, desde el punto de vista jurídico, en forma instantánea. Pero no pueden transferirse al mismo tiempo, ni del mismo modo, las predisposiciones que actúan como condiciones de su apropiación específica. Esto es, que no se transmiten de la misma manera una máquina y las habilidades y reglas que es necesario disponer para operarla. Los bienes culturales (libros, cuadros, máquinas) suponen el capital económico para su apropiación material y el capital cultural incorporado para su apropiación simbólica.

La forma institucional del capital cultural, por decir así, "corrige" ciertas propiedades del estado incorporado, en especial las que se deducen del hecho de estar limitado a las condiciones biológicas del poseedor. En efecto, lo característico del título escolar es que "confiere a su portador un valor convencional, constante y garantizado jurídicamente". Esta forma de capital cultural "tiene una autonomía relativa con relación a su portador y aun con relación al capital

cultural que efectivamente posee en un momento determinado". Este producto de la institución y la pedagogía escolar homologa, y hace intercambiables, a sus poseedores. Esto posibilita "establecer tasas de convertibilidad entre el capital cultural y el capital económico, garantizando el valor, en dinero, de un capital escolar determinado".

La distinción entre las formas incorporadas e institucionalizadas de capital, permite extraer no sólo las implicaciones derivadas del hecho de que cada una de ellas exige una modalidad de transmisión (una pedagogía) sino que también permite analizar el proceso complejo de reproducción social que se realiza mediante las estrategias de reconversión de capital. Si el capital económico puede convertirse en capital cultural y el capital cultural (bajo su forma institucionalizada) en capital económico, el peso relativo de una u otra estrategia de reconversión estará determinado por las probabilidades objetivas de beneficio que garantizan las diferentes especies de capital.

VIII. Ejes de un quehacer pedagógico

Pese a la opinión de algunos comentaristas apresurados (y/o interesados), el sistema teórico y el estilo de Bourdieu vienen a llenar un hueco en el terreno de la sociología de los fenómenos de producción y circulación de bienes simbólicos. Más aún, el mundo de los fenómenos del espíritu merecía un tratamiento detenido y sistemático a la altura de su propia eficacia en la estructura y dinámica del todo social. Toda la lógica del sistema teórico que comentamos se inscribe, pues, en la intención de explicitar los intereses específicos propios del campo intelectual, que los intelectuales se empeñan en ocultar (consciente o inconscientemente) bajo el manto de la ideología del desinterés.

El punto de vista de la totalidad orienta todos los desarrollos de este esquema teórico, aún cuando un crítico como Snyders persiste en afirmar que "la sociología escolar de Bourdieu y Passeron se atiene a lo escolar (aisla los factores escolares), se esfuerza por explicar lo escolar por lo escolar y llega a dejar de lado el conjunto de las determinaciones sociales" (Snyders, 1978:169). ¿Cómo acusar de escolar un enfoque de la escuela atravesando precisamente por las relaciones dialécticas que esta institución mantiene con el resto del todo social? Más bien sería correcto decir que en Bourdieu no hay una sociología escolar, sino que las prácticas e instituciones escolares sólo tienen sentido si se las examina en el interior del sistema total de las acciones pedagógicas como sistema de violencia simbólica, el cual, a su vez, forma parte de un sistema total de dominación. Sociología de la dominación, más que sociología de la educación, es lo que nos propone Bourdieu en sus análisis teóricos y empíricos. El mismo autor confiesa que llegó

a la política "después de constatar que la producción de las representaciones del mundo social, que es una dimensión fundamental de la lucha política, constituye un casi monopolio de los intelectuales: la lucha por las clasificaciones sociales es una dimensión capital de la lucha de clases y es por este intermedio que la producción simbólica interviene en la lucha política. Las clases existen dos veces, una vez objetivamente y una segunda vez en la representación social más o menos explícita que se dan los agentes y que es una cuestión de lucha. Si se le dice a alguien "lo que te pasa obedeces a que tienes una relación desgraciada con tu padre", o si se le dice "lo que te pasa se debe a que eres un proletario a quien le roban la plusvalía", no es la misma cosa" (La Nouvelle Critique, 1978).

De allí la importancia del análisis de la génesis e imposición de los discursos y de los símbolos con los que se piensa el mundo, y también de la sospecha acerca del carácter desinteresado de la cultura y de los intelectuales. En tanto que no existe "la fuerza propia de la idea verdadera", es necesario el trabajo crítico de descubrir detrás de cada discurso el sistema de intereses y de relaciones que los justifican y le dan un sentido objetivo.

Finalmente, digamos que gran parte de las críticas y de las incomprensiones de este enfoque teórico se derivan del hecho de que muchos lectores no pudieron dejar de hacer una lectura moralizante del mismo pese a las advertencias explícitas de los autores de *La reproducción*.

En efecto, decir junto con Snyder que estos análisis de la escuela pecan de "fatalismo" y que están rodeados de "una atmósfera de impotencia y abandono" y que, por último, nos proponen un "proyecto pedagógico" alternativo para mejorar la escuela, implica tanto un desconocimiento de la intención dominante del discurso de Bourdieu, como de la eficacia propia de todo discurso teórico. Es vana tarea querer encontrar en *La reproducción* recetas pedagógicas, procedimientos y fórmulas para "mejorar" la escuela. Sin embargo, si es posible encontrar las armas teóricas para justificar y llevar adelante una lucha en el interior de situaciones históricas determinadas.

En palabras de Bourdieu, el intelectual "militante" debe estar en condiciones de controlarse a sí mismo (...) mediante un análisis de lo que es y debe ser un "intelectual", de lo que significa poseer un monopolio de la producción del discurso sobre el mundo social, de estar comprometido en un espacio de juego, el espacio político, que tiene su lógica y en el cual intervienen intereses particulares, etc. La sociología de los intelectuales es una contribución al socioanálisis de los intelectuales: tiene como función dificultar la relación, a menudo triunfalista, que los intelectuales y dirigentes tienen consigo mismos: recordar que somos manipulados en nuestra categoría pensamiento y en todo aquello que nos permite pensar y hablar del mundo". En esto consiste el aporte fundamental de la socio-

logía de la cultura de P. Bourdieu. Sin embargo, como todo discurso conceptual, abstracto y universalizante, es necesario y peligroso al mismo tiempo. Es necesario porque toda práctica de transformación social requiere la superación de los particularismos, de las significaciones personales. Todo militante debe trascender la aventura personal para alcanzar (en su lenguaje y en su praxis) una relación social más general. Por ello necesita el lenguaje del concepto y de la teoría. El peligro consiste en transformar a los esquemas en palabras muertas que permiten hablar pero no pensar al que las usa. El remedio consiste en operar con un esquema conceptual cuya potencialidad permita o facilite la inclusión del que lo usa dentro del campo de la reflexión crítica.

Por todo lo anterior, sería equivocado extraer de la obra de Bourdieu un recetario pedagógico. Sin embargo, si es posible sintetizar algunas líneas de fuerza que orientarían una práctica pedagógica militante.

En este sentido, una adecuada comprensión de las relaciones complejas entre los distintos estados del capital cultural y sus modos correspondientes de adquisición, permite plantear la posibilidad de lo que Bourdieu y Passeron denominan "pedagogía racional".

Esta se constituiría en un recurso inevitable para todo sistema de enseñanza realmente democrático, es decir, capaz de "permitir al mayor número posible de individuos apropiarse, en el menor tiempo posible, lo más completamente y lo más perfectamente posible, del mayor número posible de aptitudes que constituyen la cultura escolar en un momento determinado" (1964: 114).

En la medida en que los *habitus* adquiridos por familiarización y "en familia" determinan y orientan las experiencias escolares posteriores, esta democratización suponen que "se amplíe el dominio de lo que puede ser adquirido racionalmente y técnicamente mediante un aprendizaje metódico, a expensas de lo que está irreductiblemente abandonado a los avatares de los talentos individuales, es decir, en verdad, a la lógica de los privilegios sociales" (*Ibidem*: III).

Pese a todas las tentaciones de las ideologías de la educación no directiva y no formal que proclaman las ventajas del espontaneísmo pedagógico, las "aprendices" de las clases culturalmente más desheredadas no deberían caer en la trampa de olvidar que a falta de herencia social sólo pueden tener acceso a la cultura mediante una adquisición laboriosa y esforzada. Por ello, la pedagogía debe desconfiar de los enfoques psicologistas (tanto del carisma profesional como de las "aptitudes" y motivaciones de los aprendices) y montar toda la construcción y valoración de sus procesos e instrumentos sobre el análisis de su adecuación al origen social de los estudiantes. Sólo si se tienen en cuenta estas determinaciones, será posible instaurar una pedagogía apta para romper el círculo de la transformación de las diferencias sociales en diferencias escolares y culturales. De este

modo, la reducción de la desigualdad escolar, hecha posible por una pedagogía racional, podrá, a su vez, cooperar en el proceso de construcción de una sociedad más igualitaria.

BIBLIOGRAFIA

Bourdieu, P.

1970 *Un Art Moyen*. París. Ed. de Minuit.

1972 *Esquisse d'une Théorie de la pratique*. Geneve, Librairie Droz.

1978 "Reproducción cultural y reproducción social". *Política, igualdad social y educación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

1979 *La distinction. Critique Sociale du Jugement*. París, Les Ed. du Minuit.

1979b "Les trois états du capital culturel". *Actes de la Recherche en Sociales*, nov. 30.

Bourdieu, P. y J. C. Passeron

1964 *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. París, Les Editions de Minuir.

1970 *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. París, Les Editions du Minuit.

Bourdieu, Pierre, J. C. Chamboredon y J. C. Passeron

1979 *El oficio de sociólogo*. México, Siglo XXI.

García Canclini, Néstor

1979 *Epistemología e historia. La dialéctica entre sujeto y estructura en Merleau-Ponty*. México, UNAM.

Granese, A.

1971 *Dialettica dell'educazione*. Roma, Editori Riuniti.

Snyders, Georges

1978 *Escuela, clase y lucha de clases*. Madrid, Comunicación.