

LA ALQUIMIA DE UNA DOMINACIÓN Y LA POSIBILIDAD DE SU TRANSFORMACIÓN: EDUCACIÓN Y POLÍTICA EN P. BOURDIEU¹

EMILIANO GAMBAROTTA²

Resumo

Este trabalho aborda a perspectiva de Pierre Bourdieu concebendo-a como uma vasta pesquisa sobre a dominação social. Neste contexto, o artigo concentra-se nas suas pesquisas referentes ao sistema de ensino para assim identificar os diferentes mecanismos através dos quais esse sistema contribui com a reprodução das relações de dominação estabelecidas. Com base nestes aspectos, são questionadas as críticas que Henry Giroux faz à perspectiva de Bourdieu, a partir da sua “teoria da resistência”. Finalmente, investigamos as maneiras pelas quais poder-se-iam suspender tais mecanismos e, com eles, as relações de dominação.

Palavras-chave: Sistema de ensino. Alquimia simbólica. Nobreza escolar.

Abstract

This paper addresses the perspective of Pierre Bourdieu conceived it as an extensive research on the social domination. In this context, the article focuses on his research concerning the education system so as to identify the different mechanisms by which this system contributes to the reproduction of the established relations of domination. Based on these aspects, the criticisms are questioned Henry Giroux makes Bourdieu's perspective, from its “resistance theory”. Finally, we investigate the ways in which it may suspend such mechanisms were and, with them, the relations of domination.

Keywords: Education System. Symbolic alchemy. School nobility.

1 Este texto surge de los trabajos para el libro *Bourdieu y lo político*, actualmente en preparación para su edición por la editorial Prometeo

2 Doctor en Ciencias Sociales por la UBA (Argentina), Magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, por el IDAES-UNSaM (Argentina), y Licenciado y Profesor en Sociología por la UNLP (Argentina). Ejerce la docencia en el área de Teoría Social de la carrera de Sociología de la UNLP, así como en los posgrados de esa institución. En la actualidad es Investigador Asistente del CONICET (Argentina), teniendo por lugar de trabajo el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), UNLP/CONICET. Es autor de *Hacia una teoría crítica reflexiva: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno y Pierre Bourdieu* (Prometeo, 2014) y de diversos trabajos acerca de los fundamentos teóricos y epistémicos sobre los que asentar una crítica de la cultura política, junto con una concepción de la acción en lo político, con especial foco en el lugar de lo corporal allí. Esto a partir de la articulación de las propuestas teóricas de la “Escuela de Frankfurt”, la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu y la teoría política de Jacques Rancière.

1 Introducción

El conjunto de la sociología elaborada por Pierre Bourdieu no es otra cosa más que un complejo y denso estudio acerca de la dominación social. Es ésta la preocupación que subyace a todas sus investigaciones: la pregunta por la (re) producción de las relaciones de dominación y del orden social que ellas atraviesan. Por eso su sociología de la educación no puede ser percibida más que sobre el telón de fondo que surge de tal preocupación, en definitiva, implica interrogarnos acerca de cuál es el papel de la educación en la (re)producción de la dominación social, su función en lo político. Esto desde una perspectiva estrictamente conceptual, pues desde una aproximación histórica a la biografía intelectual de Bourdieu cabría decir que fueron sus investigaciones sobre educación (de las décadas de 1960 y 1970) las que constituyeron la vía a través de la cual accedió a su específica manera de problematizar la dominación, con la especial centralidad de la cultura y de lo simbólico allí.

Por otra parte, si la sociología bourdieuana estudia al sistema de enseñanza como una manera de acceder a la problematización de la lógica de dominación social es porque apuesta a que tal conocimiento pueda constituirse en una instancia de subversión, trabando los mecanismos que posibilitan su reproducción. En efecto, las investigaciones sobre el sistema de enseñanza se constituyen a su vez en la base sobre la cual Bourdieu plantea su propuesta de una “pedagogía racional”, orientada a concretar su democratización. Esto implica establecer una estrecha relación entre conocimiento (sociológico), racionalización (pedagógica) y política (democrática), en la que se evidencia el estilo “ilustrado” que articula al pensamiento bourdieuano; pocas veces explicitado como tal, genera su específica torsión a lo largo del conjunto de su sociología. Estamos en definitiva ante un estudio de la dominación que busca hacer de ese conocimiento un instrumento de liberación. Sin embargo, esto mismo lo define como un escritor “sombrio” de la ilustración, quien busca dar cuenta de la oscuridad de la dominación que se encuentra entrelazada a las luces de instituciones modernas como la escuela.

Abordar la concepción bourdieuana de la específica contribución que el sistema de enseñanza realiza a tal “oscuridad” es la tarea de la primera sección de este trabajo. Para, en la segunda, dar cuenta de cómo ello contribuye a la conformación de grupos sociales y, especialmente, a la ordenación de los mismos. En la tercera sección realizaremos una breve digresión, orientada a discutir las críticas que Henry Giroux le realiza a la perspectiva elaborada por Bourdieu, acusándola de un reproductivismo que anula la agencia. Finalmente, en la cuarta

sección, nos adentraremos en la propuesta de una pedagogía racional para, en base al trabajo sobre los materiales bourdieuanos, sostener que la apuesta en pos de que el sistema de enseñanza contribuya a la democratización – y no a la dominación – requiere poner en práctica una dialéctica entre universal y particular.

2 Sistema de enseñanza, alquimia y dominación

Si tuviésemos que adelantar en una línea la concepción de la dominación puesta en juego por Bourdieu, cabría sostener que ésta tiene su clave en la alquimia simbólica por la que se transforma el resultado de una relación de fuerzas y la distribución de capital a ella ligada en un sistema de diferencias reconocidas como legítimas. Éste es el proceso que él detecta a través de sus investigaciones sobre el sistema de enseñanza francés en las décadas de 1960 y 1970. Su tesis central puede resumirse en la transubstancialización de una herencia, inmerecida como todas, en un merecido y meritorio título escolar, con el sistema de enseñanza como mediación que la posibilita, siendo ésta su específica *contribución* a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural. Cabe remarcar esto último frente a las lecturas que reducen el argumento bourdieuano a una simple condena de la escuela como causa de la reproducción de la estructura social, pues se trata de una singular instancia pero no por ello la única generadora de tales consecuencias objetivas.³ Más aún, no puede estudiarse este proceso aislándolo del entramado de relaciones objetivas en el que tiene lugar, como si las lógicas que se ponen en juego en el ámbito educativo fuesen plenamente endógenas, sin verse impactadas por la lucha de clases y clasificaciones. Esto no implica tampoco el extremo opuesto: reducir todo lo que allí acontece a un producto directo de las luchas sociales, como si las instancias educativas no tuviesen una lógica propia. Nos enfrentamos, en definitiva, a la “autonomía relativa” del sistema de enseñanza. Sólo sobre esa base podemos aprehender su función mediadora, es decir, las consecuencias sociales objetivas (externas al sistema de enseñanza) que son producidas a través de la lógica propiamente educativa (y, por tanto, interna a éste).⁴

3 Así, su trabajo se enfoca en “los mecanismos extremadamente complejos, a través de los cuales la institución escolar *contribuye* (insisto sobre este término) a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social” (BOURDIEU, 2007b, p. 33).

4 “Habría que reconocer al sistema de enseñanza la autonomía que reivindica y que logra mantener frente a las demandas externas, para comprender las características de funcionamiento que se deducen de su propia función; sin embargo, al tomar al pie de la letra sus declaraciones de independencia, nos expondríamos a dejar escapar las funciones externas y en particular las funciones sociales que además realizan siempre la selección y la jerarquización escolares, incluso cuando parecen obedecer exclusivamente a la lógica, o a la patología propia del sistema de enseñanza” (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 206).

Esta alquimia nos lleva a señalar otro aspecto clave de las investigaciones bourdieuanas del sistema de enseñanza: no se limitan a dar cuenta de la asociación estadística entre el nivel socio-económico y el éxito escolar (relación conocida y abordada en infinidad de trabajos), sino que buscan *explicar cómo* se produce esa relación, “los ‘mecanismos’ que tienden a asegurar su reproducción o transformación” (BOURDIEU, 2013, p. 13). Mejor aún, a aprehender “[...] las *mediaciones* más ocultas por las cuales se instaura la relación (que capta la encuesta) entre el origen social y el éxito escolar” (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 167, las cursivas son mías). Lo cual implica el rechazo de las concepciones que plantean una relación inmediata entre estos términos, como si el sólo origen social determinase directamente el éxito escolar. Concepción objetivista que elimina toda autonomía del sistema de enseñanza, reduciéndolo a un engranaje sin lógica propia. Pero también – y más fundamentalmente – entraña rechazar la pretensión de que el éxito escolar se deba a características netamente subjetivas e individuales, actitud que “[...] se halla en la lógica de un sistema que, basándose en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos como condición de su funcionamiento, no pueden reconocer otras desigualdades que aquellas que se deben a los talentos individuales” (BOURDIEU; PASSERON, 2003, p. 103). Apelación al “don natural” que elimina la dimensión social del fenómeno, al remitirse a diferencias de naturaleza entre individuos. Dar cuenta de la producción social de la desigualdad en el éxito escolar pero no de una manera inmediatista es la tarea que Bourdieu se propone abordar, lo cual requiere tomar en todo su espesor “[...] la autonomía relativa y la dependencia del sistema de enseñanza con respecto a las clases sociales” (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 247), para poner en foco las específicas mediaciones que él produce y sus alquímicas consecuencias en lo político.

2.1 *La acumulación originaria*

A partir de esto podemos introducirnos en la exposición de esas mediaciones, teniendo en cuenta que no se trata de una única instancia sino de un conjunto de ellas que se entrelazan mutuamente. Nos concentraremos en tres de ellas: la herencia cultural y su impacto en la relación de distintos grupos de estudiantes con el sistema de enseñanza; la autoridad pedagógica que legitima la arbitrariedad cultural transmitida, la cual a su vez legitima a esa autoridad pedagógica; y la taxonomía escolar que, en tanto lógica de clasificación, produce clases de estudiantes.

La primera de dichas instancias, hasta cierto punto vertebradora de las demás, está estrechamente ligada al carácter pluridimensional del espacio social plantea-

do por Bourdieu. Pues es el capital cultural (y no el económico), la “herencia” recibida por el agente, el que tiene un papel principal en su relación con el sistema de enseñanza. Herencia de un tipo específico, de una serie de saberes pero también de maneras de percibir, apreciar y relacionarse con ellos, que no son, entonces, el producto del trabajo pedagógico realizado por la escuela, sino de uno anterior. Productor de un *habitus* anterior al ingreso al sistema de enseñanza que condiciona la relación con el mismo. Así, si el *habitus* producto del trabajo pedagógico familiar es afín a los del trabajo pedagógico escolar, entonces ambos pueden reforzarse mutuamente, pero en la medida en que esa afinidad disminuya mayor será el choque entre ellos, entre el *habitus* inculcado por el primero y aquél que requiere el segundo. De esta manera, la herencia en términos de capital cultural pone a grupos de estudiantes en desiguales posiciones de largada en el momento mismo de iniciar sus carreras educativas.

Lógica que a la vez hace de esos saberes y usos de la cultura un *capital*. Pues para que ellos funcionen como tal es condición necesaria que su distribución sea desigual dentro de una misma población. Una cultura igualmente dominada por todos no puede funcionar como un capital y, en definitiva, como una instancia de las relaciones de dominación. Su distribución desigual posibilita que se constituya en un elemento capaz de generar diferencias (simbólicas) entre grupos, “distinguiendo” a unos de otros; cuyo anverso es que si no adquiriese este carácter de capital entonces carecería de sentido concebir su traspaso entre generaciones (a través del trabajo pedagógico familiar) como una “herencia”.

Por todo esto, el vínculo de los diversos grupos de agentes con el sistema de enseñanza, aunque se desarrolla en el marco de una igualdad formal, se encuentra signado por esta desigualdad material-concreta. En efecto, en relación con la frecuentación a los museos, Bourdieu – junto con Alain Darbel – señala que “[...] si resulta incontestable que nuestra sociedad ofrece a todos la *posibilidad pura* de disfrutar de las obras expuestas en los museos, sucede que sólo algunos tienen la *posibilidad real* de realizar esa posibilidad” (BOURDIEU; DARBEL, 2012, p. 139-140). Pues ello entraña la puesta en práctica de una determinada relación con la cultura que no está uniformemente distribuida, es decir, que funciona como un capital generando desigualdades en el vínculo con el sistema de enseñanza. Planteo éste que presenta un claro eco del cuestionamiento que Marx le realiza a la filosofía del derecho hegeliana y, en general, a la concepción burguesa de la igualdad, cuyo carácter formal en tanto ciudadanos se ve minado por una desigualdad social como seres humanos que, a su vez, aquél contribuye a opacar. Sin que ello quite que ésta sea una instancia generadora de una cierta igualación – sobre todo

en comparación con la situación histórica anterior –, así como la escuela también contribuye a la igualdad, aunque en ambos casos sin realizar toda la potencialidad igualitaria que su promesa (burguesa o escolar) contiene.

Este planteo general gira, entonces, en torno a la desigualdad de los grupos sociales *frente* al sistema de enseñanza, por lo que no se trata de una desigualdad “en sí”, sino establecida a partir de esa relación con la lógica propia de dicho sistema. Sólo a través de la mediación con éste la diferencia entre usos de la cultura se vuelve una desigualdad jerarquizada. El punto último de este proceso es la producción de una “nobleza cultural”, cuya estirpe puede remontarse por varias generaciones de universitarios, es decir, de individuos con “títulos”. Sin embargo, esto no acontece a través de una herencia directa – como la que es característica a los títulos nobiliarios – sino que se realiza por la *mediación* con la lógica propia del sistema de enseñanza y su modo de inculcación.⁵ Acontece, en definitiva, por la afinidad o no entre el modo en que se transmiten unos determinados contenidos informacionales pero también categorías de percepción, apreciación y acción y los diferentes *habitus* de clase, producto del trabajo pedagógico que tiene lugar en el ámbito familiar. De allí que

[...] el grado de productividad específico de todo trabajo pedagógico que no sea el trabajo pedagógico realizado por la familia está en función de la distancia que separa el *habitus* que tiende a inculcar [...] del *habitus* que ha sido inculcado por todas las formas anteriores de trabajo pedagógico y, al término de la regresión, por la familia. (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 113-114).

Ésta es la clave a partir de la cual dar cuenta del proceso que produce la asociación, estadísticamente verificable, entre las condiciones sociales de origen y el éxito escolar de un agente o grupo. Este peso del trabajo pedagógico familiar se manifiesta, por ejemplo, en el capital lingüístico poseído por un agente, cuya influencia se pone en juego en diversos planos. Pues, por un lado, involucra una dimensión casi atinente a la *hexis* corporal, relativa a la desenvoltura al hablar y la (in)seguridad de que se hace gala – indisociable de la familiaridad con la lengua –, evaluada por la escuela en cada intervención oral de sus estudiantes. Por otro lado, la riqueza del vocabulario poseído (como un capital) aun cuando no atañe al contenido de lo comunicado impacta en su forma y, consecuentemente, en la valoración de la relación de comunicación. Pero también el vocabulario, más específicamente, la complejidad del sistema de categorías (prácticas) que cada estudiante puede usar condiciona su posibilidad de introducir y percibir matices en el

5 Bourdieu y Passeron (1996, p. 87) definen al “modo de inculcación” como “el sistema de medios por los que se produce la interiorización de una arbitrariedad cultural”.

pensamiento (escolar), pues ello depende de que se cuenta (o no) con los medios lingüísticos necesarios para expresar o apreciar tales matices.

Diferencias producto del trabajo pedagógico familiar que, remarquémoslo una última vez, no implica la superioridad o inferioridad de un lenguaje en sí mismo, sino en su relación con el lenguaje escolar. Es esa mediación la que torna a un determinado uso del lenguaje en un capital reconocido, expresándose ello en las sanciones escolares de las que es objeto. Y esto a la vez señala la no neutralidad social de dicho lenguaje escolar, su contener un sesgo de clase que, por decirlo de una manera muy simplificada, beneficia a aquellas familias que transmiten el mismo lenguaje que la escuela valora. Es decir, a los que más han acumulado en términos de aquella cultura que, por mediación con la lógica escolar, se torna capital.

Sin embargo, esto no implica que la escuela transmita sistemáticamente la capacidad de usar tal lengua. Antes bien ella, “[...] sin dar explícitamente lo que exige, exige uniformemente de todos aquellos a los que acoge que tengan lo que no ha dado, es decir, la relación con el lenguaje y la cultura que produce un modo de inculcación particular y solamente éste” (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 184-185): aquél propio de las familias más dotadas de capital cultural. Esto tiene una de sus manifestaciones más contundentes en la tendencia de la escuela a despreciar el valor del lenguaje (y, más en general, de la cultura) propiamente escolar, es decir, a descalificar ese uso explícitamente transmitido por la escuela y, consecuentemente, a sus usuarios por demasiado “escolares”.⁶ De esta manera, el sistema de enseñanza contribuye a la distribución uniforme de las categorías que reconocen esa legitimidad, al mismo tiempo que mantiene la distribución desigual de las categorías que posibilitan la producción de ese uso legítimo. Proceso éste que resulta más claro aún en la valorización escolar de la “cultura libre”, es decir, aquella que no es tematizada ni forma parte de la curricula abordada en el sistema de enseñanza. Pero cuya valoración por éste hace de ella una “condición implícita del éxito universitario en ciertas disciplinas”, aun cuando “[...] está muy desigualmente repartida entre los estudiantes provenientes de medios diferentes, sin que la desigualdad de ingresos pueda alcanzar para explicar las diferencias” (BOURDIEU; PASSERON, 2003, p. 32-33).

Ahora bien, esto mismo nos permite extraer un primer indicio de por dónde se encaminará la propuesta bourdieuana que apuesta a cambiar esta lógica. Pues si aquí estamos lidiando con las consecuencias propiamente escolares (pero cuyo

6 “El sistema de enseñanza desvela la autentica verdad de su dependencia respecto a las relaciones de clase cuando desvalora las maneras excesivamente escolares de aquellos a los que comunica las maneras, desaprobando de esta forma su propia manera de producir maneras” (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 185).

impacto se extiende al espacio social todo) de saberes y usos valorados por la escuela pero no transmitidos por ella, entonces cabe sostener que este proceso tiene uno de sus pilares en la *transmisión*. Más específicamente, en la necesidad de que el sistema de enseñanza reflexione sobre el modo de transmisión que pone en práctica, tanto en su carácter socialmente condicionado –que se manifiesta en su afinidad con el modo de transmisión familiar propio de una determinada clase–, como en su abandono a una transmisión no escolar de determinados contenidos y usos, a los que sí enseña a apreciar como legítimos. Según veremos al final de este trabajo, es por esta vía que avanza la propuesta bourdieuana de una “pedagogía racional”.

2.2 *La autoridad del trabajo pedagógico*

Hasta aquí hemos abordado la instancia atinente a la herencia de capital cultural, sin embargo, estamos actuando sobre la base de un presupuesto. En efecto, ¿cómo el sistema de enseñanza encuentra legitimada la transmisión que realiza de una determinada cultura y del reconocimiento de su uso “culto”? Frente a esto, Bourdieu y Passeron (1996, p. 45) parten de que “[...] toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”. La arbitrariedad no es, entonces, sólo del contenido cultural transmitido, sino también del poder que realiza esa inculcación, cuyo éxito se plasma, justamente, en el reconocimiento de la legitimidad de la cultura así inculcada, en su percepción como “no arbitraria”. Y, a su vez, la legitimidad de esa cultura legitima su inculcación, invistiendo de necesidad al poder arbitrario que allí se pone en práctica. En un movimiento que apuntala a cada una de las instancias que lo conforman.

Ahora bien, ¿cómo la acción pedagógica y su trabajo pedagógico producen ese movimiento legitimante? Como vimos, el trabajo pedagógico alude a un proceso de inculcación que tiene por producto la conformación de un *habitus*, es decir, de una estructura estructurante que se encuentra estructurada por todo el trabajo pedagógico por el que ha pasado un determinado agente. A lo cual se agrega que el propio trabajo pedagógico se encuentra estructurado por la trama de relaciones objetivas en la que se halla implicado, así “[...] tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de [...] las estructuras objetivas de las que es producto, por mediación del *habitus* como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas” (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 73). Por esta vía, entonces, el trabajo pedagógico recibe como legítima la cultura que, a su vez, se ocupa de inculcar como legítima, produciendo un *habitus* que tiende a ser homólogo a las prácticas estructuradas que estructuran tal trabajo pedagógico.

La lectura de este planteo como si fuese no una tendencia sino una suerte de nueva “ley de hierro de las oligarquías” escolares, efectiva para el ciento por ciento de los casos, es lo que lleva a ver aquí un círculo reproductivista completamente cerrado que, como tal, “envía al agente de vacaciones” (BOURDIEU, 2013, p. 81), por usar la expresión con que Bourdieu cuestiona al estructuralismo. Lo cual es también una manera de indicar que se le cuestiona exactamente aquello por lo que él rechaza a dicha perspectiva teórica. Sin embargo, semejante lectura requiere, para poder sostenerse, afirmar la estabilidad tanto de las instancias objetivas (incluyendo allí la lucha entre clases por el establecimiento del *nomos*), como de las subjetivas (por lo que estaríamos, más que ante disposiciones y sentido práctico, ante un epifenómeno de las estructuras que mecánicamente repite su lógica) y, por tanto, de la dialéctica entre ambas.

El éxito de la inculcación producida por el trabajo pedagógico se verifica en la amnesia de su génesis y, por tanto, de la arbitrariedad de la cultura, la relación con ella y el poder ejercido en esa transmisión; contribuyendo así a la “transformación de la historia en naturaleza, y de la arbitrariedad cultural en *natural*” (BOURDIEU, 2007a, p. 12). Naturalización que inviste, entonces, de necesidad a lo arbitrario, que queda así legitimado como la cultura “cultura” y, por tanto, aquella que necesariamente ha de ser transmitida a través del sistema de enseñanza. Así,

“[...] en tanto que acción transformadora destinada a inculcar una formación como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, el T[rabajo] P[edagógico] que necesita la Au[toridad] P[edagógica] como condición previa para su ejercicio tiene por efecto confirmar y consagrar irreversiblemente la Au[toridad] P[edagógica]” (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 77).

Este proceso de naturalización nos permite aprehender cómo la acción pedagógica “[...] sólo puede alcanzar su efecto propio si se encuentra objetivamente ignorada su verdad objetiva de imposición de una arbitrariedad cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 37). Con lo cual arribamos a la articulación entre una instancia de *desconocimiento* de lógicas objetivas que es condición de la (re)producción del *reconocimiento* subjetivo (naturalizante) que permite la reproducción cultural. Contribuyendo de esta manera no sólo a la reproducción de la distribución del capital cultural, sino también de los principios de di-visión a partir de los cuales se hace de una cultura arbitraria un capital.

2.3 Clases y clasificaciones

El trabajo pedagógico inculca, entonces, las categorías a través de las cuales los estudiantes se autoperciben y clasifican, sin embargo, no son el único agente

productor de tales clasificaciones. En efecto, Bourdieu presta especial atención a cómo son enclasados a través de las “categorías del juicio profesoral” y, más en general, por las taxonomías propiamente escolares. Esto es, relativamente autónomas de lo que acontece en otras esferas sociales y en la sociedad como un todo.

Estamos ante una suerte de “máquina cognitiva” que “mientras recibe productos jerarquizados según una clasificación social implícita, restituye productos jerarquizados según una clasificación escolar explícita, pero en realidad muy cercana a la clasificación inicial” (BOURDIEU, 2013, p. 58-59). Alquimia que transforma la posición de origen (ligada al capital cultural heredado) en un mérito escolar pero también socialmente reconocido, y ello a través de la mediación de esta “máquina cognitiva”, que realiza

[...] una operación de clasificación social a la vez que la oculta; sirve al mismo tiempo de relevo y de pantalla entre la clasificación de entrada, que es abiertamente social, y la clasificación de salida, que desea ser exclusivamente escolar. En suma, funciona según la lógica de la *denegación*: *hace lo que hace en las formas tendientes a demostrar que no lo hace*. (BOURDIEU; SAINT MARTIN, 1998, p. 8).

Semejante transmutación de la verdad social en verdad escolar “[...] no constituye un simple juego de escritura sin consecuencias, sino una operación de alquimia social que confiere a las palabras su eficacia simbólica, su poder de actuar en forma duradera sobre las prácticas” (BOURDIEU; SAINT MARTIN, 1998, p. 10). Todo lo cual no es el producto de un gran acto central – y mucho menos de alguna forma de consciente conspiración de los agentes involucrados – sino de la orquestación de una infinidad de actos menores, cotidianos y hasta banales (como puede serlo para un docente el calificar el trabajo de un estudiante). La productividad alquímica de tales actos “[...] encuentra su principio en la dialéctica, a primera vista inextricable, que se establece entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas de la institución” (BOURDIEU, 2013, p. 50), entre la estructura cognitiva de los principios de di-visión que ponen en juego los agentes implicados en este mundo escolar (*doxa*) y la estructura objetiva de sus di-visiones (*nomos*).

La clasificación así generada, con su autoridad legítima, se ejerce sobre estudiantes socialmente desiguales en términos de sus capitales culturales heredados. Diversas instancias afines entre sí que se refuerzan mutuamente y, con ello, a la alquimia social por la que se transmuta el plomo de una posición de fuerza en el oro de un título (de nobleza) escolar, legítima y “merecidamente” conquistado. El cual, por otra parte, habilita a ocupar determinadas posiciones sociales que no son accesibles a los que no poseen tales títulos. En definitiva, estamos ante una tendencia a la reproducción del ordenamiento social que se encuentra mediada por

esta tendencia a la reproducción cultural. Proceso en el cual las estrategias propiamente escolares tienen un papel clave – al menos en la Francia de 1960-1970 que Bourdieu estudia – en las más amplias estrategias de reproducción social, especialmente para aquellos grupos asentados en la acumulación de capital cultural antes que económico.

Y para que todo esto resulte aprehensible a una práctica de producción de conocimiento sociológico es necesario situar a las estrategias propiamente escolares en el marco de las estrategias educativas puestas en juego por distintas clases de agentes.⁷ Todo lo cual, a su vez, sólo cobra su pleno sentido sobre el telón de fondo de las categorías de di-visión dominantes y su definición tanto de la cultura legítima como de su uso legítimo. En este sentido, la lógica de dominación que tiene en el sistema de enseñanza una de sus mediaciones sólo resulta aprehensible a través de esta primacía de las relaciones objetivas.

La herencia de un título es el resultado que este proceso concreta, pero no de una manera directa y personal (como sucede con los títulos nobiliarios), sino a través de esa *mediación* del sistema de enseñanza que, a su vez, torna *impersonal* el dominio de una clase sobre otra. Lógica homóloga a la que señala Marx como propia de la dominación económica burguesa que, a diferencia de la personal y directa dominación feudal, se produce anónima e impersonalmente a través de la mediación del mercado. Sin embargo, esa mediación escolar no implica que la herencia deje de hacer sentir su peso, su capacidad de instaurar una nobleza, sólo que ahora de carácter cultural-escolar. Tal el diagnóstico que recorre las páginas de *La nobleza de estado*, libro que Bourdieu publica en 1989, año del bicentenario de la Revolución Francesa, para señalar como ese, su país, aún tiene una nobleza gobernando el estado.

3 La lógica del ordenamiento

La exposición que hemos realizado de la sociología de la educación bourdieuana nos ha permitido aprehender distintas instancias centrales que explican cómo el sistema de enseñanza contribuye a acrecentar y consagrar las desigualdades provenientes de los diversos orígenes sociales. Especialmente hemos visto que “[...] cuanto más abandona la escuela la tarea de transmisión cultural a la familia, más tiende la acción escolar a consagrar y a legitimar las

7 “Al omitir resituar las estrategias de inversión escolar en el conjunto de las estrategias educativas y en el sistema de estrategias de reproducción, se condenan a que les pase inadvertido, en una paradoja necesaria, lo que mejor oculta, el aspecto socialmente más importante de las inversiones educativas: la transmisión doméstica del capital cultural” (BOURDIEU, 2013, p. 383-384).

desigualdades previas” (BOURDIEU; DARBEL, 2012, p. 179). La clave a partir de la cual desentrañar esta cifra la brinda el oxímoron “mérito heredado”, en tanto éste contiene la relación por la que lo más inmerecido (esto es, lo recibido por herencia) se transubstancializa en un merecido reconocimiento del mérito (institucionalizado en el otorgamiento de un título, por ejemplo). Podríamos decir, en términos de las variables-patrón elaboradas por Parsons (1976), que estamos ante la oposición entre lo adscrito y lo adquirido, pero donde la potencia de la crítica elaborada por Bourdieu reside, justamente, en destacar cómo esa oposición no es tal. Pues es lo adscrito (aunque de una nueva índole: la del capital cultural) lo que subyace y posibilita lo adquirido; lo cual implica minar la pretensión de nuestras sociedades de regirse meritocráticamente – al menos en sus mejores momentos, aquellos no directamente personalistas–, pues el mérito requerido para acceder a las posiciones dominantes es monopolizado por esta nobleza escolar.

Llegamos así al proceso social a través del cual se produce una “nobleza” que, en nuestras sociedades, es generada a través de la mediación del sistema de enseñanza. En este sentido, “[...] la institución escolar instituye unas *fronteras sociales* análogas a las que separaban a la gran nobleza de la pequeña nobleza, y a éstos de los meros plebeyos” (BOURDIEU, 2007b, p. 35). Por eso, según Bourdieu, la escuela se constituye – al menos en la Francia que él estudia – en la instancia religiosa a la que hoy le incumbe la acción mágica de consagración que instaura, en el espacio social, fronteras arbitrarias pero simbólicamente legítimas. En efecto, “[...] sólo la definición de sentido común – demasiado acotada – de la religión impide ver que la escuela es, de hecho, una instancia religiosa, en el sentido de Durkheim: en la medida en que instaura una frontera que separa ‘del común’ a los elegidos” (BOURDIEU, 2013, p. 168). En este marco, las clasificaciones escolares constituyen actos de *ordenación*, en el doble sentido del término, en tanto consagran a sus sacerdotes (doctores, profesores, etcétera), y en cuanto implican la institución de diferencias de rango, en una jerarquización que es también un ordenamiento de las clases así clasificadas.

En efecto, el poder de nominación que el sistema de enseñanza pone en práctica, además de producir un acto de consagración, brinda una identidad social al agente (piénsese cómo en los documentos más o menos relevantes la “firma y aclaración” de cada individuo va acompañada del título poseído, normalmente antecediendo al propio nombre). Complejo rito de institución por el que se instaura la frontera que separa y distingue no tanto a los que ya lo pasaron de los que aún no lo hicieron (y perviven como estudiantes), sino a ambos de aquellos que nunca accederán al rito de pasaje: los excluidos de la educación superior, por ejemplo, que

por ello se encuentran también excluidos de la posibilidad de ejercer cualquiera de las llamadas “profesiones liberales”. “Así, el proceso escolar de consagración es uno de esos ritos de institución que constituyen al grupo consagrado [...] en portadores del *monopolio legítimo de una virtud social*” (BOURDIEU, 2013, p. 170).

A partir de todo esto vemos cómo este proceso, con sus alquimias y ordenamientos, culmina con el acceso a las posiciones dominantes por parte de la nobleza escolar. Por eso, el punto de vista sociológico no puede “[...] olvidar que la instauración de un corte más o menos arbitrario tiene efectos por completo reales, que el análisis no puede aislar” (BOURDIEU, 2013, p. 161). El caso más claro de tales efectos – aunque para nada el único – es el del abismo que se abre o, mejor, la sólida frontera que se instituye entre dos puntos relativamente cercanos: el último de los aprobados (para acceder a una beca o en alguna otra forma de concurso) y el primero de los reprobados, cuya trayectoria social se ve profundamente modificada al ser el primero de los que no entraron, en tanto se situó por detrás de la línea que instituye el “corte” en un “orden de mérito”. Lógica del ordenamiento (en los dos sentidos del término), a la que se arriba a través de la mediación del sistema de enseñanza, lo cual es también aprehender sociológicamente su función en lo político.

4 Reproductivismo, agencia y resistencia

Este potente e incomodante planteo de Bourdieu sobre el papel del sistema de enseñanza en lo político y, específicamente, en la dominación simbólica ha sido cuestionado en reiteradas oportunidades, acusándose de un reproductivismo que no deja resquicio alguno para la transformación del proceso investigado e, incluso, que no da lugar a la capacidad de agencia de los agentes sociales. En definitiva, se lo acusa de un objetivismo “sin agente”. Posición que parcialmente hemos puesto en cuestión, pero sobre la que cabe volver ahora con más detalle. Con tal fin abordaremos brevemente el temprano cuestionamiento a la sociología de la educación bourdieuana que, ya a principios y mediados de 1980, realiza Henry Giroux. Teórico de la educación estadounidense de fuerte influencia en esos años pero cuya presencia y concepción de la educación, en base a una “teoría de la resistencia”, aún continua presente en las discusiones sobre el tema (así como sus trabajos en los programas de teoría de la educación).

Además de esto, hemos decidido abordar específicamente su postura dado el carácter prototípico de su crítica a Bourdieu, cuya perspectiva Giroux desde el principio incluye entre las por él denominadas “teorías de la reproducción”.

A las que opone su “pedagogía radical”, basada en la noción de “resistencia”. En este marco, sostiene que

“[...] al rebajar la importancia del factor humano y la noción de resistencia, las teorías de la reproducción ofrecen muy poca esperanza para desafiar y cambiar las características represivas de la enseñanza. Al ignorar las luchas y contradicciones que existen en las escuelas, estas teorías [...] disuelven la intervención humana [*human agency*]”. (GIROUX, 1985, p. 4).

Por lo que “[...] el sujeto humano generalmente ‘desaparece’ en medio de una teoría que no da cabida a momentos de autocreación, mediación y resistencia” (GIROUX, 1985, p. 3). Frente a lo cual su perspectiva subraya “a la intervención humana y a la lucha como aspectos centrales” (GIROUX, 2004, p. 61), presentando por tanto “un marco teórico y un método de indagación” que restauran la noción crítica de la intervención [*agency*] (GIROUX, 1985, p. 5).

Se pone en juego, entonces, una concepción de la “resistencia” directamente ligada a la intervención humana o, más específicamente, a la agencia; pero también es válida la inversa: una concepción de la agencia entendida como resistencia, en este caso, contra la lógica de la escuela, sea por parte de los estudiantes o de los profesores. De allí que toda teoría que no haga foco en una resistencia así entendida estará, según Giroux, disolviendo la dimensión de la agencia humana. Sobre esta base él critica diversas perspectivas teóricas y, entre ellas, la de Bourdieu, en tanto “[...] la cultura, en la perspectiva de Bourdieu, representa un proceso de dominación en un solo sentido” (GIROUX, 2004, p. 122-123). Por lo que no hay allí agencia y, por tanto, agente, en definitiva, “[...] el trabajo teórico de Bourdieu no está exento de algunas debilidades teóricas serias. Las más evidentes son las que conciernen a las nociones mecanicistas de poder y dominio y la visión determinista del sujeto humano que caracteriza a gran parte de su trabajo” (GIROUX, 1985, p. 21).

Sin embargo, resulta notable que todo este planteo se desarrolla sin que se brinde una definición precisa de la noción de “resistencia” (más allá de su ligazón con la agencia), así su sentido queda fijado por el uso que Giroux hace de ella, aludiendo con este término a las interacciones en que los estudiantes se enfrentan a sus maestros o, más en general, a la lógica de la escuela.⁸ Pero uno se pregunta cómo analiza Giroux las consecuencias social-objetivas de esas acciones, entendidas

8 Típico en este sentido es la nota de campo que él reproduce (GIROUX, 2004, p. 126-127) y en la cual un grupo de estudiantes se “resiste” a tener clases de arte; nota antecedida por la siguiente consideración de Giroux: “[...] uno se pregunta cómo explicaría la teoría de la dominación de Bourdieu el comportamiento de *un grupo* de estudiantes de quinto año, *de Toronto*” (GIROUX, 2004, p. 126, las cursivas son mías).

como “resistencias”; formular la pregunta es también señalar que ésta no es una preocupación o un ámbito tematizado por la pedagogía radical que surge de su teoría de la resistencia. Es esta manera de construir su perspectiva la que, luego de reseñar una de esas interacciones en las que las discusiones entre maestros y estudiantes manifestaría la resistencia de estos últimos, lo lleva a plantear que ese episodio “[...] sugiere que las escuelas son mucho menos exitosas en la producción de estudiantes dóciles de la clase trabajadora de lo que Bourdieu pudiera habernos hecho creer” (GIROUX, 2004, p. 127). Y esto nos permite aprehender dos rasgos de su crítica a Bourdieu: en primer lugar, la reducción de su planteo a una lógica de las interacciones (en detrimento del análisis estructural), de lo que se sigue su acusación acerca de que la teoría bourdieuana sostendría que la escuela genera estudiantes dóciles, es decir, respetuosos y carentes de toda rebeldía para con sus profesores, cuando es claro que Bourdieu no afirma bajo ningún aspecto una cosa así. No plantea que los estudiantes de las clases subordinadas sean dóciles ante sus profesores, sino que tienden (estadísticamente hablando) a terminar con malos trabajos, pues no pueden ocupar puestos a los que se accede por el mérito. La pregunta de Bourdieu no es por si son o no dóciles en sus interacciones, sino por los mecanismos que podrían explicar cómo los “herederos” se tornan “nobleza de estado”. “¿Cómo continúa la trayectoria escolar y sobre todo social de esos estudiantes “resistentes”?”, esa pregunta cae fuera de lo visible por la perspectiva de Giroux.

En segundo lugar, y como contracara de lo anterior, su teoría de la resistencia se enfoca en el estudio de interacciones puntuales, casi únicamente cara a cara, con vistas al “análisis de las experiencias vividas de los actores mismos” (GIROUX, 2004, p. 131). Esta centralidad de lo micro le permite cuestionar sin más los planteos bourdieuanos, productos del análisis estadístico de la sociedad francesa de 1960-1970, con el relato de un (o unos) caso(s); es decir, allí donde Bourdieu expone cómo construye una muestra de la población estudiada, Giroux señala un caso disonante cuya representatividad no es siquiera tematizada, más aún, su planteo implica que un caso de New York o de Toronto puede tirar abajo una investigación sobre Francia. Lo cual evidencia también la ausencia de todo intento de contextualizar tales interacciones: ¿los sistemas de enseñanza son idénticos en estos tres países?, ¿la lógica de acceso a ellos es la misma?, ¿su impacto en la estructuración del espacio social es análogo?, todas estas cuestiones no son consideradas de suficiente importancia para ser tematizadas en sus trabajos.

En conclusión, estamos ante una concepción de la dominación y de la resistencia a ella que sólo es abordada en el plano de las interacciones micro, obturándose así toda problematización de las consecuencias social-objetivas

de tales interacciones,⁹ que es justamente donde Bourdieu pone el foco. Si éste problematiza a la lógica de la dominación dando cuenta de un carácter impersonal y mediado, Giroux en cambio considera que ella sólo se verifica en relaciones personales (casi cara a cara) e inmediatas. Es ese punto de vista de la inmediatez el que lo lleva a tematizar como resistencias comportamientos que bien pueden conducir a concretar el fracaso escolar de los estudiantes de clases dominadas y, por tanto, a reproducir su situación dominada en el espacio social. Pero para saber si tal cosa acontece o no, para aprehender los “efectos reales” de los que habla Bourdieu, es necesario mirar no sólo las interacciones sino también las relaciones sociales objetivas en las que éstas se inscriben. A ello se agrega la reducción del concepto de agencia al que lleva el planteo de Giroux, en tanto cancela la posibilidad de tematizarla no sólo como resistencia al orden establecido sino también como una instancia de la producción y reproducción de ese orden. En definitiva, su postura imposibilita pensar cómo la agencia estudiada reproduce ese orden. Ya que cualquier avance en esa dirección, cualquier tematización de la intervención humana no como resistencia sino como “contribución” a la propia dominación, tendría que ser acusado de anular a esa agencia que se pretende estudiar. En este sentido puede sostenerse que, para Giroux, el orden social es un producto improducido, en tanto su existencia es necesaria (sin él no habría a qué resistir) aun cuando no pueda explicarse cómo se lo produce.

La propuesta de Giroux no permite tematizar el lugar de la educación en los procesos por los que la sociedad se ordena y desordena a sí misma. Y esto no a pesar de su concepción de la agencia como resistencia, sino justamente a consecuencia de ella, por las limitaciones que, según aquí sostenemos, ella genera. En la concepción de Bourdieu, en cambio, es justamente el estudio (sociológico) sobre el papel del sistema de enseñanza en la reproducción social lo que le permite elaborar la particular propuesta pedagógica con la que busca su democratización. Marcándose así la relación entre conocimiento (sociológico) y política (democrática) que subyace al trabajo bourdieuano, según señalamos al principio de este trabajo. Relación que lleva a Bourdieu a hacer de su “teoría de la reproducción” – por usar el calificativo de Giroux – un momento del esfuerzo en pos de la liberación de las relaciones de dominación hoy imperantes. Pero ¿cómo?, ¿cuál es su propuesta?

9 En este sentido, consideramos que la perspectiva de Giroux comparte muchos rasgos de lo que cabe entender como un “culturalismo” de carácter subjetivista, cuya principal consecuencia es, justamente, anular la posibilidad de problematizar el impacto de las relaciones objetivas en las prácticas, aplanando a estas últimas a una única dimensión (la subjetiva). Para un desarrollo de esta crítica al culturalismo, véase: Gambarotta, 2014ba.

5 Para una dialéctica de la práctica pedagógica

Desarrollar una “pedagogía racional”, tal es la propuesta planteada por la sociología de la educación bourdieuana. Para lo cual se trabaja sobre el modo de transmisión de contenidos culturales, esto es, sobre el método y las estrategias de enseñanza implementadas para su inculcación, cuyo anverso es dejar sin tematizar las características de esos contenidos. Dos planos de la misma problemática que Bourdieu no relaciona directamente entre sí, antes bien concentra su propuesta en el primero de ellos en detrimento del segundo, por lo que éste, a pesar de la complejidad que implica,¹⁰ no será aquí abordado.

Su propuesta en torno a la transmisión surge del conocimiento de los procesos que posibilitan el “mérito heredado” como lógica a cuya reproducción la escuela hace su singular contribución. Esto tiene su expresión máxima en la figura de los “dones naturales”, en la cual se evidencia cómo “[...] la ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades [...] como desigualdades naturales, desigualdades de talentos” (BOURDIEU; PASSERON, 2003, p. 103). La denegación del proceso social – de la herencia de un capital cultural y su relación con el trabajo pedagógico familiar productor de un habitus más o menos afín con el sistema de enseñanza – subyace a la erección del “[...] mito de un gusto innato que no debería nada a los condicionamientos del aprendizaje, ya que existiría por entero desde el nacimiento” (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 79). Concepción de la cultura que desmerece lo efectivamente transmitido por el sistema de enseñanza en favor de lo “innato”, cuya contracara es la limitación (cuando no el abandono) de la posibilidad que la acción pedagógica del sistema de enseñanza revierta esta desigualdad, y ello planteado por el propio sistema, por la “ideología del don” allí en juego. Pues, ¿cómo revertir aquello que es el producto de un talento *natural*? Estamos ante una instancia de naturalización de lo socio-histórico y cultural por la que el proceso generado por una determinada economía de las prácticas es percibido como completamente ajeno a ésta, imponiéndose con la fuerza irrevocable de la necesidad natural. Ante la cual cabe adaptarse, pero no tiene sentido (es imposible-impensable) siquiera intentar transformarla. El proceso conduce a una resignación en la práctica.

10 Brevemente podemos esbozar que Bourdieu, junto con Passeron, señalan el carácter arbitrario de todo contenido cultural, cuya necesidad puede ser de carácter sociológico mas sin que ello brinde un fundamento para escoger la transmisión de una determinada arbitrariedad cultural por sobre otra. Pero también plantean que una de las tareas del sistema de enseñanza es generar la posibilidad real (y no sólo formal) de acceder a lo más universal de la cultura, en detrimento de su monopolización por parte de la clase dominante. Lo cual implica asumir una universalidad (del arte o de la ciencia) ha ser conjugada con la arbitrariedad de la cultura. Ahora bien, aún así cabe preguntarse “¿por qué esto amerita ser entendido como lo universal?”, para un desarrollo de esta cuestión puede consultarse el capítulo 8 de Gambarotta, 2014ab.

Esta manera de ver y de dividir el mundo tendría su punto extremo en un sistema de enseñanza que se resignase a no educar, adoptando un curso de acción (pedagógica) que si no es directamente adaptativo sí al menos es reactivo, pues la “actividad” la realizaría la naturaleza al repartir sus dones. Todo lo cual muestra como la lógica de dominación es consagrada como inmodificable, contribuyendo así a la reproducción de lo político a través de la despolitización que la naturalización entraña. La ideología del don es el punto extremo de la alquimia que encierra el mérito heredado, y es justamente por eso que en ella podemos aprehender con especial claridad *la despolitización de lo político que este proceso genera y, a la vez, requiere para (re)producirse*.

Sin embargo, ésta es sólo una de las maneras en que la despolitización está aquí presente, pues esta lógica no conlleva únicamente una naturalización de lo social, sino también la percepción de sus consecuencias como un destino individual. En efecto, “[...] esta alquimia triunfa mucho mejor cuando [...] las clases populares retoman por su cuenta el esencialismo de la clases alta y viven su desventaja como un destino personal” (BOURDIEU; PASSERON, 2003, p. 106-107). Si, como dice Bourdieu siguiendo a Durkheim, “lo más personal es social”, entonces aquí estamos ante una inversión de esa lógica, por la que el proceso social-colectivo es experimentado por los agentes implicados como un producto de sus características más personales e individuales (tener o no talento). Por esta vía lo público se privatiza, se desvincula de los procesos de (des)ordenamiento de lo social, al percibirse como *un problema estrictamente atinente a la esfera privada, despolitizándose*. Es por todo esto que un primer paso, más aún, una condición previa y necesaria para la transformación de esta inercia reproductora reside en su politización, dando cuenta de su carácter social y público. Instancia puntual – propia del ámbito educativo – de un desafío más amplio: politizar a la cultura política despolitizada y despolitizante.

Dicho esto, ¿cómo llevar adelante tal transformación?, en definitiva, ¿cómo propugnar que el sistema de enseñanza no sea una instancia que contribuya a la reproducción de la desigual distribución de capital cultural sino a la concreción de la igualdad?, ¿cómo la escuela puede ser una instancia democratizadora? Y la manera en que formulamos estas preguntas – producto del diagnóstico realizado por Bourdieu – nos da un primer indicio de respuesta. Pues si este carácter reproductor se centra en la herencia de un capital cultural al cual el sistema de enseñanza transubstancializa en mérito escolar, entonces son esos dos engranajes los que cabe hacer saltar por los aires.

En ese marco, entonces, se inscribe tanto su defensa de una “diversidad de las formas de excelencia” (BOURDIEU, 2005, p. 198), como la multiplicación de

las oportunidades. La primera busca combatir la jerarquización de las formas de realización, de los usos culturales que ellas entrañan, en pos no de abolir la excelencia sino de des-centrarla, es decir, de descentrar lo socialmente reconocido como la excelencia, multiplicando las formas de la misma que es también des-jerarquizarlas. Y esto ya desde la transmisión misma que la escuela realiza. El segundo, en cambio, busca reducir las consecuencias (consagradoras) del veredicto escolar, sobre todo en el caso de los veredictos negativos. En este sentido, se plantea la necesidad de “[...] impedir que los éxitos tengan un efecto de consagración o los fracasos un efecto de condena de por vida” (BOURDIEU, 2005, p. 198).

Todo esto remite a combatir la transubstancialización de la herencia en mérito, sin embargo, no altera la lógica del otro engranaje: el que haya una herencia que genere posiciones (de partida) desiguales. A combatir esto es a lo que principalmente se orienta la pedagogía racional, cuyo objetivo es que *no haya nada que heredar*. Lo cual implica, no anular la posibilidad de que el trabajo pedagógico familiar transmita usos reglados de la cultura, sino que éstos *no sean un capital*, al desarticularse las condiciones sociales por las que un particular uso (reglado) de la cultura se torna capital. Ya que la cultura distribuida uniformemente entre la mayoría de los miembros de un grupo no funciona como capital cultural, pues no puede establecer diferencias simbólicamente reconocidas, no se constituye en un signo distintivo que torne distinguido a su portador. Y es a esto a lo que el sistema de enseñanza puede contribuir poniendo en práctica una “pedagogía racional”. Su idea rectora, entonces, plantea un trabajo pedagógico que no ignore las desigualdades de origen entre los estudiantes, al presuponer saberes que no han sido transmitidos por el propio sistema de enseñanza – pero si por algunos trabajos pedagógicos familiares –, sino justamente lo contrario: dedicar tiempo y esfuerzo metódica y sistemáticamente a transmitir tales saberes. Así,

[...] es necesario velar por hacer un lugar importante a todo un conjunto de técnicas que, aunque son tácitamente exigidas por todas las enseñanzas, son raramente el objeto de una transmisión metódica [...]. Dar a todos los alumnos esta tecnología del trabajo intelectual y, más generalmente, inculcarles métodos racionales de trabajo [...] sería una de las maneras de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia cultural. (BOURDIEU, 2005, p. 217).

A esto subyace la necesidad de tratar a los estudiantes no sólo como formalmente iguales, sino también poner en consideración sus desigualdades sociales, con el fin de que el sistema de enseñanza las combata en vez de ignorarlas.

Arribamos nuevamente a la centralidad de la escuela, esa institución moderna que Bourdieu no busca desechar sino exigirle que cumpla plenamente

con su pretendida función igualitaria, iluminando para ello la oscuridad de sus luces. Con tal fin hay, por supuesto, que impulsar la democratización del acceso al sistema de enseñanza, universalizando el ingreso a sus instituciones. Ésta es una condición necesaria aunque no suficiente, ya que

[...] no alcanza con plantearse como fin la democratización real de la enseñanza. En ausencia de una pedagogía racional que se lleve a la práctica para neutralizar metódica y continuamente, desde el jardín de infantes hasta la universidad, la acción de los factores sociales de desigualdad cultural. (BOURDIEU; PASSERON, 2003, p. 114).

Frente a ello, la pedagogía racional, fundada en la sociología de las desigualdades culturales, busca que tal desigualdad sea tenida en cuenta e impacte en el modo de transmisión implementado, en lugar de denegarla bajo la apelación a la igualdad formal.

Así, en base a nuestro trabajo de lectura sobre los materiales bourdieuanos, podemos sustentar la tesis de que la consideración de la desigualdad él no la pone en juego en los contenidos que, como vimos, deja en un segundo plano, limitándose a señalar el carácter universal de la ciencia, el arte o la cultura en general, y la necesidad de universalizar el acceso real a ellos.¹¹ Antes bien, la pone en juego en la forma en que se los inculca, *particularizando* el modo en que se transmiten esos contenidos universales, en relación con la particularización del agente o grupos de agentes que, desde el punto de vista sociológico bourdieuano, remite a su particular posición y trayectoria en el espacio social. No se trata de enseñarles a los niños de las clases subordinadas una cultura distinta a la que se imparte a las clases culturalmente dominantes (sea que se plantee una versión simplificada o bien una “popular”), pues eso los dejaría fuera de la posibilidad de acceder a la ciencia o al arte, al no contar con las disposiciones ligadas al saber hacer y al saber decir que estos ámbitos presuponen. Se sostiene, en cambio, una universalización del contenido, pero que para concretarse como tal – permitiendo el acceso universal – requiere la particularización del modo de transmisión, con vistas a dar cuentas de las particularidades del agente. Programáticamente la tarea es: universalizar el contenido y particularizar al agente, a través de la racionalización del modo de transmisión implementado.

Tal el desafío que la sociología de la educación bourdieuana nos plantea. Su racionalización pedagógica, con la potencialidad democrática que entraña, implica

11 Este planteo de que la educación permita universalizar el acceso a lo universal puede ser entendido como la primera formulación de la propuesta que más adelante Bourdieu elaborará bajo el nombre de una “*Realpolitik* de la razón”, la cual entraña “[...] una *lucha política* permanente por la universalización de las condiciones de acceso a lo universal” (BOURDIEU, 1999, p. 112). Propuesta clave a la perspectiva política de Bourdieu que no trabajaremos aquí pues ya la hemos abordado en el capítulo 8 de Gambarotta, 2014a.

entonces un movimiento dialéctico entre lo universal y lo particular, pero también entre forma (de transmisión) y contenido (transmitido). Es en ese movimiento que se puede concretar una *práctica* pedagógica capaz de hacer saltar por los aires los engranajes que reproducen al mérito heredado.

Y, digámoslo una última vez, aquí la escuela y el sistema de enseñanza en general ocupan para Bourdieu un papel central, pero siempre y cuando lleven adelante una acción pedagógica racionalizada que sistemáticamente trabaje para anular la producción de desigualdades culturales, en lugar de contribuir a su ampliación y consagración al mantener o incluso ensanchar la distancia entre las disposiciones producto del trabajo pedagógico familiar y aquellas necesarias para acceder concretamente a lo más universal de nuestra cultura.

Por eso, según Bourdieu, “[...] la racionalización de los medios y de las instituciones pedagógicas está siempre inmediatamente conforme a los intereses de los estudiantes más desfavorecidos” (BOURDIEU; PASSERON, 2003, p. 99). Todo lo cual es, a su vez, una manera de pugnar por la desarticulación de los mecanismos de producción de la nobleza cultural, con el monopolio que a ello subyace.¹² Frente a esa nobleza, a la naturalización despolitizante que la genera, es que Bourdieu realiza su apuesta por una racionalización capaz de democratizar a la enseñanza y, con ella, a la cultura y a lo político. Arribamos una vez más a la relación entre conocimiento y política aquí presente. Mirada ilustrada que quizás nosotros, agentes cuya práctica se orienta a la producción de conocimiento científico, no debemos apresurarnos a tirar junto con el agua sucia en estos tiempos posmodernos.

Referencias

BOURDIEU, Pierre. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999.

_____. *Intervenciones, 1961-1995*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2005.

_____. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2007a.

_____. *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama, 2007b.

_____. *La nobleza de estado*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

12 “El *monopolio*, cuando se ve reconocido, se convierte en *nobleza*” (BOURDIEU, 2013, p. 115-116). La forma más extrema que esto adopta es la del monopolio de lo universal, en contraste con el cual cobra todo su sentido la mencionada *Realpolitik* de la razón que propugna luchas por la universalización de las condiciones de acceso a lo universal.

_____.; DARBEL, Alain. *El amor al arte*. Buenos Aires: Prometeo, 2012.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción*. México: Fontamara, 1996.

_____.; _____. *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

_____.; SAINT MARTIN, Monique. Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta educativa*, Buenos Aires, año 9, n. 19, p. 4-19, 1998.

GAMBAROTTA, Emiliano. *Hacia una teoría crítica reflexiva. Max Horkheimer, Theodor W. Adorno y Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Prometeo, 2014a.

_____. Discusiones epistemológicas acerca de la reflexividad en la sociología. Adorno, Bourdieu y una propuesta con base en la teoría crítica reflexiva. *Revista Acta Sociológica*, Centro de Estudios Sociológicos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM (México), n. 64, p. 9-34, mayo/ago. 2014b.

GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI, 2004.

_____. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, México, Editora Era, n. 44, p. 36-65, jul./dec.1985. Disponible en: <<http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>>. Acceso en: 25 de febrero de 2015.

PARSONS, Talcott. *El sistema social*. Madrid: Revista de Occidente, 1976.

Submissão em: 07/06/2015.

Aprovação em: 03/02/2016.