

## El lugar de la pedagogía en la obra de Pierre Bourdieu

El lugar de la pedagogía en la obra de Pierre Bourdieu es esencialmente una plaza polémica: se trata de un dispositivo socio-analítico capaz de pensar los procesos de aprendizaje contra ellos mismos, en el sentido de establecer unas metodologías para analizar en profundidad los efectos de los determinantes sociales de toda acción pedagógica, es decir, contribuir a explicitar los mecanismos que posibilitan un relativo equilibrio entre el exterior y el interior de nuestra relación con el mundo.

En efecto, a través de toda acción pedagógica, lo social se presenta en el individuo bajo la doble valencia de "historia hecha cosa" (instituciones); e "historia hecha cuerpo" (personalidad); el arbitrario cultural se transforma progresivamente en "adhesión natural" al orden establecido, de modo que gracias a todos los procesos de aprendizaje se logra en los agentes sociales una relación conformista entre las estructuras objetivas de lo social, y las disposiciones subjetivas de los individuos.

En síntesis, para el célebre sociólogo francés, esa particular "acción comunicativa" que constituye todo trabajo pedagógico, es fundamentalmente un proceso lento de dominación o liberación simbólica: a través de los procesos de información-formación se puede estar contribuyendo a la alineación de individuos y grupos que legitimen la reproducción del orden social, o recreando agentes sociales relativamente autónomos, capaces de comprender aquello que los comprende en calidad de sujetos.<sup>[1]</sup>

I

Pierre Bourdieu dedicó un periodo importante de sus investigaciones (1963-1973) a construir una sociología de la educación que constituyera en objeto de conocimiento las relaciones entre reproducción cultural y social, explicitando la contribución que el sistema educativo allí aporta, específicamente al recrear las relaciones de fuerza y simbólicas que se dan entre las clases y los grupos sociales<sup>[2]</sup>. Asumiendo una actitud crítica frente a los límites arbitrarios que imponen los intereses de los campos universitario e intelectual a las disciplinas científicas, reconoce la relación proporcional entre la sociología de la educación y la sociología de la cultura.

En efecto, la escuela juega un papel primordial en la reproducción de los privilegios culturales, susceptibles de conversión en capital económico y social, lo cual obliga a poner en tela de juicio las ideas que el racionalismo del siglo XVIII y el republicanismo de los siglos XIX y XX proclamaron como funciones universales de la educación. Según esa herencia, el saber, y por tanto la escuela, son en sí mismos factores de emancipación, liberación y promoción humanas, y como reza en todos los contratos sociales y constituciones, la institución escolar sería la encargada de distribuir esos saberes equitativamente, por encima de las diferencias sociales, sexuales, étnicas, etc., contribuyendo a la extinción de las desigualdades y privilegios.

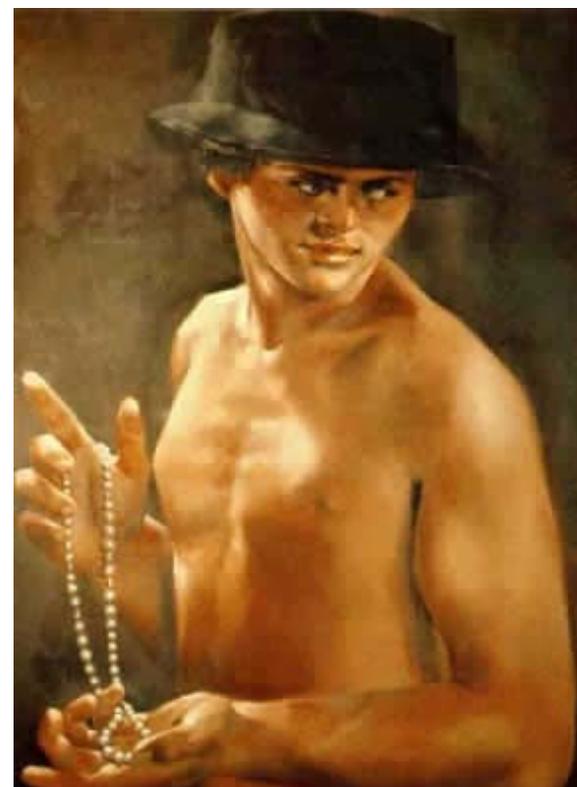
Nada menos cierto para el sociólogo francés, al cuestionar esta falsa visión de la democracia escolar. En realidad, no todos los niños son iguales en todas las escuelas, y no todas las escuelas son iguales para todos los niños. Un esfuerzo sin precedentes llevó a Bourdieu a enfrentar la "ideología de los dones" y los méritos sancionados por la escuela: los veredictos escolares los hacen ver como "diferencias naturales" sobre las cuales descansan los fallos selectivos y discriminatorios de esta institución.

El sistema escolar aparece entonces como una instancia de reproducción de las relaciones sociales de dominación y, por lo tanto, de las formas de conciencia y de representación ideológica que les dan legitimidad. No se trata de una instancia universal para la transmisión y preservación de la "cultura universal". En sociedades concretas, naciones o grupos sociales, las acciones educativas y pedagógicas tienden a la reproducción del sistema cultural dominante y de las relaciones sociales que lo hacen posible. Las teorías clásicas que sólo reconocen a la educación institucional el papel de la transmisión entre generaciones de una "herencia cultural" (información acumulada como propiedad indivisa de toda sociedad), desconocen las distintas funciones que corresponden a los diversos sistemas educativos, a saber, contribuir a formar e inculcar en los individuos y grupos de individuos la reproducción de la cultura y, por ende, de la sociedad. No obstante el margen de autonomía disponible en los sistemas educativos, sus funciones internas implican la realización de funciones externas.

Como otros campos e instituciones sociales, el sistema educativo requiere de sus propios objetivos y funciones, de una lógica interna y autonomía relativas, es decir, de sus propias reglas de juego. La función propia de la escuela es la inculcación/apropiación del arbitrario cultural de clases o grupos sociales determinado en forma de conductas,

Fabián Sanabria

Doctor en sociología de la Escuela de Altos Estudios en  
Ciencias Sociales de París  
UNAL



Sin título  
Enrique Grau

saberes y disposiciones durables (*habitus*). Pero esto se da gracias a la autonomía relativa con que cuenta el sistema de enseñanza institucionalizado, al lograr producir y reproducir por sus propios medios las condiciones de existencia necesarias tanto para el cumplimiento de su función propia de educación, como para la realización de las funciones y demandas externas de reproducción cultural y social[3].

En ese orden de ideas, Bourdieu refuta a los defensores de la teoría del capital humano que sólo ven en la escuela su adecuación para atender demandas económicas, y que por lo tanto miden el rendimiento escolar en términos de tasa de beneficio (tasa de retorno), derivada de las inversiones escolares. Esa definición "funcionalista" de la escuela ignora la contribución que el sistema educativo aporta a la reproducción de las estructuras sociales, al asegurar la transmisión hereditaria del capital cultural. El rendimiento escolar depende del capital cultural previamente inculcado por la familia: "el capital cultural va al capital cultural" [4].

De allí que sean los niños mejor dotados en esquemas de percepción, apreciación, disposiciones y acciones (*habitus*), aprendidos en el proceso de la socialización familiar, quienes tengan mayor acceso y posibilidades de éxito en el campo de las actividades escolares. Por lo tanto, lo que se hereda no es solamente el capital económico, sino sobre todo, el capital cultural, y en ese último proceso la escuela juega un papel estratégico. El sistema educativo cumple una importante función de legitimación al convertir la ideología de dones y talentos (entendidos como disposiciones innatas), en la explicación del éxito o del fracaso escolar. Por este mecanismo, la escuela transforma desigualdades sociales en desigualdades "naturales", es decir, transforma privilegios aristocráticos en derechos meritocráticos.

Es así como los privilegios y el patrimonio que históricamente se transmiten de manera directa (poder económico, social, cultural y político), alegando títulos de nobleza, vocaciones familiares, atributos sanguíneos, carismas o dones sobrenaturales, que antes correspondían a "derechos naturales" y "virtudes ascéticas", hoy requieren de la certificación escolar para ser legitimados. Los títulos escolares tienen la ventaja a la vez de ser expresión de los dones y de los méritos. La explicación de esta situación hay que buscarla en las transformaciones del proceso productivo y en los cambios que se operan en las estrategias de reproducción en las clases sociales.

## II

Es necesario recordar que los procesos de reconversión de unas formas de capital en otras suponen estrategias más o menos cambiantes. Así, por ejemplo, las transformaciones en el campo económico que afectaron la estructura de las empresas en el tránsito de la pequeña industria doméstica y familiar a la gran empresa industrial y comercial, fueron acompañadas de procesos de burocratización y especialización racional de las funciones económicas. Para asumir el control y hacer la gerencia de las firmas modernas, las estrategias tradicionales de selección de los herederos por parte de la familia se volvieron insuficientes. Hoy se hace necesario que quienes detentan grandes patrimonios económicos, transformen parte de ese capital en "inversión educativa", de tal manera que puedan legar a sus herederos parte de ese patrimonio bajo la especie de "capital cultural certificado" (títulos), lo que permite el acceso más expedito a los puestos de dirección en las empresas. Aquí nos encontramos con una forma clásica de reconversión de capital económico en capital cultural, que a la larga redundará en mejores beneficios económicos en forma de salarios altos, como mecanismo de apropiación de beneficios más disimulados que la renta.

Otro ejemplo de cambio de estrategias de reconversión de capital por parte de los grupos y clases que se disputan los beneficios del "aparato" escolar puede verse a través de la superproducción (inflación) de las titulaciones y la correlativa devaluación de las certificaciones escolares. El masivo crecimiento de la población escolarizada debido, entre otros factores, al acceso de las clases sociales y grupos a los circuitos educativos, ha producido serias transformaciones en la organización escolar, tendientes a garantizar, mantener o reorientar ciertas formas de certificación y jerarquización social.

En efecto, la devaluación de los títulos ha forzado a todas las clases y fracciones de clase, especialmente a aquellas que mejor uso han hecho del sistema escolar, a un conjunto de estrategias para mantener las posiciones heredadas y obtener a través de nuevas vías, como por ejemplo la prolongación de la escolaridad, las ventajas que antes se obtenían con los títulos ahora desvalorizados. Hoy los sectores populares acceden a los certificados y títulos devaluados que hasta ayer aportaban oportunidades de mantenimiento y ascenso social a las clases medias y superiores. Como consecuencia de ello, las vías de acceso a los diferentes destinos profesionales y sociales que ofrecía tradicionalmente la escuela se han modificado, de la misma manera como han cambiado los contenidos y el valor de los títulos otorgados. Los cortes y las fronteras entre niveles y modalidades escolares ahora no son tan definidos: progresivamente desaparecen las divisiones y barreras tradicionales, por ejemplo, entre la primaria y el bachillerato. "En el estado actual, la exclusión de la gran masa de los hijos de las clases populares y medias no se opera ya a la entrada del bachillerato sino progresiva e insensiblemente a lo largo de los primeros años del mismo, mediante formas veladas de eliminación como el retraso, forma diferida de la segregación, la relegación a unas vías de segundo orden que implica un efecto de marca y de estigmatización adecuado para imponer el reconocimiento anticipado de un destino escolar y social; y por último, la concesión de títulos devaluados" [5].

## III

En *La Reproducción* (elementos para una teoría del sistema de enseñanza), Bourdieu

desarrolla los conceptos, mecanismos e instancias fundamentales para comprender la especificidad de los procesos educativos y de socialización en general, y del sistema escolar en particular; así mismo, en esa obra da cuenta de la naturaleza de toda acción pedagógica: expresa de qué manera la escuela, como institución por excelencia de la vida cultural, basa su trabajo en el ejercicio del poder simbólico y, por lo tanto, en el poder de violencia simbólica que juega un papel central en la legitimación de las relaciones sociales [6].

El poder de violencia simbólica ejercido por la educación a través de toda acción pedagógica, al igual que cualquier otro poder simbólico, es aquel que logra imponer como legítimas las significaciones, los sentidos y valoraciones que se asignan a los hechos y rasgos característicos de todo orden sociocultural, velando las relaciones de fuerza que están a la base de dichos ordenes. De manera particularmente eficaz, las acciones educativas y pedagógicas transforman relaciones de fuerza en relaciones de sentido. Así, toda acción pedagógica ejerce alguna forma de violencia simbólica, al lograr con su poder arbitrario la imposición de un arbitrario cultural, es decir, al transmitir la conquista del reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima.

Toda acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica y poder arbitrario en dos sentidos. En primer lugar, porque las relaciones de fuerza que se dan entre los grupos y las clases que constituyen una sociedad originan el poder arbitrario que se expresa en la comunicación pedagógica. En segundo lugar, porque los contenidos y significaciones que definen una cultura, grupo, etnia o clase social, en tanto sistema simbólico, no pueden deducirse de un principio universal, ya sea físico, psicológico o espiritual, ni tampoco encuentran explicación en una entidad que obedezca a la "naturaleza de las cosas" o a la "naturaleza humana". Para que la acción pedagógica sea eficaz, esta doble arbitrariedad debe mantenerse oculta, no puede transparentarse en los agentes que participan de la comunicación pedagógica; ni la manera arbitraria de la imposición, ni los contenidos arbitrarios que se inculcan pueden aparecer completamente explicitados.

Para lograr este efecto, la acción pedagógica requiere de una autoridad pedagógica, encargada de hacer reconocer como legítima la cultura inculcada; igualmente se requiere la autonomía relativa que corresponde a las instancias encargadas de ejercer la autoridad pedagógica. Además, toda acción pedagógica, como relación de poder simbólico, es una relación comunicación que se ejerce a través del lenguaje, y como tal no descansa en el monopolio de la fuerza. Se trata de una comunicación entre emisores y receptores que en ningún caso se reduce a una relación simétrica. Al contrario de lo que piensa el sentido común, lo que se transmite en la relación de aprendizaje no es pura información, pues esto permitiría hablar sólo del rendimiento informativo de la pedagogía; en realidad, para el aprendizaje, incluido el de la lengua, es necesario el reconocimiento de la legitimidad de la emisión y de los emisores, en otros términos, es necesaria la autoridad pedagógica del emisor (profesor o maestro), que en cualquier circunstancia condiciona la recepción de la *información* transformándola en *formación*. El contenido informativo del mensaje no se agota en el de la comunicación, pues generalmente la comunicación pedagógica se mantiene, aunque la información transmitida tienda a desaparecer. Este carácter de la relación pedagógica y el sello que imprime la autoridad del profesor, se hace patente en el hecho de que se vive y se concibe como la relación arquetípica de padres e hijos.

Como hemos anotado, la relación pedagógica busca legitimar procesos y contenidos inculcados por su acción. Si esta se redujera a simple comunicación no se comprenderían las condiciones sociales que contribuyen a su eficacia simbólica. Los modos de imposición, los métodos y medios necesarios usados frecuentemente en la acción pedagógica, dependen de las acciones de fuerza que la sustentan, así como de las definiciones sociales y culturales que en cada familia se dan para definir el modo legítimo de imposición e inculcación. No existen relaciones pedagógicas que recurran exclusivamente a la coerción y la violencia, como tampoco las que excluyan totalmente el uso de este recurso [7].

Lo más frecuente en el trabajo pedagógico, como trabajo de inculcación y legitimación de un orden sociocultural, se realiza sin necesidad de recurrir a la represión externa o a la coacción física. Por ello se dice que el trabajo pedagógico es un "sustituto de la coacción física", más eficaz a largo plazo que cualquier forma de violencia material. En esta perspectiva, la autoridad pedagógica es delegada, no siempre de manera explícita ni contractual, sino en el sentido de que todo agente o institución que ejerce acciones pedagógicas dispone de autoridad en calidad de "mandatario" de los grupos o clases sociales cuyo arbitrario cultural pretende imponer. Dotada de autoridad pedagógica y, por lo tanto, de capacidad para reproducir los principios del orden cultural dominante y dominado, toda instancia educativa realiza un trabajo pedagógico. Este debe entenderse como el trabajo propio de inculcación progresiva de los elementos y prácticas de la herencia cultural, capaz de producir una formación duradera a través de los hábitos. Estos últimos, como se ha dicho, son el producto de la interiorización de los principios del arbitrario cultural, que una vez constituidos en condiciones sociales determinadas, pueden ayudar a perpetuarlo. Las instancias educativas y de socialización realizan un trabajo prolongado, a través del cual los agentes adquieren saberes y disposiciones, indispensables para su inserción social correcta, es decir, para realizar las prácticas sociales adecuadas al orden establecido.

El trabajo pedagógico inculca de manera intensa comportamientos, actividades y saberes que, en condiciones objetivas, se expresan según la lógica del sentido práctico, sin apelar explícitamente a normas, reglas, códigos o planes. El conjunto de rasgos, disposiciones y atributos constitutivos de la personalidad, son precisamente el producto de ese trabajo pedagógico socialmente determinado. Toda actividad educativa, difusa o institucional, tiene por objeto hacer interiorizar los modelos, significaciones y, en general, las condiciones

sociales de existencia en forma de lo que comúnmente denominados "personalidad". Esta es parte de lo social y lo colectivo incorporado, es cuerpo socializado. El individuo y la personalidad, recordémoslo, no se oponen a la sociedad: son una de sus formas de existencia [8].

Este carácter del proceso educativo lo convierte en instrumento fundamental de la continuidad histórico-social. Bourdieu acude al símil según el cual el *habitus* es el equivalente, en el ámbito de la cultura, de la transmisión del "capital genético" en el ámbito de la biología. La inculcación que realiza toda acción pedagógica es generadora, no sólo de información sino de personalidades sociales. En cierta forma, se puede decir que la acción educativa es algo así como "el aparato genético de la sociedad y la cultura".

#### IV

La efectividad y productividad del trabajo pedagógico se mide a partir de tres factores: primero, por el *grado deduración del habitus* inculcado; segundo, por la *medida en que el habitus es transferible*, de una situación a otra; y, tercero, por la *exhaustividad del habitus*, o sea, por su capacidad para engendrar prácticas sociales que correspondan al orden cultural inculcado. La *acción pedagógica primaria*, resultado de la educación familiar, ejerce los efectos más durables, produce las disposiciones más irreversibles, precisamente por el hecho de no tener antecedentes. En ella está el origen de lo que se ha denominado el *habitus de clase*, que se hará presente en los aprendizajes posteriores (acciones pedagógicas secundarias). "El *habitus* primario inculcado en el trabajo educativo primario está en el principio de la constitución ulterior de cualquier otro *habitus*" [9]. En ese horizonte, volvemos a encontrar el sentido profundo e implícito del capital cultural. La herencia cultural juega un papel decisivo en la desigual distribución de los beneficios escolares; las acciones educativas formalizan y explicitan principios que operan en la práctica y de los cuales el estudiante tiene un dominio previo, gracias a la socialización primaria (pedagogía implícita) [10]. Los esquemas de valoración, los sistemas simbólicos y, en general, la lógica del orden sociocultural, variables según los distintos grupos y clases sociales, se expresan como disposiciones (categorías de pensamiento, actitudes, aspiraciones, etc.) que permiten una determinada trayectoria escolar exitosa o deficiente.

Más es claro que las desigualdades e inequidades de la escuela no se explican de manera simple o directa por la clase social de origen, y menos por el nivel económico, sino que están mediadas por los procesos de socialización a los cuales las distintas clases y grupos someten a sus miembros para transmitir el patrimonio cultural. En la medida en que el aprendizaje escolar está precedido de la transmisión e inculcación de esquemas y estructuras de conocimiento, de percepción y valoración, no hay "igualdad de oportunidades" frente a la escuela. Con Bourdieu, Muchos autores sostienen que los niños llegan a ésta equipados de estructuras lógicas de *habitus* y modelos implícitos que implican un cierto *ethos* o sistema de valoraciones y normas y, finalmente, de expectativas que, de una u otra forma, inciden en los resultados de la actividad escolar [11].

Un lugar importante en esta serie de factores adquiridos en la socialización primaria, y que pueden implicar ventajas o desventajas escolares, es el lenguaje de sus relaciones con el pensamiento. Como lo sostienen Verbein y el propio Bourdieu, si bien es cierto que cada clase, fracción de clase o categoría social no son portadores de lenguajes distintos, su forma de apropiación de la lengua es diferente. El uso de una codificación elaborada o restringida del lenguaje produce efectos diferenciales en los resultados del aprendizaje escolar. El *habitus* lingüístico, es decir, las competencias y habilidades en el uso de la lengua, son un segmento importante del capital cultural heredado. La escuela tiende a valorar y definir como legítimo el lenguaje de las clases dominantes ("cultas") generando inequidades "académicas" evidentes.

Hay que recordar que la lengua no es sólo un instrumento de comunicación y que su eficacia depende de las condiciones sociales que la producen. La producción y circulación del lenguaje supone siempre la relación entre la "competencia lingüística" y el "mercado social" en que se expresa o compete [12]. El lenguaje además de ser un código de comunicación y transmisión de información, proporciona un vocabulario más o menos rico, un sistema de categorías más o menos complejo, una sintaxis que sirve para descifrar o manipular estructuras lógicas, estéticas o sociales, sobre todo las que suponen la comunicación pedagógica, que son también relaciones de poder simbólico presentes entre emisores y receptores.

Lo que se expresa del lenguaje es válido para la producción y circulación de todos los bienes culturales y simbólicos en que el sistema escolar aparece como un mecanismo privilegiado de distribución. Las obras de arte, los mensajes religiosos, los objetos técnicos, las imágenes publicitarias, las teorías sociales o científicas son objeto de una apropiación desigual que depende de la "naturaleza del mensaje", pero especialmente, de la posesión de códigos que permiten disfrutar (o producir) el mensaje, obra de arte, imagen o teoría. La recepción y captación de estos bienes depende entonces, de los esquemas de percepción, pensamiento y apreciación de que son portadores los receptores.

De la sociología de la educación de Pierre Bourdieu se deriva que el conocimiento y reconocimiento del orden social legítimo fundaría todas las estrategias universales de legitimación. De la misma manera como "ponerse en regla" o universalizarse produce efectos y beneficios universales, cuando la sociología dice con el proverbio que "la hipocresía es el homenaje que el vicio rinde a la virtud", existe la posibilidad de prestar atención a la hipocresía, negativa y universalmente estigmatizada o, de manera más realista, al homenaje a la virtud, positivo y universalmente reconocido. La obra de Pierre Bourdieu sería una tentativa de construir una *Realpolitik* de la Razón que contribuye a

favorizar la instauración de universos en donde todos los agentes y sus actos sean sometidos –especialmente a través de la crítica- a una suerte de “test de universalidad permanente”, prácticamente instituido en la lógica misma de los campos de la producción cultural, a fin de contribuir democráticamente a “universalizar las condiciones de acceso a lo universal” [13].

Bogotá, abril 13 de 2004.

---

[1] El autor de este artículo es antropólogo y Doctor en sociología de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Actualmente se desempeña como “profesor asociado” de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá y Director del Instituto Colombiano para el Estudio de las Religiones, ICER.

[2] Cf. P. Bourdieu, «Réproduction culturelle et reproduction sociale», en *Informations sur les sciences sociales*, X, 2, 1971, pp. 45-79.

[3] La escuela, para cumplir a cabalidad con sus funciones externas, sabe disimular esas demandas de reproducción, haciendo énfasis en su autonomía y “neutralidad absolutas”. Las funciones ideológicas de legitimación del orden establecido son posibles gracias a esa autonomía relativa del sistema escolar, que permite el éxito en la inculcación de la cultura legítima (dominante), gracias al reconocimiento que se rinde a la autoridad pedagógica y al desconocimiento que se guarda con respecto a las relaciones sociales que le sirven de fundamento.

[4] P. Bourdieu, *Sociología y cultura*, p. 61.

[5] Id., *La distinción*, p. 153.

[6] Cf., *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970 (Publicado en español por Laia, Barcelona, 1977).

[7] El debate pedagógico cargado de numerosos supuestos ideológicos, suscitado en el último cuarto de siglo, ha girado en torno a los partidarios de la autoridad pedagógica que abogan por el uso de los métodos coercitivos, y los defensores de la utopía libertaria, anti-autoritaria, de una pedagogía sin arbitrariedades. La imposición del arbitrario no depende del uso de las “formas duras” o de las “maneras suaves”; en los dos casos se produce el efecto de violencia simbólica, aunque con mayor éxito en el segundo. Lo cierto es que aún hoy subsiste la utopía espontánea que atribuye a los individuos la capacidad de encontrar y construir su propio desarrollo, montada sobre la idea de una acción pedagógica “libre”, heredera a su vez del mito *rousseauiano*, de una “educación natural”, o de la visión freudiana de una “educación sin represión”. En suma, el debate oscila entre la posición de las pedagogías no-directivas y las corrientes *directivistas*.

[8] Cf. EL análisis del funcionamiento de los salones en Proust, en *Le sens pratique.*, pp. 242-243.

[9] P. Bourdieu, *La Reproducción, op. cit.*, p. 85.

[10] Así, por ejemplo, la enseñanza escolar de la gramática (pedagogía explícita) no inculca exactamente nueva gramática generadora de prácticas lingüísticas. El niño posee previamente los principios que aprende en la escuela; todo estudiante hace construcciones sintácticas antes de ingresar al circuito de la educación formal. Con el trabajo académico codifica y sistematiza sus prácticas y conocimientos, adquiriendo una relativa conciencia de ellos. Este hecho refuerza la creencia de los miembros de las clases privilegiadas según la cual, sus actitudes y aptitudes dependen de “dones naturales” y no del aprendizaje.

[11] Desde perspectivas completamente diferentes, varios autores han sustentado hipótesis próximas a la sociología educativa del profesor Bourdieu. Es el caso de los trabajos de Basil Bernstein, Jean Piaget y P.H. Perrenaud.

[12] Cf. El primer capítulo de *Ce que parler veut dire*.

[13] Cf. «Un fondement paradoxale de la morale», en *Raisons pratiques*, pp.233-240.