

El Inconsciente de Escuela

Pierre Bourdieu

El sistema de esquemas cognitivos que está en la base de la construcción de la realidad y que es común al conjunto de una sociedad en un momento histórico determinado, constituye el inconsciente cultural o, en otros términos, el “trascendental histórico” que fundamenta el sentido común (o doxa), es decir todo lo que está *taken for granted* (en inglés en el original, N. del T.), esto es, que está implícito. De todos los aspectos de la realidad histórica éste “trascendental histórico” es, sin duda, aquel que los historiadores tienden a ignorar mas, no solamente porque no deja registro en las fuentes primarias históricas que, por definición, no tienen porqué registrarlo (a la manera de aquello que Hegel denominaba “el historiador original” quien, dado que vive en la época misma que describe, describe todo, menos lo esencial, dado que es evidente).

El inconsciente escolar es el conjunto de estructuras cognitivas que en el conjunto del trascendental histórico es imputable a las experiencias escolares¹ propiamente dichas y que, en consecuencia, es común a todas las producciones de un mismo sistema escolar nacional o, bajo una forma específica, a todos los miembros de una misma disciplina. Este inconsciente es lo que hace que, mas allá de las diferencias o las similitudes propias a las disciplinas, los productos de un mismo sistema escolar nacional presenten un conjunto de disposiciones comunes, a menudo atribuidas a un “carácter nacional” que hace que se puedan reconocer al primer golpe de vista y que algunas cosas prescindibles no necesiten ser nombradas, esto es, lo que en un momento determinado debe ser discutido o no debe serlo, lo que es importante e interesante (por ejemplo “un buen tema” o, al contrario, una idea o un tema “banal” o “trivial”).

El inconsciente escolar es una arbitrario histórico que por el hecho de haber sido incorporado, naturalizado, escapa a la toma de conciencia, en particular porque éste tiende a interpretar como naturales las estructuras de las cuales surge. Al convertirse poco a poco en un elemento consustancial a la actividad intelectual, el inconsciente escolar solo

¹ N. del T. Para mayor claridad, P. Bourdieu se refiere en otro escrito a lo que él denomina “el punto de vista escolástico” en los siguientes términos: “Se trata de un punto de vista absolutamente particular sobre el mundo social, sobre el lenguaje o sobre cualquier otro objeto del pensamiento, que es posible por la situación de *skholè*, es decir, de ocio, de la que la escuela –palabra que proviene también de *skholè*– es una forma particular, en tanto que situación institucionalizada de ocio estudios”. Bourdieu, P. *Raisons pratiques*. Paris: Editions du Seuil, 1994; p. 222.

se puede atrapar en sus manifestaciones o en sus efectos objetivos, es decir, por la investigación empírica, –histórica o sociológica-, funcionando a la manera de una experiencia (ruptura) epistemológica. La doxa en tanto que creencia que no es cuestionada, es más difícil de desenraizar que cualquier dogma y, en la medida en que éstas creencias se relacionan con nuestras evidencias y supuestos inconscientes que las constituyen, cualquier controversia que se lleve a cabo en el medio universitario puede alcanzar grados extremos de violencia simbólica. Por ejemplo, la ortografía, así como la gramática constituye una ortodoxia que se convierte en doxa al naturalizarse y algunos escritores pueden estar dispuestos a morir por el acento circunflejo, o por la manera de escribir una palabra.

Estas estructuras cognitivas son el resultado de un proceso de inculcación explícita que lleva a cabo el sistema escolar, pero también con mayor intensidad la inculcación estructural, sin intencionalidad ni sujeto, que se opera a través de la inmersión en un ambiente estructurado. De esta manera se puede suponer que las grandes divisiones y jerarquías escolares en disciplinas, en seminarios o en clases magistrales, tienden a reproducirse en principios de *visión y división específicos*, ellos mismos insertos en principios más generales que los mantienen (la oposición entre la gramática y la filología, la historia y la geografía, o entre dos especialidades tales como la metafísica y la historia de la filosofía o la filosofía de las ciencias).

En estas condiciones el análisis de éste inconsciente debe aplicarse de manera prioritaria a una relación poco conocida entre las estructuras institucionales, por ejemplo la historia de las disciplinas, y las estructuras cognitivas o, más precisamente su objetivación en campos del saber y del conocimiento. La historia de las formas institucionales de producción, de comunicación o de evaluación del conocimiento, tanto como de las diferentes técnicas de registro y acumulación del saber y de las técnicas de organización de los datos, no posee en sí misma su finalidad. Sin duda nada sería más importante que una genealogía (comparativa) de instituciones tales como el diálogo, la *diputatio*, las disputas de los colegios jesuitas, los cursos magistrales, las lecciones inaugurales, los seminarios, los coloquios, los exámenes orales –incluidas las sustentaciones de tesis-, así como las modalidades utilizadas actualmente, tales como la videoconferencia o el internet. No obstante, una investigación de ese tipo no cumpliría plenamente su función, a menos que se proponga precisar de manera explícita como determinan éstos dispositivos a las estructuras cognitivas, en especial al analizar las situaciones donde el cambio de las formas de comunicación entraña cambios en las formas de pensamiento.

En ese trabajo de objetivación del inconsciente histórico el investigador o investigadora (historiador-a, antropólogo-a o sociólogo-a) se enfrenta con dos inconscientes: aquel que toma por objeto y su propio inconsciente universitario, ligado a tradiciones nacionales y disciplinares, que él o ella debe tomar como objeto de estudio, porque de lo contrario puede atribuirlo, sin saberlo, en su análisis del inconsciente histórico de otros.

El doble trabajo de objetivación se cumple a través de una comparación metódica entre el ambiente social del objeto estudiado, especialmente el ambiente universitario, así como el universo en el que se encuentra él o la investigador-a. En la medida en que éste universo sea explícito evitara que el sujeto cognoscente se encierre en la trampa de las falsas evidencias de un mundo académico muy familiar. La Historia y la Antropología no cumplen plenamente su misión mas que cuando funcionan como instrumento de objetivación del sujeto de la objetivación, es decir, como medio especialmente poderoso para objetivar, haciendo parte de la historia a las estructuras cognitivas, que, por lo demás, han sido constituidas de manera histórica por el inconsciente escolar

Este trabajo de objetivación del inconsciente del investigador no se lleva a cabo en el contexto de una inesperada revelación, Por el contrario ésta es el producto de la acumulación progresiva de lo que se aprende en el continuo ir y venir entre: a) la observación del objeto y la forma en que el sujeto observa, b) de todo aquello que las observaciones del objeto revela sobre el observador y c) de todo aquello que la observación del sujeto cognoscente revela sobre el objeto de estudio.

En este trabajo de objetivación reflexiva el método comparativo es indispensable puesto que su primer efecto es el de concederle importancia a lo que se considere banal y sospechar sobre lo que nos resulta evidente, gracias a la confrontación con formas de pensar y de actuar diferentes, que pueden ser las cosas evidentes para otros. Sucede algo semejante a la fundación de las ciudades en la antigüedad que al aproximar a tribus y tradiciones separadas, llevaba a descubrir que muchas de las cosas que se creían que eran lo que eran “por naturaleza” (*phusei*), no lo eran mas que por la ley (*nomos*), es decir, en virtud de lo arbitrario de una determinada tradición. La confrontación de especialidades de naciones diferentes o de disciplinas diferentes (como ocurre también, aunque en menor proporción, con las contribuciones contenidas en un mismo número de una revista), produce necesariamente el efecto de “extrañeza” descrito por los formalistas rusos, que si bien no constituye una de las condiciones del descubrimiento del inconsciente, por lo menos sí es condición para reconocer su existencia y su poder. En efecto, esa confrontación obliga a percibir que a través de esquemas cognitivos arbitrarios, contingentes e históricos, la escuela ha inscrito en el pensamiento, en sus automatismos mas evidentes, así como en sus improvisaciones aparentemente mas espontáneas, todo un corpus opaco de ideas irreflexivas, fosilizadas, naturalizadas, a las que, de manera paradójica, solo la historización puede devolverle su vitalidad, esto es, liberarlas.

Las estructuras cognitivas se encierran de manera preferencial en todo lo concerniente a las clasificaciones del saber y el estudio del inconsciente académico debe volver contra si mismo los instrumentos del conocimiento que él mismo ha elaborado por y para el conocimiento de las “formas primitivas de clasificación”, como decían Durkheim y Mauss, es decir, sistemas clasificatorios semejantes a los que la etnobotánica y la etnociencia han actualizado, particularmente gracias a técnicas como el análisis de

componentes. De esta manera se pueden develar los esquemas cognitivos que todos aquellos que han sido sometidos a la inculcación escolar implícita o explícita, utilizan en sus operaciones de clasificación² y, de manera mas amplia, en sus “decisiones” prácticas, tanto como en las condiciones de producción y reproducción de estos esquemas.

Estas clasificaciones, estos principios de división, que están inscritos tanto en la realidad (en la estructura misma del espacio escolar, como en las carteleras de los cursos, en los informes escolares, en los índices de los libros) como en los cerebros, son sin cesar el objeto y el terreno de luchas de clasificación, luchas cognitivas que son también siempre luchas de poder. En efecto en un universo en que las luchas por el conocimiento son luchas por el reconocimiento, éstas pueden legitimar o cuestionar las jerarquías y tienen como opción la conservación o la transformación del orden cognitivo establecido, orden que, para evocar a Spinoza, llamaré orden gnoseológico-político. Al reconocer una nueva manera de escribir la literatura, o una nueva forma de pintura o de hacer ciencia, o bien hacer homologar una nueva disciplina, o proponer una nueva temática, es transformar tanto las relaciones de fuerza simbólicas como materiales, institucionalizando una nueva forma de distribución de los beneficios materiales y simbólicos que conllevan unas determinadas prácticas.

Aun si estuvieran relativamente protegidas contra el cambio, dado el hecho que, como ocurre con las estructuras lingüísticas, las estructuras cognitivas escapan habitualmente a hacerse evidentes, de todas formas pueden cambiar por el efecto de las luchas de que son objeto y también en función de las transformaciones de los dispositivos, técnicas e instrumentos disponibles. Pienso por ejemplo en lo que Vigotsky denomina estímulo-instrumentos (en oposición a los estímulos-objetos), es decir, objetos como el nudo de un lazo, o las muescas en una vara, pero también la agenda, los calendarios, la genealogía, las notas de los cursos, todos estos instrumentos del saber que cambian la estructura del conocimiento (como ha mostrado J. Goody a propósito de la escritura, simple instrumento de trascipción que cambia completamente nuestra forma de conocimiento, o como se piensa hoy sobre los efectos de los computadores), que transforman a sus usuarios y sus funciones psíquicas, tales como la memoria, la atención, etc.

Este análisis del inconsciente cognitivo conduce en un principio a ciertos malentendidos estructurales que afectan la comunicación internacional, aun en su dimensión científica. El etnocentrismo (o el cronocentrismo), contra el que estamos en guardia cuando nos ocupamos de sociedades remotas en el tiempo y el espacio, parece menos probable y

² Intenté una primera aplicación de ese proyecto que expuse, tal vez en forma prematura, en un artículo intitulado “Systèmes d’enseignement et systèmes de pensée” (*Revue internationale des sciences sociales*, XIX, 3, 1967, pp.367-388), en una especie de análisis experimental de los esquemas clasificatorios que los profesores de francés utilizan en sus esquemas de clasificación (cf. P. Bourdieu y M. De Saint Martin. “Les catégories de l’entendement professoral”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 1975, pp. 68-93).

menos peligroso cuando se trata de la Edad Media, o del siglo XIX, y, *afortunadamente*, del mundo contemporáneo. La ilusión de lo evidente nos separa de nosotros mismos, de nuestro propio inconsciente histórico, por lo tanto de todos aquello, contemporáneos o no, próximos o lejanos, que no están de acuerdo con nosotros. Esta es la razón por la que es necesario reconocer la historicidad de las formas de pensamiento, no para relativizarlas, sino de manera paradójica, para arrancarlas de la historia.

Actes de la Recherche en Sciences Sociales, No. 135, Diciembre 2000.

Traducción de Jorge Enrique González