

Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu

Rafael Ávila Penagos

1. Introducción

El presente trabajo pretende ser una nueva contribución al proceso de acumulación de condiciones para la construcción de una línea de investigación sobre las complejas relaciones entre la educación y la cultura¹. Como puede observarse en mi última publicación intitulada *La cultura: modos de comprensión e investigación*², esta reflexión no parte de cero, ya se han explorado estas relaciones a partir de los trabajos de Malinowsky, Sapir, Eco y Geertz. Y en el Proyecto ALUNA³ hemos trabajado la perspectiva psicocultural de Jerome Brunner con su teoría de los presupuestos psicológicos populares de los maestros⁴; y la perspectiva de Peter Senge con su teoría sobre los modelos mentales⁵. Existe pues un camino ya recorrido que nos ha conducido a construir una cierta comprensión

¹ La pretensión de pensar las relaciones entre educación y cultura, está marcada por una preocupación y por una perspectiva eminentemente pedagógicas, que construyen un campo de estudio diferente al que construye el antropólogo o el etnógrafo cuando estudia la cultura por sí misma; y diferente también del campo construido por los “estudios culturales”, más centrado en el estudio de las formas simbólicas y las prácticas culturales desde el punto de vista de sus relaciones con el problema del poder. Ver, por ejemplo, Santiago Castro Gómez, “Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura”, en *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Instituto Pensar, Bogotá, 2000. La voluntad de diferenciar explícitamente estos campos de estudio no obsta para reconocer, también explícitamente, las múltiples y fecundas relaciones y aproximaciones que puedan existir entre ellos.

² ÁVILA P., Rafael, *La cultura: modos de comprensión e investigación*, Ediciones Antropos, Bogotá, 2001.

³ ALUNA es un proyecto de investigación sobre las prácticas de formación de lectores y escritores. Estuvo institucionalmente ubicado en el Colegio Abraham Lincoln de Bogotá y fue financiado por el IDEP. Ocho maestros, de diferentes campos disciplinarios, trabajaron en él, bajo mi orientación como formador de maestros en investigación.

⁴ BRUNNER, Jerome, *La educación, puerta de la cultura*, Ediciones Visor, Madrid, 1997. p. 65.

⁵ SENGE, Peter, *La quinta disciplina*, Ediciones Granica, Barcelona, 1997.

de la cultura que podríamos calificar de SEMIÓTICA, en una continuidad consciente y confesada con la sociología comprensiva de Weber.

En esta ocasión me anima el PROPÓSITO de continuar esta tarea, explorando la teoría de las relaciones entre educación y cultura en Pierre Bourdieu, una teoría que se encuentra dispersa en toda su obra y que, por esta misma razón, no es fácil de identificar y sistematizar. Dentro del enorme repertorio categorial constitutivo del corpus teórico construido por este autor, he optado por seleccionar aquellas categorías que me parecen más pertinentes para la comprensión de estas relaciones. La idea es reconstruir, pero también traducir de cultura a cultura, pensando en destinatarios concretos que pertenecen a nuestro ámbito cultural y académico, a no pocos de los cuales, y en no pocas ocasiones, les he escuchado sobre su particular dificultad para “entrarle” a sus textos. No sobra advertir que en esta tarea de reconstrucción-traducción es bien difícil saber exactamente en dónde termina la reconstrucción fidedigna o confiable, y en dónde comienza uno a elaborar desarrollos de su teoría, a partir de los fundamentos sentados por el autor⁶.

La cultura, por supuesto, ha sido estudiada desde diferentes perspectivas. La Psicología, por ejemplo, en sus versiones experimental, psicoanalítica y behaviorista estuvo marcada, desde sus inicios, por el imaginario de un sujeto visualizado como burbuja o mónada aislada y encerrada, en donde la génesis de la cultura se concebía ligada al mundo intrasubjetivo y a sus consecuencias sobre los modos de pensar y de actuar del sujeto. Fue preciso esperar a los planteamientos de la psicología evolutiva o del desarrollo para comenzar a pensar al sujeto como proceso, y a las contribuciones de la lingüística para comenzar a aceptar el papel del lenguaje en la estructuración del sujeto, y su carácter mediador en los procesos de interacción entre sujetos. Las burbujas hacen implosión y se abren a la comunicación intersubjetiva, planteando nuevos problemas sobre la génesis de la mente y del sujeto: epistemología genética, psicología social y ciencias cognitivas.

Desde la perspectiva antropológica o sociológica, en cambio, la cultura ha sido visualizada como una especie de ambiente o estructura que preexiste a la llegada del sujeto y que, en alguna manera, lo trasciende a la vez que lo determina. En consecuencia la perspectiva psicológica ha enfatizado la dimensión subjetivista, y la perspectiva sociocultural la dimensión objetivista. Cada una de ellas responde a una parte de la problemática de la cultura, pero deja intocado y sin responder el otro conjunto de interrogantes.

⁶ Si aplico el principio de reflexividad a este trabajo (ver numeral 9), es preciso reconocer que este esfuerzo de apropiación de su instrumental teórico implica una actividad interpretativa que ocurre a partir de un campo de recepción en el cual son determinantes mi origen y mi clase social, como también la posición que ocupo en el campo intelectual de la educación, el mismo un campo de luchas.

2. El intento de trascender una antinomia

Lo que parece inicialmente atrayente de la obra de Bourdieu es que él intenta trascender esta aparente antinomia, acercando las teorías genéticas del conocimiento y del mundo simbólico (estilo Piaget, por ejemplo), a las teorías fisicalistas de la Sociología que se han concentrado en el análisis de las estructuras materiales de una formación social (al estilo, por ejemplo, de Marx o Lévi-Straus y sus equivalentes en el campo de la lingüística, como es el caso de Saussure).

Es apenas comprensible que la Sociología, en los primeros pasos de su génesis como disciplina científica, haya tenido todos los visos de una física social, precisamente por su pretensión de montar la demostración de su cientificidad, sobre la base de una observación de la sociedad desde afuera, análoga a la de las ciencias experimentales, las cuales ostentaban, en ese momento, el paradigma dominante. Construyó, de esta manera, una imagen de la sociedad como una especie de estructura objetiva que determinaba el comportamiento de sus actores, independientemente de sus representaciones simbólicas.

Durkheim, por ejemplo, en su intento por definir la especificidad de lo social, apela a los criterios de exterioridad y coerción. Los hechos sociales, según él, son externos al individuo porque este nace dentro de una sociedad que ya está organizada (ya tiene una estructura) y son coercitivos porque imponen al individuo una cierta manera de actuar ya codificada por leyes, reglas o deberes morales⁷.

Esta visión fisicalista de la Sociología tuvo sus ventajas y sus desventajas. Ventajas porque destruyó la imagen ingenua de un sujeto absolutamente libre de determinaciones, que actuaba “espontáneamente”, sobre el conjunto de la sociedad, a partir de decisiones o acciones supuestamente soberanas. Correspondió a la tradición sociológica, Durkheim, Marx, Weber, cada uno a su manera, acabar con esta ilusión, abriéndonos a la exploración del inmenso complejo de determinaciones que pesan sobre el sujeto.

Desventajas porque el sujeto se desdibujó y, finalmente se difuminó, quedando reducido a un simple cruce de relaciones, sin iniciativa y sin posibilidad de influir sobre su marco social. Cuando los sujetos creían estar improvisando sus propias melodías, el estructuralismo puso en evidencia la partitura que organizaba todas las melodías, y reducía el sujeto a un simple agente ejecutante de una obra ya concebida. De hecho el pre-determinacionismo sociológico tradujo, quizá sin quererlo y a pesar suyo, el pre-destinacionismo teológico, presente en diferentes versiones del cristianismo, pre y post-reforma, como también en religiones no-cristianas, como el islamismo, el budismo y el brahmanismo.

⁷ GIDDENS, Anthony, *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona, Ediciones Labor, 1985. pp. 158-160.

Según la concepción fiscalista del orden material, solo es posible concebir la práctica como una ejecución, y a los sujetos como agentes de la ejecución, es decir: como correas de transmisión de un conjunto de fuerzas que los trascienden; de esta manera el componente simbólico del sujeto, sus interpretaciones de la vida cotidiana y su capacidad de iniciativa quedan fuera del escenario epistemológico.

Estos aspectos son precisamente los que han querido recuperar y poner de relieve corrientes teóricas como la etnografía, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y las teorías de la elección racional, que se han propuesto como tarea el “regreso del sujeto” al escenario de la teoría social. Ellas resaltan la contingencia de la realidad social frente al conjunto de fuerzas determinantes y coercitivas, y la ingeniosidad del sujeto para interpretar y decidir los asuntos prácticos de la vida cotidiana, frente a la ficción de un sujeto pasivo, manipulado por su entorno. De este modo se destaca la importancia del componente simbólico en relación con la práctica y, en consecuencia, el papel del saber y de las competencias prácticas en la recreación del sistema societal. Este, por consiguiente, es obra de sujetos con conocimiento, con iniciativa y con prácticas ingeniosas; sujetos que, en fin, son más actores que agentes.

3. Primera tesis: dos órdenes, una doble lectura.

¿Cómo superar este conjunto de antinomias entre objetivismo y subjetivismo, entre mecanicismo y finalismo, y entre necesidad estructural y acción individual? Es aquí donde se sitúa la contribución de Bourdieu, convirtiendo dos paradigmas, aparentemente antagónicos, en aspectos o momentos de una TEORÍA DE LA PRÁCTICA.

Según él, “La tarea de la sociología es revelar las estructuras más profundamente ocultas en los diversos mundos sociales que constituyen el universo social, así como los mecanismos que tienden a asegurar su reproducción o transformación. Lo peculiar de este universo (el social) es que las estructuras que lo conforman llevan, por decirlo así, una doble vida. Existen dos veces: la primera, en la objetividad del primer orden, establecido por la distribución de los recursos materiales y de los modos de apropiación de los bienes y valores socialmente escasos... la segunda, en la objetividad del segundo orden, bajo la forma de sistemas de clasificación, de esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales... Por tanto, una ciencia de la sociedad debe, necesariamente, proceder a UNA DOBLE LECTURA o, para ser más precisos, echar mano de un juego de lentes bifocales analíticos que permitan acumular las virtudes epistémicas de cada una de estas lecturas, evitando al mismo tiempo los vicios de una y otra” (AR: 18)⁸.

Hay que distinguir, por supuesto, esta tesis de la doble lectura en Bourdieu, de la tesis de la doble hermenéutica en Giddens. La doble lectura apunta a develar o

revelar las estructuras propias de los dos órdenes: el material y el simbólico, y pretende descubrir las regularidades objetivas de cada uno de ellos; la doble hermenéutica apunta a sustentar la segunda lectura de los investigadores en la primera lectura de los investigados, dentro del proceso interpretativo propio de la investigación etnográfica.

4. Segunda tesis: las estructuras objetivas y las estructuras mentales se corresponden en una relación dialéctica.

Desarrollando una tesis ya esbozada por Mauss y Durkheim, según la cual los sistemas cognoscitivos vigentes en las sociedades primitivas se derivan de sus sistemas sociales, Bourdieu postula que, en las sociedades modernas, los dos órdenes están genéticamente ligados, debido a que las estructuras de la objetividad del segundo orden son la versión incorporada de las estructuras de la objetividad del primer orden. Dicho de otra manera: el conjunto de estructuras y divisiones sociales (condiciones) se convierten en categorías de percepción y apreciación (disposiciones) por medio de la interiorización (inscripción, impresión, incorporación) de las coerciones externas (AR: 20).

Esta relación genética entre los dos órdenes, implica una homología estructural que, según él, es producto del sistema escolar. En otros términos: el sistema escolar, y las prácticas de enseñanza que le son inherentes, cumplen la función de producir, o construir esta homología estructural, interiorizando las coerciones del primer orden (constructivismo). Es decir: convirtiendo las posiciones objetivas en disposiciones subjetivas que median las decisiones y las tomas de posición del actor. El producto de esta interiorización se llama HABITUS. Y, perteneciendo como pertenece al mundo intrasubjetivo, viene a operar a la manera de una bisagra que articula el primer orden con el segundo.

Con la construcción de esta “bisagra” sociocultural, quedan derribadas las supuestas divisiones y fronteras tajantes entre sociología y psicología. El sujeto queda amarrado a la estructura pero ésta, a su vez, queda suspendida del sujeto (LR: 244). Queda en pie que el sujeto puede actuar y re-accionar sobre las estructuras, pero también es claro que su intervención sobre éstas no es totalmente libre, no es totalmente espontánea, no es totalmente soberana, está pre-dispuesta y mediada por el habitus el cual, a su vez, es un producto social. Queda en pie también que las estructuras influyen sobre el sujeto, pero no son totalmente determinantes, no son totalmente coercitivas, no son totalmente dominantes, su influencia está mediada

⁸ Para facilitar las citaciones utilizaremos las siguientes abreviaturas: AR: ANTROPOLOGÍA REFLEXIVA; HA: HOMO ACADEMICUS; LR: LA REPRODUCCIÓN; Y S/C: SOCIOLOGÍA Y CULTURA. Los datos complementarios se encuentran al final en la bibliografía.

por el conjunto de categorías de percepción y apreciación, interiorizadas por una práctica social: la educación⁹.

Esta es una tesis que remueve el piso de los sociólogos que creen poder limitarse al análisis del primer orden sin analizar el segundo orden; según Bourdieu el estudio riguroso del proceso de interiorización de las estructuras no es otra cosa que la continuación lógica del estudio riguroso del primer orden. Una teoría de la práctica humana queda incompleta si el estudio de las estructuras objetivas no se continúa y se complementa con el estudio de los procesos de construcción del orden simbólico. Digámoslo aún más claramente: el análisis riguroso del sistema escolar y de las prácticas educativas forma parte de la responsabilidad de un científico social.

Entendámonos: no es que Bourdieu sustente y promueva la conveniencia o necesidad de una Sociología de la educación, como una disciplina auxiliar de la Sociología. Lo que está sosteniendo es que la sociología queda a mitad de camino, es decir: no cumple con su misión epistemológica, si no incluye dentro de su campo de estudio la génesis social del segundo orden, génesis que está mediada por los procesos selectivos, constructivos y deconstructivos de la educación.

5. Tercera tesis: el habitus como interiorización de la exterioridad, y exteriorización de la interioridad.

La categoría “habitus” constituye, a mi juicio, la pieza maestra de la arquitectura teórica de Bourdieu. Pero no es suficiente haberla introducido al escenario textual de este trabajo como una bisagra articuladora del orden material y el simbólico. Vamos a tratar de avanzar en su comprensión perfeccionando su conceptualización, señalando su origen social, relievando tres distinciones importantes: entre habitus primario y secundario, entre inculcación consciente e inconsciente, y entre inculcación substitutiva y reproductiva. Presentaremos al habitus como razón explicativa de la integración de un grupo, y mostraremos a continuación sus efectos sobre las estructuras objetivas; para terminar con una reflexión acerca de las implicaciones de estas tesis sobre el ser y sentido del trabajo pedagógico.

- **CONCEPTUALIZACIÓN:** una de las funciones propias del sistema de enseñanza es la producción de habitus, los cuales son conceptualizados como disposiciones durables y transponibles (LR: 211), como “esquemas comunes de pensamiento,

⁹ Los pedagogos preocupados por fundar teóricamente la educación como práctica social y la constitución del campo intelectual de la educación, encuentran aquí una tesis de insoslayable pertinencia relacionada con el papel de la práctica educativa en la construcción del mundo simbólico; es decir: en la construcción del conjunto de herramientas simbólicas con las cuales el sujeto tendrá que enfrentar su relación con el entorno.

percepción, apreciación y acción” (LR: 233), como principio generador de prácticas (LR: 48), como principio generador de conductas (LR: 148), como gramática generadora de prácticas (LR: 50)¹⁰, e incluso como “lex insita” o ley inmanente del cuerpo social “que hace que los agentes individuales realicen la ley del cuerpo social sin tener ni la intención ni la conciencia de obedecerla” (HA: 188).

- **ORIGEN SOCIAL:** el habitus tiene un origen social porque no es otra cosa que la incorporación de lo social en el cuerpo. “El principio de la acción histórica... no reside en la conciencia ni en las cosas, sino en la relación entre dos estados de lo social, es decir, entre la historia objetivada en las cosas, en forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos, en forma de disposiciones duraderas que yo llamo habitus. El cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo. Y la incorporación de lo social que realiza el aprendizaje es el fundamento de la presencia en el mundo social...” (SYC: 69-70).

Su génesis está ligada a un modo de inculcación por parte del maestro (LR: 61), el cual recurre a una gama amplia de ambientes e instrumentos didácticos para lograr la interiorización de un arbitrario cultural (LR: 62). El habitus, dice Bourdieu, es “producto de la interiorización de los principios de un arbitrario cultural capaz de perpetuarse, después de haber cesado la acción pedagógica” (LR: 47).

- **HABITUS PRIMARIO Y HABITUS SECUNDARIO.** El primero resulta del trabajo pedagógico de la familia, y está en el principio de la constitución de cualquier otro habitus. Los segundos son los que se cultivan en ambientes diferentes a la familia, tomando siempre como punto de partida el habitus primario. “La acción pedagógica primaria... produce un habitus primario característico de un grupo o de una clase, que está en el principio de la constitución ulterior de cualquier otro habitus” (LR: 58). Y la combinación del trabajo pedagógico primario con otras formas secundarias del mismo implica procesos de aculturación, deculturación y reculturación (LR: 60-61).

“El grado de productividad específica de cualquier trabajo pedagógico, diferente al trabajo pedagógico realizado por la familia, está en función de la distancia que separa el habitus que pretende inculcar del habitus que ha sido inculcado por todas las formas anteriores del trabajo pedagógico” (LR: 89-90).

- **MODO DE INCULCACIÓN INCONSCIENTE Y MODO DE INCULCACIÓN CONSCIENTE.** Al primero lo llama pedagogía implícita, y al segundo pedagogía explícita (organización metódica y explícita de los principios generadores de la

¹⁰ Bourdieu reconoce que la noción de habitus “tiene una larga tradición” La acuñó Aristóteles, se la apropió la escolástica, y la usaron sus maestros Mauss y Durkheim. Según él es preciso distinguirlo del “hábito” que se refiere a algo repetitivo, mecánico y automático (SYC: 155).

práctica). “Un modo de inculcación determinado... se caracteriza por la posición que ocupa entre (1) el modo de inculcación que produce un habitus por la inculcación in-consciente de principios que no se manifiestan sino en el estado práctico de la práctica impuesta (pedagogía implícita) y (2) el modo de inculcación que produce un habitus por la inculcación metódicamente organizada de principios (explíci-tamente) formulados e incluso formalizados (pedagogía explícita)” (LR: 62).

- **MODO DE INCULCACIÓN SUBSTITUTIVA Y MODO DE INCULCACIÓN REPRODUCTIVA.** La primera modalidad opera cuando se substituye por completo un habitus por otro (conversión) y la segunda cuando se tiende a mantener o reforzar el habitus primario (reproducción). “Un modo de inculcación determinada se caracteriza por la posición que ocupa entre (1) el modo de inculcación que tiende a operar la substitución completa de un habitus por otro (conversión) y (2) el modo de inculcación que tiende a confirmar pura y simplemente el habitus primario (man-tenimiento o refuerzo) (LR: 59). Esta distinción deja abierta la posibilidad de in-terpretar que el sentido del trabajo pedagógico no tiende necesariamente a construir habitus reproductores de las estructuras, sino que también puede tender a construir habitus transformadores de las estructuras. Claro, a condición de que a alguien se le ocurra que la práctica educativa puede servir para algo diferente a reproducir el orden social, y logre configurar un conjunto de ambientes y herramientas coherentes con un proyecto alternativo de intervención sobre dicho orden. Esta sería la única manera de abrir totalmente la puerta que el autor deja aquí a medio abrir¹¹.

Hasta aquí la mitad del recorrido: los procesos de inculcación e interiorización del habitus. Veamos ahora la otra mitad: sus efectos sobre las estructuras objetivas del orden social, el primero de los cuales da cuenta de la integración social.

- **LA RAZÓN EXPLICATIVA DE LA INTEGRACIÓN DE UN GRUPO** reposa, según el autor, en la identidad total o parcial de los habitus que habitan a sus miembros. Solo porque todos y cada uno de ellos poseen una idéntica gramática generadora de sus prácticas, es que nos parecen todos “recortados por la misma tijera”. “La integración de un grupo, dice, reposa sobre la identidad (total o parcial) de los habitus inculcados por el trabajo pedagógico” (LR: 50). Identidad (total o parcial) que explica también por qué una multitud de estrategias de los miembros de

¹¹ Ver el sugestivo epígrafe de “la reproducción” sobre el pelicano del capitán Jonatán, el cual pone un huevo que, a su vez, se convertirá en pelicano, y así sucesivamente hasta el momento en que a alguien se le ocurra hacer una cosa distinta con el huevo: como puede ser el hecho de hacer una tortilla.

un grupo, aparentemente dispersas e independientes en un ámbito institucional están, sin embargo, objetivamente “orquestradas” (HA: 196-199).

- **EFFECTOS DEL HABITUS SOBRE LAS ESTRUCTURAS OBJETIVAS.** El habitus, entonces, puede caracterizarse simultáneamente como producto, como productor y como reproductor. Como gramática interiorizada es un producto social, como principio generador de prácticas es un productor social y, en la medida en que estas prácticas revierten sobre las estructuras objetivas, es un reproductor social (LR: 244 y 248).

“El trabajo pedagógico tiende a reproducir las condiciones sociales de producción del arbitrario cultural, esto es: las estructuras objetivas de las cuales él mismo es producto, por mediación del habitus como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas” (LR: 48).

Qué reflexiones podemos ir hilvanando sobre el SER Y SENTIDO DEL TRABAJO PEDAGÓGICO a partir de estas primeras tesis?

En primer lugar, es claro que el CAMPO DE INTERVENCIÓN del trabajo pedagógico es, nada más y nada menos, que el mismísimo cuerpo. Y SU SENTIDO: convertir un cuerpo biológico (natura) en un cuerpo socializado (cultura), es decir: en un cuerpo sujeto al orden social, vía socialización. Es exactamente eso lo que entendemos por sujeto: un cuerpo socializado. No el sujeto correlato gramatical del predicado, ni el sujeto correlato epistémico del objeto, sino el sujeto resultante de un proceso de incorporación de lo social en el cuerpo, bajo la acción orquestrada de los encantamientos propios del ambiente escolar, el cual suma, a la autoridad cuasisagrada del maestro, la inevitable asimetría de poder inherente a la relación paido-agógica.

La formación de este cuerpo socializado ocurre mediante la construcción de un conjunto de disposiciones que puedan permanecer en el cuerpo, una vez haya cesado la actividad propia del pedagogo. A este trabajo se refiere Bourdieu con una categoría que le es propia: LA INCULCACIÓN, un proceso de larga duración, sostenido en el tiempo, que implica una actitud de constancia e insistencia por parte del maestro. Y, desde luego, una cierta planeación. El contenido y el sentido de este proceso de inculcación es el resultado de un proceso de selección, marcado por múltiples opciones y sesgos sobre aquello que los maestros consideran legítimo o pertinente, de acuerdo con las posiciones que ocupan en los diferentes campos a los que pertenecen. En suma: el proceso de inculcación es, a la vez, un proceso de interiorización de un arbitrario cultural.

El trabajo pedagógico, entonces, es un camino para interiorizar la exterioridad de las estructuras objetivas, y el resultado de este trabajo es un habitus que habita la subjetividad del sujeto. En la medida en que este habitus es una gramática productora de prácticas y reproductora de estructuras, es por mediación suya que la

interioridad del sujeto puede exteriorizarse y salir a intervenir las estructuras objetivas. Es por esta razón que hemos visualizado el habitus como una especie de bisagra que amarra el sujeto a las estructuras, y estas al sujeto. Y es por esta razón que hemos visualizado a LA EDUCACIÓN (EL SISTEMA Y LAS PRÁCTICAS) COMO UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS SIMBÓLICAS QUE MEDIAN LA RECONSTRUCCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS OBJETIVAS DEL ORDEN SOCIAL. La educación viene a ser el proceso auto-poietico de la sociedad. Lo cual significa, ni más ni me-nos, que toda la dramaturgia educativa forma parte de los principios explicativos del orden social.

“Sólo una teoría adecuada del habitus como lugar de la interiorización de la exterioridad y de la exteriorización de la interioridad, permite hacer claridad sobre las condiciones sociales de ejercicio de la función de legitimación social que, de todas las funciones ideológicas de la escuela, es la más disimulada” (LR: 246).

6. Cuarta tesis: la teoría del campo

Entre las múltiples significaciones de la categoría “campo” en diferentes disciplinas del conocimiento (en psicología, por ejemplo, se habla de campo visual, campo auditivo, campo de conciencia, campo de percepción; en el campo deportivo se habla de campo de juego, etc.) conviene recordar que, en las ciencias sociales, corresponde a la tradición marxista haber establecido una relación de analogía entre la estructura de clases y un campo de fuerzas, inspirándose probablemente en la concepción del campo magnético desarrollada por la física; aunque es posible pensar que esta concepción esté montada, a su vez, sobre una referencia estratégica al campo de batalla. En este sentido la categoría “campo” tiene una significación agonística muy diferente de la concepción agrícola del campo como objeto sobre el cual recae la acción de cultivar. La Física, la Sociología y las disciplinas marciales tienen en esta categoría una gran convergencia: una multiplicidad de fuerzas se aglutinan alrededor de dos polos que se ob-ponen, desde un punto de vista, y se complementan desde otro. El pensamiento dialéctico habla de unidad de contrarios.

Explorando una diversidad de textos en los que el autor explicita su conceptualización del “campo”, encontramos unos en los que esta categoría aparece directamente relacionada con las relaciones sociales de producción, y otros en los cuales las incluye pero no se limita a ellas, abarcando otras formas de relaciones sociales.

En el siguiente texto está clara y explícita su relación con las relaciones sociales de producción (*rappports sociaux de production*):

“Un campo, dice, es un universo en el cual las características de los productores están definidas por su posición en las relaciones de producción, por el lugar que ocupan en un espacio determinado de relaciones objetivas” (SYC; 104).

En este otro, en cambio, la categoría amplía su extensión para incluir en su referencia cualquier forma de relaciones sociales:

“Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)” (SyC; 135).

La estructura de clases, entendida como campo de fuerzas que se expresa, a la vez, en antagonismos económicos y políticos, y en un sistema de posiciones y oposiciones simbólicas, es el principio explicativo de las regularidades y semejanzas que presenta la práctica de los miembros de una clase determinada (LR: 244)¹².

Como ya se ha insinuado, Bourdieu no restringe la aplicación de la metáfora del campo de fuerzas a las relaciones sociales de producción, como era corriente en la tradición marxista; él amplía su significación para hacer de ella una categoría más general, aplicable a diferentes tipos de relaciones entre los actores. Todas las formas que han asumido las relaciones sociales en la historia pueden ser pensadas como un campo de fuerzas, o como un campo de poder. Y este es conceptualizado como un espacio de posiciones ocupadas, sobre la base de diferentes especies de capital¹³, por diferentes fracciones de la clase dominante; parte de estas fracciones son económicamente dominadas y culturalmente dominantes (artistas, intelectuales, profesores) y parte de ellas son económicamente dominantes y culturalmente dominadas (dirigentes políticos, y cuadros directivos de las empresas públicas o privadas), (HA: 55, ver nota 1).

El autor habla de campo de la alta costura, campo artístico, campo universitario, campo cultural y campo intelectual, e insinúa que las facultades y las disciplinas también pueden ser pensadas como campos. En nuestro medio, por ejemplo, el profesor Mario Díaz ha puesto en circulación la categoría “campo intelectual de la educación” con el fin de pensar el campo de producción de discursos educativos, no como un agregado de fundadores de discursos, sino como un escenario de luchas por la hegemonía entre sus diferentes productores¹⁴. Todos ellos tendrían en común el ser campos de poder, y todos ellos serían ESTRUCTURALMENTE HOMÓLOGOS.

¹² “La structure des rapports de classe, entendue comme champ de forces qui s’exprime a la fois dans des antagonismes directement économiques ou politiques et dans un système de positions et d’oppositions symboliques, procure le principe explicatif des caractéristiques systématiques que revêt, dans les différents domaines d’activité, la pratique des agents d’une classe déterminée” (I.R: 244).

¹³ Ver la conceptualización de capital en el numeral 7 de este trabajo.

¹⁴ Díaz V., Mario, *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Univalle, Cali, 1993. p. 10.

“Existen leyes generales de los campos: campos tan diferentes como el de la política, el de la filosofía o el de la religión tienen leyes de funcionamiento invariantes” (SyC: 135). El campo de poder político y el campo universitario, por ejemplo, son estructuralmente homólogos, pues el segundo reproduce en su estructura al primero, por medio de sus funciones de selección e inculcación, reproduciendo de esta manera el espacio de posiciones diferentes que son constitutivas del campo de poder político (HA: 61-62).

La dinámica de estos campos está dada por la relación entre la estructura de posiciones constitutivas del campo y las luchas que tienden a mantener o subvertir esta estructura (HA: 100) con el fin de modificar las relaciones de acceso o de control a un determinado bien o capital (económico o cultural).

“Aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan (de manera más o menos completa) el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación... mientras que los que disponen de menos capital (que suelen ser también los recién llegados, es decir, por lo general, los más jóvenes) se inclinan por estrategias de subversión” (SyC; 137). En el campo cultural los primeros se inclinan por estrategias que favorecen la ortodoxia y los segundos por estrategias que favorecen la herejía o la heterodoxia (en el campo religioso, en el campo universitario o en el campo artístico, por ejemplo).

7. Quinta tesis: la teoría del capital

Aunque la categoría “capital” tiene un cierto carácter polisémico, incluso en el mismo Marx, Bourdieu hereda, de este y de la tradición marxista, la idea de que el capital no es una cosa, sino una relación de producción asimétrica con respecto a los medios de producción; como también la distinción entre un capital constante y un capital variable, es decir: entre un capital que conserva su valor en el proceso de trabajo (materias primas y elementos de trabajo) y un capital que agrega valor (la fuerza de trabajo, fundamento de la plusvalía).

Con la categoría “capital”, entonces, pasa algo parecido a lo que ocurre con la categoría “campo de fuerzas”; inicialmente restringida a la esfera económica, también se amplía en su extensión para referirse a cualquier bien, de cualquier naturaleza, y no sólo a los bienes económicos o financieros. Podemos hablar, según él, de capital simbólico, capital cognitivo, capital cultural, etc. Y podemos imaginar que los actores que constituyen cualquier campo de poder acumulan una determinada forma de capital y la invierten, corriendo el riesgo de mejorar o empeorar su posición en dicho campo.

Si un bien o un recurso escaso es apetecido o deseado por un conjunto de actores, ese bien es un capital para todos ellos. Lo que opone a los actores y genera una lucha entre ellos es su relación desigual a ese capital (bien o recurso). O para decirlo de otra manera: el acceso a y el control de ese capital, por el cual se disputan los protagonistas, es el ENJEU de las luchas. Y lo que está en juego (el enjeu) en toda forma de lucha es una forma de capital, un bien o un recurso que son necesarios para la producción o reproducción de la vida social, sea que este bien apetecido sean las mujeres generadoras de hijos, la tierra generadora de renta, el trabajo generador de ganancia, el dinero generador de intereses de capital, o el conocimiento generador de competencias. “Un campo... en fin, se define definiendo aquello que está en juego (el enjeu)... Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar...” (SyC; 135-136). Juego, reglas de juego, estrategias de juego, interés, apuestas, enjeu e inversión (en sentido económico y psicoanalítico) son subcategorías reiterativamente utilizadas por el autor.

Las reglas de juego juegan un papel muy importante en la conservación o transformación de la estructura de posiciones en un campo de poder. Son, a la vez, un elemento regulador de las luchas entre los actores, y un objeto de disputa *enjeu* entre los mismos. Todas las reglas de juego vigentes han sido legitimadas como resultado de una posición ventajosa dentro del campo. En consecuencia: la producción de reglas y los modos de producción de las reglas adquieren una importancia estratégica en la reproducción o transformación de las posiciones (constitución, leyes, reglamentos, estatutos, etc.) y de las instituciones.

Bourdieu distingue cuatro modalidades de capital: a) *EL CAPITAL CULTURAL* que puede existir bajo tres formas: –en estado incorporado como habitus, –en estado objetivado bajo la forma de bienes culturales materiales como pinturas, libros, partituras, etc. –y en estado institucionalizado bajo la forma de títulos y premios que certifican la legitimidad de un determinado saber y las competencias de un determinado actor¹⁵. b) *EL CAPITAL SOCIAL* ligado a la pertenencia a instituciones o grupos sociales que disfrutan de un cierto prestigio (club, fundaciones, ONG, etc.). c) *EL CAPITAL LINGÜÍSTICO* ligado a las competencias requeridas para expresarse oralmente o por escrito, y al manejo de ciertos códigos especializados. Y d) *EL CAPITAL SIMBÓLICO* ligado al prestigio que se deriva de la posesión de un bien determinado, y de la legitimidad y del valor que se le confieren en el mundo simbólico. Es decir: de la significación social que se atribuye a la posesión, por medio de la cual se transforma una diferencia de hecho en una diferencia de valor¹⁶.

¹⁵ Ver Gladys Caro de Gutiérrez, La conversión de capitales en jóvenes universitarios: Análisis de casos en la UPN, tesis de grado en la Maestría de Sociología de la Educación, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2002, p. 25 y ss.

¹⁶ Ver también Sociología y Cultura, pp. 282, 283.

8. Sexta tesis: La teoría del mercado

Con la categoría “mercado” ocurre algo semejante a lo que ya hemos indicado que ocurre con las categorías campo y capital. Un mercado es, en principio, un intercambio de bienes, que hace abstracción de la naturaleza de los bienes que se intercambian. En el repertorio categorial de Bourdieu el campo de fuerzas puede estar referido a la esfera económica o a la esfera simbólica, el capital puede ser económico o simbólico, y el mercado puede ser igualmente económico o simbólico. El intercambio de conocimiento en el mundo académico es un mercado simbólico, como lo es también el intercambio de “bienes de salvación” puestos en circulación por las diferentes religiones.

Una precisión: todo intercambio de bienes está mediado por un acto de valoración, incluso en la situación de trueque. Nadie, por ejemplo, me va a trocar un bulto de papas por un bulto de diamantes; un cierto sentido de las proporciones nos indica que allí está presente una cierta dosis de desmesura. En el mercado moderno el intercambio está mediado por el precio que es una codificación del valor, materializada en la moneda como equivalente general de intercambio¹⁷.

El “pequeño detalle” es que, una vez substantivado o cosificado el valor en forma de moneda, un actor colectivo, llamado el Príncipe o el Déspota en la tradición sociológica, monopoliza la producción de la moneda y regula su modo de circulación y uso; y otro actor colectivo llamado Institución financiera, consorte del Príncipe, convierte a la moneda en mercancía para generar más capital. Con este “pequeño detalle” se construye socialmente una relación asimétrica de acceso a, control de y uso de la moneda, la cual caracteriza a la sociedad que, a falta de un mejor nombre, llamamos capitalista.

En el mercado simbólico ocurren fenómenos estructuralmente homólogos: el mercado de bienes simbólicos también está mediado por actos de valoración socialmente legitimados; existen actores colectivos que pretenden monopolizar la producción y la circulación de bienes simbólicos, y también existen actores colectivos que convierten los bienes simbólicos en mercancías generadoras de mayor capital aún.

¹⁷ A propósito de la relación entre mercado y valoración, y refiriéndose concretamente al “mercado lingüístico”, dice Bourdieu: “Hay un mercado lingüístico cada vez que alguien produce un discurso dirigido a receptores capaces de evaluarlo, apreciarlo y darle un precio” (Ver SyC: 145). E incluso sostiene que existe “un tipo determinado de leyes de formación de los precios de las producciones lingüísticas” (Ib.).

9. Un modo de relación con el conocimiento

Una última preocupación de este trabajo es la de resaltar el modo de relación con el conocimiento que está más o menos explícito en la obra de Bourdieu. Si fuera posible hablar de una epistemología regional de su pensamiento sociológico, esta no podría reducirse a un proceso metacognitivo por el cual el científico vuelve sobre la producción de un campo específico para evaluarla, probarla o reajustarla. Su epistemología regional está más preocupada por los modos de producción y uso de las categorías constitutivas de su corpus teórico, tratando de configurar un estilo peculiar para el ejercicio de la práctica científica que podría caracterizarse por los siguientes rasgos:

• *El principio de reflexividad, instrumento para la autocrítica*

En su ya conocida reflexión sobre el ritual de la “clase magistral”, Bourdieu enuncia el principio de reflexividad como el principio fundamental de la práctica sociológica:

“Ya sea parábola o paradigma, la lección sobre la lección, un discurso que reflexiona sobre sí mismo en el acto del discurso, tiene al menos la virtud de recordar una de las propiedades fundamentales de la sociología tal como yo la concibo: todas las proposiciones que enuncia esta ciencia pueden y deben aplicarse al sujeto que hace la ciencia” (SyC: 55-56). Con ello le entrega al sociólogo una herramienta para autoanalizar su producción en el campo cultural (él también ocupa una posición en el campo universitario como productor de cultura), y un criterio para auto-aplicarse las herramientas que él mismo produce para aproximarse a su campo de estudio.

Este principio implica, obviamente, LA VOLUNTAD DE OBJETIVAR EL SUJETO DE LA PRÁCTICA CIENTÍFICA, voluntad que implica suscitar y cultivar la conciencia y el reconocimiento de que el investigador tiene un origen social, y ocupa una determinada posición en el campo universitario o intelectual. “El trabajo requerido por la objetivación científica se acompaña de un trabajo... acerca del sujeto de la objetivación. No es posible trabajar sobre determinado objeto sin tener presente en todo momento que el sujeto de la objetivación está en sí mismo objetivado: los análisis más brutalmente objetivantes son redactados con la conciencia absoluta de que se aplican a quien los escribe” (AR: 41).

• *Un modo de producción y uso de las categorías*

Las categorías, todas las categorías, son el resultado de un proceso constructivo regido por la lógica que, paradójicamente, no puede perfeccionarlas solamente a

base de razonamientos. Es preciso ponerlas a funcionar y probarlas en procesos concretos de investigación sobre objetos de estudio igualmente concretos, a fin de que demuestren, en el uso mismo, su capacidad heurística y su validez. Si una teoría no demuestra su capacidad heurística para interrogar la realidad estudiada, es porque existe algo en la estructura misma de la teoría que debe ser revisado y corregido. En consecuencia la convicción de que un instrumental teórico está siempre en proceso de perfeccionamiento, es el primer rasgo de un estilo crítico de relación con un campo de conocimiento.

“Voy a ir explicando sucesivamente cada uno de los términos, empezando por la noción de habitus. Pero no dejaré de alertarlos... en contra de la tendencia a fetichizar los conceptos: hay que tomar en serio los conceptos, controlarlos, y sobre todo, ponerlos a trabajar bajo control, bajo vigilancia, dentro de la investigación. Así es como van mejorando poco a poco, y no por medio del control lógico puro, que los fosiliza” (SYC: 43).

Si bien las “categorías” constitutivas de un cuerpo teórico pueden perfeccionarse demostrando su capacidad heurística en investigaciones concretas, también pueden perfeccionarse como resultado de las discusiones que se producen en el campo sobre su pertinencia y adecuación con respecto a la naturaleza del objeto estudiado. La razón es que ellas, además de ser instrumentos diseñados para la comprensión de un determinado fenómeno, son también el “enjeu” de las luchas que se libran en ese campo. Es decir: además de instrumentos, son capital apetecido para producir valor agregado en un campo de conocimiento.

• *Un modo de identificar las invariantes de las variaciones.*

La realidad social es compleja, histórica, singular, contingente, llena de vicisitudes y sorpresas. Pero, para hacer ciencia social, necesitamos construir lenguajes especializados (códigos elaborados diría el Profesor Berstein) compuestos de categorías, hipótesis y formas de verificación o de validación que toman una cierta distancia del sentido común con el fin de construir e identificar constantes, regularidades y tendencias que puedan servirnos para comprender los aspectos comunes a realidades diversas.

“La sociología... es el arte de concebir cosas que son fenomenológicamente diferentes como semejantes en su estructura y funcionamiento” (SYC; 71). De esta manera “puede aprehender un número cada vez más extenso de objetos con un número cada vez más reducido de conceptos y de hipótesis teóricas” (Ib.). No sólo el mundo económico puede concebirse como campo, también el mundo religioso, el mundo universitario, el mundo de la alta costura, el mundo de los medios (mass media) etc. Una categoría cada vez más general en su nivel de abstracción tiene un campo de aplicación cada vez más extenso. Y las mismas categorías que se cons-

truyen para comprender la estructura y el funcionamiento de un campo (tales como capital, mercado, interés, inversión, etc.) sirven de instrumental teórico y heurístico para comprender la estructura y el funcionamiento de otros campos.

“Cada vez que se estudia un nuevo campo... se descubren propiedades específicas, propias de un campo particular, al tiempo que se contribuye al progreso del conocimiento de los mecanismos universales de los campos que se especifican en función de variables secundarias” (SYC: 135).

10. Una pregunta final

Es claro que la categoría *habitus* fue acuñada por Aristóteles, y fue retomada por la escolástica, y por los maestros que lo antecedieron en la Escuela Normal (Mauss y Durkheim).

Es claro que la categoría “campo” era moneda corriente en autores como Weber, Panofsky y Foucault, y en otras disciplinas como la Psicología, la Física y las artes marciales.

Es claro que la categoría “capital” había sido puesta en circulación por la teoría económica anterior y por el mismo Marx que la visualizó más como relación que como cosa.

Es claro que la categoría “mercado” pertenece a toda la tradición de la ciencia económica y que también fue reconceptualizada por Marx en el *capital*.

EN QUÉ CONSISTE ENTONCES LA ORIGINALIDAD DE BOURDIEU?

Disponemos de una respuesta inicial que debe ser precisada y perfeccionada por los procesos de apropiación crítica de su obra, y que, en consecuencia, tiene un carácter provisional: es verdad, todas y cada una de estas categorías pertenecían ya al torrente circulatorio de las ciencias humanas en el mundo occidental. Sin embargo, sería injusto concluir que el pensamiento de Bourdieu carece de originalidad por estas razones. Su obra se apoya y se entronca en los padres fundadores de la tradición sociológica, pero no se limita a repetirlos, los recontextualiza aprovechando todas las contribuciones teóricas que se hicieron después de ellos. Y, por esta razón, todas y cada una de las categorías, que continúa usando, han sido resignificadas y reconceptualizadas para “aprehender un número cada vez más extenso de objetos con un número cada vez más reducido de conceptos y de hipótesis teóricas” (SYC: 71). De modo que su repertorio categorial incluye la significación aportada por la tradición sociológica, pero la supera aumentando su nivel de generalidad, dentro de un marco teórico más complejo que potencia su capacidad heurística.

Referencias

- *Obras sobre Bourdieu*

CARO DE GUTIÉRREZ, Gladys. *La conversión de capitales en jóvenes universitarios: análisis de casos en la UPN*. Tesis de Maestría en Sociología de la Educación, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

DELEUZE G. y GUATTARI F. *Capitalisme et schizophrénie*. Paris, Editions de Minuit, 1980.

DÍAZ VILLA, Mario. *El campo intelectual de la educación*. Cali, Editorial Univalle, 1993.

GIDDENS, Anthony. *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona, Ediciones Labor, 1985.

GIDDENS, A. y TURNER J. *Social theory today*. Stanford, Stanford University Press, 1987.

RITZER, George. *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid, Ed. McGraw-Hill, 1993. pp. 500-506.

TÉLLEZ IREGUI, Gustavo. *Desarrollos teóricos y conceptos fundamentales de la obra de Pierre Bourdieu*. Materiales para la Maestría en Sociología

de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1992, inédito.

- *Obras de Bourdieu*

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C. y PASSERON, J-C. *Le métier de sociologue*, La Haye, Ed. Mouton, 1980.

BOURDIEU, P. y PASSERON J.C. *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit, 1970.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Paris, Editions de Minuit, 1984.

_____. *Sociología y cultura*. México, Editorial Grijalbo, 1990. Traducción de Martha Pou.

_____. *La esencia del neoliberalismo*. En: Revista Colombiana de Educación, No. 35, pp. 149-155.

BOURDIEU P. y WACQUANT Loic. *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México, Editorial Grijalbo, 1995.

Rafael Ávila Penagos
Doctor en Sociología
Universidad de Lovaina, Bélgica
Profesor e investigador
Universidad Pedagógica Nacional
e-mail: losavila@yahoo.fr