

Las relaciones entre el medio cultural y el sistema de enseñanza: El pensamiento de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron

Jesús Favela Rodríguez
Centro de Estudios Educativos

INTRODUCCIÓN

En este artículo se pretende presentar el pensamiento de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, quienes han contribuido grandemente al estudio de las relaciones entre la cultura y los sistemas de enseñanza en Francia, y cuyos trabajos presentan en esta área un enfoque nuevo y de alto valor como análisis sociológico.

La semejanza entre la problemática presentada por los universitarios franceses, a raíz del movimiento estudiantil de mayo de 1968 en París, en diversas publicaciones, y el análisis sociológico de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron nos hacen deducir que éstos han podido ser de gran ayuda a los estudiantes para conocer con claridad la situación del estudiante y de la universidad respecto a la totalidad de la sociedad, en su libro *Les héritiers*, publicado en 1964. De igual manera el movimiento estudiantil de mayo ha podido ser un inspirador y un estímulo para la elaboración de una teoría del sistema de enseñanza descrita en el libro *La reproducción* en 1970.

El título de esta última obra indica ya claramente la tesis fundamental de la teoría de Bourdieu y Passeron. Ante el optimismo ingenuo de quienes consideran al sistema de enseñanza en Francia como generador del cambio social, estos autores demuestran que las estructuras mismas del sistema de enseñanza dan al cambio social una muy pequeña probabilidad de lograrse.

El análisis sociológico que hacen los autores en los dos libros citados —los cuales se pueden considerar complementarios— no pretende ser de carácter universal y aplicarse así a toda sociedad que tenga un sistema de enseñanza. Están, pues, relativizadas las afirmaciones y la teoría por un contexto concreto y en un momento histórico determinado. Esto es más manifiesto por el hecho de que, según la afirmación de Bourdieu y Passeron, el contenido de la enseñanza y las formas de autoridad que se encuentran en un sistema de enseñanza están determinadas por las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos de la sociedad. Por consiguiente, si se tuviera el deseo de transponer el análisis de que tratamos a otro contexto histórico y cultural, habría que considerar toda la serie de factores que forman ese nuevo contexto, y analizar de igual manera si la estructura de la enseñanza de ese nuevo país encierra los mismos mecanismos de retransmisión estudiados por Bourdieu y Passeron. Solamente bajo estas dos condiciones pue-

de ser válido el intento de hacer una aplicación de la teoría a otro país: “el olvido del contexto es suficiente para volver iguales las cosas desiguales y desiguales las cosas iguales” (Bourdieu y Passeron, 1967: 25).

Por otra parte, el análisis sociológico de la relación entre cultura y sistema de enseñanza supone que se toman en cuenta el conjunto de todos los factores que intervienen en la conformación de una sociedad y de su cultura. Esto se opone, por consiguiente, a la concepción del sistema de enseñanza únicamente dentro de la racionalidad económica, en que se consideraría el número y calidad de los egresados en razón de la productividad del país determinado. La racionalidad podría ser considerada como determinada por varios indicadores, y la interpretación completa supondría el conocimiento del sistema escolar y de la sociedad global en su totalidad.

Bajo esta visión de totalidad, se comprende que Bourdieu y Passeron concluyan que el sistema de enseñanza en Francia es el instrumento de perpetuación de la sociedad y la cultura.

EL MÉTODO

En la misma perspectiva de tratar el sistema educativo dentro del cuadro de la sociedad global en Francia, se encuentra Michel Crozier, quien ha aplicado en un amplio estudio la teoría de la burocracia, basándose en los principios establecidos por Max Weber.

La última parte del libro de Crozier trata el fenómeno burocrático como fenómeno cultural francés, y afirma que “el sistema de educación en una sociedad refleja su sistema social y constituye, al mismo tiempo, el medio esencial de perpetuarse” (Crozier, 1969: 140). El lazo de unión de la teoría de la burocracia está en que el sistema de educación se presenta como “el principal aparato de control social a que deben someterse los individuos” (*ibíd.*).

Concretizando más el proceso burocrático del sistema de enseñanza francés, Crozier afirma: “el sistema educacional francés puede ser calificado de burocrático. Primeramente, lo es en su aspecto más específicamente organizativo, donde la centralización de impersonalidad alcanza su máximo. Luego, en su pedagogía y en la acción misma de enseñar, donde un abismo se abre entre el maestro y el alumno, reproduciendo la separación de los estratos burocráticos. También en su contenido, demasiado abstracto, sin contacto con los problemas de la vida práctica ni con la vida personal del educando. Y finalmente en la importancia que se da a la formación de un grupo selecto y su asimilación a las altas capas sociales en detrimento de la formación completa del estudiantado” (*ibíd.*).

Bourdieu y Passeron reconocen el valor del análisis de Crozier, pero no lo consideran como el más adecuado, y esto porque el recurso a una abstracción, como es la burocracia o burocratización, que a su vez en el caso francés hace alusiones a abstracciones culturalistas, utilizadas anteriormente por otros sociólogos como J. R. Pitts, no puede alcanzar con precisión la reconstrucción de una realidad concreta.

La sociología presenta, efectivamente, como característica, la determinación mutua tanto de la realidad por el método, como del método por la realidad. El método sociológico es un instrumento con el cual hay que llegar de la manera

más adecuada, es decir más próxima y más completa, a una realidad determinada, para lograr un análisis que explique esta realidad por sus causas y sus mecanismos.

El análisis de Crozier, basado así en dos teorías, queda en un nivel demasiado general, aunque siempre bajo una apariencia de verdad, puesto que se trata de la aplicación a una realidad industrial para la cual ha sido creado el modelo burocrático. Corre el gran riesgo de no tomar en cuenta la lógica original de cada sistema o sociedad, que está a la base de la teoría weberiana, y sin la cual el proceso de racionalidad no puede expresarse en la estructura y las funciones del sistema en cuestión.

Si se busca solamente la lógica burocrática para ser aplicada a todas las instituciones bajo la función genérica, se llega a una simplificación extremadamente pobre del análisis funcional, excluyendo todas las funciones específicas de las instituciones concretas.

En el caso de que se quiera establecer una comparación entre los sistemas de enseñanza, ésta debe ser posterior al análisis del sistema de enseñanza en una sociedad determinada, portadora de una cultura original, y de la especificidad del sistema de enseñanza entre los otros subsistemas que componen el sistema social. Toda comparación debe comenzar por el análisis de las funciones del sistema de enseñanza y por el examen del peso relativo de cada una de ellas.

Al considerar las funciones, hay que tener en cuenta la distinción entre aquellas funciones sociales que pueden plantearse a todo sistema de enseñanza en toda sociedad posible, y aquéllas del sistema de enseñanza para una sociedad determinada, sean del sistema de enseñanza propio a una sociedad para las diferentes clases que constituyen la sociedad considerada, o para los diferentes grupos profesionales interesados, de una u otra manera, en el funcionamiento o en los productos del sistema.

Si se omite por otra parte la distinción entre las funciones sociales del sistema de enseñanza para la sociedad global y las funciones del sistema de enseñanza para las diversas clases sociales, se podría considerar que aquello que es bueno para el todo es automáticamente bueno para las partes, lo cual sería una ilusión en lo referente al caso de Francia, que aquí se trata.

El análisis de Bourdieu se centra en la institución universitaria, puesto que ella representa el fin de los estudios, exceptuando los técnicos, y por consiguiente es ahí donde puede percibirse con mayor claridad la relación buscada entre la cultura y el sistema de enseñanza.

De acuerdo con las tendencias del sistema de enseñanza a definir, Bourdieu y Passeron distinguen dos tipos de funciones: las funciones internas, por las cuales el sistema asegura su propio funcionamiento y su propia perpetuación, y las funciones externas, por las cuales responde *volens nolens*, y siempre como por exceso, a las demandas de la sociedad.

Todo sistema escolar asume hasta un cierto punto una función conservadora puesto que transmite la cultura del pasado de una sociedad, lo cual supone que él la consagra, la rutiniza y asegura la continuidad de esta transmisión por la autopropetución.

Las funciones externas que se oponen, aunque en diferente grado, a las anteriores son aquéllas por las que la escuela asegura la socialización de las nuevas

generaciones, y las funciones por las que prepara a los individuos a obtener una plaza en la división técnica y social del trabajo, dotándoles de conocimientos específicos. Todo sistema de enseñanza concreto realiza una ponderación diferente entre sus diversas funciones posibles.

EL CASO DE FRANCIA

A partir de una serie de encuestas realizadas bajo el auspicio del Centro de Sociología Europeo, así como de otras fuentes estadísticas, Bourdieu y Passeron elaboraron una serie de conclusiones que dieron origen al libro *Les héritiers*, publicado en 1964.

Según estos datos, hay una desigualdad manifiesta entre los estudiantes universitarios franceses motivada por el medio cultural en diversos capítulos. Primero, existe una desigualdad acentuada de oportunidades de acceso a la universidad. Esta ha sido medida según la profesión del padre, y en tanto que un cálculo aproximativo da a los hijos de asalariados agrícolas menos de una probabilidad por ciento de acceder a la universidad, los hijos de industriales reciben el 70% y los hijos de quienes ejercen profesiones liberales reciben más del 80%. Esta estadística demuestra con evidencia que el sistema escolar opera, objetivamente, una eliminación que es más total en tanto que se va hacia las clases más desfavorecidas.

“Es a lo largo de toda la escolaridad, y particularmente cuando llegan las grandes alternativas de la carrera escolar, donde se ejerce la influencia del origen social: la conciencia de que los estudios cuestan caros y que hay profesiones en las que uno no se puede comprometer sin un patrimonio, las desigualdades de la información sobre los estudios y sus salidas al mercado de trabajo, los modelos culturales que asocian ciertas profesiones y ciertas selecciones escolares (el Latín por ejemplo) a un medio social; finalmente, la predisposición, socialmente condicionada, a adaptarse a los modelos, a las reglas y a los valores que rigen a la escuela; todo ese conjunto de factores hacen al alumno sentirse en su lugar o desplazado en la escuela y ser percibido como tal. Todo esto determina, *permaneciendo las actitudes iguales por otra parte*, que la tasa de éxito escolar sea desigual según las clases sociales, y particularmente en las disciplinas que suponen un lenguaje, ya se trate de instrumentos intelectuales, de hábitos culturales o de ingresos” (Bourdieu y Passeron, 1964: 25).

Segundo, el medio cultural en Francia influye también poderosamente en la restricción en la elección de estudios para estudiantes del sexo femenino. Respecto al acceso a la universidad el factor sexo no tiene una importancia significativa, pero en cuanto a la elección de las carreras se nota una marcada tendencia de relegación a los estudios de letras y de enseñanza a las mujeres de las clases medias, aunque no así a las de las clases superiores. Aquí se da, pues, el efecto de las clases en la elección de carrera por sexo, con una clara diferencia de porcentajes. Los padres de las estudiantes, y ellas mismas, continúan adhiriéndose a una imagen de las cualidades o de los dones específicamente femeninos que permanece dominada por un modelo tradicional de la división del trabajo entre los sexos.

Tercero, la “mortalidad escolar” es otra forma en que se manifiesta la influencia de la cultura en el sistema de enseñanza. Aunque el primer efecto citado de las desigualdades culturales no se produjera en el sistema de enseñanza, y por lo

tanto todas las clases de la sociedad tuvieran el mismo porcentaje de probabilidad en el acceso a la universidad, es un hecho que la deserción corresponde en mayor porcentaje a las clases menos favorecidas de la sociedad. Si los dos efectos se dan, el resultado será la acentuación pronunciada de la desigualdad. La diferencia entre la deserción de acuerdo con las clases se debe a causas culturales, además del factor económico, las cuales serían entre otras la capacidad para utilizar el lenguaje del medio académico, la adaptación a los valores de la escuela, las orientaciones iniciales del medio familiar, las costumbres culturales y las disposiciones heredadas del medio de origen.

Cuarto, en las actitudes frente a la enseñanza se observan diferencias determinadas por el origen social, según sean diferentes las consecuencias que estas actitudes producen en las diferentes clases sociales. Cierta eclecticismo e incluso un grado de diletantismo resulta fructuoso a los estudiantes salidos de las altas capas sociales en tanto que los demás están obligados a conservar una más estrecha dependencia al contenido enseñado en las aulas de la universidad. Una parte de los estudiantes privilegiados transforma en privilegio escolar aquello que puede constituir una desventaja para otros, desde el momento en que la escuela otorga paradójicamente el mayor premio al arte de tomar distancias con relación a los valores y a las disciplinas escolares.

Quinto, otro de los efectos que tiene el medio sobre el sistema de enseñanza es el grado de la tendencia a obtener la cultura sustentada por la sociedad francesa. Esta tendencia tiene repercusión en el éxito que los alumnos pueden obtener en la universidad y que se manifiesta por una serie de actos y de actitudes: "la desenvoltura irónica, la elegancia preciosista, o la seguridad de estatus que permite la suficiencia o la afectación de suficiencia, son casi siempre un hecho entre estudiantes de clases altas o esas maneras que juegan el papel de un signo de pertenencia a la élite" (*ibid.*: 34).

La cultura "libre", condición indispensable para tener éxito en algunas disciplinas universitarias, está desigualmente repartida entre los estudiantes de diferentes estratos. Este hecho sin embargo no se explica como una consecuencia necesaria de la diferencia del ingreso, pues en el medio universitario francés todos los estudiantes pueden tener acceso en gran medida a las diversas formas de esta cultura "libre" como son el teatro, la música, la pintura, el cine, etcétera.

Toda esta serie de determinantes culturales que hemos enumerado en cinco grupos, son una exposición de la complejidad de las influencias de diversos factores que determinan el éxito o el fracaso de los alumnos en la obtención de un título universitario. En un posible intento de planificación de la educación bajo el principio democrático de igualdad de oportunidades para todos, la única manera de lograr un resultado positivo sería el tomar en cuenta todo el conjunto de esos factores culturales: "no hay mejor manera de servir al sistema, creyendo combatirlo, que imputar a solas las desigualdades económicas o a una voluntad política todas las desigualdades en relación a la Escuela" (*ibid.*: 43). La eficacia de los factores sociales es tal que la igualdad de los medios económicos podría ser realizada sin que el sistema universitario cese de consagrar las desigualdades por la transformación del privilegio social en don o en mérito individual. Mejor dicho aún, realizándose la igualdad formal de las oportunidades, la escuela podría

tomar todas las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimización de los privilegios" (*ibíd.*: 44).

Además de los efectos anteriores, hacen notar Bourdieu y Passeron que el medio cultural influye en que ni el profesor ni el alumno puedan realizar el tipo ideal de estudiante que la escuela propondría en su esfuerzo de racionalización. Respecto a las tareas profesionales que los estudiantes deberán realizar en un futuro, se concede poca importancia a la adquisición de técnicas y a normas que les permitan organizar metódicamente el aprendizaje en vistas a un fin racional. Todo esfuerzo por introducir una disciplina pedagógica en la enseñanza superior es inmediatamente percibido por los estudiantes y profesores como un atentado a la dignidad de los primeros y como incompatible con la maestría de los segundos. "Toda relación racional con el futuro probable se rompe, y el presente se convierte en el sitio de un onirismo que excluye la idea misma de técnicas eficaces y de la eficacia de las técnicas" (*ibíd.*: 96).

El tipo ideal de la enseñanza "racional" hace ver también por comparación que los diversos fines que puede perseguir un sistema de educación son desigualmente alejados de los fines que los diferentes grupos asignan, explícitamente o no, a la educación, y por ello mismo conforme a sus intereses. La distancia de la racionalidad por parte de los estudiantes y su actitud frente a los prestigios de la vocación intelectual es principalmente función de su origen social.

El punto central de la problemática de estos hechos es que el sistema de enseñanza francés reposa sobre el principio de la igualdad en cuanto dar oportunidades a todos los miembros que asisten a sus cursos. Sin embargo, esta igualdad no es sino formal y aparente, puesto que en realidad el sistema escolar es un sistema dependiente del medio cultural en el cual influye poderosamente la estratificación con las desigualdades que en la sociedad francesa aparecen. El desconocimiento de esta realidad causa que toda desigualdad formal en el sistema de enseñanza se presente como debida a los dones individuales que son propios a las diferencias necesarias entre los individuos.

Es justamente la diferencia real y no la formal que es objeto de estudio para la sociología, y Bourdieu y Passeron ponen de manifiesto que el sistema de enseñanza, en vez de contribuir a esa igualdad de oportunidades pretendida para todos los miembros de una sociedad democrática, contribuye a mantener el estado de las cosas mediante su legitimización.

El único camino de realizar la igualdad de oportunidades debe venir de una pedagogía realmente racional, es decir fundada sobre una sociología de desigualdades culturales que redujera las desigualdades ante la escuela y la cultura, pero ella no podría ser aplicada si antes no se dieran todas las condiciones necesarias de una democratización real en el reclutamiento de maestros y alumnos.

EL MECANISMO

Para analizar cómo el medio cultural ejerce una influencia en el sistema de enseñanza de una manera continua, Bourdieu y Passeron señalan un mecanismo que comprenderá una teoría completa. Como aplicaciones concretas de esta teoría al caso francés, y que al mismo tiempo constituyen el punto intermedio entre los hechos y el abstracto, se señalan puntos básicos o ejes de la acción cultural. Estos se pueden reducir a cuatro: la comunicación pedagógica, la tradición ilustrada,

el modo particular de eliminación y selección, y finalmente la dependencia por la independencia atribuida a la universidad.

a) La comunicación pedagógica

El rendimiento informativo de la comunicación pedagógica constituye uno de los índices más seguros de la productividad específica del trabajo educativo. El análisis de las variaciones de la eficacia de la acción de inculcación que se lleva a cabo por la relación de comunicación conduce al primer principio de las desigualdades acerca del éxito escolar de los niños surgidos de diferentes clases sociales.

Conforme a la opinión aceptada por la mayoría de los psicólogos que tratan los problemas sobre las significaciones lingüísticas, Bourdieu y Passeron afirman que la lengua no es sólo un instrumento de comunicación sino que aporta consigo todo un sistema de categorías más o menos complejo que se traduce en una forma peculiar de pensamiento, de suerte que la manipulación de estructuras complejas, ya sea lógicas o estéticas, depende en gran parte de la complejidad de la lengua transmitida por la familia. Los autores de *La reproduction* reconocen que esta forma de hacer una relación es parcial, en la medida que no retiene sino los rasgos concernientes a la pertenencia –definida en sus relaciones sincrónicas y diacrónicas– al sistema escolar concebido solamente como sistema de comunicación, puesto que la construcción teórica que de ahí se desprende tiende a tratar como simples relaciones de comunicación las relaciones entre el sistema de enseñanza y las clases sociales. Pero esta abstracción metódica es también la condición de la aprehensión de los aspectos más específicos y más escondidos de estas relaciones: por la manera particular según la cual un sistema escolar determinado lleva a cabo su función técnica de comunicación, cumple por añadidura su función social de conservación y su función ideológica de legitimación.

b) La tradición ilustrada

Las condiciones que vuelven el malentendido lingüístico posible y tolerable son inherentes a la misma institución. El lenguaje magisterial tiene su significación compleja en todo el sistema de coacciones visibles o invisibles que constituyen la acción pedagógica como acción de imposición de inculcación de una cultura legítima.

El solo hecho de transmitir un mensaje en una relación de comunicación pedagógica implica e impone una definición social de aquello que merece ser transmitido, del código en el cual el mensaje debe ser transmitido, de aquellos que deben transmitirlo, de aquellos que son dignos de recibirlos, y del modo de imposición y de inculcación del mensaje que confiere su legitimidad y por ese medio su sentido completo a la información transmitida.

c) La eliminación y selección

Se comprende que el sistema escolar tiene el mayor éxito en imponer el reconocimiento de su valor y del valor de sus clasificaciones, en el caso en que su acción

se ejerce sobre las clases sociales o sobre las fracciones de clase que no pueden oponerle ningún principio concurrente de jerarquización.

La evolución de la Escuela depende no solamente de la presión de las fuerzas externas, sino también de la coherencia de sus estructuras; es decir, tanto de la fuerza de resistencia que ellos pueden oponer a los acontecimientos como de su poder de seleccionar y reinterpretar las influencias de acuerdo con una lógica cuyos principios generales están dados desde el momento en que la función de inculcación de una cultura heredada ha sido tomada a su cargo por una institución especializada servida por un cuerpo de especialistas.

Un estudio sistemático de los mecanismos de eliminación señala el examen como un lugar privilegiado de la aprehensión de las relaciones entre el funcionamiento del sistema de enseñanza y la perpetuación de la estructura de las relaciones de clase. Solamente a condición de descubrir en el examen la función de disimulación de la eliminación sin examen se puede comprender por qué tal número de rasgos de su funcionamiento como procedimiento de selección obedecen todavía a la lógica que pide la eliminación que él disimula. No hay mejor cosa que el examen para inspirar a todos el reconocimiento de la legitimidad de los veredictos escolares y de las jerarquías sociales que éstos legitiman, desde el momento en que el examen conduce a asimilar a aquellos que se eliminan con quienes fracasan, permitiendo a quienes son elegidos entre un pequeño número de elegibles a ver en su elección el testimonio de un mérito o de un don que les ha hecho los preferidos en todas las hipótesis entre todos los demás.

d) La dependencia por la independencia

Brevemente, consiste en utilizar la autonomía propia de la universidad para mantener y reforzar la misma estructuración social de la sociedad. He aquí un pasaje de *La reproducción* que resume el pensamiento de los autores en este aspecto: "Si bien no es fácil percibir simultáneamente la autonomía relativa del sistema de enseñanza y su dependencia en lo que concierne a la estructura de las relaciones de clase, esto se debe, entre otras razones, a que la percepción de funciones de clase del sistema de enseñanza está asociada en la tradición teórica a una representación instrumentalista de las relaciones entre la Escuela y las clases dominantes, mientras que el análisis de las características de la estructura y del funcionamiento que el sistema de enseñanza debe a su función propia, ha tenido casi siempre por contrapartida la ceguera frente a las relaciones entre la Escuela y las clases sociales, como si la constatación de la autonomía supusiera la ilusión de la neutralidad del sistema de enseñanza" (Bourdieu y Passeron, 1970: 231)... En una sociedad en que la obtención de privilegios depende cada vez más de la obtención de títulos escolares, la Escuela no tiene solamente como función la de asegurar la sucesión discreta a los derechos de burguesía que no podrían ser transmitidos más que de una manera directa y declarada. Instrumento privilegiado de una sociedad burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados, la escuela llega más fácilmente a convencer a los desheredados de que ellos deben su destino escolar y social a sus carencias de dones y de méritos, que en materia de cultura la desposesión absoluta excluye la conciencia de la desposesión" (*ibid.*: 253).

LA VIOLENCIA SIMBÓLICA

De todo lo anterior, es decir de las influencias del medio cultural que sufre el sistema de enseñanza francés y de los ejes centrales por los cuales se ejerce esa influencia, se infiere una teoría que toma como nervio de su conceptualización la institución misma de la enseñanza.

El poder de violencia simbólica ejercida en el sistema de enseñanza significa el rechazo de la concepción de la acción pedagógica como no violenta, e indirectamente presenta la homología entre el monopolio escolar de la violencia simbólica legítima y el monopolio estatal del ejercicio legítimo de la violencia física.

Después de plantear un axioma sobre la función de la violencia simbólica, la teoría comprende 4 partes, desglosadas cada una de ellas en una multiplicidad de relaciones, a través de las cuales la violencia simbólica va ejerciéndose y va siendo transmitida hasta llegar a aquellos que la reciben. Las cuatro partes son: el “doble arbitrario” y la acción pedagógica, la autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico, y el sistema de enseñanza.

El poder de violencia simbólica es aquel que impone significaciones y las impone como legítimas, disimulando las relaciones de clases o grupos de interés que están en el fundamento de su fuerza. El punto de partida de la teoría son pues las relaciones sociales concebidas como relaciones de fuerza ya existentes. El primer enunciado de la teoría es que todo poder de violencia simbólica añade su propia fuerza a estas relaciones de fuerza provenientes de las relaciones sociales.

1. El “doble arbitrario” y la acción pedagógica

Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de un arbitrario cultural.¹

Se habla aquí de toda acción pedagógica, y esto significa que puede provenir de la formación social de un grupo, de la educación familiar, o de la educación institucionalizada.

La acción pedagógica es una violencia simbólica por dos motivos:

Primero, en cuanto que las clases sociales son el fundamento del poder arbitrario y que por lo tanto la acción pedagógica solamente puede producir su efecto propio como poder simbólico por una relación de comunicación y nunca por la imposición de la fuerza, y cuando se dan las relaciones sociales de imposición e inculcación. De ahí se sigue que la acción pedagógica es aquella que corresponde a los grupos de intereses.

Segundo, en cuanto que reproduce la selección arbitraria por la que una clase opera en y por su arbitrio cultural. La selección de significaciones es arbitraria en cuanto que la estructura y las funciones de la cultura no se deducen de un principio universal, o de la naturaleza de las cosas o de la naturaleza humana; además, esta selección de significaciones es necesaria en cuanto que la cultura debe su existencia a las condiciones sociales, y su inteligibilidad y coherencia a la estructura de relaciones que la constituyen.

Los dos motivos anteriores vienen a dar por resultado que el grado objetivo del arbitrario del poder de imposición sea más elevado en la medida en que el grado del arbitrario de la cultura sea también más elevado. Al mismo tiempo que

la acción pedagógica reproduce el arbitrario cultural, contribuye a reproducir las relaciones de fuerza que fundan su poder de imposición arbitraria. Es decir, la reproducción cultural tiene de esa forma la función de reproducción social. Por otra parte, las diferentes acciones pedagógicas tienden a reproducir el sistema de los arbitrarios culturales característicos de la formación social.

2. La autoridad pedagógica

La autoridad pedagógica se presenta como condición social del ejercicio de la acción pedagógica, y junto a ella, como condición concomitante, la autonomía relativa de la instancia encargada de ejecutarla.

Cumple su función la autoridad pedagógica de la siguiente manera:

Primero, por el hecho de estar constituida como poder arbitrario de imposición, refuerza el poder arbitrario que la funda y que ella se encarga de disimular. Las relaciones de fuerza determinan el modo de imposición característico de una acción pedagógica como combinación histórica de los instrumentos de simulación de la violencia. Se da el hecho de que cuando existen diversas instancias que pretenden objetivamente el ejercicio legítimo de un poder de imposición simbólica, éstas entran en relaciones de competencia.

La relación de comunicación pedagógica tiene sus características propias debido a que se encuentra totalmente dispensada de producir las condiciones de su instauración y de su perpetuación: los emisores pedagógicos son autorizados a transmitir, a imponer la recepción, y a controlar la inculcación de su mensaje por sanciones socialmente aprobadas. Los receptores pedagógicos están dispuestos, por oficio, a reconocer la legitimidad de la información transmitida y a recibir e interiorizar el mensaje. Finalmente, la fuerza simbólica de las sanciones físicas o simbólicas es tanto más grande cuanto que ésta se aplica a los grupos más dispuestos a reconocer la autoridad pedagógica.

Segundo, por el hecho de estar investida de una autoridad pedagógica, la acción pedagógica tiende a producir el desconocimiento de la verdad objetiva del arbitrario cultural, puesto que tiende a producir, por otra parte, el reconocimiento de aquel arbitrario cultural que inculca como cultura legítima. La relación de la comunicación pedagógica tiende a producir la legitimidad de aquello que transmite, por el solo hecho de transmitirlo y por oposición de aquello que no transmite. La cultura legítima es en ese caso el arbitrario cultural dominante.

Tercero, toda instancia dispone de la autoridad pedagógica en cuanto que es el representante con poder que impone a los diversos grupos el arbitrario cultural, que ella inculca dentro de los límites trazados por él mismo. El éxito de una acción pedagógica determinada está en función del sistema de relaciones entre el arbitrario cultural que ella misma impone, el arbitrario cultural dominante en la formación social y el arbitrario cultural inculcado en la primera educación de aquellos que reciben la imposición.

3. El trabajo pedagógico

El trabajo pedagógico es requerido por la acción pedagógica como un trabajo de inculcación que debe durar lo suficiente para producir una formación durable.

Esto significa, primero, que el trabajo pedagógico tiende a reproducir las condiciones sociales de reproducción del arbitrario cultural. La productividad específica del trabajo pedagógico se medirá, pues, por el grado según el cual el *habitus* que produce es durable, transmisible y exhaustivo.

La delegación otorgada por la acción pedagógica dominante implica una definición del modo de inculcación y de la duración de la inculcación, por la cual un grupo reconoce al hombre realizado, y se precisa también el grado de realización del trabajo pedagógico considerado como necesario y suficiente para producir la forma del *habitus*. El trabajo pedagógico permite a su vez al grupo que delega la acción pedagógica tener la autoridad de producir y reproducir la integración intelectual y moral sin recurrir a la represión externa y, en particular, a la coacción física.

En segundo lugar, el trabajo pedagógico tiene como efecto el confirmar y consagrar irreversiblemente la autoridad pedagógica, porque él produce indisolublemente la legitimidad del producto y la necesidad legitimada de ese producto, que como producto legítimo produce a su vez al consumidor legítimo. En la medida en que está mejor realizado el trabajo pedagógico, tiende a disimular la verdad objetiva del *habitus*; produce así un continuo aumento del desconocimiento de las limitaciones éticas e intelectuales que son correlativas a la interiorización de la limitación constitutiva del arbitrario cultural, y por lo cual se produce el etnocentrismo ético y lógico.

Como consecuencia de lo anterior, el trabajo pedagógico tiene la función de mantener el orden y tiende a imponer a los grupos dominados el reconocimiento correlativo de la ilegitimidad del arbitrario cultural de las clases a las cuales ellos pertenecen. El principal resorte para lograr esto es la exclusión, que toma el mayor grado de fuerza simbólica cuando toma la apariencia de auto-exclusión.

Por último, para comprender mejor las funciones del trabajo pedagógico se establece la distinción entre trabajo pedagógico primario y secundario. La acción pedagógica produce un *habitus* primario que es característico de un grupo y que está al principio de la constitución superior de cualquier otro *habitus*. De esta forma, el grado de productividad específica de todo trabajo pedagógico primario estará en función de la distancia que separa el *habitus* que él tiende a inculcar del *habitus* que ha sido inculcado por trabajos pedagógicos anteriores, y en el término de la regresión, del *habitus* inculcado por el trabajo pedagógico primario.

Un modo determinado de inculcación toma sus características de la posición que ocupa entre el modo de inculcación dirigido a realizar la sustitución completa de un *habitus* por otra, y el modo de inculcación dirigido a oponerse pura y simplemente al *habitus* primario. El grado de tradicionalismo de inculcación se puede medir según el grado que tiene de organización objetiva con respecto a un público de destinatarios legítimos. El modo de inculcación dominante tenderá a responder a los intereses de las clases dominantes.

Todo trabajo pedagógico produce prácticas secundarias irreductibles a las prácticas primarias, de las que él procura el dominio simbólico. El trabajo pedagógico dominante tiende a dispensarse más totalmente de los condicionamientos previos de su productividad específica, en cuanto al arbitrario cultural está más completamente dirigido por los destinatarios legítimos, es decir que una parte importante de aquello que debe inculcar ha sido ya inculcada por el trabajo pedagógico.

gico primario de los grupos dominantes. El trabajo pedagógico tiende a producir por su ejercicio mismo la legitimidad del modo de posesión de los condicionamientos previos adquiridos, de los cuales las clases dominantes tienen el monopolio del modo de adquisición legítima.

4. El sistema escolar

Todo sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir las condiciones institucionales, cuya existencia y persistencia son necesarias, tanto al ejercicio de su función propia de inculcación cuanto al cumplimiento de su función de reproducción de un arbitrario cultural que él no ha producido.

Las condiciones del ejercicio de un trabajo pedagógico institucionalizado y de la reproducción institucional de tal trabajo pedagógico tienden a coincidir con las condiciones de la realización de la función de reproducción. El sistema escolar tiende a garantizar un cuerpo de agentes, reclutados y formados para asegurar la inculcación de las condiciones institucionales capaces a la vez de dispensarlos de ejercer trabajos escolares heterogéneos y heterodoxos. Estos agentes reciben para tal fin una formación homogénea e instrumentos homogéneos y homogeneizantes. El sistema escolar tiende a dar a la información y a la formación que inculca un tratamiento cuyo origen reside a la vez en las exigencias del trabajo escolar y en las tendencias inherentes a un cuerpo de agentes en las condiciones institucionales.

Todo sistema de enseñanza conserva necesariamente el monopolio de la producción de los agentes encargados de reproducirlo, y tiende a reproducir, con un retardo a la medida de su autonomía relativa, los cambios sobrevenidos en el arbitrario cultural que él ha mandado reproducir.

El sistema escolar debe producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce. El sistema produce y reproduce las condiciones del ejercicio de un trabajo pedagógico institucionalizado desde el momento en que el hecho mismo de la institucionalización puede constituir el trabajo pedagógico en cuanto tal, sin que tanto quienes lo ejercen como quienes lo reciben dejen de desconocer la verdad objetiva. Producen dichas relaciones desde el momento en que cambian, en provecho de la institución y los grupos que ella sirve, el efecto de refuerzo que produce la ilusión de la independencia del ejercicio del trabajo escolar con relación a sus condiciones institucionales y sociales.

CONCLUSIONES

El pensamiento de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron acerca de las relaciones entre la cultura y el sistema de enseñanza parte de un laborioso trabajo de recopilación de datos mediante encuestas, y termina en una teoría de la violencia simbólica.

A través de varios elementos concatenados, como la acción pedagógica, la autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico, la autoridad escolar, el sistema de enseñanza y el trabajo escolar, la teoría de la violencia simbólica muestra el mecanismo por el cual las relaciones de fuerza de la sociedad entre las clases sociales

se transmiten y perpetúan: se reproducen, por medio del sistema de enseñanza.

La teoría, como toda teoría de estructuras sociales, admite numerosas excepciones de aquellos individuos que pueden surgir de los estratos menos favorecidos de la sociedad y llegar por medio del sistema de enseñanza a alcanzar los estratos más altos. Se presenta, pues, solamente la curva normal que sigue una población estudiantil.

Esta teoría no solamente es un reto para aquellos que sostienen la validez del sistema de enseñanza como factor de cambio social de la sociedad, sino que sugiere la incongruencia de la reproducción cultural en una sociedad de principios democráticos.

REFERENCIAS

Crozier, Michel.

1969 *El fenómeno burocrático*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bourdieu, Pierre, et Passeron, Jean Claude

1964 *Les héritiers*. Paris: Les éditions de Minuit.

1967 "La comparabilité des systèmes d'enseignement", en Mouton (ed.). *Education, Développement et Démocratie*. Paris: Cahiers du Centre de Sociologie Européenne.

1970 *La reproduction*. Paris: Les éditions de Minuit.

NOTAS

1. Hemos querido ser fieles a la nomenclatura empleada por Bourdieu y Passeron. De esta manera conservamos el término "arbitrario cultural" aunque somos conscientes de que en castellano sería correcto escribir "elemento arbitrario cultural". Con el mismo fin conservamos el término "habitus" citado más adelante.

