

LA TEORÍA DEL CAMPO ESCOLAR: UN ANÁLISIS DE SUS APORTES AL ESTUDIO DE LA ESTRUCTURA SOCIAL

Autora: Mercedes Molina

Licenciada en Sociología (UNCuyo, 2002) y Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina, 2009). Investigadora del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA) del Centro de Ciencia y Técnica CONICET Mendoza. Docente de la Licenciatura en Comunicación Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.

E-mail: mmolina@mendoza-conicet.gob.ar

RESUMEN

La sociología de la educación de Pierre Bourdieu se ha ocupado de las condiciones sociales de posibilidad de los procesos educativos, develando el peso de factores tales como la clase y el género en la definición de las trayectorias educativas y las opciones vocacionales de los estudiantes. En la escuela, se lleva a cabo una “elección de los elegidos” que puede explicarse mediante un mecanismo de apreciación/imposición de ciertos arbitrarios culturales, cuya base es la violencia simbólica. Así, el sistema escolar colabora en la reproducción de la estructura social y los lugares específicos asignados a mujeres y varones de diferentes clases sociales.

La presente ponencia se propone analizar los aportes de ese autor al estudio del campo escolar, con el objeto de considerar no sólo su contribución a la reproducción de las desigualdades sino también sus posibilidades de aportar al cambio social. La metodología empleada es el análisis del discurso sociológico, utilizando como categorías de indagación la concepción general de la sociedad –basada en la teoría de los campos–, la conceptualización de clases sociales empleada, la definición de las estrategias escolares como parte de las estrategias de reproducción social, el material empírico construido y algunas de sus conclusiones teórico-prácticas.

PALABRAS CLAVE: campo escolar, violencia simbólica, reproducción, cambio social.

INTRODUCCIÓN

En la presente ponencia hemos tomado a la sociología de la educación de Pierre Bourdieu como objeto de estudio. El objetivo perseguido ha sido analizar los aportes de ese autor al estudio del campo escolar, con la finalidad de considerar no sólo su contribución a la reproducción de las desigualdades sino también sus posibilidades de aportar al cambio social. Sus investigaciones acerca de las relaciones entre escuela y sociedad, fundadas en datos empíricos, son solidarias con un marco teórico más general, abstracto, denso e integrado: la teoría de los campos. En esta teoría, la noción de campo –incluyéndose aquí el campo escolar– es un espacio estructurado de posiciones y ámbito de luchas que, además de explicar las desigualdades en el capitalismo, da lugar a las dinámicas sociales, reproduciendo pero también transformando continuamente el espacio social.

La metodología empleada es el análisis del discurso sociológico. Hemos retomado la perspectiva de la investigadora mexicana María De Ibarrola (1994), quien señala que para analizar los contenidos de cualquier sociología de la educación es preciso comenzar por indagar qué concepción general de la sociedad existe dentro de la sociología investigada. En algunas teorías acerca de la educación y sus relaciones con la vida social, el modo de concebir la sociedad se encuentra suficientemente explicitado. En otras, sin embargo, la comprensión del mundo social se desliza de un modo poco definido, subyacente y, en ocasiones, contradictorio. En estos casos, comienzan a aparecer nociones de sentido común acerca de la sociedad, su estructura y sus dinámicas, que muchas veces no colaboran en absoluto a iluminar los procesos socio-educativos que se pretende investigar, ni mucho menos, a transformarlos.

Considerando como punto de partida la definición general de la sociedad que se ha empleado, es posible interrogar a la teoría analizada –en nuestro caso, la teoría de los campos– acerca de las funciones sociales atribuidas a la institución escolar y los efectos que la escolarización produce sobre la sociedad de la que forma parte, sugiere De Ibarrola. Tal es el plan de trabajo que nos hemos propuesto en esta ponencia y que desarrollaremos en las páginas que siguen. Nuestro análisis se ha enfocado en la conceptualización general de la sociedad que realiza Bourdieu –o mejor dicho, en la conceptualización del espacio social, para atenernos a la terminología del autor–; su modo de concebir las desigualdades sociales, a través de la noción de clases; su comprensión de las estrategias escolares como parte de las estrategias de reproducción social de las familias, en el plano microsociales, y de la “elección de los elegidos” al interior del sistema escolar, en el plano macrosocial. Seguidamente, hemos tomado en cuenta los datos estadísticos incorporados en uno de los textos del autor (la obra escogida ha sido *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*). Por último, revisamos algunas de las conclusiones a las que arriba la sociología de la educación

bourdiana, para pensar de qué modo podría colaborar en la transformación de una estructura social clasista y sexista.

EL PUNTO DE PARTIDA: UN ESPACIO SOCIAL PLURIDIMENSIONAL

La obra de Bourdieu ofrece una conceptualización que lejos de ser subyacente o poco definida, se encuentra completamente explicitada. Se trata de la teoría de los campos, entendidos como múltiples dimensiones que, en su mutua articulación, dan lugar al espacio social. Espacio pluridimensional, metáfora topológica, la sociedad está construida sobre la base de principios de diferenciación y distribución de los agentes en posiciones sociales y es una estructura organizada jerárquicamente. Los agentes y grupos de agentes del espacio social ocupan posiciones diferenciales de acuerdo al capital que disponen. Se trata de posiciones “relativas”, es decir, posiciones que sólo son tales en función de sus relaciones con el resto de las posiciones. En tal sentido, en referencia al espacio social ha expresado lo siguiente:

También podemos describirlo como un campo de fuerzas, es decir, como un conjunto de *relaciones* de fuerzas objetivas que se imponen a todos los que entran en ese campo y que son irreducibles a las intenciones de los agentes individuales. (Bourdieu, 1990, p. 282. Cursivas nuestras)

Esta concepción relacional implica dejar de lado toda idea que asocie los puestos con lugares esencializados, preestablecidos o reificados dentro de la estructura social; en cambio, ésta es entendida como un gran espacio de relaciones, en lucha constante y por ende, en constante transformación.

En la sociología bourdiana se reconoce la existencia de una pluridimensionalidad de aspectos que configuran la vida social, lo que se traduce en el análisis de cada puesto como lugar social determinado por el efecto de campos múltiples. “La posición de un agente determinado en el espacio social puede definirse entonces como la posición que ocupa en los diferentes campos, es decir, en la distribución de los poderes que actúan en cada uno de ellos” (Bourdieu, 1990, p. 283).

Al interior del espacio social, los agentes ocupantes de las diversas posiciones realizan “apuestas”. Éstas pueden tener diversos sentidos, resultar exitosas, apropiadas, o no, estar más o menos “ajustadas” al juego, y en función de ello reciben una cierta recompensa (material) o un cierto reconocimiento (simbólico), según el campo de que se trate. Por eso mismo, las relaciones entre agentes (sean agentes individuales, grupales o institucionales) son siempre relaciones de fuerza. Los conflictos y enfrentamientos son propios de la lógica de los campos, como así también las alianzas y los acuerdos, orientados estratégicamente

para mejorar las posiciones y obtener mayores porciones de capital específico. El campo es un campo de luchas en el que los agentes “ponen en acción al monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) que es característico del campo considerado” (Bourdieu, 1990, p. 136).

De este modo, la historia de la sociedad es una historia de luchas y no una mera evolución de procesos o fenómenos históricos ajena a todo conflicto. Quienes detentan las posiciones dominantes pueden ejercer, y de hecho lo hacen, el monopolio de la fuerza considerada legítima (definición ésta que nos recuerda la concepción weberiana del estado), en la medida que los agentes del campo les reconozcan esos lugares de autoridad. Esto se explica porque quienes forman parte de un campo tienen una serie de intereses comunes que da lugar a una “complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos”, una especie de “acuerdo entre los antagonistas sobre aquello por lo cual merece la pena luchar” (Bourdieu, 1990, p. 137). En este punto, el autor ha sido duramente criticado al considerar que los agentes que participan de un cierto campo contribuyen con su participación a reproducir el juego, al sostener la creencia en el valor de lo que está en juego.

Dada la pluridimensionalidad de campos constitutivos del espacio social, debemos preguntarnos por las relaciones de fuerza que organizan esas relaciones entre campos. ¿Da igual poseer poder económico que poder simbólico? ¿Existen jerarquías entre unas y otras formas de capital? Si existen posibilidades de reconversión –o pasaje– de unas especies a otras ¿todos los capitales son igualmente eficientes en el mundo social? Por supuesto que no. En este punto, Bourdieu se aleja de la multidimensionalidad weberiana de la vida social, para acercarse al marxismo:

Es importante establecer una justa jerarquización de los principios de jerarquización, es decir, de las especies de capital. El conocimiento de la jerarquía de los principios de división permite definir los límites dentro de los cuales operan los principios subordinados y, al mismo tiempo, los límites de las similitudes vinculadas a la homología; las relaciones de los demás campos con el campo de la producción económica son a la vez relaciones de homología estructural y relaciones de dependencia causal (Bourdieu, 1990, p. 302).

Lo que me interesa destacar dentro del fragmento citado es la alusión al campo económico como justamente lo que a mi entender es: el límite, el espacio de lo posible (y su contrario, el de las imposibilidades) para permitir el funcionamiento del resto de los campos. Dicho más claramente, las relaciones de producción económica constituyen una suerte de condiciones de posibilidad de las demás relaciones que se despliegan en el resto de los campos del espacio social, aún cuando éstos mantengan su autonomía relativa, su historia y sus lógicas específicas.

Volviendo a la cita, no obstante la homología del campo económico y el resto de los campos, y sus efectos causales (es decir, sus consecuencias sobre otros campos), la relevancia de las relaciones de producción simbólica conduce al autor a criticar lo que él califica como insuficiencia de teoría marxista de las clases, pues

al reducir el mundo social al campo económico [...] ignora al mismo tiempo las posiciones ocupadas en los diferentes campos y subcampos, en particular en las relaciones de producción cultural, y todas las oposiciones que estructuran el campo social y son irreductibles a la oposición entre propietarios y no propietarios de los medios de producción económica; construye así un mundo social unidimensional (Bourdieu, 1990, p. 301).

Así, las luchas en el plano simbólico, como las que tienen lugar en el campo escolar, guardan relación con la estructura de distribución del capital económico dentro de la sociedad, pero al mismo tiempo presentan una especificidad no reducible a él, como veremos en apartados posteriores.

SOBRE CAPITALES, LUCHAS Y CLASES SOCIALES

Los capitales se definen como poderes o recursos efectivamente utilizables en los diversos campos que componen el espacio social, y se pueden clasificar. Por una parte, encontramos aquellas especies de capital que tienen una forma física o material, y que operan en campos de producción de materialidad. Se trata fundamentalmente de capital económico –todo tipo de recursos, propiedades o posesiones materiales– pero también se debe considerar aquí el capital corporal o patrimonio biológico, que no es otra cosa que la disposición del propio cuerpo y la necesidad de implementar cuidados destinados a mantener la salud y eludir la enfermedad (Bourdieu, 2011, p. 36)¹.

Por la otra, encontramos especies de capital de carácter no material sino simbólico, es decir, capitales que resultan valiosos en tanto son socialmente reconocidos o apreciados como tales. “El capital simbólico –otro nombre de distinción– no es sino el capital, de cualquier especie, cuando es percibido por un agente dotado de categorías de percepción [...] es decir, cuando es conocido y reconocido como natural” (Bourdieu, 1990, p. 293). Dentro de

¹ El capital corporal no es habitualmente considerado en los análisis que recuperan la sociología de Bourdieu, pero es un concepto necesario para comprender el sustento biológico de la vida individual y social. Es una concepción anclada en el fundamento físico de la vida: el cuerpo humano; es por lo tanto una visión materialista, y no sólo culturalista o simbólica, de la sociedad. Vinculados al capital corporal encontramos los conceptos de estrategias de inversión biológica, estrategias de fecundidad y profilácticas (véase Bourdieu, 2011, p. 36), y las diversas formas de explotación/dominación social, como la explotación de clase y la dominación masculina.

estas formas simbólicas de capital puede incluirse el capital cultural –conocimientos y saberes de todo tipo, necesarios para desempeñarse en los distintos ámbitos de la vida social–; y el capital social.

No debe perderse de vista que las distintas especies de capital son reconvertibles entre sí, de acuerdo a las particulares condiciones que operan en cada campo en un momento histórico dado. La reconversión implica el pasaje de un campo a otro, un desplazamiento transversal luego del cual un determinado capital, cuya eficacia se observaba en un campo dado, se torna válido en un nuevo campo (Bourdieu, 2006, pp. 128-129).

La clase social es una noción que anuda los elementos teóricos que hemos comentado hasta aquí. Permite explicar la estratificación de la sociedad –es decir, la estructura o el conjunto jerarquizado de “posiciones” en el espacio social– a partir de la disposición de capital en sus diversas especies. Para definir la clase social, Bourdieu toma en cuenta el volumen del capital (la totalidad de recursos disponibles); la estructura del mismo (qué porción corresponde a capital económico y qué porción corresponde a las distintas especies de capital simbólico); y la evolución del volumen y la estructura a lo largo del tiempo.

Es posible construir un espacio cuyas tres dimensiones fundamentales estarían definidas por el volumen del capital, la estructura del capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades (puesta de manifiesto por la trayectoria pasada y potencial en el espacio social) [...]

Las diferencias primarias, aquellas que distinguen las grandes clases de condiciones de existencia, encuentran su principio en el volumen global del capital como conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables, capital económico, capital cultural, y también capital social: las diferentes clases (y fracciones de clase) se distribuyen así desde las que están mejor provistas simultáneamente de capital económico y de capital cultural hasta las que están más desprovistas en estos dos aspectos (Bourdieu, 2006, p. 113. *Cursivas en el original*).

Las clases, definidas por el volumen global del capital, configuran diferencias primarias. Las fracciones de clase establecen lo que el autor denomina diferencias secundarias al interior de cada clase social, que se definen “por unas estructuras patrimoniales diferentes, es decir, por unas formas diferentes de distribución de su capital global entre las distintas especies de capital” (Bourdieu, 2006, p. 114). Encontramos, por ejemplo, fracciones de clase con una forma predominante de capital de tipo económico, que es casi siempre heredado (industriales, comerciantes, hombres de negocios) y fracciones de clase cuyo capital más importante es cultural (intelectuales, profesionales), capital que generalmente deriva de largas trayectorias en el sistema escolar. En el medio de estas dos posiciones extremas

existe un *continuum* de puestos caracterizados por la disposición de una combinación de ambas especies de capital, en volúmenes diferentes.

Coincidimos con Maristella Svampa (2005) acerca de la necesidad de preservar para la investigación sociológica la categoría de clase social como herramienta analítica, y debemos agregar que si se renuncia a tomar en cuenta las diferencias de clase, la sociedad se presenta al analista como un todo indiferenciado e inasible, cuyos procesos y dinámicas resultan prácticamente imposibles de describir.

Por estas razones, nos parece pertinente defender un marco teórico como el bourdiano, en el que la clase social ocupa un lugar central, y hacer frente a teorizaciones que podríamos denominar “posmodernas”, las cuales ofrecen, en el caso de la sociología de la educación, visiones semejantes a las antiguas perspectivas estructural-funcionalistas o liberales. En ellas, la estructura de la sociedad muchas veces no se conceptualiza ni se critica, y contribuyen a sostener el discurso de que la escuela sería una institución que garantiza la igualdad de oportunidades a todos los individuos que transitan por sus aulas (De Ibarrola, 1994). Así, las diferencias de origen social quedan invisibilizadas, y el éxito o fracaso escolar resulta naturalizado, como se verá más adelante.

Hemos visto que la clase social como construcción teórica da cuenta de los lugares sociales ocupados por sus miembros, y los condicionamientos a los que están expuestos. Pero para entender de qué modo la clase opera, no basta con haberla definido, sino que se requiere de un concepto que funciona a modo de “bisagra” entre la estructura de clases y las prácticas sociales: el concepto de *habitus*. El *habitus* genera estrategias, es decir, es el principio eficiente por medio del cual se pueden explicar y comprender las prácticas de los sujetos.

Los *habitus* –formados y reformulados a lo largo de la vida bajo la influencia del lugar social ocupado, o la influencia de las experiencias sociales del sujeto y su grupo, es decir, bajo la influencia de las clases sociales– están en el origen de las prácticas. El *habitus* es siempre, entonces un *habitus* de clase (a lo que debemos agregar que es también un *habitus* de género, es decir, un *habitus* signado por las diferencias sexuales).

¿Esto quiere decir que todos los individuos socializados en una misma clase llevan adelante prácticas sociales iguales, o sea, presentan los mismos comportamientos? Por supuesto que no. Pero lo que sí se destaca es un cierto “aire de familia” en los modos de percibir el mundo, actuar y reflexionar sobre lo actuado, propio de individuos socializados en condiciones de existencia similares, léase, en el seno de la misma clase y fracción de clase.

Hemos dicho que el *habitus* es el producto de la socialización de los agentes. Se trata de un sistema de disposiciones internalizadas y no siempre conscientes. Bourdieu lo define como un

sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente con este fin. (Bourdieu, 1990, p. 141)

Un elemento clave es la socialización familiar, aquella que realizan los primeros socializadores (madre y padre, o quienes crían al niño/a), que da lugar a un *habitus* primario. En nuestras sociedades, la crianza tiene lugar en el seno de una determinada clase social (dentro del capitalismo) así como en un cierto sistema de relaciones de género (el patriarcado). A medida que el individuo transita por nuevas instituciones que trascienden el ámbito familiar, como por ejemplo la escuela, va constituyendo un nuevo *habitus*, siempre en relación con el ya existente. El *habitus* no es otra cosa que la internalización de las estructuras objetivas: así, puedo haber sido criada en una familia no machista o no racista, por ejemplo, y sin embargo conoceré y me veré afectada por las coordenadas que dan sentido a la dominación masculina y al racismo, porque son constitutivas del universo social que me rodea. Es decir, la socialización familiar, por más esfuerzos que ponga, no puede verse liberada de los condicionamientos sociales que configuran los límites de lo posible.

El *habitus* genera estrategias, entre ellas, las estrategias escolares (cada una de las “inversiones” de tiempo y esfuerzo, es decir, cada acto de “estudiar” que realiza un estudiante en su paso por la escuela). Sólo ciertos modos de estudiar, ciertas técnicas de trabajo intelectual y ciertas disposiciones rinden sus frutos y redundan en una trayectoria escolar exitosa (que implica la aprobación de los exámenes y la conclusión de un determinado trayecto o nivel). Estos modos, disposiciones y técnicas coinciden con los modos de estudiar de los estudiantes de clases medias y altas. En cambio, el sentido práctico no favorece en la escuela a los alumnos de las clases populares quienes, según las estadísticas, alcanzan a completar sólo y con suerte los niveles básicos u obligatorios. Debido al fenómeno de la “devaluación de las credenciales escolares”, estos niveles no son suficientes para tener una inserción en el mercado de trabajo que no implique salarios de hambre.

Pero para comprender qué sucede al interior del campo escolar, es necesario primero comprender qué son las estrategias escolares en el marco de un sistema más amplio, en el que se incluyen todas aquellas prácticas destinadas a la producción y reproducción de la vida social y sus agentes.

ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE REPRODUCCIÓN SOCIAL Y EL CAMPO ESCOLAR

En el interjuego entre la producción y reproducción cotidiana de la vida familiar (ámbito microsocioal, si se quiere) y el campo escolar (ámbito donde tienen lugar procesos macrosociales) tiene lugar la reproducción de la estructura social.

En el aspecto microsocioal, el concepto de sistema de estrategias de reproducción social se define como aquel

conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase. (Bourdieu, 2006, p. 122)

La finalidad de las estrategias de reproducción social es la producción y reproducción de la vida de la unidad familiar y de cada uno de sus miembros, optimizando la utilización de los capitales o recursos disponibles y garantizando su transmisión a las nuevas generaciones. En tal sentido, se trata de prácticas "...por las cuales la familia tiende a reproducirse biológicamente y sobre todo socialmente, es decir a reproducir las propiedades que le permitan mantener su posición, su rango en el universo social considerado." (Bourdieu, 1988, p. 75).

Dentro del amplio abanico de las estrategias de reproducción social, que incluye estrategias matrimoniales, de fecundidad, económicas, de preservación del capital biológico, entre otras, encontramos las estrategias educativas. Con ellas, las familias procuran garantizar la transmisión de capital simbólico a los miembros de las nuevas generaciones, preparándolos para mantener o mejorar su posición en el espacio social. Realizan, a lo largo de extensos períodos de tiempo, una inversión a futuro que consiste en mandar a los/as hijos/as a la escuela². Es aquí donde hallamos el punto de encuentro entre las estrategias familiares y el sistema escolar.

¿Qué es lo que sucede específicamente dentro del campo escolar? ¿Por qué razón afirma Bourdieu que allí se lleva a cabo una contribución a la reproducción del sistema social? Retomemos la cuestión de la eficiencia que el autor reconoce a las distintas especies de capital: al respecto, ha señalado que el capital cultural –que se pone en juego en el campo escolar– es "un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico" (Bourdieu, 2005, p. 78).

² Al hablar genéricamente de escuela, nos referimos a todos los niveles del sistema, desde la educación básica hasta el nivel superior.

Son complejos los mecanismos a través de los cuales la escuela contribuye a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social. Esta reproducción tiene lugar en la relación entre las estrategias familiares y la lógica específica de la institución escolar, que tiende a proporcionar el capital escolar bajo la forma de títulos (credenciales) en los cuales queda reconocido y legitimado el capital cultural detentado por la familia y transmitido a los/as hijos/as a lo largo de la educación familiar.

La escuela funciona “seleccionando” a quienes ya detentan mayores porciones de capital cultural heredado de sus familias de origen, pero ¿cómo lo hace? El ya clásico texto *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1996), concibe taxativamente a toda acción pedagógica como violencia simbólica en la medida que está destinada a imponer, por medio de un poder arbitrario (la autoridad escolar) una arbitrariedad cultural (la cultura de la clase dominante). De este modo, la escuela se reserva el monopolio de la violencia simbólica legítima, aún cuando se presente a sí misma y a sus educadores como los defensores de pedagogías libres, naturales o no represivas. Por supuesto, es fundamental que los miembros de esa formación social, particularmente los estudiantes y sus familias, otorguen legitimidad a las acciones escolares, reconociendo tanto la autoridad de los maestros como la validez de los contenidos que la escuela transmite. También los mecanismos del mercado consolidan la acción del campo escolar, dado que sancionan positivamente una arbitrariedad cultural (ciertos contenidos de cultura) a los que consideran legítimos y les confieren mayor valor en los intercambios mercantiles dentro del campo económico, mientras otorgan un valor económico menor a los elementos propios de las culturas dominadas.

La arbitrariedad de los contenidos escolares no aparece nunca en su completa verdad, así como tampoco se presenta a sí mismo como violento el poder arbitrario de imposición del que gozan los maestros. La inculcación es más eficaz en la medida en que los estudiantes no son concientes de esto, es decir, en la medida en que hay un desconocimiento de la verdad objetiva de la acción pedagógica, concebida en cambio como autoridad necesaria y natural.

En la medida en que el éxito de toda acción pedagógica es función del grado en el que los receptores reconocen la autoridad pedagógica de la instancia pedagógica y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica, el éxito de una determinada acción pedagógica en una formación social determinada está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone esta acción pedagógica, la arbitrariedad cultural dominante en la formación social considerada y la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta acción pedagógica” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 70).

El éxito escolar (es decir, el hecho de ir aprobando los exámenes y lograr la promoción en los sucesivos niveles de escolarización) depende del grado en que los estudiantes dominan el “código cultural” necesario para descifrar y apropiarse de la arbitrariedad cultural que se impone en la escuela. Así, los alumnos/as cuya socialización familiar les transmitió unos *habitus* y una cultura que se corresponde con la arbitrariedad cultural dominante (que es la que la escuela transmite en un momento dado, en una formación social determinada) tienen grandes posibilidades de avanzar exitosamente en sus estudios, dado que dominan el código (los rudimentos, las bases) de la cultura considerada legítima. Por el contrario, los estudiantes oriundos de las clases menos favorecidas sólo podrán avanzar satisfactoriamente en su escolarización en la medida en que dejen atrás sus culturas de origen e incorporen, a costa de un alto trabajo de aculturación (que pocos pueden lograr), los *habitus* y los contenidos propios de la cultura dominante.

La importancia del *habitus*, y no solamente de los contenidos culturales transmitidos, se pone de manifiesto en la siguiente afirmación:

El grado de productividad específica de cualquier trabajo pedagógico que no sea el trabajo pedagógico primario (trabajo pedagógico secundario) está en función de la distancia que separa el *habitus* que tiende a inculcar (o sea, la arbitrariedad cultural impuesta) del *habitus* inculcado por los trabajos pedagógicos anteriores y, en último término, por el trabajo pedagógico primario (o sea, la arbitrariedad cultural originaria). (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 83)

Aunque los estudiantes puedan incorporar nuevos “contenidos” de manera consciente, opera muy fuertemente aquella disposición inconsciente para el trabajo intelectual (el *habitus*), pues está en el origen de las estrategias escolares y genera, cotidianamente, todas aquellas prácticas orientadas a “estudiar”. Además, el autor ha destacado la necesidad de tener en cuenta lo que llama tecnología del trabajo intelectual, que constituye un saber-hacer que no se encuentra igualmente distribuido entre la población escolar, como se lee en el siguiente fragmento:

hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice, la utilización de un fichero descriptivo de un banco de datos, de una biblioteca, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas. La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña, sino que es menospreciada. (Bourdieu, 2005, p. 170)

A veces, los estudiantes desconocen que necesitan de estas técnicas para el trabajo escolar. Por otra parte, no se trata de conocimientos o disposiciones que se puedan adquirir

de la noche a la mañana. Sólo a costa de grandes esfuerzos, los/as alumnos/as de origen popular pueden recorrer con éxito estudios –sobre todo en el nivel superior– para los que no estaban inicialmente preparados. Así, desde el punto de vista del autor, estos estudiantes están obligados a realizar un trabajo muchísimo más duro –dejando atrás su cultura de origen y asimilando la cultura legítima, pero también, los *habitus* asociados a ella– para obtener, con suerte, los mismos resultados que el resto de sus compañeros, herederos de capital cultural, *habitus* y posiciones más elevadas en el espacio social.

ALGUNOS DATOS EMPÍRICOS SOBRE LOS HEREDEROS

A continuación me detendré en el texto *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (Bourdieu y Passeron, 2006, originalmente publicado en 1964 en Francia) para tomar en consideración la larga serie de datos estadísticos que allí se ofrecen. Me interesa detenerme en este punto, debido a que los trabajos de Bourdieu suelen ser criticados por sus conclusiones, sin prestar suficiente atención al material empírico que le sirve de sustento.

En el *Apéndice* de *Los herederos*, se presenta una gran cantidad de datos estadísticos acerca de los estudiantes en Francia, construidos por Bourdieu y Passeron. A continuación ofrecemos una lista (no exhaustiva) de los mismos.

En el *Apéndice I: Los estudiantes en Francia*, los datos construidos refieren a estudiantes universitarios, considerando las siguientes cuestiones:

- La evolución de la cantidad de estudiantes por universidades (1900-1963).
- La evolución de la cantidad de estudiantes mujeres en París y en provincias (1905-1962).
- La evolución de la cantidad y el porcentaje de estudiantes mujeres por disciplina (1900-1963).
- El origen social de los estudiantes: se considera la categoría socio-profesional (CSP) del padre, según la distribución por disciplina estudiada y por sexo (1961-1962).
- El número de estudiantes por cada mil personas activas clasificadas por CSP (donde se observa que en los niveles altos -profesiones liberales, profesores, administrativos superiores- y en los dueños de industria, el número de estudiantes por cada mil personas activas supera en decenas o cientos de veces al de los asalariados rurales, el personal de servicios o los obreros).

En el *Apéndice II. Algunos documentos y resultados de encuestas*, los datos contruidos refieren a:

- El origen de los recursos (con los que subsisten los estudiantes universitarios) según la CSP del padre.
- El tipo de alojamiento según la CSP del padre.
- El trabajo (concomitante a la realización de estudios universitarios) según la CSP del padre.
- Las elecciones académicas según la CSP del padre.
- La participación en la vida sindical (sólo mujeres) según la CSP del padre.
- La relación entre la edad y el origen social.
- El interconocimiento (cantidad de compañeros conocidos por un estudiante) según la CSP del padre. (De este modo se vincula el origen social con el capital social del estudiante).
- El acceso a obras de teatro y el conocimiento de diversos géneros teatrales, según la CSP del padre. (Aquí se vincula el capital cultural con el origen social del estudiante.)
- El conocimiento sobre música y el tipo de acceso a obras musicales, según la CSP del padre. (Se vincula el capital cultural con el origen social).
- La filiación política y religiosa de los estudiantes, según edad y disciplina estudiada.
- La participación en la vida política y sindical de los estudiantes según la edad.
- Diferencias por sexo: se analiza el tipo de alojamiento, el trabajo remunerado, el proyecto profesional, las opiniones sobre su propio rendimiento académico, el tipo de obras leídas, la participación política y sindical según el sexo.

No es mi intención evaluar aquí el modo en que están contruidos los datos que aparecen en los Apéndices, pero sí señalar que aunque la totalidad de la obra de Bourdieu y su grupo de colaboradores se asienta sobre trabajo empírico (cuantitativo en esta ocasión, y cualitativo en otros textos, como por ejemplo en *La miseria del mundo*, libro basado en entrevistas) las críticas dirigidas a su obra, en general, no toman en cuenta esos fundamentos empíricos. Critican entonces las interpretaciones a las que arriba Bourdieu, es decir, el marco teórico elaborado, sin considerar en absoluto los casos concretos a partir de cuales esa teoría ha sido formulada. Una crítica bien fundada no puede menos que tomar en

consideración el material empírico, sea para objetar el modo en que las estadísticas fueron construidas (crítica metodológica y/o epistemológica), sea para oponer otras interpretaciones diferentes acerca de los datos presentados (crítica teórica).

El material elaborado por Bourdieu y Passeron presenta ciertas regularidades de la vida estudiantil francesa en donde quedan de manifiesto grandes procesos sociales, como la incorporación masiva de estudiantes a la educación francesa durante la primera mitad del siglo XX, o la importancia del origen social (operacionalizado en la CSP del padre³) en el desempeño universitario de los estudiantes. Las “elecciones” vocacionales diferenciales según el sexo también se tornan visibles, mostrando la “preferencia” de las mujeres por carreras universitarias en las que continúan desempeñando los roles que socialmente les han sido atribuidos –como profesorado, humanidades y artes– mientras los varones se vuelcan hacia disciplinas tradicionales como “ciencias”, derecho y medicina.

Las estadísticas muestran cómo lo que se presenta como el resultado de la libre elección individual, o del esfuerzo personal y el mérito de la inteligencia, es en realidad el producto de un proceso de selección escolar donde se lleva a cabo la elección de los elegidos, aquellos/as a los que el sistema social necesita elegir, en función del sexo y la clase social de origen.

COMENTARIOS FINALES

Hemos visto que en el interjuego de la reproducción cotidiana de la vida familiar y el campo escolar tiene lugar la reproducción de la estructura social, según Pierre Bourdieu. Desde su perspectiva, resulta escasamente eficaz la acción que el campo escolar puede producir con vistas a transformar la estructura de distribución del capital en el espacio social.

La escuela puede, como ocurrió a lo largo del siglo XX en la mayoría de los países del mundo occidental, volverse masiva. El capital cultural “distribuido” o impuesto por la escuela alcanza a las y los estudiantes de diversos orígenes sociales. Sin embargo, los títulos escolares y los conocimientos adquiridos tienen un valor relativo, que se pone en juego en el mercado de bienes simbólicos. Hay una devaluación de las credenciales educativas a medida que la escolaridad se masifica. El título secundario, por poner un ejemplo, pierde su poder de otorgar jerarquía a su titular. Dado que la educación secundaria está “fragmentada” y a distintos establecimientos asisten alumnos/as de clases sociales también distintas, adquiere una importancia simbólica creciente (que se traduce en beneficios económicos

³ En Argentina, Susana Torrado realiza una operacionalización similar de la clase social para sus investigaciones estadísticas, considerando la categoría socio-ocupacional del jefe o principal proveedor del hogar (Torrado, 2003, p. 38 y siguientes).

concretos en el mercado laboral) el dato acerca de qué establecimiento secundario es egresada una persona. Las distintas jerarquías constituidas por establecimientos que gozan de mayor o menor reconocimiento social y/o prestigio académico permiten aventurar ciertas posibilidades de éxito en los estudios superiores, posibilidades de acceso al mercado de trabajo, o incluso expectativas de futuro de parte de los propios estudiantes (que pueden fácilmente transformarse en casos de “profecías autocumplidas”). Si bien esas “posibilidades” no son predicciones exactas, muestran grandes tendencias que suelen verse corroboradas en las trayectorias posteriores de los estudiantes.

Durante los últimos años antes de su muerte, ocurrida en 2002, Bourdieu hizo un esfuerzo por formular aquellas consecuencias para una acción política transformadora, que pudieran resultar eficientes en esa sociedad tan altamente injusta que aparece descrita en sus obras. Este esfuerzo se deriva, seguramente, de las críticas recibidas, motivadas algunas de ellas por la aparente imposibilidad de burlar los mecanismos de la reproducción que se desprende de sus textos. “Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar” ha expresado (Bourdieu, 2005, p. 160).

Una de esas modificaciones puede y debe hacerse lugar en el plano simbólico-discursivo. El sistema escolar debería dejar de presentarse a sí mismo como la institución capaz de asegurar la democratización social a través de la distribución de la cultura para todos los estudiantes, y reconocer que todo lo que puede hacer es simplemente no reforzar más las desigualdades preexistentes a través del discurso escolar.

Si yo fuera ministro, la primera recomendación que haría a los profesores sería: no hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos; ustedes no tienen derecho a emplear la palabra “idiota”, ustedes no tienen derecho a emplear la palabra “estúpido” [...] Ustedes podrían decir: “esta tarea no está bien”, esta solución es falsa, pero no pueden decir: “eres nulo para matemáticas”. Los profesores de matemáticas deberían saber y comprender que tienen un poder diabólico de nominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad misma de los adolescentes, sobre su imagen de sí y que pueden infligir traumatismos terribles. (Bourdieu, 2005, p. 161).

De este modo, recalca la necesidad de desarmar el discurso de la escuela como institución esencialmente meritocrática y democratizadora (institución que en los hechos termina ocultando, y con ello, naturalizando diferencias que son sociales) con el objeto de evitar reforzar esos privilegios al tornarlos visibles, y activar mecanismos posibles de compensación.

Para combatir lo que yo llamo efecto de destino, y la tendencia de los profesores a creer que ellos juzgan a personas cuando en verdad juzgan a individuos sociales,

habría que darles la conciencia de los mecanismos más elementales de la transmisión cultural. Esto sería importante para sensibilizar a los profesores y al menos poner en duda sus creencias. (Bourdieu, 2005, p. 174)

Con esta afirmación, defiende al mismo tiempo la necesidad de formar a todos los profesores, de todas las disciplinas, en ciencias sociales de la educación y en historia de las ciencias, para que tengan alguna conciencia de qué es lo que hacen cuando enseñan y evalúan a sus alumnos en las aulas, o qué efectos sociales tienen sus acciones pedagógicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Ibarrola, M. (1994). Enfoques sociológicos para el estudio de la educación. En Torres, C.A. y González Rivera, G. (coord.). *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas* (pp. 21-40). México: Miño y Dávila.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Torrado, S. (2003). *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.