

T E O R Í A

Análisis de la escuela desde la teoría de la reproducción / Una visión general

B Segunda parte

Baudelot y Establet, educadores franceses que se han dedicado por largos años al estudio teórico-empírico de la escuela capitalista en Francia, entre otros aportes desarrollan y flexibilizan la concepción un tanto lineal y poco dialéctica de Althusser, que considera la acción ideológica como una fuerza que se desplaza únicamente desde la clase dominante hacia la clase dominada, la cual recibe pasivamente la acción. Baudelot y Establet sostienen que la lucha de clases en el seno de la sociedad capitalista neutraliza en buena parte la efectividad de los aparatos ideológicos de la burguesía, y el proletariado levanta potentemente su propia concepción de la realidad.

Una contribución importante de estos autores a la teoría de la reproducción es la desmitificación de la escuela como igual para todos. Baudelot y Establet muestran que en el seno de la escuela, aparentemente única, funcionan dos corrientes paralelas: la red de escolarización primaria profesional (PP), por la cual circulan los alumnos cuyas opciones ocupacionales, de

Magdalena Salamon

acuerdo con la división social del trabajo, se insertarán en la parte inferior del escalafón, y la red de escolarización secundaria superior (SS), en la cual tienen cabida aquellos que por su condición socioeconómica y cultural pueden aspirar a los estudios superiores, y por lo tanto, a los trabajos intelectuales, de mando y organización. Estas dos redes se distancian entre sí, tanto por el contenido de la enseñanza como por la forma que toma la inculcación ideológica. Por una parte, a los futuros proletarios se les introyecta un cuerpo compacto y simple de ideas burguesas; por la otra, a los futuros burgueses, a través de complejos y graduados aprendizajes, se les enseña a ser intérpretes o actores del discurso ideológico burgués. Aunque la inculcación es de una única ideología, la burguesa, esto no implica uniformidad, sino al contrario, un juego de diferencias que busca separar intelectualmente a las clases a las que va dirigida. De este juego de diferencias nacen dos productos ideológicos distintos: el burgués inconsciente de serlo, encubierto bajo el papel de *hombre superior*, de

*hombre culto, de artista, etcétera, y el obrero pequeño-burgués que manifiesta su ideología como tal en su deseo de arribismo y de promoción individual, porque, como lo señalan los mismos autores, "el paso de una clase inferior a otra superior no puede suceder más que en forma individual".*¹

Para estos autores, aunque la escuela sea en la actualidad el más poderoso de todos los aparatos para la reproducción de las relaciones de producción capitalista a través de la inculcación ideológica, no logra realizar totalmente su objetivo, porque dentro de ella existe una intensa lucha de clases, apoyada por un considerable contingente de la juventud escolarizada (ciertamente bien lejos de ser mayoritariamente de origen proletario) que con su rebeldía, falta de compromisos económicos, conciencia, sensibilidad social y conocimiento de la injusta, opresora y enajenante realidad que circunda al ser humano en la sociedad capitalista, tiende a crear su propio espacio y representación del mundo, que entra en contradicción pensante y actuante con la *visión* ideológica legitimadora del poder económico y político de las clases dominantes.

Por otro lado, esta rebeldía estudiantil contra la ideología y poder dominantes es la que incide en los reacomodos, innovaciones pedagógicas, reformas, etcétera, medios con los cuales la escuela trata de defenderse temporalmente contra los embates. Estos ajustes, aunque siguen marcados por la hegemonía ideológica de las fuerzas dominantes, demuestran la capacidad de esta ideología para adoptar formas

y discursos renovados que convengan a la supervivencia y reproducción del sistema capitalista.

Pierre Bourdieu, "hijo ilegítimo" de Durkheim, Weber y Marx,² cuyo aporte central es el análisis de la reproducción social a través de la reproducción cultural, sostiene que

...la sociología de la educación asume el papel específico que le corresponde cuando se considera a sí misma como la ciencia de las relaciones entre la reproducción social y la cultural. Es lo que hace cuando se esfuerza por determinar hasta qué punto contribuye el sistema educativo a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases, al participar en la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre esas clases.³

En otros términos, para Bourdieu la educación, desde un enfoque social, tendrá por objeto el estudio de las leyes que determinan la tendencia de las estructuras a reproducirse a sí mismas, mediante la producción de agentes que engendran prácticas mediadoras entre la reproducción social y la reproducción cultural.

Contrariamente a Durkheim y a Parsons,⁴ quienes disocian la función de reproducción cultural, propia de

² A decir de Giovanni Bechelloni, quien prologa el libro *La reproducción*, de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron.

³ Pierre Bourdieu, *Reproducción social y reproducción cultural*, p. 257, tomado de *Política/ Igualdad social y educación*, Libros de Bolsillo de la *Revista de Educación*, Madrid, 1978.

⁴ Véase: Emilio Durkheim, *Educación y sociología*, Colección Tauro. Buenos Aires, 1978. Talcot Parsons, "The school class as a social system: some of its functions in american society", en *Education, Economy and Society*, The Free Press, Nueva York, 1971.

¹ Christian Baudelot y Roger Establet, *La escuela capitalista*, Siglo XXI Editores, México, 1975, p. 152.

todo sistema educativo, de su función de reproducción social, Bourdieu nos muestra cómo se entrecruzan, para que la primera contribuya en forma primordial a la realización de la segunda.

Bourdieu también se distingue de Althusser al dejar de lado la problemática de la ideología y los aparatos, canalizando estos tópicos hacia al ámbito cultural, sin producir por ello una real fisura teórica, dentro de la perspectiva de análisis de la escuela que estamos considerando.

Bourdieu afirma que la riqueza cultural que se ha ido acumulando históricamente, aunque desde el punto de vista teórico está a disposición de todo el mundo (bibliotecas, museos, etcétera), sólo pueden apropiársela los que pertenecen a un medio económico favorecido. Pero el problema no reside exclusivamente en el ámbito económico, pues percibir y poseer los bienes culturales que se encarnan en códigos simbólicos cifrados y misteriosos (lenguajes literario, científico, filosófico, pictórico, musical, etcétera) presuponen la posesión de instrumentos intelectuales y de la sensibilidad para poder descifrarlos, presuponen lo que Bourdieu denomina *capital cultural*, traspolando audazmente la noción de *capital* a un ámbito nuevo: el cultural. El capital cultural de los individuos se adquiere mediante la herencia familiar y a través de la escuela. Estos dos modos de adquisición afectan y definen la relación con la cultura, porque el aprendizaje escolar se basa en los hábitos previamente adquiridos.

Es preciso entonces dominar o al menos conocer los códigos que permitan la apropiación y goce de estos bienes culturales. Este conocimiento o capital cultural no puede existir en

aquellos grupos que por su condición socioeconómica sólo pueden disponer de los desechos de la cultura urbana, pues tienen una relación de marginación total o parcial con respecto a la distribución social del conocimiento y de los bienes culturales dominantes, y, por tanto, no sólo necesariamente poseen códigos simbólicos diferentes, sino instrumentos de apropiación y campos semánticos restringidos y poco desarrollados. En otros términos, carecen del capital cultural inicial para la recepción del mensaje que transmite la escuela a través de su modalidad de enseñanza-aprendizaje burgués, que requiere vocabularios específicos y la internalización de determinados campos semánticos.

Ya Marx afirmaba en sus escritos juveniles que no sólo el sujeto crea el objeto, sino que a su vez el objeto crea al sujeto. Por ejemplo, la música forma el oído musical, que ya no es más el simple oído natural; es oído humanizado, que percibe, distingue, goza, se estremece. Siguiendo la lógica de Marx, la disposición y apropiación de objetos culturales ricos y complejos producirán sujetos también enriquecidos; y por el contrario, la apropiación de objetos culturales elementales y restringidos conformará sujetos limitados y pobremente humanizados.

El problema de la pobreza cultural o de la carencia de capital cultural, y consecuentemente de la desigual posesión de los instrumentos necesarios para descifrar los códigos simbólicos complejos, comienza en el hogar y continúa con el sistema selectivo que la escuela efectúa en sus diferentes niveles; así, por ejemplo, como lo señalan Baudelot y Establet, la enseñanza de la lengua en la educación media y superior contrasta con la que se ense-

ña en la escuela primaria. Aunque el código utilizado sea el mismo, en los dos niveles de escolaridad la modalidad de transmisión adquiere características diferentes. En la escuela primaria se aprende ortografía, gramática, redacción, mientras que en la enseñanza superior se aprende literatura, composición, disertación, que no son prolongaciones de la enseñanza de la lengua elemental, sino que tienen por fin producir un tajante abismo con la formación primaria.⁵

El dominio del código de la *alta cultura* no puede adquirirse entonces a través de aprendizajes elementales, sino a través de un conocimiento prolongado, metódico y sistemático que proporcionan las instituciones educativas superiores, organizadas con ese fin, y que tendrán mayor éxito en función de la concordancia entre los modelos lingüísticos-culturales de la transmisión familiar y escolar.

La discordancia y el abismo entre el modelo lingüístico-cultural familiar y el escolar es causa también de la auteliminación de gran parte de los niños de las clases más desfavorecidas culturalmente, incapaces, por su déficit cultural inicial, de descifrar la pro-

gresiva complejidad del código simbólico escolar. Además, los métodos de enseñanza y el programa escolar reafirman constantemente la visualización de la cultura como inaccesible para la mayoría de los alumnos desfavorecidos por el capital cultural.

Esta falta de información previa y de interiorización de los campos semánticos de la cultura hegemónica impiden el paso de la intención comunicativa, que cae en el vacío angustioso del *otro* o se estrella contra muros de silencios defensivos, nido de frustraciones para aquellos que ingenuamente intentaron ser descifradores de códigos *extranjeros* en su propia patria.

El sistema educativo reproduce así, dice Bourdieu,

...de modo perfectísimo la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases (y las fracciones de clases), ya que la cultura que transmite está más próxima a la cultura dominante, y el sistema de inculcación a que recurre está menos alejado del sistema de inculcación practicado por la familia. Como actúa en y a través de una relación de comunicación, la acción pedagógica, dirigida a inculcar la cultura dominante, sólo puede escapar (aunque sólo sea en parte) a las leyes generales de transmisión cultural, con arreglo a las cuales la apropiación de la cultura propuesta (y en consecuencia, el éxito en el aprendizaje que se corona con la cualificación académica) depende de la previa posesión de los instrumentos de apropiación, en la medida en que explícita y deliberadamente hagan entrega, en la propia comunicación pedagógica, de los instrumentos que son indispensables para el éxito de la comunicación y que, en una sociedad dividida en clases, están muy desigualmente distri-

⁵ El hecho permanente es la posesión de un patrimonio lingüístico definido, que permite a la élite culta elaborar un modelo de expresión alusivo a base de alegorías, de sobreentendidos morfológicos y sintácticos, de todo el arsenal de las figuras de retórica, para el que se requiere los rudimentos de lenguas latinas y extranjeras. No extrae sólo un beneficio superficial y vistoso de esoterismo. En realidad, la clase dominante tiene necesidad de ese cuerpo literario para reforzar su unidad ideológica, para reconocerse, para distinguirse de las clases dominadas e imponerles su dominio.

Christian Baudelot y Roger Establet, *op. cit.*, p. 134.

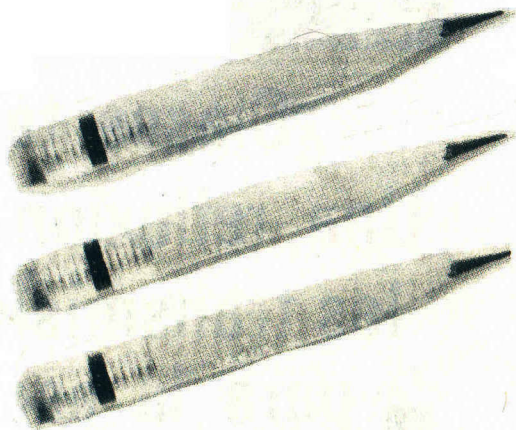
buidos entre los niños de las diferentes clases sociales.*

Bourdieu advierte además sobre el peligro que implica para la escuela no reconocer el problema del déficit cultural inicial, y sostiene:

Una institución oficialmente encargada de la transmisión de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante que desprecie en forma sistemática la transmisión de los instrumentos indispensables para el éxito de su empeño está destinada a convertirse en monopolio de aquellas clases capaces de transmitir por sus propios medios, esto es, por esa acción educativa continua difusa e implícita que actúa en el seno de las familias cultas, los instrumentos necesarios para la recepción de su mensaje y, por tanto, para confirmar su monopolio de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante, y por ende, su monopolio de la cultura.⁷

La escuela, por lo pronto, no ha solucionado este problema y, así, "favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos", según la famosa expresión de Bourdieu. Y es natural que así sea desde el momento que el acceso a la cultura y a la ciencia es monopolizado por una minoría porque fue creada por las clases dominantes para su beneficio, para su desarrollo y para el reforzamiento de su dominación.

Bourdieu, junto con Passeron, nos muestran la escuela no sólo como el lugar privilegiado de la reproducción cultural, sino también como la instancia donde prevalece la violencia sim-



bólica a través de la acción educativa: "la acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone a través de un poder arbitrario una arbitrariedad cultural".* La violencia simbólica consiste para estos autores en imponer significados como legítimos, ocultando las relaciones de fuerza en que descansa esa imposición. Además, agregan, la violencia simbólica añade a su fuerza subyacente, que proviene del poder de la clase dominante, una fuerza específicamente simbólica, que la hace más efectiva aún. Las relaciones de fuerza en que se apoya la violencia simbólica están dadas por la existencia, en el seno de la sociedad capitalista, de una clase dominante que tiene poder para imponer *arbitrariamente* su modelo cultural, y una clase dominada que sufre la acción de imposición.

Sin embargo, la violencia simbólica no pasa de ser más que una de las tantas violencias de la sociedad capitalista.

* Pierre Bourdieu, *op. cit.*, p. 268.

⁷ *Ibid.*

* Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La reproducción*, Editorial LAIA, Barcelona, 1977, p. 27.