

SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO

CUADERNO DE TRABAJO N° 49

LA CONSTRUCCIÓN DE TEORÍA EN PIERRE BOURDIEU A PARTIR DE SUS OBRAS EN TORNO A LA DESIGUALDAD Y LA EDUCACIÓN

Patricia Ames

Junio, 2019

SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO

DEPARTAMENTO DE
CIENCIAS SOCIALES



PUCP

DEPARTAMENTO DE
CIENCIAS SOCIALES



PUCP

CUADERNO DE TRABAJO N° 49

**LA CONSTRUCCIÓN DE TEORÍA EN PIERRE BOURDIEU A
PARTIR DE SUS OBRAS EN TORNO A LA DESIGUALDAD Y LA
EDUCACIÓN**

Autora:

**Patricia Ames
Pontificia Universidad Católica del Perú**

Junio, 2019

Patricia Ames

Editado por la Pontificia Universidad Católica del Perú
Departamento de Ciencias Sociales, 2019
Av. Universitaria 1801, Lima 32 – Perú
Teléfono: (51-1) 626-2000 anexo 4300
dptoccss@pucp.edu.pe

Patricia Ames

**LA CONSTRUCCIÓN DE TEORÍA EN PIERRE BOURDIEU A PARTIR DE
SUS OBRAS EN TORNO A LA DESIGUALDAD Y LA EDUCACIÓN**

Lima, Departamento de Ciencias Sociales, 2019

Diseño y diagramación: **K&J Soluciones Gráficas** de Elit León Atauqui
Calle Santa Francisca Romana 395, Lima
Teléfono: 657-1260
Correo electrónico: elit.leon@gmail.com

Primera edición digital, junio 2019

ISBN: 978-612-4320-35-4

Publicación disponible en: <http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/>

Descripción breve/ Abstract:

Documento donde se analiza una obra temprana de Bourdieu y se señalan los conceptos presentes en ella, los cuales se formalizan en obras posteriores. El propósito es que los estudiantes observen cómo se va produciendo teoría, como proceso vinculado a lo empírico, con etapas sucesivas de formalización.

La construcción de teoría en Pierre Bourdieu a partir de sus obras en torno a la desigualdad y la educación

El propósito de este documento es ofrecer una reflexión sobre la génesis de una conceptualización teórica, de dónde viene, cómo se expresa, cómo se construye y cómo se usa. Para ello escojo una de las dimensiones de la obra de Pierre Bourdieu, aquella referida a los vínculos entre desigualdad y educación. Me centro particularmente en uno de sus libros más tempranos en el tema específico de este ensayo: *Los herederos, los estudiantes y la cultura* (1964), escrito en colaboración con Jean-Claude Passeron. Quizás mi elección de los herederos pueda parecer cuestionable. ¿Por qué no, por ejemplo, optar por enfocarse en *La reproducción*, un texto más conocido, donde la formulación teórica del autor aparece más formalizada? Ello sin embargo hubiera sido contrario a mi propósito en este ejercicio. Considero que el carácter más empírico de “Los herederos” permite iluminar el proceso de producción y utilización de la teoría, así como ofrecer un contraste con formulaciones posteriores de dicha teoría, como los que se presentan en obras posteriores como *La reproducción*, *El sentido práctico* o *Las formas del capital*. Así, se ofrece una discusión de *Los herederos*, explorando las formulaciones iniciales de lo que posteriormente constituirán conceptos clave del aparato teórico conceptual del autor, como *habitus*, capital cultural y violencia simbólica.

La aproximación empleada ha sido pues buscar en este libro temprano un aparato conceptual ya presente, si bien no explicitado, que luego va ganando en complejidad, explicitación y precisión (hasta cierto punto); reconocer en el autor un conjunto de preocupaciones conceptuales que recorren su obra; y a la vez, buscar la familiarización, el conocimiento más cercano, el rastro de los orígenes empíricos de una postura teórica que con frecuencia se nos presenta como compleja y casi abstrusa. En este sentido, el ejercicio busca disipar un poco el natural temor estudiantil a la palabra teoría con T mayúscula y en comprender mejor el proceso de su formulación y empleo. Es con ese propósito que se ofrece como material para el trabajo y la discusión con los estudiantes.

Al finalizar el documento se abordan dos reflexiones que surgen a partir de la lectura propuesta, referidas a la formulación de teoría, sus vínculos con el trabajo empírico y ciertas consideraciones metodológicas puntuales, por un lado; y a la ya conocida crítica de la postura teórica del autor como determinista, así como al supuesto pesimismo en torno a las posibilidades de cambio en las instituciones educativas.

I.

Pierre Bourdieu es un autor prolífico y complejo, y como ya señalé, no pretendo en esta breve reflexión abarcar todos los aspectos de su obra, empresa ambiciosa por lo demás. Por el contrario, he optado por enfocarme en una dimensión específica de su trabajo que a la vez considero central a su proyecto académico. Así, es necesario empezar por señalar que el estudio de las instituciones educativas por parte de este autor no resulta de un interés exclusivo en dichas instituciones *per se*, sino por lo que suponen para la sociedad moderna, y más específicamente para los procesos de reproducción cultural y social que operan en dicha sociedad y que de acuerdo al autor, contribuyen a mantener las desigualdades de clase. En este sentido, comparte con otros autores, como Durkheim y Foucault, una visión de la centralidad de las instituciones escolares y de su papel en la sociedad moderna¹, si bien difiere en sus interpretaciones respecto a las funciones que cumplen dichas instituciones.

Así, para Bourdieu las instituciones educativas serían no sólo un ámbito de estudio específico, sino que a partir de ellas es posible comprender mecanismos que operan en la sociedad más general, y más específicamente, los mecanismos de dominación y las relaciones de poder. En particular, el autor estaba interesado en comprender los mecanismos culturales y simbólicos que otorgan legitimidad al poder económico o a la desigual distribución de recursos entre las clases. En ese sentido, las instituciones educativas resultaban de particular interés para atender esta inquietud. Se trata de un “campo²” con mecanismos propios que sin embargo opera en relación a procesos sociales más amplios, y por eso mismo nos permite a la vez entender más de la sociedad en que se ubica. Los conceptos que se elaboran para (o a partir de) el estudio de este espacio, son asimismo relevantes para el análisis social de modo más general, iluminando al mismo tiempo el análisis de este campo en particular.

1 Para Durkheim, las instituciones educativas y los procesos de inculcación cultural resultaban centrales para el funcionamiento adecuado de las sociedades. El peso de la escuela en la sociedad moderna la hacía además un espacio fundamental para el análisis sociológico. Para Foucault la escuela es una de las grandes instituciones disciplinarias y disciplinadoras de la sociedad moderna, junto con la prisión, el manicomio, el cuartel, etc. toda ellas “instituciones totales”, como las llamaría Goffman.

2 Definido como un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas, un espacio de juego donde se produce una lucha competitiva por el monopolio de los recursos valorados en ese campo particular (Bourdieu 1991).

Para clarificar estas ideas conviene reseñar brevemente “*Los herederos*”, el primero de sus libros publicados en relación al tema educativo³. *Los herederos* es un libro de lectura mucho más ágil que obras posteriores de Bourdieu, en el que todavía no aparecen explícitamente los conceptos que más adelante caracterizarán su propuesta teórica. Y, sin embargo, el aparato conceptual que Bourdieu utiliza y refina más adelante, se encuentra ya presente, de modo implícito, en esta obra, guiando y orientando el análisis del material empírico que nos presenta, como veremos a continuación.

II.

En *Los herederos*, el argumento central que se plantea es que las instituciones educativas, lejos de la idealización con la que se nos presentan usualmente, como instituciones democratizadoras que ofrecen las mismas oportunidades a todos, y donde, por tanto, el éxito dependería puramente de los talentos individuales, son por el contrario espacios donde se reproducen las desigualdades de clase, donde los privilegios y la cultura de un grupo (dominante) son legitimados, y donde las condiciones de éxito están inextricablemente ligadas al bagaje cultural y social de los estudiantes, que se valora de modo diferencial en su interior.

Bourdieu recurre a diversas evidencias en este trabajo, tanto cuantitativas como cualitativas, para sustentar su interpretación. Así por un lado, a través de un análisis estadístico de la composición de los estudiantes universitarios franceses entre 1900 y 1963, muestra la persistencia de un patrón en el cuál no sólo existe una cantidad mayor de estudiantes de las clases altas en relación a su peso específico en el conjunto de la sociedad, sino también la gran diferencia que existe en las probabilidades de ingreso a la universidad de acuerdo al origen social⁴:

“En las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee el resultado de una selección que se ejerce a todo lo largo del recorrido educativo con un rigor muy desigual según el origen social de los sujetos. En realidad, para las clases desfavorecidas, se trata de una simple y pura eliminación. El hijo de una familia de clase alta tiene ochenta veces más chances de entrar a una universidad que el hijo de un asalariado rural y cuarenta veces más que el

3 Aunque el mismo año se publicó otro libro, *Les étudiants et leurs études*, que sin embargo no ha sido traducido al español.

4 Aborda también, a partir de la información estadística, otros aspectos como las restricciones en la elección de los estudios para determinadas categorías (i.e. mujeres, hijos de clases bajas), así como en la elección de la institución de enseñanza (i.e. Grands Écoles), aspectos sin embargo sobre los que no me detendré.

hijo de un obrero; sus posibilidades son incluso el doble de las de alguien de clase media.” (Bourdieu y Passeron 2003: 14)

Por otro lado, en la búsqueda por profundizar en la comprensión de la desigualdad, distanciándose de una explicación que sólo tome en cuenta los obstáculos económicos y atendiendo a los aspectos más culturales y simbólicos, como ya señalábamos, se exploran evidencias de carácter más cualitativo que tienen que ver justamente con los procesos de la enseñanza, el día a día de la vida universitaria, las valoraciones a determinados tipos de comportamientos, formas de expresión, actitudes y disposiciones, que configuran todo un sentido de pertenencia (o no) a la institución educativa, y que se muestra vienen marcados por el origen social de los estudiantes. Así, señala que:

“Los éxitos o los fracasos actuales que los estudiantes y los profesores tienden a imputar al pasado inmediato, cuando no a las aptitudes o a las personas, dependen en realidad de orientaciones precoces que son, por definición, resultado del medio familiar. Así la acción directa de los hábitos culturales y de las disposiciones heredadas del medio de origen es redoblada por el efecto multiplicador de las orientaciones iniciales (producidas ellas mismas por las determinaciones primarias) que desencadenan la acción de determinaciones inducidas de manera mucho más eficaz y que se expresan en la lógica propiamente educativa en la forma de sanciones que consagran las desigualdades sociales aparentando ignorarlas.” (op.cit: 29).

Este pasaje resulta doblemente interesante en la medida en que, por un lado, nos muestra que la desigualdad entre las clases no sólo tiene que ver con sus posibilidades de acceder a la educación universitaria, sino que, dentro de la misma, las posibilidades de éxito se ven también marcadas por el origen de clase en la medida en que este provee de “hábitos culturales y disposiciones heredadas” que son diferencialmente valoradas en el espacio educativo según se trate de clases altas o bajas.

Por otro lado, este párrafo muestra ya el uso del concepto de *habitus*, que ocupa un lugar central en el aparato teórico y conceptual de este autor. Sin definirlo ni nombrarlo específicamente en esta obra, es evidente su uso en la interpretación que realiza a lo largo de la misma y muestra ya en acción un aparato conceptual que se va explicitando y refinando en obras posteriores. Así, la definición de *habitus* que provee en *El sentido práctico* (1980), si bien mucho más elaborada y explicitada, considero refiere a la misma idea:

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructurantes predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consiente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta.” (Bourdieu 1991: 92)

Distanciándose del énfasis normativo y regulador de la sociología funcionalista asociada a Parsons y de la idea de un “inconsciente colectivo” que guía la organización social y el comportamiento individual a la Durkheim, Bourdieu nos ofrece en este concepto, por lo demás central a su construcción teórica, una manera de conceptualizar el delicado punto de encuentro e interacción entre la estructura y el individuo (o agente), entre lo individual y lo social⁵. Aunque mucho se ha criticado el predominio de la estructura en este delicado equilibrio, quisiera regresar a este punto más adelante, para volver ahora a la forma en que el *habitus* se expresa en la reproducción de la desigualdad en las instituciones educativas.

De acuerdo a Bourdieu, los estudiantes de la clase alta poseen un *habitus* que los predispone o, lo que es lo mismo, los pone en mejores condiciones para obtener el éxito educativo, que sus pares de clase baja, quienes por el contrario muchas veces se sienten “fuera de lugar” o “desplazados” en las instituciones educativas, las cuáles estarían más cercanas al universo cultural de los primeros. En realidad, el argumento central de Bourdieu es que las instituciones educativas están modeladas por dicha cultura, aquella de las clases altas, convertida por tanto en alta cultura y fuente de prestigio y de poder. Por lo tanto, los estudiantes de diverso origen social no estarían en igualdad de condiciones al transitar por la institución educativa así modelada:

“Las aptitudes medidas con el criterio educativo se deben, más que a los “dones” naturales (...) a la mayor o menor afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias de un sistema de enseñanza o los criterios que definen el éxito en él.” (Bourdieu y Passeron 2003: 38)

5 Empresa que, por otro lado, era acometida también por la sociología angloamericana de la época, particularmente en el trabajo de otro de los autores revisados en el curso, A. Giddens, y su teoría de la doble estructuración.

Así, entre algunos de los ejemplos que plantean los autores en *Los herederos*, se señala que los estudiantes de clase alta pueden demostrar un mayor diletantismo en sus intereses académicos, una mayor indulgencia y seguridad al calificar su propio trabajo intelectual, así como cierta “facilidad” y “gracia” para expresarse en forma oral y escrita en el lenguaje más valorado por la institución educativa, factores todos que actúan, directa o indirectamente, a su favor. Los estudiantes de clase baja por el contrario pueden demostrar dificultades para adaptarse a los modelos, reglas y valores que gobiernan la institución en la medida en que estos se alejan de su propio *habitus*, de la experiencia cultural de su propio grupo de origen; deben hacer por lo tanto mayores esfuerzos para adaptarse a dichas exigencias (un esfuerzo que los autores equiparan a una aculturación (op.cit: 39). Con frecuencia el “esfuerzo” evidenciado resulta menos recompensado que la facilidad y gracia que exhiben aquellos más familiarizados con el conocimiento y las actitudes valoradas por las instituciones educativas (op.cit: 37). De esta manera se consagran las desigualdades, transformando el privilegio social en don o mérito individual, al sancionarlo y legitimarlo a través del reconocimiento educativo.

Aunque es difícil reflejar la forma en que el *habitus* se expresa y contribuye en esta dirección, algunas citas contribuyen a visualizarlo poderosamente, así:

“Es la manera personal de realizar actos culturales lo que confiere la cualidad propiamente cultural: así, la desenvoltura irónica, la elegancia delicada, o la certeza estatutaria que permiten la comprensión o un remedo de comprensión están casi siempre presentes en estudiantes de clase alta, donde esas maneras juegan el papel de un signo de pertenencia a una élite.”(op.cit: 35)

Las “maneras” como una predisposición adquirida de modo más bien inconsciente (en contraste con una enseñanza explícita) son por ello una buena forma de ejemplificar el *habitus* y su papel en las instituciones educativas.

Por otro lado, para comprender este mecanismo es necesario también prestar atención a otro concepto, que al igual que en el caso del *habitus*, aparece esbozado si bien no explicitado en esta obra, como se puede ver en la siguiente cita:

“Los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un “buen gusto”, cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente.” (Bourdieu y Passeron 2003: 32).

Aquí los autores hacen una clara alusión a lo que después denominarán *capital cultural*. El capital cultural puede ser definido como formas de conocimiento (los “saberes” en la cita) y destrezas (un “saber-hacer”), pero también como la familiaridad con, y el consumo de, bienes culturales. Es en esta segunda acepción que los autores exploran por ejemplo las diferencias en el conocimiento y consumo de música, teatro, cine y pintura entre los estudiantes universitarios, encontrando que dicho conocimiento aumenta cuando su origen social es más alto.

En este caso nuevamente podemos ver en uso las piezas de un aparato conceptual que sólo posteriormente son articuladas de modo más preciso. Así, en este punto es notorio que los autores se refieren, en esta exploración, a una de las formas del capital cultural, que más tarde llamarán capital cultural *objetivado*, en tanto se objetiva en bienes culturales (Bourdieu 1986: 243). Pero a la vez, este concepto (capital cultural) mantiene una estrecha relación con el concepto de *habitus*, al punto que, en este libro, en ocasiones parecen fundirse. Ello no sería extraño ya que el *habitus* representaría el capital cultural *incorporado* (ibíd.). Sin embargo esa distinción conceptual no aparece todavía explicitada en esta obra, donde ambas formas de capital cultural son usadas de modo intercambiable (y sin denominarlas de este modo).⁶

Finalmente, es necesario señalar la relativa ausencia aún, en esta obra, de un concepto que permitirá completar la formulación de su teoría de la reproducción de las relaciones de dominación, específicamente en el campo educativo, y que es el de *violencia simbólica*, que a grandes rasgos se puede definir como la interiorización de parte de los dominados de su propia dominación, y que en términos formales es definida como “todo poder de imponer significaciones y de imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” (Bourdieu y Passeron 2001:4).

Sin embargo, el argumento central del libro provee ya una vía de entrada a esta reflexión, si bien no explicitada, ya que, al mantener una ilusión de igualdad, y una serie de rituales que reconocen supuestamente el mérito o el “don” individual, las instituciones educativas transforman así el privilegio social en reconocimiento

6 Adicionalmente, Bourdieu (1986) distinguirá una tercera forma de capital cultural, denominado *institucionalizado*, como los títulos académicos y escolares. En esta obra no hay un tratamiento explícito de los mismos, pero se sobreentiende su importancia en términos de prestigio cultural y simbólico desde el momento en que los grupos más desfavorecidos son excluidos sistemáticamente del acceso a los mismos, proceso que sí es materia justamente de este libro.

legítimo (y en capital cultural institucionalizado valdría la pena agregar). De este modo, la alta proporción de “mortalidad estudiantil” que los autores encuentran en las clases bajas, y por tanto la desigual distribución del éxito académico de acuerdo al origen social pasan a ser vistos por los agentes, de acuerdo a esta lógica, no como los mecanismos de reproducción de la desigualdad que nos muestran los autores, sino como el producto de menores talentos, interiorizando así una explicación legítima de las desigualdades sociales.

III.

En esta última parte quisiera detenerme en dos reflexiones puntuales que surgen del ejercicio realizado. La primera tiene que ver con el tema de la formulación de la teoría y sus vínculos con el trabajo empírico y con algunas consideraciones metodológicas que emergen de la lectura de *Los herederos*. La segunda, que abordaré en el último acápite, se refiere a las frecuentes críticas sobre el excesivo determinismo de la postura teórica de Bourdieu, la falta de espacio para la resistencia y el cambio, y la visión predominantemente reproductiva que se le asigna a la institución escolar.

En “Los Tres Estados del Capital Cultural”, Bourdieu señala que:

La condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de “capital humano”. (Bourdieu 1987: 11)

El ejercicio de leer esta breve selección de obras del autor, moviéndonos en el tiempo para identificar las formas iniciales y los conceptos más elaborados, así como los textos más teóricos y los más empíricos, hacen surgir preguntas con respecto a la génesis y elaboración de la teoría. ¿Surge la teoría antes o después de los hechos? ¿Cómo se prueba contra estos? ¿Desde la contrastación empírica o lógica, o ambas? ¿Surge la teoría en el curso de la investigación, como sugiere la cita, o nos lanzamos a la investigación para probar la teoría? Del recorrido realizado podría colegirse que ambas posibilidades son ciertas. Sin duda la teoría surge de la

necesidad de explicar los hechos y no sólo dar cuenta de ellos y describirlos. Cuando el autor se aproxima al campo educativo, se enfrenta al hecho de un desigual logro académico y busca una hipótesis de trabajo para explicarlo, hipótesis que como hemos señalado, ya se encuentra presente en el libro examinado y se va retomando, contrastando en estudios posteriores, a la vez que se refina y complejiza en sus conceptos y la articulación entre ellos. Pero al aproximarnos al campo educativo, al ver un hecho, al poder identificarlo como hecho, también traemos una mirada teórica determinada. Es gracias a esta mirada teórica justamente que uno se aleja de explicaciones convencionales o de otras interpretaciones teóricas (como señala el autor al hablar de la ruptura que supone el concepto de capital cultural en la cita anterior).

Esto nos lleva al punto del papel de la investigación empírica en la producción de teoría. Bourdieu es un autor que en algunas obras puede volverse denso por la complejidad de las explicaciones conceptuales que ofrece y la lógica que subyace a las distintas proposiciones que las integran. Muchas de sus explicaciones teóricas sin embargo muestran una sonora base empírica que las ejemplifica en su complejidad, cosa que se resalta con menos frecuencia que lo primero. En este ejercicio, sin embargo, la lectura de un texto de carácter más empírico, a la par que otros donde la formulación teórica está más elaborada, ha servido para iluminar mejor los conceptos y en cierta forma el itinerario de su construcción.

De otro lado, esta lectura muestra una curiosa diferencia respecto a las referencias de acuerdo al tipo de metodologías que sustentan la investigación empírica que quisiera resaltar. El caso es que, en relación a la información cuantitativa, se ofrece más información respecto a las fuentes, los procedimientos, los instrumentos utilizados (en la forma de apéndices estadísticos). Por el contrario, para la información cualitativa, no se ofrece la misma información detallada de los procedimientos para recoger esta información y de donde proviene. En la advertencia introductoria se señalan un conjunto de estudios de donde proviene el presente trabajo, pero no se especifica mucho la metodología de trabajo del mismo, que queda en cierta forma, sujeta a la inferencia del lector. En este sentido un lector entrenado podría señalar que la información de carácter cualitativo empleado proviene de entrevistas a estudiantes, de observaciones de clases y vida cotidiana en la universidad, de conversaciones (entrevistas) informales con profesores y de la experiencia personal de los propios autores en tanto conocedores y participantes del universo social y educativo que describen. Es llamativo sin embargo que esto no sea explicitado en la misma forma en que se hace con la información cuantitativa. ¿Es que la forma de demostrar el rigor de la investigación queda mejor y/o suficientemente

demostrada con la referencia a los procedimientos e información cuantitativa? ¿Es sólo un asunto de convenciones en términos de la disciplina? A pesar del uso de estadísticas, el enfoque teórico del autor es, a mi juicio, interpretativo, de acuerdo a la definición provista por Alford (1998). Sin duda, como señala Alford “otras clases de evidencias (además del trabajo etnográfico y la observación participante que ya mencionó), incluyendo textos, encuestas, documentos, entrevistas e incluso experimentos, pueden ser usadas para construir los significados simbólicos de los mundos sociales o la significancia cultural de los discursos y las ideologías” (Alford 1998: 42). Y, sin embargo, llama la atención que las principales evidencias para la construcción del argumento central, es decir la de carácter cualitativo, reciban una menor atención del autor en términos de la explicitación metodológico de los procedimientos para conseguirlas.

IV.

Con frecuencia la presentación del aparato teórico y conceptual de Bourdieu lleva aparejada la crítica de un excesivo determinismo de las estructuras sobre los sujetos, la falta de una propuesta teórica en relación a las posibilidades de resistencia, y la visión en última instancia pesimista o negativa de las posibilidades de cambio en y desde las instituciones educativas (i.e. Guiroux 1992).

Sin duda Bourdieu no nos propone un sujeto totalmente autónomo y libre de determinaciones. Por el contrario, nos muestra las múltiples formas en que lo social está imbricado, no sólo en la realidad objetiva de las personas, en sus condiciones de vida, sino incluso en la producción de la subjetividad misma de los agentes (con el concepto de *habitus*). Pero también es claro en distanciarse de un determinismo absoluto, ya desde una obra temprana como *Los herederos*:

“Así, ignorada o rechazada, se ejerce en el medio estudiantil la influencia de los factores sociales de diferenciación, pero sin seguir los caminos de un determinismo mecánico.” (Bourdieu y Passeron 2003: 42)

Este distanciamiento encuentra mejor expresión en una obra posterior como *El sentido práctico*, donde ofrece mayor precisión conceptual respecto al concepto de *habitus* y donde afirma más claramente, (y en parte como respuesta justamente a las críticas mencionadas) que dicho concepto busca superar las disyuntivas tradicionales entre determinismo y la libertad:

“A través de él [habitus], la estructura que lo produce gobierna la práctica, no por la vía de un determinismo mecánico, sino a través de las constricciones y límites originariamente asignados a sus invenciones. Capacidad de generación infinita y, por tanto, estrictamente limitada, el habitus sólo es difícil de concebir si permanecemos encerrados en las disyuntivas tradicionales, que aspira a superar, del determinismo y la libertad, del condicionamiento y la creatividad, de la conciencia y el inconsciente o del individuo y la sociedad. Debido a que el habitus es una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos pensamientos, percepciones, expresiones, acciones que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas, la libertad condicionada y condicional que asegura está tan alejada de una creación de imprevisible novedad como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales.” (Bourdieu 1991: 96)

De otro lado, del examen crítico que hace el autor del papel de las instituciones educativas no se deriva necesariamente un absoluto pesimismo del papel que estas instituciones pueden cumplir en la sociedad. Así por ejemplo en la conclusión a *Los herederos*, tras examinar el principio de selección que observan las instituciones educativas y las alternativas posibles, concluye que aquel que se sustenta sobre la base de las performances medidas con el criterio académico es el único posible, ya que otros pueden conducir a la abdicación de las exigencias formales del sistema o a la promoción de culturas paralelas al orden de la cultura enseñada, limitando en esta forma el acceso a esta (que sigue siendo finalmente la que provee de poder y prestigio). Pero señala al mismo tiempo que “nada en la lógica del sistema se opone a que se introduzca la consideración de las desigualdades reales en la *enseñanza propiamente dicha*” (Bourdieu y Passeron 2003: 106). Y con ello hace alusión a cambios bastante concretos:

“Es innegable que ciertas aptitudes que ofrece la escuela, como la habilidad para hablar o escribir y la multitud de aptitudes, definen y definirán siempre a la cultura académica. Pero el profesor de letras no tiene derecho a esperar el virtuosismo verbal y retórico que le parece, no sin razón, asociado al contenido mismo de la cultura que trasmite, más que a condición de que tenga esa virtud por lo que es, es decir una aptitud susceptible de ser adquirida por su ejercicio y que se imponga **proveer a todos los medios para adquirirla.**” (ibíd.: 110)

En definitiva, si la escuela “hace como si” las desigualdades no existieran, lejos de enseñar lo que promete simplemente premia a quien despliega determinadas aptitudes, que se presentan, así como naturales y cuyo proceso de adquisición queda oscurecido. Pero si, como propone Bourdieu en esta última cita, la escuela considerara la desigualdad real en las formas de enseñanza y se propusiera “la explicitación de las exigencias recíprocas o incluso la organización de los estudios lo mejor armada posible para permitir a los estudiantes de clases desfavorecidas superar sus desventajas, sería un progreso hacia la equidad” (ibíd.: 113). La explicitación del “arbitrario cultural” a la vez que un programa real que permita a los hijos de las clases bajas adquirir la cultura de poder y prestigio en una sociedad, valorando a la vez la propia (proceso que se puede dar al explicitar justamente la arbitrariedad) son características centrales de una pedagogía crítica (Gee 2004) que, como puede verse, no está tan alejada de las ideas de Bourdieu, ni pueden por ello calificarse de pesimistas. El propio trabajo del autor en propuestas de reforma del sistema educativo francés (ver Reed-Donahay 2005) abona asimismo a la hipótesis de un mayor optimismo que el escasamente reconocido a Bourdieu.

Referencias:

Alford, R.

1998 *The craft of inquiry. Theories, methods, evidence.* Oxford: Oxford University Press

Bourdieu, P. y J.C. Passeron

2003 *Los herederos, los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires: Siglo XXI

Bourdieu, P. y J.C. Passeron

2001 *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* España: Editorial Popular.

Bourdieu, P.

1991 *El sentido práctico.* Madrid: Taurus

Bourdieu, P.

1987 "Los Tres Estados del Capital Cultural", en Sociológica, UAM-Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17
<http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>

Gee, J.P

2004 Oralidad y Literacidad: de El Pensamiento Salvaje a Ways with Words. En: Zavala, V. et al (eds.) *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú

Giroux, H.

1992 *Teoría y resistencia en educación,* México: Siglo XXI Editores

Reed-Danahay, D.

2005 *Locating Bourdieu.* Bloomington: Indiana University Press

