

3- “PIERRE BOURDIEU: EL CAPITAL CULTURAL Y LA REPRODUCCIÓN SOCIAL” **

El objetivo de este trabajo es presentar algunos conceptos centrales del pensamiento de Pierre Bourdieu (1930 - 2002) que permiten explicar, desde su perspectiva, cuál es la dinámica y estructura de los procesos de reproducción social. Comprender dichos procesos es un elemento básico para reflexionar acerca de la potencialidad del hecho educativo y no caer en posturas ingenuas u optimistas.

Desde la perspectiva de este autor, lo social (prácticas y procesos sociales) está multideterminado, es decir que sólo puede ser explicado a partir de un análisis que vincule elementos económicos y culturales simultáneamente.

Si bien toma del marxismo la idea de una sociedad estructurada en clases sociales en permanente lucha por la imposición de sus intereses específicos, entiende que las diferencias económicas y materiales no alcanzan para explicar la dinámica social. El poder económico sólo puede reproducirse y perpetuarse si, al mismo tiempo, logra hegemonizar el poder cultural y ejercer el poder simbólico. La dominación de una clase social sobre otra se asienta en el ejercicio de este poder.

Lo social presenta una doble existencia: se expresa tanto en las estructuras objetivas (estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes individuales, grupales, clases o sectores) como en las subjetividades (esquemas de percepción, de pensamiento, de acción que constituyen socialmente nuestra subjetividad). Las estructuras objetivas tienen la capacidad de orientar y coaccionar las prácticas sociales y las representaciones que de las mismas se hacen los individuos o agentes sociales.

Los conceptos de campo y habitus permiten captar estos dos modos de existencia de lo social: el campo como lo social hecho cosa (lo objetivo) y el

habitus como lo social inscripto en el cuerpo (lo subjetivo). Las prácticas sociales que realizan los agentes se explican a partir de la relación dialéctica que existe entre ambos.

Para analizar la dinámica social es necesario comprender el campo como el lugar en el cual se juegan las posiciones relativas que ocupan los distintos grupos o clases y las relaciones que entre los mismos se establecen y, al mismo tiempo, comprender las formas de conformación de la subjetividad, es decir, la constitución del habitus. Una primera aproximación a este concepto nos permite definirlo como un conjunto de disposiciones duraderas que determinan nuestra forma de actuar, sentir o pensar.

El habitus, o esquema de percepciones y categorizaciones con que aprehendemos la realidad, es el producto de la coacción que ejercen las estructuras objetivas sobre la subjetividad. La constitución de los habitus está ligada a la posición ocupada por el agente en el espacio social o en los distintos campos en los que participa. El habitus es un conjunto de relaciones incorporadas a los agentes, el cual a su vez configura un sistema de relaciones con el campo. Por otro lado, el campo está constituido por una estructura de relaciones, es una construcción histórica y social. Las posiciones ocupadas por los distintos agentes en los campos tienen una dimensión histórica, es decir, son el producto de luchas históricas, que a su vez se hallan inscriptas en los cuerpos y son parte constitutiva del habitus de los agentes.



El campo o lo social hecho cosa

Bourdieu define los campos sociales como espacios de juego históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias; son espacios estructurados de posiciones, las cuales son producto de la distribución inequitativa de ciertos bienes (capital) capaces de conferir poder a quien los posee.

Hay una amplia diversidad de campos y subcampos que funcionan con una lógica específica pero que a su vez comparten un conjunto de leyes generales, válidas para todos. Cada campo específico se define a partir del capital que en él está en juego. El capital puede definirse como un conjunto de bienes

acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden.

Un campo puede ser económico, cultural, social o simbólico. Dentro de estas categorías hay una gran variedad de subcampos; por ejemplo, dentro del campo cultural existe el arte - a su vez dentro de él el subcampo de la literatura, la música, el cine, etc. - y está también el campo científico - y dentro de él, el subcampo de las ciencias sociales, el de las ciencias naturales, el lingüístico, etc.

Históricamente pueden surgir nuevas especies de bienes que sean valorados y reconocidos socialmente y que, por lo tanto, den origen a un capital específico y a un nuevo campo de lucha; por ejemplo, dentro del campo cultural, el campo del video es de formación reciente. Del mismo modo, determinados campos pueden dejar de existir o se puede modificar su lugar en la jerarquía de los campos, se pueden volver dominantes sobre otros o perder valor. Por ejemplo, el campo religioso ha ido perdiendo a partir de la modernidad su capacidad de dominar otros campos culturales como el educativo o el artístico.

La distribución inequitativa del capital, cualquiera que sea, es la que define la posición relativa que cada agente va a ocupar en un campo, de allí que los intereses y las estrategias de estos agentes van a estar orientados por la posición que ocupan en el mismo y a la configuración de sus habitus. Así como en el comportamiento económico, la búsqueda de ganancias va a ser el principal objetivo de los otros campos (cultural, social y simbólico)

Pero además de estos objetivos específicos, los agentes comparten otros intereses que pueden denominarse genéricos, que se vinculan a la existencia misma del campo. Más allá de las posiciones que cada agente ocupe, para que el campo se constituya es necesario que los agentes posean un habitus que contenga las reglas del juego y que valore el bien específico que es objeto de la lucha en ese campo. Es decir, es necesario que los agentes se comprometan y valoren el bien por el que se lucha, le den un sentido social y personal.

Bourdieu define la relación entre el habitus y el campo como una relación de condicionamiento: el campo estructura el habitus, que es el producto de la incorporación de la necesidad inmanente de ese campo o de un conjunto de

campos más o menos concordantes. Pero es también una relación de conocimiento o de construcción cognitiva: el habitus contribuye a constituir el campo como mundo significativo, dotado de sentido y de valor y en el cual vale la pena invertir su energía. La relación de conocimiento depende de la relación de condicionamiento que la precede y que da forma a las estructuras del habitus.

La realidad social se verifica entonces en las cosas y en los cerebros, en los campos y en los habitus, en el exterior y en el interior de los agentes; el habitus contribuye a naturalizar y legitimizar el mundo social del que es producto.



El habitus o lo social hecho cuerpo

Habitus es el concepto que permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras objetivas que constituyen el ambiente, esto es, las llamadas condiciones materiales de la existencia. Al mismo tiempo, este concepto permite comprender que estas estructuras subjetivas y objetivas, lejos de ser extrañas por naturaleza, son dos estados de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se deposita o inscribe a la vez en los cuerpos y en las cosas.

Como sistema de disposiciones para actuar, percibir, sentir y pensar de una cierta manera, interiorizadas e incorporadas por los individuos a lo largo de su historia, el habitus se manifiesta por el sentido práctico, es decir, por la aptitud para moverse y orientarse en la situación en la que se está implicado y esto sin recurrir a la reflexión consciente, gracias a las disposiciones adquiridas que funcionan como automatismos.

Entre las estructuras objetivas y las prácticas que realizan los agentes se encuentran los habitus, que son al mismo tiempo productos y productores de las estructuras. Los habitus se definen como sistemas de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principio de generación y estructuración de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente reguladas y ser regulares sin constituir el producto de la obediencia a reglas.

El término 'disposición' es apropiado para expresar el contenido del concepto de habitus en cuanto designa una manera de ser, una predisposición, tendencia, propensión o inclinación a actuar de determinada manera. Como sistema de disposiciones permite analizar tanto la interiorización de la exterioridad, en la medida en que es producto de condicionamientos objetivos como la exteriorización de la interioridad, en la medida en que organiza las prácticas y contribuye así a la reproducción de las estructuras.

La práctica es el producto de la relación dialéctica entre una situación y un habitus, que como sistema de disposiciones durables y transferibles, funciona como matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas. La práctica, entonces, tiene que ver con las condiciones objetivas que precedieron la constitución del habitus y con las condiciones presentes que definen la situación donde la práctica tiene lugar.

El habitus está constituido por un conjunto de principios simples y parcialmente sustituibles, a partir de los cuales pueden inventarse una infinidad de soluciones que no se deducen directamente de sus condiciones de producción. Esto permite adjudicar a toda práctica dos dimensiones que están siempre presentes: una dimensión ritual (mecánica, previsible, regular y regulada) y una dimensión estratégica (consciente, libre, improvisada, original). La coexistencia de ambas permite tanto la reproducción de los esquemas previos como el enfrenamiento de estrategias que posibilita la resolución original de la situación.

El concepto de habitus se diferencia de la noción de costumbre; mientras esta última se caracteriza por la repetición, el mecanicismo, el automatismo, el habitus se caracteriza por su poder generador de nuevas prácticas. Si bien esta capacidad se encuentra limitada por su constitución histórica, no siempre se reduce por completo a sus condiciones de producción; los ajustes impuestos por las necesidades de adaptación a situaciones nuevas e imprevistas, pueden determinar transformaciones durables del habitus; no obstante, estas modificaciones permanecen dentro de ciertos límites ya que el habitus define la percepción de la situación que lo determina.

Desde el punto de vista dinámico, la génesis de los habitus, el proceso de su conformación, los constituyen como una serie cronológicamente ordenada

de estructuras. Esto es por lo que los habitus constituidos en un momento determinado, se erigen en factores estructurantes de las experiencias estructurantes posteriores, de manera que, por ejemplo, los habitus desarrollados en el seno de la familia presiden la estructuración de las experiencias escolares posteriores. A su vez, los habitus resultantes del paso por la escuela funcionan como matriz para la estructuración de las experiencias profesionales, y así sucesivamente.



El habitus de clase

El concepto de habitus permite explicar los procesos de reproducción social de las estructuras objetivas y analizar cómo, mediante el trabajo de inculcación y de apropiación, estos niveles estructurales penetran en los agentes individuales y toman la forma de disposiciones duraderas. Por esta razón, todos los individuos sometidos a condiciones objetivas de existencia similares, tienen en consecuencia sistemas de disposiciones análogos. Esto permite definir al habitus de clase como aquel sistema de disposiciones común a todos los productos de las mismas estructuras.

El elemento de homogeneidad que define a una clase o a un grupo como tal es el resultado de los condicionamientos estructurales idénticos a los que han estado sometidos los individuos que la constituyen. En los procesos de génesis de las clases intervienen tanto la pedagogía espontánea como la pedagogía racional. El trabajo específicamente pedagógico, racionalmente orientado a la producción de habitus, contribuye a la integración de los grupos y clases sociales.

Toda acción pedagógica se define por su función objetiva de imponer significaciones e imponerlas como legítimas. Con esta imposición, los condicionamientos objetivos se perpetúan mediante la conformación de esquemas y disposiciones en el interior de los organismos individuales. El habitus producido por los procesos de inculcación tiene una función parecida al capital genético, en tanto información generadora de información análoga.

El habitus es el principio de producción y organización de las prácticas pero opiniones y estilos diferentes pueden ser generados a partir de esquemas

genéticos idénticos. Sin embargo, detrás de la multiplicidad se esconden los principios generadores integradores de las clases sociales ya que el habitus de clase funciona como la forma incorporada de la condición de clase y de los condicionamientos que ella impone.

Para entender la estructura y función de los procesos pedagógicos, desde la pedagogía familiar hasta la escuela, es necesario recurrir al análisis de la génesis de los habitus. Como afirman Bourdieu y Passeron, sólo una teoría adecuada del habitus permite revelar las condiciones sociales del ejercicio de la función de legitimación del orden social que es la más disimulada de todas las funciones ideológicas de la escuela. El sistema de enseñanza tradicional logra producir la ilusión de que su acción de inculcación es enteramente responsable de la producción del habitus culto y que su eficiencia diferencial se debe a las aptitudes innatas de los que la reciben, por lo tanto, es independiente de todas las determinaciones de clase. Sin embargo, la escuela tiene por función confirmar y reforzar un habitus de clase que, por estar constituido fuera de la escuela, está en la base de todas las adquisiciones escolares. De este modo, contribuye de una manera irremplazable a perpetuar la estructura de las relaciones de clase y, al mismo tiempo, a legitimar disimulando que las jerarquías escolares que produce reproducen las jerarquías sociales.



Modos de adquisición de la cultura

Existen dos modos típicos de constitución de los habitus: la educación primera o aprendizaje por familiarización (espontánea, implícita, infiltrada en todas las prácticas sociales en que participa el niño) y el trabajo pedagógico racional (la acción escolar)

La educación primera reduce los principios, valores y representaciones que tienen un estatuto simbólico específico al estado de práctica pura, a conocimiento práctico-práctico. El efecto de este tipo de procesos se sitúa en el plano inconsciente. Todo el trabajo que se realiza sobre el cuerpo del niño, con el objeto de introducirlo a las formas, movimientos y maneras 'correctas', es decir, todo el trabajo de corrección y enderezamiento que se expresa en una

variedad de órdenes de conducta (camina derecho, no tomes el lápiz con la mano izquierda, etc.) trae aparejado el aprendizaje de las maneras, de los estilos donde se expresa la sumisión al orden establecido.

La fuerza de las experiencias primeras y de los hábitos que se inculcan de manera tan disimulada cuanto eficaz y duradera, van a condicionar y determinar los aprendizajes posteriores, de modo tal que toda experiencia pedagógica debe contar con su presencia y eficacia.

Si se tiene en cuenta que en toda sociedad de clases existe un sistema de acciones pedagógicas estructurado (sistema escolar) destinadas a reproducir los hábitos que corresponden con los intereses de las clases dominantes, el trabajo pedagógico escolar va a tener una productividad diferencial de acuerdo a la clase social de origen de los individuos. Para los que provienen de los sectores dominantes, la educación escolar tendrá el sentido de una reeducación, para los que pertenecen a los sectores dominados, será de deculturación.

Para los primeros, el trabajo pedagógico va a ser una continuidad respecto de la educación primera, dado que el niño ya posee en estado incorporado el arbitrario cultural que la relación pedagógica vehiculiza y presupone un dominio práctico-práctico previo de los principios simbólicos que pretende inculcar.

Cuando existe una distancia considerable entre los hábitos incorporados y los contenidos del currículum escolar la relación pedagógica, si quiere ser eficaz, debe adquirir formas manifiestamente impositivas, ya que es preciso vencer las resistencias que opone el hábito adquirido al arbitrario cultural que se quiere inculcar.

La importancia de la educación primera es tal que sus efectos se manifiestan a lo largo de toda la vida de los individuos. El aprendizaje por familiarización y las pedagogías racionales constituyen dos modos de adquisición de la cultura y la competencia cultural de cada individuo va a quedar marcada por su origen y a definir modos particulares de relación con la cultura.

Sin embargo, aunque el aprendizaje escolar se basa sobre los hábitos previamente adquiridos y, por tal razón, no se puede adjudicar toda la competencia desarrollada por un individuo únicamente a la acción de la escuela, se puede afirmar que la escuela debería o podría cumplir una función

remedial. La educación escolar es tanto más necesaria como estrategia de adquisición de capital cultural en la medida en que no ha sido posible obtener el mismo mediante herencia familiar. Para aquellos individuos que pertenecen a los sectores más desposeídos de capital económico y cultural, el recurso de la escuela se constituye en el único camino para apropiarse de los bienes culturales.

El habitus, como capital cultural incorporado, en la medida en que su modo de adquisición transcurre de una manera 'natural', puede aparecer él mismo como natural, es decir como innato, oponiéndose así al habitus 'aprendido' y por lo tanto artificial. Bourdieu deduce de esto que la ideología del gusto natural extrae sus apariencias y su eficacia del hecho de naturalizar las diferencias reales, convirtiendo en diferencias de naturaleza a las diferencias en los modos de adquisición de la cultura y reconociendo únicamente como relación legítima con la cultura a la que lleva menos visibles las huellas de su génesis, a la que al no tener nada de aprendido, de preparado, de rebuscado, de estudiado, de escolar o de libresco, manifiesta, a través de la prestancia y la naturalidad que la verdadera cultura es naturaleza.

Lo anterior no debe inducir a creer que entre el aprendizaje por herencia y el aprendizaje escolar se instauran relaciones simples. Existen una serie de factores que intervienen en el proceso de conversión desigual del capital heredado en capital escolar como las expectativas puestas en la escuela, la eficacia de la institución escolar, las imposiciones de género o grupos específicos, entre otras.



El capital cultural

Bourdieu analiza las formas típicas del capital cultural, distinguiendo para cada forma o estado, una modalidad de adquisición y de transmisión.

El capital cultural puede existir en estado incorporado, es decir bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, etc. y en estado institucionalizado, forma de objetivación que es necesario poner por separado porque, como se observa con el título escolar,

confiere ciertas propiedades totalmente originales al capital cultural que supuestamente debe garantizar.

El estado incorporado (*habitus*) es la forma fundamental de capital cultural, está ligado al cuerpo, se realiza personalmente y supone su incorporación mediante la pedagogía familiar. No puede ser delegado y su transmisión no puede hacerse por donación, compra o intercambio sino que debe ser adquirido; queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición, no puede ser acumulado más allá de las capacidades de apropiación de un agente singular y muere con las capacidades biológicas de su portador. Esta forma de capital cultural se destaca en lo esencial por su modo disimulado de adquisición que lo hace aparecer como adquisición y propiedad innata.

El capital cultural objetivado tiene su propia lógica de transmisión. Puede ser transmitido en su materialidad, desde el punto de vista jurídico, en forma instantánea (herencia, donación, etc.) o puede ser apropiado por capital económico. Lo particular de este capital es que su apropiación material no implica la apropiación de las predisposiciones que actúan como condiciones de su apropiación específica. Es decir, que no se transmiten de la misma manera una máquina y las habilidades y reglas que es necesario disponer para operarla. Los bienes culturales suponen el capital económico para su apropiación material y el capital cultural incorporado para su apropiación simbólica.

El capital cultural institucionalizado confiere a su portador un valor convencional, constante y garantizado jurídicamente; tiene una autonomía relativa con relación a su portador y aún con relación al capital cultural que efectivamente posee en un momento determinado. El título escolar homologa y hace intercambiables a sus poseedores; esto posibilita establecer tasas de convertibilidad entre el capital cultural y el capital económico, garantizando el valor, en dinero, de un capital escolar determinado.



Escuela e integración cultural

La cultura escolar dota a los individuos de un cuerpo común de categorías de pensamiento que hacen posible la comunicación, a través de la adquisición

de esquemas comunes de percepción, pensamiento y acción. La escuela tiende a asumir así una función de integración lógica.

La cultura no es solamente un código ni un repertorio común de respuestas a problemas recurrentes, es un conjunto compartido de esquemas fundamentales, previamente asimilados, a partir de los cuales se articulan una infinidad de esquemas particulares directamente aplicados a situaciones también particulares.

El orden de exposición que la escuela impone a la cultura transmitida, que se debe la mayoría del tiempo casi tanto a la rutina como a las necesidades pedagógicas, tiende a imponerse como necesario a la conciencia de los que adquieren la cultura según ese orden. Para transmitir este programa de pensamiento llamado cultura, debe someter a la cultura que transmite a una programación capaz de facilitar la transmisión metódica. Las recopilaciones de textos escogidos y los manuales son el tipo de obras subordinadas a la función de valorar y ordenar que incumbe a la escuela. Como tiene que preparar a sus alumnos para responder a los problemas de la escuela, los profesores se ven obligados a organizar de antemano sus propósitos según la organización que sus alumnos deberán encontrar para responder a estos problemas. Es en los manuales donde se encuentran discursos organizados en función de los temas sobre los que hay que disertar.

Así, el programa de pensamiento y acción que la escuela tiene por misión transmitir debe una parte importante de sus características a las condiciones institucionales de su transmisión y a los imperativos propiamente escolares.

La relación que un individuo mantiene con su cultura depende fundamentalmente de las condiciones en la que la ha adquirido, especialmente porque el acto de transmisión cultural es la actualización de un cierto tipo de relación con la cultura.

La escuela tiene, además de esta función de integración lógica, la función de la distinción. La cultura que trasmite separa a los que la reciben del resto de la sociedad por un conjunto de diferencias sistemáticas: los que se han apropiado de la 'cultura erudita' transmitida por la escuela disponen de un sistema de categorías de percepción, de lenguaje, de pensamiento y de apreciación que les distingue de los que no han conocido otro aprendizaje que los trucos del oficio y los contactos sociales con sus semejantes.



Bibliografía consultada

- BOURDIEU Y PASSERON. (1972) "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Ed. Laia, Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre. (1983) "Campo de poder y campo intelectual". Folios Ediciones; Buenos Aires.
- ----- (1989) "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento". En SACRISTAN Y PEREZ GOMEZ. "La enseñanza: su teoría y su práctica". AKAL/Universitaria; Madrid.
- ----- (1997) "Capital cultural, escuela y espacio social". Siglo Veintiuno; México.
- ----- (1997) "Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción". Anagrama; Barcelona.
- DE LUQUE, Susana. (1995) "Pierre Bourdieu: las prácticas sociales". En "La ciencia y el imaginario social". Ester Díaz, Compiladora. Almagesto, Buenos Aires.
- GUTIERREZ, Alicia. (1994) "Pierre Bourdieu: las prácticas sociales". Centro Editor de América Latina; Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. "La educación como violencia simbólica: Bourdieu y Passeron". En GONZALEZ RIVERA Y TORRES. "Sociología de la Educación: corrientes contemporáneas". Centro de Estudios Educativos; México, 1981.

** UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA - FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - PEDAGOGÍA - FICHA DE CATEDRA - Marta Degl'Innocenti