

LA REPRODUCCIÓN

Elementos para una teoría del sistema de enseñanza

Pierre Bourdieu
Jean Claude Passeron

Editorial Laia/Barcelona

Barcelona, 1977

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Nota sobre la traducción	5
Introducción a la edición castellana	9
Introducción a la edición italiana	15
Prólogo	35
LIBRO 1. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica	39
LIBRO 2. El mantenimiento del orden	109
1. Capital cultural y comunicación pedagógica	111
2. Tradición ilustrada y conservación social	155
3. Eliminación y selección	189
4. La dependencia por la independencia	227
Apéndice	271

DEL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE REPRODUCCIÓN DE LAS CLASES SOCIALES Y DEL ORDEN CULTURAL AL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE CAMBIO

*Si queréis entrar en un pentágono y no
lo lográis por ninguno de los cinco lados,
buscad el sexto.*

(Antiguo proverbio chino)

1. Este libro representa el punto de llegada de un trabajo de investigación sociológica y de reflexión sistemática que produjo en más de diez años un *corpus* de investigaciones y trabajos que no tiene igual en el panorama actual de la sociología europea. Un equipo numeroso y preparado, agrupado alrededor de Pierre Bourdieu y bajo su dirección, trabajó en el Centro de Sociología de la Educación y de la Cultura de París conduciendo una serie orgánica de investigaciones en el campo cultural y en el campo intelectual, con miras esencialmente a una perspectiva de sociología del poder.¹ Por esto nos es grato poder ofrecer al lector italiano la traducción de *La reproduction* después de que el libro fue examinado y rechazado, por razones opuestas, por tres de las mayores y más calificadas editoriales italianas, que no estaban en condiciones de insertar este texto en los esquemas culturales que caracterizan a sus propias colecciones. En efecto, nos encontramos frente a una propuesta nueva tendiente a fundar a través de un análisis sobre hechos, una teoría en condiciones de relacionar entre ellos categorías capaces de explicar estos hechos.

“Hijos ilegítimos” de Durkheim, Weber, Marx, Bourdieu y Passeron, ambicionan, con razón a proponer una teoría original de las relaciones simbólicas como relaciones sociales que unen su propia fuerza a la fuerza de éstos.

Por eso este libro se presenta como, y es, un libro importante. Y sobre este punto están de acuerdo hasta sus numerosos críticos los que, sin embargo, han preferido a menudo detenerse en el modo como los datos y proposiciones lógicas explicativas se presentan lingüísticamente, para cuestionar su legitimidad científica o si no se han detenido en los problemas que deja abiertos el análisis de Bourdieu y Passeron. A esta lectura en parte desencaminada y de cualquier manera reductiva han accedido tanto Goffredo Fofi, al que le confiamos la presentación al lector italiano de *Les héritiers*,² como Francesco Ciafaloni, con el que decidimos presentar a dos voces *La reproduction*.³

Por cierto que no queremos erigimos en defensores de oficio de Bourdieu y Passeron (que además saben muy bien defenderse solos), sino tratar al mismo tiempo, en esta presentación, de subrayar cuáles son a nuestro parecer los aportes positivos con los que nos ofrece la ocasión de confrontarnos este libro y tratar de encontrar una explicación satisfactoria de las lecturas reductivas que se han hecho de él.

2. Empecemos por individualizar el campo específico frente al que nos encontramos y que constituye el objeto del análisis realizado por Bourdieu y Passeron. Se trata del campo cultural, el llamado mercado de los bienes simbólicos o mercado de los mensajes culturales. El análisis marxista tradicional lo relegó al mundo de la superestructura limitándose a individualizar, de modo mecánico y directo, las determinaciones estructurales condicionantes.⁴ Otros lo analizaron como cuerpo separado, como puro mercado simbólico, reino de formas despojadas de contenido y privadas de significados, desmaterializado con respecto a los sujetos que lo actúan. Con respecto a esta posición, Bourdieu y Passeron son ferozmente críticos introduciendo y uniendo entre ellos algunos importantes conceptos explicativos: autonomía relativa del campo cultural, funciones de reproducción

¹ Además de los trabajos publicados o en curso de publicación por las Edizioni Guarraldi (*Mitosociologia, I delfini, La fotografia, Puericultura e morale di classe, L'amore dell'arte*), véanse, en particular, C. GRIGNON, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*; M. de SAINT MARTIN, *Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique*; P. FRITSCH, *L'éducation des adultes*; autores varios, *Le métier de sociologue*.

² Cf. I delfini. *Gli studenti e la cultura*, Guarraldi, 1971.

³ Cf. el texto que sigue.

⁴ Diferente y de otra manera bien trabajado el análisis recientemente propuesto por L. Althusser, que parece muy influenciado por los trabajos de Bourdieu y otros sociólogos. Cf. L. ALTHUSSER, *Idéologie et appareils idéologiques d'état. Notes pour une recherche*, “La pensée”, n. 151, 1970. De este texto existe una versión más reciente mimeografiada. En italiano fue traducida por “Crítica marxista”, y en *Scuola, ideologia, potere*, a cargo de M. Barbagli, Il Mulino, 1972.

de las relaciones de clase existentes desarrolladas desde el campo cultural, escuela como principal instancia legítima de legitimación de lo arbitrario cultural que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases y su trámite, a la reproducción de las relaciones de clase existentes.

Veamos en mayor detalle cómo emerge de esto *La reproduction*. La idea central es la de la autonomía relativa del sistema escolar gracias a la cual la enseñanza sirve de manera específica e insustituible a las estructuras sociales.

La reproducción de las relaciones, de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una *tabula rasa*, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada “educación primera”) por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura. Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural.

Estas tesis ya estaban contenidas en gran parte en el precedente trabajo de los autores, *Les héritiers*,⁵ donde, sin embargo, persistía una referencia constante a una pedagogía racional en condiciones de operar cambios en esta función selectiva y legitimante de la escuela. En *La riproduzione*, las referencias a una pedagogía racional desaparecen casi por completo, el sistema escolar se presenta mucho más impermeable a cualquier cambio gracias a la introducción de conceptos como autoridad pedagógica y sistema escolar como instituciones legitimantes de tal autoridad. Podría decirse que, mientras en *Les héritiers* se pone el acento preferentemente en los condicionamientos sociales de los estudiantes, en *La reproduction* se pone el acento en el cuerpo docente y en la escuela como “sistema”.

En realidad, para que se pueda ejercer la acción pedagógica se necesita que la autoridad que la dispensa sea reconocida como tal por aquellos que la sufren. La autoridad de los pedagogos no es personal y carismática, como tienden a creer y a hacer creer los pedagogos, sino que deriva de la institución legítima, la escuela, de la que son agentes. La escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender.⁶ Un idéntico disimulo impone como legítima la cultura de las clases dominantes. En realidad, sostienen los autores, no existe una cultura legítima: toda cultura es arbitraria. La definición de cultura es, pues, siempre, una definición social. Pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como *la* cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legítima de tal manera la arbitrariedad cultural.

El análisis de los autores relaciona continuamente las funciones de reproducción y de legitimación entre sí y con la autonomía relativa de la escuela. De esto se desprende que el aporte de la escuela es insustituible por cuanto resguarda la reproducción tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes a las que consagra como legítimas, haciéndolas aceptar de esta manera sin apremios. Pero esto no significa, como evidenciamos antes y como los mismos autores se han preocupado en aclararlo,⁷ que la escuela tenga la función de reproducir el orden social sino sólo que *contribuye* a esto de manera específica. La “violencia simbólica” es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas. Pero justo esta legitimización implica la autonomía relativa de la escuela para disimular las relaciones de fuerza que determinan la acción; sin tal disimulo, las funciones específicamente sociales de la escuela serían evidentes y esto tendría como consecuencia el impedir que la escuela pudiera llevar a efecto su cumplimiento.

Estas proposiciones surgen no sólo de la capacidad lógica y dialéctica de sus autores sino de un vasto conjunto de resultados empíricos y de un aparato conceptual, es verdad que discutible, pero del que no es discutible la lógica interna ni la pertinencia con respecto a los fines explicativos que se propone.

No pareciera que se corra el riesgo de llegar a explicaciones tautológicas autogratificantes, como en el caso de muchos análisis sociológicos que se limitan a reunir datos estadísticos y entrevistas. El riesgo es el de

⁵ *I delfini, op. cit.*

⁶ La ideología profesional del “don” pedagógico tendría la función de enmascarar justamente el origen y la función social de una autoridad que es más fácil de hacerla aceptar si se la presenta como la del maestro que como la de la sociedad en analogía con la ideología con la ideología del “don” que opera para los estudiantes. *Cf. Les héritiers.*

⁷ *Cf. la entrevista en “Le Monde” del 19-9-1970.*

encontrarse frente a un aparente *cul de sac* del que no logre salir. Es decir, el riesgo es el de caer en un pesimismo sociológico que al destruir sistemáticamente todas las propuestas de intervención –sean reformistas, racionalizadoras o “revolucionarias”– termine por convalidar como legítimo el *status quo*. En cambio, se trata de ver si las tesis que se pretenden modificadoras de este *status quo*, cuya validez cuestionan Bourdieu y Passeron, lo son de verdad o más bien constituyen ilusiones y en cuanto tal está bien que se derrumben: hay que decir, si nadie lo dice, que el rey está desnudo aunque esto no es suficiente para decidir qué hacer.

Ahora bien, a nosotros nos parece que, como mínimo, Bourdieu y Passeron *demonstraron* que el rey está desnudo mostrándolo desnudo a pesar de la apariencia ilusoria de los trajes preciosos con los que todos lo creen adornado. Pero creemos que no se limitaron a esto, desde el momento que proveyeron los instrumentos a través de los cuales cumplieron su operación de “desvelamiento” consintiendo, pues, en que se utilice el análisis de ellos en trasposiciones no impropias al terreno del análisis científico y de la proyección política.

Entonces es en este punto donde se puede plantear el problema de cómo volver a empezar para fundamentar un análisis y una práctica modificadora del orden existente. Antes que nada introduciendo en el modelo explicativo de Bourdieu y Passeron las contradicciones a las que da lugar el proceso de transmisión de los bienes simbólicos y el proceso de reproducción de las relaciones de clase. El modelo lo permite sobre todo porque, contrariamente a lo que puede parecer por ciertos modos de la exposición, es un modelo situado en el tiempo y en el espacio: se trata en realidad de un modelo explicativo del sistema escolástico *francés* tomado en un *momento* particular de su historia, momento que explícitamente está considerado como momento de crisis y de transición. Y sobre estas especificaciones es oportuno y necesario reflexionar. En cuanto a los elementos de contradicción, los autores no individualizan ni ponen en ellos el problema del cambio, pero esto no nos impide a nosotros plantearlos de manera explícita.

Un primer elemento de contradicción es connatural de los procesos de socialización, en particular los determinados por el ambiente familiar y por la relación padres-hijos. La “muerte” del padre por parte del hijo no es sólo un mito central del análisis freudiano sino que es además, de varias formas, una modalidad de ser de los seres humanos que no se “reproducen” cultural y socialmente según el rígido determinismo genético del pelícano que pone huevos de los que nacen pelícanos siempre iguales. Más bien se puede decir que cuanto más sistemáticos son los esfuerzos del padre para hacer al hijo homogéneo a él tanto mayores son las probabilidades de una rebelión del hijo contra el padre. En este sentido, pues, tiene totalmente razón Ciafaloni cuando adelanta la hipótesis de que Mayo y el Movimiento estudiantil son *también* la expresión de esta rebelión de los hijos contra los padres.

Un segundo elemento, a lo mejor más importante, de contradicción, surge entre las expectativas que el sistema educativo (y en general cultural) suscita en términos de “liberación”, de autorrealización, de movilidad social vertical y la imposibilidad del sistema social (mercado del trabajo y no sólo esto) y del mismo sistema escolar (mecanismos de selección y de exclusión) de satisfacerlos en términos adecuados.

Contradicciones como las aquí referidas permiten tomar el sistema descrito e interpretado por Bourdieu y Passeron los espacios para insertar “otras” propuestas, “otro” tipo de trabajo político, específico y general. Se agregan luego las contradicciones propias de la estructura social total cuya retraducción en términos de contradicciones específicas internas del campo cultural es una operación que hay que hacer. De esta manera se pueden individualizar la modalidad de uso de las adquisiciones dadas por los dos autores, cuyo alcance teórico y práctico no permite reduccionismos excesivos.

En particular, antes de encaminarnos hacia la conclusión, quisiéramos subrayar al menos tres puntos que nos parecen particularmente significativos para los análisis que también entre nosotros se desarrollan en el campo cultural.

I. Antes que nada el acento puesto por Bourdieu y Passeron en la “primera educación” (desde la relación del niño con la madre mediada por la *puericultura*⁸ hasta las relaciones educativas precedentes a la relación con la escuela) que no permite acceder a la idea del hombre como “página blanca” al que la escuela impone el propio arbitrio cultural y mucho menos llegar a un concepto de responsabilidad individual reductivo y mistificador, como el de la más tradicional sociología de la educación norteamericana, en cuanto encubre las funciones sociales ya sea de la escuela como de los otros agentes de socialización precedentes, contemporáneos o sucesivos a la escuela.

⁸ Cf. L. BOLTANSKI, *Prime éducation et morale de classe*, libro que nació bajo la dirección de Bourdieu y que publicó Guaraldi (*Puericultura e morale di classe*). Versión castellana: *Puericultura y moral de clase*, Laia, Barcelona.

II. En segundo lugar el haber puesto en una cadena lógica y coherente relaciones sociales, escuela y cultura poniendo en claro los mecanismos a través de los cuales actúan los condicionamientos sociales y su interiorización por parte de ambos sujetos de la relación pedagógica (los docentes y los alumnos). En particular, en un momento en el que la mitología sobre “escuela paralela” de los medios de comunicación de masas es moneda corriente (tanto como para determinar masivas inversiones en el sector de las “maquinitas”) adquiere particular relieve haber mostrado cómo la relación con la escuela condiciona las sucesivas relaciones con las instancias culturales sea en lo que concierne a la oportunidad de acceso como al nivel de decodificación.⁹

III. Finalmente, no puede dejar de revelarse que en el momento en el que arrecian en el campo cultural y en el campo escolar las teorías semiológicas y cibernéticas que empujan a la pedagogía y a la psicología al terreno descarnado de las formas, Bourdieu y Passeron ofrecen un ejemplo de uso sociológico de los conceptos y adquisiciones de la teoría de la información. Las nociones de informaciones, códigos, redundancia, emisor, receptor están inmersas en un contexto social y de éste reciben su significado.¹⁰ Los contenidos de la comunicación cultural y los sujetos de esta comunicación forman parte de esta manera, de pleno derecho, del análisis.

Estas adquisiciones, que por supuesto no son las únicas que ofrece el libro pero sí las que a nosotros nos parecen más significativas en el ámbito del cuadro general antes recordado, permiten considerar totalmente insuficientes y reduccionistas no sólo las diferentes propuestas del reformismo pedagógico sino también la misma práctica antiautoritaria condenada a poner en el mismo plano metodológico –aunque obviamente de signo contrario– propuestas adelantadas por las diferentes tecnologías educativas. La práctica antiautoritaria termina, en realidad, por ser una “caja vacía” si no se toma directamente en consideración los contenidos y los sujetos de la relación pedagógica con referencia a las relaciones sociales que la determinan (y sobre este punto Cialfoni llama la atención de manera nítida).

3. Este libro sólo pudo ser concebido y escrito en Francia, donde generaciones de jóvenes han temblado y trabajado durante años para “pasar” la licenciatura y, más aún, el doctorado. En Italia, donde exámenes de habilitación, docencia libre y concursos para cátedras universitarias desde hace tiempo están desprovistos de cualquier aureola de sacralización, si alguna vez lo estuvieron en serio, la cultura transmitida por la escuela no asumió las mismas características que tuvo en Francia (y en otros países europeos, pensamos sobre todo en Alemania). Decimos esto porque un libro como *La riproduzione* puede correr el riesgo de ser rechazado por una parte del público para el que fue escrito sobre la base de una triple acción de rechazo: rechazo de la sociología, su jerga y sus instrumentos, rechazo del estilo y la lengua de la obra que parece demasiado impregnada de la sacralidad cultural cuya arbitrariedad se quiere demostrar, rechazo, finalmente, con respecto a un análisis de lo específico cultural que refuta al mismo tiempo los acercamientos idealistas, los iluminístico-reformistas y los del marxismo mecanicista y “vulgar”. Además también en Francia hay quien tomó distancia de este texto, escribiendo: “está claro, y se le puede adjudicar a la misma modalidad de escritura, que esta denuncia de la cultura universitaria y burguesa está dirigida a universitarios burgueses; la crítica de los mandarines es el último refinamiento de la cultura de los mandarines. Al leer *La riproduzione*, el “normalista-licenciado-parisiense” puede saborear el supremo placer de probar su propia superioridad con la plena conciencia que sólo él puede tener de la radical mistificación de la cual los “normalistas-licenciados-parisienses” son al mismo tiempo las víctimas y los grandes oficiantes”.¹¹

Por lo tanto, invitamos a los que iniciarán la lectura del texto y se sientan desalentados para seguir por el estilo y el lenguaje, que persistan en su intento lo mismo afrontando primero la lectura del libro II para pasar luego al libro I que teoriza y generaliza los resultados de las investigaciones empíricas realizadas en un arco decenal sobre la escuela francesa en parte recogidas y sistematizadas en el libro II y que constituyen el objeto, como lo hemos recordado, de otras numerosas publicaciones. Una vez adquirida cierta familiaridad con la serie recurrente de conceptos generales explicativos, se verá cómo el libro recurre, por el contrario, a formas de

⁹ Véase: P. BOURDIEU y A. DARBEL, *L'amour de l'art*, de próxima publicación en Edizioni Guaraldi y *Mitosociologia*, Guaraldi, 1970.

¹⁰ Véase en particular sobre estos puntos, a los mismos autores y de M. de SAINT-MARTIN, *Rapport pédagogique et communication*, CSE Mouton, 1968, y en este libro los capítulos I y II del Libro segundo. En particular, es clarificador el análisis de la relación entre éxito escolar y clases sociales donde el dato empírico inmediatamente resultante de manera oportuna ha sido afectado con los efectos provocados por la selección, véase en particular el análisis y el comentario de los datos en el capítulo I del libro segundo.

¹¹ Cf. A. PROST, *Une sociologie stérile: “La reproduction”*, “Esprit”, diciembre de 1970, p. 861.

redundancia útilmente introducidas para acrecentar la legibilidad y permitir seguir el hilo lógico del razonamiento que vincula entre sí los datos y categorías explicativas utilizadas.

Queda fuera de los límites de esta introducción un análisis de los motivos de la “mala figura” de la que goza la sociología en Italia (y no sólo aquí). El uso incontrolado del término, la existencia de malos sociólogos, la falta de un adecuado “control” (¿de parte de quién?, ¿cómo?) sobre los trabajos de los sociólogos, sobre su pertinencia y su “validez” pueden constituir motivos aunque por sí solos insuficientes. Aquí es urgente sólo subrayar que si es verdad que la mala moneda reemplaza a la buena también es importante saber distinguir la mala moneda de la buena y actuar de manera que esta última tenga una adecuada circulación. También, en fin, en lo que respecta a la resistencia a afrontar un análisis de lo específico cultural en términos no tradicionales, la exposición sería larga, basta con haberlo recordado.

Para concluir, pues, invitamos al lector a tener en cuenta el proverbio chino que reproducimos al comienzo: no detenerse frente a las aparentes dificultades de lectura que ofrece el texto, continuar el análisis sobre la función específica del campo cultural en la sociedad de capitalismo avanzado a pesar de las dificultades y trabas contra las que se va a lanzar. Podrá irritar el rechazo de los autores a expresar sus propias intenciones y sus propias experiencias subjetivas o sus exigencias de que los términos empleados se reciban en su acepción específica y avalorativa que ellos le dan, lo que no quita que antes o después habrá que decidirse a reconocer que será posible explicarse y entender el porqué de este rechazo de ellos y de nuestra irritación y no renunciar, protegido por el esquema de valoración moral, al proyecto de una ciencia social capaz de proveer explicaciones y no sólo descripciones.¹² Proyecto sin duda ambicioso que debe encontrar las posibles correlaciones entre realidad, experiencia, discusión y acción más allá de verbalizaciones descontroladas, de las tautologías sacralizadoras del lenguaje esotérico, de las ideologizaciones sin referencia, de los hallazgos y de los cortes vitales de moda hoy después de la embriaguez metodológica y estadística de hace algunos años. Proyecto mucho más ambicioso pero mucho más necesario en cuanto nace de motivaciones cognoscitivas dictadas por la urgencia y la necesidad de la práctica (política, social, cultural...).

Giovanni BECHELLONI

¹² Nosotros, por nuestra parte, compartimos cuanto escriben los dos autores (p. 289, n. 35): “si sólo se puede hacer ciencia de lo que está oculto, la ciencia de la sociedad es, por sí misma, crítica, sin que el científico que elige la ciencia deba elegir la crítica”.

EL HIJO DEL PELÍCANO PUEDE MATAR AL PADRE

0. “Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza.”

1. “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural.”

2. “...la autoridad pedagógica implica necesariamente como condición social de su ejercer la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia que tiene la tarea de ejercerla”.

Así, de axioma en teorema o de teorema en escolio se anuda el lúcido concatenarse de las deducciones de la primera parte de esta *Riproduzione* que, a la manera de la *Ética* spinoziana, retoma con seis años de distancia, el discurso de *I delfini*.

3. “...la autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcar que tiene que durar mucho para producir una formación durable, es decir, un *habitus* producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados”.

4. “Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias... como para la reproducción de una arbitrariedad cultural... cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases.”

De esta manera, el cerco se cierra. Del blanco huevo del pelícano sale un pelícano que pone otro huevo, también blanco y cerrado, fuente de una infinita cadena de pelícanos y de huevos, si nadie interviene y los fríe.¹

Sí; pero ¿de dónde sale este alguien? En el mundo hay otros entes distintos de los pelícanos y de sus huevos.

Y además no siempre los pelícanos fueron pelícanos; y no lo serán para siempre. Si los pelícanos no nos gustan (o si no nos gusta ser pelícanos) puede darse que sea una ventaja saber que los pelícanos son tales no porque siguen los planes inescrutables de la mente de Dios, sino porque nacen de huevos de pelícano, pero no es una gran ventaja. Si queremos terminar con los pelícanos o cambiarlos por otros, por ejemplo, los avestruces o los colibríes, correspondería conocer el modo y la norma de reproducción y de vivir del pelícano; y por qué en ese ambiente se produjeron pelícanos; y el grado de rigidez de la reproducción del pelícano. Por ejemplo, descubriremos que es inútil tratar de transformar los pelícanos en avestruces nutriéndolos mucho, reduciendo su pico y haciéndolos correr. Si se quieren avestruces y no pelícanos hay que partir de huevos de avestruz y matar los pelícanos. Los pelícanos cambiarían con el tiempo, pero emplearían centenares de siglos en cambiar y no se convertirían en avestruces, ni mutarían en el sentido deseado por nosotros. A menos que descubriéramos el modo de intervenir directamente y con atención en el patrimonio genético del pelícano.

En el caso de la reproducción de la que habla específicamente el libro, en cambio, las cosas no ocurren como en el caso de la reproducción biológica, rígida y autónomamente. Puede ocurrir que un buen día el huevo blanco se abra y en vez del blanco pájaro del gran pico y de las largas patas aparezcan Bourdieu y Passeron, agudos y fuertes como dioscuros, y empiecen a hundir hasta la ruina a los huevos de pelícano.

La “reproducción” de las clases y de la cultura de clase no es una reproducción. Por suerte. Por esto el mundo camina y se desarrolla mucho más rápido que los pelícanos. El hombre no es un pelícano; y mucho menos la sociedad humana. No sólo la escuela, sino también las relaciones de clase y de producción y las relaciones con la naturaleza forman a los hombres, confirman o niegan teorías y culturas, reproducen, modifican o destruyen clases. Pero también el proceso de instrucción en sí no es sólo un proceso de reproducción. Es posible, contrariamente a cuanto afirman Bourdieu y Passeron, que un sistema de educación contribuya a poner en crisis más que a confirmar una estructura de clase. Es posible que la autoridad pedagógica y el trabajo pedagógico se usen consciente o inconscientemente para derrumbar la misma estructura que había legitimado la autoridad para los propios fines.

La última generación de estudiantes es un ejemplo de esta contradicción. Por lo menos es dudoso que los estudiantes del mayo sean el “alguien” que rompe el huevo; o que lo sean los estudiantes norteamericanos de la

¹ Véase los versos de Robert Desnos del epígrafe del volumen.

última generación. Pero es en vano decir que todo es funcional al “sistema” que la pedagogía libertaria (a lo Dewey) o la enseñanza del marxismo son la astucia suprema del sistema para englobar todo en sí, para hacer todo funcional a él mismo. Es mucho más lógico pensar que la crisis de la instrucción en Norteamérica o el mayo en Francia son *también* el choque entre un modo de producción y su sistema pedagógico, contradictorio a él (por ejemplo, porque está unido a un modo de producción precedente o porque es expresión de técnicas y valores que se expresan sólo de manera incompleta en el actual modo de producción).

Del huevo del pelícano sale el enemigo del pelícano que atenta contra la vida del padre. Por ahora el pelícano ha matado al hijo-monstruo; pero lo que nos interesa son los modos y las normas de la generación del monstruo. También porque ocurre que el monstruo somos nosotros.

Los conceptos usados por los autores son del todo inadecuados para permitir el estudio de esos modos y normas.

Violencia simbólica, autoridad pedagógica, trabajo pedagógico, *arbitrariedad* cultural Con estos conceptos toda descripción de los modos y normas de reproducción es *en sí* imposible. Sólo son adecuados para *afirmar* que se trata de una reproducción (no para *demostrarlo*). La demostración, si acaso, está en la segunda parte del libro y aparece con conceptos e instrumentos diferentes de los de la primera parte: entre otros la confrontación entre los rendimientos escolares de los alumnos provenientes de varias clases sociales, de cualquier manera con conceptos que tienen poco que ver con la “violencia simbólica” o “lo arbitrario cultural”.

Pero es la primera parte del libro la que caracteriza, el trabajo y hace de él un elemento importante de discusión en un momento de reflexión y de debate como éste. Se puede decir (y lo escribió Goffredo Fofi a propósito de *I delfini*) que es un bellissimo, riguroso panfleto disfrazado de *Etica more geometrico demonstrata*. Es así, pero la particular disciplina y rigor de la exposición hacen de él un panfleto particular, que también puede ser el punto de partida para una reflexión positiva sobre la instrucción y la educación.

Los dos autores concretaron y llevaron a sus consecuencias extremas un sistema de conceptos para describir las fuerzas que hacen funcionar la máquina de la instrucción y determinan a sus fines en sí mismos, como máquina, con prescindencia del hecho de que se trate de una buena o mala máquina. En cierto sentido, es la suma del mayo y del movimiento estudiantil en Francia, Italia, Europa. Pero es una suma escrita, o al menos pensada por adelantado. También es la demostración de los límites del movimiento. Justo porque el uso de los términos es tan riguroso, unívoco y amplio por un lado acrecientan su eficacia y por el otro explicitan su insuficiencia.

Podría decirse que Bourdieu y Passeron consideran que agregan a la fuerza de los argumentos la fuerza suplementaria que proviene de la aparente “cientificidad” del texto y del oscilar de las palabras entre un significado *avalorativo* o pretendidamente tal, interno al texto, y uno, en cambio, fuertemente valorativo, del lenguaje ordinario. Y esto es ilícito.

No basta con decir que en el texto “violencia” se usa en un sentido avalorativo. Violencia es violencia. Violencia es matar, golpear. Violencia es Mauthausen, la guerra del Pacífico, Marzabotto, Cassino.

Violencia es la explotación de una clase por otra clase.

Violencia, nos dicen los dos autores, es *también* inculcar a los alumnos que todavía son páginas en blanco, los valores y la cultura de una clase particular, la *arbitrariedad cultural* de una clase particular.

Sí, también esto es violencia. Pero:

1. Los alumnos no son páginas en blanco y no se escribe sobre ellos arbitrariamente y para siempre.
2. En este sentido es violencia también enseñar a leer y escribir, a llevarse la comida a la boca, a hablar, a caminar.

Todo contrato con estas *páginas en blanco* es, *con el mismo título, violencia*. Ni se puede imaginar alguna forma de educación o relación entre niños y adultos que no sea violenta. Por lo tanto, la reproducción está en nosotros para quedarse *eternamente* y no hay modificación o revolución que nos libere de ella. A lo sumo se podrá cambiar la clase en nombre de la cual se ejerce la violencia y el contenido específico de la *arbitrariedad cultural* a inculcar.

3. Contra la violencia simbólica no hay defensa. Ni es posible una enseñanza crítica que se presente como tal. En realidad se caería en la paradoja de Epiménides el Embustero, que, si afirmaba “yo miento” diría la verdad, pero mentiría también porque diría la verdad diciendo que miente. Pero el razonamiento de Bourdieu y Passeron está equivocado como está equivocada la paradoja de Epiménides, que sirve para manifestar en términos expresivos un absurdo lógico, no para describir el mundo (si acaso muestra los límites de la lógica de la que describe una paradoja). En especies, Epiménides el Embustero no existe. Para decidir si un hombre, miente o

no miente se confronta lo que dice con la realidad, no se le pregunta a él. Sólo tiene influencia sobre la controlabilidad de lo que dice y *cómo* lo dice.

4. El contenido de la enseñanza no es *arbitrario*. Entre arbitrario y *no* lógicamente necesitado hay una buena diferencia.

La órbita de la Tierra no se necesita en el sentido en que no descende del concepto de Tierra o de las características de los sólidos platónicos o del concepto de planeta (a menos que no se incluya en el concepto todas sus determinaciones empíricas). Si la Tierra tuviese una masa o una posición, de alguna manera una historia o una génesis diferente, su órbita sería diferente. También se puede afirmar, por cierto, que la órbita de la Tierra es “arbitraria”.

Si lo que se quiere demostrar es que lo que se enseña en las escuelas de Francia no es la única y eterna verdad, la Cultura, la Ciencia, los autores tal vez no lo demuestran (o lo demuestran en la segunda parte más que en la primera) sino que lo afirman con claridad y rigor.

Pero si es necesario formular una política de la escuela o encontrar las relaciones entre lucha en la escuela y lucha de clase en el sentido más amplio, esto no basta y, sobre todo, no basta el concepto de hombre como hoja en blanco, de sociedad como hoja en blanco.

Si se parte del hombre como hoja en blanco, paradójicamente nos encontramos con la misma dificultad con la que nos encontramos partiendo, como lo hace Laing, de un hombre que preexiste a su propia historia, a su propia educación, a quien los otros hombres y el mundo pueden traer el mal y la muerte o el amor y la vida, pero que no son necesarios para su mismo definirse.

Pero no es así: el hombre no es una potencia preformada, un alma, como para Laing, ni una página en blanco (blanca y *positiva* se diría) como para Bourdieu y Passeron. No sabemos mucho sobre nosotros pero sí lo suficiente como para negar estas dos posibilidades extremas.

Sobre todo no es una página en blanco la sociedad humana. La historia de la sociedad humana y las relaciones de producción que prevalecen en ella y que son posibles en ella, las necesidades individuales *naturales* (y son: al menos la de comer, beber, cubrirse y *hablar*—no se aprende a hablar si no es en contacto con otros, adecuados, parlantes—) o determinadas por elementos familiares y sociales que escapan a las determinaciones conscientes del hombre, de la sociedad, son indispensables para definir los criterios y los programas de una lucha política en la escuela.

No se trata de volcar todo en el gran caldero de la lucha de clases y, por lo tanto, renunciar a plantear un programa para una lucha en la escuela en cuanto tal. Se trata de precisar qué está específicamente unido a los intereses de la clase dominante en lo que se enseña, qué es o puede ser útil a los intereses de los opresores o corresponde a la naturaleza de los hombres en este momento de su historia.

Por esto el libro de Bourdieu y Passeron es útil, pero no suficiente por sí solo para definir un programa. Numerosas posturas tradicionalmente asumidas por el movimiento obrero sobre la escuela, han entrado en crisis, pero ni el antiautoritarismo (que luego es la lucha contra el medio a través del cual se legitima la “violencia simbólica” y se impone la “arbitrariedad cultural”) es ya suficiente.

Tradicionalmente la izquierda siempre pidió *más escuela* para los hijos de los obreros y de los proletarios; siempre atribuyó un valor en sí a la instrucción como medio para acrecentar el desarrollo de las fuerzas productivas y acelerar su progreso.

Hoy, si el pedido no es oportunamente calificado (*qué escuela, cómo*), ya no es verdad. Acrecentar indiscriminadamente la escolaridad sin pedir al mismo tiempo (mitad escuela, mitad trabajo) *para todos, sin selección*, sólo significa hacerles pagar a los obreros la patológica hinchazón de las clases medias.

Por otra parte, la abolición de la escuela o la escuela sólo política, formativa de la personalidad (como se dice; o del militante, que es lo mismo) es o la última transformación del mito rousseauniano del “salvaje bueno” o el uso de las ideas de Laing (y de tantos católicos, existencialistas, espiritualistas) del hombre que preexiste a su educación y no necesita la instrucción o la técnica para su salvación y autorrealización; o el último enmascaramiento de la vieja línea gentiliana que, siempre presente en la escuela italiana, puesta en peligro por las técnicas (bajo forma capitalista) se refugia en la política. En la práctica, una clase que nunca produjo ni nunca se preocupó por la producción se niega a aprender a producir. Y en cambio necesita aprender a producir. Hoy usufructuará el capital; cuando se lo derroque produciremos para nosotros. Mientras tanto se hace mantener: por los obreros, naturalmente.

Ésta, ya se ve, no es una demostración. Las demostraciones surgen de la práctica; pero para que surjan es necesario explicitar al máximo su propio programa. Sobre todo en mérito a la “violencia” y a la “arbitrariedad cultural”, como lo llaman los autores.

No todas las enseñanzas son igualmente violentas e igualmente arbitrarias, y es justo la práctica de la enseñanza (además de la investigación científica) la que determina qué enseñanzas y qué modos están más en consonancia con tales alumnos o tales hombres. La gran fuerza de la transmisión de una cultura de clase está en el lograr confundir lo que es necesario con lo que es útil sólo para la clase dominante. Los autores vuelven a confirmar esta confusión, que en cambio debe ser aclarada. El momento de transmisión de una cultura es de hecho, hoy, y lo sería también más, si no existieran los patrones y el beneficio, uno de los grandes momentos de verificación de una sociedad, se produzca la transmisión en la escuela o fuera de ella. Es como si cada vez el pelícano esperara ver salir del huevo un caimán o un dragón y cada vez se esforzara por hacer el huevo más adecuado a su programa de animal volante perfecto. Hasta para que el fruto del huevo pudiera, como hemos dicho, rebelarse contra él.

Francesco CIATALONI.