

ESTE TEXTO PROCEDE DEL LIBRO “TEORÍAS SOBRE SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN” DE FRANCESC J. HERNÁNDEZ, JOSÉ BELTRÁN Y ADRIANA MARRERO, PUBLICADO POR LA EDITORIAL TIRANT LO BLANCH. SOLO SE USA A EFECTOS DIDÁCTICOS.

LA ECONOMÍA POLÍTICA DE LOS BIENES SIMBÓLICOS Y LA MISERIA DE LA EDUCACIÓN

§ 1.- INTRODUCCIÓN

La obra de Pierre Bourdieu abarca cuarenta años y presenta una pluralidad de temas: el arte, el paro, la enseñanza, el derecho, la ciencia, la literatura, la religión, el deporte, el urbanismo y un largo etcétera, como acredita la compilación bibliográfica.

Bourdieu nació en Denguin (Pirineos Atlánticos, Francia) en 1930. Hijo de funcionario de correos, estudió en el liceo de Pau, Louis-le-Grand, y en la École Normale Supérieure, donde se forma en historia de las ciencias y epistemología, con Martial Guéroult, Jules Vuillemin, Gaston Bachelard, Georges Canguilhem y Henri Gouhier. Obtuvo plaza de agregado de filosofía en 1954 y fue nombrado profesor en el liceo de Moulins en 1955.

Realiza el servicio militar en Argel, donde desarrolla estudios que le orientan definitivamente a la antropología y la sociología. Publica *Sociologie de l'Algérie*, en la popular colección *Que sais-je?* (1958), *Travail et travailleurs en Algérie* (1963), sobre la formación del proletariado urbano, y *Le Déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie* (1964), obras que prepara mientras enseña en la Facultad de Letras de Argel (1958-1960). La reflexión sobre la Kabylie influirán en su posterior teoría de la acción (desarrollada en *Esquisse d'une théorie de la pratique*, 1972, y *Le Sens pratique*, 1980) o su aproximación a las relaciones de género (*La Domination masculine*, 1998).

En 1960 se convierte en asistente de Raymond Aron en la Universidad de París y ejerce como secretario del Centre de Sociologie Européenne, establecido en 1959 con la ayuda de la Fundación Ford. Obtiene plaza en la Universidad de Lille (1960-1964) y, posteriormente en la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) (1964-

1981), en la que comienza colaborando con Jean-Claude Passeron en *Les Héritiers. L'étudiants et la culture* (1964), obra que será desarrollada en *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970). También publica: *L'Amour de l'art. Les musées et leur public*, (1966, reed. 1969) con Alain Darbel y Dominique Schnapper, *Un Art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie* (1965), con Luc Boltanski, Robert Castel, Jean-Claude Chamboredon) y *Le Métier de sociologue* (1968), con Passeron y Chamboredon. En 1979 publica uno de sus libros más importantes: *La Distinction ; Critique sociale du jugement*.

En 1981 fue nombrado titular de la cátedra de sociología en el Collège de France, tarea que compaginó hasta el año 2001 con la dirección de estudios del EHESS, el Centro de sociología Europea (1968) y la revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, creada en 1975. En este período, además de un sinnúmero de artículos, publica obras que siguen las líneas de investigación ya apuntadas, como la educación, la cultura, el arte, el lenguaje: *Questions de sociologie* (1981), *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques* (1982), *Homo academicus* (1984), *Choses dites* (1987), *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps* (1989), *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire* (1992) y *Réponses. Pour une anthropologie réflexive* (1992), amb Loïc Wacquant. Ya en la década de los noventa presenta una gran obra, *La Misère du monde*, y prosigue las investigaciones con asuntos mediáticos, económicos, relacionados con la perspectiva de género o la crítica al neoliberalismo: *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action* (1994), *Sur la télévision, suivi de L'Emprise du journalisme* (1996), *Méditations pascaliennes* (1997), *La Domination masculine* (1998), *Les Structures sociales de l'économie* (2000) y *Science de la science et Réflexivité* (2001). Hay que destacar también los dos volúmenes de artículos publicados como *Contrafuegos*. Falleció el 23 de enero de 2002, víctima del cáncer. Se publicaron póstumamente: *Le Bal des célibataires. Crise de la société paysanne en Béarn* (2002) y *Esquisse pour une auto-analyse* (2004).

Con muy buen criterio, Isabel Jiménez antepone a su antología de textos de Bourdieu sobre educación¹, un texto de 1996 en el que el sociólogo francés reflexiona sobre «¿qué es hacer hablar a un autor?», a propósito de M. Foucault. Advierte allí sobre «que no se respeta suficientemente el esfuerzo de pensar cuando se fetichiza a los pensadores», y advierte de alguna semejanza. Como Bourdieu...

¹ P. Bourdieu: *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 2ª ed., 1998, ed. Isabel Jiménez, pp. 11 y ss.

[Foucault se situó] del lado de la tradición de la historia de la filosofía de las ciencias, con Koyré, Canguilhem², Vuillemin, etc., y contra la tradición existencialista.³

Además, el filósofo francés «llevó fuera del universo sabio problemas, debates, conceptos, discusiones que estaban reservados al universo de los especialistas.»

Pues bien, con las mismas precauciones que Bourdieu reclama en la aproximación a la obra de Foucault, es posible enfrentar la amplia producción del sociólogo. En la explicación de la obra de Bourdieu se distinguirán tres partes, que tendrían que entenderse como sucesivas determinaciones de la educación, cada una de las cuales toma el instrumental analítico desarrollado en la anterior y lo profundiza. Estas tres aproximaciones se centran en la crítica de la violencia simbólica, en el análisis del proceso de reproducción escolar y en el estudio de la miseria de la educación.

§ 2.- LA CRÍTICA DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA

Humanas acciones non ridere, non lugere, neque detestari sed intelligere.

(Spinoza: Tractatus politicus, 1, 4)

Como punto de partida para su elaboración, Bourdieu plantea la hipótesis de la correspondencia entre estructuras de poder y mentales, dentro de los diversos «campos», una tesis que deriva de los análisis de Durkheim y de Marx:

Si se toma en serio a la vez la hipótesis durkheimiana de la génesis social de los esquemas de pensamiento, de percepción, de estimación y de acción y el hecho de la división en clases, uno se ve obligado a formular la hipótesis de que hay una correspondencia entre las estructuras sociales (hablando con propiedad, estructuras de poder) y las estructuras mentales, correspondencia que se establece a través de la estructura de sistemas simbólicos: lengua, religión, arte, etc.⁴

A pesar de su preocupación por la correspondencia de las estructuras, el análisis de Bourdieu no se orienta hacia el objetivismo habitual en el estructuralismo, sin recaer tampoco en la fenomenología o el existencialismo, corrientes de pensamiento

² Véase la nota necrológica de Bourdieu «En homenaje a Canguilhem», en *Capital cultural, escuela y espacio social*, pp. 203-206.

³ De esta tradición, Bourdieu aceptaría la «ruptura epistemológica», entre el conocimiento científico de los sociólogos y la «sociología espontánea» de los actores sociales, lo que aproximaría las ciencias sociales a las de la naturaleza.

⁴ P. Bourdieu: «Genèse et structure du champ religieux», *Revue française de sociologie*, 12, 3 (1971), p. 300.

destacadas en los años 50 y 60. Bourdieu subraya la importancia de aprehender el sentido que los agentes confieren a sus acciones, y la asociación que se establece entre reglas y estrategias: los agentes tienen la capacidad de hacer frente a situaciones imprevistas. Esta preocupación por el «sentido» le aparta del marxismo tradicional; también, su distanciamiento del tránsito mecánico entre la clase objetiva («*classe en soi*») y la clase en tanto sujeto movilizado («*classe pour soi*»).

Se trata, como sintetiza su colaborador Wacquant, de enriquecer el análisis estructural de Durkheim «con una sociología *genética* y *política* de la formación, de la selección y de la imposición de sistemas de clasificación»⁵. Por ello, se le ha calificado su posición de «estructuralista genética» o «constructivista estructuralista»⁶.

Este tema, la imposición de sistemas de clasificación (y la aceptación por parte de los dominados)⁷, ha sido estudiado por Bourdieu en diversos «campos»⁸, desde sus investigaciones etnológicas sobre Cabilia, a otras sobre el mecenazgo, el machismo, la miseria o la educación.

Con su habitual preocupación por superar las dicotomías tradicionales, como es el caso de la distinción entre clases sociales o estratos, según nos situemos en la tradición de Marx o de Weber, Bourdieu propone una perspectiva de análisis en términos de «espacio social» y de «campos»⁹. El espacio social se encuentra jerarquizado debido a una desigual distribución de los capitales entre los agentes sociales. No se trata de una visión piramidal, ya que diferentes formas de capital permiten estructurar el espacio social. La posición de los agentes sociales dentro del espacio social depende del volumen y la estructura de sus capitales.

⁵ Loïc J. D. Wacquant (1992): «Introducción» a P. Bourdieu; L. J. D. Wacquant: *Per a una sociologia reflexiva*, Barcelona, Herder, p. 23. Wacquant es profesor de sociología en la Universidad de California, Berkeley, e investigador del Centre de Sociologie Européenne del Collège de France. Ha publicado estudios sobre desigualdad urbana, dominación racial, el Estado penal y teoría social. Entre sus obras más recientes se encuentran *Las cárceles de la miseria* y *Entre las cuerdas. Cuaderno de un aprendiz de boxeador*, ambas editadas por Alianza Editorial de Madrid.

⁶ Philippe Corcuff: *Las nuevas sociologías*, Madrid, Alianza, 1998, pp. 31 y ss. Este autor presenta los desarrollos críticos del constructivismo estructuralista, siguiendo las obras de Jean-Claude Passeron y Claude Grignon. (pp. 40 ss.).

⁷ El intento de comprender a través de qué mecanismos los dominados aceptan su dominación, bajo todas sus formas, lo hereda Bourdieu, en cierto sentido, de la sociología comprensiva de Max Weber. Véase: P. Bonnewitz: *La sociologie de Pierre Bourdieu*, París, PUF, 1998.

⁸ El concepto de «campo» ha sido muy utilizado en ciencias sociales. Una síntesis de su polisemia se encuentra en el libro de Harald Mey: *Studien zur Anwendung des Feldbegriffs in den Sozialwissenschaften* [Estudios sobre la aplicación del concepto de campo en las ciencias sociales], Múnich, Pieper, 1965.

⁹ Sobre la noción de espacio social, véase también: Joan Eugeni Sánchez: *Espacio, economía y sociedad*, Madrid, Siglo XXI, 1991 (Economía y demografía).

Junto al capital económico, relacionado con los beneficios empresariales y la posición de los individuos en las relaciones productivas, hay otros tipos de capitales¹⁰. Así, el capital social depende de las relaciones de conocimiento y amistad, en función de las cuales se puede acceder a un número mayor o menor de recursos y posiciones sociales. El capital cultural se relaciona con la disponibilidad de recursos culturales, que depende, aunque no de manera exclusiva, del nivel educativo alcanzado¹¹. Por último, el capital simbólico se relaciona con la influencia que un individuo, un grupo o una institución pueden ejercer en la representación de la realidad por parte del resto de la población. El nivel educativo y los ingresos económicos constituyen los índices principales según los cuales se pueden distinguir niveles de apropiación del capital social y del capital económico. Estos niveles corresponden a las clases dominantes, medianas y populares. Estas clases se pueden subdividir en fracciones y capas, de manera que los individuos están ubicados en un espacio multidimensional, en función de sus diversos capitales. Éstos se diferencian cuantitativamente (por su volumen), cualitativamente (por su estructura) e históricamente (por su evolución temporal), y tienen un valor relativo en función de los campos, que son microcosmos sociales constituidos por una red de relaciones objetivas entre las posiciones sociales de los grupos y de los individuos. Un campo es semejante a un juego, cuyas reglas y estructuras fueran cambiables y dinámicas, y con una lógica que se impone a los agentes participantes.

El capital simbólico es el que determina el valor de los otros capitales (económico, social y cultural), el que establece su reconocimiento y legitimidad. Por ello, el dominio simbólico es la mejor manera de asegurar la hegemonía de los otros capitales. Los capitales aparecen así como medios y como fines. La estructura del campo, en un momento dado, revela la relación de fuerzas entre los agentes. En este sentido, un campo es un espacio de fuerzas contrapuestas.

Se trata, para la sociología, de establecer en ellos su «economía de los bienes simbólicos» o, en otros términos, de elaborar una «teoría general de la economía de la

¹⁰ Se sigue en el resto del párrafo la síntesis del pensamiento de Bourdieu de E. Boix en su estudio *Triar no és trair. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*, Barcelona, Edicions 62, 1993, pp. 30 ss.

¹¹ El concepto de «capital cultural» se presenta enfrentado al de «capital humano», como declara el mismo Bourdieu en una videoconferencia del año 2000: «Uno puede ver que la noción de capital cultural, más bien que la de “capital humano”, usado por los economistas como Becker, tiene por virtud evitar la *naturalización* de las diferencias económicas y sociales basadas en el capital cultural, relacionando esas diferencias con diferencias sociales de formación, de origen social, y no “dones” naturales.» (P. Bourdieu: *El sociólogo y las transformaciones recientes de la economía en la sociedad*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires; Libros del Rojas, 2000, p. 28).

práctica»¹². El orden social aparece entonces como «una inmensa máquina simbólica»¹³.

El dominio simbólico se establece mediante la violencia simbólica, que es un sustituto de la coerción física¹⁴, y se ejerce particularmente en la escuela, como un dispositivo de reproducción de las relaciones desiguales. Esta noción de violencia simbólica, nuclear en la crítica de la educación de Bourdieu, queda perfilada al considerar los tres fragmentos siguientes.

Violencia simbólica [es la] violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en última instancia, del sentimiento. Esta relación social extraordinariamente común ofrece por tanto una ocasión privilegiada de entender la lógica de la dominación ejercida en nombre de un principio simbólico, conocido y admitido tanto por el dominador como por el dominado, un idioma (o una manera de modularlo), un estilo de vida (o una manera de pensar, de hablar o de comportarse) y, más habitualmente, una característica distintiva, emblema o estigma, cuya mayor eficacia simbólica es la característica corporal absolutamente arbitraria e imprevisible, o sea el color de la piel.¹⁵

Aunque no me engaño en absoluto sobre mi capacidad de disolver todos los malentendidos, me gustaría limitarme a prevenir contra los contra-sentidos más burdos que se cometen habitualmente a propósito del concepto de violencia simbólica y que tienen siempre por principio una interpretación más o menos reductora del adjetivo «simbólico», utilizado aquí en un sentido que considero riguroso y cuyos fundamentos teóricos he expuesto en un artículo ya antiguo. Al tomar «simbólico» en uno de sus sentidos más comunes, se supone a veces que insistir en la violencia simbólica es minimizar el papel de la violencia física y (hacer) olvidar que hay mujeres golpeadas, violadas, explotadas, o, peor todavía, querer disculpar a los hombres de tal forma de violencia. Cosa que, evidentemente, no es cierta. Al entender «simbólico» como opuesto a real y a efectivo, suponemos que la violencia simbólica sería una violencia puramente espiritual y, en definitiva, sin efectos reales. Esta distinción ingenua, típica de un materialismo primario, es lo que la teoría materialista de la economía de los bienes simbólicos, que intento elaborar desde hace muchos años, tiende a destruir, dejando que ocupe su espacio teórico la objetividad de la experiencia subjetiva de las relaciones de dominación. Otro malentendido: la referencia a la etnología, de la que intento mostrar aquí las funciones heurísticas, es sospechosa de ser un medio de restablecer, bajo apariencias científicas, el mito del «eterno femenino» (o masculino) o, más grave, de eternizar la estructura de la dominación masculina describiéndola como invariable y eterna. No voy a afirmar que las estructuras de dominación sean ahistóricas, sino que intentaré establecer que son el producto de un trabajo continuado (histórico por tanto) de reproducción al que contribuyen unos agentes singulares (entre los cuales están los hombres, con unas armas como la violencia física y la violencia simbólica) y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, Estado.¹⁶

La violencia simbólica se instituye por medio de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para

¹² Como resume en «Raíces del dominio masculino», *Le Monde Diplomatique*, ed. cast. (agosto/septiembre 1998), p. 27. También en: «La economía de los bienes simbólicos», en *Razones prácticas*, Madrid, Anagrama 1997, p. 160.

¹³ P. Bourdieu: *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2000, p. 22.

¹⁴ «La represión física [...] viene, en efecto, a sancionar el fracaso de la interiorización de un arbitrario cultural» (P. Bourdieu; Jean-Claude Passeron: *La reproducción. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, p. 51).

¹⁵ Del preámbulo de P. Bourdieu: *La dominación masculina*, p. 12.

¹⁶ P. Bourdieu: *La dominación masculina*, pp. 49-50; el artículo citado es: «Sur le pouvoir symbolique», *Annales*, 3, mayo-junio de 1977, pp. 405-411.

imaginarla o para imaginarse a él mismo, o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquél que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esta relación parezca natural; o, en otras palabras, cuando los esquemas que pone en práctica para percibirse y apreciarse, o para percibir y apreciar a los dominadores (alto/bajo, masculino/femenino, blanco/negro, etc.), son el producto de la asimilación de las clasificaciones de este modo naturalizadas, de las cuales su ser social es el producto.¹⁷

Las representaciones que tienen los individuos de su realidad constituyen lo que Bourdieu denomina *habitus*. Son, por así decir, las estructuras sociales de nuestra subjetividad¹⁸, sistemas de disposiciones duraderas¹⁹. Se constituyen por nuestras primeras experiencias (*habitus* primario) y las de nuestra vida adulta (*habitus* secundario). Son «sistemas duraderos y que se pueden transponer [transponibles] de esquemas mentales y corporales de percepción, de apreciación y de acción»²⁰, constituidos por disposiciones estructuradas y estructuradoras (esquemas), que han sido aprendidos con la práctica y que tienen finalidades, sobre todo, prácticas. Por ejemplo, en el caso de la división de género: «Solamente a cambio de y en el término de un formidable trabajo colectivo de socialización difusa y continua las identidades distintivas que instituye el arbitrario cultural se encarnan en unos hábitos claramente diferentes de acuerdo con el principio de la división dominante y capaces de percibir el mundo de acuerdo con este principio»²¹.

En síntesis, pues, los esquemas inmanentes a todos los hábitos funcionan como matrices de percepciones transcendentales históricas que, al ser universalmente compartidas, se imponen a cualquier agente como transcendentales. Así, la socialización se produce mediante la incorporación del *habitus* de la clase (que se define precisamente como el grupo que lo comparte); pero también se puede transformar en un mecanismo de invención y por lo tanto de cambio. El *habitus* representa una mediación entre relaciones objetivas y comportamientos individuales, lo que permite soslayar la distinción clásica entre objetivismo y subjetivismo. Hablar de una economía de las prácticas sociales significa que hay una razón inmanente a las prácticas, que encuentra su origen en los *habitus* de los agentes.

En síntesis, los campos constituyen la exteriorización de la interioridad, y los hábitos como interiorizaciones de lo exterior.

¹⁷ P. Bourdieu: *La dominación masculina*, p. 51.

¹⁸ Jacques Bouveresse: «Règles, dispositions et habitus», *Critique*, núms. 579/580, agosto-septiembre, pp. 573-594.

¹⁹ P. Bourdieu: *Lección sobre la lección*, Barcelona, Anagrama, 2002, p. 41.

²⁰ P. Bourdieu; Lóic J. D. Wacquant: *Réponses: pour une sociologie réflexive*, París, Éditions du Seuil, 1992, p. 102.

²¹ P. Bourdieu: *La dominación masculina*, p. 38.

§ 3.- LA REPRODUCCIÓN ESCOLAR

El análisis sociológico de la educación no resulta marginal en el proyecto teórico de Bourdieu. En la lección inaugural, con ocasión de su ingreso en el Collège de France (1982), titulada *Lección sobre la lección*, Bourdieu afirma:

Si la sociología del sistema de enseñanza y del mundo intelectual me parece primordial es porque también contribuye al conocimiento del sujeto de conocimiento al introducir, más directamente que ningún análisis reflexivo, las categorías de pensamiento impensadas que delimitan lo pensable y predeterminan lo pensado: baste con evocar el universo de presupuestos, de censuras y de lagunas que toda educación superada con éxito hace aceptar e ignorar, trazando el círculo mágico de la suficiencia desnuda en la que las escuelas de élite encierran a sus elegidos.²²

En los años 1962 y 1963, Bourdieu realizó una investigación sobre los estudiantes franceses, sus opiniones, ideología, los mecanismos de elección de carrera o de eliminación. Fruto de este trabajo es *Les étudiants et leurs études* y, en colaboración con Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture* (1964), *Les étudiants en médecine* (1964), *L'ideologie comme moyen d'integration chez les étudiants* (1966), *L'engrenage, les étudiants en sciences originaires des classes populaires* (1966) y *L'examen d'une illusion* (1968). Estas investigaciones le llevaron a una teorización sobre los mecanismos que reproducían en el sistema escolar las desigualdades sociales. La escuela es presentada como una institución que reproduce las relaciones sociales de dominación; esta reproducción se realiza a través de la generalización de un sistema de valores que privilegia la inteligencia, las capacidades, etc., legitimando así el fracaso escolar y el mecanismo de selección social: hay una igualdad de acceso, pero una desigualdad en el logro, legitimada por el sistema educativo.

Vemos, pues, cómo los éxitos y fracasos escolares que estudiantes y profesores (inclinados a considerar en términos de curso escolar) tienden a imputar al pasado inmediato - cuando no a las dotes y al individuo- son, en realidad, fruto de orientaciones tempranas propugnadas en el seno familiar; de suerte que la acción directa de los hábitos culturales y de las disposiciones heredadas del medio social se ve reforzada por el efecto amplificador de las orientaciones iniciales (producto, a su vez, de determinismos primarios) que desencadenan la acción de determinismos inducidos, tanto más eficaces cuanto que se engarzan en la lógica del propio sistema escolar en forma de sanciones que consagran las desigualdades aparentando ignorarlas.²³

²² P. Bourdieu: *Lección sobre la lección*, pp. 10-11.

²³ P. Bourdieu: *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor, 1969, p. 40.

En *La reproduction* (1970) Bourdieu sistematiza su estudio anterior: el sistema educativo tendría como principal función el justificar a todos la legitimidad de esos nuevos títulos de nobleza que son los diplomas escolares. Toda acción pedagógica es objetivamente «violencia simbólica», en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de un arbitrario cultural. Imposición, porque las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica; y reproduce la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural. El grado objetivo de arbitrariedad (en el sentido de imposición de las relaciones de fuerza) del poder de imposición de una acción pedagógica es tanto más elevado cuanto más elevado sea el mismo grado de arbitrariedad (en cuanto selección arbitraria) de la cultura impuesta.

En sus estudios, Bourdieu ha transitado de una explicación de la reproducción basada en el funcionamiento interno de la institución escolar al análisis de las estrategias de los agentes sociales en lo que se refiere a su utilización diferencial de la institución, en función de su posición dentro del espacio social.

En el caso de la educación, la actividad instructiva pretende la creación de un *habitus*, tal como se ha definido anteriormente, esto es, de un «arbitrario cultural» que se perpetúa cuando finaliza la relación escolar. Se trata, pues, de una heteronomía que se autogenera. La reproducción que efectúa la escuela «ordena» de esta manera a los individuos (los pone en orden y les imprime el carácter de pertenecer a órdenes diferentes), y legitima esta ordenación, como explica el texto siguiente:

El acto de clasificación es siempre [...] un acto de ordenación en el doble sentido de la palabra. Instituye una diferencia social de rango, una relación de orden definitiva: los elegidos quedan marcados, para toda la vida, por su pertenencia (antiguo alumno de...); son miembros de un orden en el sentido medieval del término, y de un orden nobiliario, conjunto claramente delimitado (se pertenece a él o no) de personas que están separadas del conjunto de los mortales por una diferencia de esencia y legitimadas, por ello, para dominar. Por ello la separación realizada por la escuela es así mismo una ordenación en el sentido de consagración, de entronización en una categoría sagrada, una nobleza.²⁴

Uno de los elementos fundamentales en el dispositivo de reproducción de las relaciones desigualitarias que realiza la escuela es el lenguaje, la diferencia entre el discurso de los docentes y el de los discentes, que hace patente un intercambio analizable desde la economía de los bienes simbólicos, siguiendo la tradición de la descripción etnológica del ciclo del Kula. Así lo expresa el texto siguiente:

²⁴ De la conferencia «El nuevo capital» (Universidad de Todai, octubre de 1989), reproducida en P. Bourdieu: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, pp. 35-36.

Entre todas las técnicas de distanciamiento de las que la institución [escolar] dota a sus agentes, el lenguaje magisterial es el más eficaz y el más sutil: por oposición a las distancias inscritas en el espacio o garantizadas por el reglamento, la distancia que crean las palabras parece no deber nada a la institución. El verbo magistral, atributo estatutario que debe a la institución la mayoría de sus efectos, dado que que no será nunca dissociado de la relación de autoridad escolar donde se manifiesta, puede aparecer como cualidad propia de la persona, ya que no hace más que desviar en provecho del funcionario una ventaja de la función. El profesor tradicional ha podido abandonar el armiño y la toga, incluso puede abandonar el estrado para mezclarse con la multitud, pero no puede abdicar de su protección última, el uso profesoral de una lengua profesoral. Si no hay ninguna cosa de la que no pueda hablar, lucha de clases o incesto²⁵, es que su situación, su persona y su personaje implican la «neutralización» de sus propósitos; es así como el lenguaje puede no ser, en definitiva, un instrumento de comunicación, sino un instrumento de encantamiento, cuya función principal es testimoniar e imponer la autoridad pedagógica de la comunicación y del contenido comunicado. [...] Todos los condicionamientos del aprendizaje anterior y todas las condiciones sociales de la relación de comunicación pedagógica hacen que los estudiantes sean destinados a entrar en el juego de la comunicación ficticia, debiendo, por ello, adherirse a la visión del mundo universitario que les lanza de nuevo a la indignidad. Como en el ciclo del Kula, donde los brazaletes no circulan más que en un sentido y los collaritos en el otro, las buenas palabras (o los buenos términos) van siempre de los profesores a los estudiantes y el mal lenguaje (o las bromas pesadas) de los estudiantes a los profesores. Los estudiantes son menos inducidos a interrumpir el monólogo profesoral en la medida en que no comprenden que la resignación estatutaria a la comprensión aproximada es a la vez el producto y la condición de su adaptación al sistema escolar.²⁶

En el prefacio a la reedición del libro, Bourdieu advierte contra las lecturas «estructuralistas» (althusserianas) que se realizaron, sobre todo en el contexto anglosajón, de su obra, y acentúa su proximidad con la etnometodología. Así se refiere literalmente al libro *Rapport pédagogique et communication* (1965), como precedente de *La reproduction*.

Bourdieu describe para la escuela tendencias a la crisis (en lo que coincide con otros autores, por ejemplo, Beck -véase más adelante-). Si la función de la educación es la reproducción de las relaciones sociales, las metamorfosis de éstas tienen que afectar drásticamente a la escuela. El siguiente texto argumenta en ese sentido.

La lógica del modo de reproducción escolar -y en especial su carácter estadístico-, y las contradicciones que lo caracterizan pueden originar a la vez, y sin contradicción, la reproducción de las estructuras de las sociedades avanzadas y de muchos de los cambios que les afectan. Estas contradicciones (que analicé especialmente en el capítulo de *La distinción* titulado «Clasificación, desclasificación, reclasificación»²⁷) constituyen sin duda el principio oculto de determinados conflictos políticos característicos del período reciente, como, por ejemplo, el movimiento de mayo del 68 [...]. Analicé extensamente, en otra de mis obras, la que titulé, con un poco de escarnio, *Homo academicus*, los factores que determinaron la crisis del mundo escolar, cuya expresión visible fue el movimiento de mayo: superproducción de diplomados y devaluación de los diplomas [...], devaluación de las posiciones universitarias, especialmente las subalternas, las que proliferaron sin que las carreras se abrieran en proporción, debido a la estructura absolutamente arcaica de la jerarquía universitaria [...]. Y pienso que es en los

²⁵ Los ejemplos representan críticas subrepticias a las corrientes mencionadas de Deleuze y Guattari, de un lado, y Althusser, Baudelot, Establet, etc., de otro.

²⁶ P. Bourdieu, Jean Claude Passeron: *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, 1970, pp. 134 y ss., citado según Alain Gras: *Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux*, pp. 233, 235-236.

²⁷ *La distinction: critique social du jugement*, París, Éditions de Minuit, 1979, pp. 147-185 [nota de P.Bourdieu].

cambios del campo académico y, sobre todo, de las relaciones del campo académico y el campo económico, en la transformación de la correspondencia entre los títulos escolares y los lugares, donde encontramos el verdadero principio de los nuevos movimientos sociales que surgieron en Francia, en la prolongación del 68 y otra vez hace muy poco [...] y que, si me fío de mis autores, comienzan a manifestarse también en Alemania y Japón, especialmente entre los trabajadores jóvenes, menos devotos que sus mayores de la ética tradicional del trabajo. De la misma manera, los cambios políticos que se observan [1989] en la URSS y que se iniciaban en la China tampoco están desligados del crecimiento considerable de la fracción de la población de estos países que ha pasado por la enseñanza superior y de las contradicciones que se siguieron de ello, y por comenzar en el seno mismo del poder.

Pero también sería preciso estudiar la relación entre la nueva delincuencia escolar [...] y la lógica de la competición desenfrenada que domina la institución escolar y sobre todo el efecto de destino que el sistema escolar ejerce sobre los adolescentes: la institución escolar impone frecuentemente con una brutalidad psicológica muy grande sus juicios categóricos y sus veredictos inapelables que colocan a todos los alumnos en una jerarquía única de formas de excelencia -dominada hoy en día por una disciplina, las matemáticas-. Los excluidos son condenados en nombre de un criterio colectivamente reconocido y aprobado, por tanto psicológicamente indiscutible e indiscutido, aquél de la inteligencia: con lo que frecuentemente no les queda otro mecanismo para restaurar una identidad amenazada que las rupturas brutales con el orden escolar y el orden social (se ha observado en Francia que en la rebelión contra la escuela es donde se forjan y se modelan muchas bandas de delincuentes) o, como también es el caso, la crisis psíquica, incluso la enfermedad mental o el suicidio.

Y sería preciso analizar por último todas las disfunciones técnicas que, desde la propia perspectiva del sistema, es decir, desde la perspectiva sólo del rendimiento técnico (en la institución escolar y más allá), resultan de la primacía conferida a las estrategias de reproducción social: sólo haré mención, como ejemplo, del estatuto inferior que objetivamente confieren las familias a la formación profesional y el privilegio que otorgan a la enseñanza superior. Es probable que [...] los grandes dirigentes, que proceden de las grandes universidades públicas, y que abogan por la revalorización de una formación profesional reducida al estado de refugio o vertedero, consideren como una catástrofe que un hijo quede relegado a la formación profesional. Y la misma contradicción reaparece en la ambivalencia de estos mismos dirigentes respecto de un sistema de enseñanza al que si no le deben su posición, al menos sí que le deben la autoridad y la legitimidad con las que la ocupan: como si quisieran tener los beneficios técnicos de la acción escolar sin asumir sus costos sociales -tales como las exigencias y garantías asociadas a la posesión de títulos que se pueden denominar universales, por oposición a los títulos «domésticos» otorgados por las empresas-, propicien la enseñanza privada y apoyen la autonomía de la institución escolar y la libertad del cuerpo docente; hacen patente una ambigüedad extrema en el debate sobre la especialización de la enseñanza, como si quisieran tener los beneficios de todas las opciones, los límites y las garantías asociadas a una enseñanza altamente especializada, y la apertura y la disponibilidad propiciadas por una enseñanza de cultura general, adecuada para desarrollar las capacidades de adaptación que son precisas para los trabajadores móviles y «flexibles» [...].²⁸

Una cierta continuación de la crítica de la reproducción escolar de Bourdieu se encuentra en la obra de M. Éliard. En su obra *La fin de l'école*²⁹ este profesor de la Universidad de Toulouse-Le Mirail, critica la mistificación del concepto «igualdad de oportunidades», realizando su genealogía (utilizando el término foucaultiano) desde la Ilustración (Rousseau, Condorcet, Babeuf, etc.) hasta las reformas educativas actuales. Su diagnóstico del momento actual se expresa en estos términos:

²⁸ De la conferencia «El nuevo capital» (Universidad de Todai, octubre de 1989), reproducida en P. Bourdieu: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, pp. 43-45.

²⁹ París, PUF, 2000; trad. cast., Madrid, Unisón, 2002. Éliard es autor también de *L'école en miettes*, París, Pie, 1984. Véase también de Mercedes Ruíz Paz: *Los límites de la educación*, Madrid, Unisón.

En los años 60-70, la realización de la igualdad de oportunidades escolares parecía el horizonte alcanzable y el objetivo explícito de todas las reformas, presentadas siempre como si tuvieran una finalidad democrática. El retroceso de la democratización iniciado en los años 70 se ha acentuado en los años 80-90. Combinada con la puesta en práctica de políticas escolares descentralizadoras, de autonomía de los centros, esta regresión ha supuesto nuevas aproximaciones al problema. La desigualdad se ha transmutado en diferencias culturales que la pedagogía debería respetar, adaptándose a ellas.

En los años 60 se hablaba ya de programas compensatorios, ya fuera por medios pedagógicos o medidas fiscales hacia las familias, para igualar las oportunidades. Hoy, se tiende cada vez más a utilizar una fórmula más sutil que la precedente que consistía en dar más a los que tienen menos: «dar de manera diferente a alumnos diferentes», con la ventaja de que no cuesta gran cosa. Este es el programa de la discriminación positiva tal como fue puesta en práctica en Liverpool (Liverpool educational priority area project) y que se ha querido copiar en Francia para las ZEP [zonas de prioridad educativa] con los extraordinarios resultados conocidos. [...]

Esta filosofía de la educación, lejos de contribuir a asegurar la igualdad de oportunidades, acentúa las diferencias que ella santifica. [...] «¿Cómo evitar que el concierto de culturas en el seno de la Escuela intercultural no degenera en una incontrolable cacofonía, o que el expediente del eclecticismo se hace triunfar por doquier lo informe, lo trivial o lo insignificante?», se preguntaba Jean Claude Forquin.

En semejante perspectiva, la sociedad resulta un mosaico de comunidades que tienen sus propias reglas y, por qué no, mañana, sus propias leyes. Este relativismo absoluto, aplicado a la Escuela, nos lleva lejos, más atrás de la Escuela de Jules Ferry y de la Revolución francesa, a los particularismos del Antiguo Régimen.

La Escuela de la República deja en la puerta las diferencias de clase, de religión. Trata a los individuos desiguales de la misma manera; haciéndolo, garantiza la igualdad de derechos. La igualdad aritmética de Condorcet, que preconiza la misma escuela para todos sobre el territorio nacional, parcialmente realizada, es el maximum que puede ser alcanzado en una sociedad de clases. A menos que se piense que se puede saltar más allá de la sombra. [...]

La imposibilidad de que se realice, en una sociedad de clases, la igualdad de oportunidades de acceso y de éxito escolares ha tenido como consecuencia, en particular, el trasladar la responsabilidad principal a la Escuela, lo que ha llevado a la legitimación de las relaciones sociales y de las políticas escolares regresivas. [...] Continuar proponiendo este objetivo hoy sin atacar las raíces de la desigualdad social, contribuye a enmascarar tanto mejor los efectos de la igualdad jurídica, que se acompaña de la ideología del «respeto a las diferencias», cuyo traducción concreta es la constitución de guetos comunitarios, la negación de la igualdad y de la República. Al sustituir la igualdad formal de los derechos por la ideología de la igualdad de oportunidades, es decir, al permitir la creencia de que hay una pedagogía que podría permitir hacer a los individuos iguales, se enmascaran en realidad las raíces de la desigualdad social, las relaciones de propiedad y, se encarga a la Escuela una misión imposible, creando al mismo tiempo las condiciones de su proceso.

§ 4.- LA ETERNIZACIÓN DE UN ORDEN SEXUAL ARBITRARIO

Para Pierre Bourdieu el aumento del acceso de las mujeres a la enseñanza media y superior, representa «sin duda», «uno de los caminos más importantes en la condición de las mujeres y uno de los factores más decisivos de la transformación de esa condición»³⁰. Pero este proceso no ha disminuido la desigualdad. Por un lado, ha dado lugar a un fuerte «incremento de la representación de las mujeres en las profesiones

³⁰ P. Bourdieu: *La dominación masculina*, p. 112.

intelectuales o la administración y en las diferentes formas de venta de servicios simbólicos [...] así como una *intensificación de su participación en las profesiones próximas a la definición tradicional de las actividades femeninas* (enseñanza, asistencia social, actividades relacionadas con la medicina)³¹. Por otra parte, las egresadas universitarias encuentran «su principal salida en las profesiones de nivel medio», mientras «quedan prácticamente excluidas de los puestos de mando y de responsabilidad»³². A pesar de los avances de las mujeres en cuanto a su nivel educativo, las distancias relativas que las separan de los hombres no parecen variar. Todo cambia, para que todo siga como está. A juicio de Bourdieu, el ejemplo más sorprendente de esto, lo constituye el que «las posiciones que se feminizan o bien ya están desvalorizadas [...] o bien son declinantes, con lo que su devaluación se ve redoblada, en un efecto de bola de nieve, por la deserción de los hombres que ha contribuido a suscitar.»³³. Además, aún con títulos idénticos a los de sus colegas hombres, las mujeres consiguen trabajos peores, peor remunerados, más precarios, y siempre alejados de los juegos del poder que habilitan al ascenso.

Bourdieu atribuye la permanencia de las antiguas estructuras de la división sexual del trabajo, a la vigencia de *tres principios prácticos* que las mujeres ponen en juego en sus decisiones, a saber: 1) Las funciones adecuadas para las mujeres son una prolongación de las funciones domésticas: enseñanza, cuidado, servicio; 2) Una mujer no puede tener autoridad sobre ciertos hombres, y en igualdad de circunstancias tiene, por tanto, todas las posibilidades de verse postergada por un hombre en posiciones de autoridad; 3) Al hombre le es conferido el monopolio de la manipulación de los objetos técnicos y las máquinas³⁴. Los ejemplos aportados muestran cómo las chicas, a lo largo de su vida escolar, suelen ser estimuladas por parte de sus padres, profesores y compañeros, a seguir ciertas carreras y descartar otras, reconduciéndose siempre hacia las carreras tradicionalmente femeninas. En suma, dice Bourdieu:

A través de la experiencia de un orden social “sexualmente” ordenado y los llamamientos explícitos al orden que les dirigen sus padres, sus profesores y sus discípulos, dotados a su vez de principios de visión adquiridos en unas experiencias semejantes del mundo, las chicas asimilan, bajo forma de esquemas de percepción y de estimación difícilmente accesibles a la conciencia, los principios de la división dominante que les llevan a considerar normal, o incluso natural, el orden social tal cual es y a anticipar de algún modo su destino, rechazando las ramas o las carreras de las que están en cualquier caso excluidas, precipitándose hacia aquellas a las que, en cualquier caso, están destinadas. La constancia de los hábitos que de ahí resulta es, por tanto, uno de los factores más importantes de la constancia relativa de la

³¹ *Ibid.* p. 113, cursivas nuestras.

³² *Loc. cit.*

³³ *Ibid.*, p. 114.

³⁴ *Ibid.*, p. 117.

estructura de la división sexual del trabajo. Debido a que estos principios se transmiten, en lo esencial, de cuerpo a cuerpo, sin necesidad de la conciencia y del discurso, escapan en buena parte a la presión del control consciente y a través de ahí a las transformaciones o a las correcciones [...]; más aún, al estar objetivamente programados, se confirman y refuerzan mutuamente.³⁵

Bourdieu, en esto, sigue a Charles Soulié³⁶, quien sostiene que la igualación de las posibilidades de acceso no deberían ocultar las desigualdades en la apropiación de diferentes currículos y carreras: «Más numerosas que los muchachos en alcanzar el bachillerato y en realizar unos estudios universitarios, las chicas están mucho menos representadas en las secciones más cotizadas, su representación sigue siendo muy inferior en las secciones científicas mientras que se incrementa en las secciones literarias». Y en la medicina, donde las mujeres avanzan en número «la cuota de mujeres disminuye a medida que ascendemos en la jerarquía de las especialidades, alguna de las cuales, como la cirugía, les están prácticamente prohibidas». Este fenómeno es, para Soulié extensible a todas las disciplinas, en cada una de las cuales se asigna «a los hombres lo más noble, lo más sintético, lo más teórico, y a las mujeres lo más analítico, lo más práctico, lo menos prestigioso».

§ 5.- LA MISERIA DE LA EDUCACIÓN Y LA REIVINDICACIÓN DE UN SABER COMPROMETIDO

He advertido muchas veces contra la tentación profética y la pretensión de los especialistas en ciencias sociales de anunciar, para denunciarlos, los males presentes y venideros. Pero la lógica de mi trabajo me ha llevado a superar los límites que me había marcado en nombre de una idea de objetividad que se me ha ido representando poco a poco como una forma de censura.

(P. Bourdieu, 2000)³⁷

En el amplio estudio sobre *La miseria del mundo*, Bourdieu y sus colaboradores profundizan en los rasgos actuales de la «miseria de posición» en diversos contextos. Su análisis de la institución escolar, en particular los centros de Secundaria (liceos), se

³⁵ *Ibid.*, pp. 118-119.

³⁶ *Ibid.*, p. 114.

³⁷ Conferencia en el Foro Internacional sobre Literatura, Seúl, The Daesan Foundation, 26-29 de septiembre de 2000, recogido en *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*, Barcelona, Anagrama, 2001, p. 81.

formula como un estudio de «los excluidos del interior». En él, Bourdieu indaga los perfiles actuales del mecanismo de reproducción, la exclusión continua:

Pero la diversificación oficial (en ramas) u oficiosa (en establecimientos o clases escolares sutilmente jerarquizados, en especial a través de las lenguas vivas) también tiene por efecto contribuir a recrear un principio, particularmente disimulado, de diferenciación de los alumnos bien nacidos que recibieron de sus familias un sentido de la ubicación muy agudo, y también los ejemplos o los consejos capaces de sostenerlo en caso de incertidumbre, están en condiciones de colocar sus inversiones en el momento y en el lugar oportunos, es decir, en las buenas ramas, los buenos establecimientos, las buenas secciones, etcétera; al contrario, quienes salieron de las familias más desprovistas, y en especial los hijos de inmigrantes, a menudo librados completamente a sí mismos, desde el final de los estudios primarios están obligados a atenerse a las conminaciones de la institución escolar o bien al azar para encontrar su camino en un universo cada vez más complejo, por lo que están condenados a invertir en un momento y en un sentido inadecuados el capital cultural a fin de cuentas extremadamente reducido.

Se encuentra allí uno de los mecanismos que, sumados a la lógica de la transmisión del capital cultural, hacen que las instituciones escolares más elevadas, y en particular las que llevan a las posiciones de poder económico y político, sigan siendo tan exclusivas como en el pasado. Y que ese sistema de enseñanza en gran medida abierto a todos y sin embargo estrictamente reservado a algunos logre la hazaña de conjugar las apariencias de la «democratización» y la realidad de la reproducción, que se cumple en un nivel superior de disimulo y por lo tanto con un mayor efecto de legitimación social.

Pero esta conciliación de los opuestos no carece de contrapartida. Las demostraciones [manifestaciones] liceístas que con pretextos diversos surgen de cuando en cuando desde hace unos veinte años y las grandes o pequeñas violencias constantemente presentes en los establecimientos escolares más desheredados, no son más que la manifestación visible de los efectos permanentes de las contradicciones de la institución escolar y la violencia de una especie completamente nueva que inflige a quienes no están hechos para ella.

La escuela excluye, como siempre, pero en lo sucesivo lo hace de manera continua, en todos los niveles del cursus (entre las clases de transición y los liceos de enseñanza técnica tal vez no haya sino una diferencia de grado), y conserva en su seno a quienes no excluye, contentándose con relegarlos a las ramas más o menos desvalorizadas. De ello se deduce que esos excluidos del interior están condenados a moverse, sin duda en función de las fluctuaciones y las oscilaciones de sus sanciones, entre la adhesión entusiasta a la ilusión que propone y la resignación a sus veredictos, entre el sometimiento ansioso y la rebelión impotente. No pueden dejar de descubrir, más o menos pronto, que la identidad de las palabras («liceo», «liceísta», «profesor», «estudios secundarios», «bachillerato») oculta la diversidad de las cosas; que el establecimiento en que los colocó la orientación escolar es un lugar de reagrupamiento de los más desprovistos; que el diploma que preparan es un título en baja («Preparo un pequeño G2 [bachillerato de orientación administrativa], dice por ejemplo uno de ellos); que el bachillerato obtenido, sin las menciones indispensables, los condena a las ramas menores de una enseñanza que de superior sólo tiene el nombre, y así sucesivamente. Obligados por las sanciones negativas de la escuela a renunciar a las aspiraciones escolares y sociales que la escuela misma les había inspirado, y forzados, en una palabra, a bajar sus pretensiones, arrastran sin convicción una escolaridad que saben sin futuro. Se terminó el tiempo de las carteras de cuero, de los uniformes de aspecto austero, del respeto acordado a los profesores, otros tantos signos de la adhesión que los hijos de las familias populares profesaban a la institución escolar y que hoy deja su lugar a una relación más distante: la resignación desencantada, disfrazada de indolencia desenvuelta, se señala en la indigencia afectada del equipo escolar, la carpeta sostenida por una cuerda o una banda elástica que se lleva despreocupadamente sobre el hombro, los marcadores [rotuladores] descartables que reemplazan a la cara estilográfica que se ha regalado, en concepto de estímulo a la inversión escolar, en oportunidad de cumpleaños, etcétera; se expresa también en la multiplicación de los signos desafiantes dirigidos a los docentes, como el walkman que se usa a veces en clase o la ropa, ostentosamente informal y a menudo cubierta de nombres de grupos de rock de moda, escritos con bolígrafo o marcador, que quieren recordar, en el seno mismo de la escuela, que la verdadera vida está en otra parte.

Quienes movidos por el gusto de la dramatización o la búsqueda de lo sensacional, hablan de buen grado del «malestar liceísta», reduciéndolo, por uno de esos atajos del pensamiento prelógico que con tanta frecuencia hace estragos en el discurso cotidiano, al «malestar de los suburbios», en sí mismo contaminado por el fantasma de los «inmigrantes»,

tocan sin saberlo una de las contradicciones más fundamentales del mundo social en su estado actual: particularmente visible en el funcionamiento de la institución escolar que sin duda nunca desempeñó un papel tan importante como hoy, y para una parte tan importante de la sociedad, esta contradicción es la de un orden social que tiende cada vez más a dar todo a todo el mundo, en especial en materia de consumo de bienes materiales o simbólicos, e incluso políticos, pero en las formas ficticias de la apariencia, el simulacro o el símil, como si ése fuera el único medio de reservar a algunos la posesión real y legítima de esos bienes exclusivos.³⁸

Bourdieu ha impartido muchas conferencias y redactado artículos y comunicaciones para, como afirman los subtítulos de sus libros *Contrafuegos 1 y 2*, «servir a la resistencia contra la invasión neoliberal» y colaborar con el «movimiento social europeo»³⁹. En estas tareas, Bourdieu reclama de los intelectuales un nuevo compromiso, una nueva cultura que recuerda bastante las tesis gramscianas⁴⁰. En definitiva, como ya había enunciado en la *Lección sobre la lección* (1982),

el conocimiento ejerce de por sí un efecto -que me parece liberador- en todas las ocasiones en que los mecanismos cuyas leyes de funcionamiento establece deben parte de su eficacia al desconocimiento, es decir en todas las ocasiones en que afecta a los fundamentos de la violencia simbólica.⁴¹

En estos últimos artículos, Bourdieu se aproxima a la educación con un argumento complementario. El punto de partida es la «precariedad institucionalizada» de las empresas del futuro que se convierte en «principio de organización del trabajo y estilo de vida». La consecuencia de este nuevo modo de producción es una «economía dual», que se refleja paradigmáticamente en los «usos sociales de la informática». En las sociedades más ricas este dualismo se apoya en la distribución desigual del capital cultural, que determina la división del trabajo y representa un instrumento de «sociodicea», que adquiere la forma de «racismo de la inteligencia». La reconversión colectiva al neoliberalismo se acompaña de nuevas «modalidades de formación social»...

por una parte, emplear, a la manera de los Ateliers nationaux de otros tiempos, a poseedores de títulos escolares desvalorizados, a menudo generosos y militantes, haciéndoles formar a gente que ocupa una posición homóloga; por otra parte, dormir-formar a los salidos de la escuela que nadie quiere proponiéndoles una ficción de trabajo y convirtiéndoles en asalariados sin salario, en empresarios sin empresa, en estudiantes prolongados sin esperanza de títulos ni de cualificaciones.⁴²

³⁸ P. Bourdieu *et al.*: *La miseria del mundo*, Madrid, Akal, 1999, pp.366-367 (en Latinoamérica se ha distribuido la edición idéntica de FCE); el pasaje citado viene firmado por P. Bourdieu y Patrick Champagne.

³⁹ P. Bourdieu (1998): *Contre-feux* [1], París, Éditions du Seuil (Liber-Raison d'agir), 1998, trad. cat., *Contrafocs*, Barcelona, Edicions 62, 1999; trad. cast., *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Barcelona, Anagrama, 1999 (Argumentos; 221); P. Bourdieu: *Contre-feux 2. Pour un mouvement social européen*, París, Éd. Raisons d'agir, 2001; trad. cast., Barcelona, Anagrama, 2001.

⁴⁰ Bourdieu, P.: «A scholarship with commitment. Pour un savoir engagé», Convención de la Modern Association of America sobre «Scholarship and commitment», Chicago, diciembre de 1999, en Bourdieu, P.: *Contre-feux 2* (2001); trad. cast. de Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama, 2000, pp. 37-46.

⁴¹ P. Bourdieu: *Lección sobre la lección*, p. 22.

⁴² P. Bourdieu: *Contrafuegos 2*, p. 58.

Estas formas estimulan «una especie de automistificación colectiva» sobre todo, afirma Bourdieu, «por lo borroso de la frontera entre trabajo y no trabajo, entre estudio y trabajo, etc.»