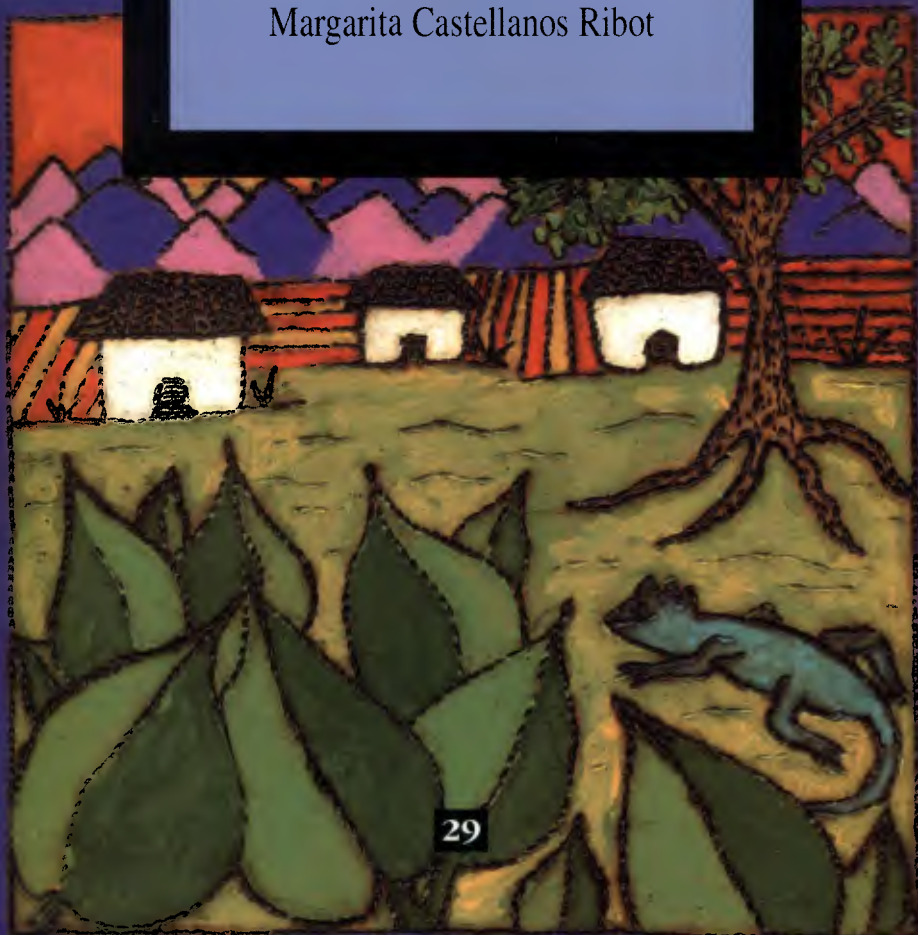


C O L E C C I Ó N   T E X T O S

LA JAULA  
DE LOS DEBERES

*Seis aproximaciones teóricas  
al fenómeno educativo*

Jorge Munguía Espitia  
Margarita Castellanos Ribot



Lines



# **La jaula de los deberes**

*Seis aproximaciones teóricas  
al fenómeno educativo*

**Colección Textos**

• Número 29 •

COLECCIÓN  
TEXTOS

## **La jaula de los deberes**

*Seis aproximaciones teóricas  
al fenómeno educativo*

Jorge Munguía Espitia  
Margarita Castellanos Ribot

Universidad Pedagógica Nacional  
Dirección de Difusión y Extensión Universitaria  
Fomento Editorial  
MÉXICO • 2002

Jorge Munguía Espitia y Margarita Castellanos Ribot  
*La jaula de los deberes*  
Seis aproximaciones teóricas al fenómeno educativo

Colección **Textos**. Número 29

Marcela Santillán Nieto

**Rectora**

Tenoch E. Cedillo Ávalos

**Secretario Académico**

Arturo García Guerra

**Secretario Administrativo**

Abraham Sánchez Contreras

**Director de Planeación**

Juan Acuña Guzmán

**Director de Servicios Jurídicos**

Elsa Mendiola Sanz

**Directora de Docencia**

Aurora Elizondo Huerta

**Directora de Investigación**

Fernando Velázquez Merlo

**Director de Biblioteca y Apoyo Académico**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

**Director de Unidades UPN**

Javier Olmedo Badía

**Director de Difusión y Extensión Universitaria**

Anastasia Rodríguez Castro

**Subdirectora de Fomento Editorial**

**Diseño de colección:** Margarita Morales Sánchez

**Revisión:** Luis Antonio Borrayo

**Formación:** Víctor Herrera Delgado

© Derechos reservados por los autores Jorge Munguía Espitia y Margarita Castellanos Ribot  
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional  
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna  
Delegación Tlalpan, C.P. 14200. México, D.F.  
www.upn.mx

ISBN 970-702-053-9

LB41

Munguía Espitia, Jorge

M8.8

La jaula de los deberes: seis aproximaciones teóricas  
al fenómeno educativo / Jorge Munguía Espitia,  
Margarita Castellanos Ribot --  
México : UPN, 2001.

211 p. -- (Colección Textos; núm. 29)

ISBN 970-702-053-9

1. EDUCACIÓN - DISCURSOS, ENSAYOS, CONFERENCIAS,  
etc. I. Castellanos Ribot, Margarita, coaut. II. t. III. Ser.

*Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.*

*Hecho e impreso en México*

## INTRODUCCIÓN

Los ensayos que conforman esta obra fueron motivados por nuestra práctica como profesores de teoría sociológica y sociología de la educación. Durante años en nuestros cursos, tanto en la Universidad Pedagógica Nacional como en la Universidad Autónoma Metropolitana, hemos expuesto las principales aportaciones de la sociología en el campo educativo y hemos reflexionado junto con nuestros alumnos acerca de los alcances, relevancia y limitaciones de estas contribuciones al estudio del fenómeno educativo. La exposición y el análisis nos llevaron a percatarnos de la necesidad de contar con una selección de textos que permitieran una mejor comprensión de los autores revisados. Desde esta perspectiva hemos escrito cada uno de los estudios que se presentan en este volumen, con el propósito de destacar las ideas fundamentales de cada autor seleccionado como un primer acercamiento, sin pretender sustituir su lectura, que consideramos indispensable.

La selección de los autores que respondió a nuestros gustos y conocimientos, no sigue la lógica expositiva planteada en los programas académicos, ni es una presentación histórica del pensamiento sociológico en educación. Creemos que uno debe escribir sobre aquello que le inquieta y tratar de entenderlo. A esto nos ceñimos, y en una posterior entrega abordaremos otros ensayistas y escuelas.

La colección comprende reflexiones en torno al pensamiento de Durkheim, Althusser, los llamados economistas de la educación y sus críticos, así como en relación con los planteamientos de Randall Collins y Pierre Bourdieu.

En el primer trabajo hacemos una reflexión sobre la importancia de la educación desde la *perspectiva durkheimiana*. Para el sociólogo francés, es en la instancia educativa donde se transmite la *moral* necesaria para el funcionamiento de la sociedad. Es decir, en las instituciones educativas los alumnos adquieren no sólo conocimientos y habilidades para la vida social, sino también *valores, creencias e ideas*. La transmisión se logra en el aula de manera metódica y varía según el nivel educativo. La diversidad responde a las diferencias observables en el sistema. Para su adecuado funcionamiento se requiere una relación estrecha entre socie-

dad y escuela, ya que la falta de adecuación produce un desfase no sólo en términos de la oferta, sino en la calidad de ésta: se forman sujetos que no poseen las capacidades y actitudes para realizar de manera adecuada sus funciones. Esta falla debe ser corregida por el sociólogo que contempla no sólo la práctica educativa, sino también la social y que al conocer cuáles son los cambios pertinentes, busca controlar el crecimiento educativo y proponer determinados contenidos. De esta manera pretende lograr un desempeño apropiado y estimular la evolución social: que los individuos educados realicen con eficiencia las actividades bajo sus responsabilidades y se integren a los diferentes grupos que comparten ideas similares. Con esta dinámica desaparecen la *disfunción* y el *conflicto*.

Con Louis Althusser abordamos el tema de la *ideología* y la *educación*. Para este pensador, toda formación social requiere la reproducción de la fuerza laboral, no únicamente en términos materiales sino con respecto a *ideas, imágenes, representaciones, maneras, tradiciones...* La fuerza de trabajo además de la calificación para laborar necesita asumir la templanza propia del trabajo capitalista, así como disciplina, responsabilidad, respeto a la autoridad, cumplimiento de normas laborales, entre otras cualidades. La formación se da a través de lo que él llama aparatos *ideológicos del Estado* como la escuela, la familia, los medios masivos de comunicación... En especial en la escuela los alumnos reciben los conocimientos pertinentes al capitalismo, y son sometidos a disciplinas rígidas. La instancia escolar es fundamental porque tiene una población cautiva que va de la infancia a la juventud, durante ocho horas diarias cinco días a la semana. Así, la casi totalidad de los sujetos son sometidos a un proceso de ideologización cuya consecuencia es su integración a la *dominación capitalista*.

En el capítulo referente a la economía de la educación nos centramos en el análisis de la *funcionalidad técnica* de la educación a través del planteamiento de un conjunto amplio de proposiciones teóricas elaboradas por la teoría económica neoclásica y la sociología funcionalista. Partimos de una serie de consideraciones acerca de la influencia de las necesidades del sistema productivo en la conformación de los sistemas educativos. En este sentido, descomponemos el discurso acerca de la conveniencia de ajustar la oferta educativa a la demanda del mercado de trabajo. El gran objetivo del sistema educativo, de acuerdo con aquellos que sustentan este paradigma, sería *planificar* el *volumen*

y la *composición* de su oferta de acuerdo con las proyecciones sobre las necesidades ocupacionales del futuro, por más difícil que esta aspiración parezca, ya que las predicciones educativas suelen basarse en la proyección a futuro de los procesos actuales de crecimiento o disminución de los empleos en los diferentes sectores, sin considerar que, la mayoría de las veces, suelen ocurrir cambios en la composición de las ocupaciones y aun en las tareas que se llevan a cabo en dichas ocupaciones, lo que redundaría, de manera obligatoria, en el grado y/o tipo de calificación requerida.

Para tal efecto abundamos en los supuestos principales de esta corriente: 1. considerar que el papel principal del sistema educativo se centra en la transmisión de los conocimientos específicamente requeridos para cada ocupación dentro de la división del trabajo; 2. asociar la empleabilidad y la productividad de la fuerza laboral al tipo y nivel de acreditación educativa requerida; 3. asumir que el desarrollo económico de un país depende del grado de desarrollo de su sistema educativo, ya que la relación entre el sistema educativo y el sistema económico se plantea como una relación de orden técnico sometida a la lógica racionalista y eficientista que rige a los demás factores de la producción. De ahí la *adecuación cuantitativa y cualitativa* de la oferta educativa en función de las características supuestamente técnicas y objetivas de la demanda (mercado laboral).

Esta visión es cuestionada desde la perspectiva de la economía política de la educación, que plantea que la escuela tiene un papel integrador pero no técnico. Es decir, los conocimientos y las habilidades que se imparten en el aula poca relación tienen con el trabajo. Esto se debe a la gran *distancia* entre la *tecnología* utilizada en el proceso de producción (máquinas automatizadas, robots) y los *talleres* de la *escuela*. No sucede así con las características actitudinales que se adquieren a través de la disciplina y el autoritarismo de los maestros y cuyas consecuencias son una *fuerza de trabajo disciplinada*. Por otro lado, la productividad y empleabilidad no dependen de la educación. En el proceso de producción capitalista la productividad es el resultado de la intensidad en el uso de los factores de la producción; más aún en las grandes fábricas automatizadas en donde la producción de bienes por unidad de tiempo se disminuye aumentando la velocidad de las máquinas. A la vez, el empleo en la economía es el resultado de las tasas de inversión y no de



una oferta calificada. De tal manera que si se requiere estimular el crecimiento económico las variables por afectar son las económicas, no las educativas.

Además de la función de la escuela en relación con la transformación de los jóvenes en miembros productivos de la sociedad, tal como lo plantea la economía de la educación, la escuela puede ser analizada desde la perspectiva de que ésta cumple un rol más general de *socialización*, al proponerse convertir a las nuevas generaciones en miembros bien integrados a la sociedad de la que forman parte. Dentro de esta corriente de la sociología educativa destaca la *escuela reproductivista* como prolongación de las tesis de Durkheim, que plantean que la educación tiene como función esencial el inculcarle a los niños valores morales que constituyen el cemento que aglutina a la sociedad en su conjunto. Estos ideales educativos propios de cada sociedad, y congruentes con su funcionamiento global, se imponen sobre los individuos, lo que trae como consecuencia que sea una vana ilusión el pensar que podemos educar a los miembros jóvenes de nuestra sociedad tal como nos plazca.

Los paradigmas teóricos que forman parte de esta corriente cuestionan el carácter central de las relaciones de producción y de la división del trabajo como la fórmula para desentrañar el funcionamiento de la escuela. Se plantea que ésta participa en la reproducción de las relaciones sociales, pero desde su propio campo y con sus propios medios. La especificidad de la escuela es, precisamente, una cierta autonomía frente al mundo de la producción, dado que se sitúa en la esfera de la *cultura*, en el terreno de los *valores* y de los *significados*.

Dentro de la corriente reproductivista ubicamos la obra de Randall Collins. El sociólogo norteamericano parte de una cerrada lectura de la obra de Max Weber para entender la función de la educación. Así, estima que la escuela no únicamente transmite los conocimientos necesarios, sino una *formación moral* para la *integración* de los *sujetos* al *sistema social*. Esto es, transmite las ideas, maneras, formas, lenguajes, entonaciones fonéticas, gestos... requeridos para una posición social.

La aseveración es el resultado de un estudio hecho en los Estados Unidos titulado *La sociedad credencialista*, donde muestra cómo la escuela contribuye a formar un estrato social. En esta obra analiza la profesión médica y observa cómo a lo largo de su formación el estudiante adquiere no sólo los saberes y lenguajes propios, sino las maneras, ges-

tos, estéticas... que caracterizan a los médicos. Además, para defender su campo se agrupan en una asociación y luego exigen al Estado regular el mercado de trabajo. La intención es controlar las ocupaciones para evitar la participación de otros grupos (naturistas, herbolarios...) en la curación y ser estimados como autoridades. El conocimiento, sancionado como científico, les permite determinar contenidos para las escuelas, así como los medicamentos apropiados. Esta posición les da un gran poder porque *controlan la educación* e influyen en el desarrollo de la industria farmacéutica. También tienen incidencia sobre el aparato estatal porque por su profesión son los abocados a dirigir todo lo referente a la salud. En suma, se convierten en un estrato con una *cultura propia e influencia* en la *economía* y la *política* que mira por sus intereses por encima de los demás. La llamada corriente neoweberiana permite, pues, analizar la educación como una clave básica para explicar la estratificación social.

Por su parte, Bourdieu hace suyo el planteamiento de Weber en el sentido de que las relaciones de dominación no se limitan a lo económico, sino que también comprenden una "*violencia simbólica*" que se ejerce a través de *las ideas, los valores y los gustos*, lo que lleva a los dominados a *adherirse al principio* mismo de su *dominación*. A diferencia de la economía de la educación, Bourdieu plantea que son mecanismos principalmente de tipo cultural y no económicos los que explican las desigualdades de acceso a y de éxito dentro de las instituciones educativas, ya que el *capital cultural* constituye la dimensión que ejerce una mayor y más funcional discriminación en términos de éxito o fracaso escolar.

Esta *herencia cultural* comporta varias facetas. Un primer aspecto es el desigual manejo de las herramientas intelectuales como resultado de ciertas disposiciones que se adquieren al interior de la familia, entre las que destacan el manejo del lenguaje mejor adaptado a las exigencias de la escuela. Una fuente de desigualdad en relación con estas diferencias tiene como origen las diversas visiones del mundo que los niños heredan de su medio familiar, que Bourdieu denomina *habitus*, y que, de acuerdo con este autor, se manifiestan cotidianamente en el *sentido práctico* que permite a los individuos actuar en sociedad a través de la adaptación de estas prácticas a las demandas sociales, de manera automática, sin requerir una reflexión *consciente*. Donde las tesis de Bourdieu se vuelven más originales es cuando describen la

génesis del *habitus* como la interiorización de las condiciones objetivas de las que es producto.

Con este conjunto de posiciones pretendemos que el estudiante y el lector entiendan la educación no únicamente desde la perspectiva escolar, sino como un fenómeno social cuya finalidad es transmitir conocimientos y culturas acordes con una división social y que consecuentemente forma estratos sociales. Así como proporcionar elementos teóricos que lleven a reflexionar sobre el hecho de que cualquier cambio en la escuela tiene que ser antecedido de una transformación en los niveles económicos y políticos de la sociedad, si no queremos que aquél sea absorbido por el sistema sin el propósito y la trascendencia buscada.

Jorge Munguía Espitia  
Margarita Castellanos Ribot

## SOCIEDAD, CONSENSO Y EDUCACIÓN EN ÉMILE DURKHEIM

Jorge Munguía Espitia

### Breve esbozo biográfico de Émile Durkheim

El 15 de abril de 1858 nació Émile Durkheim en Epinal, capital del departamento de Vosges, en la Lorena, Francia. Los padres fueron Melanie Isidor y Moïse Durkheim, rabí de esa ciudad. La familia era tradicional y ortodoxa, por lo que se esperaba que Émile se preparara para ser rabino. Durante un tiempo estudió en una escuela religiosa, pero decidió abandonarla por falta de vocación.

La situación económica de los Durkheim no era buena, lo que recibía el padre por sus servicios apenas alcanzaba para cubrir lo indispensable, así es que Melanie puso en la casa su propio taller de bordado. La ayuda de la madre en el trabajo y las estrictas costumbres hebreas influyeron en su idea de grupo, que para él era una pequeña unidad integrada por afectos, valores y reglas en la que cada uno tenía un papel, definido por las necesidades del conjunto.

El equivalente a la primaria la realizó en Epinal, donde obtuvo altas calificaciones. Después se trasladó a París para prepararse a ingresar en la Escuela Normal Superior. Las exigencias de esta escuela eran muy altas, por lo que tuvo que tomar cursos que ponían el acento en lo literario y en el aprendizaje del latín. La inclinación de Émile era más científica que cultural y fue rechazado por su preparación insuficiente en el intento que hizo en 1877. Así es que se inscribió en el Liceo Louis le Grand para continuar sus estudios preparatorios. En 1878 volvió a ser rechazado y al año siguiente logró ingresar.

En la Escuela Normal Superior tuvo la influencia de dos neokantianos: Renouvier y Boutroux. Del primero aprendió el oficio del buen pensar que exigía una actitud seria y un observar detallado, así como un rechazo a todo eclecticismo, ya que la comprensión de los fenómenos humanos necesita un marco propio de interpretación que surgiría del análisis mismo, y no de una suma de conocimientos. También hizo suya la idea del filósofo que sostiene que el todo es mayor que la suma de sus partes. De ahí desprendería el principio, caro para la sociología, de que existe la sociedad (un todo social) que

es más y diferente que los individuos que la componen, por lo que requiere un campo particular de análisis.

De Boutroux recibió la enseñanza de que la filosofía tenía que abandonar el campo de la especulación y atender los problemas que afectaban a los individuos en la vida diaria. También adquirió la idea de que cada ciencia debe explicarse por sus propios principios. Así que la tarea de la ciencia social sería formular las categorías, conceptos, método y técnicas que dieran cuenta de lo social, así como las maneras de abordarlo; años después escribió con esa intención *Las reglas del método sociológico*.

Por último, el historiador Fustel de Coulanges le enseñó el rigor metodológico del que el estudioso debe partir en sus reflexiones sobre la cultura, de la meticulosa observación de los hechos. Además de que es necesario que haga a un lado cualquier prejuicio que pueda distorsionar su comprensión. Para Coulanges, el investigador tiene el compromiso de acercarse a los objetos que estudia y, a partir de la observación y análisis, formular los conceptos y categorías que le son propios. También la misma observación, que implica no sólo el reconocimiento del entorno sino su entendimiento, le permitirá determinar el sentido del hecho investigado, lo que evitará la influencia del prejuicio.<sup>1</sup>

El acercamiento a la historia le permitió, además, entender que los hechos sociales y las instituciones son el resultado de un proceso que sucede en el tiempo. Los principales estudios que realizó tienen una perspectiva histórica, como *La división del trabajo social* o *Las formas elementales de la vida religiosa*; inclusive los trabajos estimados como sincrónicos incluyen ideas y digresiones que parten del pasado para ubicar el problema en el presente, es decir, entiende el hecho social como resultado de un devenir.

En el año de 1882 obtuvo el grado de normalista e inmediatamente pasó a ser profesor de filosofía en el Liceo de Puy y luego en el Liceo de Sens. La actividad docente le permitió leer con atención a los filósofos del momento y hacer una evaluación sobre el estado del arte de la llamada filosofía social o positiva. A la conclusión a la que llegó fue que la reflexión sobre lo social, incluida la realizada por Comte, no

---

<sup>1</sup> Ver Steven Lukes. *Émile Durkheim. His life and work: A historical and critical Study*. London, Penguin Books, 1993.

partía de lo concreto, sino que más bien era el resultado de las angustias o preguntas metafísicas de los llamados “doctores” que se hacían sin ningún método. Además de que no respondía a las necesidades de una nueva moral o cultura para la Tercera República.<sup>2</sup>

Cabe recordar que en ese momento Francia pasaba por un estadio de transición de una sociedad tradicional a una moderna. En ella persistían maneras, modos e instituciones antiguas que impedían el desarrollo, por lo que era necesario modificar las creencias de los hombres para crear una nueva sociedad que descansara en la razón e instaurara a la democracia como forma de gobierno. Con esto se pensaba erradicar el pensamiento mágico y supersticioso, además de terminar con las fuentes de poder monolíticas que impedían el libre movimiento de influencias y dinero hacia maneras que extendieran los beneficios y las libertades a los más.

La modificación de las creencias sólo sería posible mediante una educación que fuera laica y positiva. Así, los educandos en las aulas recibirían aquellos conocimientos y habilidades que les permitieran actuar conforme a procesos racionales que harían a un lado las maneras religiosas. También la propia razón llevaría a buscar nuevos tipos de relación en donde privara la libertad y la igualdad, bases de la forma de gobierno democrática. La propuesta se desprendía de la filosofía positiva, pero necesitaba llevarse a cabo de manera científica, lo que no se había hecho, de ahí la necesidad de dar respuestas concretas y no metafísicas que partieran de análisis positivos de lo que ocurría. Así, Durkheim decidió estudiar los fenómenos sociales para explicarlos y luego desprender las acciones pertinentes que llevaran a un estadio superior.<sup>3</sup>

En 1885 inició su colaboración en la *Revue Philosophique*, en donde realizó reseñas críticas de autores de prestigio como Schäffle, Spencer, Comte, Fouillée, Gumplowicz, entre otros, lo que amplió su formación. Un año después redactó la primera versión de su tesis doctoral: *La división del trabajo social*, concebida tres años atrás, y en donde trata las relaciones entre el individuo y la sociedad. En el momento en que trabajaba en esta investigación se dio cuenta de las lagunas que tenía en su formación y decidió pedir una licencia de un año para dedicarse al estudio.

<sup>2</sup> Ver Harry Alpert. *Durkheim*. México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

<sup>3</sup> Ver Robert A. Nisbet. *Émile Durkheim*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1993.

Émile se trasladó a París y ahí lo ayudó Lucien Herr, conocido erudito socialista que era encargado de la biblioteca de la Escuela Normal. Por sugerencia de Herr leyó con atención los artículos de Frazer sobre el totemismo, y le impactó el papel que en las viejas comunidades tenía la religión, más tarde escribirá una de sus obras más importantes sobre este tema: *Las formas elementales de la vida religiosa*. Luego, se trasladó a Alemania, que en ese momento presentaba un grado de desarrollo económico y social muy avanzado, para investigar los métodos y contenidos de la enseñanza de la filosofía en las universidades y además estudiar el estado de las ciencias sociales en ese país. A la conclusión que llegó es que la filosofía había sido muy importante en el crecimiento de la sociedad germana, no sólo porque difundió un pensamiento lógico que impulsó a las ciencias y a la tecnología, sino también porque creó los valores e ideas que permitieron que la gente aceptara el cambio y participara.

Las pesquisas las llevó a cabo en varias universidades, pero permaneció más tiempo en las de Berlín y Leipzig. En esta última conoció a Wilhem Wundt, fundador del primer laboratorio psicofísico, quien sostenía que en el estudio del comportamiento lo individual tenía poca importancia. La determinación fundamental era la moral: ya que en su actuar los sujetos recurren a los valores para orientar sus acciones, aun a costa de sus deseos.

En 1887 publicó un informe sobre su estancia en Alemania y ese mismo año fue nombrado profesor de filosofía en Bordeaux, en donde enseñó pedagogía y sociología. También escribió múltiples reseñas y artículos en diferentes revistas. Para 1893 presentó su tesis en la Facultad de Letras de París. Ese mismo año publicó su trabajo sobre el socialismo y poco después dio a conocer en forma de artículos sus consideraciones en torno al método sociológico, que aparecerán dos años más tarde en forma de libro.

Luego de su entrada a la universidad se le asignó la impartición de un curso anual sobre el suicidio. Poco después redactó un artículo en donde recurrió a la estadística y a la correlación entre la tasa de nacimientos y suicidios. A partir de 1889 y durante siete años de investigación estadística dio a conocer en 1897 su trabajo sobre el suicidio, en el que aplica muchas de las reglas metodológicas por él indicadas.

Durkheim pasó quince años trabajando en Bordeaux y elaboró tres de sus grandes obras, asimismo fue el editor de la revista *Année Sociologique*, en la que impulsó el análisis sociológico.

En 1902 se trasladó a París, para trabajar como docente e investigador en la Sorbona. En esta institución ocupó el lugar de Ferdinand Buisson, responsable del departamento "Ciencia de la Educación". Once años después, debido a su tarea como docente y a las reflexiones hechas sobre la educación, el área fue nombrada "Ciencia de la Educación y Sociología". Además, laboró en la Escuela Normal Superior y en la Escuela de Altos Estudios Sociales de París.

Durante este periodo participó en consejos universitarios, así como en seminarios y conferencias, escribió decenas de artículos y apareció en 1912 otra de sus grandes obras: *Las formas elementales de la vida religiosa*. Por el gran prestigio que tenía fue nombrado asesor en el Ministerio de Instrucción Pública e influyó sobre la reforma educativa que se emprendió en ese momento en Francia.

La Primera Guerra Mundial le causó una gran tristeza que se transformó en dolor cuando murió su amado hijo André, además de algunos sobrinos y muchos de sus estudiantes. Sin embargo, se repuso y organizó un comité para la publicación de estudios sobre las hostilidades a través del cual dio a conocer varios trabajos. La idea que tenía era la de mantener y aportar los valores morales para el sostenimiento de los franceses en el frente. Asimismo, participó en diversas organizaciones de información, altruistas, etcétera, y no dejó de escribir. La tensión que vivió y la desilusión que experimentó al ver el irracional aniquilamiento mermó su salud. En los últimos meses de su vida inició un estudio sobre la moral, pero la muerte lo sorprendió el 15 de noviembre de 1917.

### **La influencia de Auguste Comte y la construcción de la sociología durkheimiana**

Como se indica líneas arriba, de manera general, la vida y obra de Émile Durkheim tuvo como finalidad darle a la sociología un estatus de ciencia a partir de estudiar de manera estricta a la sociedad. El conocimiento de la sociedad nutriría la teoría de las categorías y conceptos pertinentes, y ajustaría la metodología de análisis. El resultado sería no sólo una explicación de su funcionamiento, sino que además contribuiría



a la solución de los problemas morales, intelectuales y políticos de la sociedad. Esta concepción provenía de Auguste Comte (1798-1857), una de las influencias más importantes en el pensamiento de Durkheim.

Auguste Comte admiró el alto desarrollo que en su época habían alcanzado las llamadas ciencias naturales, en especial la biología, la física, la química y las matemáticas. El avance se debía a la creación de teorías, métodos, experimentos, observaciones, prácticas, etcétera, que permitían conocer los sistemas y regularidades de los objetos de estudio y llevaban a establecer leyes y predicciones. Así, en el Curso de filosofía positiva propuso aplicar el mismo rigor para descubrir los principios de orden y cambio de la sociedad, y a partir de este saber reorganizar a la sociedad y mejorar a la humanidad.<sup>4</sup>

La aplicación de este enfoque positivo dio como resultado que Comte formulara la llamada Ley del Progreso Humano que indicaba que todas las sociedades pasaban por tres estadios, a saber: el teológico o ficticio, el metafísico o abstracto y el positivo o científico. La formulación fue el resultado de una revisión fundamentalmente bibliográfica del desarrollo de la humanidad hasta ese momento. Cada uno de los estados implicaba una actitud intelectual particular. En el primer estado, los hombres entienden lo que les sucede como la consecuencia de la voluntad de Dios. De ahí pasan a una actitud metafísica, donde lo que ocurre se comprende como una derivación de fuerzas abstractas, por ejemplo, el *amor* lleva a que los hombres se unan, o la búsqueda de la *verdad* ha llevado a que avance la ciencia. Luego, se llega a la etapa positiva en donde los hombres observan los fenómenos, para luego explicarlos y establecer las leyes de sucesión y semejanza.

Para Comte el estado positivo es industrial y lo controlan los banqueros, tecnócratas y científicos. La ciencia permitirá un control de la economía y una mejor distribución de la riqueza. La razón domina esta etapa, y a la cabeza de todas las ciencias se encuentra la sociología porque es una disciplina analítica que relaciona todos los fenómenos sociales que han sucedido (dinámica social) y suceden (estática), lo que le permite además prever lo que ocurrirá al conocer las tendencias sociales.

---

<sup>4</sup> Ver Auguste Comte. *La filosofía positiva*. México, Porrúa (Sepan Cuántos, núm. 340), 1992.

Estas ideas conmueven a Durkheim, y coincide en que la sociedad puede explicarse a la manera en que las ciencias naturales han abordado sus objetos de estudio. También simpatiza con el pensamiento de que la ciencia social no sólo apunta los problemas sino que establece criterios para el cambio. Además, conviene en que la aplicación científica creará nuevos valores mediante la enseñanza, que privilegiará a la razón, y la práctica, que mostrará las ventajas de un orden que obtiene los resultados esperados. Así, la cultura y la experiencia crearán un consenso que lleve a constituir otro orden social para una mejor vida. Asimismo, concuerda con la distinción que Comte hace entre la estática social —que trata de la anatomía y el orden de las sociedades humanas, así como de la interacción de las partes— y la dinámica social —que versa sobre los procesos de cambio y descubre las leyes del desarrollo.

Sin embargo, Durkheim considera la obra de Comte como metafísica, ya que no realiza un estudio concreto de las sociedades; sus referencias aunque eruditas se limitan a consultas bibliográficas, por lo que rechaza la Ley del Progreso Humano. Así como reprueba su extrema fe en el poder de la razón, para Durkheim el conocimiento tiene un límite.

A partir de esta influencia, Durkheim plantea una concepción diferente de la sociología, que exige una definición del objeto de estudio y del desarrollo de un método particular, que permita identificar las causas y sus efectos que han dado lugar a la sociedad, los grupos, las instituciones, la moral, la educación, etcétera. Así, Durkheim establece que el objeto de la sociología es: el hecho social que está constituido por los “modos de actuar, de pensar y de sentir exteriores al individuo y que poseen un poder de coerción, en virtud del cual se le imponen”.<sup>5</sup> Es decir, son las costumbres, las creencias, las prácticas, los hábitos que aparecen incorporados en las instituciones, leyes, moral, etcétera, y que se imponen a los individuos y obligan a tener una conducta determinada regida por estos referentes. Afirma Durkheim que “se reconoce a un hecho social en el poder de coerción externa que ejerce o que puede ejercer sobre los individuos; y la presencia de este poder se reconoce a su vez por la existencia de una sanción determinada...”<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Émile Durkheim. *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires, La Pléyade, 1974, p. 33.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 40.

En la sociedad los hombres recurren a los valores y reglas para normar su conducta. Diariamente el individuo tiene la obligación de someterse a normas, como cuando habla (gramática) o se relaciona con otros (leyes) o realiza determinados ritos (costumbres). Éstos son hechos sociales ya que el individuo no los creó, pero tiene que adaptarse a ellos o sufrir las consecuencias de la desaprobación social, la sanción institucional, el castigo o el desprecio.<sup>7</sup>

El hecho social debe ser tratado por el científico como cosa para poder realizar la observación y la mensura. Así lo hace Durkheim, en sus estudios examina lo que ha definido como objeto y utiliza la estadística (en el suicidio, o para estudiar el divorcio) para medir el fenómeno. Para él los datos son manifestaciones de la realidad. Sin embargo, el hecho social es un objeto esencialmente moral y normativo, por lo que el dato es un factor externo.

El científico social, para Durkheim, debe observar y explicar el hecho social a través de la identificación de las causas que lo producen; pero su tarea no termina ahí, debe también planificar los patrones de conducta, corregirlos o modificarlos para lograr una sociedad armónica.<sup>8</sup> Así, el sociólogo tiene un papel no sólo cognoscitivo sino activo, al intervenir en el gobierno mediante la proposición de cambios. El conocimiento que obtiene de la sociedad le permita saber cuáles son los mejores fines sociales. Esto implica que existen criterios objetivos que son inherentes a los hechos mismos y que al descubrirlos el científico social los usa como guía moral.

### **El individuo como ser social**

En todas las investigaciones realizadas por Durkheim el hombre aparece determinado por la sociedad. El individuo es lo que es gracias al grupo que lo transforma en un ente social. Los sujetos nacen en un tiempo y espacio particulares a los que corresponde una organización. Éste es un sistema integrado por diversas instituciones que tienen como finalidad regular y conformar a los sujetos. Las diferentes instituciones

<sup>7</sup> Ver Émile Durkheim. *Lecciones de sociología. Física de las costumbres y el derecho*. Buenos Aires, Schapire (col. Tauro), 1974.

<sup>8</sup> Ver Émile Durkheim. *Las reglas del método sociológico*, p. 131.

infunden una educación, una orientación, una coacción... que explícita e implícitamente transmite los valores, las ideas, las representaciones, etcétera, que llevan a un actuar particular, necesario para el funcionamiento de la sociedad.

Como la sociedad requiere diferentes actividades forma a los individuos de diversa manera, lo que provoca que aquellos con un moldeado similar integren un grupo. En esta unión no sólo se apoyan, sino que mantienen y reproducen los valores que les permiten conservar su posición y desarrollarse. Sin embargo, a pesar de la imposición de las instituciones y los grupos, Durkheim estima que el individuo puede mantener ciertos espacios de independencia relativa.

En uno de sus últimos trabajos: *El socialismo*, indica cómo puede conservarse este reducto del individuo. En las sociedades modernas ciertos sujetos se asocian para protegerse del Estado. Así se unen en cofradías, sindicatos o asociaciones en donde generan valores, ideas y acciones que expresan sus intereses y deseos como individuos pero que de alguna manera coinciden con el de otros sujetos. De tal manera que si bien es cierto que hay un determinismo, éste puede romperse mediante la manifestación de lo individual dentro de un grupo.

Durkheim considera que el individuo es una masa semiamorfa que se constituye en sujeto por medio del modelado social. El interés del sociólogo francés es mostrar cómo el grupo lo controla y define a través de características comunes a los otros miembros de un grupo. Los rasgos que observamos entre los hombres de una sociedad: gustos, pensamientos, lógicas, etcétera, son el resultado de un tipo particular de relaciones que tienen los hombres cuando viven en comunidad. En este sentido, Durkheim sigue la idea de Kant de que las categorías a priori de la mente, que permiten ordenar las percepciones y relacionarlas, son el producto de una sociedad específica. Es así que pensamos de acuerdo con un todo social, lo mismo sucede con otras dimensiones del sujeto.

Un ejemplo paradigmático para ilustrar lo anterior es que la existencia social precede al lenguaje en el individuo: éste sólo puede comunicarse si ha aprendido las reglas comunes que dan significado a los símbolos y si el otro existe. No sólo en el terreno del lenguaje sucede esto, también ocurre con la moral. En su actuar cotidiano el individuo continuamente orienta sus acciones, preferencias y gustos, entre otros, recurriendo a una

serie de valores que tienen como función mantener la cohesión del grupo, al indicar qué hacer y cómo sin romper el orden.

Cuando se carece de normas sociales, de reglas o cuando la religión, el gobierno o la moralidad han perdido efectividad, el comportamiento del individuo se vuelve caótico y amenaza socavar lo establecido. Esta situación es definida por Durkheim como anomía y tiene efectos negativos sobre el individuo (suicidio, delincuencia, drogadicción...) y la sociedad (crimen, robo, desorden...). En particular, cuando hay una crisis moral los sujetos pierden el sentido de pertenencia a un grupo y actúan, piensan y eligen de manera individual. Aunque este actuar cubre las necesidades egoístas del sujeto, no lo hace con respecto al reconocimiento y aprecio del otro. La ausencia de estima provoca en la persona un vacío y desvarío porque sus actos y pensamientos dejan de ser trascendentes, importantes, valorados... por los demás. Cabe recordar que para Durkheim el individuo sólo encuentra valor en su vida cuando sabe que cumple una función en la sociedad a la que sirve y la cual a su vez le recompensa satisfaciendo sus necesidades.

A partir de este breve esbozo se concluye que para Durkheim la sociedad es un sistema de organizaciones y grupos que se caracterizan por compartir una moral común. Esta moral es impuesta con la finalidad de definir al individuo y condicionar su actuar, pensar, sentir... en función del grupo y en consecuencia del todo social, lo que le permitirá alcanzar una vida próspera y con sentido, así como funcionar a la sociedad de manera óptima.

### **Sociedad, moral y solidaridad**

Para Durkheim, la moral es el sistema de valores y normas que definen los modelos de conducta y acción apropiados que los individuos deben seguir en una sociedad determinada. En ella destacan las representaciones colectivas y la consciencia colectiva.

Las *représentations collective* son el conjunto de símbolos con un significado común que comparten los miembros de un grupo. Como símbolos concentran las orientaciones de sentido e identificación, por ejemplo la bandera nacional o una imagen religiosa. Las representaciones colectivas forman parte de la *conscience collective*. Ésta está integrada por todas aquellas ideas, valores, signos y símbolos que los individuos comparten

y que muestran los fines y propósitos de un grupo y/o sociedad determinada. Para Durkheim ambos conceptos componen un sistema: la moral cuya función es reglamentar la vida social, de acuerdo al tipo de sociedad, e integrarla en una unidad cohesionada.

Las sociedades pueden dividirse en dos tipos: simples y complejas, que implican dos formas de unidad o solidaridad: la mecánica y la orgánica. Las sociedades simples son pequeñas, sus miembros tienen actividades, gustos, costumbres similares y pertenecen a grupos reducidos que por lo general están aislados, con poca comunicación entre sí y ocupan un territorio pequeño. Estas sociedades están fuertemente integradas ya que no hay una clara distinción entre las reglas de la vida familiar, política, religiosa, moral y legal. Esto hace que la vida y los lugares estén estrictamente definidos. Existen obligaciones claras, precisas y obligatorias.

El ejemplo que utiliza Durkheim para hablar de este tipo de sociedad es el clan. Apunta:

... Las sociedades segmentarias... están constituidas por una asociación de clanes. Decimos que estas sociedades son segmentarias, para indicar que están formadas por la repetición de conglomerados semejantes entre sí, análogos a los anillos del anillado, y por este conglomerado elemental que es el clan, puesto que esta palabra expresa bien la naturaleza mixta, familiar y política a la vez. Es una familia en el sentido de que todos los miembros que la componen se consideran como parientes unos de otros y dado que de hecho, en su gran mayoría, son consanguíneos, las afinidades que engendra la comunidad de sangre son, principalmente, las que los tienen unidos. Además sostienen entre sí relaciones que podríamos calificar como familiares... Pero por otro lado, no es una familia en el sentido propio de la palabra; pues, para formar parte de ella, no es necesario tener con los miembros del clan relaciones de consanguinidad definidas.<sup>9</sup>

En este tipo de sociedades la cohesión se basa en la similitud. La solidaridad que se da es mecánica y surge de la igualdad de los individuos que comparten una conciencia colectiva única y fuerte. Así

<sup>9</sup> É. Durkheim. *De la división del trabajo social*. Buenos Aires, Shapire, 1973, p. 153.

tienen los mismos sentimientos, ideas y representaciones, lo que hace que no se den tensiones entre los individuos y sus deseos.

En las sociedades complejas se ubican en grandes territorios densamente poblados e integradas por una gran variedad de grupos que se organizan y relacionan de manera compleja y diversa. Estas sociedades no están segmentadas sino que se encuentran integradas ya que sus partes dependen entre sí. Cada institución tiene una especialización: política, jurídica, médica, educativa, y al interior de cada una de ellas se da una diversificación. Así surgen varios roles que diferencian significativamente a los individuos. Durkheim destaca que la especialidad de actividades interdependientes es un rasgo no sólo del proceso de trabajo sino de la sociedad toda. Por ejemplo, una sociedad orgánica requiere un órgano educativo que transmita los conocimientos de la generación adulta a la joven, para lo cual crea la institución educativa. Esta institución tiene una variedad de roles para educar, entre los que destacan los docentes, los administrativos, los de investigación, y forman de manera diversa a los sujetos según sus capacidades e intereses: obreros, técnicos, supervisores, ingenieros, arquitectos, etcétera.

A las sociedades complejas les corresponde una solidaridad orgánica. Esto es así porque se caracterizan por una gran cantidad de instituciones que requieren un vínculo para poder funcionar. Cada institución requiere de otras, así como cada rol tiene una actividad especializada que depende de diversas acciones o informaciones, ninguna es autosuficiente. La solidaridad orgánica es la unidad necesaria para que todas las partes logren el fin para el cual fueron creadas.

Aunque en la sociedad moderna se da una creciente división del trabajo, lo que implica diversas formas de pensar y de actuar, existen elementos comunes que son proporcionados por la conciencia colectiva. En palabras de Durkheim, ésta: “consiste, cada vez más, en maneras de pensar y de sentir muy generales y muy indeterminadas, que dejan lugar libre a una creciente multitud de disidencias individuales”.<sup>10</sup> Estas disidencias no son radicales sino las propias que exige la actividad. Así, un ingeniero requiere un tipo de libertad que le permita experimentar e innovar en su trabajo, diferente del que tiene un obrero. No obstante, ambos comparten la idea de trabajar juntos bajo una disciplina.

---

<sup>10</sup> É. Durkheim. *De la división del trabajo social*, p. 226.

Una conclusión de las ideas anteriores es que en las sociedades complejas se requiere, además de una moral común, instituciones y grupos que transmitan los valores propios del tipo de actividad que demanda la propia complejidad del sistema de trabajo productivo y social. En *La división del trabajo social*, Durkheim habla de que ésta se realizará a través de los grupos profesionales que crearán una fuerte cohesión moral. Un ejemplo de lo anterior es el caso de la profesión médica. Como especialistas ocupan los lugares centrales en la impartición de la docencia en las facultades. La ocupación de estas plazas les permite transmitir determinados conocimientos, así como valores, maneras y modos específicos. Así, los individuos al compartir estas ideas y maneras se identifican y conforman un grupo. En determinado momento llegan a controlar la actividad médica e imponen sanciones y limitaciones, a la vez que crean instituciones. Hay que recordar cómo los médicos controlan el mercado de trabajo al presionar al Estado para que extienda permisos y prohibiciones laborales: sólo pueden ejercer la medicina aquellas personas que tienen un título. También han creado instituciones que influyen en los conocimientos que se imparten en las facultades, como las asociaciones médicas, han fundado sus propias escuelas, difundido a través de sus revistas, libros, boletines, una manera de curar, y establecido organizaciones que promueven y aprueban medicamentos, etcétera. Todos estos elementos crean una solidaridad de grupo.

La presencia de diversos grupos profesionales conforman al individuo de acuerdo con las necesidades morales, cognoscitivas y actitudinales de un tipo de actividad, pero sin descuidar la formación moral general que destaca el trabajo en conjunto de la sociedad. Así, en la sociedad compleja cada grupo posee una moral particular que está comprendida por una común que fija las conductas y valores que todos deben seguir.<sup>11</sup> La formación diversa lleva a que los individuos acepten la diferencia como producto de la creciente división del trabajo y se integren a los procesos de trabajo, que son la consecuencia de un desarrollo tecnológico que establece la desemejanza de acuerdo con los conocimientos y habilidades de cada uno de los sujetos.

---

<sup>11</sup> Ver É. Durkheim. *La educación moral*. Buenos Aires, Schapire, 1972, p. 7-22.



## Educación, moral y sociedad

Una de las instituciones básicas, entre otras como la familia, la iglesia, el centro de trabajo, en la que se impone la moral es la educación. Cabe recordar que para Durkheim las instituciones constituyen una realidad externa a los individuos, la cual los precede e impone sobre ellos valores, ideas, hábitos, etcétera, por lo que la institución es un hecho social que hay que tratar como tal. De esta manera, Durkheim aborda la educación no como un ideal, sino como un conjunto de hechos realizados por una institución. Escribe:

La educación... es un conjunto de prácticas, de maneras de proceder, de costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales. No son, tal como se ha venido creyendo durante mucho tiempo, combinaciones más o menos arbitrarias y artificiales, las cuales no deben su razón de ser más que a la influencia caprichosa de voluntades siempre contingentes. Constituyen, muy al contrario, auténticas instituciones sociales.<sup>12</sup>

Como tal, la educación responde a las necesidades específicas de la sociedad.

La educación proporciona una serie de hábitos mentales que varían en cada país, en cada región, en cada medio y grupo social. "El hombre que la educación debe plasmar en nosotros no es el hombre tal y como la naturaleza lo ha creado, sino tal y como la sociedad quiere que sea; y lo quiere tal y como lo requiere su economía interna."<sup>13</sup>

Es un proceso que descansa en la autoridad y tiene como finalidad imponer una moral o forma de vida. Para Durkheim es fundamental la autoridad porque: "La autoridad moral es la cualidad principal del educador, porque es a través de la autoridad como simboliza que el deber es el deber."<sup>14</sup> Es decir, se requiere un personaje (el maestro) que concentre un poder tal que imponga ciertos valores e ideas como únicos y obligatorios para que los sujetos (estudiantes) actúen de acuerdo con lo esta-

<sup>12</sup> É. Durkheim. *Educación y sociología*. Barcelona, Península, 1975, p. 76.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 104.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 70.

blecido por la sociedad. En palabras de Durkheim: "El niño no puede conocer el deber más que a través de sus maestros o sus padres... Por lo tanto es necesario que ellos representen para él el deber encarnado y personificado."<sup>15</sup> También que enseñen los conocimientos y destrezas que la economía demanda.

Así, para Durkheim las relaciones pedagógicas y educativas son relaciones de dominación. En donde el maestro a través de su autoridad impone una ideología, prácticas y destrezas que formen a un individuo obediente y con "criterio" para actuar correctamente. Afirma: "Hay que inculcar al niño la religión de la regla, enseñarle la alegría de obrar en concierto con otro, siguiendo una ley impersonal común a todos."<sup>16</sup> Y en su trabajo sobre la pedagogía en Francia indica: "Obrar bien significa obedecer... El primer elemento de la moralidad es el espíritu de disciplina... La moral es un amplio sistema de prohibiciones... Obrar moralmente significa obrar con vistas a un interés colectivo... No hay ninguna acción moral que no suponga el constreñimiento de una tendencia o de un apetito y la moderación de algún impulso."<sup>17</sup>

La práctica educativa se da dentro de un sistema de enseñanza que tiene una estructura y funciones sociales determinadas. De tal forma, la unidad básica de análisis es la escuela que se encuentra inserta en una estructura de enseñanza, integrada por varios niveles y tipos.

Para Durkheim, la escuela es un espacio moral organizado: "... la escuela en todos sus grados ha de ser un medio moralmente unido, que envuelva de cerca al niño... un grupo social que tiene su unidad, su propia fisonomía, su organización, igual que en la sociedad de los adultos".<sup>18</sup> En otras palabras, es un microsistema que reproduce las características de la sociedad. Esto es importante porque la escuela es el lugar en donde los niños experimentan los valores, sanciones y premios que permiten la cohesión social. Durkheim indica: "Es indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad."<sup>19</sup> Por consiguiente, el papel de la escuela es integrar a los indivi-

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>16</sup> É. Durkheim. *La educación moral. Op. cit.*, p. 205.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 202.

<sup>18</sup> É. Durkheim. *L'évolution pédagogique en France*. Paris, P.U.F. 1969, p. 220.

duos a través de la imposición de saberes, hábitos y destrezas que requiere la sociedad, lo que logra por la autoridad que impone el maestro con reglas, premios y sanciones.

Durkheim identifica que la escuela tiene una doble relación con la sociedad. La primera relación se indicó líneas arriba y refiere que es un macrosistema cuya lógica de trabajo reproduce *in situ* las características de actitud y cognitivas indispensables. La segunda hace referencia a otro tipo de reproducción, en el sentido de que crea los nuevos elementos que la sociedad demanda. La escuela es "... el medio a través del cual la sociedad renueva de continuo las condiciones de su propia existencia".<sup>20</sup>

En las sociedades complejas plantea Durkheim que la relación es más compleja debido a que éstas continuamente se diferencian por la división social del trabajo. Ante esto, el sistema educativo crea una educación homogénea que en determinados niveles se diversifica de acuerdo con los reclamos de la economía. Apunta Durkheim en su reflexión más acabada sobre la educación:

La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversificación toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de dicha diversidad necesaria diversificándose por sí misma y especializándose.<sup>21</sup>

En particular, la escuela como parte del sistema educativo crea una moral conformada por valores, ideas, maneras, gustos... que forman la base de sentimientos, creencias e ideas que comparten todos los miembros de la sociedad, así como los saberes, destrezas... propios del nivel. Pero también desarrolla conocimientos y habilidades específicos, así como actitudes particulares que atienden los requerimientos del trabajo. En palabras de Durkheim:

---

<sup>19</sup> É. Durkheim. *Educación y sociología*, p. 62.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 106.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 52.

Cada profesión (resultado de la división del trabajo)... constituye un medio *sui generis* que reclama aptitudes particulares y conocimientos especiales, en los que predominan ciertas ideas, ciertas costumbres, ciertas maneras de ver las cosas; y como al niño se le debe preparar en vista de la función que será llamado a desempeñar, la educación a partir de cierta edad, ya no puede seguir siendo la misma para todos los sujetos a quienes se aplica. Por esto es por lo que vemos a todos los países civilizados tendiendo cada día más a diversificarse y especializarse...<sup>22</sup>

Pareciera que en estos señalamientos hay una contradicción, ya que la división social del trabajo al crear otras ideas, costumbres... etcétera, rompe la integración social, pero no es así debido a que Durkheim sostiene que la solidaridad social es el resultado de la interdependencia. Por eso la llama orgánica, en el sentido de que en un cuerpo o sistema social los aparatos u órganos tienen una función particular. Cada función es importante y dependiente de otras, lo que implica una aceptación de la diferenciación basada en la diversidad de actividades. Es en la escuela donde los individuos aprenden a aceptar esa pluralidad al experimentar el trabajo colectivo, que implica la realización de múltiples y variadas actividades, además de que la práctica misma lleva al sujeto a percibir que las desemejanzas son el resultado también de las habilidades.

La formación para el trabajo se da en la escuela y consiste en un proceso de socialización en donde se conforma el sujeto social. Para Durkheim, cada individuo es la suma de dos seres: uno integrado por todos los estados mentales y emotivos que vive de manera íntima; el otro, por todas las características que la sociedad y el grupo al que pertenece le infunde. Específicamente: "El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo, o los grupos diferentes, de los cuales formamos parte; tales son las creencias religiosas, las tradiciones nacionales, las opiniones colectivas de todo género. Su conjunto forma al ser social. Constituir este ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación."<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> É. Durkheim. *Educación y sociología*, p. 71.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 75.

La educación es el producto de una sociedad compleja que se impone sobre individuos egoístas y jóvenes. El hombre al nacer tiende a la individualidad y el aislamiento, por lo que se requiere una acción educativa que lo dote de las calificaciones para la vida en sociedad. Este proceso se basa en una imposición que es autoritaria, pero que desarrolla las capacidades creativas. Dice Durkheim, al formar la sociedad a los individuos según sus necesidades podría parecer que "... éstos sufrían con ello una insoportable tiranía. Pero, en realidad, ellos mismos tienen interés en esta sumisión: porque el nuevo ser que la acción colectiva edifica, mediante la educación, en cada uno de nosotros, representa lo que hay de mejor en nosotros, de propiamente humano. El hombre, en efecto, no es hombre más que porque vive en Sociedad."<sup>24</sup>

Pero también la educación insuma la disciplina y las contenciones psicológicas necesarias para la vida en sociedad y en particular las indispensables para el trabajo moderno. El trabajo en la fábrica exige que los trabajadores además de poseer los conocimientos de la actividad que realizan, cuenten con la autodisciplina necesaria para integrarse al trabajo. Elementos de los que carece una persona sin educación. Dice Durkheim:

Es la sociedad (a través de la educación)... quien nos saca fuera de nosotros mismos, quien nos obliga a contar con otros intereses diferentes de los nuestros; es ella quien nos enseña a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a imponer una ley, a molestarnos, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales a fines más altos. Todo el sistema de representaciones que mantiene en nosotros la idea y sentimiento de la regla, la disciplina, lo mismo interna que externa, es la sociedad quien la instituyó en nuestras conciencias.<sup>25</sup>

### **Estado, educación y acción educativa**

En el momento en que Durkheim escribe su obra, la sociedad francesa se encuentra en un proceso de transición de una organización predominantemente tradicional hacia una moderna.

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 82.

El cambio implica el surgimiento de nuevas formas de producción con otro tipo de relaciones económicas que entran en contradicción con las instituciones religiosas tradicionales, que eran las encargadas de infundir una moral particular. La contradicción produce una crisis o anomía social al no contar los individuos y grupos con las normas, valores, ideas... necesarias para integrarse a la nueva vida social. La ausencia de una moral produce actitudes y acciones, entre otras, que disgregan el proceder colectivo al intervenir cada sujeto a partir de sus propias ideas. Esta situación lleva a que Durkheim resalte el papel del Estado como el gran organizador de la sociedad.

Para Durkheim, en las sociedades sencillas existen pocas instituciones de administración y el control. Estas aparecen claramente definidas con la evolución y el crecimiento de las comunidades. Es entonces que surge lo que llama la sociedad política o Estado en términos generales, que no es otra cosa que la unión de varios grupos sujetos a una autoridad única.<sup>26</sup> La función del Estado es regir, ordenar, rectificar el derrotero de la sociedad a partir de una moral que infunde, mediante la educación, para conformar la conciencia colectiva.

No es posible que la formación de los sujetos quede en manos de las familias puesto que hay actitudes, sentimientos y conocimientos que rebasan sus márgenes y perspectivas; de otra manera difundirían una diversidad de creencias y referentes que enfrentarían, cuando no estorbarían, a los individuos en sus procedimientos laborales o sociales. La visión de lo social como un todo y de su devenir sólo la tiene el Estado por su posición al interior del cuerpo social: es el rector. Así tiene que

recordar incesantemente al maestro cuáles son las ideas y sentimientos que hay que imprimir en el niño para ponerle en armonía con el medio que debe vivir. Si no estuviera presente y vigilante, para obligar a la acción pedagógica a ejercerse en un sentido social, ésta se pondría necesariamente al servicio de creencias particulares, y la grande alma de la patria se dividiría y se resolvería en una multitud incoherente de pequeñas almas fragmentarias, en conflicto unas con otras.<sup>27</sup>

<sup>26</sup> Ver É. Durkheim. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Buenos Aires, Shapire, 1968.

<sup>27</sup> É. Durkheim. *Educación y sociología*, p. 86-87.

Sin embargo, Durkheim estima que esta función debe ejercerla el Estado con discrecionalidad. Esto es así porque los propios grupos o los individuos por su propia creatividad pueden generar cambios o innovaciones que el aparato político por su propia posición no puede realizar. El Estado, pues, debe dar una autonomía relativa a las instituciones educativas para que difundan los conocimientos y actitudes necesarios para la siempre cambiante sociedad.

La formación moral es factible porque se realiza en una etapa en que el sujeto por su edad resulta maleable. Además, por la "energía" de la acción educativa. Durkheim indica que tal fuerza es comparable con la sugestión hipnótica. Esto es así porque el sujeto está en una situación de pasividad. En el aula el alumno atiende las informaciones que proporciona el maestro y cumple con la disciplina. El seguimiento es posible por la autoridad que se concentra en el profesor y por las normas y sanciones que amenazan al alumno que rompa con el orden. También porque se crea una situación de transmisión del conocimiento que provoca en el estudiante una actitud receptiva excepcional que permite que la información se transmita y asimile.

Dice Durkheim de este estado:

El espíritu está casi reducido a la condición de tabla rasa; se produce en la conciencia una especie de vacío; la voluntad está como paralizada. Por lo tanto, la idea sugerida, no encontrando ninguna idea contraria, puede instalarse con un mínimo de resistencia. (Pero necesita)... una potencia de acción particular... (de alguien que) hable en un tono de mando, con autoridad; hace falta que diga: Quiero; que indique que la negativa a desobedecer no es ni conveniente, que el acto debe cumplirse, que la cosa debe verse tal como él lo muestra, que las cosas no pueden pasar de otro modo.<sup>28</sup>

El poder que tiene el maestro en el aula y que le permite moldear el alma del niño debe ser ejercido con inteligencia y sin recurrir a la violencia innecesaria. La condición hipnótica más la regularidad en el proceso hacen que los efectos buscados se realicen. Así, el niño gracias a esa autoridad puede aprender a someter su natural egoísmo vía la obediencia y el sometimiento a la disciplina que impone el maestro y que luego

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 95.

él asume como propia para alcanzar la aceptación social. Apunta Durkheim: "Para aprender a reprimir su egoísmo natural, a subordinarse a fines más altos, a someter sus deseos al imperio de la voluntad, a encerrarlos en los debidos límites, es preciso que el niño ejerza sobre sí mismo una fuerte represión."<sup>29</sup>

Además, la autoridad debe ser impuesta con el ejemplo por parte del maestro, para que el niño entienda que sólo con esa actitud puede convivir en sociedad y las ideas que se derivan de esta acción sean entendidas como un deber que oriente sus actos. "... el niño no puede conocer el deber sino gracias a sus maestros o a sus padres; no puede saber lo que es, más que por la manera como ellos se lo revelan, por su lenguaje y por su conducta. Tienen, pues, éstos, que ser, para él, el deber encarnado y personificado. Equivale a decir que la autoridad moral es la principal cualidad del educador. Porque es por la autoridad que reside en él, por lo que el deber es el deber".<sup>30</sup> Para que esto se logre, el maestro necesita estar convencido de su misión. Sólo al tener fe en sí mismo puede actuar sin dudas y con confianza, y transmitirles, a los niños mediante la palabra y el gesto los valores morales indispensables.

### Consideraciones críticas finales

Los cuestionamientos que se realizan a continuación comprenden únicamente la temática educativa expuesta.

1. Una crítica que se le hace a Durkheim es que en sus reflexiones sobre la educación no realiza ninguna investigación empírica. Sus trabajos consisten en una recuperación histórica de la educación en Francia, y ensayos breves sobre el proceso educativo que fueron reunidos bajo el título de *Educación y sociología*. Estos trabajos aunque importantes recogen, en el primer caso, las características educativas de acuerdo con la evolución y el cambio de la sociedad. En el segundo caso, se hace una serie de observaciones importantes sobre la moral, la autoridad escolar, la disciplina, etcétera, que son el producto de la experiencia del propio Durkheim como

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 99.



estudioso, pero que requieren ser estudiadas como hechos sociales. Es decir, nuestro autor debió analizar la práctica educativa y ver cómo la disciplina es impuesta por el maestro en el aula. Esto le hubiera permitido especificar el sentido y la particularidad de lo que, tanto el maestro como el alumno, entienden por autoridad y cómo se impone en la vida escolar. Asimismo, hubiera podido identificar con mayor claridad cuáles son las normas y valores que se imponen y condicionan la conducta de los alumnos.

2. Durkheim supone que la actitud del niño es pasiva frente al maestro y por lo tanto ignora que a pesar de la autoridad, los castigos y el miedo, puede rechazar los valores e informaciones que se le intentan imponer. En el proceso educativo el sujeto llega con una serie de antecedentes emocionales y cognoscitivos que le permiten dudar, cuestionar, refutar o aceptar lo que se le pretende enseñar. Así es posible afirmar que esos valores y normas pasan por un filtro biográfico que los resignifica y hace que su efecto sea menos directo o inclusive lo llega a anular.
3. Aunque el maestro sigue un programa que le es impuesto por la autoridad educativa, lo modifica en la práctica diaria. La alteración responde a su experiencia, pero también a su propia reflexión. Esto hace que la transmisión de normas y valores no sea uniforme e inclusive pueda llegar a ser contraria a lo especificado. La historia muestra que los maestros ocupan una posición social que los hace sensibles a las condiciones injustas y además, por su formación, tienden a asumir una posición crítica ante el orden establecido. Así, en diferentes momentos han transmitido una moral que ha privilegiado la libertad y la justicia, que provoca que los alumnos reflexionen sobre las características de la sociedad en la que viven y actúen en consecuencia. También llegan a modificar la disciplina, por las mismas razones, y estimulan un orden que descansa en la participación de los alumnos, lo que le quita su carácter autoritario. Por otro lado, la transmisión de conocimientos que requiere una sociedad en continuo cambio produce que los sujetos, a partir de la información que reciben, intenten desarrollos contrarios a los sugeridos por la moral dominante. A manera de ejemplo, se puede decir que los logros de la cibernética permiten que la información esté al alcance de diversos grupos y clases sociales, pero en su

aplicación quienes deciden qué producir y cómo hacerlo han limitado sus capacidades. La razón es clara, en una sociedad que se basa en la dominación, uno de los mecanismos esenciales es el control de la información, por lo que se limita su acceso. La contradicción que surge entre moral y creatividad llega a afectar el desarrollo científico a través de restringirlo o la solidaridad social, vía la inclusión de nuevos valores que alteren la organicidad de la sociedad.

4. La lógica de la sociedad capitalista impone como uno de los valores fundamentales la competencia. En el aula los alumnos buscan alcanzar las más altas calificaciones y en su empeño enfrentan a los compañeros e incluso al grupo en su conjunto. La contienda rompe la unidad moral y aumenta el egoísmo de los individuos, que sólo comparten sus saberes y se solidarizan cuando no pueden obtener un logro personal, en el momento en que vislumbran la posibilidad de alcanzar un premio dejan de actuar de manera social y buscan su exclusivo beneficio. Así, quienes egresan poseen una actitud más competitiva que solidaria.

Esta competencia se extiende al terreno de la economía. Las empresas luchan entre sí por obtener mayores ganancias y espacios en los mercados. A la vez, al interior del proceso de producción se da una lucha entre los obreros y los técnicos calificados y entre éstos contra los supervisores y directivos, lo que hace que la idea de Durkheim de un todo orgánico organizado se caiga. Una revisión rápida del desarrollo capitalista permite afirmar que éste se ha dado a través de una voraz competencia, en donde cientos de empresas han quebrado y algunas pocas impuesto su dominio en diversas ramas de la producción, e inclusive en su contienda han lastimado la economía de muchos países.

A pesar de los señalamientos anteriores, muchas de las conclusiones de Durkheim sobre la educación siguen siendo válidas. En especial su concepción de la educación como una de las instancias fundamentales de la sociedad, cuya finalidad es socializar a los sujetos mediante la violencia simbólica que impone una autoridad dentro de una acción educativa, en los valores, ideas, maneras, necesarias para la vida en sociedad.

## IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN LOUIS ALTHUSSER

Jorge Munguía Espitia

### Introducción

Uno de los aportes fundamentales de Louis Althusser es el de romper con los análisis mecanicistas y simplistas de los “teóricos marxistas” de su tiempo. Hasta principios de los años sesenta las reflexiones sobre la sociedad se hacen siguiendo los esquemas desarrollados por los estalinistas, quienes realizan una lectura superficial de los clásicos marxistas y establecen como dogma indiscutible que la infraestructura económica (unidad de las fuerzas productivas y las relaciones de producción) determina en última instancia a la superestructura (formada por las instancias jurídica, política e ideológica). Es decir, que ésta siempre se halla sujeta y definida por los vaivenes de la economía y no tiene ninguna acción de retorno o influencia sobre la base material. El aserto produjo una serie de “estudios sobre las formaciones sociales” que se limitaban a explicar el desarrollo de la economía.

La reflexión que realiza Althusser sobre el desarrollo del capitalismo, a partir de la exégesis de la obra de Marx, le indica que este esquema es limitado, al destacar la importancia fundamental de la política y la ideología en el desarrollo del capitalismo, lo que lo lleva a proponer una “lectura” más compleja de la estructura social, que la comprenda como un todo múltiple; en donde tanto la producción como la política, las clases sociales, la demografía, la ideología, etcétera, se aprecien como partes que se influyen entre sí. Esto se puede observar, entre otros muchos fenómenos, en la ideología religiosa; por ejemplo, la ética protestante condiciona un tipo particular de acumulación de capital; así el capitalista, bajo esta influencia, en lugar de realizar consumos suntuarios, por un lado ahorra y por otro reinvierte, lo que hace que aumente su dinero disponible y crezca o se sofistiquen su empresa. El hecho provoca que paulatinamente adquiera un mayor dominio sobre la economía y, vía la identificación religiosa, cree grupos de poder que mediante presiones directas e indirectas influyan en el Estado para obtener decisiones políticas favorables a sus intere-

ses. Los elementos ideológicos, pues, de acuerdo con su lugar e importancia, pueden condicionar otras dimensiones y actores según el momento histórico.

Para Althusser la estructura social es un todo integrado y para explicarla no se puede limitar la interpretación a lo económico, sino que tiene que aprehenderse cada uno de los elementos que forman la totalidad. Esto es así porque cada elemento tiene sus propias características, dinámicas, leyes particulares e historias, que además influyen y condicionan el devenir de otros elementos; su comprensión exige analizarlos de acuerdo con sus propias esencias y desarrollos, y después en las relaciones que establecen con otras partes. Dentro de este todo complejo estructurado, al que se llega a través del análisis propuesto, no todos los elementos tienen el mismo peso ni las contradicciones son igual de importantes; existe un elemento y una contradicción principal que influyen, marcan y caracterizan con mayor fuerza el todo y hacen que la estructura sea *adominante*. En otras palabras, la totalidad social posee un ordenamiento regido por una determinación fundamental que la articula, y en la cual un elemento desempeña el papel preponderante sobre otros que le están subordinados; además de que existe una contradicción fundamental.<sup>1</sup>

Althusser, a partir del análisis histórico y de la reflexión puntual que hace sobre la obra de Marx, supera el esquema mecánico y simplista del estalinismo, y propone un esquema alternativo que no se limita a una dimensión, sino que busca aprehender la compleja realidad en sus múltiples determinaciones, y en donde la superestructura tiene un papel destacado en la formación social, difícilmente comprendido si se concibe exclusivamente como un mero reflejo irreal y deformado de la base económica.

### **Superestructura e ideología**

Para Althusser la superestructura tiene un papel muy importante no sólo para el mantenimiento del orden social, sino como un elemento de resistencia a todo cambio. Cuando analiza a las sociedades socialistas en *La revolución teórica de Marx*, observa que persisten ideas, tradiciones, representaciones, formas de control personal..., que no corresponden a las características de la base económica (propiedad social de los medios

---

<sup>1</sup> Ver Louis Althusser. *La revolución teórica de Marx*. México, Siglo XXI, 1967.

de producción), y que producen acciones correspondientes a los anteriores modos de producción, con los consecuentes efectos negativos sobre el proceso de reproducción del nuevo modo. Por ejemplo, en la Unión Soviética los campesinos trabajan menos en las formas de producción colectivas: los kolkose, y más en sus parcelas personales; lo que denota la permanencia de una concepción egoísta o burguesa del trabajo.

La permanencia de ideologías y formas políticas anteriores, así como los efectos perceptibles (acciones contrarias a la reproducción del nuevo modo de producción) llevan al filósofo francés a afirmar:

1) Que una revolución en la *estructura* no modifica ipso facto en un relámpago (lo que se produciría, sin embargo, si la determinación económica fuera la única determinación) las superestructuras existentes, y en particular las *ideologías*, ya que tienen como tales una consistencia suficiente para sobrevivir fuera del contexto inmediato de su vida, más aún, para recrear, "secretar" durante un tiempo condiciones de existencia de sustitución.

2) Que la nueva sociedad salida de la revolución puede, a la vez por las formas mismas de su nueva estructura, o por "circunstancias" específicas (nacionales, internacionales), provocar, ella misma, la supervivencia, es decir, la reactivación de los elementos antiguos.<sup>2</sup>

La ideología desde la perspectiva de Althusser deja de ser algo ubicado en los aires y pasa a tener una consistencia y materialidad que le permite sobrevivir a pesar de cambiar las condiciones infraestructurales que le dieron origen. Las prácticas, los hábitos, las costumbres, etcétera, que persisten facilitan la comprensión de la autonomía relativa de las superestructuras y en especial de la ideología, como instancia que tiene vida propia y una evolución no siempre acorde con la dinámica económica. Así, en una estructura social existen niveles e instancias que se desarrollan y transforman con independencia, de acuerdo con su propio ritmo y lógica.

La relevancia que tiene la ideología lleva a Althusser a centrar su reflexión teórica sobre esta dimensión o instancia, debido también a lo poco estudiada que se encontraba hasta ese momento. El primer proble-

---

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 95.

ma que le interesa estudiar es el de su eficacia, dentro del todo social del que forma parte, así, señala:

Para comprender la historia es necesario referirse a la Teoría Marxista de la Historia. Los "sujetos" de la historia son las sociedades humanas dadas. Ellas se presentan como totalidades, cuya unidad está constituida por un cierto tipo específico de complejidad, que pone en juego instancias que pueden reducirse muy esquemáticamente —siguiendo a Engels— a tres: la economía, la política y la ideología. En toda sociedad se observa, en consecuencia, bajo formas muy paradójicas, la existencia de una actividad económica de base, de una organización política y de formas "ideológicas" (religión, moral, filosofía, etcétera). Por lo tanto, la ideología forma parte orgánicamente, como tal de la totalidad. Todo ocurre como si las sociedades humanas no pudieran subsistir sin esas formaciones específicas, estos sistemas de representaciones (a diferentes niveles) que son las ideologías. Las sociedades humanas secretan la ideología como el elemento y la atmósfera misma indispensable a su respiración, a sus vidas históricas.<sup>3</sup>

La ideología constituye un elemento necesario para toda vida social, porque es:

... un sistema (que posee su lógica y vigor propios) de representaciones (imágenes, mitos, ideas o conceptos según los casos), dotados de una existencia y de un papel histórico en el seno de una sociedad dada. (...) podemos decir que la ideología como sistema de representaciones se distingue de la ciencia en que la función práctica social es más importante que la función teórica (o de conocimiento).<sup>4</sup>

Es decir, la ideología tiene como función la de servir como marco de referencia para determinar la acción de los grupos sociales y por ende de los individuos.<sup>5</sup> La acción social está determinada por las creencias, ideas, valores... que son adquiridos en la vida diaria a través de prácti-

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 192.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 191-192.

<sup>5</sup> Cabe señalar que en esta definición Althusser refuerza el sentido de la autonomía relativa de la ideología, al referirse a su lógica y vigor propios.

cas, de relaciones con otros individuos y objetos; lo que condiciona una manera particular de ver y vivir el mundo, así como reproducir la estructura social en su conjunto.

Por ejemplo, un individuo de la fracción burguesa financiera verá como único mundo el de los bancos, instituciones de crédito, etcétera, e ignorará otros mundos, o los considerará como ajenos (el obrero, campesino...). Todas las actividades que emprenda estarán orientadas por los valores de ese medio: eficiencia, esfuerzo, sagacidad... y adquirirá los gustos y las formas de hablar que le permitirán relacionarse de manera adecuada con sus congéneres de clase; estas maneras y visiones se le impondrán de manera inconsciente. En palabras de Althusser:

La ideología es un sistema de representaciones, pero estas representaciones, la mayor parte del tiempo, no tienen que ver con nada de la conciencia: son la mayor parte del tiempo imágenes, a veces conceptos, pero sobre todo, se imponen como una estructura a la inmensa mayoría sin pasar por su conciencia. Son objetos culturales percibidos –aceptados–, soportados que actúan funcionalmente sobre los hombres mediante un proceso que se les escapa. Los hombres viven su ideología como el cartesianismo veía o no veía (si no la fijaba) la luna a doscientos pasos: en absoluto como una forma de conciencia, sino como un objeto de su mundo como su mundo mismo.<sup>6</sup>

Precisando más, las representaciones se adquieren inconscientemente y forman la personalidad del individuo, lo que condiciona su actuar y perspectiva del mundo. La ideología condiciona la manera de ser y proceder de la persona.

Un individuo cree en Dios, o en el deber o en la justicia, etcétera. Esta creencia proviene (en todo el mundo, es decir, en todos los que viven en una representación ideológica que la reduce a un conjunto de ideas dotadas, por definición, de existencia espiritual) de las ideas que posee el individuo en cuestión, de él como sujeto que tiene una conciencia donde se albergan las ideas de sus creencias. Mediante este dispositivo “conceptual” perfectamente ideológico (un sujeto dotado de una conciencia en la que forma o reconoce

<sup>6</sup> Louis Althusser. *La revolución teórica de Marx*, p. 193.

libremente ciertas ideas en las que cree) puede deducirse naturalmente el comportamiento material de dicho sujeto.

El individuo en cuestión se comporta de tal o cual manera, adopta tal o cual comportamiento práctico, y lo que es más, participa de ciertas prácticas reglamentadas (...). Si cree en Dios, va a la iglesia para oír misa, se arrodilla, reza, se confiesa, hace penitencia (...). Si cree en el Deber, su comportamiento escrito en prácticas rituales, será en todo momento "conforme a las buenas costumbres". Si cree en la Justicia, se someterá sin discusión a las reglas del Derecho, y podrá incluso protestar cuando se las viole, firmar cartas con peticiones, tomar parte en una manifestación, etcétera.<sup>7</sup>

Para Althusser la ideología le permite al hombre ubicar su lugar, tener una conciencia ideológica de su posición y función, así como modificar las relaciones con el mundo. Esta relación "vívida" de los hombres con el mundo es ideológica y les da elementos culturales para vincularse a la sociedad, de acuerdo con las modalidades de la clase social a la que pertenecen; pero no es una relación que permite tener un conocimiento verdadero de las condiciones de existencia, sino que aluden o tocan su superficie.

La ideología concierne, por lo tanto, a la relación "vívida" de los hombres con su mundo, (...). En la ideología los hombres expresan en efecto no su relación con sus condiciones de existencia sino la manera en que viven su relación con sus condiciones de existencia: lo que supone a la vez una relación real y una relación "vívida", "imaginaria". La ideología es, por lo tanto, la expresión de la relación de los hombres con su mundo, es decir, la unidad (sobredeterminada) de su relación real y de su relación imaginaria: relación que expresa más una voluntad (conservadora, conformista, reformista o revolucionaria), una esperanza o una nostalgia, que la descripción de una realidad.<sup>8</sup>

Para Althusser existe una separación entre el mundo real y el mundo tal cual es percibido y vivenciado. La manera como vemos y hacemos está condicionada por la representación imaginaria del mundo; actua-

<sup>7</sup> Louis Althusser. "Aparatos ideológicos de Estado", en: *Posiciones*. México, Grijalbo (Teoría y Praxis, núm. 32), 1977, p. 117-118.

<sup>8</sup> Louis Althusser. *La revolución teórica de Marx*, p. 193-194.



mos de acuerdo a un referente previo formado en la familia, la vida cotidiana, los grupos a los que pertenecemos, la escuela y determinada posición de clase. La ideología expresa no las relaciones que se tienen con los hombres y las cosas, sino las formas en que son vividas. De esta manera, expresan una parte de la realidad, quizá la más aparente. Así, la ideología es una *ilusión/alusión* de la cual se tiene que partir para, a través de una práctica racional y vigorosa, tener un conocimiento del todo social que lleve a una relación real. La ideología, pues, presenta una doble relación con el mundo: *imaginaria*, que da las normas e ideas para la vida en sociedad, y *real*, porque es parte de la materia prima que, por medio del proceso científico es transformada en un conocimiento verdadero.

La eficacia de la ideología descansa en que es una creencia que se materializa en prácticas, y se presenta ante los individuos como algo cierto y verificable. Afirma Althusser:

La ideología está presente en todos los actos y gestos de los individuos hasta el punto de que es indiscernible a partir de su "experiencia vivida" y todo análisis de lo inmediato de lo "vivido" está profundamente marcado por los temas de la vivencia ideológica. Cuando el individuo (y el filósofo empirista) cree tener que ver con la percepción pura y desnuda de la realidad misma o con una práctica pura, con lo que tiene que ver en realidad es con una percepción y una práctica impuras, marcadas por las invisibles estructuras de la ideología; como no percibe la ideología, toma su percepción de las cosas y del mundo por la percepción de las "cosas mismas", sin ver que esta percepción no le es dada sino bajo el velo de las formas insospechadas de la ideología, sin ver que está de hecho recubierta por la invisible percepción de las formas de la ideología.<sup>9</sup>

Las prácticas sociales están determinadas por la ideología; los individuos actúan particularmente o en grupo de acuerdo con una escala de valores o ideas, al hacerlo así la materializan. Por ejemplo, una persona religiosa emprende acciones conforme a sus creencias y así decide

<sup>9</sup> Louis Althusser. *La filosofía como arma de la Revolución*. México, Siglo XXI (Pasado y Presente, núm. 4), 1976, p. 49.

privarse de una serie de bienes suntuarios que indican su humildad; la sencillez de su vestido y de la habitación en que vive materializan el cuerpo ideológico de referencia.

La ideología, además, tiene la función de asegurar un tipo especial de proceder, de relaciones entre los individuos y de éstos con sus tareas, acorde con la estructura social. Así, en una sociedad de clases la función está determinada por las relaciones sociales, que se traducen en una división y agrupación de individuos en clases que desempeñan un papel y un trabajo. La ideología tiene la finalidad de asegurar la posición social y las actividades laborales, dentro del sistema general de explotación de clases, haciendo aparecer esto como algo lógico, resultado de las propias capacidades de los individuos o como algo natural; y que como se vio líneas arriba puede ser constatado en la práctica cotidiana como real, único y verdadero, poniendo en situación de desventaja a otro tipo de concepciones del mundo. La fuerza de la ideología radica en la posición de hegemonía de la clase dominante y en su materialidad y eficacia. Dice Althusser: "La ideología está (...) destinada ante todo a asegurar la dominación de una clase sobre las otras y la explotación económica que le asegura su preeminencia, haciendo a los explotados aceptar como fundada en la voluntad de Dios, en la "naturaleza" o en el "deber" moral, etcétera, su propia explotación."<sup>10</sup>

Además, la ideología al justificar la posición de los explotados lo hace también con la de los explotadores y esto en los mismos términos; es decir, como resultado de la naturaleza, como un deber... etcétera.

Pero la ideología no es solamente un "bello engaño" inventado por los explotadores para mantener a raya a los explotados y engañarlos; es útil también a los individuos de la clase dominante, para aceptar como "deseada por Dios", como fijada por la "naturaleza" o incluso como asignada por un "deber" moral la dominación que ellos ejercen sobre los explotados; les es útil pues, al mismo tiempo y a ellos también, este lazo de cohesión social para comportarse como miembros de una clase, la clase de los explotadores. El "bello engaño" de la ideología tiene pues un doble uso: se ejerce sobre la conciencia de los explotados para hacerles aceptar como "natural" su condición de tales;

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 50.

actúa también sobre la conciencia de los miembros de la clase dominante para permitirles ejercer como “natural” su explotación y dominación.<sup>11</sup>

En suma, para Althusser la ideología es de naturaleza psíquica al ser una internalización de las ideas, imágenes, representaciones... que determinan las acciones de los individuos. Estas acciones constituyen su materialización en actos, objetos, símbolos, signos... de acuerdo con las características de la sociedad. La ideología estructura la manera de relacionarse con el mundo y el modo de actuación; hace ver lo que se es y percibe; expresa más el tipo de vida social que la realidad, de ahí que para conocer esta última se requiera una práctica racional, que sólo es posible a través del materialismo histórico-dialéctico.

Hasta este momento no se ha tratado un efecto importante de la ideología, que es: la interpelación diferenciada de los individuos en sujetos. El sistema ideológico, o mejor las ideas, imágenes, representaciones, valores... hacen que toda actividad material o cultural que realiza el individuo, aparezca como resultado de su voluntad, de su querer y no el producto de la configuración social a la que pertenece. De esta manera, toda acción y condición social es el efecto de la libertad y autonomía del individuo; quien hace las cosas de acuerdo con su voluntad. En palabras de Althusser, así se experimenta esa “libertad”:

Como admirablemente decía San Pablo, en el “Logos” —entiéndase en la ideología— hallamos “el ser, el movimiento y la vida”. De ello se sigue que, tanto para usted como para mí, la categoría de sujeto es una “evidencia” inmediata (las evidencias siempre son inmediatas); es obvio que ustedes y yo somos sujetos —y no hay problema alguno en admitirlo—, es un efecto ideológico, el efecto ideológico elemental. Lo propio de la ideología es, efectivamente, imponer (sin que lo parezcan, pues son “evidencias”) las evidencias como evidencias, que nosotros no podemos dejar de *reconocer*; ante las mismas, reaccionamos inevitable y naturalmente (en voz en alto o en el “silencio de la conciencia”) exclamando: ¡es evidente! ¡Desde luego es así! ¡Es verdad!<sup>12</sup>

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>12</sup> Louis Althusser. “Aparatos ideológicos de Estado”, p. 122.

Una de las maneras como Althusser ilustra la interpelación de los individuos en sujetos es a través de la ideología religiosa. Dios, el gran sujeto, interpela a los hombres, los sujetos pequeños; la Palabra de Dios los marca como sujetos libres de responder o no, de obedecer o desobedecer a la interpelación que les hace cuando los llama por su nombre.

Me dirijo a ti, individuo llamado Pedro (todo individuo es llamado por su nombre, en sentido pasivo, pues jamás ha sido él mismo el que se lo ha asignado), para decirte que Dios existe y que debes rendirle cuentas. Y añade: Dios se dirige a ti por medio de mi voz (las Escrituras han recogido la Palabra de Dios, la Tradición la ha transmitido, la Infalibilidad pontificia ha definido de una vez por todas sus puntos "delicados"). Dice: ¡He aquí lo que eres; eres Pedro! ¡He aquí tu origen; has sido creado por Dios desde la eternidad, aunque no hayas nacido hasta 1920 años después de Jesucristo! ¡Éste es tu lugar en el mundo! ¡He aquí lo que debes hacer! ¡Si así lo haces, si observas la "ley del amor", te salvarás, tú Pedro, y formarás parte del Glorioso Cuerpo de Cristo!, etcétera, etcétera.<sup>13</sup>

Las últimas líneas amplían la condición de sometimiento e incluyen la de aceptación: "éste es tu mundo, esto debes hacer, si observas la ley formarás parte del cuerpo y lograrás la salvación"; referencias claras a la sumisión mediante el reconocimiento de su posición social; es decir, de lo que el sujeto es y del deber que tiene que cumplir. Así, el efecto de la interpelación es la aceptación del orden y el consenso al creer que este mundo (sociedad) es el único posible, resultado de la acción libre del sujeto sobre él; y no de una determinación social que hace creer que esas decisiones-acciones son independientes, pero que en realidad están establecidas de acuerdo con la ideología de la clase a la que pertenece el individuo.

Para ilustrar lo mismo con otro ejemplo más simple, puedo decir que libremente elijo estudiar en una universidad pública, pero el hecho es que esta elección está condicionada por mi posición en la sociedad. Como miembro de la clase media mi aspiración es obtener un título

<sup>13</sup> Louis Althusser. "Aparatos Ideológicos de Estado", p. 128.

universitario, ambición que no tendría si fuera hijo de un obrero o campesino, pero no puedo optar económicamente por una institución superior privada, ni me planteo esa posibilidad ya que los valores e ideas, así como las posibilidades económicas de mi medio determinan que “la salida” es cursar mis estudios en escuelas públicas; pero yo “lo vivo” como una decisión independiente, sin ningún tipo de interferencia.

### **Los aparatos ideológicos del Estado**

Por lo visto hasta aquí, toda formación social requiere una instancia ideológica que tiene un papel y eficacia propios, a la vez que provoca que los individuos acepten su condición y actúen de acuerdo con valores que mantienen el orden social. Althusser considera que no existe una sola ideología, sino que coexisten en una formación social diversas ideologías. Éstas son el producto de las clases sociales y expresan sus maneras propias de ver y vivir el mundo. Es pertinente señalar que las representaciones que orientan esta percepción y forma de acción, están afectadas por la ideología dominante incorporando los valores e ideas esenciales y modificando sus propias percepciones vía la integración y/o exclusión de algunos elementos. Lo anterior permite comprender que la ideología proletaria está determinada por la burguesa.

En la formación social capitalista el análisis de la ideología dominante es, pues, prioritario para comprenderla y ver los efectos e influencias que tiene en otras ideologías. Este conocimiento facilitará la anulación de sus elementos en las ideologías subordinadas; lo que constituirá un importante paso para su liberación. Por esta razón, Althusser la elige como campo particular de reflexión. Aunque continuamente realiza explicaciones sobre otras ideologías.

La reflexión de Althusser sobre la ideología dominante comienza por el análisis de la reproducción de la fuerza de trabajo. En primer lugar, explica la reproducción de la fuerza de trabajo por el salario. Éste permite al trabajador comprar los bienes indispensables para su subsistencia (vestido, alimentación, vivienda) y reproducción (la generación de nueva fuerza de trabajo mediante la procreación). El salario constituye una parte del valor generado por el trabajador; la mayor parte del valor producido se lo apropia el capitalista y constituye la plusvalía. Hasta aquí —señala Althusser siguiendo a Marx— tenemos una explica-

ción de la reproducción material de la fuerza de trabajo, que constituye un primer momento del análisis.

Sin embargo, para Althusser existe otra dimensión de la reproducción social, escasamente analizada por el marxismo, y que es fundamental para entender el funcionamiento de la formación social; esta dimensión es la ideológica, segundo momento del análisis, que transmite las ideas y valores suficientes y necesarios para que los individuos acepten y trabajen en determinada organización social. La ideología, pues, contribuye a la reproducción de la formación social y exige una teoría que permita “comprender con mayor profundidad” los mecanismos del Estado y los aparatos a través de los cuales transmite la clase dominante sus percepciones.

Antes de iniciar su reflexión sobre los aparatos ideológicos del Estado, Althusser realiza una breve digresión sobre la teoría marxista del Estado, para ubicar los aparatos que lo producen y difunden. Para los marxistas el Estado es la organización por medio de la cual la clase dominante dirige al resto de la sociedad. El Estado es el sistema administrativo que regula las acciones de la sociedad, y que en casos de crisis o colapso interviene de manera violenta para restablecer el orden y espacios de acción de las clases sociales, de acuerdo con los valores y leyes establecidos (que siempre son los sustentados por la clase dominante).

No obstante, el Estado es algo más complejo que una organización e instancias de coerción, incluye un número de instituciones que cumplen la función de transmitir las ideas, valores, que lleven a los individuos a aceptar y cumplir con el orden y las normas establecidos. A estas instituciones, Althusser las ha llamado aparatos ideológicos del Estado (AIE), indispensables para comprender desde la perspectiva marxista al Estado.

De esta manera, el Estado es el aparato represivo: el ejército, la policía, las prisiones... etcétera, y los aparatos ideológicos:

... un cierto número de realidades que se le ofrecen al observador inmediato bajo la forma de instituciones diferenciadas y especializadas. Proponemos una lista empírica de tales aparatos (...):

- el AIE religioso (el sistema de diferentes iglesias);
- el AIE escolar (el sistema de las diferentes "escuelas" públicas y privadas);
- el AIE familiar;
- el AIE jurídico;
- el AIE político (el sistema político, con los diferentes partidos);
- el AIE sindical;
- el AIE de la información (prensa, radio, televisión, etcétera);
- el AIE cultural (letras, bellas artes, deportes, etcétera).<sup>14</sup>

En síntesis, el Estado es = APARATOS REPRESIVOS (ARE) MÁS APARATOS IDEOLÓGICOS (AIE).

Althusser conjunta en esta concepción del Estado instituciones públicas y privadas, y lo hace así para superar esa concepción ideológica del derecho burgués de separar y clasificar las cosas, para ejercer mejor su dominio. La superación de esta distinción le facilita la reflexión sobre lo que es sustancial: el funcionamiento de los AIE, mediante la ideología dominante.<sup>15</sup>

Los AIE están unificados al transmitir las representaciones, ideales y normas imperantes que sirven de orientaciones para la realización de labores y actividades de los individuos. Esto es así porque la clase dominante al detentar el poder de los ARE dispone también de los AIE. No puede concebirse una dominación duradera sin que la clase dominante controle los AIE, o al menos alguno de ellos.

"... ninguna clase puede detentar durablemente el poder del estado sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los aparatos ideológicos del Estado".<sup>16</sup>

A pesar de que los ARE y los AIE forman al Estado existen distinciones. Los ARE funcionan esencialmente a través de la violencia. En tanto que los AIE lo hacen por medio de la ideología. Sin que esto quiera decir que las funciones sean exclusivas. Se sabe que los ARE funcionan a la vez mediante violencia e ideología, pero que trabajan masiva y predominantemente

<sup>14</sup> Louis Althusser. "Aparatos ideológicos de Estado", p. 92-93.

<sup>15</sup> La antigua y tradicional diferenciación que establece el derecho crea la imagen de que lo público es diferente de lo privado, y busca el beneficio de la sociedad; cuando en realidad uno y otro cumplen la misma función: producir las condiciones necesarias para el mantenimiento del orden burgués.

<sup>16</sup> Louis Althusser. "Aparatos ideológicos de Estado", p. 96.

temente por medio de la represión. Lo mismo acontece con los AIE, funcionan básicamente con el factor ideológico, pero no excluyen la violencia.

Althusser establece en su reflexión sobre los AIE, cuando realiza un breve análisis sobre las formaciones sociales antiguas, que existen en determinados momentos aparatos que se constituyen como dominantes. Es el caso de la formación social regida por el modo de producción servil, donde la iglesia y la familia desempeñan los papeles predominantes. Para la situación actual, Althusser avanza la tesis de que el AIE dominante es el escolar. Esto ha sido el resultado de un cambio en la hegemonía de las clases sociales, de la aristocracia terrateniente en la formación precapitalista a la burguesía industrial en la formación capitalista, que se tradujo en un cambio en el dominio de los AIE de la iglesia a la escuela; por ser esta última indispensable para la reproducción de las relaciones de producción capitalistas. Afirma Althusser en su análisis del cambio de la sociedad feudal a la capitalista en Francia:

Puede afirmarse que la burguesía se apoyó sobre el nuevo aparato ideológico de Estado político (la escuela), democrático-parlamentario, instaurado durante los primeros años de la Revolución y restaurado posteriormente, después de largas y violentas luchas, algunos meses en 1848 y durante algunas decenas de años que siguieron a la caída del Segundo Imperio, para dirigir la lucha contra la Iglesia y apropiarse de algunas de sus funciones ideológicas, en definitiva para apropiarse no sólo de la hegemonía política, sino también de la ideológica, indispensable para la reproducción de las relaciones de producción capitalistas.

... tras la fachada de su aparato ideológico estatal político, situado en primer plano, lo que la burguesía ha erigido como aparato ideológico de Estado dominante es el aparato escolar, que, de hecho, ha sustituido a su preeminente predecesor la Iglesia. Incluso puede añadirse que la pareja escuela-familia ha sustituido la pareja iglesia-familia.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 102-103.



## El aparato ideológico de Estado escolar

La importancia del AIE escolar en la sociedad capitalista radica en la obligatoriedad y la duración de sus procesos. Afirma Althusser:

... ningún otro aparato ideológico de Estado dispone durante tantos años y durante tanto tiempo (5 o 6 días a la semana a razón de 8 horas por día), de la audiencia obligatoria (y, aunque es lo que menos importa aquí, gratuita...) de la totalidad de los jóvenes de la formación social capitalista.<sup>18</sup>

Pero esencialmente, el AIE escolar es importante por la transmisión ideológica que realiza. En la escuela el niño recibe una instrucción que tiene como finalidad crear un marco referencial de conducta; marco que es creado en el momento en que está conformando su personalidad, lo que lo hace más maleable.

La escuela acoge a los niños de todas las clases sociales desde su más tierna infancia, y ya a partir de la guardería y el parvulario, sea con métodos antiguos o nuevos, les inculca durante años, precisamente durante los años en que el niño es más "vulnerable", acorralado entre el aparato de Estado familiar y el aparato de Estado escolar, diversas "habilidades" rebozadas con ideología dominante (lengua, cálculo, historia natural, ciencias, literatura) o simplemente ideología dominante en estado puro (moral, educación cívica, filosofía).<sup>19</sup>

De acuerdo con la extracción de clase los jóvenes continuarán o finalizarán sus estudios. Por la obligatoriedad de la instrucción escolar tienen que pasar ocho años en la escuela, lo que garantiza un tipo de socialización adecuado para los que se vinculan, en ese momento, al mercado de trabajo; estos estudiantes han adquirido ciertos conocimientos básicos y destrezas manuales, además de ciertas características actitudinales (respeto a la autoridad, responsabilidad, puntualidad) que los hacen funcionales al segmento ocupacional al que se dirigen: el de los obreros. Aquellos jóvenes que por su origen de clase pueden continuar sus estudios pasan a una educación media que los prepara

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 106.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 105.

actitudinal y cognoscitivamente para formar los “cuadros pequeños y medios”, “los empleados”, “los funcionarios pequeños y medios” y “pequeños burgueses de todo tipo”. Por último, aquella pequeña fracción que logra terminar el nivel superior queda altamente calificada, es decir, desarrolla los rasgos de personalidad y conocimientos particulares, para realizar las funciones de “intelectuales del trabajador colectivo”, “agentes de la explotación (capitalistas, empresarios)”, “agentes de la represión (militares, policías, políticos, administradores, etcétera)” y “profesionales de la ideología (sacerdotes de todo tipo)”.<sup>20</sup>

En otras palabras, la escuela forma una conciencia adecuada en cada nivel escolar de acuerdo con el origen de clase, y transmite conocimientos particulares. Dice Althusser:

Cada grupo que cae a lo largo del camino está bien provisto en la práctica de la ideología adecuada al papel que debe desempeñar en la sociedad de clases; papel de explotado (con “conciencia profesional”, “moral”, “cívica”, “nacional” y apolítica, esta última altamente “desarrollada”); papel de agente de explotación (saber dirigir y hablar a los obreros, las “relaciones humanas”), de agentes de la represión (saber mandar y hacerse obedecer “sin chistar” o saber manejar la demagogia de la retórica de los dirigentes políticos) o de profesionales de la ideología (saber tratar las conciencias con respeto, es decir, con menosprecio, con chantaje, con la oportuna demagogia, aquella que mejor se ajusta a los acentos de la Moral, la Virtud, la “trascendencia”, la Nación, el rol del propio país dentro del mundo, etcétera).<sup>21</sup>

Es importante señalar que Althusser no limita el aprendizaje de estas actitudes y saberes a la escuela, sino que los extiende a otros aparatos y objetos culturales.

“Por supuesto buen numero de estas Virtudes, o mejor sus facetas contrastadas (modestia, resignación, sumisión, cinismo, menosprecio, arrogancia, seguridad, grandeza, habilidad, dominio sobre las bellas palabras), también se aprenden en las familias, en la iglesia, en el ejército, en los buenos libros, en las películas e incluso en los estadios.”<sup>22</sup>

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 105-106.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 106.

## **El aparato ideológico de Estado escolar y la reproducción de las relaciones de producción**

La reproducción material del sistema de producción se asegura a través del salario a los trabajadores, que permite su mantenimiento y crecimiento, y de reinvertir una parte de la plusvalía (trabajo no pagado a los obreros) en capital constante y/o variable. Sin embargo, esto no es suficiente para la reproducción total del sistema, sino que se requiere también una formación ideológica de los trabajadores, que los lleva a aceptar y tener las habilidades indispensables para funcionar en una organización del trabajo específica; Althusser reflexiona particularmente sobre la organización del trabajo capitalista:

... para que la fuerza de trabajo se reproduzca como tal no basta con asegurarse las condiciones materiales de su reproducción. (...) la fuerza de trabajo debe ser "competente", es decir, apta para ser utilizada en el complejo sistema de producción. El desarrollo de las fuerzas productivas y el tipo de unidad históricamente constitutivo de éstas en un momento concreto dan como resultado que la fuerza de trabajo sea (diversamente) cualificada, y por tanto que deba ser reproducida como tal. La fuerza de trabajo debe reproducirse de forma diversificada, según las exigencias de la división sociotécnica del trabajo y los diferentes "puestos" y "empleos" a cubrir.<sup>23</sup>

En anteriores formaciones sociales —plantea Althusser— la adquisición de la calificación necesaria se obtenía en el proceso mismo de producción. Con la aparición del capitalismo, que implicó la desposesión de los medios de producción de la inmensa mayoría, se da el surgimiento de variadas y múltiples instituciones que se especializan en determinadas tareas a efecto de lograr un mayor control y efectividad social; es entonces que se dividen al infinito las labores y se crean o delimitan las tareas de las instituciones. En el caso particular de la producción, la consolidación de las formas capitalistas y la marginación de las formas de producción gremiales, artesanales, etcétera, provocó que la anterior manera de adquirir conocimientos y destrezas en la

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 80.

actividad laboral cotidiana, fuera desplazada por la adquisición de éstos en la escuela. La desposesión de los medios de producción privó a los artesanos y agremiados de la práctica productiva a través de la cual lograban sus saberes. Esto dio lugar a que:

A diferencia de lo que acaecía en las formaciones sociales esclavistas y de servidumbre, esta reproducción de la cualificación de la fuerza de trabajo tiende (se trata de una ley tendencial) a asegurarse, no ya "sobre la marcha" (aprendizaje dentro de la propia producción), sino cada vez más al margen de la producción, por medio del sistema de enseñanza y escolarización capitalista y a través de otras instancias e instituciones.<sup>24</sup>

Es en la escuela donde se obtienen algunos conocimientos esenciales para el trabajo, pero además se aprende a vivir en la organización capitalista del trabajo, vía la utilización del código moral para el buen proceder (responsabilidad, respeto a la autoridad, desprecio a todo aquello que no presente una utilidad inmediata, veneración por el tiempo: *time is money...* etcétera). Afirma Althusser cuando se pregunta sobre lo que se aprende en la escuela:

Se puede llegar más o menos lejos en los estudios, pero en cualquier caso se aprende a leer, escribir y contar, es decir, algunas técnicas, y bastantes cosas más todavía, incluidos algunos elementos (que pueden ser rudimentarios o, por el contrario, profundos) de "cultura científica" o literaria directamente utilizables en los diferentes puestos de producción (una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, una tercera para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etcétera). Por tanto se aprenden ciertas habilidades.

Pero al mismo tiempo, y en relación con estas técnicas y conocimientos, la escuela enseña las "reglas" del buen comportamiento, es decir, de la actitud adecuada que debe observarse según el puesto que esté "destinado" a ocupar todo agente de la división del trabajo. Reglas morales, de conciencia cívica y profesional, en pocas palabras y claramente, reglas de respeto a la división socio-técnica del trabajo, reglas, en definitiva, que rigen el orden establecido por la dominación de clase. También se aprende en la escuela a "hablar correctamente", a "redactar" con soltura, es decir, de hecho (para los futuros

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 80-81.

capitalistas y sus servidores) a “gobernar de forma adecuada”, a “hablar bien” a los obreros, etcétera (solución ideal).<sup>25</sup>

En pocas palabras, en la escuela se produce-reproduce la sumisión de los trabajadores a la organización capitalista mediante la internalización y respeto a la ideología dominante; lo que provoca una veneración y temor a la “cultura”:

... las escuelas (pero también otras instituciones estatales como la Iglesia u otros aparatos de Estado como el Ejército) enseñan ciertas “habilidades”, pero lo hacen de forma que aseguren el *sometimiento* a la *ideología dominante*, o bien el dominio de su “práctica”. De una forma u otra los agentes de la producción, la explotación y la represión, sin hablar ya de los “profesionales de la ideología” (Marx), deben estar “impregnados” por esta ideología para desempeñar “concienzudamente” su tarea, sea la de explotados (proletarios), sea la de explotadores (capitalistas), sea la de auxiliares de la explotación (cuadros), sea la de sumos sacerdotes de la ideología dominante (sus “funcionarios”), etcétera.<sup>26</sup>

Concluye Althusser:

... la reproducción de la fuerza de trabajo es, no sólo la reproducción de su “cualificación”, sino también la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante, o a la “práctica” de dicha ideología. Y lo hace con una precisión tal que no basta con decir “no sólo..., sino también...”, pues es *precisamente en las formas y bajo las formas del sometimiento ideológico donde se asegura la reproducción de la cualificación de la fuerza de trabajo*.<sup>27</sup>

Esta reproducción es también una diferenciación. En la escuela, a través de la transmisión de la cultura se difunde-infunde la constitución de la diversidad. Ésta varía de acuerdo con el nivel escolar y la posición para la que son preparados.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 82.

<sup>27</sup> *Idem.*

Así, en la educación técnica los individuos han adquirido una conciencia de trabajadores subordinados, y desarrollado toda una serie de características actitudinales y cognoscitivas que los condicionan para un tipo de hacer, así como para aceptar su condición. Específicamente, los alumnos de este nivel y especialidad no cuestionan su profesión, ni su lugar ocupacional; lo justifican como resultado de sus capacidades (la disposición para los conocimientos generales) y no como el producto de su posición de clase que determina su destino ocupacional vía la ideología.<sup>28</sup>

Es un hecho que la reproducción social no se realiza exclusivamente a partir de la reproducción del trabajo, sino como la intervención fundamental de lo ideológico. Pongamos un ejemplo: cuando el trabajador va al centro de trabajo lleva mucho camino recorrido, mismo que atraviesa las condiciones sociales –individuales y colectivas– que propician que el obrero acuda, voluntaria o involuntariamente, a ofrecer sus servicios mediante la venta de su fuerza de trabajo: tiempo, energías, concentración, etcétera. Y si bien el medio material para producir la fuerza de trabajo es el salario, éste –como sabemos– no basta. Desde la escuela ha sido “capacitado” para cumplir ciertas normas sociales que regulan sus conductas: puntualidad, eficiencia, obediencia, responsabilidad, amor familiar y el reconocimiento a toda forma de autoridad.<sup>29</sup>

### **La transmisión de la ideología dominante enmascarada por la neutralidad y objetividad del conocimiento en el AIE escolar**

La ideología dominante es aceptada por maestros, padres y alumnos porque se presenta con un ropaje de objetividad y neutralidad. De esta manera, los saberes que se inculcan no son clasistas, no sirven para mantener un orden social, sino que son el resultado de la lucha emprendida por los hombres para acceder a la verdad. La posición

<sup>28</sup> La escuela les hace creer que el logro de cierto nivel educativo es resultado de su esfuerzo; aunque en realidad este sea determinado por su posición social. Estudios recientes en el campo de la sociología de la educación (Bernstein, Bourdieu, Passeron) han corroborado cómo el capital cultural (lenguaje, vivencias), condicionado por la posición social, afecta el éxito escolar; lo mismo puede decirse para otros niveles y modalidades. La escuela, pues, marca las diferencias a través del nivel escolar, según la posición social que se ocupe.

<sup>29</sup> Louis Althusser. *Filosofía y marxismo*. México, Siglo XXI, 1988, p. 67-68.

autoritaria de los maestros no reproduce las relaciones de dominación, ésta es el producto natural de una relación pedagógica, en donde aquellos que tienen mayores conocimientos dirigen por esta cualidad el proceso educativo. En este proceso los alumnos adquieren los conocimientos objetivos y desarrollan las actitudes universales que permiten continuar con el crecimiento social.

... la ideología burguesa dominante presenta a la Escuela como un medio neutro, desprovisto de carga ideológica (ya que es... laica) como un lograr que maestros respetuosos de la "conciencia" y de la "libertad" de los muchachos que les encomiendan (con toda confianza) sus "padres" (asimismo libres, es decir, propietarios de sus hijos) les guían hacia la consecución de la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos a través de su propio ejemplo, conocimientos y virtudes salvadoras.<sup>30</sup>

Althusser desenmascara esta neutralidad del saber y la escuela, al analizar más específicamente el papel de la "cultura científica". En donde la función de las llamadas disciplinas literarias (bellas artes, historia, lógica, filosofía, moral y religión) no es la de conocer, sino más bien la de difundir las normas prácticas y reglas que le permitan, a quien aprende, actuar de manera correcta para mantener y reproducir el sistema social. De lo que se trata, según Althusser, es de:

... saber manejar esos objetos para consumirlos como "se debe": saber "leer", es decir, "degustar", "apreciar" un texto clásico, saber "utilizar las lecciones" de la historia, saber aplicar un buen método para "bien" pensar (lógica), saber recurrir a las ideas correctas a fin de encontrar un camino adecuado en los grandes problemas de la existencia humana, la ciencia, la moral, la religión, etcétera.<sup>31</sup>

La adquisición de habilidades manipulativas se traduce en un continuo hacer sobre lo ya producido. No cuestiona el origen ni las características de los objetos culturales, sino a partir de ellos crea, modifica

<sup>30</sup> Louis Althusser. "Aparatos ideológicos de Estado", p. 106-107.

<sup>31</sup> Louis Althusser. *Curso de filosofía marxista para científicos*. Bogotá, Ed. Diez, 1975, p. 41.

y agrega aquello que considera necesario para expresar, conservar o ampliar su situación social particular.

Por su relación particular, las letras o las humanidades daban así un cierto *saber*: no el saber científico de su objeto, no un saber sobre el mecanismo de su objeto, sino, aparte de una cierta erudición indispensable para esta familiaridad, un *saber-hacer*, o más exactamente un *saber-cómo-hacer-para* bien apreciar-juzgar, degustar-consumir-utilizar este objeto. Es decir, la que precisamente constituye la "cultura": un saber convertido en un saber-cómo-hacer-para...<sup>32</sup>

La cultura literaria no lleva a un conocimiento científico de los objetos sobre los que reflexiona. Ésta obtiene su sentido de la sociedad de la que forma parte. Para entenderla indica Althusser: "... hay que analizar, no las humanidades en sí mismas, ni solamente las humanidades, sino la 'cultura' que existía en la sociedad que 'cultivaba' esas letras, y las funciones de clase de esta cultura, es decir, la división en clases de esta sociedad".<sup>33</sup>

En la sociedad capitalista la cultura esencialmente es la cultura de la clase dominante, que se constituye en el marco referencial, a través de la literatura, la estética..., para toda acción social (producción artística, gustos, maneras, entonaciones al hablar...), y es difundida en la escuela, entre otras instituciones. La transmisión cultural incluye únicamente las maneras de manejo y no el conocimiento de los objetos culturales, lo que hace que esta transmisión sea limitada y sesgada al desarrollo de las características actitudinales necesarias para establecer las relaciones con personas y objetos comunes. Dice Althusser:

La "cultura" que se enseña en las escuelas nunca es más que una "cultura de segundo grado", una cultura que "cultiva" para un número más o menos amplio de individuos de esta sociedad, y mediante objetos considerados como privilegiados (las letras, las artes, la lógica, la filosofía, etcétera), *el arte de relacionarse con esos objetos*: como instrumento apto para inculcar a dichos individuos normas definidas de conducta práctica de cara a las instituciones, "valores" y hechos de esta sociedad. La cultura es la ideología de élite y/o de

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 42.



masas de una sociedad dada. No la *ideología real de las masas* (ya que, debido a la oposición entre las clases, existen diversas tendencias en la cultura), sino la ideología que la clase dominante se propone inculcar, directa o indirectamente, a través de la enseñanza u otros medios...<sup>34</sup>

Pero si parece claro el carácter clasista e histórico de la cultura literaria, no lo parece en el caso de las llamadas ciencias exactas. No obstante, Althusser muestra la fuerte carga ideológica que tienen y condiciona su desarrollo. Comienza su argumentación señalando que la enseñanza de las ciencias responde a una formación cultural, pero que presenta esta determinación de manera velada y sutil. La manera o modo como se enseñan las ciencias tiene una finalidad, no se enseñan para quedar en lo abstracto, sino para que los conocimientos sean aplicados en una sociedad determinada. En la sociedad capitalista toda producción científica está de alguna manera condicionada por aquello que ideológicamente se ha considerado como esencial; esta determinación está dada por la cultura que privilegia y estimula todos aquellos campos que amplíen su base económica.

No existe una enseñanza del saber puro, que no sea al mismo tiempo un saber-hacer, es decir, en definitiva, un saber-cómo-comportarse-ante-este-saber: acerca de su función teórica y social. Este saber cómo... induce una actitud política ante el objeto del saber, del saber como objeto, y de su lugar en la sociedad. Toda enseñanza científica, se quiera o no, vehicula una ideología de la ciencia y de sus resultados, es decir, un determinado saber-cómo-comportarse-ante-la-ciencia, ante sus resultados, que se basa en una determinada visión del lugar de la ciencia en la sociedad actual, y en una determinada visión de los intelectuales especializados en el conocimiento científico, es decir, de la división del trabajo manual e intelectual.<sup>35</sup>

La producción científica no es neutra, sino clasista en el sentido de que es el producto de una sociedad conformada por clases sociales; en donde una de ellas, la dominante, impone el ritmo y tipos que le son útiles.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 44.

En suma, la ideología es para Althusser un sistema de representaciones, imágenes, ideas, valores... transmitido a través de los AIE.

Una de las instancias más importantes para la transmisión de la ideología es la escuela, que establece un modo referencial de conducta y de saber-hacer para el mantenimiento de determinadas relaciones sociales. La asunción de esta ideología se presenta como neutral, pero en realidad promueve los valores y dimensiones que acrecientan el poder económico y político de las clases dominantes. De ahí que toda producción y transmisión de cultura (saberes, artes, filosofía, ciencias exactas y literarias) estén sesgadas por los intereses que dominan en la sociedad que las produce. La obligatoriedad le permite concentrar a niños y jóvenes de todas las edades y a través de varios años inculca los conocimientos, habilidades y moral necesarios para su ulterior incorporación al mundo del trabajo. La ideología varía de un nivel escolar a otro. Para el nivel de educación primaria se desarrollan el respeto, la puntualidad, el seguimiento de órdenes, necesarios para los trabajos directos y simples; para el nivel de educación secundaria, la eficacia, el orden, la disciplina, indispensables para los trabajos de vigilancia y supervisión; para el nivel de educación superior la capacidad de mando, creatividad, arrogancia, requeridas para los trabajos directivos.

### **Consideraciones críticas finales**

1. Una de las críticas a la teoría althusseriana de la ideología es que se presenta como una teoría general, en la que una clase social: la dominante, produce la *ideología* que comparten las demás clases sociales. Los dominados no poseen una ideología propia. Las relaciones que establecen, los valores que sostienen, los ideales que pretenden alcanzar... son los de las clases dominantes. La única posibilidad que tienen de librarse de ella es a través de la ciencia del materialismo histórico-dialéctico, que les permita acceder a la esencia de las cosas, conocer la naturaleza clasista de la sociedad y su papel en la misma. De ahí que la tendencia de los trabajadores sea a la ciencia; la conclusión es que ésta es crítica, obrera y revolucionaria.

En escritos posteriores Althusser indica, sin precisar, que existe una ideología de la clase dominada que es determinada por la ideología

dominante. Es decir, los trabajadores tienen sus propias concepciones que surgen de las prácticas laborales, pero están condicionadas por los valores burgueses. Así, los obreros bajo las condiciones opresivas que viven en la fábrica anhelan la libertad, nada más que entendida en los términos en que la clase dominante los ha definido: libertad de comprar, libertad de hacer lo que se quiere sin importar lo demás... No obstante, análisis históricos demuestran que esta concepción es válida en ciertos momentos del desarrollo capitalista. Las primeras luchas obreras efectivamente se reducen a meras reivindicaciones económicas, debido a que los trabajadores comparten la idea de que el dinero los liberará. Con el tiempo se dan cuenta del carácter de las relaciones sociales y de los intereses de la clase dominante. Esto los lleva a reflexionar sobre sus propios anhelos y buscan mejorar no sólo sus salarios sino su posición en el proceso de producción, las condiciones de higiene, el tipo de calificación que más les conviene, entre otros. Las experiencias les permiten hacerse otra idea del trabajo y de la sociedad, que no es la de la ideología dominante.

La ideología que surge de esa práctica laboral no sostiene los valores de la clase dominante, sino que posee los propios que buscan cambiar y luego transformar a la sociedad. Así se forma la ideología socialista que luego genera a la teoría materialista y otras interpretaciones de la historia. De esta manera se está ante una ideología particular que tiene poco que ver con la teoría general, que sólo reconoce una sola ideología: la dominante.

2. Althusser divide la reproducción de las fuerzas productivas en dos dimensiones. Una de ellas se circunscribe al salario que el trabajador recibe para poder subsistir. La otra hace referencia a las ideas, conocimientos y actitudes... que el obrero tiene que compartir para aceptar el orden capitalista. Esta distinción hace que la ideología quede fuera del proceso productivo. En la escuela, el sujeto internaliza los valores de orden, disciplina, responsabilidad... que necesita para trabajar en el proceso productivo.

Este análisis olvida una premisa central establecida por Marx y que señala que en el proceso de trabajo se produce y reproduce no únicamente valor, sino también las condiciones necesarias para su funcionamiento. Cuando los valores elaborados fluyen al mercado

y se realizan, regresan en forma de ganancia que se reinvierte en parte. El proceso de trabajo a través de su vivencialidad genera ideas, imágenes, representaciones y sentimientos que hacen que el obrero las acepte; como ya se indicó en el numeral anterior, la experiencia laboral genera a la larga una ideología contraria.

Específicamente, en la producción capitalista el patrón diseña una organización "científica" del trabajo con la pretensión de incrementar la productividad. Esta racionalización se traduce en integración de procesos y surgimiento de jerarquías que tienen como finalidad vigilar y regular las actividades laborales. El obrero vive estas modificaciones en carne propia y percibe la intención de sometimiento que se le exige; así, busca ser obediente, disciplinado y eficiente porque eso es lo que se premia, o en su defecto se rebela y propone una alternativa ideológica que luego materializa en una organización sindical.

3. Para Althusser, el AIE tiene como finalidad formar a los estudiantes para el trabajo, de tal manera que los hijos de los obreros serán capacitados para ocupar los puestos de trabajo directo, y los descendientes de los burgueses para desempeñar labores de dirección. La generalidad del planteamiento indica que la instancia diferenciadora es la escuela. Sin embargo, la división social se da fuera de la escuela. La pertenencia a una clase social es lo que determina el éxito o fracaso escolar, la posibilidad de alcanzar determinado nivel (medio, medio superior, superior) o de acceder a un tipo de escuela (pública o privada)... Esta pertenencia a una clase determinada da a los sujetos ciertas posibilidades para desarrollar un capital cultural. En el caso de los hijos de padres que forman la clase burguesa, tendrán múltiples experiencias vivenciales que ampliarán sus ideas del mundo. Los viajes que realizan, los alimentos que consumen, los juguetes que poseen, la música que escuchan, el lenguaje que utilizan les permiten formar los referentes necesarios para comprender la cultura dominante. Esto se observa muy claramente en el lenguaje. El maestro utiliza una sintaxis que es propia y apreciada por la burguesía. Esto hace que los hijos de los obreros y de los técnicos tengan problemas para aprender a leer y escribir correctamente, así como a comprender los significados explícitos en el discurso; lo que no sucede con los descendientes de los burgue-

ses, quienes están habituados a esa estructura y nivel. La clase social, la familia y el conjunto de hábitos que les son propios son las causas de la diferencia social.

La función de la escuela es mantener la desigualdad social existente y esto lo hace, entre otras formas, a través del éxito o fracaso escolar. El alumno que no comprende los conocimientos que se imparten ni adquiere las habilidades necesarias, siente que ha fracasado por sus propias incapacidades; así, la ocupación que puede desempeñar no es impuesta, sino la que merece. Los puestos más altos son ocupados por aquellos que por sus propios méritos pueden llevar a cabo las tareas y responsabilidades que les son propias.

Otra forma de mantener la diferenciación social es a través de la ideologización. Cuando el estudiante pasa a un nivel superior recibe una información y trato diferente. Esto le permite adquirir características de personalidad acordes con el puesto para el que es formado. Así, en el nivel medio superior es en el que se califica cognoscitiva y actitudinalmente para el desempeño de trabajos de supervisión, se privilegian los valores de lealtad, disciplina y honestidad. En el momento en que el individuo pasa al nivel superior, cambian los conocimientos y las actitudes que se pretenden desarrollar. Para la educación superior es importante estimular la formación de la capacidad de mando y la creatividad. Además, la información que se recibe permite sintetizar e integrar los conocimientos adquiridos hasta este nivel, lo que estimula y posibilita no sólo la comprensión de los procesos estudiados, sino la posibilidad de formular nuevas interpretaciones. La formación adquirida es, pues, diversa y hace que quien la reciba vea a los que tienen grados inferiores o superiores como diferentes. De nuevo la desigualdad es justificada por logros individuales que tienen su raíz en causas sociales.

4. Según Althusser, en la escuela los alumnos reciben una información ideologizada que tiene como consecuencia la aceptación de los valores y órdenes burgueses. Esto supone una actitud pasiva y receptiva del estudiante. Sin embargo, a pesar del proceso de socialización que sufre en la familia y al que es sometido en la escuela, el sujeto vive o significa las ideas, normas y valores de manera particular. La ideología no penetra de manera directa, sino que pasa por diferentes filtros intelectuales y sentimentales, que hacen que el individuo

la resignifique o signifique de otra forma. El lenguaje, por ejemplo, es impuesto en la escuela siguiendo los cánones de la cultura burguesa, pero el sujeto puede apreciarlo de acuerdo con su sensibilidad e inteligencia de otra manera, y darles a las palabras diferentes acepciones que subviertan los significados y los órdenes que pretenden mantener. Esto se observa en el trabajo del poeta o en el críptico e irónico lenguaje que utilizan los alumnos para referirse a sus maestros o a lo que aprenden.

Lo apuntado en los anteriores numerales debe llevar a ampliar la reflexión sobre la ideología, sin rechazar la propuesta de Althusser. El estudio de la ideología exige sintetizar y mirar con detalle y profundidad el terreno de los valores, las ideas, las tradiciones; esto es un reto que lamentablemente los filósofos y los sociólogos no han llevado a cabo en su afán de criticar para desechar, en vez de hacerlo para superar.

## TEORÍA ECONOMICISTA DE LA EDUCACIÓN

Margarita Castellanos Ribot

### Algunas precisiones necesarias

La teoría economicista de la educación parte de una serie de asunciones acerca de la naturaleza de los hombres, de su relación con la esfera de la producción, de las maneras como está conformada la sociedad y de su forma de funcionamiento. Estos presupuestos, implícitos o explícitos, necesariamente definen la naturaleza de la educación y su contribución a la economía.

Esta teoría contiene una conceptualización particular de los seres humanos que es la misma de la tradición liberal utilitarista. Con este tipo de utopía —al estilo de Robinson Crusoe— el individuo es pintado como un ser racional, libre y hedonista que, desprovisto de cualquier constreñimiento institucional y social, toma decisiones frente al mercado, siempre en una búsqueda individual de maximización de la ganancia.

De esta concepción individualista del “hombre económico”, el economicismo deriva la noción de sistema económico; un sistema que parece no tener otras propiedades que aquellas que derivan del mismo individuo; un sistema en el que los mecanismos competitivos del mercado eliminan de sus interacciones económicas cualquier fuente de explotación al asegurar que a cada individuo se le pague de acuerdo con su contribución a la producción; un sistema económico en el que parece no haber necesidad de ejercer ningún control sobre los agentes sociales de la producción, dado que cada individuo es consciente de que el sistema productivo es una asociación que permite a todas sus partes —al actuar colectivamente— tener un mejor resultado que el que alcanzaría cada una aisladamente, y en el que, por consiguiente, la división técnica y social del trabajo siempre corresponde a la demanda de ciencia y tecnología; un sistema económico en el que la libertad, la igualdad y el desarrollo óptimo aseguran la armonía de intereses, la integración y la cooperación.

Esta visión asocial e individualista de la producción subsume una imagen particular de la sociedad que se asemeja al enfoque del estructural-funcionalismo en sociología. Este parecido resulta particularmente

evidente al analizar la manera como los individuos están colocados en la estructura económica. El enfoque meritocrático de la educación trae implícito el planteamiento de que las necesidades técnicas del sistema de producción en el capitalismo avanzado generan un nuevo tipo de sociedad caracterizada por una estructura jerárquica de roles ocupacionales en el que existen diferencias en los salarios y en las posiciones como resultado de las diferencias en las habilidades que se dan entre los individuos. Dado que la educación es tratada como la institución que se encarga de proveer las habilidades tecnocognitivas necesarias para la producción, es considerada bajo esta visión como la encargada de ubicar a los individuos en la estructura económica.

El determinismo tecnológico implícito en el enfoque economicista da cuenta del muy cuestionado carácter técnico funcionalista que se le asigna a la educación vinculada directamente a la producción (Collins, 1970; Bowles y Gintis, 1975 y 1976). Es decir, el economicismo plantea, por una parte, que las técnicas industriales modernas de la producción necesariamente requieren una labor calificada, y que es el sistema educativo el que debe proveer de los conocimientos y habilidades para la producción. Por otro lado, afirma que existe una correlación entre el nivel educativo de los trabajadores, el nivel productivo de éstos y su posición en el nivel jerárquico de las ocupaciones (Lipset y Bendix, 1959; Schultz, 1961; Denison, 1962; Harbison y Myers, 1964; Blau, 1967; Sewell *et al.*, 1967).

Esta perspectiva enfatiza que la estructura ocupacional cuenta con un carácter abierto, democrático y meritocrático; es decir, que todos los individuos son iguales frente al mercado y que, por tanto, tienen la misma posibilidad de ser evaluados con base en sus méritos y su contribución a la productividad (a través de mecanismos neutrales). Se considera que la educación juega un rol determinante en la ubicación y reubicación de los individuos en la producción. Los roles ocupacionales se identifican con roles técnicos y la educación parece tener “funciones productivas” objetivas; por lo tanto, ésta es vista como un medio para entrenar, seleccionar y mejorar las posiciones sociales y económicas de la fuerza de trabajo. A la luz de la noción de movilidad ocupacional en términos meritocráticos, el individuo es concebido como un ser capaz de adquirir —a través de un trabajo intenso de capacitación— los



atributos "apropiados" que son necesarios para la producción y a su vez indispensables para mejorar su situación social.

La perspectiva asocial y funcionalista del paradigma economicista da cuenta de la creencia de que el sistema educativo determina el tipo de sociedad en la que los hombres viven. En otras palabras, este enfoque afirma que la educación impulsa la productividad y por extensión, al asumir que la selección individual (la inversión personal en la adquisición de habilidades técnicas), una vez que es agregada determina los niveles de desarrollo económico de las sociedades, asigna poderes de determinación estructural a la educación y, por lo tanto, asienta el hecho de que el desarrollo educativo es una precondition para o una causa del crecimiento económico. Mientras que por el contrario, según ha sido establecido por algunos autores pertenecientes a otras corrientes teóricas, el desarrollo educativo en determinadas sociedades ha permitido el mantenimiento de condiciones de explotación y un crecimiento económico desigual (Gunder Frank, 1969; Carnoy, 1974; Vasconi, 1975; Labarca, 1980; Segré, Tanguy y Lortic, 1980).

Con este enfoque economicista, el sistema educativo aparece como una entidad ahistórica y asocial cuyo funcionamiento y desarrollo es explicado en términos de las decisiones abstractas que el individuo toma frente al mercado. Los cambios y las transformaciones en el sistema educativo son vistos como el producto mecánico de las fuerzas del mercado que operan en la economía (es decir, en términos de las fluctuaciones de la oferta y la demanda). En consecuencia, desde esta perspectiva, el sistema educativo no parece tener sus propias configuraciones, mecanismos, procesos e interrelaciones que permiten su funcionamiento y reproducción; ni tampoco se tratan los cambios educativos como fenómenos sociales, como resultado de las contradicciones internas que se dan entre las clases sociales en una formación histórica determinada, tal como se sugiere por autores que pertenecen a otra tradición (Bowles y Gintis, 1975; Carnoy, 1974).

La visión economista neoclásica de la educación que se formó dentro de la tradición reformista se desarrolló en torno a la educación en el mundo industrializado después de la Segunda Guerra Mundial. Los fundadores de esta tradición (Schultz, 1961; Denison, 1962; Becker, 1964) sentaron las bases para que durante los "años dorados" de la economía de la educación ésta alcanzara —de acuerdo con sus perspec-

tivas— las alturas de un paradigma teórico en el más estricto sentido del término (Kuhn, 1976). Su línea de razonamiento predominante sirvió para orientar las políticas educativas, tanto de los países desarrollados como de aquellos encaminados en este proceso.

O como Blaug lo expresa: "... éstos fueron, en resumen, los 'años dorados' de la economía de la educación cuando ningún Ministro de Educación que se respetara hubiese soñado con tomar decisiones que afectaran a su país sin un economista sentado a su derecha".<sup>1</sup>

Durante el llamado periodo de desilusión en relación con el enfoque ortodoxo de la educación en un sentido económico, la segunda generación de neoeconomistas cuestionan la creencia ortodoxa de que la educación vuelve a los trabajadores más productivos, al plantear que la educación más bien segmenta (Gordon, Reich Edwards, 1973), socializa (Bowles y Gintis, 1975 y 1976) y selecciona la fuerza de trabajo (Thurow y Lucas, 1972). Sin embargo, por radical como la crítica hacia la teoría ortodoxa parezca ser, estos nuevos desarrollos —que en realidad sólo fueron modificaciones y extensiones del enfoque original— no alteraron sustancialmente sus propuestas medulares. La economía ortodoxa pasa de asegurar que la educación determina el nivel de productividad de la fuerza de trabajo, a sugerir que la educación actúa como un mecanismo predictivo de cierto nivel de efectividad en el empleo y que, por consiguiente, no contribuye directamente a la producción. Por otro lado, las modificaciones que fueron introducidas a la perspectiva económica a la altura de la segunda generación de sus representantes, permitieron su supervivencia como un paradigma ideológico en el campo educativo así como el establecimiento de políticas al respecto.

En otras palabras, parece altamente cuestionable el que la interpretación ortodoxa de la educación haya podido mantener el mismo grado de legitimidad y de credibilidad de sus "años dorados" durante un periodo en el que la recesión económica y la crisis social se extendieron a lo largo del orbe, en un periodo en el que el desempleo juvenil fue muy significativo y se presentó un excedente de fuerza de trabajo sobrecalificada en las sociedades industriales (Blaug, 1972; Carnoy, 1982), en un periodo en el que las naciones del Tercer Mundo, después de

---

<sup>1</sup> Mark Blaug. *Where are we now in the economics of education?* Great Britain, University of London, 1983, p. 3.

haber expandido sus servicios educativos, enfrentaron un estancamiento económico y un colapso financiero. En síntesis, en un momento histórico en el que la "realidad" cuestionaba seriamente el optimismo previo que hacía pensar que el crecimiento de la educación acabaría con las disparidades económicas existentes, tanto dentro como entre las naciones industrializadas y las no industrializadas.

Al incorporar la noción de credencialismo al cuerpo principal de su pensamiento, los representantes de la corriente economicista fueron capaces de replantear el valor económico de la educación en una fase particular del desarrollo capitalista, aquella que está marcada por una recesión global y un estancamiento económico.

... las credenciales educativas actúan de manera subrogada por las cualidades que los empleadores consideran como importantes, predicen cierto nivel de ejecución en los empleos sin hacer, sin embargo ninguna contribución directa para ello. Esta hipótesis tipo pantalla da cuenta precisa del hecho de que las ganancias se incrementan con la educación adicional; también explica por qué muchas cualificaciones educativas parecen no estar relacionadas con el tipo de trabajo que los estudiantes eventualmente van a emprender; y seguramente ayuda a explicar la razón por la que la explosión educativa de los últimos treinta y cinco años ha tenido un efecto muy pequeño en el equiparamiento de la distribución del ingreso.<sup>2</sup>

### **Las raíces de la neoconceptualización económica de la educación**

Los orígenes de la neoconceptualización económica de la educación los encontramos en el reformismo educativo que se dio de manera posterior a las dos guerras mundiales. Esta estrategia, que se estableció en las naciones industrializadas a lo largo del siglo XX sirvió para legitimar y reforzar los argumentos técnico funcionales en torno a la escuela. La racionalización económica y política que de ello derivó estaba muy vinculada con la lógica de hacer más eficiente al capitalismo. La preocupación fundamental de este periodo no consistía en encontrar un modelo alternativo al desarrollo económico que transformase el *statu*

---

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 17.

*quo*, sino en establecer o consolidar el capitalismo como un camino hacia la consecución de la industrialización avanzada.

En este contexto se argumentaba que las reformas al sistema sólo podrían conseguirse al aumentar la tasa de crecimiento económico y consolidar el desarrollo y la eficiencia tecnológica; es decir, a través de la modernización de la estructura económica a fin de que se produjeran beneficios que sirviesen para patrocinar posteriores reformas sociales. Ésta es la lógica particular a la que está ligado el reformismo educativo a través del cual se intentó que la educación modificase la desigualdad de la estructura educativa y las relaciones de clase en el capitalismo avanzado.

La preocupación tradicional de la sociología de los cincuenta y los sesenta fue el poder establecer un paralelo entre la estructura social, la económica y la ocupacional. Un número destacado de investigaciones ponía énfasis en la correspondencia entre diferentes grados escolares, los diversos estratos ocupacionales, la estructura de estatus o privilegios derivados de éstos y las retribuciones a los distintos empleos.

De acuerdo con los resultados encontrados, la escolaridad se había vuelto uno de los criterios principales para colocar a los agentes económicos en distintos empleos y posiciones dentro de la estructura ocupacional capitalista y, por extensión, se asumió que jugaba un rol significativo en la mediación y el mantenimiento de la estructura social de desigualdades económicas y sociales, al ayudar a mantener, para cada generación, la estructura general de clases sociales. Estas diferencias de clase se debían a desigualdades en el trabajo, en el ingreso, en la distribución de oportunidades y de recursos y en la restricción en la movilidad interclases (Floud y Halsey, 1958; Douglas, 1964; Reporte Coleman, 1966; Reporte Crowther, 1967; Sewell, Haller y Ohlendorf, 1970; Wolfe, 1981).

Fue el reconocimiento de esta función de mantenimiento de las clases que hizo de la educación un sitio potencial de intervencionismo reformista. Se destacaba que ésta podría ser reformada de tal manera que sirviese para abrir las oportunidades educativas y las redistribuyese de forma más justa y efectiva. Ello debería permitir el reclutamiento de estudiantes capaces—sin importar en qué clase social estuviese ubicado el talento— para el beneficio de la sociedad en su conjunto. De esta manera se diseñaron estrategias educativas cuyo propósito era propiciar una distribución más equitativa de las oportunidades educativas.

Esta visión reformista de la escuela comprendía dos propósitos contradictorios. Por una parte, enfatizaba que las deficiencias en el sistema educativo propiciaban el fracaso en su intento de permitir la entrada a la economía a todos los individuos y, por ende, ésta fallaba en su intento de convertirse en un canal de movilidad ascendente. En consecuencia, para poder cumplir con su función redistributiva, esta estrategia señalaba la necesidad de ampliar el acceso a la educación. La idea subyacente a esta visión de "igualdad" era la posibilidad de reemplazar una sociedad en la que la ocupación de los padres jugaba un rol determinante en el destino educativo de los agentes sociales, por otra en la que los destinos se decidiesen con base en el talento y el mérito de los individuos (Halsey, 1971; Young, 1977). El resultado final sería una sociedad basada ya no en las desigualdades de la riqueza heredada, sino en el mérito y la capacidad, y el éxito y la movilidad social dependerían del esfuerzo personal y de la iniciativa que se mostrasen en una sociedad de iguales (Halsey, 1971; Finn, D. Grant y Johnson, 1977).

Por otro lado, el propósito de fomentar la igualdad de oportunidades expresaba la necesidad de reclutar estudiantes con base en el mérito entre los más capaces de todas las clases en su conjunto. En la medida que los estratos ocupacionales de las sociedades industriales avanzadas se volviesen más complejos, la educación misma debía mejorar los medios para seleccionar a aquellos más adecuados para llevar a cabo ciertas tareas indispensables en la sociedad. Lo anterior llevó a ampliar las pruebas, los exámenes, las evaluaciones, la medición de habilidades y los aspectos cualitativos de los modernos sistemas escolares (Karier, 1976; Mathews, 1976).

Esta visión reformista de la educación no cuestiona la verdadera naturaleza de la estructura económica y social del capitalismo. En primer lugar, acepta al capitalismo como *el* modelo de crecimiento económico, pero pretende mejorarlo y hacerlo más humano al proveer "igualdad de oportunidades" y un uso más racional y eficiente de los recursos humanos.

En segundo lugar, esta visión presupone que el capitalismo, como modelo de desarrollo, necesita y crea una distribución desigual de talentos y de recompensas. El capitalismo es concebido como un tipo de crecimiento económico en el que no todos pueden ser iguales dado

que el sistema es visto como inherentemente meritocrático. Lo que se acepta no es la necesidad de abolir las clases, sino una jerarquización de ocupaciones, aunque ésta descansa en un acceso más amplio al sistema educativo que se abra a los grupos menos privilegiados de la sociedad. Se enfatiza la necesidad de "seleccionar" con base en el mérito y el talento y en nombre del crecimiento nacional a los recursos humanos más capaces de hacer más eficiente el capitalismo (Halsey, 1961 y 1965). Expandir la educación es considerado como una condición necesaria para expandir el capitalismo.

Finalmente, el reformismo presupone que el sistema educativo tiene el poder de ubicar a los agentes en el sistema productivo, y que, por lo tanto, las políticas educativas pueden acabar con las desigualdades inherentes al capitalismo y que la escuela se puede tornar en el mejor canal para la salvación individual (Carnoy, 1977; Young, 1977).

### **Trascendencia en América Latina**

Esta ideología reformista surgida después de la Segunda Guerra Mundial, en la que la educación es vista como un medio eficaz para igualar y compensar las disparidades económicas existentes dentro y entre las sociedades ha tenido repercusiones significativas en América Latina. La historia contemporánea de la educación latinoamericana ha visto la expansión de los servicios educativos como precondition para el desarrollo económico. Tanto en la fase original de desarrollo basado en el crecimiento de las exportaciones, como en el periodo de industrialización, la expansión educativa en menor o mayor proporción ha sido tratada como prerequisite para que las naciones latinoamericanas participen junto con los países desarrollados en el proyecto capitalista de avance material (Furtado, 1976; Cardoso, 1967; Gunder Frank, 1973 y 1977; Puiggrós, 1980).

Al terminar la Segunda Guerra Mundial, la necesidad de encontrar un sustento ideológico al capitalismo se tornó más aguda en la región cuando, en 1959, Cuba cae bajo la hegemonía de la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas y la predominancia política de los Estados Unidos se ve amenazada en América Latina.

La mentalidad basada en el énfasis en el antagonismo entre capitalismo y socialismo trajo como consecuencia dos procesos. En el ámbito

político, la necesidad de consolidar la vía capitalista hacia el desarrollo significó la aparición de una estrategia que impidiese que otras naciones cayeran bajo la influencia de la URSS, a fin de mantener la hegemonía política y económica de los Estados Unidos de América en el hemisferio occidental. Por otra parte, la mentalidad de la guerra fría generó la necesidad de encontrar un sustento ideológico que presentase al capitalismo como un sistema viable para las naciones atrasadas de la región.

Ideológicamente, el modelo capitalista de desarrollo en América Latina surgido en el periodo de los cincuenta se planteaba que:

1. Las sociedades latinoamericanas tienen las mismas posibilidades de cambio y de expansión económica que las sociedades occidentales. En este modelo, el desarrollo económico es un proceso lineal y continuo. Todas las sociedades evolucionan de manera gradual, de formas simples de organización económica (sociedades agrícolas, artesanales y preindustriales) hacia formas complejas (sociedades industrializadas dominadas por el sector terciario). Este modelo también implica un acercamiento ahistórico del cambio económico que contempla las condiciones de subdesarrollo que prevalecen en las sociedades más atrasadas, como una carencia de las cualidades que hacen de los países con altos ingresos, sociedades relativamente ricas (Rostow, 1965; Gunder Frank, 1969; Marini, 1974; Medina Echavarría, 1975; Carnoy, 1977).
2. Dado que la falta de desarrollo en Latinoamérica es tratada como una simple diferencia entre etapas en el proceso de desarrollo, se argumenta que para que las sociedades de la región avancen hacia la industrialización, deben replicar las condiciones favorables que dieron origen a un sistema de acumulación de capital en el mundo industrializado. Estas condiciones de desarrollo constituyen los llamados prerequisites del estadio transicional (Medina Echavarría, 1963 y 1975; Rostow, 1965; Anderson, 1963; Bowman, 1968).
3. El estado de transición en América Latina comprende la ocurrencia de dos fenómenos: por una parte, requiere la introducción y el desarrollo de instituciones económicas, políticas, sociales y culturales orientadas hacia la modernidad y que gradualmente vendrán a reemplazar las formas tradicionales de organización social (que en este modelo son tratadas como vestigios y obstáculos al proceso de crecimiento económico) y que, por consiguiente, permitirán a estas so-

ciedades inducir la industrialización. Por otro lado, el desarrollo capitalista requiere recursos físicos (capital humano) que hagan posible la capitalización y el tránsito a la industrialización. Esta visión de la escuela como un factor objetivo para el desarrollo está profundamente enraizada en el enfoque estructural-funcionalista de la sociedad.

En este contexto, la ideología reformista sustentada fundamentalmente en la teoría economicista de la educación encontró suelo fértil. El concepto de que la mejora material y moral de los individuos –su movilidad social– se deriva directamente de la educación se generalizó en el nivel del crecimiento económico y del progreso de los países. La educación fue concebida como un medio de salvación nacional, de incremento del ingreso per cápita, la vía para transformar a las sociedades feudales del tradicionalismo al capitalismo moderno; una manera de imbuir la ética del trabajo en los individuos a fin de que fueran capaces de emprender el camino del desarrollo. La escuela era considerada como un agente modernizador encargado de crear un “nuevo hombre capitalista” en las sociedades llamadas subdesarrolladas, un hombre capaz de un pensamiento racional que no estuviera constreñido por formas religiosas y culturales, un hombre que fuera capaz de comprender el sentido de diferir la gratificación en lugar de favorecer un consumo inmediato, un hombre preparado para actuar de manera innovadora, inventiva y crítica que dejara atrás al ente pasivo que toma el orden de las cosas como garantizado e inamovible (Medina Echavarría, 1975; Anderson *et al.*, 1965; Blitz, 1971).

La escuela también es vista como un medio para terminar con las desigualdades sociales y con la ineficiencia, a través de una selección objetiva de individuos inteligentes y racionales para ocupar las posiciones más altas en las jerarquías económica, política y social. Finalmente, la educación es tratada como un medio para transformar a los individuos que carecen de habilidades en un insumo de valor para el proceso de producción capitalista.

En síntesis, en el periodo de posguerra, la ideología reformista de la educación, que más tarde adquirió la forma de “inversión económica” presentó al capitalismo como una empresa al alcance de las sociedades más atrasadas. Sostuvo la creencia de que si el estímulo propicio se le inyectaba a la economía, es decir, si se le proporcionaba la fuerza



de trabajo educada, ello le traería prosperidad económica y social del mismo tipo de la que observamos en las sociedades industriales más avanzadas. La educación, en este contexto, es presentada como una forma eficiente para igualar y compensar las disparidades económicas y sociales que se dan entre las sociedades avanzadas y las atrasadas, como una forma de salvación nacional (Kahan, 1963; Hansen, 1963; Anderson, 1965; Bowman, 1968; Havighurst, 1965; Blaug, 1972 y 1974).

### **Los años dorados de la teoría economicista de la educación: el capital humano**

Durante los años sesenta, el nacimiento de la teoría economicista de la educación sirvió para reforzar, y a su vez legitimar el argumento técnico-funcional sobre el valor de la educación que se había desarrollado previamente bajo el cobijo del reformismo educativo surgido después de la Segunda Guerra Mundial. La noción original de la educación como una fuente de innovación técnica, como un vasto aparato de reclutamiento ocupacional, expandió su significado hasta convertir la educación en una inversión productiva, y como tal, se consolidó como un paradigma de gran influencia en menos de una década.

La teoría del capital humano estaba en consonancia con las formas de funcionalismo tecnológico que atrajeron a muchos sociólogos en los años cincuenta. Ambas teorías acentúan la función técnica de la educación y enfatizan el uso eficiente de los recursos humanos. Un interés en la eliminación del desperdicio también apoya la noción liberal de igualdad de oportunidades. Para el funcionalista técnico el enemigo es la adscripción y para el teórico del capital humano, la molestia de la subinversión.<sup>3</sup>

De primera intención, tomada como un "logro científico", la noción de la educación como inversión se convirtió en un modelo muy fértil, tanto para la investigación empírica como para el desarrollo teórico. O como Blaug lo señaló:

---

<sup>3</sup> Karabel y Halsey, *Power and Ideology in Education*, Londres, The Oxford University Press, 1977, p. 23.

Eran los días en que se pensaba que la explicación de las fuentes de crecimiento de Denison demostraba la exacta contribución de la educación al crecimiento económico, cuando la explicación de Gary Becker acerca del capital humano (1964) fue aclamada sobremanera por el hecho de abrir una nueva perspectiva en la economía del trabajo, cuando cualquier discusión en el campo de la planeación educativa giraba alrededor de los méritos respectivos del enfoque de la demanda social, el enfoque llamado “*manpower*” y el enfoque de las tasas de retorno.<sup>4</sup>

Por otra parte, la demostración científica que probaba que la “educación aumenta la productividad marginal de los pobres” se volvió la guía normativa predominante de acción en la determinación de las políticas educativas en varios países. Como se señaló anteriormente, el enfoque del capital humano alcanzó un grado considerable de legitimidad en América Latina a partir de los sesenta cuando se siguieron políticas de un vigoroso expansionismo en el área de los servicios educativos en todos los niveles tal como lo explica Labarca, quien señalaba que, a todo lo largo de los sesenta y los setenta, “la educación dejaba de ser un vulnerable objeto pasivo para convertirse en un elemento dinámico del desarrollo. Tal dinamismo se expresa en el concepto de capital humano supuesto básico de la metodología de planeamiento”.<sup>5</sup>

El caso de México no fue la excepción. A partir de 1960 el Estado mexicano llevó a cabo una serie de reformas con el propósito de conseguir una expansión masiva del sistema educativo que, a decir verdad, estaba más allá de sus capacidades. De acuerdo con Jaime Castrejón Díez, de 1964 a 1980 el sistema educativo “ha crecido 2.63 veces, el ciclo medio básico, 4.69, el medio superior, 5.75 y el superior, 6.95 veces.”<sup>6</sup>

La teoría del capital humano tuvo una importante influencia en la aparición de nuevas alternativas curriculares. En el caso mexicano, arropó la creación de los Colegios de Bachilleres (1973) y los Colegios de Ciencias y Humanidades (1972). De la misma manera, bajo la influencia de esta misma teoría se dio especial atención a la creación de opciones

---

<sup>4</sup> Mark Blaug, *ibidem*, p. 7.

<sup>5</sup> Guillermo Labarca. *Economía política de la educación*. México, Nueva Imagen, 1980, p. 50.

<sup>6</sup> Jaime Castrejón Díez. *La Universidad y el sistema*. México, Trillas, 1992.

tecnológicas; en México, 2 200 escuelas técnicas fueron abiertas entre 1960 y 1980 (Guzmán, 1980), pero tal vez la manifestación más tangible de la aplicación de las recomendaciones hechas por la teoría del capital humano fue la expansión de la educación superior que comprendió la creación de nuevas universidades y la aparición de nuevas carreras en el nivel de posgrado (la Universidad Autónoma Metropolitana, las Escuelas de Estudios Profesionales de la UNAM y la Universidad Pedagógica Nacional).

La justificación que subyace detrás de estas políticas expansionistas y modernizadoras era la de la expansión educativa como preámbulo o requisito para el crecimiento económico. Si analizamos los planes estatales en materia educativa (1960-70) encontramos que la mayoría de los reportes gubernamentales enfatizaron, por un lado, la necesidad de transformar los recursos humanos no capacitados en insumos útiles para la producción, y por otra parte, la aspiración de aumentar el número de estudiantes en ciencia y tecnología y de otorgarle prioridad a las opciones de currículum con aplicación empírica. Además, los planes gubernamentales enfatizaban la necesidad de que los contenidos de los currículos, la organización del sistema educativo —particularmente las áreas de especialización— convergieran con las llamadas “necesidades de la producción”.

Sin embargo, a principios de los setenta, ya había empezado a hacerse una serie de críticas, principalmente en los Estados Unidos de América, a la teoría del capital humano y a sus promesas. La mayoría de los ataques provenían de la misma corriente de autores que habían abrazado un enfoque estructural para el estudio del funcionamiento del mercado de trabajo (Thurow y Lucas, 1972; Gordon, Reich y Edwards, 1973; Bowles y Gintis, 1975 y 1976). Estas críticas iniciales estuvieron mayormente influidas por el contexto económico y social en que surgieron y no tanto por una lógica interna de desarrollo de la propia disciplina. En otras palabras, autores como Carnoy (1975) señalaron cómo los cuestionamientos hechos por sociólogos y economistas en relación con el valor productivo de la educación a fines de los sesenta y principios de los setenta fueron primordialmente una respuesta al agudizamiento de las desigualdades que empezaron a observarse entre las distintas clases sociales en los Estados Unidos de América; cuando los pobres parecieron ser más pobres que nunca, a pesar de todos los esfuerzos del gobierno por elevar

los estándares educativos de los menos privilegiados. Estas políticas educativas –o programas compensatorios– fueron echadas a andar por el Estado como parte de su “guerra contra la pobreza”. Pero desilusionados con la eficacia real de la educación como un medio para remediar la pobreza, la segunda generación de economistas de la educación desconfiaron de las enseñanzas de sus maestros y predecesores y plantearon que la educación, más que aumentar la productividad de los pobres, actuaba como un medio para identificar a aquellos que tornarían más productiva la economía (Thurow y Lucas, 1972).

Más aún, siguiendo la misma línea de pensamiento, el enfoque crítico hacia la teoría del capital humano que surgió en los ochenta –la teoría del mercado dual, la del mercado segmentado y la teoría del credencialismo (Thurow y Lucas, 1972; Gordon *et al.*, 1973; Young, 1977) constituyeron intentos de explicar el valor económico de la educación en un periodo de grave crisis económica, en un periodo en el que se da una recesión económica mundial, en un periodo en el que el desempleo juvenil alcanza proporciones significativas y en el que se da un superávit de trabajadores sobrecalificados en las naciones industrializadas (Blaug, 1983). Fue en un periodo en el que las naciones llamadas del Tercer Mundo, después de haber llevado a cabo una política de expansionismo educativo durante más de tres décadas –a través de la cual habían logrado por lo menos duplicar sus recursos en materia educativa–, no habían podido beneficiarse de una prosperidad económica tal como lo predecían los supuestos de la teoría del capital humano, sino que por el contrario se habían sumido en un estancamiento económico y sufrían de un colapso financiero (Carnoy, 1977).

En resumen, se trataba de un momento histórico en el que la realidad cuestionaba severamente el optimismo previo que preconizaba que la expansión educativa traería como resultado una reducción en las disparidades económicas existentes tanto al interior de las naciones no industrializadas como entre éstas y las naciones industrializadas. Como resultado del descrédito que sufrió ante los ojos de muchos, pero todavía más significativamente, debido al enfrentamiento que tuvo con la realidad de los ochenta, la teoría del capital humano en forma del credencialismo luchó por sobrevivir como paradigma a lo largo de esta década.

Pero volvamos al análisis de los años dorados de esta teoría, cuando el planteamiento de la eliminación de la pobreza a través de la inver-

sión educativa cobró una gran fuerza tanto en el campo académico como en el área de las políticas estatales.

### **La educación como acrecentamiento de la riqueza nacional. La teoría del capital humano**

En sus orígenes, en la década de los sesenta, el cuerpo de investigación teórica y empírica que privó en la economía de la educación afirmaba terminantemente la contribución objetiva de la educación a la economía (Schultz, 1961; Denison, 1962; Anderson, 1963; Blaug, 1972).

Los trabajadores se han vuelto capitalistas no a través de la difusión de la propiedad de las acciones de las corporaciones, como el folklore lo propondría, sino por la adquisición de conocimientos y habilidades que tienen valor económico. Estos conocimientos y habilidades son en gran parte producto de la inversión y, combinados con estas inversiones humanas dan cuenta de manera predominante de la superioridad productiva de los países técnicamente avanzados.<sup>7</sup>

Esta relación objetiva entre el sistema educativo y el económico descansaba principalmente en dos presupuestos: 1) la mano de obra capacitada genera riqueza por sí misma, independientemente de las configuraciones sociales y políticas de la economía, y 2) la calificación educativa sitúa al individuo dentro de la economía con base en su productividad (Lipset y Bendix, 1959; Sewell *et al.*, 1967; Blau y Duncan, 1967). Como se analizó anteriormente, la noción del trabajo como un factor de la producción que no se diferencia de ningún otro de los "insumos" de la producción está profundamente enraizada en la literatura economicista. Ello parte de la asunción de que el proceso económico comprende la interacción de una serie de factores de la producción: trabajo, tierra, capital y empresa. El trabajo no tiene necesariamente mayor peso que los otros factores, debido a que la relación ganancia/salario no se considera de carácter explotador, sino que se plantea como una relación que en el mercado toma la forma de un intercambio

<sup>7</sup> Théodore Schultz. "Investment in human capital", en: Mark Blaug (ed.). *Economics of Education*. Baltimore, Penguin Books, 1968, p. 14.

simétrico; los salarios son considerados como la retribución por el trabajo ejecutado y las ganancias como la paga a los servicios proporcionados por el capital (Dobb, 1937; Robinson, 1973).

Una implicación que más adelante tiene esta visión asocial de las relaciones de producción —es decir, el considerar que el intercambio trabajo/salario es idéntico a otras formas de intercambio— es el hecho de que bajo esta premisa resulta irrelevante quién es el capitalista y quién es el trabajador, ya que en todos los casos, cada sujeto es considerado como un bien que maximiza los intercambios que se dan entre varias dotaciones iniciales de bienes. Y, en consecuencia, los trabajadores se pueden volver capitalistas, a condición de que posean los recursos que en el futuro les van a proporcionar un ingreso (Clark, 1981). La idea de considerar al trabajador educado como un “insumo” de la producción que genera riqueza por sí mismo fue introducido en el paradigma economicista de la educación vía la teoría del capital humano (Schultz, 1961; Denison, 1962; Becker, 1964).

En términos amplios, esta teoría argumenta que la conceptualización ortodoxa del trabajo —aquella que contempla a éste como un insumo homogéneo de la producción, como si todas las horas y el tipo de trabajo de hombres y mujeres fuera igual (Carnoy, 1977)— resulta una noción inadecuada para tratar con el alto grado de heterogeneidad y de complejidad que caracteriza a la fuerza de trabajo de las sociedades altamente industrializadas. Desde este punto de vista, ambos, el desarrollo técnico y la complejidad observada en la organización laboral de estas sociedades han traído una “gradación técnica” de la fuerza de trabajo; es decir, han dado como resultado el contar con trabajadores que poseen una gran variedad de experiencia y de conocimientos técnicos ya que se han visto obligados a ponerse al día en sus saberes y habilidades en relación con el avance del proceso de industrialización. Y esto, a su vez, se enfatiza, ha dado cuenta de los incrementos observados en los niveles de productividad de las naciones industrializadas del siglo xx (Schultz, 1961; Denison, 1962; Becker, 1964).

Es importante remarcar, a estas alturas, que en la literatura sobre el papel de la educación aparece que, en las sociedades precapitalistas, el niño aprendía habilidades técnicas concretas y las adaptaba a través del aprendizaje que realizaba dentro de la familia, la que estaba constituida como una unidad productiva. Pero, a medida que la economía se va com-

plejizando —es decir, con una división social del trabajo cada vez más especializada y que, en consecuencia, demandaba una fuerza laboral con mayores requisitos técnicos— las habilidades y destrezas técnicas adquiridas en el nivel doméstico resultaron inadecuadas para las necesidades de la producción que el niño iba a enfrentar a lo largo de su vida. Por lo tanto, se generó la necesidad de adquirir un entrenamiento ocupacional fuera de la unidad familiar. De acuerdo con esta visión, la relación entre educación y economía que se da en el capitalismo tomó forma cuando la escuela —porque la economía lo dictaba de esta manera— asumió las funciones productivas anteriormente llevadas a cabo por la familia en las sociedades preindustriales y empezó a proveer a las nuevas generaciones de trabajadores con los rasgos cognoscitivos necesarios para el desempeño eficiente de sus roles ocupacionales (Durkheim, 1956; Kahan, 1965; Collins, 1971).

Y puesto que es a través de la educación formal que el trabajador en las sociedades modernas, de acuerdo con esta visión, adquiere las habilidades técnicas y el conocimiento, se asume por inferencia que existe una fuerte correlación entre el grado de avance técnico de las sociedades y su nivel de educación formal (Anderson y Bowman, 1965; Harbison y Myers, 1964 y 1965; Schultz, 1967; Kahan, 1971).

Al proveer amplia evidencia teórica y empírica en la que las diferencias “cualitativas” observadas entre los trabajadores intra e internaciones aparecen como las generadoras de los incrementos en los niveles de productividad (en el PNB), los teóricos del capital humano avanzan hasta sugerir que las capacidades y habilidades de los trabajadores son recursos de la producción por medio de los cuales, tanto los individuos como las naciones van a conseguir sus ingresos en el futuro. Cuando un trabajador invierte en la adquisición de saberes y habilidades, es considerado propietario de capital. Como consecuencia, una nación —en la medida que invierta en el entrenamiento masivo de su población— estará en el proceso que lleva a conseguir un crecimiento económico considerable (Schultz, 1961; Denison, 1964; Becker, 1967).

Quizás, en ningún otro lugar esta noción de “la educación como creadora de la riqueza de las sociedades” está mejor ilustrada que en los trabajos de los padres fundadores de la teoría del capital humano. Por ejemplo, cuando Theodore Schultz (1961) estimó la inversión en educación en los Estados Unidos de América a lo largo del siglo xx

señalaba que los fondos en capital humano (medido por años en educación) habían aumentado en un 540%, mientras que los fondos en capital físico sólo lo habían hecho en alrededor del 350% en el mismo periodo. Esto lo llevó a concluir que si la educación va a ser planteada como una inversión, debe considerarse que su tasa de retorno es más alta que la del capital físico.

O como él mismo lo presenta:

¿Qué parte del incremento no explicado de la renta representa un rendimiento de la educación en la fuerza de trabajo? Los datos disponibles muestran que el límite inferior indica que alrededor de las tres décimas partes, y el límite superior hace que no se descarte la posibilidad de que más de la mitad proceda de dicha fuente. Estos datos implican también que entre el 36 y el 70 por ciento del hasta ahora inexplicado aumento de los ingresos de la fuerza de trabajo puede explicarse a través de los rendimientos de la educación adicional recibida por los trabajadores.<sup>8</sup>

De manera similar, Denison (1962) después de estudiar el periodo que va de 1930 a 1960 en los mismos Estados Unidos, argumenta que los insumos tradicionales de la economía, tales como tierra, capital y trabajo, resultan insuficientes para explicar el crecimiento de la producción estadounidense durante este periodo. En su opinión, entonces, había una tasa significativa residual en la economía que debía ser explicada; este residuo según Denison podría adscribirse a la aplicación de la economía a escala, al resultado de diversas mejoras en la adscripción de recursos, en breve, a lo que llamó “el residuo final” o “el conocimiento avanzado”. Con esta premisa, en su obra *Fuentes de crecimiento económico en los Estados Unidos y la alternativa frente a nosotros*, Denison concluye que la difusión de la educación en este país da cuenta de hasta el 23% de la tasa de crecimiento anual. Esta cantidad, de hecho, es mayor que cualquier otra fuente de crecimiento, excepto el aumento en la fuerza laboral (Denison, 1962).

---

<sup>8</sup> Théodore Schultz. Inversión en capital humano, en: Mark Blaug. *Economía de la educación*. Madrid, Tecnos, 1972, p. 28.



A los trabajos de Schultz y Denison siguieron varios estudios que buscaban medir la contribución del capital humano al crecimiento económico. Por ejemplo, Bowman y Anderson (1963) observaron las tasas de alfabetismo en 1950 y el producto per cápita en 83 países en 1955. Estos autores encontraron que los países podían clasificarse en tres grupos: a) 32 países con tasas de analfabetismo adulto menor al 40% y un ingreso per cápita no mayor a 30 dólares; b) países intermedios en los que el ingreso no estaba virtualmente correlacionado con las tasas de alfabetismo, y c) 24 países ricos, en los que los ingresos excedían los 500 dólares con tasas de alfabetismo superior al 90%. De esta manera, al establecer correlaciones entre los niveles de ingreso de las sociedades y sus niveles educativos, estos estudios comparativos sugieren que el proceso de crecimiento económico requiere necesariamente un aumento en el nivel educativo de la población.

Un número significativo de estudios presentaron la misma tendencia en sus resultados (Harbison y Myers, 1963 y 1964; Kahan, 1965; Anderson y Bowman, 1967; Bhagwati, 1977). Como ejemplo, tomemos el estudio de Kahan acerca del proceso de industrialización en la URSS que aseguraba que la conciencia del rol de la educación en el proceso del crecimiento económico en este país podía rastrearse, por lo menos hasta el siglo XVIII, cuando los mercaderes alrededor de 1760 suscribieron una petición al Estado para que establecieran escuelas elementales y secundarias. Esta solicitud de acuerdo al autor, se basaba en la necesidad que la economía mostraba, en ese momento, de nuevas habilidades y conocimientos. Según Kahan, el argumento que sustentaba este reclamo explicaba que el bajo nivel de alfabetismo y el escaso manejo de los números entre aquellos relacionados con los mercaderes habían traído como consecuencia a la comunidad involucrada en los negocios pérdidas significativas en sus ganancias, y se señalaba que a través de la expansión de la educación formal se podía remediar tal desventaja. Más adelante, el autor hace referencia a una serie de estudios llevados a cabo por académicos soviéticos en los que se analizaba cómo en la Rusia de 1886, 1902 y 1912 se observaba una correlación significativa entre el grado de educación, los salarios y las ocupaciones de la fuerza laboral.

En un tono menos optimista, pero que de todas maneras reconoce el valor de la educación como "capital humano", Vaisey y M. Debeau-

vais, en su artículo "Aspectos económicos del crecimiento económico" (1961), dejaron asentado que aunque:

La evidencia no se erige arrolladora a favor de un alto nivel educativo como el motor primario del crecimiento económico... Sin embargo, la proposición opuesta sí puede sustentarse: No hay crecimiento económico sin un sistema educativo adecuado... Aquí la evidencia histórica resulta menos equívoca. En el caso británico, existe una relación bien establecida entre las academias no conformistas y la clase innovadora de los negociantes. En Alemania, Rusia, Japón y los Estados Unidos, se da una conocida conexión entre educación técnica y crecimiento de la productividad. En Rusia y los Estados Unidos, existe una relación entre el nivel educativo de los semicapacitados y la emergencia de la fuerza laboral.<sup>9</sup>

Otros estudios importantes (Harbison y Myers, 1964) también reforzaron la legitimidad de la expansión educativa como medio para incrementar la riqueza de las naciones. En su libro titulado *Educación, mano de obra y crecimiento económico: estrategias de desarrollo de los recursos humanos* los autores afirman que el desarrollo del sistema educativo es una precondition para alcanzar el crecimiento económico.

Las metas de las sociedades modernas, tal como ya lo hemos enfatizado, son políticas, culturales y sociales, así como económicas. El desarrollo de los recursos humanos es una condición necesaria para conseguir cada una de éstas. Un país necesita líderes políticos, abogados y jueces educados, ingenieros, médicos, empresarios, artistas, escritores, artesanos y periodistas capacitados que permitan impulsar su desarrollo. En una economía avanzada las capacidades del hombre se desarrollan de manera extensiva; en un país primitivo, en su mayor parte, permanecen subdesarrolladas.<sup>10</sup>

Para resumir, la mayoría de los estudios que se llevaron a cabo dentro de la tradición ortodoxa de la teoría del capital humano (es decir, la educación considerada como inversión) concluían que, en última ins-

<sup>9</sup> J. Vaizey y M. Debeauvais. "On economic aspects of economic growth", en: Halsey *et al.* *Education, economy and society*. New York, The Free Press of Glencoe Inc., 1961, p. 140.

<sup>10</sup> F. Harbison y Ch. Myers. *Education, manpower and economic growth. Strategies of Human Resources Development*. New York, McGraw Hill, 1964, p. 13.

tancia, la riqueza de un país se basaba en su poder para desarrollar y utilizar de manera eficiente las capacidades productivas de su gente. O como Drunker lo señaló:

Una dotación abundante y cada vez mayor de gente altamente educada se ha vuelto el prerequisite absoluto para el desarrollo social y económico en nuestro mundo... El nuevo hecho esencial es que una sociedad y una economía desarrolladas no alcanzan su efectividad plena cuando alguien está educado por abajo de su potencial. Los no educados se están volviendo rápidamente una cortapisa económica y productiva. Hoy en día, la sociedad debe ser una "sociedad educada" a fin de progresar, crecer y aun para sobrevivir.<sup>11</sup>

Las implicaciones que subyacen a esta afirmación de que la expansión educativa es indispensable para conseguir el crecimiento económico no son menos significativas:

- i) Los hallazgos de la teoría del capital humano sugieren claramente que la adquisición de habilidades es una condición necesaria para el crecimiento económico. Esta aseveración, por lo tanto, da cuenta de la creencia de que el sistema educativo determina el tipo de sociedad en la que viven los seres humanos. En otras palabras, los economistas de la educación al sustentar que la educación impulsa el nivel de productividad de los trabajadores y, por consiguiente el de la sociedad (PNB), le asignan a la educación "poderes" de determinación estructural, en cuanto que ésta no es únicamente una precondition/condición para el crecimiento económico, sino que también puede modificar las bases estructurales de las desigualdades económicas y sociales que existen entre las naciones.
- ii) La relación anterior también engloba la noción de que el crecimiento económico, al ser efecto de los insumos educativos, puede ser tratado como un fenómeno controlable, como un proceso que puede ser inducido con precisión y de manera relativamente fácil. Así es que autores como Denison al argumentar que la prolongación de un año de estudios de manera nacional en los Estados Unidos traerá un aumento del 1.4% en el PNB para el año de 1980 o que la expan-

<sup>11</sup> P. Drumker. "The Educational Revolution", en: Halsey *et al.*, *op. cit.*, p. 15.

de fuerza de trabajo educada". Y en el diagnóstico del problema estaba —explícita o implícitamente— el remedio que serviría como cura a esta condición de atraso: la transformación de trabajadores no capacitados en recursos productivos que eventualmente llevarían a que las sociedades atrasadas alcanzaran la prosperidad económica del mismo tipo de aquella que se observa en las naciones más industrializadas.

Esta esperanzadora promesa tuvo implicaciones muy significativas en el área de la determinación de políticas educativas en América Latina. La teoría del capital humano como guía y justificación ideológica, ha sido en gran parte responsable de la implementación de una serie de políticas educativas en relación con la educación, especialmente después de los sesenta. A éstas se les puede achacar el incremento en gastos educativos, en algunos casos hasta comprometer el 25% del presupuesto nacional y la expansión de la educación superior, aunque la mayoría de las veces en términos que rebasaban las capacidades de los sistemas educativos.

O como Blaug nos señala claramente: "En los cincuenta y principios de los sesenta, la razón principal para la rápida expansión de la educación superior fueron los pronósticos en relación a la fuerza laboral: todos estos pronósticos, a largo plazo, tanto en África, como en Asia y en Latinoamérica preveían una escasez enorme de mano de obra calificada a nivel de la educación secundaria y superior."<sup>12</sup>

Finalmente, implícita en la teoría del capital humano está la noción de que el desarrollo tecnológico de las sociedades aumenta —en un nivel significativo— el empleo; es decir, debido a la creciente complejidad técnica del sistema productivo, la fuerza laboral se ve forzada a desarrollar una amplia variedad de habilidades (desde la adquisición de elementos generales de conocimiento, tales como saber leer y escribir, nociones elementales de aritmética, etcétera, hasta el aprendizaje de conocimientos altamente especializados), y estas "competencias cognitivas adquiridas" a su vez parecen dar cuenta del valor productivo de la educación en la economía (Schultz, 1967; Denison, 1964; Becker, 1967; Collins, 1971).

Y habría que enfatizar aquí que al tratar de manera implícita o explícita los requerimientos técnicos de la industrialización, los teóricos del

<sup>12</sup> Mark Blaug. *La educación y el problema del empleo en los países en desarrollo*, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo, 1974, p. 15.

capital humano están poniendo por sentado en sus trabajos que existe una relación lineal, perfecta, objetiva y mecánica entre el sistema económico y el educativo, y como ya se ha señalado, en su concepción de sociedad parece no haber discrepancias, conflictos internos u otro tipo de oposición entre los dos sistemas.

En otras palabras, los teóricos del capital humano asumen en su obra: primero, la existencia de un alto grado de correspondencia objetiva entre la naturaleza real del trabajo y la naturaleza de las habilidades requeridas para la realización de tal trabajo; esto es, el que los empleos o los trabajadores sean etiquetados como calificados, se debe a que el contenido técnico del trabajo requiere el manejo de ciertas habilidades y conocimientos (Collins, 1971; Hussain, 1981).

Más aún, esta noción que afirma que la división del trabajo en el capitalismo corresponde exclusivamente a los requerimientos técnicos de la economía también significa una visión particular de la estratificación social que plantea que las distinciones que conlleva cada puesto/trabajador (es decir, las recompensas monetarias, estatus, prestigio, poder, etcétera) no están determinados socialmente, sino que son el resultado final de diferencias en las habilidades y preparación de los distintos individuos. En segundo lugar, la teoría del capital humano también asevera, aunque en forma implícita, que existe una correspondencia perfecta entre los sistemas económico y educativo; no sólo la función de la escuela en la economía está dada exclusivamente en términos de los efectos que el conocimiento técnico-cognitivo tiene sobre la fuerza de trabajo, sino que también aparece como si lo que de verdad se enseña/aprende en la escuela resultara relevante (perfectamente relacionado) con la esfera de la producción.

Algunos autores han señalado cómo esta visión de la educación no sólo menosprecia la importancia de la capacidad de "aprender haciendo" o "el entrenamiento en el propio lugar de trabajo" que ha probado tener una importancia fundamental en la capacitación de los trabajadores (Blaug, 1983), sino que se "saca de la manga", por así decirlo, el que los elementos internos de la enseñanza (el contenido del currículum, las prácticas educativas) realmente transmiten las competencias necesarias para la producción.

Los argumentos en este sentido se mueven en la siguiente dirección: algunos autores, como Blaug, Bowles y Gintis, han señalado cómo aun-

capital humano están poniendo por sentado en sus trabajos que existe una relación lineal, perfecta, objetiva y mecánica entre el sistema económico y el educativo, y como ya se ha señalado, en su concepción de sociedad parece no haber discrepancias, conflictos internos u otro tipo de oposición entre los dos sistemas.

En otras palabras, los teóricos del capital humano asumen en su obra: primero, la existencia de un alto grado de correspondencia objetiva entre la naturaleza real del trabajo y la naturaleza de las habilidades requeridas para la realización de tal trabajo; esto es, el que los empleos o los trabajadores sean etiquetados como calificados, se debe a que el contenido técnico del trabajo requiere el manejo de ciertas habilidades y conocimientos (Collins, 1971; Hussain, 1981).

Más aún, esta noción que afirma que la división del trabajo en el capitalismo corresponde exclusivamente a los requerimientos técnicos de la economía también significa una visión particular de la estratificación social que plantea que las distinciones que conlleva cada puesto/trabajador (es decir, las recompensas monetarias, estatus, prestigio, poder, etcétera) no están determinados socialmente, sino que son el resultado final de diferencias en las habilidades y preparación de los distintos individuos. En segundo lugar, la teoría del capital humano también asevera, aunque en forma implícita, que existe una correspondencia perfecta entre los sistemas económico y educativo; no sólo la función de la escuela en la economía está dada exclusivamente en términos de los efectos que el conocimiento técnico-cognitivo tiene sobre la fuerza de trabajo, sino que también aparece como si lo que de verdad se enseña/aprende en la escuela resultara relevante (perfectamente relacionado) con la esfera de la producción.

Algunos autores han señalado cómo esta visión de la educación no sólo menosprecia la importancia de la capacidad de "aprender haciendo" o "el entrenamiento en el propio lugar de trabajo" que ha probado tener una importancia fundamental en la capacitación de los trabajadores (Blaug, 1983), sino que se "saca de la manga", por así decirlo, el que los elementos internos de la enseñanza (el contenido del currículum, las prácticas educativas) realmente transmiten las competencias necesarias para la producción.

Los argumentos en este sentido se mueven en la siguiente dirección: algunos autores, como Blaug, Bowles y Gintis, han señalado cómo aun-

que los teóricos del capital humano implícita o explícitamente han aceptado la función cognitiva de la escuela en la economía, no han propuesto ninguna información específica de cómo se ha dado esta relación, de cómo la experiencia de aprendizaje de los alumnos en la escuela está relacionada con el desempeño real de sus roles ocupacionales, sino que simplemente se han conformado con aseverar que la educación vuelve más productivos a los trabajadores, y que este aumento en la productividad se debe al aprendizaje cognitivo por parte de la fuerza laboral.

Para abundar aún más, hallazgos frecuentes que se dieron de manera repetida en el mismo campo entre los setenta y los ochenta sugieren que pocos trabajadores alguna vez hacen uso real, en sus centros de trabajo, de los conocimientos adquiridos en la escuela, con lo que indican no sólo una escasa relación entre educación y trabajo, sino el verdadero eje del rol de la enseñanza: el aprendizaje de ciertos rasgos de comportamiento necesarios posteriormente para la ejecución de los empleos (Bowles y Gintis, 1976; Gorz, 1976). En otras palabras, lo que estos autores muestran es que el tipo de calificación/entrenamiento que se recibe en la escuela no guarda relación directa con los requerimientos técnicos de la producción, sino que la educación más bien socializa la fuerza laboral en los rasgos de comportamiento necesarios para mantener las relaciones de autoridad en la producción.

Para Poulantzas, Bowles y Gintis y Gorz —entre otros— los empleadores están más preocupados con las disposiciones y características generales de sus trabajadores, que con sus habilidades particulares para llevar a cabo tareas técnicas específicas. Este aspecto de “subjetividad” es el que, para estos autores, provee la clave para poder entender la relación entre el sistema educativo y el económico. De acuerdo con esta visión crítica de la educación, cuando los empleadores compran fuerza de trabajo lo que realmente están adquiriendo es, por una parte, un “bien potencialmente maleable”, pero, por otro lado, se trata de una mercancía controlada por su voluntad independiente, que muchas veces se vuelve hostil contra el capitalista, a sus motivos e intereses; y dado que el proceso de producción capitalista comprende en sí mismo problemas de control, una de las principales aportaciones de Bowles y Gintis se refiere al hecho de que la socialización “subjetiva” de los trabajadores guarda supremacía sobre su calificación técnica.

De manera similar, autores como Braverman (1974) han explicado que en el capitalismo avanzado existe una tendencia hacia la descalificación de la fuerza de trabajo, proceso a través del cual la mayoría de los elementos de juicio, de conocimiento, de toma de decisiones, de experiencia le son removidos al trabajador, dejándolo únicamente con las tareas más simples que debe llevar a cabo. Como consecuencia de ello, una gran variedad y un gran número de empleos y de trabajadores que son etiquetados como calificados en términos de habilidades laborales, resultan en la realidad descalificados, aunque el capitalismo artificialmente eleve su contenido técnico a fin de crear barreras sociales al interior de la fuerza de trabajo que de otra forma resultaría homogénea. Lo anterior, como una manera de justificar la distribución jerárquica de recompensas y privilegios.

En términos generales, el argumento crítico que se maneja es que la educación como institución ideológica legitima la asignación diferencial de los trabajadores en la esfera de la producción al introducir en la propia percepción de la fuerza laboral el que existe una distinción entre el trabajo manual y el intelectual y que este último merece una evaluación más elevada (Althusser, 1970; Braverman, 1974; Poulantzas, 1976).

O para ponerlo de manera distinta, de acuerdo estos autores, en el capitalismo está implícita la noción de que las posiciones de subordinación en la jerarquía ocupacional son asignadas a los miembros de la sociedad que carecen de conocimientos y de *know-how*. En este contexto, la escuela legitima las diferencias en conocimiento que se asumen como necesarias para ocupar determinado puesto; el entrenamiento del trabajo intelectual, de acuerdo con esta perspectiva consiste, en menor o mayor extensión, en la inculcación de una serie de rituales, secretos y símbolos culturales (el uso del discurso, los modales, la autopresentación y los atributos asociados con el buen gusto) y el conocimiento general, que siempre adquiere la forma particular atribuible a la ciencia y que es presentado como el privilegio de unos cuantos talentosos. En síntesis, el rol de la educación es transmitir estos atributos de la cultura dominante y enfatizar la distinción que existe con la cultura de la clase trabajadora (Althusser, 1970; Bourdieu, 1979 y 1981; Bernstein, 1977; Poulantzas, 1976).



A manera de recapitulación, bajo la teoría del capital humano —que tiene como supuesto una visión tecnológica funcional de la sociedad— el conjunto de relaciones de propiedad y de poder que caracterizan al sistema económico son ignoradas, y en consecuencia se nos presenta una imagen del sistema educativo al servicio, en forma mecánica y lineal, de las necesidades técnicas de la economía.

En contraste, varios autores que ofrecen una visión crítica de los planteamientos economicistas sobre el papel de la educación, tales como Althusser, Gorz, Poulantzas, Bowles y Gintis, Braverman y Carnoy, han echado luz sobre esta visión positivista de la sociedad que presenta al sistema educativo como si sus funciones debieran ser analizadas únicamente en términos de mecanismos selectivos y de capacitación (a lo que ya me he referido como las “funciones objetivas” de la educación), lo que distorsiona el hecho de que en realidad la educación juega un rol significativo en la reproducción de las relaciones sociales de producción en el capitalismo, ya que éstas no son únicamente relaciones técnicas, sino relaciones de poder, de las que emergen estructuras de dominación, de subordinación, de autoridad, de explotación y mecanismos de control social. En este contexto, por consiguiente, las funciones del sistema educativo en cuanto a la producción no pueden reducirse a la provisión de “competencias técnicas,” sino que deben extenderse a la transmisión de patrones de comportamiento y de prácticas ideológicas que permitan la reproducción de las relaciones sociales de producción en el capitalismo.

Sin embargo, la visión economicista de la sociedad, al negar los aspectos sociales del trabajo representa de manera errónea la naturaleza de la estructura ocupacional como una jerarquía de recompensas (ingreso, por ejemplo) y, por lo tanto, es capaz de aseverar que el no gozar de privilegios en la sociedad simplemente significa contar con una cantidad menor de un determinado atributo; en este caso, se trataría de credenciales educativas.

Las implicaciones de lo anterior son muy significativas. Al relegar a la periferia de sus teorías la dimensión “clasista” de la producción, al negar que carecer de privilegios supone la existencia de una relación social entre clases sociales, esta visión es capaz de plantear que la educación puede “mejorar”, “corregir” las estructuras de desigualdad económica y social que prevalecen en la sociedad, que esta misma puede proveer los

“atributos faltantes” a las clases no privilegiadas y que, por este medio puede corregirse la estructura desigual de la sociedad.

### **La educación como una inversión personal lucrativa**

Quizás no encontremos otra área —excepto aquella que se refiere a la inversión educativa y el desarrollo económico— en la que los hallazgos de la teoría del capital humano hayan tenido mayor relevancia ideológica que en la que se refiere al análisis de las tasas de retorno. Las tasas de retorno del capital humano es un enfoque microeconómico para el análisis de la educación por medio del cual se hacen intentos para calcular la cantidad de la distribución de las ganancias que se debe a la educación. Al mantener constantes variables tales como familia de origen, sexo, raza, ocupación, habilidades intelectuales adscritas o de nacimiento, entre otras, los economistas de la educación analizan de qué manera la educación aumenta la capacidad de ganancia de los individuos (Denison, 1962; Morgan, Cohen y Brazer, 1962; Becker, 1964; Carnoy, 1967; Blau y Duncan, 1967; Mincer, 1968; Psacharopoulos, 1972; Wiles, 1974).

Los hallazgos empíricos en este campo fueron sumamente prolíficos. Esta área llegó a ser conocida como “el pan y la sal” del programa de investigación de la teoría del capital humano que se expandió por todo el mundo. Al mostrar de manera clara la conexión entre niveles educativos e ingresos individuales, la mayoría de estos estudios reafirmaban que la educación seguía siendo una buena inversión personal. Es decir, al analizar las diferencias en cuanto a ingresos absolutos por medio de la inversión educativa, Denison, por ejemplo, le atribuyó dos terceras partes de las diferencias al efecto único de la educación.

Por su parte, el estudio de Morgan, David, Cohen y Brazer que se realizó en 1962 y que toma en cuenta por separado la contribución de factores tales como sexo, raza, ocupación, tamaño de la ciudad en la que se vive, trayectoria escolar, concluyó que “el efecto neto (la duración de la educación) ha probado ser tan poderoso que refuerza la noción popular que una mejor educación es el camino más seguro hacia la consecución del logro” (Morgan, Cohen, Brazer, 1962).

Carnoy (1967), quien intentó aislar el efecto neto de la educación sobre los ingresos en sociedades subdesarrolladas como México, también concluyó que existe una fuerte correlación entre años cursados en

la escuela y distribución del ingreso. Carnoy consiguió evidencia acerca de los salarios, la edad, el número de años cursados en el sistema educativo, la ocupación del padre, la propia ocupación, la rama industrial y la ciudad de empleo, y la carrera cursada después de los estudios secundarios. Su hallazgo central fue que otras variables como la edad y la educación añadían muy poco a la explicación en la variación del ingreso entre los trabajadores mexicanos urbanos.

En síntesis, en términos globales, la evidencia que se desprende de los estudios basados en las tasas de retorno a la educación muestran que:

1. Los individuos altamente calificados ganan más en promedio que los menos calificados;
2. Las diferencias se incrementan con los años;
3. Las ganancias aumentan hasta lograr un punto máximo y después se estancan;
4. Este punto máximo de alcance está íntimamente relacionado con el nivel educativo y cada categoría profesional tiene su propio perfil en este sentido;
5. Los ingresos de aquellos graduados en carreras de tiempo completo son mayores que los de quienes sólo cuentan con una calificación técnica de tiempo parcial;
6. Las diferencias en ingreso entre aquellos que cursaron una maestría y aquellos que estudiaron un doctorado es relativamente reducida en comparación con las diferencias entre quienes cuentan con estudios de licenciatura y aquellos con una calificación de tiempo parcial;
7. Aun cuando se considera el efecto neto que la educación tiene sobre los ingresos en los países subdesarrollados, el hallazgo central es que aparte de la edad y del tipo de educación cursada, otras variables realmente añaden muy poco a la variación en las ganancias de los individuos.

Una vez más, resulta importante enfatizar que las implicaciones de estos hallazgos no son poco significativas. Al afirmar que existe una correlación positiva entre los ingresos individuales y los años de educación cursados, este enfoque le atribuye implícitamente a la determinación estructural de la educación, "poderes mágicos".

Esta aseveración no sólo le otorga reconocimiento con la noción funcionalista de la educación, a la concepción de que la educación a través de la provisión de diferencias en relación con la calificación ubica a los individuos en puestos diferenciados en la jerarquía ocupacional, sino que este reconocimiento refuerza la concepción de que como la educación determina la posición del individuo en la economía tiene el poder, a su vez, de transformarla al tener el poder de alterar la distribución del ingreso, las oportunidades de empleo y las estructuras sociales.

En una sociedad supuestamente meritocrática esta argumentación técnico-funcionalista llega hasta el punto de aseverar que la educación puede remediar las condiciones de desventaja que el individuo pudo haber heredado de nacimiento, dado que una de las características principales de las sociedades industriales modernas es la extensión en que una amplia gama de ocupaciones está abierta "a todos", con base únicamente en sus méritos. Y al ser la educación uno de los criterios que dispone de mayor credibilidad y legitimidad para seleccionar a los individuos para los distintos puestos y posiciones en la estructura ocupacional, la educación actúa como un canal de movilidad, como medio para eventualmente ascender en la escalera de la estratificación (Lipset, 1959; Anderson y Bowman, 1963; Collins, 1979).

El razonamiento que está detrás de esta visión es el de que depende de los individuos el obtener el tipo de educación "correcta". Ya que, en la medida que esto se logre, en una sociedad que recompensa los esfuerzos personales, cada quien contará con las oportunidades objetivas para mejorar su posición social. Pero como lo afirma Hussain:

Las calificaciones educativas son tratadas como límites cuya posesión resulta una garantía de ingreso continuo. Lo que debemos recordar es que el ingreso está ligado a ocupaciones y no a calificaciones educativas. Esta apariencia resulta engañosa; las calificaciones educativas no son títulos que aseguren ni un ingreso, ni una ocupación; no determinan el acceso a las ocupaciones, pero tampoco las garantizan.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Anthar Hussain. "The economy and the education system in capitalist societies", en: R. Dale, *et al. Education and the state: politics, patriarchy and practice*. Inglaterra, Barcombe Falmer Press/The Open University Press, 1981, p. 166.

En síntesis, la ideología detrás de la teoría del capital humano –la creencia de que el resultado final de la expansión educativa en una sociedad no está basada en desigualdades producto de la riqueza heredada sino en el mérito personal– refuerza la idea de que el éxito y la movilidad social son una cuestión de esfuerzo y de iniciativa individual en una sociedad de iguales.

Brevemente, la idea de la educación como una inversión productiva (capital humano) trajo como consecuencia el resurgimiento de la creencia reformista de que el resultado final de la expansión educativa es una sociedad basada en el mérito, en la que el éxito y la movilidad social son producto del esfuerzo y del logro individual, puesto que se trata de una sociedad de pares.

Esta noción productivista de la educación también sirvió para generar una ideología de alcances más amplios: el crecimiento nacional y el mejoramiento de una sociedad a través de una inversión masiva en educación. En este contexto, la educación se vuelve un medio eficiente para compensar las desigualdades entre las naciones atrasadas y las industrializadas, un medio por el cual los países subdesarrollados pueden alcanzar a las naciones avanzadas en el camino del progreso.

No obstante, para finales de los sesenta y principios de los setenta, una serie de críticas acerca del “valor productivo” de la educación empezó a aparecer, en la medida que la realidad económica y social de las sociedades industrializadas mostró que la educación no tenía las facultades mágicas de transformar las estructuras de desigualdad que prevalecen en determinadas naciones y el contraste entre países atrasados y adelantados y, en consecuencia, empezó a relativizarse la creencia de que la puesta en marcha de ciertas reformas educativas podía servir como sustituto de cambios más urgentes y fundamentales (Carnoy, 1967 y 1979).

## Bibliografía

- Althusser, Louis. "Idéologie et appareils Ideologiques d'Etat", en: *La Penseé* núm. 151, París, junio 1970; versión en español: "Ideología y aparatos ideológicos de Estado", en: *Revista Mexicana de Ciencia Política* núm. 78, México, UNAM, oct.-dic. 1974.
- Anderson, Arnold y Mary Jean Bowman. "Concerning the Role of Education in Development", en: Geertz C. (ed.). *Old Societies and New States*, New York, The Free Press of Glencoe, 1963.
- Anderson, Arnold y Mary Jean Bowman (eds.). *Education and Economic Development*. Chicago, Aldine, 1965.
- Baudelot, Christian y Roger Establet. *L'école capitaliste en France*. París, Maspero, 1971; versión en español: *La escuela capitalista*. México, Siglo XXI, 1975.
- Becker, Gary. *Human Capital; a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York, Columbia University Press, 1964.
- . *Human Capital and the Personal Distribution of Income; an analytical approach*. Ann Arbor, University of Michigan, 1967.
- . "Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis", en: *Readings in the Economics of Education*. París, Unesco, 1968.
- Bernstein, Basil. "Aspects of the relations between education and production", en: *Class, Codes and Control*, vol. 3, London, Routledge and Kegan Paul, 1977.
- Bhagwati, Jagdish. *The New International Economic Order. The North/South Debate*. Cambridge, Massachusets, The MIT Press, 1977.
- Blau, Peter y Dudley Duncan Otis. *The American Occupational Structure*. New York, Wiley and Sons, 1967.
- Blaug, Mark (ed.). *Economics of Education*, vol. 1. Baltimore, Penguin Books, 1968; versión en español: *Economía de la Educación*. Madrid, Tecnos, 1972.
- Blaug, Mark. "The Correlation between Education and Income: What does it Signify?", en: *Higher Education*. London, febrero, 1972.
- . *La educación y el problema del empleo en los países en desarrollo*. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo, 1974.
- . *Where are we now in the Economics of Education*. Great Britain, University of London, 1983.
- Blitz, Rudolph. *Education, the Nature of Man and the Division of Labour*. París, Unesco, 1971.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. *La Reproduction*. París, Minuit, 1970; versión en español: *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977.
- Bourdieu, Pierre. *La Distinction. Critique Social du jugement*. París, Minuit, 1979.
- . "The School as a conservative force: scholastic and cultural inequalities", en: *Schooling and Capitalism*. London, Routledge and Kegan Paul/Open University Press, 1981.
- Bowen, W.G. "Assessing the Economic Contribution of Education", en: Mark Blaug (ed.). *Economics of Education*, vol. 1. Baltimore, Penguin Books, 1963; versión en español: "Valoración de la contribución económica de la educación", en: M. Blaug (comp.). *Economía de la educación*. Madrid, Tecnos, 1972.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis. "The Problem with Human Capital Theory. A Marxian Critique", en: *American Economic Review*, mayo, 1975.
- . *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI, 1976.
- Bowman, Mary Jean. "The Human Investment Revolution in Economic Thought", en: *Sociology of Education*, vol. 39, 1966.
- . "Human Capital, Concepts and Measures", en: *Readings in the Economics of Education*. París, Unesco, 1968.

- Braverman, H. *Labour and Monopoly Capital*. New York, Monthly Review Press, 1974; versión en español: *Trabajo y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX*. México, Nuestro Tiempo, 1981.
- Cardoso, F. Henrique y Enzo Faletto. "The Industrial Elite", en: S. M. Lipset y A. Solari (eds.). *Elites in Latin America*. New York, Oxford University Press, 1967.
- . *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México, Siglo XXI, 1970.
- Carnoy, Martin. "Rates of Return to Schooling in Latin America", en: *The Journal of Human Resources*, vol. 2, núm. 1, University of Wisconsin Press, 1967.
- . *Education as Cultural Imperialism*. New York, David Mackay C., 1974; versión en español: *La educación como imperialismo cultural*. México, Siglo XXI, 1977.
- . *La educación y la ideología de la eficiencia*. Cali, Univ. del Valle, Dirección de Educación, 1975.
- . *Segmented Labor Market; A Review of the Theoretical and Empirical Literature and its Implications for Educational Planning*. París, Unesco, 1977.
- . *Education and Unemployment; a Critical Appraisal*. International Institute for Educational Planning, París, Unesco, 1977.
- . *Can Educational Policy Equalize Income Distribution in Latin America?* England, International Labour Office World Employment Programme, Saxon House, 1979.
- . *Education, Economy and the State*. London, Routledge K. Dave, 1982.
- . "Economía y educación", en: *Educación*, núm. 40. México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1982.
- Castrejón Díez, Jaime. *La Universidad y el sistema*. México, Trillas, 1992.
- Clark, John B. "Distribution as Determined by a law of Rent", en: *Quarterly Journal of Economics*, abril, 1981.
- Collins, Randall, "Functional and conflict Theories of Educational Stratification", en: *American Sociological Review*, vol. xxxvi, 1971.
- . *The Credential Society, a Historical Sociology of Education and Stratification*. London, Academic Press, 1979.
- Coombs, Philip. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península, 1971.
- Debeauvais, M. "The Concept of Human capital in Economic Aspects of Education", en: *International Social Science Journal*, núm. 11, Oxford, 1962; versión en español: "La noción de capital humano", en: John Vaizey et al. *Aspectos económicos de la educación*. Buenos Aires, Solas/Hachette, 1968.
- Denison, Edward. *The Sources of Economic Growth and the Alternative Before Us*. New York, OECD, 1962.
- . *Measuring the Contribution of Education (and the residual) to Economic Growth*. París, OECD, 1964.
- . *Why Growth Rates Differ?* Washington, The Broings Institution, 1967.
- . "Education, Economic Growth and Gaps in Information", en: Ronald Wykstra. *Education and the Economics of Human Capital*. New York, The Free Press, 1971.
- Dobb, Maurice. *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*. México, Siglo XXI, 1981 (reimpresión).
- Douglas, J. W. B. *The Home and the School*. London, Mac Gibbon and Kee, 1964.
- Drumker, P. "The Educational Revolution", en: Halsey et al. *Education, Economy and Society*. London, Collier Mac Millan, 1961.
- Durkheim, Émile. *Education and Sociology*. Glencoe, Illinois, The Free Press, 1956; versión en español: *Educación y sociedad*. Buenos Aires, Shapire, 1974.
- Finn, D., N. Grant y R. Johnson. "Social Democracy, Education and the Crisis", en: *Working Papers in Cultural Studies*, núm. 10. Univ. of Birmingham, Center for Contemporary Cultural Studies, 1977.

- Floud, J. y A. H. Halsey. "The Sociology of Education", en: *Current Sociology*, vol. VII, núm. 3, Londres, 1958.
- Furtado, Celso. *El desarrollo económico: un mito*. México, Siglo XXI, 1975.
- . *La economía latinoamericana*. México, Siglo XXI, 1976.
- Gordon, D., M. Reich y R. Edwards. "A Theory of Labour Market Segmentation", en: *American Economic Review*. Papers and Proceedings, vol. 63, 1973.
- Gorz, André. "Technology, Technicians and Class Struggle", en: A. Gorz (ed.). *The Division of Labour. The Labour Process and Class Struggle in Modern Capitalism*. Hasocks, Harvestser Press, 1976.
- Gunder Frank, André. *Desarrollo del subdesarrollo*. México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, 1969.
- . *América Latina: subdesarrollo y revolución*. México, Era, 1977.
- . *Lumpenburguesía: lumpendesarrollo*, México, Era, 1977.
- Guzmán, Teódulo. *Alternativas para la educación en México*. México, Gernika, 1980.
- Halsey, A. H., J. Floud y C. A. Anderson. *Education, Economy and Society: Reader in the Sociology of Education*. New York, The Free Press, 1965.
- Halsey, A. H. "Theoretical Advance and Empirical Challenge", en: E. Hooper (ed.). *Readings in the Theory of Educational Systems*. London, Hutchinson University Library, 1971.
- Halsey, H., A. F. Heath y J. M. Ridge. *Origins and destinations*. Oxford, Clarendon, 1980.
- Hansen, Lee. "Total and private rates of return to investment in schooling", en: *Journal of Political Economy*, vol. 18, núm. 2, University of Chicago Press, 1963.
- Harbison, F. y Ch. Myers. *Education, Manpower and Economic Growth. Strategies of Human Resources Development*. New York, McGraw Hill, 1964.
- . "La evaluación de los recursos humanos", en: *Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación*. París, Unesco, 1965.
- Havighurst, Robert James y J. Roberto Moreira. *Society and Education in Brazil*. Pittsburgh, Univ. of Pittsburgh Press, 1965.
- . "The economy and the education system in capitalist societies", en: R. Dale et al. *Education and the State: politics, patriarchy and practice*. Barcombe, Falmer Press/The Open University Press, 1981.
- Kahan, Arcadius. "Problems of Education in Relation to Economic Development in Tsarist Russia", en: C. A. Anderson and N. J. Bowman (eds.). *Education and Economic Development*. Chicago, Aldine Publishing Company, 1963.
- . "Some Russian Economists on Returns to Schooling and Experience", en: Bowman et al. (comp.). *Readings in the Economics of Education*. París, Unesco, 1971.
- Karabel y Halsey. *Power and Ideology in Education*. London, The Oxford University Press, 1977.
- Karier, C. "Liberation and the Quest for Orderly Change", en: I. R. Dale, G. M. Esland y M. Mac Donalds (eds.). *Schooling and Capitalism: a sociological reader*. Londres, Routledge and Kegan Paul/The Open University Press, 1976.
- Kerr, C., J. T. Dunlop, F. Harbison y C. A. Myers. *Industrialism and Industrial Man*. Londres, Heinemann, 1962.
- Kuhn, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. México, FCE, 1976.
- Labarca, Guillermo. "Planificación de recursos humanos, ¿técnica o ideología?", en: Tomás Vasconi. *La educación burguesa*. México, Nueva Imagen, 1977.
- . *Economía política de la educación*. México, Nueva Imagen, 1980.
- La Belle, T. y R. Verhine. "Nonformal Education and Occupational stratification: Implications for Latin America", en: R. Dale et al. *Education and the State: Politics, Patriarchy and Practice*; Barcombe, Falmer Press/The Open University Press, Course Reader, vol. 2, 1981.



- Lipset, Seymour Martin y Reinhard Bendix. *Social Mobility in Industrial Society*. Londres, Heinemann, 1959; versión en español: *Movilidad social en la sociedad industrial*. Buenos Aires, Edit. Universitaria de Buenos Aires, 1963.
- Marini, Ruy Mauro. *La dialéctica de la dependencia*. México, Era, 1974.
- Mathews, J. C. *Examinations, their Use in Curriculum Evaluation and Development*. Londres, 1976.
- Medina Echavarría, José. *Discurso sobre política y planeación*. México, Siglo XXI, 1972.
- . *Filosofía, educación y desarrollo*. México, Siglo XXI, 1975.
- Medina Echavarría, José y Benjamín Higgins. *Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina*. París, Unesco, 1963.
- Mincer, Jacob. "On-the-job Training: Costs, Returns and Some Implications", en: Bowman *et al.*, (comp.). *Readings in the Economics of Education*. París, Unesco, 1968.
- Poulantzas, Nicos. *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*. México, Siglo XXI, 1969.
- . *Las clases sociales en el capitalismo actual*. México, Siglo XXI, 1976.
- Psacharopoulos, Georges. "Substitubilidad de mano de obra calificada", en: *Demografía y economía*. México, 1972.
- Puiggrós, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1980.
- Robinson, Joan. "La segunda crisis del pensamiento económico", en: *Economía Política*, núm. 39-40, México, 1974.
- Rostow, Walt Whitman. *Las etapas del crecimiento económico*. México, FCE, 1965.
- Schultz, Theodore. "Investment in Human Capital", en: *American Economic Review*, 5, Tennessee, marzo, 1961; versión en español: "Inversión en capital humano", Mark Blaug (comp.). *Economía de la educación. Textos escogidos*. Madrid, Tecnos, 1972.
- . *The Economic Value of Education*. New York/London, Columbia University Press, 1967.
- Segré, M., L. Tanguy y M. F. Lortic. "Una nueva ideología de la educación", en: Guillermo Labarca (comp.). *Economía política de la educación*. México, Nueva Imagen, 1980.
- Sewell, William H. y Vimal P. Shah. "Socioeconomic Status, Intelligence and the Attainment of Higher Education", en: *Sociology of Education*, 40, Winter 1967; reimpresso en: J. Karabel y A. H. Halsey (eds.). *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977.
- Sewell, W. H., A. Q. Haller y G. W. Ohlendorf. "The Educational and Early Occupational Attainment Process: Replication y Revision", en: *American Sociological Review*, 35, 1970.
- Thurow, Lester C. *Investment in Human Capital*. Belmont, California, Wodworth Publishing Company, 1970.
- . *Generating Inequality*. New York, Basic Books, 1975.
- Thurow, L. y R. E. Lucas. *The American Distribution of Income: A Structural Problem*. Washington, D. C., U. S. Government Printing Office, 1972.
- Vaizey, John. "What Some Economists said about Education", en: *The Economics of Education*. Londres, Faber and Faber, 1962.
- . "Toward a New Political Economy? Or some Problems of some Aspects of Economics in the Light of Human Resource Concept", en: *The Residual Factor and Economic Growth*. París, OECD, 1964.
- . *Education in the Modern World*. New York, Mc Graw-Hill Book Company/World University Library, 1967.
- Vaizey, J. y M. Debeauvais "Economic Aspects of Economic Growth", en: Halsey *et al.* *Education, Economy and Society*. New York, The Free Press of Glencoe Inc., 1961.
- Vasconi, Tomás Amadeu. *Dependencia y superestructura y otros ensayos sobre ideología y educación en América Latina*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1975.
- Wiles, P. "The Corelation between Education and Earnings", en: *The external-test-not content Hypothesis*. Higher Education, febrero 1974.

- Wolfe, Marshall. *Proyecto de desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, Unesco/CEPAL/PNUD, 1981.
- Young, Michael. "Curriculum Change: Limits and Possibilities", en: M. Young y G. Whitty (ed.). *Society, State and Schooling*. Sussex, The Palmer Press, 1977.
- . *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London, Collier-Mac Millan, 1971.

## ECONOMÍA Y EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

Jorge Munguía Espitia

### Sinopsis

El objetivo de este trabajo es cuestionar la perspectiva economicista de la educación, a partir de una concepción diferente de las relaciones entre la economía y la educación. Este cuestionamiento se basa en el papel central de las relaciones sociales de producción expresadas en el mercado de trabajo.

En la primera parte de este ensayo se presenta la posición economicista de la educación. En la segunda se inicia la reflexión crítica a partir de destacar el papel relevante de las relaciones sociales de producción y su expresión en el mercado de trabajo. En la tercera y cuarta partes se discuten los vínculos entre la educación, la distribución laboral y la desigualdad. Por último, se sintetizan brevemente las interpretaciones teóricas alternativas.

### La concepción economicista de la educación

El desarrollo económico de un país depende fundamentalmente del factor educativo. Así lo demuestran economistas y sociólogos en sus trabajos, al concebir las relaciones entre la educación y la economía como técnicas. La capacidad productiva de una economía, entendida como el volumen total de bienes y servicios que pueden ser producidos, depende no sólo de las inversiones en la planta productiva industrial y agropecuaria, en los servicios, etcétera, sino también de la calificación educativa de la fuerza laboral.<sup>1</sup>

La educación general juega un papel importante en la preparación vocacional del trabajador al proporcionar las bases para la consecución de una posición laboral, mediante el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura, cálculo y la transmisión de conocimientos generales. Sin embargo, se estima insuficiente, debido a que su duración y contenidos

---

<sup>1</sup> Ver E. Denison y P. Poulter. "Education of the labour force", en: B. R. Cosin. *Education: Structure and Society*. Penguin Books, London, 1972.

no corresponden totalmente a las demandas cognoscitivas y tipos de destrezas de las diversas actividades laborales, que se realizan en el sistema económico y social. Esta correspondencia se logra con la educación técnica, que es considerada la instancia por medio de la cual se adquieren las destrezas y conocimientos específicos requeridos por la estructura ocupacional; esta afirmación se basa en la suposición de que para cada puesto existen diferentes y particulares calificaciones educativas.<sup>2</sup>

La adecuada calificación ocupacional, obtenida mediante la educación técnica, desarrolla en el individuo las capacidades cognoscitivas y las destrezas particulares para un puesto de trabajo específico. Esto se traduce, por un lado, en un incremento de la productividad, a través del manejo rápido y certero de instrumentos y materias. Por otro lado, en un desarrollo de las técnicas, herramientas y máquinas, resultado de la asimilación y aplicación de los conocimientos adquiridos vía la experiencia laboral (este resultado es factible por el desarrollo de las capacidades de síntesis y de experimentación adquiridas en la escuela), así como de la producción de ciencia y tecnología.

Lo anterior incrementa la oferta y la calidad de los bienes, reduce los costos de producción y provoca una ampliación del mercado interno (vía la demanda); la reducción de los precios permite que una mayor cantidad de consumidores tenga acceso a estas mercancías. El aumento de la demanda, motor del crecimiento económico, estimula las inversiones y genera empleos que a su vez inciden sobre la ampliación del mercado interno.

Desde esta perspectiva, el sistema educativo, y en especial el subsistema técnico y vocacional, es visto como proveedor de un importante factor productivo: la fuerza laboral calificada, que tiene que adecuarse a los continuos cambios del aparato productivo y social para satisfacer adecuadamente la demanda de esta clase de insumos.<sup>3</sup>

Estos cambios, como se indicó, son ocasionados por la aplicación de la ciencia y la capacidad técnica de los trabajadores en los procesos de trabajo, que tienden a automatizarlos, así como a modificar sus formas

---

<sup>2</sup> Ver Randall Collins. "Functional and conflict theories of educational stratification", en: *American Sociological Review*, vol. xxxvi, 1971.

<sup>3</sup> Ver B. R. Clark. *Educating the Expert Society*. Chandler, San Francisco, 1962.

de organización, lo que lleva a la paulatina desaparición de los trabajos manuales y al aumento de los trabajos intelectuales de supervisión, vigilancia, control y dirección, complejizando las actividades laborales y exigiendo en consecuencia mayores y diversos conocimientos y destrezas para llevarlas a cabo.

En los países capitalistas avanzados el aumento y la variación de la escolaridad en la población es explicada como la consecuencia del crecimiento en complejidad de sus economías, que han modificado la estructura ocupacional reduciendo los trabajos de "overol" o de "cuello azul" y aumentando los de "cuello blanco".<sup>4</sup>

La adecuación entre la educación y la estructura ocupacional, que requieren las modernas economías, se logra mediante la llamada planeación educativa que detecta el nivel y tipo de acreditación que requiere y requerirá la economía, lo que permite ofrecer una oferta suficiente y diferenciada de matrículas. La falta de adecuación puede provocar, por un lado, que una oferta superior a la demanda impida la colocación de un número considerable de egresados generando desempleo calificado y/o que afecte negativamente los salarios, y asimismo desplace a los asalariados no calificados.

La lucha por la ubicación laboral lleva a que los trabajadores calificados ofrezcan más barato su fuerza de trabajo, lo que reduce las pretensiones salariales de los trabajadores especializados en general y los no calificados en particular, y/o incrementa la desocupación de los trabajadores menos calificados debido a las posibilidades de comprar fuerza de trabajo educada al mismo o más bajo precio.<sup>5</sup> La presencia de desempleados en la economía, además de provocar problemas políticos graves, restringe el mercado interno y afecta las tasas de ahorro necesarias para la inversión, al reducirse el consumo e incrementarse la asistencia social, y el apoyo financiero individual; esto desvía el presupuesto gubernamental y los ahorros de la inversión productiva hacia la improductiva (instituciones de ayuda social, programas de préstamos para el consumo básico, etcétera).

Por otro lado, una oferta inferior a la demanda afecta la productividad, al no disponerse de trabajadores con los conocimientos y

<sup>4</sup> Ver John Kenneth Galbraith. *El nuevo Estado industrial*. Barcelona, Ariel, 1972.

<sup>5</sup> Ver M. Blaug. *La educación y el problema del empleo en los países en desarrollo*. OIT, Ginebra, 1973.

habilidades indispensables para el manejo de instrumentos y materias; además de que se retraen las inversiones por no existir este insumo indispensable para la producción. La existencia de trabajadores capacitados estimula las inversiones, tanto nacionales como internacionales, ya que evita al empresario el tener que realizar programas de capacitación que incrementen la inversión de capital, y que por esta razón o no invierten o lo realizan en aquellos sectores, regiones o países que presentan una amplia oferta de fuerza laboral calificada. El aumento de la matrícula en la educación y su creciente diferenciación son, pues, el resultado de la expansión de mayores y diferentes calificaciones para el desempeño de las actividades laborales.<sup>6</sup>

En suma, la educación por desarrollar en el individuo, los conocimientos y habilidades, permite incrementar la productividad y generar la ciencia y la tecnología que modernicen los instrumentos y máquinas de trabajo, eliminando las tareas simples y de bajos salarios. El incremento de la productividad obtenida permite abatir los costos de la producción y reducir los precios. Esto aumenta el consumo y amplía el mercado interno, creando las condiciones para una nueva inversión que tendrá efectos positivos sobre el empleo y los salarios.

Este enfoque economicista de la educación descansa en un análisis técnico. Es decir, estima únicamente y de manera causal las relaciones entre el trabajo —la educación— y el crecimiento. Por lo tanto, excluye las relaciones entre los agentes mismos que son el factor determinante de las opciones tecnológicas y de la organización laboral. La cabal comprensión de las relaciones entre la economía y la educación exige considerar a la primera no únicamente en cuanto a las relaciones técnicas, sino fundamentalmente a las sociales.

A continuación se realiza una reflexión desde esta perspectiva que destaca el papel central del mercado de trabajo como eje para comprender la articulación entre la economía y la educación. A la vez, cuestiona los vínculos de la última con la distribución ocupacional y la desigualdad económica.

---

<sup>6</sup> Ver F. Harbison y Ch. Myers. *Education, Manpower and Economic Growth*. McGraw-Hill. New York, 1968.

## El mercado de trabajo, lugar de las relaciones entre la economía y el sistema educativo

La sociedad capitalista realiza diferentes prácticas productivas, según el estadio de desarrollo alcanzado, para satisfacer sus necesidades. La producción siempre se lleva a cabo bajo determinadas y específicas relaciones sociales que determinan no sólo la organización y distribución, sino la tecnología utilizada. Esta determinación se basa en la propiedad de los medios de producción.

La propiedad es el poder de invertir en determinados medios de producción para destinarlos a aplicaciones específicas, así como la disposición de los productos (hace referencia al qué se produce, a quién pertenece, para quién y cómo se distribuye). También es la capacidad de integrar y poner en acción los medios de producción (alude al cómo se produce). Lo anterior define dónde se invierte, qué se produce, para quién se produce y cómo se distribuye; todo esto de acuerdo con los criterios particularistas de obtención de beneficios y de dominación de la clase capitalista. En el análisis que hace Charles Bettelheim de las relaciones de producción y del proceso de producción capitalista apunta:

El proceso de producción asegura no sólo la producción-reproducción de *productos*, sino también la del *sistema de lugares* asignados a los *agentes* de la producción. El *proceso de producción* es, por lo tanto, también *reproducción de las relaciones de producción*. (...) Esta reproducción implica una cierta *repartición del trabajo social* (bajo una doble forma: repartición entre trabajo necesario y trabajo adicional, y repartición entre los sectores de la actividad social) y un cierto *reparto de productos* y, por lo tanto, una circulación de éstos; lo cual constituye un *proceso de distribución*, Marx puede decir que las *relaciones de distribución* no son más que "el reverso" de las *relaciones de producción*. *Circulación y distribución* son pues *momentos del proceso de producción y reproducción*.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Charles Bettelheim. *Cálculo económico y formas de propiedad*. México, Siglo XXI, 1996, p. 85.

La reproducción del capital siempre crea y recrea las condiciones de su dominación, inclusive en el nivel tecnológico: invierte únicamente en aquellos instrumentos, máquinas, etcétera, que incrementen la productividad y mantengan su posición de control en el proceso de producción, discriminando cualquier otro tipo de tecnología que no tenga estas características; esto además determina, vía la demanda, la producción de determinadas técnicas. Benjamín Coriat afirma en sus reflexiones sobre la ciencia, la técnica y el capital:

El fondo de la cuestión es que, para reproducirse, la empresa capitalista tiene necesidad no sólo de renovar su equipo, sino que el nuevo equipo puesto en circulación por ella posea unas características tales que produzcan constantemente las bases técnicas de la dominación del proceso de trabajo. La hipótesis que subyace en éstos es que *la técnica capitalista es a la vez técnica de dominación*.<sup>8</sup>

Esto sucede también en la organización de la producción, bajo criterios de dominación y obtención de ganancias, se ordena y divide el trabajo, se definen y establecen las diversas labores productivas y puestos de trabajo, además de que se especifica el tipo y nivel educativo de la fuerza laboral. Los criterios que se siguen, pues, son políticos derivados de las relaciones sociales de producción, caracterizados bajo el capitalismo por un afán de control y sumisión. Poulantzas afirma, siguiendo a Marx, al analizar el carácter político de la división del trabajo:

En la división capitalista de trabajo Marx nos dirá que la dirección del proceso de trabajo tiende a devenir "función del capital" y que el capital lo somete enteramente. Esto no es efecto de la casualidad, es que bajo las relaciones de producción capitalista (propiedad y posesión dependen del capital), la organización del conjunto del proceso de trabajo cede a las exigencias del capital. La separación y desposesión de los trabajadores de los medios de producción, figura de su explotación capitalista, significa que no existe división ni coordinación de tareas puramente "técnicas" (...) el trabajo de dirección y de vigilancia capitalista no es una tarea técnica, del mismo modo que la división del

<sup>8</sup> B. Coriat. *Ciencia, técnica y capital*. Barcelona, Ed. H. Blume, 1979, p. 81.



trabajo en el propio seno de la clase obrera, especialmente el trabajo parcelario, no es tampoco efecto del “maquinismo” ni de la “gran industria” como tales, sino de su existencia capitalista.

(...) el despotismo de la fábrica constituye precisamente la figura de la dominación de la división social del trabajo sobre la división técnica, tal como existe en el capitalismo. Este trabajo de dirección y de vigilancia capitalista es la reproducción directa, en el seno mismo del proceso de producción, de las relaciones políticas entre la clase capitalista y la clase obrera.<sup>9</sup>

Es decir, la propiedad y la posesión que particularizan a las relaciones sociales capitalistas permiten adecuar, modificar y transformar los instrumentos de trabajo, los objetos, la disposición de los individuos en relación con los medios y consigo mismos, de acuerdo con las finalidades establecidas. De esta manera, las relaciones sociales determinan no sólo la organización de la producción y la distribución de los productos, sino también la tecnología por utilizar, la división del trabajo en diferentes ocupaciones, las clases y segmentos sociales, el volumen y los requerimientos de acceso al empleo (edad, sexo, escolaridad). De acuerdo con la argumentación de Bettelheim:

La propiedad y la posesión se ejercen a través de una serie de funciones (coordinación, dirección, control de los procesos de trabajo, afectación de los medios de producción a usos determinados, afectación de los productos). Estas funciones pueden ser ejercidas por los propietarios mismos (los “portadores” de las relaciones de propiedad) o por sus “representantes” (sus “agentes”). La repartición social de estas funciones y de las funciones polares de ejecución constituye la *división social del trabajo*. Ésta es pues un *efecto de las relaciones de producción*. Lo es igualmente de la división de tareas constitutivas de los procesos de trabajo, o *división técnica del trabajo*. Esta última siempre está subordinada a la división social del trabajo, lo que significa que las modalidades de repartición de las tareas están siempre determinadas socialmente.

Esta determinación social concierne tanto a las modalidades de la especialización y de la calificación profesional, como a la repartición concreta de las tareas en el interior de las “unidades de producción” (o “centros de apropiación”).

<sup>9</sup> Nicos Poulantzas. *Las clases sociales en el capitalismo actual*. México, Siglo XXI, 1997, p. 210-211.

ción de la naturaleza”) y a la delimitación y formas de existencia de las propias unidades de producción.<sup>10</sup>

Por lo tanto, es el carácter de las relaciones de producción y no un determinismo técnico el factor determinante en la estructura técnica y organizativa de la producción, y por ende de la definición de los niveles y tipos de calificación laboral exigidos para el acceso a diferentes ocupaciones y oficios. Estos requerimientos de la producción capitalista se manifiestan en el mercado a través de la demanda y oferta de mercancías: bienes de consumo, de capital, fuerza de trabajo... etcétera.

La comprensión de las relaciones entre la economía y la educación parte de las características de la sociedad capitalista: la desposesión y sumisión de la clase trabajadora que la obliga a vender su fuerza de trabajo en el mercado de acuerdo con los requisitos establecidos por el capitalista.

En la sociedad capitalista, al no ser los trabajadores propietarios de los medios de producción tienen que vender su fuerza de trabajo para poder adquirir, mediante el salario, los bienes indispensables para su subsistencia. Es decir, los trabajadores venden para poder comprar y vivir; en tanto que los propietarios compran para poder producir, vender y realizar la ganancia.

El intercambio fuerza de trabajo salario se lleva a cabo en un sitio peculiar del capitalismo: el mercado de trabajo; institución necesaria para la compra y venta de una fuerza laboral diversa y para su distribución en las diferentes ocupaciones y oficios. En este proceso, la acreditación educativa desempeña un papel importante para el acceso a la estructura laboral. En el mercado de trabajo el capitalismo expresa la cantidad y tipos de calificación que la fuerza laboral debe poseer para ser contratada, lo que incide, por un lado, sobre la demanda por mayor educación y capacitación, y, por otro lado, influye en las instituciones educativas para que ofrezcan mayores y diversas oportunidades. Por lo anterior, las relaciones entre la economía y la educación deben comprenderse a partir de las características del sistema capitalista manifestadas en el mercado laboral.

---

<sup>10</sup> Charles Bettelheim. *Cálculo económico y formas de propiedad*, p. 87-88.

## Credenciales educativas y distribución laboral

La categoría credencial educativa es heterogénea, incluye tanto a la educación general como a la profesional y vocacional. Los dos últimos tipos de credencial por su estructuración, basada supuestamente en currículos desarrollados sobre la identificación de las necesidades cognoscitivas y las destrezas de determinados puestos, constituyen un índice de la competencia técnica obtenida para las ocupaciones con las cuales se relaciona.

Cabe entonces preguntar cuál es el papel de la educación general en el acceso a diferentes trabajos. Se ha respondido a esta interrogante afirmando que la educación general dota a los individuos de las capacidades intelectuales y destrezas que los hacen capaces de desempeñar cualquier trabajo. La implicación de este argumento es que aunque la educación general no está relacionada directamente con algún tipo de ocupación, constituye un índice de competencia técnica para una gran variedad de actividades, y aún más, se puede agregar que provee de cierta capacidad para aprender de las experiencias en el trabajo; la generalidad de sus currículos permite asimilar y resolver los éxitos y fracasos en las prácticas laborales. Si esto es así, ¿entonces para qué se exige e imparte la educación técnica que, por la especificidad de sus currículos, condena a los sujetos a determinados puestos ocupacionales? Desde una perspectiva crítica los argumentos sobre la educación general y la técnica son inadecuados, porque se basan en la premisa de que la credencial educativa exigida para cada ocupación está determinada por la naturaleza técnica del trabajo.

Las discusiones sobre la división del trabajo dan por sentada la partición de las actividades laborales en ocupaciones, y se limitan a analizar sus efectos e implicaciones. Un ejemplo de lo anterior es el famoso estudio de Adam Smith sobre la división del trabajo en una fábrica de alfileres. Actualmente los economistas analizan las implicaciones económicas, la eficiencia, la productividad, etcétera; mientras que los sociólogos examinan las consecuencias sociales de la división del trabajo y su papel en el mantenimiento de la cohesión social. Tomar la división del trabajo como algo dado es evadir el problema de las causas que determinan la fragmentación de las actividades y su traducción en ocupaciones, así como la manera en que éstas son asignadas a los individuos; ya líneas

arriba se hicieron algunos apuntes sobre el carácter político de esta partición del trabajo, que a continuación se amplían desde una perspectiva crítica.

El trabajo por sí mismo no indica cómo se divide, ni cuáles personas deben realizarlo. No hay ningún elemento en la división del trabajo que apunte la forma en la cual el trabajo manual tenga que ser excluido del trabajo intelectual, o que los trabajos de administración y coordinación tengan que separarse de los trabajos de ejecución. En la reflexión económica y sociológica sobre el trabajo se ha asumido implícitamente la división del trabajo como técnica. Estrictamente hablando, no existe una división técnica del trabajo. La fragmentación de las actividades laborales tienen lugar en la sociedad, y las formas que adoptan están determinadas por las relaciones sociales.

Las relaciones sociales afectan la división del trabajo, estableciendo una jerarquía y ordenación de los diversos tipos de trabajo, a través de criterios definidos de selección y promoción para cada una de las ocupaciones. En las sociedades capitalistas los factores que diferencian una ocupación de otra son, entre otros, las diferencias en términos de empleo y sexo, las maneras en que se establecen los salarios y cómo son revisados, los requisitos educativos que se fijan para cada puesto, etcétera. De ahí que la selección ocupacional sea al mismo tiempo un proceso de distinción social, y los requerimientos de entrada a los puestos de trabajo impliquen necesariamente una comparación con otras ocupaciones. Esto significa que los factores y criterios usados para la selección de los individuos, específicamente las credenciales educativas, tienen una doble función: delimitan una ocupación en relación con otras, y determinan las capacidades actitudinales y cognoscitivas adecuadas para el trabajo en cuestión.<sup>11</sup>

Esto implica que los requerimientos educativos para el acceso a las ocupaciones tienen una relación indirecta con lo que se consideraría como técnicamente necesario para su realización.

Así, las credenciales educativas se utilizan en la selección porque además de diferenciar, certifican el desarrollo de las actitudes y conduc-

---

<sup>11</sup> Delimitación que es reforzada por el establecimiento de un salario diferente, de actividades específicas por realizar, etcétera.

tas indispensables para adaptarse al mundo de trabajo, tales como: respeto a la autoridad, obediencia, lealtad, puntualidad. Estas disposiciones son reproducidas en la educación, con mayor intensidad en la educación técnica,<sup>12</sup> a través de reglas estrictas, el autoritarismo de los maestros, etcétera; sin querer decir que no se desarrollen ciertos conocimientos y habilidades particulares. Afirman Bowles y Gintis en su reflexión sobre la educación capitalista:

La estructura de las relaciones de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social que son los ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto. Concretamente, las relaciones sociales de la educación —las relaciones entre administradores y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y estudiantes y su trabajo— son una replica de la división jerárquica del trabajo. Las relaciones jerárquicas están reflejadas en las líneas de autoridad verticales que van de administradores a maestros a estudiantes. El trabajo enajenado se refleja en la falta de control que tiene el estudiante sobre su educación, la enajenación de ésta sobre el contenido de sus planes de estudio, y la motivación del trabajo escolar a través de un sistema de calificaciones y otras recompensas externas... La fragmentación del trabajo se refleja en la competencia institucionalizada y muchas veces destructiva entre estudiantes, mediante una constante evaluación y clasificación ostensiblemente meritocráticas.

... las escuelas mantienen constantemente su control sobre los estudiantes. Conforme “dominan” un tipo de reglamentación conductual, se les permite pasar a la siguiente o bien se les encauza al nivel correspondiente en la jerarquía de la producción. Incluso dentro de una misma escuela, las relaciones sociales de diferentes ramas tienden a conformarse de acuerdo a diferentes normas conductuales. Así, en el bachillerato, las ramas vocacionales y generales destacan el respeto por las reglas y la supervisión estrecha...<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Ver André Gorz. *La división capitalista del trabajo*. México, Siglo XXI (Col. Pasado y Presente, núm. 32), 1997.

<sup>13</sup> S. Bowles y H. Gintis. *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI, 1981, p. 176.

Sin embargo, respecto a esta última dimensión las capacidades cognoscitivas y las destrezas adquiridas son mínimas. Esto es así debido a que la adecuación de los currículos a las necesidades de los puestos restringe los conocimientos y destrezas a lo específico y particular. Por otro lado, los continuos cambios tecnológicos modifican las supuestas calificaciones exigidas para las ocupaciones y hacen obsoleta la instrucción, que no puede adecuarse a las nuevas condiciones técnicas de la producción, por los altos costos que implica la compra para la escuela de esa maquinaria y equipo modernísimos.

Se puede afirmar también que la calificación cognoscitiva que se recibe está limitada a aquellas empresas que tienen la misma maquinaria y equipo con que cuenta la institución escolar, lo que restringe la calificación técnica, en el sentido lato de la palabra, a un tipo de unidades productivas; no así la socialización que es común a toda forma de organización capitalista y despótica del trabajo.<sup>14</sup>

En resumen, la división del trabajo ha sido históricamente estructurada por los dueños de la producción de diferentes maneras; cada una de las cuales ha correspondido al objetivo fundamental de asegurar la apropiación del producto, por medio del mayor grado de control sobre el proceso productivo y la fuerza de trabajo.<sup>15</sup> Las ocupaciones y tareas productivas son definidas por los empleadores en términos del alcance de sus responsabilidades, relación jerárquica, calificación requerida, etcétera; primordialmente en función de su estrategia de control social y organizativo sobre el proceso de trabajo, y secundariamente en función de los requerimientos técnicos en la producción.

En este contexto, la credencial educativa sirve como un criterio de selección de los candidatos para los diferentes puestos de la estructura ocupacional debido a que certifica fundamentalmente la posesión de las características actitudinales y de conducta indispensables. Además, legitima las diferencias de trabajo y remuneración como el resultado de los mayores conocimientos y habilidades representados por la acreditación educativa. No existe, pues, una determinación técnica en la división del trabajo, ni en la asignación de niveles educativos a los diferentes puestos u oficios.

---

<sup>14</sup> Ver S. Bowles y H. Gintis. *La instrucción escolar en la América capitalista*.

<sup>15</sup> Ver S. Marglin. "Orígenes y funciones de la parcelación de tareas. "¿Para qué sirven los patronos?", en: A. Gorz. *Crítica de la división técnica del trabajo*. Barcelona, Laia, 1977.

## Credenciales educativas y desigualdad económica

Las credenciales educativas sirven como base de selección para las ocupaciones, pero no es el sistema educativo el que asegura la colocación. El volumen, categorías, términos del empleo son determinados por el sistema productivo y no por el educativo. Aunque este punto es simple y obvio, frecuentemente se olvida; este descuido se presenta, particularmente, en los estudios sobre la desigualdad económica y los factores que determinan el ingreso personal. Es un lugar común señalar que los bajos salarios corresponden a los trabajadores con bajos niveles educativos (medidos regularmente en términos del número de años cursados en el aparato escolar), y los altos salarios pertenecen a las personas con niveles superiores de educación.

A partir de esta observación se deduce que la desigualdad educativa es una de las causas principales de la desigualdad económica, lo que lleva a creer que ésta puede ser reducida ampliando el acceso a las instituciones educativas y ofreciendo diferentes modalidades (educación de adultos, sistemas abiertos, etcétera), para reducir las diferencias de calificación. Sin embargo, esta creencia se basa en una premisa falsa: considerar que la mayor oferta educativa y su consecuencia la mejor calificación de la fuerza laboral llevarán a la desaparición de las ocupaciones mal pagadas. Así, las propuestas de reforma del sistema educativo para obtener una mayor igualdad se basan en las siguientes consideraciones: primero, es posible reducir las diferencias educativas; segundo, las calificaciones educativas aseguran el acceso al empleo. A continuación se cuestionan estas consideraciones.

En líneas anteriores se indicó que los diferentes requisitos educativos para el acceso a diversas ocupaciones tienen la finalidad de definirlos y jerarquizarlos. Dentro de la lógica de dominación del capital, en la selección de los trabajadores para los puestos vacantes no son las similitudes educativas, sino las diferencias las que son estimadas. De esta manera, reducir las diferencias educativas en una determinada dimensión, como por ejemplo modificar la duración de la educación, puede significar un cambio en los criterios de selección que nulificaría los intentos de terminar con la diversificación social, y lograr la igualdad de oportunidades. Esto no ha sido tomado en cuenta cuando se considera la educación

como un factor determinante para la consecución de la equidad económica y social.

En los Estados Unidos de América esto es muy claro. La creciente oferta de fuerza laboral calificada, resultado de amplios programas educativos, ha mitigado el carácter diferenciador de la educación, lo que ha llevado a la adopción de otros criterios para mantener las diferencias entre los trabajadores como han sido el sexo, la raza, la religión, etcétera.

En relación con el papel de las calificaciones educativas y su determinación sobre el empleo, se puede decir que los trabajadores deducen del papel que tienen las credenciales educativas, como criterios de selección, que las mejores remuneraciones o la promoción laboral están condicionadas por el logro de niveles educativos superiores. Se puede afirmar que esta deducción es válida cuando solamente algunos individuos y no todos están tratando de obtener mayores reconocimientos escolares o si se supone que éstos no son únicamente criterios de selección, sino que ratifican puestos particulares de trabajo. Sin embargo, estas deducciones son falsas, porque estiman que el sistema educativo, mediante sus credenciales, determina el volumen y los términos del empleo, o consideran que las credenciales educativas indican los términos en que serán empleados sus poseedores; así, aquella persona que obtenga una credencial en ingeniería industrial realizará sus labores en las empresas más sofisticadas y percibirá un alto salario, amén de otras prestaciones.

Los economistas de la educación valoran las credenciales educativas como mecanismos no únicamente de promoción ocupacional, sino también establecen una relación directa con las percepciones; es decir, reconocen que las credenciales educativas dan derecho a determinados niveles salariales que son superiores a los niveles de percepción de los trabajadores no calificados; la adquisición de credenciales educativas superiores garantiza mayores ingresos. De ahí que las diferencias salariales sean el resultado de los diversos niveles educativos adquiridos. Estas razones presentan algunos problemas que se tratan a continuación.

En términos generales la correlación entre ingreso y nivel educativo es adecuada, pero es equivocado separar las credenciales educativas de las ocupaciones, y percibir aquellas como determinantes de los ingresos que devengan los individuos. Es necesario recordar que los salarios de-



penden de los puestos de trabajo y no de las credenciales educativas. Éstas son conceptuadas como la fuente de las percepciones porque constituyen uno de los criterios básicos de selección ocupacional; lo que es engañoso, las credenciales no dan derecho, por el simple hecho de obtenerlas, ni a ingreso específico, ni mucho menos a un trabajo. Aumentan las posibilidades de acceso a ciertas ocupaciones, pero no garantizan su entrada.

Es el capitalista el que determina el proceso de producción, las categorías ocupacionales que lo conforman y los salarios. Éstos son asignados para cada ocupación en función de la importancia que tengan en el control de la producción.

La credencial educativa es necesaria, sobre todo en un tipo de sociedad que la utiliza como criterio de selección y promoción laboral. Su distribución entre la fuerza de trabajo está condicionada por criterios internos de las instituciones (evaluaciones, requisitos de acceso a niveles e instituciones, oportunidades) y no por las necesidades del mercado de trabajo. De hecho, la distribución de credenciales no puede ser adecuada a las demandas del trabajo, debido a que el volumen y las categorías del empleo son determinados por el sistema productivo y para cada empresa en particular: de tal manera que los intentos de adecuación que realiza la educación, fracasan; la única solución sería la de contar con una institución educativa para cada unidad productiva, lo que sería imposible. Esto produce una falta de adecuación entre las credenciales y las categorías ocupacionales, lo que muestra el papel y las limitaciones educativas en la distribución laboral de la fuerza de trabajo.

Por todo lo expresado, la naturaleza de las relaciones sociales de producción es la que determina las posiciones ocupacionales, las opciones tecnológicas y las diferencias salariales; así como establece los requisitos educativos que debe poseer la fuerza laboral para acceder a los diferentes puestos ocupacionales. A diferencia de la perspectiva economicista, el tipo y nivel educativo de los trabajadores no están condicionados por las características técnicas del trabajo (conocimientos y habilidades particulares), sino que constituye un criterio principal para dividirlos, legitimar las diferencias sociales y certificar su grado de socialización y desarrollo cognoscitivo.

Una perspectiva crítica de las relaciones entre la economía y la educación cuestiona las premisas economicistas y formula los siguientes planteamientos sobre el mercado de trabajo, la educación y los salarios:

1. El análisis de las relaciones entre la economía y la educación descansan en el mercado de trabajo, ya que a través de éste se expresan las relaciones sociales que determinan las ocupaciones, salarios y las calificaciones que deberá poseer la fuerza laboral.
2. Las características de la organización y división de la producción no están determinadas por requerimientos técnicos, sino fundamentalmente por los objetivos sociopolíticos de los capitalistas, tales como la dominación, el control, la productividad..., éstos además determinan la categoría del empleo, volumen y salarios.
3. El capitalista utiliza para la selección de la fuerza laboral las credenciales educativas. La utilización de la escolaridad legitima la distribución desigual de los trabajadores, al parecer como el resultado justo por sus conocimientos y habilidades adquiridos en la escuela. También certifica un tipo de socialización (actitudes y conductas) y la posesión de ciertos conocimientos y habilidades.
4. El salario y la educación se determinan para cada una de las ocupaciones en relación con su importancia productiva y de control sobre el proceso de producción.

La interpretación presentada da bases para profundizar sobre el carácter de clase de la educación y acabar con el mito de ser la gran igualadora y promotora del desarrollo, así como para la propuesta de formas económicas y educativas radicales.

## **TEORÍA DEL CONFLICTO Y EDUCACIÓN: LA PERSPECTIVA NEOWEBERIANA**

Jorge Munguía Espitia

### **Nota aclaratoria**

El objetivo de este trabajo es presentar una relación sucinta de la teoría del conflicto y de la perspectiva neoweberiana del fenómeno educativo, dado el desconocimiento que de ella se tiene. Por esta razón se realiza una presentación histórica que muestra sus raíces y ulteriores desarrollos de manera sencilla, lo que lleva a simplificar los conceptos teóricos originales. El lector interesado en ampliar la comprensión de estos enfoques deberá recurrir a las fuentes originales.

Cabe indicar que se agrupan bajo la teoría del conflicto a los pensadores que reflexionan sobre la sociedad a partir de sus enfrentamientos. En especial se destaca la línea de pensamiento neoweberiana por ser la menos conocida en el ámbito de la educación, a diferencia de la amplia discusión de otras perspectivas críticas (Althusser, Baudelot, Establet, Bourdieu, Passeron, Bowles, Gintis, etcétera).

El trabajo comprende cuatro partes. En la primera, se realiza una brevísima descripción de los antecedentes de la teoría del conflicto. En la segunda parte, se presentan la sistematización y conceptualización que realiza Marx y que le da un carácter de teoría, así como las precisiones que lleva a cabo Weber, en el nivel político y cultural, para comprender los conflictos sociales y el papel de la educación. La tercera parte, versa sobre la concepción educativa que presenta Randall Collins, principal exponente contemporáneo de la perspectiva neoweberiana. Por último, se proponen algunas líneas de investigación desde esta perspectiva.

### **Antecedentes**

El análisis de la sociedad desde la perspectiva de sus conflictos no es nueva, sino que tiene sus antecedentes en la antigüedad. Tanto en el Oriente como en el Occidente han existido interpretaciones sobre las relaciones antagonicas que establecen los hombres en la sociedad. Éstas

se diferencian unas de otras por el intento de conceptualización, así como por los énfasis y matices que ponen sobre determinados problemas.

El documento más antiguo donde aparece una reflexión sobre la sociedad desde el punto de vista de los conflictos es el *Arthashastra* cuyo autor fue Kautilya, que algunos estudiosos lo identifican con Chanakya, ministro del emperador Chandragupta de Maurya que reinó de 321 al 296 a.C.<sup>1</sup> En este libro se trata la manera de gobernar a los hombres a través de las leyes civiles y la guerra. El establecimiento de normas que guíen las relaciones sociales evitan los enfrentamientos entre los hombres, al fijarse los requisitos y modos para el trato personal, lo que previene roces y ofensas. Además, la utilización de la violencia en el interior y la continua amenaza, real y figurada de confrontaciones externas, mantienen la integración social: el miedo y temor a ser reprimidos y agredidos conserva la unidad de los hombres. Así, el gobierno es el juego que las autoridades hacen con las leyes y una posible conflagración.

En China, Han Fei Tzu, maestro y consejero de Li Su, primer ministro del dictador Shih Huan Ti, predicó que la esencia de la sociedad era el poder. En lo que la tradición oral y documental ha podido conservar, para Fei Tzu los hombres son perezosos y malos, pero esta naturaleza se corrige con las leyes, las cuales establecen los premios y castigos a que se hacen acreedores los que las cumplen o ignoran en su comportamiento social. El temor a ser sancionados y el deseo de ser gratificados los transforma. Para el pensador chino el arte de gobernar consiste en la conveniente distribución de los castigos y premios, de acuerdo con las necesidades y antipatías sociales, para estimular la acción y mantener el orden.

En Occidente, Heráclito de Éfeso (544-484 a.C.)<sup>2</sup> concibió al universo como un proceso de transformación regido por la lucha de los contrarios. Los sofistas sostuvieron también concepciones que descansaban en el conflicto. Trasímaco de Calcedonia (427 a.C.), estimó a la fuerza como el mecanismo para evitar los enfrentamientos entre los hombres.

---

<sup>1</sup> Ver Kautilya: *Arthashastra*. Mysore, Wesleyan Mission Press, 1923.

<sup>2</sup> Ver B. Parain (comp.). *La filosofía griega*. Vol. II, México, Siglo XXI (Col. Historia de la Filosofía), 1975.

Se sabe por tradición oral que Calicles sostenía que la moral y la ley eran obra de una mayoría de hombres débiles que se unían para controlar y templar el carácter de los individuos más fuertes.

Epicuro (342-270 a.C.) realizó una síntesis de las concepciones del conflicto sostenidas por los sofistas, entre otros filósofos, específicamente de sus formulaciones sobre la estructura atómica, y el concepto de cambio de Heráclito. Para Epicuro el hombre en su estado primitivo es una bestia salvaje. La civilización es el resultado de su lucha contra la naturaleza, consigo mismo y contra los otros hombres. Esta lucha da origen a toda una serie de principios y leyes que evitan los antagonismos, provocando que los hombres se aparten de aquello que los confronta por temor al castigo o a la muerte que recibirían en el caso de que violaran los regulamientos sociales.

La interpretación más completa que se realizó en la antigüedad fue la de Polibio (205-125 a.C.).<sup>3</sup> Para este pensador, el estado de debilidad e impotencia del hombre ante la naturaleza y los animales lo lleva a agruparse en comunidades. Los más diestros y fuertes dirigen al grupo social. El gobierno de los más hábiles deviene en una monarquía según los términos de este autor. Esta forma de poder descansa en las relaciones de fuerza que someten y ordenan a la sociedad, y son exclusivas de una familia en donde destaca el mejor y más capaz hombre como rey. El continuo ejercicio de la violencia la hace legítima y justa, en el sentido de que evita los desórdenes que provocarían el caos. Dado lo escaso de los hombres excelsos en determinado momento se da una transición a la realeza, que es el gobierno de los pocos nobles, en donde los detentadores del poder tienen la obligación de mantener la paz, ya no únicamente por la fuerza sino por el conocimiento que tienen en el arte de gobernar; conocimiento que se presenta a los ojos de los gobernados como cualidad divina y natural del grupo en el poder. En la organización de esta forma de gobierno un grupo de nobles ejercen el control sobre una determinada configuración social.

En la concepción de Polibio el devenir humano busca mejores maneras de gobierno, pero la corrupción las pervierte, así se pasa de la monarquía a la tiranía: el gobierno de un codicioso, o de la nobleza a la

---

<sup>3</sup> Ver Kurt von Fritz. *The Theory of Mixed Constitutions in Antiquity: A Critical Analysis of Polibus Political Ideas*. N. Y. Columbia University Press, 1978.

oligarquía: que sería el mando de los pocos que buscan enriquecerse, y de ésta se pasa a la democracia. Bajo esta última forma, el pueblo manda pero se fatiga de la libertad y la igualdad y algunos individuos empiezan a adquirir mayor influencia para integrar un tipo de gobierno formado por unos pocos que se imponga sobre los muchos. Para Polibio la única manera de detener este ciclo es establecer una clase de gobierno que combine los mejores elementos del reinado, la aristocracia y la democracia.

Otra de las grandes interpretaciones, desde la perspectiva del conflicto, es la que realizó Ibn Khaldun (Túnez, 1332-1406); para este pensador la sociedad humana es el resultado de la necesidad, ningún individuo puede subsistir solo, es únicamente con la cooperación como el hombre puede obtener los satisfactores que necesita y elaborar los instrumentos para realizar actividades productivas.<sup>4</sup> La solidaridad entre los individuos para la subsistencia es el elemento fundamental de la sociedad. La ayuda mutua produce emociones y pensamientos comunes que se refuerzan con los lazos de parentesco y sangre, además con instituciones que promueven la cooperación; esto disminuye las disputas e integra a los hombres en clanes. Con el tiempo, las instituciones provocan la conformidad y obediencia y le dan a la sociedad un orden regular.

Posteriormente surgieron las interpretaciones de Maquiavelo, Hobbes y Hume.<sup>5</sup> Por la mayor difusión y conocimiento de las obras de estos pensadores solamente se realiza una relación general de sus planteamientos. La reflexión de Maquiavelo apunta hacia las maneras de actuar y los instrumentos que hacen del gobernar un arte político; así como los papeles que tienen los individuos, los grupos sociales, la religión, la ideología y la tradición en la vida política y en el equilibrio social.

Hobbes parte de una concepción materialista del hombre y a través del conocimiento empírico descubre el deseo de poder como el principio de la acción humana. El afán de dominio lleva a enfrentamientos que ponen en peligro a la comunidad, lo que conduce a que los hombres creen el Leviathan (Estado) como órgano de autodefensa. Por

<sup>4</sup> Ver I. Khaldun. *Introducción a la historia universal*. México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

<sup>5</sup> Pueden incluirse también las explicaciones de Bodin, Ferguson, Turgot, Hegel y las de los economistas Smith y Malthus, así como la del biólogo Ch. Darwin.

último, Hume destaca en su reflexión el papel de la fuerza y la opinión pública para el gobierno. La sociedad civil puede ser controlada por la violencia, y/o mediante medios que incidan sobre la formación de la conciencia de los individuos, que les permitan entender y aceptar la situación particular de su comunidad.<sup>6</sup>

## Marx y Weber

El desarrollo de la concepción del conflicto adquiere el papel de teoría con la síntesis y precisión conceptual que realiza Marx y las consideraciones que lleva a cabo Weber sobre la política y la cultura.

Según la teoría elaborada por Marx, en cada sociedad existen dos clases fundamentales. Su determinación es el resultado de la propiedad de los medios de producción. En el capitalismo existen los propietarios que tienen el control sobre los medios de producción y los productores que tienen que vender su fuerza de trabajo para subsistir. La posición de control de los primeros permite extraer a los productores un excedente para la existencia del sistema. El salario cubre únicamente la parte de valor producido por los trabajadores para reproducir la existencia propia y la de sus hijos, es decir, lo necesario para alimentarse, vestirse, tener una habitación, asistir a la escuela, etcétera.<sup>7</sup>

La otra parte del valor producido constituye la plusvalía de la que se apodera el capitalista, reinvierte en ampliar su capital y concentra como riqueza. El poder dinerario que acumula le permite influir a diversas instituciones o crear otras para transmitir y producir aquellos valores, ideas, imágenes, tradiciones, creencias y representaciones que llevan a mantener y renovar permanentemente a la estructura social necesaria para el funcionamiento del sistema. Es decir, legitiman su posición como clase dominante y el tipo de articulación social, mediante una justificación y racionalización de su papel dirigente en el

<sup>6</sup> Ver G. H. Sabine. *Historia de la teoría política*. México, Fondo de Cultura Económica, 1963, y F. Touchard. *Historia de las ideas políticas*.

<sup>7</sup> Para una comprensión amplia de la concepción marxista de las clases sociales ver: K. Marx y F. Engels. *El manifiesto del Partido Comunista*. Moscú, Progreso, 1975. K. Marx. *El capital*. Tomos I y II, México, Fondo de Cultura Económica, y N. Poulantzas. *Poder político y clases sociales en el capitalismo*. México, Siglo XXI, 1977.

nivel económico y político que explique a la clase trabajadora el porqué de su subordinación en un orden particular. En este contexto, el Estado es determinado por la clase dominante y defiende lo establecido de las tensiones y luchas que se generan entre las clases y en el interior de ellas, a la vez que actúa represivamente cuando el sistema se encuentra amenazado.

Desde la perspectiva marxiana las clases dependen una de la otra. La dependencia que establecen es desigual, ya que sólo se benefician las clases que extraen la plusvalía sobre las que proporcionan el trabajo excedente.

Para la clase burguesa el interés fundamental es perpetuar su dominación, en tanto que para la clase proletaria es el de destruir el sistema de producción capitalista para que termine su condición de explotada; estos intereses antagónicos llevan a las clases sociales a un enfrentamiento, a pesar de la acción ideológica de los centros de poder y el Estado.

El conflicto de clases resulta, pues, de la oposición de intereses producto de las relaciones de explotación.

Las luchas entre las clases por mantener unas el orden de dominación y otras por liberarse de éste y generar un nuevo ordenamiento, llevan a una continua modificación de las condiciones sociales. Condiciones en las que de acuerdo con la correlación de fuerzas una clase o fracción cede y avanza para mantener el orden, o para lograr una mayor fuerza política. A la larga se impone una clase sobre otra y transforma a la sociedad de acuerdo con sus principios e intereses.

El aporte de Marx a la concepción del conflicto es el de darle un rango de teoría. Es decir, define conceptos y categorías (modo de producción, clases sociales, valor, plusvalor, etcétera) cuyos orígenes parten del propio análisis de la sociedad en el tiempo; esto le permite estudiar las diversas estructuras y prácticas sociales en su especificidad y totalidad, así como sus diferentes formas de articulación (formación social feudal, capitalista, etcétera). El conocimiento en Marx ya no es el resultado únicamente de brillantes intuiciones, sino que propone un sistema conceptual e indicaciones metodológicas para, partiendo de lo concreto, llegar a las determinaciones abstractas y emprender el viaje de retorno a lo concreto, y entenderlo como la síntesis articulada de las determinaciones que lo definen.



A partir de los planteamientos teóricos de Marx sobre el conflicto social, Max Weber realiza una crítica y reformulación.<sup>8</sup> Éstas más que dirigidas al propio Marx, lo son al marxismo rudimentario y mecánico que considera únicamente a la dimensión económica como la generadora de las clases, y a los enfrentamientos sociales como el resultado de los intereses materiales.

Weber entiende que en la sociedad existe un conflicto, pero no únicamente entre las clases sociales definidas por Marx, sino que en él participan también otros grupos. Para el sociólogo alemán existe un origen económico de las clases sociales, pero considera además que intervienen otras dimensiones como la política y la cultural que las diferencian internamente, así como afectan la concepción que tienen de sí mismas y el papel que juegan en la sociedad. A manera de ejemplo se puede mencionar la formación dentro de una clase de grupos de estatus vía la identificación. Ésta se realiza con la comunión u homogenización de gustos, maneras de expresión, sentimientos, etcétera, o mediante grupos de poder en los que los individuos se unen en torno a una organización política (sindicato o partido), y comparten deseos e intenciones para influir, compartir o conseguir el poder. Así, dentro de la clase propietaria tendríamos un conjunto de personas que por sus sentimientos religiosos se integrarían en una cofradía, y otros miembros que por sus anhelos políticos formarían o se incorporarían a un partido político, pero cabe destacar que entre ambos se darían diferencias sustanciales a pesar de pertenecer a la misma clase.

El análisis social que realiza Weber lo lleva a considerar varias clases y dentro de éstas diversos grupos o subclases.<sup>9</sup> Los resultados de sus investigaciones, que no se limitaron a la sociedad de su tiempo, sino que comprendieron a otras sociedades, le permitieron notar que los grupos son más importantes que las propias clases porque están integrados, cohesionados, y rigen sus acciones por un proyecto de conservación-expansión determinado de acuerdo con sus intereses. La diferencia de intereses provoca, bajo determinadas condiciones, la confrontación entre grupos de la misma clase, así como con diversos grupos pertenecientes a otras cla-

---

<sup>8</sup> Ver A. Giddens. *Capitalism and Social Theory: An analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber*. The University of Massachusetts Press, Massachusetts, 1972.

<sup>9</sup> Ver Max Weber. *Economía y sociedad*. México, FCE, 1980.

ses.<sup>10</sup> En tanto que la clase social es un conjunto de individuos bastante amplio que presentan diferentes intereses y no actúan de manera integrada, ni bajo un proyecto particular. Para ilustrar lo anterior tómesese a la clase burguesa y se encontrará que las fracciones financieras difieren en sus proyectos de la ideología y las acciones que proponen los industriales.

Para Weber, esta diferenciación se da también en la clase no propietaria y provoca conflictos entre los trabajadores. Los obreros que tienen determinadas cualificaciones cognoscitivas y actitudinales, certificadas por una credencial educativa, poseen no sólo una mejor posición económica, sino también intereses y sentimientos diferentes de aquellos trabajadores que no poseen ningún tipo de formación cultural con su respectiva certificación. Esto lleva a que los grupos de trabajadores calificados se agrupen formal o informalmente para defender, mantener y ampliar sus posiciones y privilegios en contra de los grupos dominantes, o frente a los propios grupos e individuos de la clase trabajadora. De esta manera, los conflictos en la sociedad se dan no únicamente entre las clases antagónicas, sino entre todos los grupos que de una u otra manera vean amenazados sus intereses o deseen ampliar sus privilegios.

Esta breve y simple exposición sobre las clases y los grupos de estatus es necesaria para comprender el conflicto social desde la perspectiva weberiana. Aunque Max Weber no elaboró nunca un modelo del desarrollo social a través del conflicto, sus escritos permiten conocer la concepción que sostenía.

En los estudios históricos que realizó pudo observar en detalle los efectos de los antagonismos sobre los sistemas sociales. Así, cuando analiza a las sociedades feudales observa que están divididas en clases y grupos siempre en lucha por el poder. La detentación del poder permite el mantenimiento de los privilegios y un orden favorable para los dominadores. Este mantenimiento genera a la larga una concentración de derechos y riquezas en un grupo. A raíz de esto se crean conflictos entre el clan dominante y otros grupos notables no tan favorecidos, así como con las clases dominadas, empobrecidas por la concentración de la opulencia, lo que lleva a que se agrupen ante la perspectiva de desaparecer si el mismo orden persiste, y generan el cambio mediante la lucha.

---

<sup>10</sup> Ver M. Weber. *Estructuras de poder*. Bs. As., La Pléyade, 1978.

La nueva situación social que se genera es cualitativamente superior. No se sobrepone a la anterior sino que la supera, lo que lleva a crear y afianzar instituciones que intenten eliminar el conflicto. Esto se logra mediante una dominación racional que trata de evitar los cambios disruptivos en la sociedad; dominación que es posible por el afán de control de las clases poseedoras y por el creciente tamaño y complejidad de las sociedades, que lleva a una separación de los ciudadanos de los medios políticos y a los trabajadores de los medios de producción.

El crecimiento social con los enfrentamientos inevitables que trae consigo exige del desarrollo de instituciones políticas (el Estado en particular) que regulen y normen las relaciones entre los individuos. Conforme se desarrolla el sistema capitalista, el Estado pasa a estar constituido por individuos que no pertenecen a ninguna clase social (no son capitalistas, ni trabajadores), y por ende permiten que aparezca como institución autónoma, al margen de los conflictos sociales. Las decisiones políticas pueden tomarse con base en el cálculo y la comprensión desinteresadas (en el sentido de no estar relacionadas con ningún interés de clase). De esta manera, el Estado y sus acciones aparecen como neutras, al servicio de la sociedad, y especializadas debido a que su comprensión, manejo y actuación parecen exigir "artes" particulares.

La creciente racionalización para el dominio que se da en la sociedad capitalista lleva a una creciente división que no sólo se da en la dimensión estatal, sino también en los niveles económicos, sociales e inclusive religiosos, entre los doctos y los zafios, que implica una pérdida de intervención y de saber de las mayorías.<sup>11</sup>

Un ejemplo de lo anterior se observa en el proceso de producción capitalista en el que la desposesión de los medios de producción encierra la pérdida de su control y conocimiento. La decisión de qué, cómo, cuándo y para quién producir pasa a manos del capitalista; éste a su vez divide las tareas por realizar para romper con el poder de decisión y el conocimiento de los trabajadores: la especialización en determinadas operaciones y tareas impiden que el obrero entienda y practique todos los quehaceres necesarios para la producción de un bien. Esto parcializa su conocimiento, al no comprender el proceso en su conjunto,

---

<sup>11</sup> Ver Max Weber. *Estructuras de poder*; también: Max. Weber. *Historia económica general*. México, FCE, 1976.

y reduce su saber y habilidades al limitarse a realizar tareas sencillas; lo anterior hace que dependa del capitalista totalmente y no lo enfrente.

La división del trabajo y la jerarquía quedan justificadas a través de los diferentes tipos y niveles de especialización, lo que legitima la estructura autoritaria de la organización capitalista. Además de que facilita el control y la regulación de todas las actividades al estar claramente definidas.

Esta expropiación al desposeer a la mayoría de la población del conocimiento necesario para realizar sus actividades, lleva a la racionalización de toda la sociedad para hacerla funcional: se crean normas de trabajo, descripciones laborales, sistemas de acción y control, diagramas de flujo, etcétera, que tienen la finalidad de regular e indicar las labores y conductas por realizar y seguir para que funcione el sistema. Esto reclama un cuerpo de agentes administrativos que lo apliquen dando lugar a la burocratización. Las empresas establecen oficinas de contabilidad, control, y el Estado crea un cuerpo de funcionarios especializados.

La racionalización de la actividad humana no termina con la limitación externa descrita, sino que incluye la internalización, mediante rituales de determinados valores, creencias, ideas, imágenes, gestos, que conforman un tipo particular de comportamiento y crean en el individuo un mecanismo de autocontrol sobre sus pulsiones, que le permitan una adecuada integración social. Esta subjetivación o introyección se realiza a través de varias instituciones como son, entre otras, la iglesia, las asociaciones civiles y culturales, y las escuelas.

Max Weber estudia una de estas instituciones: la iglesia, para conocer el proceso y los efectos de la internalización de la cultura religiosa del grupo dominante; analiza las formas de dominación y manipulación de la solidaridad emocional, a través de los rituales, ceremonias y la moral; así como el establecimiento de las jerarquías de estatus y prestigio basadas en la realización del ideal impuesto por el grupo dominante.<sup>12</sup> Cuando reflexiona sobre la educación lo hace considerándola como una de estas instituciones, en donde se enseñan culturas particulares (valores, estilos de vestido, gustos estéticos y maneras) que forman una solidaridad emocional mediante la identificación.

---

<sup>12</sup> Ver Max Weber. *Sociología de la religión*. Bs. As., La Pléyade, 1978; *Ética protestante*. Premiá, México, 1983.

Esta solidaridad es manipulada para delimitar comunidades de individuos que formen y reproduzcan grupos sociales según su posición. La diferenciación social que resulta aparece como natural y necesaria (y no como el producto intencional de dominación de los grupos con poder, lo que mediatiza las luchas sociales), además de perfectible vía la participación y solidaridad, es decir como aquella situación resultado de la aplicación idónea de los medios que la harán cada vez mejor.

No obstante, la creación de la solidaridad no elimina para Weber el conflicto, aunque constituye uno de los mecanismos para evitarlo. La presencia de la autoridad, por ejemplo, y la coerción provocan estados de disgustos en las personas o grupos; cualquier uso de la violencia, aun en un pequeño grupo, lleva al conflicto en la forma de resistencia a ser dominado. Aunado a esto, el hecho de que el poder coercitivo, representado en el Estado, puede ser usado para alcanzar metas económicas y satisfactores que no benefician a todos, lleva y extiende el conflicto a toda la sociedad. Los grupos exigen mejores posiciones y los partidos luchan por cambiar el orden social.

En suma, Max Weber concibe la sociedad como un sistema en permanente conflicto, pero que en su desarrollo ha creado instituciones que tienen la finalidad de mitigarlos. Esto se ha logrado mediante un creciente control social basado en la racionalización de las actividades individuales y sociales que ha exigido el crecimiento del sector de vigilancia y regulación: la burocracia, la coacción y el establecimiento de normas regulan la conducta humana. El miedo a ser reprimido o rechazado por un grupo obliga a los individuos a llevar un comportamiento adecuado. No obstante, este proceso de control no termina ahí, sino que incluye una socialización de los individuos vía la internalización de las principales características de la cultura dominante, más los elementos propios de la cultura de estatus a la cual pertenecen; lo que forma individuos con las características actitudinales necesarias para la adecuación social. Este proceso de socialización se realiza fundamentalmente en las instituciones formativas como la escuela, la iglesia...

## Randall Collins y la reproducción cultural<sup>13</sup>

A partir de la concepción weberiana del conflicto y del papel de la educación, Randall Collins profundiza el estudio de la dimensión educativa como mecanismo reproductor de los estatus y culturas. Para este autor, la sociedad es un terreno de lucha entre los diferentes grupos que la integran. Éstos permean en su continua pugna toda la vida social: instituciones, culturas, vestidos, modos de hablar. Las influencias de los diferentes grupos están condicionadas por las relaciones de poder y subordinación que se establezcan. No obstante, se imponen como dominantes las del grupo más poderoso, el que determina el carácter esencial de la cultura y la transmite a través de instituciones particulares, lo que reproduce a la sociedad bajo un orden específico. Esta transmisión comprende a todos los grupos sociales y los afecta en términos generales; pero permite la difusión de sus propias culturas, aunque en condiciones difíciles por las limitaciones institucionales para promoverlas y por el desprecio en que se las tiene —la valoración de las culturas está dada en referencia con la *cultura dominante*.

La unidad básica de análisis para Randall Collins son los grupos de estatus. Éstos se caracterizan por compartir culturas o subculturas comunes. Los elementos esenciales que forman a tales grupos son las familias, los amigos, los compañeros y los colegas, aunque pueden incluirse la comunidad religiosa, la étnica y á la educativa. Se puede decir que un grupo de estatus está formado por todas aquellas personas que comparten una situación de igualdad y una cultura común, en la que se tienen lenguajes, gustos en el vestido (modas) y la decoración, temas de conversación, opiniones, valores, maneras, rituales, aficiones en pintura, literatura, escultura, deportes, comunes, entre otros.

La participación en esta cultura le da al individuo un sentido de identidad que lo diferencia de las personas pertenecientes a otros grupos, inclusive provoca que cualquier tipo de actividad cotidiana reali-

---

<sup>13</sup> Este apartado se basa en los siguientes trabajos de Randall Collins: "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification," en: *American Sociological Review*, 1971; "¿Where are educational requirements of employment highest?", en: *Sociology of Education*, 1974; *Conflict Sociology: Toward an Explanatory Science*. N. Y., Academic Press, 1977; *The Credential Society: Historical Sociology of Education and Stratification*, N. Y., Academic Press, 1979.

zada fuera de su ámbito cultural se lleve a cabo con disgusto o rechazo. Esto es así porque la distinción subjetiva de los grupos de estatus se realiza en términos de categorías de evaluación moral tales como honor, gusto, respetabilidad, clase, cultura y compañerismo, entre otras. Cualquier actividad que no implique una o varias de estas categorías es denigrante, además de que la falta de ellas en las personas o grupos legitima su exclusión y menosprecio,<sup>14</sup> las causas originarias de los grupos de estatus, desde la perspectiva weberiana, según Collins son tres:

1. Diferencias en las formas de vivir determinadas por la posición económica.
2. Diferencias en la situación social condicionadas por la posición política.
3. Diferencias en la situación social derivadas del tipo de cultura, etnia, religión, educación, gustos estéticos.

Los grupos de estatus, a partir de las posiciones económicas, políticas y culturales que ocupan, se enfrentan entre sí para adquirir determinados bienes: riquezas, poder y prestigio, aumentarlos y mejorar sus posiciones sociales. Esto permite adquirir una situación de prestigio y privilegio para mantener y orientar el orden social necesario, que lo reproduzca en contra de otros grupos de estatus que desean influir y modificar a la sociedad de acuerdo con sus intereses. Las luchas que se realizan no son entre individuos sino siempre entre grupos, debido a que la identidad individual es el producto de un grupo de estatus específico y porque la cohesión es la condición de permanencia de la agrupación. Cualquier roce, pues, con alguna persona es siempre un conflicto con su grupo cultural de origen.

Los grupos de estatus con similares expectativas se integran y forman organizaciones para lograr sus fines; esta integración no implica una homogenización o una coincidencia total en cuanto a intereses, es el producto de la necesidad de conjuntar fuerzas para lograr las posiciones deseadas. En un primer momento, las luchas por riqueza, poder y prestigio son realizadas por las organizaciones como conjunto. A lo largo de la historia tenemos enfrentamientos entre organizaciones controladas por

---

<sup>14</sup> Ver Randall Collins: *Conflict Sociology*.

diferentes grupos de estatus para lograr conquistas militares, la supremacía económica o la hegemonía cultural (religión), así como intrincados tipos de alianzas interorganizativas para obtener sus propósitos. En las sociedades más avanzadas y complejas la lucha entre los grupos de estatus se realiza en gran parte dentro de las organizaciones; un grupo de estatus a través de la coerción, la paga o la manipulación de otros grupos controla la organización en su conjunto para alcanzar sus objetivos. No obstante, las posibilidades de control están condicionadas por la fuerza y cohesión de los subgrupos controlados, quienes pueden evitar la subordinación e inclusive cambiar el carácter de las organizaciones.

Para Collins, el control que ejerce un grupo de estatus está claramente delimitado en la sociedad. Es decir, los diferentes grupos de estatus marcan sus propios campos de acción, así como los elementos y características necesarios para la incorporación de nuevos integrantes al grupo. Esta delimitación al definir, excluye. En el estudio que realiza de los grupos de estatus en la sociedad norteamericana, la pertenencia a una religión y los orígenes étnicos condicionan el acceso a las principales empresas dirigidas por los WASPS (blancos, anglosajones y protestantes); este grupo fija los requisitos de selección y promoción de acuerdo con sus valores, ideas, gustos, etcétera. El establecimiento de estas características excluye otros elementos culturales, y genera en quien no los tiene o comparte un sentimiento de inferioridad cultural.<sup>15</sup>

Cuando los grupos de estatus dominados se constituyen como una organización cohesiva, luchan por modificar las condiciones de selección y promoción. El caso de los chicanos es muy claro al respecto, su organización en sindicatos les ha permitido, por medio de la fuerza, la política y la discusión pública modificar los criterios de selección y las limitaciones que les ponían para trabajar y ocupar ciertos puestos de importancia. Sin embargo, mientras esto sucede, los empleadores de diferentes grupos de estatus establecen criterios para contratar miembros que pertenezcan a su mismo estatus. Estos criterios los establecen con base en la etnia, religión, cultura y educación, entre otros valores.

El papel de la educación es importante para Randall Collins, ya que la actividad principal de la escuela consiste en desarrollar una cultura específica o cultura de estatus, tanto dentro como fuera del salón de

---

<sup>15</sup> Ver R. Collins. *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification*.



clases. Las escuelas tienen la finalidad de enseñar a los estudiantes el vocabulario y las inflexiones propias de su grupo, los gustos estéticos, las formas de vestir, modales, maneras y valores. Los énfasis que se dan en algunas escuelas sobre ciertos aspectos, por ejemplo, el énfasis sobre la religión o en el saber académico general por encima del vocacional, responden a la cultura del estatus que intentan reproducir.

La educación, pues, certifica un tipo particular de adquisición cultural que varía de acuerdo con el nivel alcanzado y el tipo de institución. Esto lleva a que en el mercado del trabajo los empleadores exijan un nivel educativo superior adquirido en una institución particular, para las ocupaciones directivas y de alta responsabilidad; ello garantiza que la persona que ha alcanzado este nivel comparte los valores y maneras propias de la élite dirigente. Así como otros niveles escolares para los trabajos subordinados, por considerar que en éstos se adquiere el respeto y la sumisión a los valores y estilos de los grupos dominantes. Estas características son indispensables para la realización de las ocupaciones secundarias. Además, el nivel educativo y la institución escolar exigida para ciertas ocupaciones tiene como finalidad limitar el acceso a aquellas personas que no posean los "valores culturales requeridos".<sup>16</sup>

Es necesario aclarar que la transmisión de los valores culturales específicos de un grupo de estatus incluye no únicamente la enseñanza de valores, tradiciones, principios..., sino también el desarrollo de conocimientos y destrezas. La realización de tareas en las ocupaciones directivas (gerenciales, administrativas, científicas) exige una capacidad para internalizar las normas y valores de la organización, así como ciertas cualidades cognoscitivas que le permitan iniciar la verdadera calificación en el trabajo. Es en el trabajo, pues, sobre una base cultural y de conocimientos y destrezas, donde se desarrollan las capacidades creativas. Las labores cotidianas exigen toda una serie de respuestas, creaciones, intervenciones, cambios, diseños, que inciden sobre la calificación ampliándola. Obviamente, el tipo de calificación varía entre los trabajos manuales e intelectuales; aquéllos promoviendo las destrezas, éstos, el conocimiento.

Sin embargo, la credencial educativa no determina la posición ocupacional, sino que es considerada como uno de los requisitos de acce-

---

<sup>16</sup> Ver R. Collins. *Where are educational requirements of employment highest?*

so en conjunción con otras características (sexo, edad...) y atributos (relaciones personales, religión, presentación, lenguaje...) Es decir, la pertenencia a un grupo de estatus –con lo que implica: estilo de vida, maneras, rasgos culturales, posición de poder– es el factor determinante para el acceso ocupacional y la estratificación social. La educación proporciona una marca de membresía que garantiza el desarrollo de la cultura propia del grupo de estatus; esta marca de membresía cambia cuando se adquieren niveles más altos de escolaridad, lo que eleva las posibilidades objetivas de integrarse a otros grupos de estatus.

La acreditación educativa como filtro social es analizada por Collins en la sociedad norteamericana. En su estudio determina que las credenciales educativas son utilizadas por los gremios profesionales para seleccionar y limitar a los miembros. Esta selección tiene como finalidad controlar las prácticas profesionales y mantener el valor económico en el mercado de trabajo. Tal es el caso de los médicos.

Éstos a través de la asociación médica americana controlan todas las practicas médicas, y condenan mediante sus medios de opinión pública todas aquellas formas de prevención y curación no reconocidas y sancionadas; además, influyen en los contenidos educativos de las carreras impartidas en todas las universidades, así como en su duración y organización; se justifica esta intervención mediante el argumento de garantizar la producción de un profesional con la ética y los conocimientos adecuados. Las características, pues, tanto organizativas como los contenidos tienen la finalidad de mantener o ampliar los privilegios de los grupos de estatus; no están condicionados por las necesidades técnicas.<sup>17</sup>

Este tipo de intervención crea una comunidad de intereses que varía en relación con la participación efectiva de los diferentes grupos de estatus existentes, lo que provoca una heterogeneidad y distribución desigual de la cultura. En esencia, existe una cultura común y dominante que determina a las culturas de estatus pero no las elimina; éstas son manifestaciones propias que se realizan a partir de la cultura dominante. La diversidad cultural divide a las clases y grupos sociales formando diferentes comunidades de conciencia que se enfrentan entre sí; unas por mantener y ampliar sus privilegios, otras por superar su condición dominada y erigirse como grupos dominantes.

---

<sup>17</sup> Ver R. Collins. *The Credential Society*.

La diferenciación social cada vez mayor se expresa en la formación de nuevos grupos dentro de una clase social, que se enfrentan entre sí por la lógica de mantenimiento y expansión de privilegios; lo que tiene efectos negativos sobre la consolidación de una posición de clase común, que se oponga como conjunto a la otra clase. Esto mitiga los enfrentamientos sociales mediante su multiplicación. La reproducción social, pues, se realiza sobre una base cultural común, por medio de la transmisión de subculturas (valores, ideas, maneras) que diferencian a las clases sociales, las dividen en grupos y subgrupos y las enfrentan entre sí.

Si existe una estrecha relación entre cultura y nivel ocupacional, y este último determina el ingreso, poder y prestigio, la lucha que se establece entre las clases y grupos sociales es por el control de las posiciones ocupacionales, para posteriormente producir una cultura específica que consolide y legitime al grupo de estatus. La dinámica social, pues, es el resultado de la continua lucha entre grupos sociales.

Un ejemplo del control profesional se tiene en el citado caso de los médicos norteamericanos, en el que se seleccionan únicamente a personas que tienen un determinado nivel educativo; se condiciona el currículum; se presiona para mantener niveles salariales altos por medio de la propia asociación... El control ejercido por los médicos es legitimado a través de la producción de una cultura específica. Esta cultura justifica, en primer lugar, un tipo de conocimiento como científico y verdadero, invalidando otros tipos de saber. En segundo lugar, valida la especialización como resultado natural del desarrollo social, negando la división del trabajo de la ciencia como producto de la lógica de dominación política y explotación del capital. En tercer lugar, asegura el mercado ocupacional debido a que sólo podrán realizar labores médicas aquellos que posean los conocimientos necesarios para su desempeño, certificados con una credencial educativa. Con estos argumentos los médicos aseguran un dominio sobre la producción cultural, la formación de profesionales y el mercado de trabajo.<sup>18</sup>

Los grupos de estatus para mantener y ampliar sus privilegios imponen requisitos específicos, entre los que destaca la educación, para delimitar e impedir el acceso de cualquier individuo a sus campos de acción. La educación es estimada como importante porque garantiza un tipo

---

<sup>18</sup> Ver R. Collins. *The Credential Society*.

especial de aculturación. Las escuelas reproducen una particular subcultura, por medio de contenidos particulares, que son interpretados por el maestro e infundidos al alumno, además de obligarlo a seguir una disciplina. La práctica pedagógica, pues, está determinada por un grupo y se traduce en desarrollos cognoscitivos y características actitudinales propias.<sup>19</sup>

Los grupos de estatus mantienen sus privilegios a partir de formar una profesión. Esto es, una unión de personas con la misma calificación y credencial que realizan una ocupación determinada buscan influir, dominar, mantener y ampliar su influencia en esa actividad. Así logran en exclusividad adiestrar a nuevos miembros o admitirlos en prácticas con el apoyo del Estado. También realizan su formación de acuerdo con sus propios patrones sin interferencias externas, y logran el reconocimiento legal para que la realización de las actividades laborales relacionadas con su formación sólo puedan ser llevadas a cabo por personas calificadas. Las profesiones son comunidades ocupacionales que se definen por ciertas actividades y saberes particulares, que no son de fácil acceso para las mayorías.

Resumiendo, la educación transmite las culturas particulares de los diferentes grupos de estatus (actitudes, conductas, valores, concepciones, conocimientos, destrezas...) sobre una base cultural común y general. La acreditación educativa obtenida en una institución específica con un determinado nivel, garantiza la adquisición de las características actitudinales, normativas y cognoscitivas por parte del individuo. Esto le permite acceder a las ocupaciones destacadas en las que se concentra el poder, el prestigio, el estatus, el privilegio y el ingreso. La utilización de las credenciales educativas, entre otros requisitos, como marca de membresía responde a la necesidad por parte de los grupos de estatus dominantes de controlar, mantener y ampliar los privilegios y poderes que concentran. La carencia de credenciales educativas anula las posibilidades de acceder a mejores ocupaciones y por ende las monopoliza. Además de que su adquisición garantiza no únicamente la posesión en el individuo de determinadas características culturales sino su reproducción, y un efecto de inferioridad en los grupos y personas que no han obtenido un determinado nivel educativo, y en consecuencia carecen de los elementos culturales dominantes.

---

<sup>19</sup> Ver R. Collins. *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification*.

La educación debe ser comprendida, desde esta perspectiva, como la resultante de una lucha política. En la que la acreditación certifica un proceso de socialización particular, y además constituye un mecanismo para la selección y exclusión ocupacional de acuerdo con los criterios de los grupos dominantes. También provoca que los sujetos con una calificación particular se unan e integren una profesión para concentrar poder, altos salarios y prestigio. El reconocimiento social que obtienen por su organización y presión al Estado les permite controlar ciertos empleos (aquellos relacionados con su formación). Así como dominar las formas y contenidos de la calificación de los integrantes de su grupo.

### **Líneas posibles de investigación**

A partir de la perspectiva neoweberiana del conflicto es posible plantear una serie de líneas de investigación que validen, modifiquen o rechacen sus principios. Algunos problemas de estudio serían:

1. La realización de trabajos históricos que muestren la transmisión de las culturas de estatus a través de las escuelas. El análisis de las causas que han llevado a los grupos de estatus a fundar escuelas para sus hijos, y del tipo de valores que imparte en comparación con otras escuelas.
2. El examen del papel que ha tenido y tiene la educación en la selección y promoción ocupacional. Las causas por las que ha sido y es un criterio importante para este acceso y movilidad, las razones por las cuales se exigen niveles educativos diferentes para cada segmento ocupacional. Así como el peso que tienen las credenciales educativas adquiridas en escuelas privadas en comparación con las logradas en las escuelas públicas. De igual manera, es posible reflexionar sobre la relevancia de la educación general en relación con la educación técnica dentro del contexto educación trabajo. Convendría realizar este tipo de investigación en diferentes empresas (grandes, medianas y pequeñas) para conocer el grado de relación entre grupos de estatus poderosos, niveles ocupacionales, tipos de empresas y nivel y tipo de educación. La realización de estas investigaciones innegablemente ayudaría no únicamente a la comprensión del fenómeno educativo en

sus relaciones con lo social, y la estratificación social, sino que daría criterios para elaborar alternativas educativas a partir del cuestionamiento clasista y grupal de la enseñanza, así como también ayudaría a extender el proceso de aprendizaje más allá del aula escolar.

## LA REPRODUCCIÓN DEL SISTEMA SOCIAL Y LAS NOCIONES DE *HABITUS*, CAMPO Y CAPITAL CULTURAL EN LA SOCIOLOGÍA DE PIERRE BOURDIEU

Margarita Castellanos Ribot

### Introducción

Puede considerarse que Bourdieu inaugura en Francia una nueva época para la sociología con una perspectiva más rica y comprensiva. Marca un retorno a temas que habían sido relegados debido al enfoque económico que permeó a la sociología durante varios lustros. Con *Les étudiants et leurs études* aparecido en 1964, *Rapport pédagogique et communication* (1965), *Les héritiers* (1964), que aparece en español bajo el título de *Los estudiantes y la cultura*, *Un art moyen* (1965) publicado en México hasta 1979 como *La fotografía un arte intermedio*, *L'amour de l'art* (1968), *El oficio del sociólogo*, que consiste en una reflexión epistemológica sobre este quehacer, *La Reproduction* (1970), reflexiones acerca del papel que juega la educación francesa, *La distinction* (1979), *Le sens pratique* (1980), que establece el fundamento teórico de las encuestas presentadas en *La distinción*, Bourdieu incursiona en el estudio de temas poco tratados por el enfoque de corte marxista: el arte, la educación y la cultura. Encabeza un equipo de investigadores que trabaja en L'École des Hautes Études en Sciences Sociales en París, cuyos trabajos son publicados en la revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Es admitido como miembro del Collège de France en 1982. Su cátedra inaugural es publicada como *Leçon sur la leçon*. Sigue produciendo un sinnúmero de artículos, además de las obras: *Ce que parler veut dire* (1982) y *Choses dites* (1987), que consiste en entrevistas y textos de conferencias donde clarifica algunas de las áreas en las que ha incursionado. En *Homo Academicus* (1984) y en *La noblesse d'État; grandes écoles et esprit de corps*, Bourdieu reflexiona acerca del conocimiento teórico, del rol de los intelectuales y del lugar de las distintas disciplinas. Finalmente, aborda temas actuales como la pobreza, la televisión y la desigualdad de géneros en sus obras: *La misère du monde* (1993), *Contrefeux* (1998) y *La domination masculine* (1998).

La riqueza de sus trabajos contraría la afirmación que ha estado permeando a la sociología en el sentido de que ésta ha entrado en una etapa de franca crisis. Por el contrario, sus propuestas son tan provocadoras y sugestivas que permiten plantear una sociología capaz de recuperar al individuo en sus aspectos fundamentales: el consumo cultural, la religión, la ciencia, la política, el lenguaje. Centra sus estudios en cuestiones culturales y simbólicas, le otorga importancia tanto a la estructura como al proceso social, rescata al individuo y su papel frente a la sociedad y lucha por evitar caer en los planteamientos ideológicos que señala han amenazado y amenazan el oficio del sociólogo.

Reflexionar sobre una teoría sociológica particular, la de Pierre Bourdieu, no significa por supuesto negar la diversidad de escuelas, de investigaciones y de prácticas, a favor de una sola teoría, de una única forma de hacer análisis.

Éste es un trabajo no sólo de lectura, sino de interpretación. Dada la dificultad de trabajar con un universo conceptual complejo como es el de Bourdieu, se corren varios peligros: esquematizar, simplificar, caricaturizar, traicionar las propuestas del autor. Existe el riesgo de reducir a su más simple expresión un discurso cuya complejidad, riqueza y profundidad han otorgado a su creador una estatura muy destacada dentro de la sociología de los últimos veinte años. En esta apropiación personal de la obra de Bourdieu, se ha producido una transformación, una relaboración. Esperamos que ésta sirva para auspiciar una serie de discusiones, para lograr un entendimiento mínimo, para facilitar la comprensión, el avance en cuanto a una propuesta de cómo abordar el estudio, el análisis de los fenómenos culturales, de los bienes simbólicos, de los alcances y perspectivas del proceso educativo.



## El papel de la educación en la reproducción del sistema social<sup>1</sup>

*Antecedentes de la reproducción.* Los herederos, los estudiantes y la cultura

*Los herederos, los estudiantes y la cultura*, aparecida en 1964, fue el resultado de un conjunto de encuestas sistemáticas alrededor de los efectos de la educación escolarizada que lleva a otros procesos de socialización, como la familia. Se presentan los antecedentes de los alumnos en términos de grandes grupos sociales y se procede a efectuar una interrogación acerca de los determinantes sociales del éxito escolar. En un intento de ir más allá de los trabajos que consistían en constatar la extenuación progresiva a lo largo del *cursus* escolar de una determinada cohorte de alumnos, Bourdieu, junto con Passeron, plantea la mortalidad escolar diferencial según el medio social de origen (en función del origen social medido a través de la clase socioprofesional del padre).

Los autores encuentran que el discurso habitual, por ejemplo, el discurso inglés sobre la familia enducógena, resulta insuficiente como concepto teórico y parten de tres puntos de orientación: 1) Intento de medición estadística de las diferencias de oportunidades escolares de acceso y de éxito escolar de acuerdo con los distintos niveles sociales. Se plantea el éxito escolar como socialmente condicionado; 2) Análisis de los mecanismos sociales y culturales susceptibles de explicar la desigualdad de oportunidades visibles en el nivel de estadísticas. Se procede a realizar una estratificación de clases y una distribución del éxito escolar; 3) En relación con los dos puntos anteriores, se lleva a cabo un análisis de la ideología de los dones y de la escuela liberadora. Se presenta el discurso de lo que la escuela debería de ser a partir de la teoría funcionalista. No se busca describir la ideología, sino su eficacia, su efecto simbólico. Se plantea la función ideológica del proceso de selección escolar y consecuentemente la obtención de salarios más elevados en el nivel profesional.

---

<sup>1</sup> Parte de este capítulo fue publicado ya en el artículo: "Reflexiones en torno al concepto de reproducción propuesto por Bourdieu y Passeron", que forma parte de *Anales*, año 2, número 4, México, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, Departamento de Relaciones Sociales, 1985, p. 26-53.

Lo que Bourdieu y Passeron hacen es una rápida descripción del estado de las desigualdades frente a la escuela en Francia a principios de los sesenta, centrándose en lo que ocurre en el nivel de la educación superior. ¿Cómo es que el origen social puede provocar diferencias tan tardías en el proceso de selección en relación con estudiantes que han experimentado doce años de escolaridad intensiva? Se trata de individuos que supuestamente han sido fuertemente marcados por la socialización escolar. Sin embargo, la acción de homogeneización de los programas pareciera no haberse producido. Por lo tanto, lo que se pudiera probar sería válido como razonamiento para niveles anteriores del *cursus* escolar.

Los autores encuentran que la composición social de la población que sigue dentro de la enseñanza superior, es una imagen volteada al revés de la composición social de la población económicamente activa francesa. Proceden posteriormente a relacionar las diferentes categorías sociales representadas en la universidad con la presencia de estas mismas categorías en el conjunto de la población francesa, para así proceder a obtener un índice de las oportunidades condicionales de acceso. Lo anterior debido a dos razones: una metodológica y otra teórica. La primera consiste en poder estimar el orden de amplitud de la desigualdad de oportunidades. La segunda sería como punto de partida de un razonamiento sobre los efectos sociales de la interiorización de los campos objetivos. Esta consecuencia de la disparidad de oportunidades objetivas sobre la esperanza de los propios sujetos sociales va a ser analizada en trabajos posteriores bajo la forma de las aspiraciones, de la interiorización de éstas. Se trata de proporcionar un mecanismo explicativo de las esperanzas subjetivas como forma deformada de las oportunidades objetivas.

### *Condiciones sociohistóricas de la aparición de La reproducción*<sup>2</sup>

Es importante considerar el hecho de que esta obra no apareció en Francia como parte de un campo ya constituido de investigación. Por el contrario, significó una ruptura con la tradición durkhemiana que tra-

---

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977.

bajaba sobre la integración y la consistencia simbólica de una sociedad moderna. En realidad, la sociología de la educación había casi desaparecido en ese país. Lo que quedaba era una formulación psicológica y psicosociológica dentro de la tradición de Piaget (cronología de la juventud y lógica de la adquisición de conocimientos y habilidades en el niño). Las investigaciones que se llevaban a cabo acerca de lo que ocurría en la enseñanza estaban directamente influidas por la tradición psicológica norteamericana. Se autonomizaba lo que sucedía en el salón de clases, se privilegiaba la relación entre el maestro y sus alumnos y se trabajaba en la hipótesis, a veces invisible, de que lo que ocurría en el salón de clases era lo que sucedía en la educación (autonomía del proceso pedagógico).

Hasta entonces, se hablaba del hecho de que la universidad no era democrática. El movimiento estudiantil había denunciado a la universidad como universidad de clase. Sin embargo, lo único que se hacía era proporcionar cifras que indicaban el porcentaje de estudiantes de origen popular y de origen de clase superior dentro del conjunto de la población universitaria. No se denunciaba ni siquiera el orden de amplitud de la desigualdad. (La base que permite darse una idea de la amplitud de la desigualdad de oportunidades no es la población escolarizada, sino la cohorte de jóvenes de la misma edad y del mismo origen social que aquellos con cuyos efectivos se cuenta en la universidad.)

*La reproducción* trata de elucidar el problema de los efectos de la educación escolarizada en relación con la diferenciación social y con la jerarquización de las profesiones, la naturaleza de la movilidad social a través de la escuela y la importancia del capital escolar. ¿Se trata en realidad de un capital socialmente rentable? Además, en *La reproducción* se pretende trascender el discurso habitual a través de la resociologización de lo que sucede en la escuela, de una resociologización de la acción escolar. La relación pedagógica es concebida como una relación más amplia, como una relación de comunicación y de poder.

En esta obra, Bourdieu y Passeron analizan dos cuestiones principales: a) las relaciones de fuerzas constitutivas de la acción pedagógica y, b) el desconocimiento socialmente condicionado por un dispositivo pedagógico de estas relaciones de fuerza, con el propósito de que la acción pedagógica pueda surtir efecto.

El modelo utilizado tiene por lo menos tres objetivos: a) explicar cómo, bajo ciertas condiciones, toda una estructura cultural se reproduce a través de la escuela; b) dilucidar el problema de los efectos de la educación escolar en relación con la diferenciación social y con la jerarquización de los profesores, y c) establecer la naturaleza de la movilidad social a través de la escuela.

*La reproducción* puede usarse como un análisis de la articulación de la educación escolar con acciones de tipo familiar. No se trata de una teoría de la escuela, sino de una teoría de la acción pedagógica, vista ésta como una acción que cuenta con los medios sociales para poder lograr algo más que simples transformaciones esporádicas y producir un *habitus* o disposiciones permanentes que hagan posible la reproducción de regularidades de una generación a otra.

### *La reproducción como teoría de la acción pedagógica*

En cuanto a *La reproducción*, se produce un cambio en el modelo explicativo empleado por los autores. Se pasa del lenguaje de la composición social del público al lenguaje de las oportunidades objetivas de partida (éstas son explicadas por el concepto de *habitus*), de la noción de handicap cultural a la de delegación de autoridad. Se analiza el hecho de que las diversas categorías de la población están representadas de manera no proporcional dentro de la población escolarizada. Se procede posteriormente a una articulación de la educación escolar con acciones familiares.

Las oportunidades sociales están condicionadas por el acceso al sistema educativo, que a su vez está conectado con la estrategia familiar. La reproducción intergeneracional se concibe como una reproducción de regularidades de una generación a otra.

*La reproducción* parte de una doble lógica: a) la lógica global de la reproducción social en la que, a través del campo escolar, se reproducen ciertas condiciones fundamentales del proceso de producción de la sociedad como tal (formación inicial de la fuerza del trabajo, transmisión-incorporación del saber social, inculcación de modelos de pensamiento y de acción); b) las lógicas específicas de la apropiación y de la perpetuación por medio de las cuales todo proceso de escolarización puede estar investido de un valor social específico y convertirse en una

especie de apuesta para los actores sociales, es decir, en un medio de obtención o de preservación de determinadas ventajas sociales.

### *El arbitrario cultural*

Para Bourdieu y Passeron, la noción de arbitrario es el punto de partida de toda teoría de la acción pedagógica. El concepto de arbitrario está tomado en el sentido saussauriano de la arbitrariedad que se da entre el significante y el significado. De aquí se desprende el hecho de que las posibilidades que tiene un mensaje de ser escuchado no pueden deducirse de las propiedades intrínsecas del mismo. Para saber por qué funciona un mensaje habría que analizar las condiciones exteriores en las que ocurre. La sociología no puede reducirse a la semiología que hace una abstracción de las condiciones sociales del efecto del sentido. En la realidad histórica resultaría imposible encontrar un ejemplo en el cual un efecto de transmisión no deba algo a las condiciones disimétricas en las cuales se da y a las condiciones de credibilidad del que habla.

Este marco de reflexión es el propuesto por Bourdieu y Passeron para analizar todas las acciones sociales de influencia. Se trata de un análisis histórico que saca al mensaje de su encierro semiológico. No hay en el mensaje una fuerza de difusión que explique su resultado. La sociología de las acciones de influencia comienza cuando éstas son restituidas a las condiciones sociales en las que ocurren, tomando en cuenta las características simbólicas de los emisores y de los receptores. Es, en esta forma, como tenemos a la organización simbólica como producto de las condiciones sociales de su constitución. Estas condiciones sociales que hacen que el mensaje resulte eficaz, que le otorgan crédito, dan mejor resultado cuando no aparecen como tales (carácter funcional del desconocimiento). Existe una gran cantidad de procesos sociales que sólo producen su efecto si permanecen desconocidos, ignorados en cuanto a su esencia. Las acciones de influencia guardan un efecto simbólico cuando transforman a su receptor y eso ocurre en la medida que su fuerza arbitraria, o sea las relaciones de fuerza sobre las cuales descansan, son ignoradas u olvidadas.

Se trata de la fuerza de la ilusión de lo natural, del desconocimiento, del disimulo, de la eficacia propia que hace olvidar lo arbitrario, haciéndolo aparecer como natural. La relación entre el significante y el signi-

ficado aparece como natural. Para poder hablar hay que olvidar la relación arbitraria entre éstos.

Los autores consideran que cualquier mensaje pedagógico es arbitrario puesto que existe una relación de fuerza detrás de toda relación pedagógica. Cualquier comunicación pedagógica es una comunicación desigual, disimétrica. Por ello es necesario ir más allá de la apariencia y descubrir las relaciones de fuerza. Aun en las sociedades en donde la enseñanza es difusa, detrás de toda enseñanza nos enfrentamos a toda la fuerza de la sociedad. Aquí habría que recordar a Durkheim, quien afirma que detrás de la educación está toda la fuerza de la sociedad.

De esta manera la acción pedagógica se define por su arbitrariedad. Se trata, en cierta medida, de una definición tautológica. Sólo es posible pensar la acción pedagógica a partir de lo arbitrario de la transmisión.

### *La legitimidad cultural*

Dentro de las innumerables relaciones disimétricas de fuerza (de poder económico, político, etcétera) existen las relaciones de dominación pedagógica que deben ocultar la fuerza sobre la cual descansan. De otra forma resultaría autodestructivo. Para que se lleven a cabo eficazmente deben desconocerse las relaciones de fuerza que las sustentan. Los hombres prefieren creer que obedecen por una situación de derecho y no confesarse que obedecen por una situación de fuerza; prefieren creer que han cedido porque se trataba de una fuerza legítima.

Aquí Bourdieu y Passeron coinciden con Weber en el sentido de que el orden que aparece como legítimo es más poderoso que aquel que hace uso de la coerción. Es necesario que ocurra un desconocimiento del verdadero orden de la situación social para así poder reconocer la legitimidad de la autoridad. Este desconocimiento es llevado a cabo socialmente por medio de dispositivos pedagógicos. Solamente de esta manera puede surtir efecto la acción pedagógica.

La legitimidad de la acción pedagógica o cultural se debe a la ilusión de las relaciones sociales que la tornan posible. Sin embargo, estas ilusiones no tienen efectos ilusorios, sino muy reales. Como ejemplo podríamos pensar en la función ideológica de la legitimación del proceso de selección escolar.

Pero, ¿qué es lo que hace que el sistema escolar resulte tan eficaz? ¿Es la legitimidad del mensaje la que legitima al profesor? Es la noción de sistema la que permite entender lo que sucede. La legitimidad es un proceso circular perfecto. La cultura legítima debe su legitimidad al hecho de que los emisores son personas legítimas que hablan en una situación legítima o dentro de una institución legítima. La legitimidad del profesor le viene porque transmite mensajes legítimos y habla de valores legítimos dentro de una situación legítima. Éste es el proceso de circulación de la legitimidad que va reforzando a cada uno de los participantes.

### *La productividad del trabajo pedagógico*

Cuando el trabajo pedagógico toma la forma de trabajo escolar, estamos frente a una acción de influencia mucho mejor capacitada para marcar un *habitus*. Cuando la acción de influencia cuenta con los medios sociales de la continuidad y de la repetición, se trata de una acción pedagógica, o sea de una acción que cuenta con los medios sociales para marcar un *habitus*, para producir algo más que simples transformaciones esporádicas. De las primeras manifestaciones del *habitus* se da la aparición de instrumentos institucionales de control o de inculcación como la repetición, las sanciones, los premios, la selección y la racionalización del ejercicio escolar.

Al hablar de un sistema de enseñanza es necesario establecer cuáles son los instrumentos institucionales que procuran efectos más particulares a determinado tipo de acción pedagógica (problema de la eficacia simbólica). Hay que buscar en la organización escolar, en la organización de las costumbres pedagógicas, en la organización de los programas, en el ejercicio de poder de selección, aquello que hace que la acción escolar al evolucionar como sistema de enseñanza deje de ser un sistema como los otros. Dentro del campo de la sociología de la educación estaría el abocarse a estudiar la institucionalización creciente de las acciones pedagógicas y la escolarización de acciones de influencia que nunca antes habían estado escolarizadas.

Por otra parte, en *La reproducción* se analiza la profesionalización de un cuerpo de especialistas y la delimitación de la cultura legítimamente transmisible. Ambos elementos son considerados como caracteres capitales para la recreación de la cultura escolar. Estamos frente a la aparición

de un cuerpo profesional que cuenta con un código y que recluta y controla por sí mismo la entrada a formar parte de este cuerpo. Gradualmente van apareciendo instrumentos de autorreclutamiento, de perpetuación del cuerpo profesional y se va delimitando lo que resulta legítimo enseñar. Es lo que Weber llama estabilización de un cuerpo profético.

Existe una afinidad entre el desarrollo de un cuerpo de especialistas de la ortodoxia y la estabilización de un depósito legítimo. ¿Pero cuál es la relación de causalidad? ¿Es la estabilización la que multiplica la profesionalización o es la aparición de un cuerpo de profesionales, el interés profesional el que otorga a una cultura un carácter de legitimidad? Cualquiera que sea la esfera simbólica de que se trate (derecho, religión, etcétera), estos dos instrumentos institucionales –profesionalización de los transmisores y estabilización de los mensajes– se refuerzan mutuamente. El ejercicio de la función estabiliza la estructura y la permanencia de la estructura maximiza su función.

### *La delegación de autoridad*

En *La reproducción*, la autoridad es concebida como un poder reconocido como legítimo por aquellos que lo sufren. En realidad lo que define la concepción de Bourdieu y Passeron de autoridad pedagógica es la idea de la legitimidad. Un poder es autoridad en la medida que los recursos que otorga este poder no son percibidos o reconocidos como tales. Si no, se trataría simplemente del uso de la fuerza.

Son los medios sociales extrínsecos a la persona, como por ejemplo la autoridad de la institución, o el saber instituido detrás de los profesores, los que hacen una parte de la eficacia de la acción pedagógica del maestro.

El reconocimiento de la autoridad pedagógica de la institución escolar y de sus agentes, para la inculcación y legitimación de la cultura, comporta el desconocimiento de la autoridad social en la que se funda, es decir, la estructura de las relaciones sociales que fundamentan la autoridad pedagógica y producen así la legitimación de la perpetuación de las relaciones de clase por una especie de círculo de prioridades recíprocas.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> J. Sánchez de Horcajo, *La cultura ¿reproducción o cambio?* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1978, p. 122.



*Reproducción biológica vs. reproducción social*

Habría que entender que como todo lenguaje teórico utilizado por las ciencias sociohistóricas, lo que el lenguaje de *La reproducción* designa lo hace de manera analógica. Hablar de reproducción en sociología no significa lo mismo que hablar de reproducción en biología. Esto debió haber quedado lo suficientemente claro después de Durkheim y *Las reglas del método sociológico*. Ya este autor señalaba que uno de los problemas centrales de la sociología era que la especie sociológica no era la misma que la especie biológica.

No hay que olvidar que tanto la definición experimental como la definición formal no son posibles en sociología. Ésta está condenada a la definición taxonómica. Por consiguiente, se designan por transición al límite agrupamientos que no presentan la claridad conceptual de una taxonomía biológica. Habría que tener entonces presente el estatuto epistemológico de los conceptos que se emplean en sociología y saber hasta qué punto funciona una analogía y cuando ésta comienza a resultar inadecuada.

La propiedad que define la reproducción biológica es la persistencia en el tiempo de los procesos que van de lo mismo a lo mismo. La reproducción cultural, por su parte, no va de lo mismo a lo mismo. Se trata por lo tanto, de otro fenómeno. En el plano reproductivo, lo que logra la eficacia escolar en relación con las clases sociales es reproducir a la vez las disposiciones generales y la legitimidad de estas disposiciones. No hay que confundir la reproducción de las estructuras de clase y la reproducción de los campos individuales.

En *La reproducción*, la función de reproducción de los sistemas escolares se afirma en dos niveles: a) la reproducción de los campos individuales de una generación a otra y, b) la reproducción de las estructuras más generales de la desigualdad social y su legitimidad cultural.

Dentro de *La reproducción* conviene distinguir dos problemas: el de la movilidad social y el de la reproducción de las estructuras sociales. Habría que constatar hasta qué punto estos dos fenómenos sociales están ligados en la realidad. Parecería que, en términos de una sociología comparativa, en la medida que estén más acentuadas las desigualdades colectivas, habrá mayores dificultades para que se dé la movilidad social. Se

busca que siempre haya un equilibrio entre el interés de la clase como tal, o lo que se llama la estrategia de clase, y la descendencia familiar que tiene un interés particular.

Sin embargo, habría que recordar que un sistema de reproducción de desigualdades colectivas no tolera cualquier tasa de movilidad social. Existen tasas muy variables, dependiendo de si se trata de una sociedad abierta y en expansión o de una sociedad estable. Pero la movilidad social absoluta no existe. Con el lenguaje que se utiliza en *La reproducción*, no se trata de descubrir procesos que conducen de una situación a otra igual, sino de procesos que conservan lo esencial de la estructura cuando las condiciones cambian, cuando los equilibrios se alteran.

El lenguaje empleado en *La reproducción* permite comprender ciertas estrategias de reconversión, ciertos compromisos entre la lógica de una clase y la necesidad de no desclasarse a los miembros individuales. La tarea del sociólogo sería estudiar la configuración que queda después del compromiso entre la movilidad social y la reproducción, pasando por la legitimación de las estructuras colectivas de desigualdad.

Bourdieu y Passeron se plantean el problema de los dos tipos de reproducción y los nexos que se dan entre éstos. El fenómeno es visto en sus dos vertientes. Por un lado, la reproducción de las oportunidades de los individuos en relación con su descendencia y, por otra parte, la reproducción de las estructuras globales de funcionamiento desigual de la sociedad.

*Reproducción social, autorreproducción del sistema escolar.  
Encuentro histórico de dos modelos reproductivos.*

*La reproducción* está construida a través de las generaciones sociológicas más grandes que existen, o sea las proposiciones de base. Arranca de las acciones de influencia, para pasar después a las acciones pedagógicas y descender posteriormente a las acciones institucionalizadas de tipo escolar. Se trata de un intento de proporcionar una serie de proposiciones que resulten válidas para todo tipo de inculcación.

No pretende ser un modelo transhistórico que afirme que toda institución escolar ha estado y estará siempre condenada a la reproducción de las clases sociales y a la reproducción de la legitimidad de

pertenecer a una clase dominante. Se trata de una relación que sólo resulta evidente a partir de la estructura de clases de la sociedad burguesa. Sin embargo, esta aclaración está implícita y no es lo suficientemente tratada en *La reproducción*.

Como ya se ha señalado, en esta obra aparecen dos modelos. Uno de autorreproducción de la institución escolar y otro que corresponde a un periodo socioeconómico determinado. Estamos hablando del encuentro histórico entre las funciones de autorreproducción del sistema escolar (los mecanismos de reproducción del sistema escolar) y el tipo de demanda de reproducción y de legitimidad que formulaba la burguesía en el siglo XIX. En consecuencia, se trata de un modelo fechado históricamente.

El primer modelo está presentado explícitamente como transhistórico, como válido en sociedades muy diferentes y en diversos periodos. El segundo describe un equilibrio histórico. Corresponde sobre todo a la edad de oro del sistema escolar. Se trata del modelo de reencuentro histórico que consigue el equilibrio entre las funciones de autorreproducción del sistema escolar y las funciones de reproducción externa de la jerarquía social.

En principio, la distinción entre estos dos modelos aparece en el lenguaje. Es el que marca la diferencia entre autorreproducción (los mecanismos que son descritos como autorreproductivos: la cultura escolar, el cuerpo docente, la jerarquía de valores escolares) y la reproducción social o legitimación (disimulo de reproducción y legitimación de ésta). Aquí tendríamos la distinción entre funciones internas y funciones externas.

Estos dos modelos no tienen el mismo estatuto histórico y cada uno de los aspectos del proceso reproductivo nos enfrenta a problemas distintos. En relación con el primer modelo, en *La reproducción* se nos proporciona toda una labor de reinterpretación del análisis de las costumbres pedagógicas de un sistema escolar en términos de modelos teóricos. Es decir, de aquellas que cada vez en mayor escala tienden a ser acciones pedagógicas en la medida que se escolarizan y se institucionalizan. Este modelo tiende a representarse como susceptible de una gran generalización histórica.

En cuanto al significado del segundo modelo, éste es diferente ya que explica los efectos reproductivos externos al sistema escolar. Este

modelo busca sistematizar la contribución de la selección escolar a la reproducción de la estructura de clases y a la legitimación de esta estructura clasista.

Por ejemplo, en relación con la movilidad social, se podría afirmar que no ha sido nunca el espíritu de ningún sociólogo el pretender que la escuela no contribuye a la movilidad social. No obstante, esta movilidad se da mucho menos de lo que pretende la ideología dominante. Es fundamental analizar todos los mecanismos que a través de la selección escolar hacen pasar la herencia social. El modelo reproductivo de Bourdieu y Passeron no pretende afirmar que no hay movilidad social, sino aprehender, primero, la exacta medida estadística de las relaciones entre origen social y oportunidades de éxito en los distintos niveles escolares y, segundo, la relación entre éxito escolar y oportunidades en el mercado de trabajo o en mercados en los que tendemos a pensar menos, como el mercado de transacciones simbólicas, el mercado matrimonial y otros.

Este modelo intenta, por otra parte, saber en qué consiste la reproducción de las estructuras colectivas de desigualdad. Un modelo de este tipo busca probar la hipótesis de que una estructura de desigualdad puede irse desplazando. El modelo propuesto en su segunda vertiente, permite analizar estos cambios de terreno.

En cuanto a los efectos externos, no se trata de explorar la permanencia o la identidad, sino los mecanismos que a través del cambio (ley de cambio de terreno o ley de la reinterpretación de la duración pedagógica) tienden a hacer que las estructuras transformadas logren adjudicarse funciones que en sí mismas no han cambiado.

Aunque tal vez *La reproducción* no es lo suficientemente explícita, ya que se conforma con presentar como un encuentro histórico, y no como ley eterna, el hecho de que en las sociedades europeas después del siglo XIX los dos modelos se han compenetrado como nunca antes de la historia. Esta obra se centra en este encuentro, en este acuerdo entre dos modelos reproductivos.

El encuentro entre la autorreproducción escolar y la reproducción de la legitimidad de las diferentes clases es un encuentro propiciado por la educación burguesa. O sea, se trata de un encuentro especialísimo que corresponde a un momento histórico determinado y que hace corresponder estrechamente las necesidades de legitimación de la bur-

guesía como clase dominante y el tipo de legitimidad que puede ser proporcionada por medio de la certificación escolar.

En este sentido no se trataría en realidad de un modelo, sino en sentido estricto de un tipo ideal. En *La reproducción* se trabaja con un tipo ideal de encuentro histórico entre dos modelos reproductivos. La burguesía, al no poder fundamentar por más tiempo la legitimidad de su dominación sobre los privilegios del nacimiento, necesitaba con urgencia una ideología sustituta sobre la cual erigir la legitimidad de su dominación.

En contraste, en este momento existe una serie de procesos que no pasan más por la escuela y que han vuelto cada vez más aleatorio y más difícil el encuentro entre estas dos series de funciones. Han aparecido condiciones sociales que auspician la desestabilización de este modelo o tipo ideal. Lo interno y lo externo caminan cada uno según su propio ritmo.

### *Ley del cambio de terreno*

Por lo que se refiere a la aptitud del sistema a minimizar los efectos externos que perturban el equilibrio entre sistema escolar y estructuras de clase, Bourdieu y Passeron proceden a analizar en *La reproducción* el conjunto de fenómenos que agrupan bajo el nombre de ley de cambio de terreno, es decir, la transformación del sistema de diferencias.

Cuando una diferenciación no puede seguir jugando su rol de diferenciador simbólico, la función se traslada a otro sistema de desigualdades. Ésta es una ley general que nos permite analizar la evolución del sistema de consumo. Conforme se van dando el crecimiento económico y la democratización, podemos observar una serie de fenómenos que obedecen a esta ley de cambio de terreno. Por ejemplo, un indicador que se empleaba hasta hace poco, en cuanto a la posesión de determinado *stock* de capital cultural, era el número de años cursados en el sistema formal de educación. A partir del momento en que la escolaridad se difunde, se vuelve un indicador cada vez menos pertinente de la posesión de un capital de educación socialmente rentable.

La correlación entre origen social y posición de llegada, es decir, número de años cursados, se vuelve cada vez más débil especialmente en países industrializados. Ello no quiere decir que sociológicamente

ya no tenga ningún significado, sino que en lo que respecta a la educación habría que ocuparse de otro tipo de indicadores que comienzan a tener una mayor pertinencia sociológica. Con el tiempo, la posesión de un *stock* o capital de educación rentable se mide ya no a través del número de años cursados, sino por el tipo de educación recibida. Así, se empieza a construir una fina jerarquía de establecimientos o instituciones escolares en relación con el poder que tengan de llevar a cabo una clasificación ventajosa en el mercado de trabajo. En consecuencia, se produce una jerarquización social de la escolaridad de acuerdo con las necesidades del mercado de empleadores. Si analizamos el origen social de los alumnos, podemos ver que las instituciones que ofrecen mayores ventajas frente al sistema económico son aquellas que son más concurridas por las clases más favorecidas.

Este cambio de terreno de la desigualdad nos confirma la aptitud de la escuela de desarrollar mecanismos que le permitan minimizar los efectos que se encaminaban a una eliminación de las desigualdades. Por ejemplo, la diversidad de redes que van apareciendo en los distintos sistemas escolares y la afirmación ideológica consecuente en el sentido de que estas redes no están jerarquizadas, sino que se trata de simples bifurcaciones que corresponden a las aptitudes individuales.

### *La reproducción y el cambio*

En relación con el modelo propuesto por Bourdieu y Passeron en *La reproducción*, ha surgido una serie de objeciones por lo que se refiere al hecho de que si los procesos que funcionan sistemáticamente en una sociedad tienden siempre a ser reproductivos, resulta imposible explicar el cambio. Sin embargo, si estudiamos *La reproducción* con cuidado podemos ver que la lógica del modelo propuesto no impide concebir la contradicción del cambio histórico. Por ejemplo, la historia social del sistema escolar, o sea la historia de las relaciones entre el sistema escolar y la estratificación social. Lo que sucede es que la concepción del cambio es distinta.

Bourdieu y Passeron renuncian a la ambición de origen marxista de construir un modelo sistemático del cambio. Consideran que el cambio no puede surgir de un modelo ya que éste no es más que el encuentro entre procesos sistemáticos independientes. El cambio no está dentro de

un modelo, sino que es la resultante del encuentro de varios modelos de funcionamiento sistemático.

Los autores deciden trabajar con hipótesis de tipo ideal que nunca llegan a realizarse históricamente y plantean lo que sucedería si se llegara hasta el final de su coherencia social, sin toparse con los efectos de otros funcionamientos sistemáticos. El modelo de *La reproducción* se constituye como sistema o formación límite, como modelo parcial de funcionamiento sistemático que sólo se aplica a funcionamientos parciales de la sociedad.

Bourdieu y Passeron se adjudican el derecho de transformar la autonomía relativa de funcionamiento en una autonomía metodológica en su descripción. No obstante, para poder dar cuenta del cambio, es necesario superar el momento de la descripción para poner en relación varios subsistemas de funcionamiento, o sea, varios modelos. Por ejemplo, el de la evolución de la estratificación escolar. Es decir, lo que la demanda social de educación tiene de independiente en relación con el sistema escolar.

Por otra parte, habría que coincidir con los autores en que los sistemas altamente escolarizados e institucionalizados tienden a autorreproducirse a tal grado que si retomamos la historia social veremos que el cambio siempre viene del exterior. Para Bourdieu y Passeron se trata de problemas planteados por lógicas ajenas al sistema escolar y que éste no contempla dentro de la lógica de su funcionamiento.

Además, los autores nos advierten del peligro de pasar del modelo autorreproductivo al de la reproducción social en general. La sociedad no es un modelo general de reproducción social. Es por ello que consideran que, tanto el organicismo como el funcionalismo están equivocados. El cambio histórico se da porque existen contradicciones, fallas, tensiones. La tesis de *La reproducción* es que no hay armonía preestablecida. Por su parte, la tesis del funcionalismo es que sí existe esta armonía. Lo que hay que dejar claro es que *La reproducción* le otorga a estas contradicciones, fallas y tensiones un estatuto exterior al funcionamiento del sistema de que se trate.

## El *habitus*. Correspondencia entre las posiciones, las disposiciones y la toma de posición<sup>1</sup>

*Antecedentes de la noción de habitus*

*Función teórica de la noción de habitus*

La categoría de *habitus* ha sido elaborada por Pierre Bourdieu para dar cuenta de tres propiedades un tanto paradójicas de las prácticas individuales y colectivas cuando se las observa dentro del mismo grupo, de una misma institución o de una misma clase social: a) su regularidad sin reglas conscientemente obedecidas; b) su carácter aparentemente teológico, pero sin finalidad consciente; c) su “orquestración sin director de orquesta, es decir, su apariencia de concertación colectivamente planeada, pero sin la existencia de un director de orquesta”.<sup>2</sup>

El valor heurístico de la noción de *habitus* es el que nos permite explicar la aparente paradoja de la adecuación parcial entre las esperanzas y las prácticas reales, a la vez que construir un modelo cuya función productiva no haga intervenir ni al determinismo ni al deseo subjetivista.

Por intermediación de la categoría de *habitus* la sociedad puede analizarse sin recurrir a pensar que los agentes sociales actúan determinados por un cálculo racional, por un cálculo que lleve a ajustes en las acciones. “*Las condiciones del cálculo racional no están dadas prácticamente nunca en la práctica: el tiempo es contado, la información limitada, etcétera. Y sin embargo los agentes hacen, mucho más a menudo que si procedieran al azar, lo único que se puede hacer.*”<sup>3</sup>

*El habitus como incorporación de lo social en el nivel individual*

A través del concepto de *habitus* Bourdieu intenta responder a preguntas del orden: ¿cómo es que lo social existe?, ¿existe verdaderamente?,

<sup>1</sup> Parte de lo que se incluye en este capítulo apareció en el artículo “Pierre Bourdieu: la sociología y la noción de habitus” que se publicó en: *Relaciones* 1-2, Departamento de Relaciones Sociales, División de Ciencias Sociales y Humanidades, México, Universidad Autónoma Metropolitana, p. 156-161.

<sup>2</sup> Gilberto Giménez. “La problemática de la cultura en las ciencias sociales”, en: *La teoría y el análisis de la cultura*. México, SEP, Universidad de Guadalajara, Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A. C., s.f., p. 34.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu. “Fieldwork in philosophy”, en: *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa, 1988.



¿y cómo es que persiste? Para nuestro autor, resulta imposible comprender verdaderamente un hecho social sin plantearse el que sus características esenciales se deben a toda una historia individual y colectiva.

Habría que distinguir entre lo social que existe en los mecanismos y lo social que existe en los cuerpos, lo social que existe en cada individuo, puesto que la sociedad se incorpora en cuerpos biológicos mortales (proceso de incorporación de lo social): "... todas las influencias sociales pasan por el cuerpo que es el gran mediador entre lo colectivo y lo individual. Lo individual es lo colectivo encarnado, lo social incorporado".<sup>4</sup>

Bourdieu busca trascender la oposición individuo/sociedad por la mancuerna *habitus*/estructura social, o lo que es lo mismo, estructura incorporada/estructura objetivada. La noción de *habitus* le permite a nuestro autor estudiar las formas que los grupos sociales tienen para trascender a los individuos y poder ver cómo es que los puestos sobreviven a los agentes sociales o la función a los funcionarios.

El concepto de *habitus* sirve para reconstruir el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra el que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. Decir que el *habitus* es el producto de la interiorización de condiciones objetivas de existencia, es decir, de manera más explícita, que se trata de la reproducción bajo la forma de estructuras internas (o de la personalidad) de las estructuras sociales externas.

### *¿Concepción mecanicista o relación de tipo genético?*

El *habitus* sostiene con el mundo social, del que es producto, una verdadera complicidad ontológica, principio de un conocimiento sin conciencia, de una intencionalidad sin intención y de la maestría práctica de las regularidades del mundo. Ello permite que los agentes sociales se adelanten, sin que exista la necesidad de plantearse como tal.

Las estructuras que son constitutivas de un tipo particular de entorno [nos dice Bourdieu] producen *habitus*, sistemas de disposiciones durables, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes,

<sup>4</sup> Alain Accardo. *Initiation a la sociologie de l'illusionnisme social*, p. 157.

es decir, como principio de generación y de estructuración de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente “reguladas” y “regulares”, sin ser para nada producto de obediencia a reglas; adoptadas objetivamente a su fin, sin presuponer la previsión consciente de fines ni el control explícito de las operaciones necesarias para alcanzarlos; y sin dejar de ser todo esto a la vez colectivamente orquestadas, sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta.<sup>5</sup>

Por su parte, García Canclini afirma que por ser sistemas de disposiciones durables y transponibles, el “*habitus* sistematiza el conjunto de las prácticas de cada persona y de cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social más que cualquier condicionamiento ejercido por campañas publicitarias o políticas”.<sup>6</sup>

Aquí convendría preguntarse si detrás de estos planteamientos no existe una concepción de la sociología como una filosofía de la acción, que la circunscribiera a un análisis de aquello que hace actuar a los agentes sociales en un espacio social determinado. La respuesta sería negativa. La acción propuesta por Bourdieu no es ni reacción mecánica ni práctica consciente, puesto que el *habitus* no es ni el inconsciente siempre presente, ni el automatismo.

Para el autor, la noción de *habitus* permite escapar tanto del finalismo subjetivo como de la mecánica casuística. Es decir, que nos sitúa fuera de todo determinismo, ya sea físico (económico o social) o intelectual. Bourdieu propone, en síntesis, una filosofía de la acción en la cual el sujeto de la acción no es el individuo, sino la encarnación biológica de lo social, o sea el *habitus*. Lo que el autor intenta hacer es responder a la pregunta de qué significa la existencia de lo social. Aprehendemos el *habitus* cuando la realidad biológica entra en relación con el mundo social del que es producto.

La noción de *habitus* se opone a la de aparato, a la que nuestro autor califica de ingenuamente finalista. Critica esta concepción que propone una maquinaria la cual por su propia lógica produce efectos positivos (*Deux ex Machina*) o negativos (*Demonio ex Machina*).

<sup>5</sup> Pierre Bourdieu. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Ginebra, Librairie Droz, 1972, p. 175.

<sup>6</sup> Néstor García Canclini. “La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”, en: *Pierre Bourdieu, sociología y cultura*, México, Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990, p. 35.

*El habitus contra la concepción determinista  
y de la espontaneidad*

La noción de *habitus*, que Bourdieu repiensa y reelabora de manera novedosa, le permite escapar de la oposición estructuralismo sin sujeto/filosofía del sujeto y dejar de lado la explicación debida a causas deterministas o finales. El autor está contra el espontaneísmo y el regreso a la filosofía del sujeto (paradigma individualista de cálculo racional), pero también contra el determinismo y la abolición del sujeto.

R. Fossaert señala que la teoría del *habitus* "no encierra a los hombres en un juego automático de determinaciones irrefragables. No los presenta como individuos predeterminados o preprogramados por la primera educación por la escolaridad, etcétera, sino como portadores de potenciales orientaciones de aptitudes para comprender el mundo de cierta manera..."<sup>7</sup>

Bourdieu nos dice que la noción de *habitus* nace en él de la voluntad que tiene de hacer recordar que, junto a la norma expresa y explícita o de cálculo racional, existen otros principios generadores de las prácticas.<sup>8</sup> Lo anterior especialmente en aquellas sociedades en las que hay muy pocas cosas codificadas, de tal manera que, para explicar lo que las agentes hacen, hay que suponer que obedecen a una especie de sentido del juego, y para comprender sus prácticas hay que reconstruir el capital informativo que les permite producir pensamientos y prácticas que tienen un sentido y son reglamentados, sin una obediencia consciente, a reglas que hayan sido explícitamente formuladas como tales.

Es esta capacidad de adaptación espontánea (que es fruto de un aprendizaje más o menos largo) la que explica que las constantes interacciones entre los agentes sociales no perturben el orden establecido, sino todo lo contrario.

Ya Bourdieu, junto con Passeron, había dicho en el libro de *La reproducción*, que:

Solamente a condición de ver que la integración de un grupo descansa en la identidad (total o parcial) de habitus inculcados por el trabajo pedagógico, o

<sup>7</sup> Robert Fossaert. *Les Appareils*. Serie La Societé, tomo 3, París, Ed. du Seuil, 1978, p. 105 y 106.

<sup>8</sup> Pierre Bourdieu. "La codificación", en: *Cosas dichas*, p. 83.

sea, a condición de encontrar el principio de la homología de las prácticas en la identidad total o parcial de las gramáticas generativas de prácticas, pueden evitarse las ingenuidades de las filosofías sociales del consenso que reducen la integración de un grupo a la posesión de un repertorio común de representaciones.<sup>9</sup>

### *Reestructuración del habitus*

Bourdieu describe al *habitus* como una estructura modificable debido a su conformación incesante que es, a su vez, resultado de los cambios en las condiciones objetivas. El *habitus* aparece entonces como

una serie cronológicamente ordenada de estructuras. El habitus adquirido en la familia está en el origen de la estructuración de las experiencias escolares... el habitus transformado por la acción escolar, en sí misma diversificada, está, a su vez, en el principio de la estructuración de todas las experiencias ulteriores... y así sucesivamente de reestructuración en reestructuración.<sup>10</sup>

De entre las acciones pedagógicas, las más decisivas son las más precoces, las que forman parte de la infancia y que han tenido como resultado la inculcación de un *habitus* primario. Éste está constituido por las disposiciones adquiridas a la edad más temprana y que tienden a ser más durables. Este *habitus* resulta fundamental para la constitución de la personalidad, producto de las primeras inculcaciones, las que dejan siempre una huella profunda. Las nuevas experiencias se perciben en función de este *habitus*, de tal manera que las disposiciones adquiridas condicionan la adquisición de nuevas disposiciones.

Con el paso del tiempo, el *habitus* primario va siendo afectado por los *habitus* secundarios entre los que destaca el *habitus* escolar que por lo general viene a complementar, y no a contrariar, el familiar. Sobre éstos va a sumarse el *habitus* profesional. "Si es verdad que las adquisiciones más antiguas condicionan las más recientes, cada nueva adquisición se integra a un conjunto, en un solo habitus que no cesa de

<sup>9</sup> Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977, p. 76.

<sup>10</sup> Robert Fossaert, *op. cit.*, p. 103 y 104.

adaptarse, de ajustarse en función de las necesidades inherentes a las situaciones nuevas e inesperadas. El *habitus* es una estructura interna siempre en vías de reestructuración.”<sup>11</sup>

Y tal como afirma García Canclini: “Si bien el *habitus* tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes, permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras.”<sup>12</sup>

Sin embargo, el movimiento inercial del *habitus* impide que éste se modifique invariablemente al mismo ritmo que las condiciones objetivas. Ello trae como resultado un desfase entre el *habitus* antiguo y las nuevas condiciones estructurales. La persistencia del *habitus* más allá de las condiciones que lo engendraron se conoce como efecto de histeresis.

### *El habitus y la regularidad de las conductas*

El *habitus* como sistema de disposiciones hacia la práctica es un fundamento objetivo de conductas regulares y por lo tanto de la regularidad de las conductas, y si de alguna manera es posible prever las prácticas –de aquí la sanción asociada a cierta trasgresión–, es debido a que el *habitus* es lo que hace que los agentes dotados de éste se comporten de determinada manera en determinadas circunstancias. Esta tendencia a actuar de una manera regular, cuyo principio explícitamente constituido puede servir de base a una precisión –lo que equivale a anticipaciones prácticas de la experiencia ordinaria– no encuentra, sin embargo, su principio en una regla o en una ley explícita. Ello hace que las conductas engendradas por el *habitus* no posean la bella regularidad de las consultas deducidas de un principio legislativo; el *habitus* está relacionado con lo poco estructurado y lo vago.

Esta parte de indeterminación, de apertura, de incertidumbre, es la que hace que no sea posible entregarse completamente al *habitus* en situaciones críticas o peligrosas. Bourdieu formula como ley general que entre más peligrosa sea una situación, la práctica tenderá a estar

<sup>11</sup> Alain Accardo. *Initiation a la sociologie de l'illusionnisme social*, p. 147.

<sup>12</sup> Néstor García Canclini. “La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”, en: *Pierre Bourdieu, sociología y cultura*, p. 35.

más codificada. Según Bourdieu, el grado de codificación variará de acuerdo con el grado de riesgo que ha de enfrentarse. El autor nos señala además que cuando la ganancia simbólica tiende a ser mayor y por lo tanto el riesgo, se estará frente a un alto grado de formalización de las prácticas. Es aquí donde tendremos las fórmulas de cortesía más refinadas y también los ritos más elaborados. En este caso, la conducta libremente confiada a las improvisaciones del *habitus* cederá su lugar a la conducta expresamente reglamentada por un ritual metódicamente instituido, es decir, codificado.

*El habitus y la conformación de las esperanzas y las aspiraciones sociales*

El *habitus*, como naturaleza socialmente constituida e inmediatamente ajustada a las exigencias inmanentes del juego, permite explicar el ajuste de las disposiciones a las posiciones, de las esperanzas a las oportunidades. El *habitus* orienta así la acción que resulta de la incorporación de la necesidad objetiva (el *habitus* como necesidad hecha virtud). El actor hace exactamente lo que tiene que hacer, “lo único que hay que hacer sin necesidad de saber siquiera lo que se está haciendo”.<sup>13</sup>

Los sujetos sociales ajustan sus aspiraciones a las posibilidades inscritas objetivamente en sus posiciones dentro de la estructura social. Se trata de una especie de paradoja entre la adecuación parcial de las esperanzas y el ajuste de las prácticas reales. Es una relación de tipo genético. Una relación entre la estructura objetiva y la estructura incorporada, en la cual ésta se ajusta a las estructuras rígidas que la produjeron. Sin embargo, la relación entre las oportunidades y las esperanzas no se da de manera inmediata, sino que se va presentando un ajuste entre el mundo objetivo y el ser biológico. Bourdieu rechaza así cualquier explicación de orden teleológico.

Para Bourdieu, los agentes sociales van adquiriendo disposiciones que se ajustan a sus condiciones objetivas. De esta manera se va reproduciendo el mundo del cual se es producto. A través de esta interiorización del orden social se va dando un movimiento de perpetuación que tiene la tendencia a hacer desaparecer las disonancias.

<sup>13</sup> Didier Eribon. “Pierre Bourdieu”, en: *Entretiens avec Le Monde*, p. 109.

Las estructuras cognoscitiva y evaluativa que los agentes sociales invierten en el conocimiento del mundo social, son en parte resultado de esta incorporación del mundo objetivo. Este acuerdo entre el sistema mental y el sistema objetivo es uno de los fundamentos más profundos, de los pilares más fuertes del orden político. La noción de *habitus* explica el hecho de que haya adhesión a un orden reinante.

La elección de lo necesario es una manera de elegir, que en realidad no resulta una elección. A través de la formación del *habitus*, las condiciones de existencia imponen un modo de clasificar y de experimentar lo real, aunque de forma no consciente. Cuando los sujetos seleccionan lo que están haciendo es en realidad simular una preferencia. Los sujetos son así "clasificadores clasificados por sus clasificaciones".<sup>14</sup> "Al mismo tiempo que organiza la distribución de los bienes materiales y simbólicos, la sociedad organiza en los grupos y los individuos la relación subjetiva con ellos, las aspiraciones, la conciencia de lo que cada uno puede apropiarse."<sup>15</sup> Estamos frente a la conciencia de lo posible y de lo inalcanzable.

Lo anterior explica el hecho de aquellas personas que triunfan en un universo, porque han estado hechas para ese universo. Se trata de agentes sociales que se encuentran ajustados perfectamente a su mundo social, casi sin buscarlo. Se estaría fuera de toda idea de cálculo, de búsqueda de maximización de ganancias económicas y/o simbólicas.

El ajuste a las condiciones objetivas se hace de manera inconsciente, sin intervención directa de los agentes sociales. Estamos frente a una especie de acción espontánea de las necesidades sociales. No obstante, la acción del mundo social no se ejerce únicamente a través de esta especie de educación sin agentes sociales, sino que también existen acciones explícitas, ritos de institución, actos de consagración.

### Habitus y *clases sociales*

Bourdieu propone al *habitus* como el mundo social que se incorpora a los individuos y que los trasciende. La constitución del *habitus* indivi-

<sup>14</sup> Pierre Bourdieu. *La distinction...*, p. 437.

<sup>15</sup> Néstor García Canclini. "La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu", en: *Pierre Bourdieu, sociología y cultura*, p. 35.

dual o colectivo se daría por medio de la adquisición práctica o aprendizaje de normas de comportamiento. En este sentido, permite a los agentes poseer un manejo práctico de su relación con el mundo social.

En tanto que lo social incorporado, el *habitus* puede ser analizado en términos de clases sociales. Los individuos sometidos a las mismas condiciones sociales serían semejantes. La posición del agente en la estructura de las clases sociales conlleva la constitución de un *habitus* de clase que a su vez contribuye a la reproducción del sistema de relaciones de clase al orientar en forma continua las prácticas de los agentes y la percepción de las prácticas de los otros.

El *habitus* de clase es el denominador común de las diferentes prácticas de un mismo agente, pero es también la matriz común de las prácticas de todos los agentes que han vivido (y por consiguiente interiorizado) las mismas condiciones de existencia por el hecho de pertenecer a la misma clase o fracción de clase social.<sup>16</sup>

En cuanto a los diferentes *habitus* individuales se trata de variantes estructurales de un *habitus* de clase, de encarnaciones particulares de éste que explican el proceso de armonización espontánea de las prácticas entre los agentes de una misma clase o categoría social.

El *habitus* bajo la apariencia de naturaleza y de inmediatez, asigna un lugar social a su portador. Este lugar se refleja de diversas maneras en los agentes, en la composición del capital global y en los emblemas de distinción social como el gusto, el lenguaje y la gestualidad entre otras prácticas. Ello permite apreciar la distancia entre las distintas clases sociales.

En el momento del nacimiento, “todo es posible”, al final de la adolescencia “todo puede cambiar”; conforme avanza la edad, el mundo se torna cada vez menos inteligible fuera de los usos, de las normas y de los “esquemas de lectura” adquiridos durante la vida. Pero esta trayectoria no es recorrida por todos los hombres de la misma manera ni con los mismos resultados. Cada quien la vive dentro de su propio circuito y quienes comparten las mismas

---

<sup>16</sup> Alain Accardo. *Initiation à la sociologie de l'illusionnisme social*, Bondeaux, Francia, Le Masceret, 1983.



formas de convivencia, las mismas experiencias, las mismas influencias ideológicas, se hallan dotados de habitus idénticos muy distintos a los habitus forjados en otros circuitos.<sup>17</sup>

Gilberto Giménez nos dice al respecto que cuando el *habitus* procede de condiciones de vida o de condicionamientos sociales semejantes y relativamente homogéneos (*habitus* de clase o de grupo) las prácticas engendradas se vuelven no sólo inteligibles sino evidentes. Se produce entonces un mundo de sentido común, de consenso y de armonización espontánea de las experiencias. Esta homogeneidad de origen "explica que las prácticas se ajusten espontáneamente y aparezcan como objetivamente concertadas entre sí, y también como dotadas de un sistema objetivo a la vez unitario y sistemático, que trasciende las intenciones objetivas y los proyectos conscientes individuales o colectivos."<sup>18</sup>

El *habitus* vendría a ser el conjunto de disposiciones, de cadenas, de pensamientos que son el resultado de la incorporación de estructuras objetivas de regularidad. O dicho de otra manera, el principio generador de percepciones, de acciones, de palabras que guarda la apariencia de obedecer a percepciones exteriores. Las diferentes clases de sistemas de preferencias corresponden a clases de condiciones de existencia. Por consiguiente los condicionamientos económicos y sociales imponen esquemas de percepción, de apreciación y de acción distintos.<sup>19</sup> Hay comportamientos que son viables porque son permitidos y otros que no lo son.

... no se puede comprender completamente la relación entre los diferentes grupos y las diferencias prácticas que a condición de tomar en cuenta las potencialidades objetivas de diferentes prácticas institucionalizadas, es decir, los usos sociales que son favorecidos, desfavorecidos o excluidos por esas prácticas "consideradas en su lógica intrínseca y en su valor posicional y distribucional."<sup>20</sup>

<sup>17</sup> Robert Fossaert. *Les appareils*, p. 106.

<sup>18</sup> Gilberto Giménez. "La problemática de la cultura en las ciencias sociales", en: *La teoría y el análisis de la cultura*, México/SEP/Universidad de Guadalajara/Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A. C., s. f. p. 35.

<sup>19</sup> Pierre Bourdieu. "L'interet du sociologue", en: *Choses dites*, op. cit., p. 129.

<sup>20</sup> Pierre Bourdieu. *La distinction*. Critique sociale du jugement, Paris, Minuit, 1979.

Los esquemas generadores del *habitus*, que se aplican por simple transferencia a los dominios más diversos de las prácticas, las organizan de acuerdo con estructuras de oposición perfectamente homologadas entre ellas puesto que son a su vez homólogas del espacio de oposiciones objetivas de las condiciones que las producen.

### *Habitus e instituciones sociales*

Bourdieu plantea que la relación que se establece entre *habitus* e instituciones es dialéctica. Por una parte, el sentido objetivado en las instituciones, producto de la historia colectiva, produce su efecto de *habitus* en los agentes sometidos a su influencia a través de procesos de inculcación y de apropiación cultural, y por otra parte, el *habitus* opera la reactivación del sentido de las instituciones.

Como dice Bourdieu a propósito del *habitus*:

es aquello que permite habitar las instituciones, apropiárselas prácticamente y, por ello mismo, mantenerlas en actividad, vivas y vigorosas arrancándolas permanentemente del estado de letra muerta, es aquello que permite revivir el sentido depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y las transformaciones que son la contrapartida y la condición de la reactivación.<sup>21</sup>

En este sentido, “las prácticas engendradas por la dialéctica *habitus/instituciones*, actualizan en un punto del tiempo y del espacio el sentido institucionalmente objetivado o el ‘arbitrario cultural’ inculcado por las instituciones educativas especializadas (familia, escuela, iglesia...)”<sup>22</sup>

### *El habitus y el sentido del juego social*

La construcción de la noción de *habitus* como sistema de esquemas adquiridos que funcionan en el estado práctico como categoría de percepción y de apreciación o como principio de clasificación, al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción, significó constituir el agente en su capacidad de operador práctico, de constructor de

<sup>21</sup> Pierre Bourdieu. *Le sens pratique*. París, Minuit, 1980, p. 96.

<sup>22</sup> Gilberto Giménez. “La problemática de la cultura en las ciencias sociales”, p. 34.

objetos. Lo anterior como resultado de la preocupación de Bourdieu de reintroducir la génesis de las disposiciones, la historia individual.

La noción de *habitus* nos permite ver que no hay que plantearnos los problemas sociales en términos de espontaneidad y de imposición social, de libertad y de necesidad, o de lo individual y lo social. El *habitus* es el sentido del juego, el juego social incorporado que se vuelve naturaleza. Nada es más libre y a la vez más forzado que la acción del buen jugador.

Para que un juego funcione, para que las formas instituidas de los mecanismos actúen, es necesario contar con agentes involucrados en el sentido del juego, de una lógica; agentes que se preocupen por el devenir de éste. El deseo de jugar, la inversión que se haga en el juego depende de las posibilidades de ganar que se consideren factibles. Para tener ilusiones acerca del juego, hay que contar con la esperanza de poder ganar. Ésta tiende a ser proporcional a sus posibilidades de realización. Los individuos que no tienen un futuro objetivo, no tienen esperanzas en el juego.

El *habitus* como lo social inscrito en el cuerpo, en el individuo biológico, permite producir y entender la infinidad de actos que están inscritos en el estado de posibilidades y de exigencias objetivas del juego. Estas exigencias, aunque no están contenidas en un código de reglas, se les imponen a los agentes sociales.

### **El campo como espacio social donde se expresa el conjunto de relaciones objetivas entre los agentes sociales**

#### *Noción de campo*

Para Bourdieu, las ciencias sociales deben ubicarse más allá del objeto común para construir su propio objeto. Se trata de un objeto que engloba en sí mismo la relación objeto/sujeto y que hay necesidad de trascender. Por otra parte, toda acción es la puesta en juego de un sistema de relaciones. La sociología, al abocarse al estudio de las acciones sociales, debe construir un espacio de relaciones y definir la posición que ocupa cada uno de los agentes sociales.

En oposición a uno de los obstáculos a la construcción del mundo social que Bourdieu reconoce: la prenoción toponímica o arquitectónica de infraestructura/superestructura, el autor nos propone la noción de

campo. De acuerdo con su planteamiento, la evolución histórica tiende a hacer surgir espacios sociales, universos sociales autónomos dotados de leyes irreductibles a otros espacios que llama campos.

Según Bourdieu, un campo es un espacio estructurado de probabilidades objetivas, de posiciones, un espacio social en el que las disposiciones o *habitus* van a encontrar su espacio de acción y que pueden ser analizados independientemente de las características de los ocupantes de las diversas posiciones (aunque en parte determinadas por ellas).

Los campos son vistos como el conjunto de relaciones objetivas que se establecen entre los agentes o el espacio de oposiciones que imponen reglas en el transcurso de una acción. Son espacios complejos que no se presentan para nada de manera lineal, como podría sugerir la palabra campo. El problema es que la realidad social es demasiado complicada para tratar de describirla con palabras ordinarias de uso común.

Estamos frente a la puesta en juego de dos espacios de eventualidades. Por una parte tenemos las potencialidades y, por otro lado, el espacio donde éstas se expresan. Es decir, las potencialidades deben encontrar un campo conveniente para realizarse; las potencialidades llegan a expresarse en el espacio pertinente para ello.

Bourdieu aconseja que hay que considerar al campo como el sujeto real de una acción, aun cuando aparentemente sea un individuo el que concentra una decisión. Hay que acabar con la ilusión de que el mundo social está supeditado a las decisiones de ciertos agentes sociales; es necesario desentrañar las acciones de un conjunto de sujetos que son responsables, cada uno según el lugar que ocupa y según su peso dentro de una estructura.

Se puede describir al campo social como:

un espacio multidimensional de posiciones de tal manera que cada posición actual puede ser definida en función de un sistema multidimensional de coordenadas cuyos valores corresponden a los valores de diferentes variables pertinentes: los agentes se distribuyen así, en cuanto a la primera dimensión, según el volumen global de capital que posean y, en la segunda, según la composición de su capital; es decir, según el peso relativo de sus diferentes especies en el conjunto de sus posesiones.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Pierre Bourdieu. "Espace social et genèse des classes"; en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 52/53, París, junio 1984, p. 3.

### *Diferencia entre campo y sistema*

La diferencia entre la noción de campo y la noción de sistema sería que esta última se emplea para describir el mundo social como un espacio en el cual los diferentes elementos toman su lugar. El espacio social se concibe así como el universo al interior del cual toda posición social va a definirse. La noción de sistema es una noción cerrada en la que cada elemento se define por su posición en el espacio del sistema, mientras que el campo está abierto y sus fronteras se van definiendo en el mismo espacio. Por lo tanto, sólo es posible responder al problema de las fronteras a través de la observación de la realidad. La construcción de un concepto tiene así algo de subjetivo, pero también está la realidad, la empiria que a su vez lo va a ir definiendo.

En sociología, la teoría de sistemas puede derivar en un organismo a través del cual se persigue describir al mundo social como un espacio al interior del cual los distintos elementos ocupan sus lugares determinados previamente, mientras que el campo es visto como un universo al interior del cual toda posición social está por definirse, por hacerse.

### *Leyes generales y específicas de los campos*

Existen leyes generales de los campos que se derivan de sus propiedades invariantes. Ello permite a Bourdieu pensar en una teoría general acerca del funcionamiento de los campos. El investigador puede servirse de lo que aprende acerca del funcionamiento de un campo para interrogarse acerca de y/o interpretar el funcionamiento de otros campos. Cuando el analista se dedica a estudiar el funcionamiento de un campo particular está, por un lado, desentrañando la manera como está constituido, pero, por otra parte, está aprendiendo los mecanismos genéricos de funcionamiento de los campos (homología de estructuras entre diferentes campos).

Además tenemos principios universales que atañen a los diversos campos, como pueden ser las luchas entre las clases dominantes y las clases dominadas, entre aquellos que ejercen el control dentro de determinado campo y aquellos que aspiran a entrar a subvertir el orden, el modo de operar de ese campo.

Por otra parte, los diferentes campos presentan una pluralidad de lógicas que corresponden a los diferentes mundos, o sea, a los diferentes campos como lugares donde se construyen sentidos comunes, sistemas de tópicos irreductibles entre sí.

A cada campo global corresponden campos específicos (por ejemplo, campo cultural, científico, artístico, etcétera), con leyes propias de funcionamiento que tienden a reproducir de manera homóloga la dinámica de las posiciones de clase que se dan en los campos globales, es decir, en las estructuras de dominación.

“... con la noción de campo, tenemos el medio de captar la particularidad en la generalidad, la generalidad en la particularidad”. Del estudio de un campo específico se pueden sacar “proposiciones generales sobre el funcionamiento de los campos y se puede sacar una teoría general del funcionamiento de los campos de hipótesis muy poderosas sobre el funcionamiento de un estado particular de un campo particular.”<sup>24</sup>

Cada campo presenta una serie de intereses que son irreductibles a los intereses o a las “apuestas” propias de otros campos. Para que un campo funcione es necesario que existan agentes sociales que reconozcan las reglas del juego de determinado campo y que estén dispuestos a apostar, a entrarle al juego. Se puede hablar del juego para decir que un conjunto de personas participan en una actividad reglamentada, en una actividad que sin ser necesariamente el producto de la obediencia a unas reglas, obedece a ciertas regularidades. El juego es el lugar de una necesidad inmanente que tiene al mismo tiempo una lógica inmanente. Uno no hace lo que sea impunemente. Y el sentido del juego que contribuye a esta necesidad y a esta lógica es una forma de conocimiento de esta necesidad y de esta lógica. Quien quiera ganar en determinado juego debe poseer el sentido del juego, es decir el sentido de la necesidad y de la lógica del juego.<sup>25</sup>

Existen leyes propias que condicionan el acceso a un campo y que suponen el manejo práctico de ciertos conocimientos, de cierto lenguaje, de ciertas capacidades, de un *habitus*. Éstas suponen también un “tipo de iniciación” con sus pruebas y sus ritos que tienden a inculcar un manejo práctico de la lógica inmanente del campo y a imponer una

<sup>24</sup> Pierre Bourdieu. “El campo intelectual: un mundo aparte”, en: *Cosas dichas*, p. 144.

<sup>25</sup> Pierre Bourdieu. “Quelques propriétés des champs”, en: *Questions de Sociologie*, p. 113 y 114.

sumisión de hecho a los valores, jerarquías y censuras inherentes a ese campo o a la forma específica que sus limitantes y controles revisten en su interior.<sup>26</sup>

*Especificidad, autonomía y homología de los campos*

La especificidad de un campo se traduce por la existencia de un capital específico, por apuestas y reglas de juego propias al campo de que se trate y por las luchas que se desarrollan de manera original y de acuerdo a criterios particulares. La especificidad de cada campo es lo que hace que no pueda confundirse con ningún otro, debido a ciertas características que le son propias. Lo fundamental es captar aquello que hace la especificidad de un espacio dado, lo que permite distinguirlo de otros campos y estudiarlo en sí mismo. Solo así podremos saber en virtud de qué determinaciones esenciales se produce cierta interacción dentro de determinado campo.

Un campo funciona siempre de acuerdo a una lógica interna, por consiguiente es autónomo. Sin embargo, aunque conservan su autonomía relativa, los diferentes campos guardan su interdependencia unos de otros. El grado de autonomía relativa de un campo, es decir, el grado por el que escapa a la sobredeterminación por las relaciones de las fuerzas establecidas en el campo de las clases sociales y por lo tanto la obediencia a sus propias leyes, variará con el tiempo y en el espacio. La existencia de un campo especializado y relativamente autónomo es correlativa de la existencia de compromisos y de intereses específicos.

La noción de autonomía relativa significa para Bourdieu que, aunque haya espacios que dependen en última instancia de la economía, guardarán su independencia. Este efecto de autonomía relativa se comprende debido a que dentro de los diferentes universos existen subuniversos que cuentan con sus propias reglas aunque retraducen los fenómenos externos.

---

<sup>26</sup> Pierre Bourdieu. "La représentation politique. Eléments pour une théorie du champ politique", en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. París, feb./marzo, núm. 36/37, p. 6.

La autonomía quiere decir que las fronteras de un campo se van a cerrar cada vez más. Luchar por imponer un universo relativamente autónomo significa fijar sus propias leyes sin depender de un poder exterior al campo. Un campo es un espacio social donde se da una doble jerarquía. Por un lado una jerarquía heterónoma que puede terminar por imponerse si la autonomía al final se pierde. Y por otra parte, un principio de jerarquización autónoma que se impondrá en la medida que se sea capaz de construir un espacio que tenga su explicación dentro de sí mismo.

No hay que olvidar, sin embargo, que un campo de producción estará siempre englobado por un campo de poder, aun cuando disponga de cierta autonomía, especialmente en lo que se refiere a los principios económicos y a los de jerarquización.

Decir que existe una relación de homología entre los diferentes campos no significa decir que son idénticos entre ellos, ni tampoco idénticos al campo de las clases sociales. Como nos dice Accardo:

... cualesquiera que sean las oposiciones constitutivas de determinado campo, cualesquiera que sean sus clasificaciones, sus jerarquías, cualesquiera que sean las luchas específicas por la dominación de un campo, estas luchas y estas clasificaciones no están determinadas por la sola lógica interna de un campo, sino que siempre estarán en relación estrecha con la lógica de los campos, con la lógica de la oposición en el campo de las clases sociales.<sup>27</sup>

Aunque esta homología no resulta siempre evidente.

Ello quiere decir que los intereses específicos de los agentes son intereses de clase, pero transfigurados, eufemizados, retraducidos en el registro propio del campo al que nos enfrentemos. En relación con ello Accardo afirma que las prácticas en un campo no están solamente determinadas por la lógica interna del mismo, sino que están atravesadas por la lógica de las luchas entre clases y fracciones de clase.<sup>28</sup> Por ello se dice que las prácticas están sobredeterminadas.

Todo campo guarda una relación de homología estructural con otros campos y fundamentalmente con el campo de las clases sociales. Todo

<sup>27</sup> Alain Accardo. *Initiation à la sociologie de l'illusionnisme social*, p. 125.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 130.



lo que pasa en un campo está más o menos determinado por lo que pasa en otro lado y contribuye, por su parte, a sobredeterminar lo que ocurre en otros campos. En ciertos campos, en un determinado momento y por cierto tiempo, existen agentes que tienen interés por lo universal. Es decir, se trata de agentes que al mismo tiempo que satisfacen sus intereses particulares contribuyen a la producción de lo universal.

### *Límites de los campos. Problema de fronteras*

En cuanto a la problemática de los límites de los campos, Bourdieu nos dice que éstos se fijan en primer lugar por razones empíricas (aunque la construcción de un campo tenga algo de subjetivo, al final se impone la realidad, la empiria); la amplitud del espacio estudiado va a depender del investigador mismo y de su objeto de análisis y, en segundo término, por razones de subordinación. Esto último se manifiesta por medio de efectos visibles y siempre teniendo en mente que, a pesar de la lógica específica que el campo ejerce sobre el subcampo, éste es relativamente autónomo. El analista puede construir los subcampos, de acuerdo con el capital específico que se manifieste dentro de cada campo, aun cuando exista una intersección parcial entre diversos subcampos.

El principio de definición de las fronteras de un campo, de su delimitación es un problema de poder. De acuerdo con el grado de codificación que exista dentro de un campo, la frontera va a permanecer más o menos abierta o cerrada para poder controlar el acceso. Cuando se da el acceso masivo se corre el riesgo de que aquellos que estaban dentro tengan cada vez menos las características para permanecer dentro de un campo. Por el contrario, con la defensa del derecho de entrada se está defendiendo la estructura de las relaciones de fuerza imperantes.

La noción de campo permite analizar las relaciones en juego, proporcionar las respuestas acerca de los límites, de las fronteras. Algunas de éstas son muy permeables. Existen individuos que entran y salen. Los agentes que dominan el campo tienen los medios para controlar la entrada de nuevos agentes. De esta manera se produce una lucha por las posiciones en los diferentes campos o espacios sociales.

Por otra parte, habría que recordar que un subcampo no es sólo parte de un campo, sino que se produce un salto de orden cualitativo.

No es posible deducir las propiedades de un subcampo por derivación del simple conocimiento de un campo. La relación entre estos dos universos no puede definirse en términos de fronteras jurídicas. Cambiar de campo a subcampo no quiere decir simplemente cambiar de escala, aunque a veces se produzca la disolución de un subcampo en un campo.

Para Bourdieu existe un campo de campos que es la sociedad, al interior del cual se dan subuniversos. Como para Durkheim, estos subuniversos tienen sus propias leyes. La sociedad, como campo de campos, vendría a estar menos cerrada que cada uno de los campos.

Los campos son espacios que tienen sus lógicas, sus variantes y sus constantes. Estas propiedades invariantes de todos los campos están definidas por la estructura de cada campo o fuerza dentro del espacio. Cada campo tiene la propiedad de definir las condiciones de eficacia de las acciones dentro de este campo. Cada campo propone o define el derecho de entrada —explícito o implícito— a éste, que va a depender de las relaciones de fuerza. Una vez que se está adentro, la definición de cada agente vendría por su capacidad para producir efectos. O sea, que el grado de pertenencia a un campo estaría dado por la capacidad de poder causar ciertos efectos. La tarea del sociólogo consistiría en elaborar los principios que racionalmente articulados le permitieran explicar el funcionamiento del campo, es decir, la construcción científica del campo y los principios que le permitan la diferenciación dentro del campo.

### *Pertenencia a un campo*

En cada campo no se tiene oportunidad de triunfar más que a condición de plegarse a las leyes inmanentes de ese campo particular. La creencia de los agentes es constitutiva de la pertenencia a un campo. Su forma más plena, más ingenua, se da por la pertenencia de nacimiento. De otra manera, se manifiesta por una fe práctica que imponen todos los campos cuando sancionan o excluyen a los que intentan destruir el juego o cuando seleccionan a los recién llegados por medio de ritos de ingreso, exámenes, etcétera, con el propósito de conseguir una adhesión total a los presupuestos fundamentales de un campo.<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Pierre Bourdieu. "Le sens pratique", en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* núm. 1. Paris, febrero, 1976.

Para poder triunfar en el campo científico, por ejemplo, es necesario reconocer en la práctica la verdad como valor y respetar los principios y los cánones metodológicos que definen la racionalidad en el momento de que se trate, al mismo tiempo que hay que comprometer en las luchas competitivas los instrumentos específicos acumulados a lo largo del tiempo. El campo científico es visto como un juego en el que hay que armarse de la razón para triunfar.

Para afirmar la pertenencia a un campo hay que estar de acuerdo con lo que se dice por aquellos que detentan el poder dentro del campo al que uno quiere pertenecer. En sentido opuesto, aquel que busque cambiar las estructuras debe aprender a servirse de aquello que quiere transformar para combatirlo. Ello depende de la posición que se ocupa en la estructura que se quiere cambiar. Aunque generalmente, entre más arriba se esté en la estructura, menos se pretenderá su alteración o transformación.

Aquí entrarían tanto el problema del crédito, como del conocimiento, así como el sentido de la posición que se tiene. Por una parte hay que tener *status* y credibilidad y, por otro lado, hay que conocer tanto la estructura que se pretende cambiar como la posición que se ocupa dentro de ésta y el margen de libertad con que se cuenta. Es necesario conocer lo que uno es y lo que puede uno permitir (muchas veces el verdadero conocimiento de la estructura no se obtiene en tanto uno no conozca su posición al interior de ésta). De esta manera, tanto la acción simbólica como la acción política van a depender de los puntos débiles de las estructuras, de los márgenes de libertad y del conocimiento que se tenga de estos puntos.

### *El campo como campo de fuerza y como campo de lucha*

Bourdieu considera los campos como campos de fuerza y como campos de lucha. Para el autor, el mundo social está constituido por campos de fuerza que pueden o no ejercerse, pero a la vez, sostiene que un campo social es un campo donde se expresan las relaciones de clase, un campo de lucha por la detención del capital y el ejercicio del poder. La historia de cada campo social está presente bajo una forma materializada en instituciones como los partidos, los sindicatos y las escuelas, entre otras, y en forma incorporada en las disposiciones de los agentes

sociales, que hacen funcionar estas instituciones o que, por otra parte, las combaten.

Si se sabe que los campos son aprehendidos por los sujetos podemos considerar que los campos funcionan como espacios que engendran prácticas pero que al mismo tiempo son representados. No puede haber sentido sin que exista la representación de los campos como tales. Para satisfacer las necesidades de las prácticas, los agentes sociales elaboran representaciones parciales. Estos agentes son actuados por la estructura de los espacios y por la mediación de la representación que tengan del espacio en cuestión o de espacios homólogos.

Si el campo de fuerza funciona es por la intermediación de los *habitus*. La estructura de éstos estará determinada por la estructura del campo de que se trate o de un campo homólogo. Se ejerce entonces una especie de dialéctica entre el campo como campo de fuerza (posiciones) y las disposiciones (los *habitus*). El mundo social se realiza, primero: en la objetividad de las estructuras y, segundo, en la incorporación que de éstas hacen los agentes sociales. El campo consigue su equilibrio cuando se logra un acuerdo entre la estructura objetiva y la estructura incorporada.

Para Bourdieu es el campo el que le da poder al productor, es decir, el sistema de relaciones en su conjunto. El campo es energía cuya definición está en el campo mismo y no fuera de éste. Aquellos que están ubicados en un lugar más preponderante de la jerarquía de posiciones constitutivas de un campo, son aquellos que pueden lograr una mayor movilización de este poder, fuerza o energía. Un *habitus*, por otra parte, es a la vez la condición de funcionamiento de determinado campo y el producto de este funcionamiento.

“Todo campo es el lugar de una lucha más o menos declarada por la definición de los principios legítimos de la división del campo. La cuestión de la legitimidad surge de la posibilidad misma de este cuestionamiento, de esta ruptura con la doxa que acepta el orden ordinario como funcionando por sí mismo.”<sup>30</sup>

En cada campo se da una lucha entre los agentes que lo constituyen por el monopolio del capital en juego. Para entender un campo hay que tener presentes las relaciones de lucha que se dan.

<sup>30</sup> Pierre Bourdieu. *Espace social et genèse des "classes"*, p. 8.

El espacio social es un espacio multidimensional, un conjunto abierto de campos relativamente autónomos, es decir, más o menos subordinados de manera fuerte y directa, en cuanto a su funcionamiento y a sus transformaciones, al campo de producción económica: al interior de cada uno de los subespacios o subcampos, los ocupantes de las posiciones dominantes y los ocupantes de las posiciones dominadas están sin descanso enfrascados en luchas que adoptan diferentes modalidades (sin convertirse necesariamente en grupos antagónicos).<sup>31</sup>

La condición de entrada al campo es el reconocimiento del juego y de los límites dentro de los cuales hay que permanecer para no ser excluidos de éste. De esta lucha interna sólo pueden producirse reformas o revoluciones parciales capaces de destruir la jerarquía, pero no el juego mismo. Los que luchan por alcanzar la dominación, por cambiar de posición, lo hacen bajo la pretensión de poseer principios más auténticos, más verdaderos, más justos en nombre de los cuales van a ejercer su dominio, dirección o "representación".

Para Bourdieu, el cambio viene siempre de fuera, del campo más amplio que engloba nuestro campo particular. Sin embargo, el cambio se da, el cambio ocurre. Aquellos que luchan por la dominación hacen que el campo se transforme, se reestructure constantemente. La lucha permanente al interior del campo es el motor del campo.

### *Conservación y subversión del campo*

Dentro de un campo, aquellos que ocupan la posición dominante, aquellos que poseen la mayor parte del capital específico que se valoriza en ese campo, se oponen a aquellos que propugnan por entrar, a quienes consideran como una especie de advenedizos, y quienes no cuentan con una gran cantidad del capital en juego de ese campo. Aquellos que ocupan las posiciones de poder desarrollan estrategias de conservación cuyo objetivo es sacar provecho de un capital acumulado, obtener plusvalía. Por su parte, aquellos que vienen llegando al campo van a desarrollar, a su vez, estrategias de subversión orientadas hacia la acumulación de un capital específico, lo que supone una alteración de la tabla

---

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 9 y 10

de valores, una redefinición más o menos radical de los principios de producción y de valorización de los productos y, al mismo tiempo, una desvalorización del capital detentado por la clase dominante o por sus representantes.<sup>32</sup>

Los agentes que ejercen la dominación y que son los detentadores de la legitimidad oponen estrategias conservadoras defensivas en contra de las estrategias de subversión. Estas estrategias conservadoras podrán o no ejercerse en la medida que solamente tienen que ser lo que son para ser lo que deben ser, o sea que su poder está dado por aquellos que las practican. Por otra parte, aquellos que se oponen a los que ocupan las posiciones dominantes echan mano de estrategias que tienen por objeto socavar los principios mismos del juego, pero, y en esto Bourdieu es muy claro, en nombre mismo del juego, sin tratar de que éste desaparezca, sino pretendiendo ocupar las posiciones de dominación o de mando.

Dado que una acción es el entrar en juego de un sistema de relaciones, no hay que olvidar que para que ciertas acciones sean posibles es necesario no solamente que se tenga voluntad, sino que se den las condiciones objetivas que posibiliten nuestras acciones. La pretensión de transformar por la acción supone la apreciación de las posibilidades de éxito de una acción. En este sentido, para Bourdieu la división se vuelve una estrategia. Hay que saber cuál es el mundo social para que cierto juego o acción sea factible.

### *Relación entre habitus y campo*

La relación entre *habitus* y campo resulta esencial para Bourdieu ya que se trata de nociones inseparables que no deben ser disociadas. En toda acción social los dos entran en juego. El *habitus* se refiere a las disposiciones, a las inclinaciones, a las potencialidades, mientras que el campo es el espacio social en que estas disposiciones van a encontrar su lugar de acción, de realización.

La relación entre el *habitus* y el campo es la relación entre las posiciones y las disposiciones, un acuerdo entre el sistema mental y el sistema objetivo, entre las estructuras objetivas y las estructuras incor-

<sup>32</sup> Pierre Bourdieu. "Haute couture et haute culture", en: *Questions de Sociologie*, p. 198 y 199.

poradas. Ello se convierte en uno de los fundamentos más profundos del orden político. Este ajuste a las condiciones objetivas se hace de manera inconsciente, sin intervención directa de los agentes sociales. Las estructuras cognitivas y evaluativas que los agentes sociales invierten en el conocimiento del mundo social son la resultante de la incorporación del mundo objetivo. Esta relación es la única manera rigurosa de reintroducir a los agentes singulares y sus acciones singulares sin caer en lo anecdótico.

Para nuestro autor se produce una dialéctica permanente entre lo que uno querría y lo que es posible, entre el principio de la realidad y el principio de placer, por ponerlo en estos términos. Se trata de una especie de lucha permanente en la que la lucha misma transforma al luchador. Se puede llegar a pensar en una acción automática, espontánea de las necesidades sociales. Aquí vale la pena señalar la preferencia que Bourdieu tiene por el concepto "incorporación", en lugar del de "socialización". Para Bourdieu, la acción del mundo social no se ejerce únicamente a través de esta educación sin agentes sociales, sino que están también las acciones explícitas, los ritos de institucionalización y los actos de consagración.

### *Relación campo/capital*

Los campos aparecen como espacios de lucha en torno a objetivos específicos que implican la activación de estrategias de valoración de una forma de capital específico. A cada campo corresponde primordialmente uno de ellos (capital cultural, económico, político, etcétera) que asegura las ganancias dentro de determinado campo. Para cada campo existe un capital específico. Para pertenecer verdaderamente a un campo hay que poseer cierto capital, por lo menos el mínimo, para producir ciertos efectos.

Por consiguiente, no se puede definir un campo si no se toma en cuenta antes la definición de capital, ya que éste produce efectos de diferenciación. Es la estructura de diferenciación resultante de la posesión/no posesión del capital o de los distintos grados de éste, la que va a determinar la estructura del capital y las luchas por cambiar o conservar las diferencias entre los representantes o los detentadores de los distintos intereses que se presentan en la estructuración de un campo.

Además, no hay que olvidar que la existencia de diversas formas de capital va a estar presente cuando haya que tomar una decisión.

“La estructura de un campo es el estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones involucradas en la lucha, o si se prefiere, de la distribución del capital específico que acumulado a lo largo de luchas anteriores orienta las estrategias ulteriores.”<sup>33</sup>

### *La noción de campo y la sociología*

El campo no tiene un comienzo absoluto, ya que no se inicia por contrato, ni por decreto, aun cuando el sociólogo se esfuerce por desentrañar sus nomos, sus leyes. Esto último constituye para Bourdieu una ilusión nomotética. Lo que el sociólogo persigue es poder desentrañar los mecanismos y las reglas de determinado campo. Sin embargo, Bourdieu previene contra la tendencia que tienen muchos sociólogos de caer en el juridismo, al reducir el funcionamiento de las sociedades a la existencia de reglas. Bourdieu nos señala que para evitar este peligro es necesario pensar en términos de *habitus* o de disposiciones. ¿Cómo es que los universos sociales duran, se reproducen, perpetúan sus existencias como existencias normadas? Para Bourdieu no se trata de contraponer la reproducción al cambio. Hay que destruir esta falsa dicotomía, ya que esta oposición esconde la lógica de la reproducción de los espacios sociales.

### *¿Qué es lo que se desprende de la noción de campo?*

1. La correspondencia *grosso modo* entre: a) las posiciones o los puestos, b) las disposiciones, los *habitus* o la manera permanente de ser, y c) las tomas de posición de los agentes sociales. Los tres niveles se corresponden.

Las posiciones están definidas por las relaciones con otras posiciones. Existen mediaciones sutiles a través de las cuales se operan las correspondencias. Los agentes sociales están más dispuestos a aceptar las posiciones que tienen que lo que uno pudiera creer o lo que ellos

<sup>33</sup> Pierre Bourdieu. “Quelques propriétés des champs”, en: *Questions de sociologie*, p. 114.



mismos estarían dispuestos a aceptar. Se ajustan mucho más a su destino que lo que pudiera pensarse. También se da una correspondencia entre las posiciones y la toma de posiciones por intermediación de las disposiciones. Si se conoce la posición de los agentes uno puede esperar la toma de ciertas posiciones. Se da un grado importante de predictibilidad.

2. Las posiciones dentro de un campo social estructurado y jerarquizado existen independientemente de los agentes. Las nuevas posiciones están mucho más abiertas y menos codificadas que las posiciones más antiguas. La flexibilidad de los puestos y la diversidad de los agentes traen como consecuencia que la distribución de los puestos pueda volverse un campo de lucha.

Existe además una estrategia de selección. Estamos frente a una correspondencia entre posiciones y agentes. Cada agente social dispone de un equivalente práctico en el nivel de posición social. Los individuos que cuentan con mayor capital social tendrán una mayor tendencia a escoger puestos más seguros, menos riesgosos.

Por otra parte, cada una de las posiciones mal determinadas, de las posiciones más abiertas ofrecen disposiciones dispersas, poco estructuradas que se convierten en un lugar de lucha por la imposición de una definición. Esta lucha se da por conseguir una mayor ganancia, no únicamente en lo económico. La lucha es por obtener la definición más favorable para el detentador de cierto capital. Cuando el agente cuenta con el poder para hacerlo se presenta la posibilidad de redefinir las características del puesto. Cada campo es el lugar de lucha por la dominación y por el principio de dominación, por decir a nombre de quién y de qué es legítimo dominar.

3. El sistema de clasificación con que cuentan los agentes sociales para pensar el espacio donde se encuentran, corresponde a las posiciones sociales que ocupan. El discurso de los agentes sobre sus prácticas y sus taxonomías corresponden, están relacionados con sus posiciones. Se presenta una correspondencia entre la estructura y las representaciones con las que se piensa el mundo social.

... las propiedades gracias a las cuales definimos un espacio social, espacio de poder económico, espacio de la clase dominante o espacio de clases sociales, están en acción y entran en juego en el espacio que permiten definir y, en

consecuencia, no dejan de funcionar como propiedades actuantes, eficientes y por tanto científicamente pertinentes dentro de la lógica característica de este espacio.<sup>34</sup>

## El capital cultural

### *La noción de capital, su especificidad y sus distintas formas*

Alain Accardo nos dice que si examinamos la naturaleza de los diferentes bienes que se ponen en juego, Bourdieu los reagrupa en tres grandes categorías: a) los recursos de naturaleza económica; b) los recursos de naturaleza cultural, entre los que habría que destacar los diplomas escolares y, c) los recursos que están ligados a la pertenencia a un grupo y que el autor denomina como capital social. En este último caso, se trata de los recursos de que uno dispone por la intermediación de una red de relaciones con agentes que a su vez son detentadores de ciertos poderes que ponen al servicio de los agentes que lo solicitan, que por su parte son llamados a dar un servicio a cambio de otro recibido. Aquí tendríamos que considerar los diferentes grupos sociales de pertenencia (familia, círculo de amigos, nación, iglesia, asociaciones culturales o profesionales, asociaciones deportivas, partidos, sindicatos, etcétera) que se convierten en redes de intercambio y de circulación de bienes de los que cada agente obtiene un beneficio proporcional a su propia contribución —en dinero, acciones, palabras, tiempo, etcétera.<sup>35</sup>

En cuanto al capital simbólico, éste “no es otra cosa que el capital económico y cultural cuando es conocido y reconocido, cuando es conocido según las categorías de percepción que imponen”.<sup>36</sup> Las relaciones de fuerza que tienden a reproducir y a reforzar la estructura del espacio social, se reproducen a su vez en las relaciones del poder simbólico. La legalización del capital simbólico como capital de reconocimiento o de consagración, institucionalizado o no, confiere a determinadas perspectivas un valor absoluto o universal.

<sup>34</sup> Pierre Bourdieu. “Le Patronat”, en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 20/21, marzo-abril 1978, p. 45.

<sup>35</sup> Alain Accardo. *Initiation à la sociologie de l'illusionnisme social*, p. 59 y 60.

<sup>36</sup> Pierre Bourdieu. “Espacio social y poder simbólico”, en: *Cosas dichas*, p. 138.

Estos diferentes tipos de recursos, cuya apropiación es buscada por los agentes de determinado campo, son vistos por Bourdieu como una especie de apuesta, de inversión que se realiza con el propósito de obtener ciertos beneficios. La participación en todo juego social supone un costo, un derecho de entrada más o menos elevado (en dinero, títulos, etcétera). Se trata de que cada agente efectúe las inversiones más rentables en determinado campo que le permitan acrecentar sus recursos de partida. A este trabajo de valorización, productor de plusvalía (como ganancia, interés, renta, etcétera) contribuye al funcionamiento del campo en su conjunto. Es por ello que el sociólogo francés llama capital a los distintos recursos que supone y que a su vez produce la actividad de cada campo en específico.

Esos poderes sociales fundamentales son, según mis investigaciones empíricas, el capital económico, bajo sus diferentes formas, y el capital cultural, y también el capital simbólico, forma que revisten las diferentes especies de capital cuando son percibidas y reconocidas como legítimas. Así los agentes son distribuidos en el espacio social global del capital que poseen bajo diferentes especies, y, en la segunda dimensión, según la estructura de su capital, es decir según el peso relativo de las diferentes especies de capital, en el volumen total de su capital.<sup>37</sup>

Bourdieu concibe el capital como un conjunto de energías que es reinvertido, como una especie de memoria, de energía histórica, como tiempo acumulado. Cuando el capital está asociado con la inversión de tiempo, intensifica las ganancias específicas de éste. Hay tantas diferentes formas de capital como campos y subcampos existen, aunque se produzcan tipos privilegiados de capital. Para pertenecer verdaderamente a un campo hay que poseer el capital que es capaz de producir efectos en ese campo.

Lo que es fundamental destacar es el hecho de que el capital acumulado de manera específica en uno u otro campo se encuentra distribuido de manera desigual entre los diversos agentes de acuerdo con la posición que éstos ocupan dentro de un espacio social. Lo que se observa en la realidad es una estructura de distribución de determinado

---

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 131.

capital más o menos disperso o concentrado según la historia del campo que nos ocupe y de acuerdo con la evolución de las luchas por la apropiación del capital. Estas luchas modifican la relación de fuerzas y, por consiguiente, la repartición del capital específico entre los diversos agentes y las organizaciones que van a continuar reinvertiendo en estas luchas todo o parte del capital acumulado gracias a luchas anteriores.

El capital de que disponen los diversos agentes e instituciones en un momento dado va a traer como resultado estrategias de inversión distintas. La acumulación de diferentes especies de capital modifica la relación de fuerzas sociales al modificar las condiciones objetivas de existencia. De ahí inevitablemente la aparición de un nuevo *habitus* de clase con sus aspiraciones y sus reivindicaciones específicas. Si las reivindicaciones y las necesidades que van surgiendo a medida que el capital se acumula son satisfechas, la estabilidad estaría asegurada. Sin embargo, la lógica de apropiación del capital por el grupo dominante que tiende a la monopolización, trae como consecuencia el que las aspiraciones legítimas no se vean satisfechas. Al producirse frustraciones y descontentos, los *habitus* se transforman con la integración de dimensiones nuevas.

El medio de apropiación de los diversos tipos de capital ha sido siempre el uso de la fuerza, bajo formas de mayor o menor violencia. De esta manera, las relaciones de dominación que se instauran necesariamente dentro de un campo debido a la desigual distribución del capital descansan, en última instancia, en las relaciones de fuerza que sustentan las relaciones sociales.

Otro de los principios fundamentales de la diferenciación de los espacios sociales es el grado de diferenciación del capital. Entre más indiferenciado es un universo, mayor será la combinación que se dé entre diferentes formas de capital. Por el contrario, un universo diferenciado en el que se distinguen diversos tipos de capital, da lugar a la constitución de campos relativamente autónomos.

### *Convertibilidad del capital*

Aunque distintos en su naturaleza, los tres tipos de capital establecen en la realidad relaciones muy estrechas que hacen que bajo ciertas condiciones se transformen uno en otro, fenómeno que Bourdieu lla-

ma convertibilidad. Esta tasa de intercambio va a variar según el campo, el periodo y el estado del mercado. Por ejemplo, un certificado de secundaria no tiene el mismo valor hoy en día en el mercado de trabajo que el que tenía hace quince años.

Pero cuáles son las leyes según las cuales se opera esta reconversión? ¿Cómo se define la tasa de intercambio a partir de las que se cambia una especie de capital por otro? En todas las épocas, se produce una lucha en todos los instantes a propósito de la tasa de convertibilidad entre las diferentes especies, lucha que opone a las diferentes fracciones de la clase dominante, cuyo capital global está constituido por una parte más o menos grande de esta o aquella especie.<sup>38</sup>

Esta noción del estado del mercado significa que determinado bien se convierte en capital solamente cuando existe un mercado en el cual se fija el precio de este bien (o sea, según la plusvalía que pueda producir) y de acuerdo con las relaciones de fuerza que priven entre los agentes de un campo particular (el conjunto de productores y consumidores). Todo campo es un mercado en el que se negocia un capital específico.

Hay que tener en cuenta, por otra parte, que el valor de un capital no está fijado una vez por todas, sino que no cesa de fluctuar según la evolución de la relación de fuerzas, de su conformación en determinado campo. La jerarquía de valores cambia de un campo a otro y de una época a otra. Aquí habría que considerar el hecho de que en este momento existen diplomas que cuentan con suficiente prestigio para hacer aparecer a aquellos que los detentan como capaces de efectuar ciertas actividades de dirección, pero que esto puede cambiar.

Sin embargo, aunque sea verdad el hecho de que cada especie de capital en un momento dado y en un campo determinado guarda una preponderancia con respecto a los demás, el capital económico (el dinero y los medios de producción) tiene una mayor importancia. El capital económico mantiene un estatuto privilegiado ya que, por una parte, es la manera de adquisición o de acumulación de cualquier otra forma de capital y, por otro lado, se convierte en la medida de otras

<sup>38</sup> Pierre Bourdieu. "Le sociologie en question", en: *Questions de sociologie*, p. 57 y 58.

formas de adquisición de capital. Por lo tanto, es uno de los principales factores que van a determinar la pertenencia a una clase o fracción de clase específica. O sea, que la posición que ocupan los agentes en el campo de las clases sociales, tiene una cantidad de consecuencias directas o indirectas en las prácticas que se dan al interior de otros campos.

Como se ha señalado, Bourdieu tiene una forma original de concebir el capital como tiempo acumulado. La productividad diferencial del tiempo variará de acuerdo con el capital invertido. A medida que el capital disponible crece, la productividad del tiempo aumenta. Las sociedades más ricas en capital guardan una relación con el tiempo que sería inconcebible en sociedades precapitalistas. Nuestro autor analiza la relación con el tiempo como un elemento de la rentabilización del capital, tanto social como individual.

A diferencia del capital económico que puede transmitirse rápidamente, el capital cultural cuesta tiempo. La cultura se adquiere con el tiempo que se distrae de otras actividades. En la evaluación del capital cultural existe un principio oculto, el tiempo que ha llevado su adquisición. Hay habilidades que toma tiempo adquirir y que no pueden conseguirse por decreto, sino a las que hay que dedicar espacios (frecuentar museos, ir a conciertos, asistir a conferencias, leer, viajar, etcétera). Bourdieu nos señala que este trabajo de adquisición del capital cultural se ejerce sobre uno mismo, o sea que se trata de un trabajo de autocultivo. La adquisición cultural supone una especie de secuencia y está relacionada, de cierta manera, con el ascetismo. Sin embargo, el tiempo de adquisición no significa necesariamente tiempo de escolarización. Está también el tiempo de adquisición en el seno de la familia.

El capital cultural es objeto de una transmisión oculta al interior de un sistema doméstico —la familia—. Ello va a tener resultados posteriores en el sistema educativo, en el mercado económico y en el mercado del matrimonio. Por su propia naturaleza, por su lógica, el capital cultural tiene la apariencia de algo natural, de un don, de algo que se posee previamente a asistir a la escuela.

La distribución desigual de capital cultural produce la distinción, es decir, las diferencias percibidas funcionan como signos de distinción. La cultura entonces produce una ganancia, según los distintos grados de legitimidad que ésta tenga.

El capital simbólico no es otra cosa que el capital económico o cultural cuando es conocido o reconocido. Ésta es la forma más negada que existe de capital. No se le reconoce fácilmente. La acumulación de capital simbólico es una de las maneras de ejercicio de la dominación. No está garantizado jamás, excepto cuando existen mecanismos objetivos de institucionalización, por ejemplo, el sistema escolar que está detrás de los diplomas (lo contrario se da en las sociedades precapitalistas donde el sistema de dominación es directo y más violento).

El capital simbólico, al estar fundado sobre la opinión, sobre la reputación, sobre la representación, puede ser destruido por la sospecha, por la crítica y resulta particularmente difícil de transmitir, de objetivar. Se trata de un capital fundado en el conocimiento y en el reconocimiento, Bourdieu maneja la idea de que las luchas por el reconocimiento son una dimensión fundamental de la vida social que tiene por objetivo la acumulación de una forma particular de capital, el honor en el sentido de la reputación, del prestigio y que, en consecuencia, presenta una lógica específica de acumulación.

El capital simbólico "cuando es conocido y reconocido, cuando es conocido según las categorías de percepción que impone, las relaciones de fuerza tienden a reproducir y a reforzar las relaciones de fuerza que constituyen la estructura del espacio social".<sup>39</sup>

*Los tres estados del capital cultural:  
incorporado, objetivado e institucionalizado*

Según Bourdieu, la noción de capital cultural sirve para develar las relaciones ocultas que se producen dentro de la familia y su transmisión, para poder explicar las diferencias en cuanto al éxito escolar que se presenta en los niños y jóvenes de diferentes clases sociales (rendimiento escolar diferencial debido a la desigual distribución del capital entre las distintas clases sociales).

Con este autor se produce una ruptura respecto a la ideología del don y a la teoría del capital humano. El capital cultural es objeto de una transmisión oculta al interior de un sistema doméstico (la familia) que va a tener repercusiones en los resultados en la escuela, y no como

<sup>39</sup> Pierre Bourdieu. "Espacio social y poder simbólico", en: *Cosas dichas*, p. 138.

pretenden los teóricos del capital humano en una relación entre la aptitud en los estudios y la inversión en la escuela. Estos últimos no ven el que la inversión escolar depende de la estructura social (de la distribución desigual del capital cultural).

Esta estrategia debe verse como anticipo de las consecuencias escolares y a su vez va a tener consecuencias en cuanto a las estrategias de reproducción. No hay que ignorar el que la estructura de oportunidades de beneficio escolar es diferencial y que no a todo el mundo le conviene igual invertir en educación, puesto que no todos los agentes sociales poseen de entrada el mismo capital cultural, es decir, los mismos recursos.

Por el contrario, los teóricos del capital humano y/o los economistas de la educación se plantean la problemática del rendimiento social para el todo en su conjunto (correlación entre el capital cultural nacional y el desarrollo tecnológico). No consideran la distribución diferencial del capital cultural, el que cada portador de capital va a contar con una ganancia de acuerdo con la escasez de su capital y la posición que se ocupa en la estructura social. Además, ignoran la diferencia entre la capacidad socialmente garantizada, a través de los títulos o diplomas, y la capacidad real. Confunden la competencia nominal y la real.

El capital cultural puede darse bajo tres formas: a) como capital incorporado, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo, como *habitus*; b) como capital objetivado, bajo la forma de bienes culturales como los libros, las pinturas y los programas para computadoras; c) como capital institucionalizado, bajo la forma de títulos escolares, en el mismo sentido de lo que el título de propiedad significa al capital económico.

### **El capital cultural incorporado**

Bourdieu nos dice al respecto: "El capital cultural es un tener que se ha vuelto ser, una propiedad hecha cuerpo, convertida en parte integrante de la 'persona', en un *habitus*."<sup>40</sup> La acumulación de capital cultural no

---

<sup>40</sup> Pierre Bourdieu. "Les trois états du capital culturel", en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 30, París, nov. 1979, p. 4.



obedece a las mismas leyes que el capital económico, exige una incorporación, un trabajo de inculcación y de asimilación.

El capital cultural en su estado incorporado está ligado al cuerpo, a la persona, es coextensivo a su portador. La cultura –bajo esta forma– muere o se enferma junto con su portador. Funciona como una especie de naturaleza, como algo que no se consigue, que no se conquista por la suerte o por el intercambio. Por lo que se refiere a las implicaciones de las diferencias en el capital cultural de una familia, Bourdieu menciona la precocidad en su transmisión y acumulación, la capacidad para una adquisición que se prolongue en el tiempo y la posibilidad de disponer de tiempo libre para su adquisición.

Por su naturaleza y por su lógica, el capital cultural en este estado aparece como algo natural, como un don y pocas veces se señala que significa un costo, una inversión de tiempo, a diferencia del capital económico que puede transmitirse rápidamente. En el caso del capital cultural incorporado, su adquisición lleva tiempo que se resta de otros posibles lugares de inversión, que se distrae de otras prácticas. La adquisición cultural supone ciertas renunciaciones que el autor relaciona con el ascetismo. En cuanto al tiempo de adquisición, éste no significa necesariamente tiempo de escolarización. Está también, por ejemplo, el tiempo de adquisición familiar.

### **El capital cultural objetivado**

Se trata del conjunto de bienes culturales, de soportes materiales que permiten la incorporación de la cultura. Son los elementos que van a permitir cultivar al individuo: libros, discos, conciertos, programas de televisión, espectáculos infantiles, etcétera. Esta forma de capital cultural permite dos tipos de apreciación: la material y la simbólica, y puede subsistir en activo en la medida que es apropiada por los agentes y puesta en juego como arma y como apuesta en las luchas, en los campos donde es posible conseguir beneficios en la medida del capital incorporado. El capital cultural objetivado existe y subsiste material y simbólicamente de acuerdo con las luchas que se producen en los campos de producción cultural (artístico, científico, etcétera).

En relación con el estado objetivado o materializado del capital cultural, Bourdieu nos dice que éste posee cierto número de propiedades

que se definen solamente en relación con el capital cultural en su forma incorporada. Se puede heredar o comprar un libro o una pintura, pero no la posibilidad de su comprensión o de su disfrute.

Debido al hecho de que su apropiación supone disposiciones y competencias que no están universalmente distribuidas (a pesar de la apariencia de don innato), las obras culturales son objeto de apropiación exclusiva, material y simbólica, y funcionan como capital cultural, (objetivado o incorporado) que asegura un beneficio de distinción proporcional a la escasez de los instrumentos necesarios para su apropiación, y un beneficio de legitimidad, beneficio por excelencia, que consiste en el hecho de sentirse justificado de existir (como se existe) y de ser como se debe (ser).<sup>41</sup>

La distribución desigual de capital cultural produce la distinción. Las diferencias percibidas funcionan como signos de distinción, los más re-conocidos son aquellos que se consideran legítimos.

Jean Baudrillard ha analizado cómo el “sistema de objetos” introduce la lógica de la diferenciación social por el consumo. Al comprar los objetos que son el signo de lo que se desearía ser, se construye un universo, un “sistema” que afirma lo que se es. El mundo de objetos que rodea al individuo es la expresión más material y, por lo tanto, la más justa de su capital cultural.

### **El capital cultural institucionalizado**

Tercer estado del capital cultural, éste se traduce en los diversos títulos que marcan a las personas y que permiten identificarlos dentro de su espacio cultural. “Con el título escolar –esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura– la alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa respecto de su portador.”<sup>42</sup> Los exámenes marcan a aquellos que los aprueban y su clasificación produce efectos durables por las elecciones que permiten o impiden. De esta manera, el título confiere una

<sup>41</sup> Pierre Bourdieu. *La distinction*, p. 252.

<sup>42</sup> Pierre Bourdieu. “Les trois états du capital culturel”, p. 5.

competencia estatutaria que va más allá de las competencias reales, confiere a aquel que lo detenta cualidades independientes de sus cualidades reales.

El diploma escolar es la certificación social, la medida socialmente visible del valor de lo que la escuela logra transmitir. En la medida en la que se admite su legitimidad, un gran número de sujetos sociales perciben la certificación por el diploma o título escolar como la medida de lo que se vale. Éste es el efecto que se conoce como transmutación escolar y que ha ido en continuo ascenso.

El otorgamiento de un título escolar es considerado por Bourdieu como un acto jurídico de categorización legitimada por medio del cual se concede uno de los atributos más determinantes (junto con la profesión que contribuye a determinar de manera importante) en la construcción de la identidad social, en la distinción, positiva o negativa, que está en la base de la discriminación de los distintos grupos separados por "fronteras mágicas". En este sentido, el certificado o diploma escolar es la manifestación más clara de este tipo de poder. Se trata de una testificación de destrezas conferida por una autoridad competente, es decir, socialmente mandatada para autenticar y garantizar la competencia técnica y social del titular de un título fundado en la creencia colectiva en la autoridad que lo confiere.

La magia social que se ejerce de esta manera transforma en la realidad a los agentes sociales al hacerlos conocidos y reconocidos por todos, empezando por los interesados mismos que con esta proclamación de identidad asumen determinado destino. El certificado asigna una esencia, produce lo que ratifica a través de ciertos efectos de alquimia social. La institución escolar confiere, junto con el diploma, un certificado de competencia técnica que otorga derecho a un puesto, aunque no habría que olvidar, nos recuerda Bourdieu, que es en el puesto mismo donde a menudo se adquiere aquello que resulta esencial en cuanto a competencia técnica.

Bajo sus tres formas, el capital cultural es el soporte de lo que constituye el gusto, la manera de vestirse, de hablar, de pensar, de distraerse, es decir, de un estilo de vida. La cultura no está constituida únicamente por el saber intelectual sino también por la capacidad de rentabilizar socialmente el saber adquirido, en particular al transformarlo en títulos, prestigio, relaciones, etcétera.

### *La herencia cultural*

Es por la razón anterior que se da una relación muy estrecha entre la herencia cultural como punto de partida y el nivel cultural alcanzado por los agentes sociales. Los padres heredan a sus hijos, de manera concertada o involuntaria, un bagaje que cobra mayor importancia en la medida que ellos mismos cuentan con una instrucción significativa y ocupen puestos elevados.

La tesis de la herencia cultural no se constituye sino a partir del momento en que se desarrollan las implicaciones de la noción de "transmisión de capital cultural". Ello lleva a pensar la naturaleza del éxito escolar no como una acumulación de puntos positivos o negativos, sino como la expresión de una relación social. De ahí la descomposición de la herencia en dos elementos: un capital cultural consistente en un volumen determinado de bienes culturales, materiales o simbólicos (como el capital lingüístico) y en un *ethos* o sistema de valores, forma interiorizada de las relaciones sociales y matriz de actitudes.

Construida contra el conservadurismo de la teoría de los dones, el modelo explicativo de la herencia cultural deriva su evidencia explicativa del concepto de herencia. El éxito escolar es concebido como adecuación a una cultura arbitraria. Sin embargo, esta cultura tiene rasgos determinados tales como el uso de la abstracción, del razonamiento, del análisis, es decir, una capacidad simbólica de la que, por el mecanismo de la herencia cultural, quedan excluidos los alumnos que provienen de medios desfavorecidos. La adquisición de contenidos y la asimilación de sistemas simbólicos son más fáciles en la medida que la cultura familiar esté más próxima a la cultura escolar. Esta tesis del "reconocimiento cultural" se apoya sobre la identidad que se da entre cultura escolar, cultura del saber y cultura de las clases dominantes.

Daniel Bertaux ha señalado también el papel central de la herencia en el proceso de reproducción. Constituye la institución central del proceso de reproducción social ya que al posibilitarle a los hijos ocupar la misma clase social que sus padres, asegura la reproducción de cada clase social. A través de sus diferentes componentes, la herencia posibilita a los individuos ocupar cierta posición en el espacio social. Ello ocurre a tres niveles: conformación de un proyecto para alcanzar determinado lugar en la jerarquía social (lo que son las aspiraciones sociales para Bourdieu),

la interiorización del conjunto de *habitus* correspondientes a estos lugares y los medios relacionales y materiales necesarios para la posición por alcanzar.

## La producción de la creencia

### *La lucha simbólica. Su originalidad y especificidad*

Una proposición que concierne al mundo social y que impone una versión del mundo, constituye un efecto de teoría, un efecto de constitución, un efecto de legitimación, de consagración. Existe una especie de redundancia en relación con la realidad, puesto que para que ésta sea consagrada debe antes existir. No obstante, a través de la nominación se produce una transformación. El acto de consagración es un acto fundamental que, aunque aparentemente inútil por supletorio, está cargado de una gran significación.

El acto de constitución supone la existencia de diferencias sobre las cuales se puede tomar distinto partido. En la lucha por el poder simbólico, se pugna por poder enunciar el ser, por tener el monopolio de la verdad. Esta forma de conocimiento del mundo social, que descansa en el principio de clasificación de juicio, busca ser reconocida como legítima, tener consenso.

Para tal efecto existen dos principios de validación: a) que una cosa sea verdad y, b) que el grupo que sostiene una proposición cuente con el poder para verificarla. Lo anterior desemboca en una lucha simbólica entre distintos grupos por el poder de clasificación. Bourdieu nos señala:

... esta lucha en la que se confrontan visiones del mundo diferentes, antagónicas, que dependiendo de su autoridad pretenden imponer su reconocimiento y, por consiguiente, realizarse, tiene por propósito el monopolio del poder, imponer el principio universalmente reconocido del conocimiento del mundo social, el *nomos* como principio universal de visión y de división (*nemo* significa separar, dividir, distribuir) y por lo tanto de distribución legítima.<sup>43</sup>

<sup>43</sup> Pierre Bourdieu. "La force du droit. Éléments pour une sociologie du champ juridique", en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 64, París, sept. 1986, p. 12.

¿Pero quién delega este poder a un grupo? ¿Cuál es la identidad de aquellos que conforman el grupo? ¿Hasta dónde llegan sus límites? ¿Cuál es el estatuto de aquellos que “usurpan” el derecho de cortar el mundo social, de trazar sus límites, de instituir divisiones donde existía un *continuum*, de separar a los elegidos de los excluidos?

Lo primero que Bourdieu nos señala es que esta operación hay que vivirla como algo natural y, por lo tanto, hacer olvidar lo que tiene de artificial. La lógica de esta lucha propiamente simbólica está basada en la posesión de un capital simbólico, de un capital de reconocimiento, de una manera de ser percibido por quienes perciben. La lucha simbólica tiene como propósito el cambiar la relación entre los grupos al alterar los principios de visión, de división que se dan entre ellos. Esta lucha se da por la imposición de “la buena perspectiva” del mundo social. “La lógica específica del mundo social –dice Bourdieu– es la de una ‘realidad’ que es el lugar de una lucha permanente por definir la ‘realidad’.”<sup>44</sup>

La estrategia de la lucha simbólica va a jugar con la manipulación de las fronteras entre los grupos. Esta lucha que se ejerce alrededor de las clasificaciones se va a dar con base en el principio por el cual se jerarquiza a los grupos. Otra estrategia consistirá en el hecho de descalificar (lucha entre los consagrados y los pretendientes; lucha por acreditar o desacreditar). “La presencia o la ausencia de un grupo en la clasificación oficial –afirma Bourdieu– depende de su aptitud para hacerse reconocer, para hacerse percibir y para hacerse admitir, y por lo tanto por obtener, lo más frecuentemente por su propia lucha, un lugar en el orden social para poder escapar de esta manera a la existencia bastarda de los ‘oficios sin nombre...’.”<sup>45</sup>

La ideología que se engendra en esta lucha consiste en poder imponer un principio clasificatorio, un principio dominante de definición. La batalla se da por mantener/subvertir una jerarquía de valores, una estructura de criterios que conforman un determinado universo.

“La política comienza, propiamente dicho, con la denuncia del contrato tácito de adhesión al orden establecido que define la doxa

<sup>44</sup> Pierre Bourdieu. “L’identité et la représentation”, en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 35, nov. 1980, p. 66.

<sup>45</sup> Pierre Bourdieu. *La distinction*, p. 560.

original; en otros términos, la subversión política que presupone una subversión cognitiva, una conversión de la visión del mundo.”<sup>46</sup>

A propósito de los dominados, Bourdieu afirma que “no pueden constituirse como grupo separado, movilizarse y movilizar la fuerza que detentan en estado potencial que bajo la condición de cuestionar las categorías de percepción del orden social que, siendo producto de este orden, les imponen el reconocimiento de este orden y, por consiguiente, la sumisión.”<sup>47</sup>

A este respecto, Gilberto Giménez señala:

Los agentes sociales que ocupan las posiciones dominantes pugnan por imponer una definición dominante de la identidad social, que se presenta como la sola identidad legítima, o mejor, como la forma legítima de clasificación social. En cuanto a los agentes que ocupan posiciones dominadas, se les ofrecen dos posibilidades: o la aceptación de la definición dominante de su identidad “legítima”; o la subversión de la relación de fuerzas simbólicas, no tanto para negar los rasgos estigmatizados o descalificados, sino para invertir la escala de valores.<sup>48</sup>

Por otra parte, Bourdieu enfatiza que la autoridad es un principio que permite imponer un modo de percibir la realidad social. En la lucha que se establece por decir algo y por que esto se vuelva verdad, decir con autoridad es contribuir a que algo sea. La eficacia del discurso hereje reside no en la magia de una fuerza inmanente del lenguaje utilizado, ni en la persona del autor, a la manera del carisma de Weber, sino “en la dialéctica que se da entre el lenguaje que autoriza y es autorizado y las disposiciones del grupo que lo autoriza y por este medio se autoriza a sí mismo”.<sup>49</sup>

Los fundamentos reconocidos por nuestro autor para poder llevar a cabo una clasificación social, son: 1) Las clasificaciones que sólo involucran al autor y que no tienen otra garantía además de él; 2) Las clasifi-

<sup>46</sup> Pierre Bourdieu. *Ce que parler veut dire*. Fayard, París. 1982, p. 150.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 154.

<sup>48</sup> Gilberto Giménez. “La problemática de la cultura en las ciencias sociales”, en: *La teoría y el análisis de la cultura*, p. 42.

<sup>49</sup> Pierre Bourdieu. *Ce que parler veut dire*, p. 152.

caciones que involucran a un grupo, que reciben su fuerza, su posibilidad de hacerse ver y creer, de éste; 3) Las clasificaciones que dependen de la posición que el clasificador tenga en la clasificación oficial, y 4) La clasificación institucional que descansa en el consenso general y, que supera a los distintos grupos.

En este sentido, uno de los problemas de la legitimidad consiste en la extensión del grupo implicado por el acto de la clasificación. Como ejemplo estaría la lucha entre las distintas fracciones de la burguesía en la que cada una tiene como principio de clasificación aquel sobre el que tiene dominio.

¿Pero cómo es que en las luchas por la clasificación se va acumulando cada vez más poder simbólico? ¿Cómo es que se constituye este poder que permite decir cómo clasificar al mundo social, quién y qué lo autoriza? Para poder responder a estas preguntas, pasemos ahora a analizar la lógica del capital simbólico.

### *Lógica del capital simbólico*

El capital simbólico se distingue del capital de bienes por el hecho de que disimula su carácter rentable. Se presenta como un capital negado, desconocido como tal y al que se le otorga el carácter de natural. Esta forma de capital se constituye a través de una inversión de tiempo socialmente reconocida, o sea que la valoración de dicho capital se da a partir del reconocimiento social, es decir, de la creencia en el valor de éste.

De esta modalidad de capital se desprende el poder simbólico que constituye un poder en la medida que es capaz de hacerse reconocer, de obtener un reconocimiento, es decir, un poder económico, político, cultural u otro. La eficacia particular de este poder es que no se ejerce en el orden de la fuerza física, sino en el orden del sentido y del conocimiento (relaciones simbólicas de conocimiento). Generalmente estos actos de reconocimiento son actos libres de sumisión y de complicidad. Los agentes sociales, aun los dominados, guardan una relación de complicidad con el mundo social que hace que ciertos aspectos de este mundo estén más allá de cualquier cuestionamiento crítico. Esta relación de adhesión se realiza por la intermediación de las palabras y de un poder que no es un poder mágico sino que se ejerce sobre todos



aquellos que están dispuestos a escucharlas y a creerlas. Es ahí donde reside el principio de su acción o, lo que es lo mismo, las condiciones sociales que hace posible la eficacia de las palabras.

De lo anterior puede desprenderse

la importancia de las luchas simbólicas, luchas por la producción de sentido, por la imposición de principios de clasificación del mundo, por la definición de la identidad social, por la percepción legítima y la valoración social de los atributos y prácticas de un grupo. Dichas luchas están orientadas hacia la detención del poder simbólico, el ejercicio de la dominación simbólica que consiste en actuar sobre la percepción del mundo que tienen los distintos agentes.<sup>50</sup>

### *El principio de autoridad*

A este respecto, Bourdieu nos dice: “En la lucha por la imposición de la visión legítima, donde la misma ciencia está inevitablemente involucrada, los agentes detentan un poder proporcional a su poder simbólico, es decir al reconocimiento que reciben de un grupo: la autoridad que fundamenta la eficiencia del discurso es un “percipi”, un ser conocido y reconocido, que permite imponer un “percipere”, o mejor dicho el imponerse como imponiendo oficialmente, es decir ante todos y a nombre de todos, el consenso sobre el sentido del mundo social que fundamenta el sentido común.”<sup>51</sup>

La lógica del capital simbólico es una especie de magia social que se ejerce en el orden de lo performativo. Para que se cumpla este efecto es necesario que se den ciertas condiciones, condiciones de legitimidad y de autoridad reconocida y que así se lo permitan el estado de la correlación simbólica de fuerzas junto con las condiciones materiales que lo sustentan.

“El acto de magia social que consiste en intentar producir la existencia de la cosa nombrada puede tener éxito si aquel que lo lleva a cabo

<sup>50</sup> Jean François Prudhomme. “Identidad social y representación política en la obra de Pierre Bourdieu”, en: *Sociológica*, núm. 6, primavera 1988, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, p. 76-77.

<sup>51</sup> Pierre Bourdieu. *Ce que parler veut dire*, p. 101.

es capaz de hacer reconocer a su palabra el poder que se abroga por medio de una usurpación provisoria o definitiva, el de imponer una nueva visión y una nueva división del mundo social.”<sup>52</sup>

A su vez, la posición de autoridad permite a su ocupante apropiarse de la voz del grupo que le delega su capital simbólico, le permite enunciar discursos autorizados, producir principios de clasificación y actuar sobre la percepción social de la división del mundo; le otorga el poder de nombrar y de hacer el mundo nombrándolo con una intención ejecutoria y mágica.

### *Efecto de teoría*

¿Pero cómo es que un discurso teórico puede dar acceso a la verdad y constituir un grupo en tanto tal? Bourdieu nos explica que la ciencia ejerce

un efecto de teoría, de una manera particular: al manifestar en un discurso coherente y empíricamente válido lo que había sido ignorado hasta entonces, es decir, según el caso, que estaba implícito o era rechazado, transforma la representación del mundo social y al mismo tiempo, transforma el mundo social, en la medida que al menos hace posible ciertas prácticas conforme a esta representación transformada.<sup>53</sup>

Y añade: “la descripción científica la más estrictamente constatativa está siempre expuesta a funcionar como una prescripción capaz de contribuir a su propia verificación al ejercer un efecto de teoría que favorece el advenimiento de lo que anuncia”.<sup>54</sup> De ello podemos desprender el hecho de que las categorías conforme a las que un grupo se piensa y con las que representa su realidad, contribuyen a constituir la realidad de ese grupo.

Para Bourdieu, todo le permite suponer que este efecto de teoría, que puede ejercerse ya sea vía los agentes o las organizaciones capaces de imponer un principio de división o de producir o reforzar simbólicamente

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 140.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 157.

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 158.

mente la propensión a privilegiar ciertos aspectos de la realidad y a ignorar otros, resulta más poderoso y más duradero en la medida que la explicitación y la objetivación se hallen más fundadas en la realidad y que las divisiones del pensamiento correspondan a divisiones reales. En otros términos: “la fuerza potencial que se encuentra movilizadada por la constitución simbólica es más importante si las propiedades clasificatorias por las que un grupo se caracteriza explícitamente y en las que se reconoce recubren lo más completamente posible las propiedades de las que están dotados los agentes constitutivos del grupo”.<sup>55</sup>

### *La oficialización*

En cuanto a la lógica de la magia de que hablábamos arriba, pasemos a analizar el proceso de objetivación. Éste consiste en hacer algo visible, público, conocido de todos; en publicarlo. Es el hecho de hacer algo patente, de abrirlo frente a lo que permanece cerrado, oculto, clandestino. Algo deja de ser conocido solamente por los iniciados y comienza a ser conocido por los profanos. (Proceso de vulgarización.)

Por lo que se refiere al pasaje de lo oficioso a lo oficial, ello significa que algo es susceptible de ser dicho delante de todos. Un cierto número de actos se vuelven oficiales de que son públicos, publicados. La publicación para Bourdieu, es el acto de oficialización por excelencia. “Lo oficial es lo que puede y debe ser hecho público, colgado, proclamado frente a todos, ante todo el mundo, por oposición a lo que es oficioso, es decir, secreto y vergonzoso; con la publicación oficial (en el diario oficial), todo el mundo es a la vez tomado como testigo y llamado a controlar, a ratificar, a consagrar y ratifica y consagra con su mismo silencio.”<sup>56</sup>

El efecto de oficialización se identifica a un efecto de homologación. Homologar, etimológicamente significa, nos dice Bourdieu, “asegurar que decimos la misma cosa cuando decimos las mismas palabras...”<sup>57</sup> También añade: “la publicación es una operación que oficializa, por lo tanto legaliza, porque implica la publicación, el develar frente a todos,

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 161.

<sup>56</sup> Pierre Bourdieu. “Habitús, code et codification”, en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 64, p. 42.

<sup>57</sup> *Idem*.

la homologación, el consenso de todos sobre aquello a lo que se le descorrió el velo.”<sup>58</sup> Algo se vuelve incontestable porque es público, y se vuelve a su vez público por no ser cuestionado.

### *La delegación y la constitución de los grupos*

Por lo que se refiere a cómo es que se pasa de un agregado de individuos a un grupo que actúa en conjunto, dándose así un fenómeno de acción colectiva, Bourdieu plantea el problema de las personas mandatarias para actuar a nombre de un grupo, los representantes o los portavoces. Para nuestro autor, el mandatario por excelencia es el funcionario, a la manera que lo describe Max Weber. Se trata de un individuo que actúa como si fuera el grupo a nombre del cual funciona.

El principio de poder de las palabras, que ya fue planteado aquí, reside en la complicidad que se establece, a través de éstas, entre un cuerpo social encarnado en un cuerpo biológico, el del portavoz o mandatario, y los cuerpos biológicos socialmente construidos para reconocer sus órdenes, sus exhortaciones, sus sugerencias, sus insinuaciones y que son los “fieles” o “creyentes”, que están prestos a obedecer ya que comparten una creencia.

Tratándose del mundo social la teoría que confiere al lenguaje y, más generalmente, a las representaciones, una eficacia propiamente simbólica de construcción de la realidad es fundamentada por Bourdieu. Los grupos (particularmente las clases sociales), son producto de la lógica de la representación que permite a un individuo biológico o a un pequeño nombre de individuos biológicos –secretario general, papa, arzobispos, etcétera– hablar a nombre de todo un grupo, hacer hablar y caminar al grupo “como si fuera un solo hombre”, hacer creer (en primer lugar al grupo al que se representa) que el grupo existe. El portavoz encarna a una persona ficticia, a esta especie de cuerpo místico que es un grupo, arranca a los miembros del grupo del estado de simple agregado de individuos separados y les permite actuar y hablar como uno solo, como una sola voz. Como contraparte, recibe el derecho de actuar y de hablar a nombre del grupo, de tomarse por el grupo que encarna

---

<sup>58</sup> *Idem.*

(México, el pueblo), de identificarse a la función de aquel al que le da cuerpo y alma, de darle un cuerpo biológico a un cuerpo constituido.

Porque el representante existe, porque representa (acción simbólica), el grupo representado, simbolizado, existe y hace existir a su vez a su representante como representante de un grupo. Se ve en esta relación circular la raíz de la ilusión que hace que, en el límite, el portavoz pueda aparecer y aparecerse como causa sui, puesto que es la causa de lo que produce su poder, puesto que el grupo que le otorga sus poderes no existiría —o, en todo caso no existiría plenamente, en tanto que grupo representado— si no estuviese allí para encarnarlo.<sup>59</sup>

El representante “hace al grupo que lo hace”. Es decir, que el poder de la palabra es el poder delegado en el portavoz. La autoridad del lenguaje le está otorgada desde afuera y el lenguaje representa a esa autoridad. Esto supone que cada grupo en su proceso de institucionalización (o como institución) conforma un campo de acumulación de capital y de lucha por la detención del poder simbólico.<sup>60</sup>

Las funciones sociales a que se da origen de esta manera constituyen ficciones, no en el sentido de lo imaginario, sino como producto del imaginario colectivo que es constantemente validado. El grupo, al manipular su propia imagen, manipula la estructura del imaginario. En este respecto, el Estado es también un fetiche, puesto que su lógica es la misma de la idolatría.

El Estado aparece como representante universal, como depositario del sentido común (del consenso general, del punto de vista que se pretende universal). En la lucha en la que cada quien intenta imponer su propia perspectiva, el Estado opera como el lugar neutro en donde se encuentran las distintas perspectivas. El Estado puede entonces ser definido como el espacio reconocido de todos los puntos de vista que pretende detentar este monopolio. Sus pretensiones son de reconocimiento universal. Su imposición de una visión del mundo trae aparejado el monopolio de la violencia simbólica, aunque ésta es a veces

<sup>59</sup> Pierre Bourdieu. “La delegación y el fetichismo político”, en: *Cosas dichas*, p. 158 y 159.

<sup>60</sup> Jean François Prudhomme. “Identidad social y representación política de la obra de Pierre Bourdieu”, p. 77 y 78.

contestada por la escuela, los intelectuales, los partidos políticos, entre otros.

En cuanto a los grupos, éstos se crean al asegurar una concentración de poder simbólico. El grupo existe al estar objetivado en cosas (siglas, emblemas, firmas) o en cuerpos materializados. Se trata de un encuentro entre el estado incorporado (los cuerpos) y el estado objetivado (las cosas). Por otra parte, a través de los ritos de institución, el grupo se construye como institución. Esta forma de encarnación debe su eficiencia al grupo que está detrás. El grupo que se instituye hace la institución que, a su vez, hace al grupo.

Sucede lo mismo que en el caso del mandatario sustituto de un grupo y que no existe sino por el grupo mismo, pero que a su vez da existencia al grupo mismo. El grupo se reconoce como tal en su representante. Esta delegación circular, como ya se señaló, encierra un principio fetichista. El grupo produce la creencia colectiva que produce el aparato que a su vez produce el efecto de constitución del grupo.

Si el magistrado se toma por la magistratura es porque la delegación permanece oculta. El grupo olvida o desconoce la lógica de la personificación. La aclamación es una especie de culto por la que el grupo se adora en su propia personificación. (Movimiento por el cual el grupo existe como tal.) Sin embargo, la lógica de la objetivación, de la procuración, conlleva un riesgo, especialmente para los grupos dominados que no existen que a través de su intermediario.

Para que un grupo práctico se vuelva un grupo constituido (clase, nación, etcétera), es necesaria la elaboración de un principio de clasificación que le permita construir sus propiedades distintivas y eliminar las propiedades no pertinentes. Las categorías a través de las cuales un grupo se piensa y según las que representa su propia realidad contribuyen a la realidad de este grupo. "Es en las luchas que han hecho la historia del mundo social que se construyen las categorías de percepción del mundo social y al mismo tiempo los grupos construidos de acuerdo a esas categorías."<sup>61</sup>

En esta lucha se dan los principios de división lógicos y sociológicos que producen los conceptos y por ende los grupos que los producen y los grupos contra los que éstos son producidos.

<sup>61</sup> Pierre Bourdieu. *Ce que parler veut dire*, p. 158.

En resumen, lo que los individuos y los grupos invierten en el sentido particular que le dan a los sistemas de clasificación común por el uso que hacen de éstos, es infinitamente más que su interés en el sentido ordinario del término; es todo su ser social, todo lo que define la idea que se hacen de ellos mismos, el contrato primordial y tácito por el que se definen como “nosotros” frente a “ellos”, a los “otros”, y que está en el principio de exclusiones (“eso no es para nosotros”) las inclusiones que operan por medio de las propiedades producidas por el sistema de clasificación común.<sup>62</sup>

La presencia o ausencia de un grupo en la clasificación oficial depende de su actitud para hacerse reconocer, hacerse percibir y hacerse admitir, de tal manera que pueda escapar a la existencia bastarda de los oficios sin nombre.

*Los ritos sociales como ritos de institución, consagración y legitimación*

Para Bourdieu, el efecto esencial de los ritos de consagración, de institución o de legitimación consiste en separar individuos, grupos o poblaciones —aquellos que están dentro de aquellos que están fuera— e instituir de esta manera una diferencia entre aquellos a quienes concierne el rito de aquellos a quienes no les incumbe. Se instituye una diferencia durable entre quienes participan y quienes quedan fuera. Los diferentes tipos de diferencia producen diferentes divisiones, pero para el autor, las distinciones más eficaces en el orden social son aquellas que guardan la apariencia de descansar sobre diferencias objetivas. (Noción de frontera natural.)

Todo rito tiende a consagrar o a legitimar, a hacer desconocer en tanto arbitrario y hacer reconocer como natural, como legítimo, un límite, una frontera que es designada en forma arbitraria. El rito consagra la diferencia, asigna propiedades de naturaleza social que hace aparecer como de orden natural. La separación que se lleva a cabo en el ritual opera un efecto de consagración, de institución, de constitución en sentido jurídico/político. Consiste en sancionar y a su vez santificar —al hacer conocer y reconocer tanto por el investido o consagrado como por los otros— una diferencia preexistente o no que cobra existencia como dife-

<sup>62</sup> Pierre Bourdieu. *La distinction*, p. 557 y 558.

renciación social. El efecto consiste en hacer conocer y reconocer la excelencia de los elegidos, publicarla a los ojos de todos, darle la fuerza social de una representación colectiva. Consiste también y especialmente en hacer reconocer por el seleccionado su dignidad particular.

Esta magia de imposición de rasgos distintivos sólo será exitosa en la medida que aquellos a los que distingue se asignen las obligaciones de excepción implicadas. La eficacia simbólica de los ritos de institución se manifiesta en el poder de acción que se ejerce sobre lo real y que se desprende a su vez de la acción sobre la representación de lo real. Cada acto de consagración no hace más que profundizar la ruptura inicial al instituirlo tanto en la realidad como en la conciencia. La institución de un corte más o menos arbitrario tiene efectos completamente reales.

El proceso de ritualización, de institución dota a los agentes sociales de una identidad, de una esencia social; les asigna una competencia, les otorga un derecho de ser que se vuelve un deber ser. El indicativo se convierte en imperativo. “La esencia social es el conjunto de esos atributos y de esas atribuciones sociales que produce el acto de institución como acto solemne de categorización que tiende a producir aquello que designa.”<sup>63</sup>

Bourdieu también concibe el acto de institución, de ritualización como una especie particular del acto comunicativo, al resaltar el hecho de que se notifica a alguien con la debida autoridad quién es a partir de ese momento y por qué lo debe ser. Ello puede verse también en las injurias o insultos. Se le asigna a un individuo todo aquello que está inscrito en una definición social. Es a través de este efecto de asignación estatutaria que el ritual de institución produce sus efectos más reales. Aquel que es instituido, que es consagrado, se siente conforme a su definición, a la altura de su función, debido al tratamiento diferente y distintivo que se le otorga. Se siente convocado, motivado, animado a realizar su esencia, a vivir conforme a su naturaleza social. El reconocimiento colectivo trae como consecuencia la elevación del nivel de aspiraciones –los ritos de institución, de legitimación, refuerzan el efecto de ajustamiento de las esperanzas a las probabilidades objetivas– y la asig-

<sup>63</sup> Pierre Bourdieu. “Les rites comme actes”, en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 43, París, junio 1982, p. 60.



nación a una determinada clase de agentes. Los ritos de pasaje son las acciones que se llevan a cabo cuando los agentes pasan de una clase o grupo social a otro. Habrá que analizar la importancia de las implicaciones para quienes quedan dentro, frente a los que permanecen afuera. Se produce una consagración de aquellos que logran atravesar las fronteras, los límites mágicos.

La mayoría de los ritos de consagración producen grupos que son solamente uno de los agrupamientos posibles, uno de los conjuntamientos factibles. Las prácticas rituales como Bourdieu lo muestra en "El sentido práctico", son producto de la puesta en acción de taxonomías prácticas o, en la mayoría de los casos, de estados clasificatorios en su estado práctico, prerreflexivo. Los ritos, al igual que los mitos, siguen una lógica práctica. La función social de los ritos de institución consiste en instituir una forma de clasificación que es incorporada por los sujetos clasificados y por aquellos que quedan fuera de la clasificación. Las acciones de consagración tienen tanta fuerza debido a que actúan no sólo sobre la conciencia, sino que guardan un valor performativo. Una de sus funciones consiste en descorazonar toda práctica de transgresión, de deserción, de dimisión.

Y la legitimación de aquel que ha logrado el éxito es más fuerte en la medida que no tiene que probar su competencia. La sanción ceremonial no hace más que rededir lo que ya está dicho, crearlo como decir instituido. Por otra parte, uno de los privilegios de la consagración reside en que al conferir a los consagrados una esencia indiscutible e indeleble, a su vez está autorizando transgresiones que de otra forma estarían prohibidas.

La irrupción del discontinuo, la naturalización de la diferencia constituye un acto de magia social. Esta magia que se encarna en el rito es considerada por Bourdieu como productora de cortes sociales, como magia performativa que crea, que confiere sentido, sentido de los límites, de lo conveniente, de la distinción. (Creación de plusvalor de sentido y de efectos.) "... legitima solemnemente, mediante una ritualización indiscutible, la separación entre quienes acceden y quienes no lo logran. El ritual sanciona entonces, en el mundo simbólico, las distinciones establecidas por la desigualdad social. Todo acto de instituir simula, a través de la escenificación cultural, que una organización social arbitraria es así y no puede ser de otra manera."<sup>64</sup>

El corte entre los sobrevivientes y los excluidos se afirma en forma solemne, a través de los ritos mencionados, y se ejerce en todos los puntos críticos de la carrera escolar, es decir, todas las veces que se da una operación relativamente importante de selección que divide a la población en clases jerarquizadas. “Esta dialéctica de la consagración y del reconocimiento en los términos en los que la escuela escoge a aquellos que la escogen porque ésta los escoge es uno de los mecanismos que permiten a la escuela atraer, por la consagración que les concede, a los individuos más conformados a sus exigencias explícitas e implícitas y que son los más dispuestos a perpetuarla de manera idéntica.”<sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> Néstor García Canclini. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, 1990, p. 180.

<sup>65</sup> Pierre Bourdieu. *La Noblesse d'état; Grandes écoles et esprit de corps*, p. 144.

## CONCLUSIONES

El sistema educativo ha quedado atrapado entre dos funciones: a) la producción de agentes para un mercado laboral estratificado, en el que una gran parte de la demanda se centra en la producción de trabajadores con el mínimo de escolaridad posible; b) la legitimación de ideologías de igualdad, movilidad social y de democratización de la enseñanza. Lo anterior frente a las expectativas de modernización y de crecimiento económico que se esperan lograr en nuestro país a través de la integración comercial con las economías desarrolladas del norte. Para ello habría que resaltar el problema de la competitividad que en el plano productivo demanda su incorporación al orden mundial. En consecuencia se ha retomado el discurso que enfatiza la importancia de que las instituciones escolares se ajusten a la demanda de empleo, atiendan las necesidades nacionales y se vinculen a los requerimientos del aparato productivo.

En México, el aumento de los servicios educativos se convirtió durante un tiempo en un mecanismo de ascenso social y de acceso a oportunidades de trabajo mejor remuneradas. No obstante, al alargarse los ciclos educativos, el hecho de cubrirlos hasta sus niveles intermedios llegó a no representar más una ventaja social o económica de relieve. A principio de los sesenta, el sistema educativo se había convertido en un mecanismo de competencia que favorecía a los estratos que podían permanecer en los niveles más altos del *cursus* escolar, independientemente de que éstos resultaran útiles o no para el desempeño de los empleos. No obstante, la expansión que experimentó la matrícula durante los últimos años produjo resultados distintos de los esperados, ya que no contribuyó a redistribuir equitativamente los conocimientos. Sólo se produjo una aparente democratización de la enseñanza.

La composición social de los estudiantes que concluyen exitosamente la educación superior revela que en este nivel se acentúa el proceso de selección que se inicia en los ciclos anteriores. A partir de los ochenta los egresados de las instituciones de educación superior no han tenido la oportunidad de conseguir una ocupación adecuadamente remunera-

da, lo que ha llevado a la desvalorización de la educación en los mercados del empleo.

Los cambios ocurridos en el campo escolar se definen en la relación entre la estructura del campo escolar y los cambios externos que han determinado transformaciones decisivas en la relación de las familias con la escuela. Para escapar al discurso vago de la influencia de los "sectores económicos" es necesario comprender cómo los cambios económicos se traducen en los cambios de los usos sociales que pueden hacer de la escuela, las familias afectadas por estos cambios. Las clases medias que viven en las grandes ciudades parecen haber sido las principales beneficiarias de las oportunidades de acceso a la educación superior y las que mayores posibilidades han tenido de beneficiarse de un proceso de ascenso social como consecuencia de ello.

Por otra parte, las categorías sociales que utilizaban muy poco la institución escolar para su reproducción han comerizado a hacerlo debido a las necesidades de reconversión que les son impuestas por los cambios económicos. De esta manera, han dejado de lado la transmisión directa del patrimonio como la condición que dominaba por completo su reproducción social y han empezado a echar mano de los títulos escolares. Esta intensificación de la utilización de la escuela por categorías que lo hacían poco empezó a crear problemas a aquellos que ya la utilizaban en buena medida y que se han visto obligadas a intensificar sus inversiones educativas.

Como respuesta a la intensificación de la demanda escolar por parte de todas las categorías y grupos sociales que consideran que su reproducción depende directamente de la escuela, se ha producido una creciente diferenciación cualitativa entre las instituciones escolares. Aquellos que en la generación precedente tenían el monopolio de los niveles más elevados se han visto obligados a desarrollar todo tipo de estrategias. Han venido apareciendo nuevas formas de utilización de la enseñanza privada y de nuevas carreras y especializaciones. Por consiguiente, los intereses propios de las familias, los intereses de los padres que no quieren que sus hijos caigan por abajo de su nivel, los intereses de los hijos que no quieren ser desclasados, que van a resentir el fracaso con mayor o menor resignación o rebeldía según su origen, van a conducir a estrategias extremadamente diversas, extremadamente inventivas que tienen como último fin el mantener la posición social alcanzada.

Fenómenos tales como la “sobreproducción de diplomas” o la “devaluación de los títulos”, aunque hay que emplear estas nociones con prudencia, son factores importantes de innovación dado que las contradicciones que surgen engendran el cambio. Es por ello que los movimientos de rebeldía de las clases privilegiadas presentan una extraordinaria ambigüedad. Se trata de acciones contradictorias por medio de las que, a través de la subversión, se busca conservar las ventajas asociadas a estados anteriores del sistema educativo.

<b>Introducción</b> .....	5
 <b>Sociedad, consenso y educación en Émile Durkheim</b>	
Breve esbozo biográfico de Émile Durkheim .....	11
La influencia de Auguste Comte y la construcción de la sociología durkheimiana .....	15
El individuo como ser social .....	18
Sociedad, moral y solidaridad .....	20
Educación, moral y sociedad .....	24
Estado, educación y acción educativa .....	28
Consideraciones críticas finales .....	31
 <b>Ideología y educación en Louis Althusser</b>	
Introducción .....	35
Superestructura e ideología .....	36
Los aparatos ideológicos del Estado .....	45
El aparato ideológico de Estado escolar .....	49
El aparato ideológico de Estado escolar y la reproducción de las relaciones de producción .....	51
La transmisión de la ideológica dominante enmascarada por la neutralidad y objetividad del conocimiento en el AIE escolar .....	54
Consideraciones críticas finales .....	58
 <b>Teoría economicista de la educación</b>	
Algunas precisiones necesarias .....	63
Las raíces de la neoconceptualización económica de la educación .....	67

Trascendencia en América Latina .....	70
Los años dorados de la teoría economicista de la educación: el capital humano .....	73
La educación como acrecentamiento de la riqueza nacional. La teoría del capital humano .....	77
La educación como una inversión personal lucrativa .....	90
Bibliografía .....	95

### **Economía y educación: una perspectiva crítica**

Sinopsis .....	101
La concepción economicista de la educación .....	101
El mercado de trabajo, lugar de las relaciones entre la economía y el sistema educativo .....	105
Credenciales educativas y distribución laboral .....	109
Credenciales educativas y desigualdad económica .....	113

### **Teoría del conflicto y educación: la perspectiva neoweberiana**

Nota aclaratoria .....	117
Antecedentes .....	117
Marx y Weber .....	121
Randall Collins y la reproducción cultural .....	128
Líneas posibles de investigación .....	135

### **La reproducción del sistema social y las nociones de *habitus*, campo y capital cultural en la sociología de Pierre Bourdieu**

Introducción .....	137
El papel de la educación en la reproducción del sistema social .....	139
El <i>habitus</i> . Correspondencia entre las posiciones, las disposiciones y la toma de posición .....	154

El campo como espacio social donde se expresa el conjunto de relaciones objetivas entre los agentes sociales .....	165
El capital cultural .....	180
El capital cultural incorporado .....	186
El capital cultural objetivado .....	187
El capital cultural institucionalizado .....	188
La producción de la creencia .....	191
Conclusiones .....	205



Esta primera edición de *La jaula de los deberes* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en octubre de 2002, en los talleres de Ediciones Gráficas Zeta, S.A. de C.V. ubicados en Av. Luis Espinoza No. 100-bis, col. Solidaridad Nacional, C.P. 07270, México D.F. El tiraje fue de 1 000 ejemplares más sobrantes para reposición.