

Denominación moderna, poder simbólico y el sistema de enseñanza: notas sobre la obra *La Reproducción – elementos para una teoría del sistema de enseñanza* de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron

Atilio Vicente *

Santiago Pich **

Resumen

Este artículo trata de los principales conceptos desarrollados en la obra sociológica *La reproducción* (1970) de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en su análisis del *sistema de enseñanza* a saber: *arbitrario cultural* y *violencia simbólica*, ambos relacionados con la noción de poder simbólico. El análisis está orientado por las siguientes preguntas: ¿Qué elementos meta-teóricos son elaborados en el modelo conceptual de la dominación centrado en la categoría de *poder simbólico*? y ¿Cuál es la relación de ese modelo teórico con el sistema de enseñanza? Concluimos que el fundamento que establece esa relación dominativa es el desconocimiento del *locus* de disputas entre clases y grupos que está en la génesis del contenido cultural/escolar. Constatamos que la dominación en la sociedad moderna, propiamente *simbólica*, tiene en el sistema de enseñanza, mantenedor del *capital cultural*, el soporte legítimo y legitimador de las asimetrías sociales. Esa dominación contiene modos dominativos no modernos (carismático y tradicional) apropiados del modelo weberiano, sin reducirse a ellos.

Palabras clave

Poder simbólico, arbitrario cultural, violencia simbólica, sistema de enseñanza, capital cultural, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron

Recepción original: 6 de junio de 2019

Acceptación: 29 de mayo de 2020

Publicació: 16 de desembre de 2020

El poder simbólico y la dimensión social del simbolismo

En el ámbito de las ciencias sociales en general, pero más específicamente en el caso de la sociología, las investigaciones de modo directo o indirecto consideran al *poder* como el objeto por excelencia de las relaciones sociales. Pierre Bourdieu (1930-2002), inspirado en las *formas simbólicas* de Émile Durkheim, las denomina como *poder simbólico*¹. En ese sentido, tratándose del *sistema de enseñanza* entendemos que las pistas fundamentales

(*) Licenciado y profesor de Filosofía, (UNIFEBE/Brasil), Especialista en Sociología Política (UFPR/Brasil) y Magister en Ciencias de la Educación (UFSC/Brasil), profesor de enseñanza media (sociología) y profesor de enseñanza superior (Filosofía) en el Instituto de Ensino Superior Santo Antônio (INESA) – Joinville/Brasil. Dirección electrónica: atiliovic@yahoo.com.br

(**) Profesor de Educación Física (IPEF/Argentina), Magister en Ciencia del Movimiento Humano (UFSC/Brasil) y Doctor en Ciencias Humanas (PPGICH/Brasil). Profesor del Departamento de Estudios Especializados en Educación (EED) y del Programa de Post-grado en Ciencias de la Educación (maestría y doctorado, PPGE) de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Dirección electrónica: santiago.pich@yahoo.com.br

(1) Entendemos, siguiendo a Heloisa Pontes (1993) y Maria Amália Cunha (2007) que la dupla Bourdieu-Passeron se apropia «explícitamente de la herencia neokantiana y durkheimiana y conceptúa la cultura –o los sistemas simbólicos como mito, lenguaje, arte, ciencia– como instrumentos de construcción del mundo dando inteligibilidad a los objetos. Vistos como las formas primitivas de clasificación del mundo, los elementos *simbólicos* son contenidos significativos que están y son dados por este mismo mundo social, representando, consecuentemente, las condiciones sociales de este mismo mundo.

sobre tal definición están presentes en la articulación de los conceptos elaborados en el texto *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970). Siendo así, en la sociología de la educación elaborada en la primera fase de los estudios por el intelectual francés, la que está situada entre 1960 y 1970 en que trabajó en cooperación con Jean-Claude Passeron (1930), la dominación, entendida como modo de dominación de la reproducción de las jerarquías sociales, estará implicada en la dimensión social del *simbolismo*. O sea, se constituye como tributaria de los signos compartidos culturalmente. Observemos lo que nos dice el sociólogo francés sobre esta afirmación:

Sin embargo, en un estado del campo en el que se ve el poder por todos lados, como en otros tiempos no se quería reconocerlo en las situaciones en las que él entraba dentro de los ojos, no es inútil acordarse de que –sin nunca hacer de él, como otra manera de disolverlo, una especie de «círculo rojo cuyo centro está en todas partes y en ninguna parte»– es necesario saber descubrirlo donde él se deja ver menos, donde es más completamente ignorado y, por ende, reconocido: el poder simbólico es, efectivamente, ese poder invisible el cual sólo puede ser ejercido con la complicidad de aquellos que no quieren saber que les están sujetos o que lo ejercen (Bourdieu, 1989, p. 7) [La traducción es nuestra].

En este punto, encontramos el núcleo que fundamenta las investigaciones bourdieusianas sobre la dominación, a saber: la *dominación simbólica*. Para Pierre Bourdieu este modo dominativo atraviesa todas las otras formas de dominación weberianas propiamente dichas: la tradicional, la carismática y la burocrática o racional-legal. Se fundamenta en el propio orden de los significados y sirve, en última instancia, como modo de reconocimiento, distinción, clasificación y jerarquización, pero también, y sobre todo, de *consensus* sobre el mundo social, o sea, es responsable por la legitimación del *status quo*.

Antes de avanzar en el debate nos interesa, para la finalidad de este texto, subrayar que, por lo menos esquemáticamente, los elementos centrales del movimiento teórico que lleva a los sociólogos franceses a incorporar y, al mismo tiempo, trascender el modelo weberiano de dominación. Bourdieu y Passeron, en el primer libro de su consorcio intelectual *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, publicado inicialmente en 1964 (Bourdieu y Passeron, 2009), así como el propio Pierre Bourdieu en escritos publicados individualmente a lo largo de la década de 1960 (Bourdieu, 2012), presentan un interesante esfuerzo de apropiación de la teoría de la dominación weberiana para criticar el supuesto carácter redentor del *sistema de enseñanza* (SE) francés de esa época, fruto del proyecto liberal de nación post Segunda Guerra Mundial a fin de pensar y demostrar el carácter reproductor de las relaciones sociales por la vía de la *reproducción cultural*². En ese movimiento se valieron de la teoría weberiana de la dominación para demostrar que los modos de dominación predominantes en el sistema de enseñanza francés en su época eran claramente premodernos, a saber: la dominación carismática y la dominación tradicional (ver Pich, 2014; Vicente, 2016). La primera se realiza en la función del profesor quien, al desarrollar su trabajo docente, principalmente en la dimensión de la oralidad, se asemeja al profeta que, recubierto de *carisma*, establece una relación de encantamiento (en el sentido weberiano de magia) con los (socialmente) «elegidos» o los que poseen el «don» (del saber dominante) y de distanciamiento y de negación con aquellos que están «destinados» (socialmente) al fracaso. Sin embargo, cabe también a estos últimos el reconocimiento del carácter sobrenatural del saber que detenta el profesor-profeta (y el carácter de electo de sus colegas que tienen el «don»), que certifica la condición

(2) A partir de ese momento los conceptos de poder simbólico (PS), arbitrario cultural (AC), violencia simbólica (VS), sistema de enseñanza (SE) y acción pedagógica (AP) serán representados por sus respectivas siglas.

de subalternidad a la cual ellos están destinados. *Carisma* que en realidad es una demostración del lugar de representante del saber legítimo y de los modos de relación *ideal-típicos* con el saber de las clases dominantes. Además, el *carisma* se realiza en el «don» con el que fueron «agraciados» (en el sentido de haber recibido la Gracia Divina) los «electos», aquellos a quienes es dado tener las llaves de acceso a los códigos del hermético saber docente. La segunda estructura dominativa se relaciona con la condición de «herederos» de los bienes culturales que configuran la cultura legítima, privilegio de las clases dominantes, particularmente de aquel segmento que apuesta por el acúmulo de *capital cultural*, como modo de reproducción de su posición en la jerarquía social. Por lo demás, el *capital cultural* se presenta como aquel volumen de bienes culturales que una persona ostenta o no, vinculados a una determinada cultura considerada legítima, que en la modernidad es la cultura de las clases dominantes, la cultura erudita. Eso no quiere decir que las personas que no sean portadoras de ese tipo de *capital* no detengan cultura; todo ser humano, por estar inmerso en una cultura es portador de contenidos culturales. Sin embargo, el problema relacionado con la escuela es que el *capital cultural* demandado a los estudiantes, (configurado por una parcela de bienes culturales seleccionada de la cultura erudita), por la vía del contenido escolar (saberes escolares), no es el mismo que los estudiantes de las clases o grupos desfavorecidos poseen. En ese sentido, podemos decir que el *capital cultural* presentado en la escuela por los estudiantes provenientes de los medios populares, tal como una moneda de un país de capitalismo periférico en el mercado financiero, es desvalorizado. Sobre los tres estados del *capital cultural*, ver Bourdieu (2012, pp. 71-79).

De ese modo, el acceso a los bienes culturales de la cultura dominante (y al modo burgués de relación con esos bienes) y el consecuente éxito escolar que experimentan esos individuos, deja de ser concebido como un elemento construido por el individuo, según reza el credo liberal (y neoliberal), y se vincula a la inculcación cultural que opera en la cotidianeidad del proceso de socialización en grupos sociales específicos, según ya señalamos. Esa «transmisión osmótica» de la cultura (Bourdieu, 2012) se configura en el modo legítimo (y legitimado) de la posición de clase y de las condiciones de dominación que le son inherentes y, por lo tanto, en la condición de posibilidad de la transmisión de la «herencia cultural» y del *poder simbólico (PS)*, que hace de los «bien nacidos», según Bourdieu irónicamente indica, los herederos legítimos de la dominación social y cultural. A partir del recurso de esos modos dominativos y de acción de origen weberiano, los sociólogos franceses abren un interrogante sobre la efectiva realización del proyecto moderno y de la dominación racional-legal, como modo legítimo y hegemónico de dominación en el mundo moderno, demostrando la permanencia de modos dominativos claramente no racionales y, por consecuencia, no ideal-típicamente modernos, sino que son disimuladamente presentados como respondiendo a la lógica racional de dominación y de acción.

Es importante subrayar que en ese modelo todavía había una esperanza (¿o creencia?) de los sociólogos, fruto de la adhesión al modelo weberiano, para una reorientación de la acción pedagógica dirigida a la reducción de las desigualdades sociales en el contexto del *SE*, lo que fue llamado de «pedagogía racional» (ver Bourdieu y Passeron, 2009; Bourdieu, 2012). Así, los sociólogos realizan en ese momento una apuesta que los agentes del *SE* podrían actuar racionalmente con relación a fines –acción pedagógica (*AP*)– para que los alumnos de las diferentes clases sociales se apropien de manera igualitaria de los bienes culturales que son objeto de la formación escolar, después de un proceso

de concientización de la lógica imperante en el sistema que los llevaría a recuperar el ideal ético-político de la igualdad social por la vía del *SE*, una de las promesas fuertes de la modernidad. Ese modelo, que es presentado a lo largo de la década de 1960, fue modificado con la incorporación del concepto de *PS* (sin embargo, manteniendo las ideas centrales), concepto de capital importancia para la construcción del modelo teórico que fuera presentado en la ya clásica obra *La reproducción* (1970). En ese momento el problema pasa a ser el carácter arbitrario del poder (y de los saberes escolares), diferenciándose del modelo weberiano de legitimación del poder. Podemos añadir que este problema sólo es anunciado en este trabajo, sin ser objeto de análisis más exhaustivo en virtud de su complejidad y de la extensión que demandaría su abordaje.

Recuperando la discusión acerca del poder y de la *dominación simbólica* conviene destacar que esa forma de dominación se presenta de modo disimulado como una «máscara», camuflando las luchas reales entre las variadas posiciones/cosmovisiones –lo mismo hay que decir entre clases o grupos– de una determinada sociedad. Él, el *PS*, por intermedio de la inculcación de significaciones, es capaz de configurar las estructuras mentales de acuerdo con las estructuras sociales, posibilitando de esa forma la construcción del mundo subjetivo de acuerdo con las jerarquizaciones de fuerzas de ese mismo mundo objetivo. Sin embargo, no sería solamente en la consciencia que tales ficciones actuarían, como entendía Ernst Cassirer (1874-1945) o como Karl Marx (1818-1883), haciendo contrastar la ideología con la concientización, pero también las estructuras sociales, que son al mismo tiempo estructuradas y estructurantes (por tanto, instituyentes del individuo), son «in-corporadas», o sea hechas cuerpo en el proceso de socialización.

Además, debemos subrayar que no es solamente en el cuerpo, como modo de sumisión mecánica en la que el intelecto no participa –algo como un pan/estructuralismo o behaviorismo– que ese proceso ocurre, sino que es, en realidad, una especie de acuerdo pre-gnoseológico *incorpore*, inculcado socialmente. En este punto vale destacar que a pesar de que en *La Reproducción* el concepto de *habitus* no sea utilizado, ya se elabora una pre-noción del mismo estableciendo una relación entre estructuras y subjetividades. Claramente, en lo que se refiere a los modos dominativos, va más allá de la posición weberiana³, siendo esa una de las marcas teóricas originales de Pierre Bourdieu. Un modo claro de presentar ese principio teórico de manera sintética lo vemos en las siguientes palabras del sociólogo galo: «la dominación, incluso cuando se base en la fuerza simbólica más cruda, la de las armas o el dinero, tiene siempre una dimensión simbólica» (Bourdieu, 1999, p. 227). Sin embargo, ese *PS* se vuelve más eficaz –aumenta su fuerza– cuando no es reconocido justamente como *poder*. Dicho de otro modo, pasando desapercibido, que es lo mismo que decir de modo «natural» o «naturalizado», se constituye en las relaciones sociales portadoras de significados. Justamente ese carácter de no ascender a la consciencia es lo que garantiza el carácter de reproducción de las *relaciones simbólicas* de dominación en el modo en que se constituyen.

El poder simbólico en el sistema de enseñanza

Analizando los textos bourdieusio/passeronianos sobre sociología de la educación hasta la década de 1970, teniendo como marco divisor y analítico el texto *La Reproducción – Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, observamos que en las nociones de

(3) Es consenso en las interpretaciones de la teoría sociológica bourdieusiana (o bourdieusio/passeroniana, como aquí preferimos denominarla).

AC y VS hubo un importante avance conceptual de cuño durkheimniano, yendo más allá del modelo normativo weberiano (Vicente, 2016). En ese sentido, de aquí en adelante se indica que en la sociedad moderna, y en este caso, en el *SE* la dominación es propiamente *simbólica*. Por ese motivo, el modo racionalizado con el que opera el *SE* sirve en realidad como una «máscara» que disimula y legitima formas dominativas premodernas no racionales, pero va más allá de ellas. Pero, ¿cómo exactamente el *PS* se reproduce en el *SE* con eficacia? Sobre la violencia simbólica en el *SE* Bourdieu nos apunta que:

forma por antonomasia de la violencia simbólica es el *poder* que, más allá de la oposición ritual entre Habermas y Foucault, se ejerce *por medio de las vías de la comunicación racional*, es decir, con la adhesión (forzada) de aquellos que, por ser los productos dominados de un orden dominado por las fuerzas que se amparan en la razón (como las que actúan mediante los veredictos de la institución escolar o las imposiciones de los expertos económicos), no tienen más remedio que otorgar su consentimiento a la arbitrariedad de la fuerza racionalizada. (Bourdieu, 1999, p. 112)

Vale decir que en este punto entramos propiamente en la discusión de cómo este poder actúa de forma disimulada en las instituciones de enseñanza. Tales instituciones, entendiéndolas por la vía weberiana de la *tipología de las acciones*, se presentan en las sociedades modernas como legítimas transmisoras de los bienes culturales por excelencia por estar instituidas, en tesis, por el modelo más racional de acción: *la acción racional con relación a fines*. Es en ese sentido que el poder actúa, o sea, de modo sutil e imperceptible, porque encuentra un clivaje y legitimidad en la supuesta racionalidad que lo constituye. Racionalidad que se muestra eficaz en la medida en que no es puesta en entredicho, sino aceptada como dada *naturalmente*.

Consideramos relevante aclarar dos puntos importantes. En primer lugar lo que debemos observar es que para la sociología bourdieusio/passeroniana en *La Reproducción...*, estos modelos eufemizados no son característicos solamente de las instituciones de enseñanza. Las *luchas simbólicas* atraviesan todas las formaciones sociales que ya son para Bourdieu y Passeron (1996, p. 46): «entendidas como sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos y clases». De esa manera, los dos conceptos que son utilizados para explicar la relación de fuerza (lo que es lo mismo que decir de sentido) el AC que se establece y la VS que se ejerce, siendo el primer concepto condición de existencia del segundo. Explicando el primer concepto:

La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la «naturaleza de las cosas» o a una «naturaleza humana» (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 48).

Eso no significa que un determinado contenido cultural X, seleccionado por el grupo F (recordando que seleccionar también significa excluir) teniendo como destinatarios por modo impositivo el grupo Y, solamente por este hecho es arbitrario. La arbitrariedad residiría en el propio contenido. Todo y cualquier contenido cultural significativo, en cualquier espacio social, por ser algo exterior al sujeto es arbitrario. Para algunos autores el contenido cultural significativo (*simbólico*) será siempre arbitrario en la medida en que su significado histórico fue históricamente forjado, en el sentido estricto del término, en las relaciones de fuerza entre los grupos o clases sociales. De ese modo, tal contenido, al contener en sí las relaciones de fuerza entre los grupos, representará las jerarquías ocupadas por estos mismos grupos contribuyendo al mantenimiento de tales asimetrías. En ese sentido, los autores se posicionan contra el universalismo porque este es movido por el interés particular en la imposición del mismo *como si* fuera un universal y es el más

injustificable de los monopolios (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 96-97). Por ese motivo, el arbitrario de lo que es impuesto bajo el disfraz de lo universal (el contenido) y como este contenido arbitrario es impuesto (el modo), será siempre un acto de *VS*. El segundo punto al que hicimos mención anteriormente se relaciona a lo que el *SE* practica a través de la acción pedagógica (*AP*). Para Bourdieu y Passeron:

No hay *AP* que no inculque significados no deducibles de un principio universal (razón lógica o naturaleza biológica); puesto que la autoridad es parte integrante de toda pedagogía, puede inculcar los significados más universales (ciencias o tecnología). Por otra parte, toda relación de fuerza, por mecánica y brutal que sea, ejerce además un efecto simbólico. Es decir, la *AP*, que está siempre objetivamente situada entre los dos polos inaccesibles de la fuerza pura y de la razón pura, debe recurrir tanto más a medios directos de coacción cuanto menos los significados que ella impone se imponen por su propia fuerza, o sea, por la fuerza de la naturaleza biológica o de la razón lógica (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 50).

La *AP*, al establecer una relación de comunicación, se vuelve objetivamente una *VS* en la medida en que propone contenidos totales presentados de forma disimulada bajo la apariencia de una «cultura universal». En verdad, tales contenidos son aspectos culturales que legitiman la posición de las clases dominantes, pues, en última instancia, tanto representan cuanto reproducen, como ya mencionamos, los efectos de las estructuras de fuerzas entre las clases o los grupos sociales:

En una formación social determinada, la *AP* que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de las *AP*, es aquella que, tanto por su modo de imposición como por la delimitación de lo que impone y de aquellos a quienes lo impone, corresponde más completamente, aunque siempre de manera mediata, a los intereses objetivos (materiales, simbólicos y, en el aspecto aquí considerado, pedagógicos) de los grupos o clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 47).

Esas relaciones de fuerza entre los grupos se vuelven irreconocibles delante de la mediación del *SE*. La principal característica de la *AP*, al operar determinado contenido *simbólico*, es que la misma no se presenta como fuerza pura ni como pura razón: en el caso de la fuerza pura tendría como problema la dificultad en reproducir su legitimidad, y en el caso de la razón pura (si es que eso sería posible) mostraría su verdad objetiva, o sea, los intereses no «disfrazados» de las clases dominantes, lo que también acarrearía el mismo problema de legitimidad. En ese sentido, toda acción de *VS* que consigue ser exitosa, lo consigue por el hecho de imponer el desconocimiento de su verdad objetiva en cuanto *violencia*. Así, el representante del «saber legítimo», en esta nueva lectura por la vía del *PS*, carece de la necesidad de presentarse como investido del *carisma* para legitimar su lugar, dado que la investidura institucional es la condición necesaria y suficiente para el ejercicio de la *VS*. De ese modo, los docentes al ejercer la *AP* instituyen el dominante no como un saber hermético al cual el *carisma* daría acceso como en los años 60 del siglo XX, sino como el único saber posible y, por tanto, como siendo universal, necesario y neutro (axiológicamente). Por eso, tanto los agentes responsables por el trabajo pedagógico –educadores legítimos, emisores provistos de la *AP*– cuanto los receptores, destinatarios legítimos, los estudiantes exitosos desconocen la verdad de esa relación de fuerza:

La *AP* cuyo poder arbitrario de imponer una arbitrariedad cultural reside en última instancia en las relaciones de fuerza entre los grupos o clases que constituyen la formación social en la que dicha *AP* se ejerce (por 1.1 y 1.2) contribuye, al reproducir la arbitrariedad cultural que inculca, a reproducir las relaciones, de fuerza que fundamentan su poder de imposición arbitrario (función de reproducción social de la reproducción cultural) (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 50).

Este círculo que se establece entre las estructuras sociales, lugar de las disputas reales, y el mundo de la cultura, lugar en que tales disputas aparecen de manera solapada, tienen al *SE* como el punto disimulador de esa verdad. Operando de ese modo, el *SE*, como instrumento de disimulación, al reproducir las estructuras de las relaciones de fuerzas entre clases o grupos sociales por intermedio de una cultura general –lo que no existe, pues en una formación social entendida como un sistema de relaciones de fuerza y de sentido entre grupos o clases, la idea de una «cultura de y para todos» sólo se realiza encubriendo su verdad objetiva– encuentra su legitimidad al mismo tiempo en que asegura la legitimidad de la cultura dominante. Es en ese sentido que en *La Reproducción* Bourdieu y Passeron (1996, p. 46), inclusive faltándoles la noción de *campo* que será posteriormente utilizada, identifican la escuela –por los efectos significantes, lo que es lo mismo que decir «pedagógicos» que produce y reproduce– como la mantenedora del ejercicio de la *VS legítima*. Eso sólo es posible por el hecho de que ella (la escuela), por la vía de la cultura –y eso implica la idea del *AC*, o sea, la imposición de una cultura que sirviendo a los fines tradicionales es disimulada por la máscara de lo universal– se posiciona socialmente como la institución responsable por hacer disponible esa misma cultura. Por eso, lo mejor sería decir que la escuela, para los sociólogos franceses, es la legítima mantenedora de la *violencia cultural y simbólica* reconocida como legítima.

Resulta importante destacar, a modo de síntesis, que en el movimiento teórico descrito anteriormente se observa un desplazamiento en el análisis bourdieusiano-passeroniano de las relaciones de dominación que, al mismo tiempo mantiene elementos pretéritos de las teorías de la dominación y de la acción weberianas, pero incorporándolas a un nuevo modelo teórico. Consideramos que a partir de la década de 70 del siglo XX, con base en el análisis del *SE* francés de la década anterior, los sociólogos galos elaboran un nuevo modelo teórico de las relaciones de poder, centrado en la noción de *PS*. En este nuevo análisis los autores dejan de lado la denuncia de un proyecto moderno no consumado por la falta de realización de la dominación racional-legal y de la orientación de la acción racional relativa a valores, que todavía contenía la idea de que el *SE* podría ser un espacio redentor de las desigualdades sociales. Diferentemente de esa postura, según nuestra hipótesis, Bourdieu y Passeron afirman el carácter irracional y violento de la dominación moderna, que es centrado en el *PS*, el cual opera de manera disimulada como si fuera un proceso justo y fundado en la racionalidad.

Vale la pena señalar que en ese giro operado por la dupla de sociólogos galos se observa una interpretación del modo de operación de la racionalidad en la modernidad. Al elaborar un modo propio de lectura del fenómeno, la racionalidad moderna tiene como principal tarea la de encubrir la irracionalidad sobre la cual se ha construido el aparato institucional moderno. Además de eso, el modo de funcionamiento del sistema social y del *SE* en particular se da de modo violento para impedir cualquier movimiento reflexivo que pudiese permitir revisar el modo de funcionamiento del mismo, a partir de la recuperación de su ideal normativo fundador. Nos parece que esa lectura presenta al *SE* moderno y a la (ir)racionalidad sobre la que se fundamenta, no como patologías que deben ser corregidas para recuperar un proyecto perdido, sino como el propio modo de ser del sistema y del mundo moderno. En ese nuevo modelo no encontramos más espacio para una recuperación de ideales perdidos, sino una constatación trágica del carácter reproductor del sistema social, pautado en la lógica de las clases sociales. Vemos así que el modelo asumido en ese momento permite elaborar una crítica contundente sobre el

modo de dominación emergente en la modernidad y propio de ese período histórico, más sólida, nos parece, que la elaboración teórica hasta ese momento vigente.

Conclusión

A pesar de que en *La Reproducción* haya, en cierta medida, una deuda con las *formas simbólicas* de Durkheim –elementos integradores y al mismo tiempo formadoras de la conciencia capaces de promover en términos colectivos una doxa/episteme sobre el mundo, en una palabra: cohesión– para Bourdieu y Passeron esos elementos *simbólico/integradores* de «conciencias» que sedimentarían un cierto «consenso» social sobre algún dato objetivo del mundo son solamente la expresión de la dominación legitimada de una clase sobre la otra. O sea, es la participación pasiva por parte de los dominados en el mismo proceso de dominación al cual están sometidos, o mejor expresado, es el efecto de la *VS* que «domestica», que termina sobreponiendo, por intermedio de la cultura, como ya afirmamos, un *consensus* sobre los *dissensus* del mundo social. En ese contexto, entendemos que, en cierto sentido, tanto la sociología bourdieusio-passeroniana como la sociología integracionista de Durkheim, cada cual a su medida, por ser resultantes del estructuralismo francés identifican que el estudio de un determinado fenómeno puede ser hecho a partir de un dato objetivo, o sea, anterior y exterior al sujeto. Lo que es determinante, en última instancia, son las condiciones socioculturales que van a mantener la regularidad en las asimetrías sociales y el contenido *simbólico* que es el responsable para tal mantención.

La cultura escolar en su proceso pedagógico (*AP*), sometida a análisis ya en *Los Herederos*, pero también y principalmente en *La Reproducción*, con base en el *capital cultural* heredado, se revela como la legítima, lo que es lo mismo que decir «racional», mantenedora de las *estructuras simbólicas* responsables por la reproducción de las jerarquías sociales. Ese mismo *capital cultural* heredado, estructuración primaria del mundo –lo que en *La Reproducción* es hecho por «la primera educación» (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 169), la familiar, cuando es sometida a la *AP* se vuelve decisiva para el éxito escolar de «los herederos», o para el fracaso de los «desheredados» del contenido y del poder *cultural-simbólico*.

En ese sentido, Bourdieu y Passeron en su sociología de las desigualdades sociales con relación a la escuela y a la cultura inauguran una economía de los aspectos culturales que desvela los mecanismos por los cuales la dominación cultural y social se realiza. Además, con relación a los conceptos de *AC* y *VS* de *La Reproducción* es posible afirmar que el contenido significativo –*simbólico*, en el sentido de una *doxa* compartida– que transita en el inconsciente epistémico de un *campo* es por naturaleza arbitrario pues su fundamento no reside en una realidad metafísica o lógica, sino, como ya dijimos, es un fundamento incuestionado y que por ese mismo motivo adquiere legitimidad. Por eso, la adhesión al «juego escolar» por parte de los actores sociales es la disposición tácita y constante para ser sometido a los efectos de la *violencia simbólica*.

Un último punto que destacamos de la exposición es que, según nuestro análisis, para los autores franceses la dominación moderna, asumiendo la racionalidad, producto de ese mismo tiempo, por intermedio de los bienes culturales se vuelve disimulada con relación a su verdadera naturaleza. El *SE*, a través del modo racional con el mismo opera, esconde tanto en su contenido (*AC*), cuanto en su ejercicio pedagógico (*AP*), elementos

irracionales premodernos. En el mundo moderno, a través del contenido cultural, elementos cargados de simbolismos, y que así lo son justamente porque representan, en última instancia, las luchas por los significados del mundo social, *el poder se vuelve simbólico*. O sea, en el interior de la racionalidad moderna se encuentran residuos tradicionales y carismáticos encubiertos, «adornados» de razón y es solamente por ese motivo que se vuelve *poder*. Eso sólo fue posible diagnosticar, sin olvidar a Weber, por una relectura durkehimniana del simbolismo.

En fin, concluimos que para la pareja de sociólogos inspirados sobre lo que Weber afirma en relación al Estado –la instancia que reivindica y mantiene el monopolio del uso legítimo de la violencia– el *SE*, por el ejercicio del *poder* que se realiza en la forma de *VS*, se vuelve el detentor «del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica» (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 108). De esa manera, el *SE* es socialmente encargado en y delante de la sociedad moderna de «manipular» racionalmente un contenido cultural significativo que mantiene las estructuras asimétricas entre las clases o grupos sociales, al mismo tiempo que legitima tales estructuras.

Cuadro de siglas

AC – arbitrario cultural

AP – acción pedagógica

PS – poder simbólico

SE – sistema de enseñanza

VS – violencia simbólica

Referencias

- Bourdieu, P. (1989) *O poder simbólico*. Río de Janeiro, Memória e Sociedade.
- Bourdieu, P. (1999) *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (2012) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ, Vozes (13ª ed.).
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1996) *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2009) *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.
- Cunha, M A. (2007) «O Conceito de ‘capital cultural’ em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica» *Revista Perspectiva*, Florianópolis, UFSC, v. 25, n. 2, pp. 503–524.
- Pich, S. (2014) «A herança weberiana n’Os herdeiros: entre o projeto moderno não realizado e a aposta na razão.» *Revista Linhas*. Florianópolis, UDESC, v. 15, n. 29, pp. 176-193.
- Pontes, H. (1993) «Durkheim: uma análise dos fundamentos simbólicos da vida social e dos fundamentos sociais do simbolismo», *Cadernos de Campo*, Araraquara, UNESP, n. 3, p. 89-102.
- Vicente, A. (2016) *A recepção da teoria weberiana dos modos de ação e dominação na sociologia da educação da reprodução: entre os herdeiros e a reprodução*. Tesis de maestría. UFSC. Disponible em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174881>> Acceso día 09/04/2019.

Denominació moderna, poder simbòlic i el sistema d'ensenyament: notes sobre l'obra La Reproducció – elements per a una teoria del sistema d'ensenyament de Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron

Resum: Aquest article tracta dels principals conceptes desenvolupats en l'obra sociològica *La reproducció* (1970) de Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron en la seva anàlisi del sistema d'ensenyament a saber: arbitrari cultural i violència simbòlica, ambdós relacionats amb la noció de poder simbòlic. L'anàlisi està orientada per les següents preguntes: Quins elements meta-teòrics són elaborats en el model conceptual de la dominació centrat en la categoria de poder simbòlic? i Quina és la relació d'aquest model teòric amb el sistema d'ensenyament? Concloem que el fonament que estableix aquesta relació dominadora és el desconeixement del *locus* de disputes entre classes i grups que està en la gènesi del contingut cultural/escolar. Constatem que la dominació en la societat moderna, pròpiament simbòlica, té en el sistema d'ensenyament, mantenidor del capital cultural, el suport legítim i legitimador de les asimetries socials. Aquesta dominació conté maneres dominadores no modernes (carismàtica i tradicional) apropiades del model weberian, sense reduir-se a elles.

Paraules clau: Poder simbòlic, arbitrari cultural, violència simbòlica, sistema d'ensenyament, capital cultural.

Dénomination moderne, pouvoir symbolique et système d'enseignement : notes sur l'œuvre La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron

Résumé: Cet article traite des principaux concepts liés à la notion de pouvoir symbolique dans le système éducatif, à savoir la violence symbolique et l'arbitraire culturel, développés dans l'œuvre sociologique de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron, *La Reproduction* (1970). L'approche analytique est centrée sur les questions suivantes : quels éléments métathéoriques sont élaborés dans le modèle conceptuel de domination centré sur la catégorie de pouvoir symbolique ? Et quel est le rapport de ce modèle théorique avec le système éducatif ? Nous concluons que le fondement de ce rapport de domination est l'ignorance du locus des conflits entre classes et groupes, qui est à l'origine du contenu culturel/scolaire. Nous constatons que la domination dans la société moderne, proprement symbolique, reçoit dans le système éducatif, défenseur du capital culturel, le soutien légitime et légitimant des asymétries sociales. Une telle domination contient des modes de domination non modernes (charismatiques et traditionnels) appropriés au modèle weberien, sans y être réduits.

Mots-clés: Pouvoir symbolique, arbitraire culturel, violence symbolique, système éducatif, capital culturel.

Modern denomination, symbolic power and the teaching system: notes on the work The Reproduction – elements for a theory of the teaching system by Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron

Abstract: The main concepts related to the notion of symbolic power in the educational system are the cultural arbitrary and symbolic violence, both developed in the sociological work «*Reproduction...*» (1970). The analytical approach is centered on the following questions: What theoretical elements are elaborated in the theoretical model of domination centered on the category of symbolic power and what is the relationship of that theoretical model with the educational system? We conclude that the foundations that establishes this dominant relationship is the ignorance of the locus of disputes between classes and groups that is in the genesis of cultural / school content. We found out that domination in modern society, which is properly symbolic, has in the educational system as, the maintainer of the cultural capital, the legitimate and legitimating support of social asymmetries. Such This domination contains non-modern dominative modes (charismatic and traditional) taken from to the Weberian model, without being summed up to them as well as others.

Keywords: Symbolic power, cultural arbitrary, symbolic violence, education system, cultural capital.