

CAPÍTULO

8

Estamento, clase y educación
Reflexiones a propósito de la construcción de ciudadanía

Adrián Serna Dimas
Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano,
Universidad Distrital Francisco José de Caldas - IPAZUD

Introducción

Hace algún tiempo, en un evento dedicado a la cuestión de la cultura y la escuela, varios conferencistas señalaron cómo una de las fuentes más fértiles para reflexionar sobre esta relación es la obra de Pierre Bourdieu. No obstante, algunos asistentes replicaron, señalando: la perspectiva de Bourdieu respondió a un momento histórico específico de los sistemas educativos y pedagógicos; la teoría de la reproducción fue prácticamente desvirtuada por las tendencias críticas de los años setenta y ochenta y, en cualquier caso, la obra del sociólogo francés sólo aplicaba para sociedades europeas como la francesa; pero, de una u otra manera, acogieron planteamientos que rondan la concepción educativa y pedagógica de Bourdieu prácticamente desde la primera edición de *La reproducción*.

Estos planteamientos no dejan de tener unas razones que tienen que ver menos con la obra y más con sus usos. En una tradición como la nuestra, más inclinada a tener lectores que autores, damos por transferibles los resultados de las investigaciones por encima de las tesis o los mecanismos conceptuales que permitieron

tales resultados. Sabemos más que dijo un autor sobre un algo cualquiera, que sobre cómo, por qué o para qué lo dijo, lo cual lleva a desapercibir las operaciones propiamente teóricas y metodológicas. Esto tiene varias implicaciones: por un lado, los autores quedan reducidos a enunciados recurrentes; por otro, ellos sólo sirven para ser citados; finalmente, se generan dogmatismos, tanto, que muchos autores parecen más santos de Iglesia. Bueno, al final, cuando los resultados son controvertidos por la realidad, sencillamente desechamos al autor o lanzamos algunas proclamas contra el colonialismo intelectual, invocando nuevos autores a quienes tratamos de manera bastante colonial, por cierto. Por estos modos de lectura, más preocupados por los resultados que por las operaciones, terminamos revistiendo contextos como el nuestro con tamices muy de otras latitudes. Eso, precisamente, no ha dejado de pasar con Bourdieu, pero tampoco con otros autores, incluido obviamente el propio Marx.

Este modo de lectura fue confrontado por el propio Bourdieu; él, cuestionando la instrumentalización del pensamiento científico, a la que veía como primer obstáculo que debía sortear una ciencia reflexiva, señaló la forma deshistorizada, acrítica y descontextualizada como migraban conceptos y concepciones. Precisamente, la concepción educativa y pedagógica de la obra de Bourdieu debe ser interrogada desde su contexto de enunciación para que, por este medio, pueda ser planteada en sus pertinencias y alcances en un contexto como el nuestro. De entrada habría de señalarse, como lo han hecho autores autorizados en la obra del sociólogo francés, que *La reproducción* es, ante todo, la puesta en juego de un punto de vista para dar cuenta de la relación entre reproducción material y reproducción simbólica que, comprometiendo a la escuela, no se reduce a ella. Además, *La reproducción* así entendida sólo es parte de un esfuerzo explicativo más amplio, de una teoría general de las prácticas como teoría de la diferenciación social, que continúa en *La distinción* y se extiende hasta las obras postreras, donde la cuestión de la diferenciación social pasa necesariamente por esos mundos agobiados de hombres sin porvenir, por un mundo de *hábitus trizados*.

Dicho esto, habrá de reiterarse que la lectura de la concepción educativa y pedagógica de Bourdieu es inseparable de su teoría general de las prácticas entendida como una teoría de la diferenciación social. Precisamente, la invocación de Bourdieu para el campo nuestro de la educación y la pedagogía no puede suponerse, como ha sucedido en algunos casos, desde la utilización de una noción de campo que sólo sirve para hablar de unos discursos recurrentes pero en ausencia no sólo de las relaciones de fuerza propias de un campo discursivo, sino ajeno del papel estructural de la escuela. Es más, difícilmente puede invocarse la propuesta de Bourdieu al margen de nuestra estructura social, de una preocupación local por entender cómo proceden los mecanismos de diferenciación social en una sociedad como la colombiana, anclada poderosamente en la pervivencia del estamentalismo y con configuraciones bastante particulares en el proceso de constitución de unas clases sociales modernas.

Poder simbólico, escuela y ciudadanía

Inicialmente, es importante establecer la distinción entre mundo público y ciudadanía. En efecto, tiende a suponerse que cuando se habla de mundo público por ello mismo se está haciendo alusión al espacio de la ciudadanía, o que cuando se habla de ciudadanía ella implica de por sí al mundo público. No obstante, habría de señalarse que existen mundos públicos no arbitrados por la ciudadanía, tal como sucede en las sociedades donde son predominantes las denominadas identidades primordiales, al tiempo que existen ciudadanía carentes de unos mundos públicos para su realización efectiva, como ocurre en las sociedades donde el conjunto de las prácticas sociales requieren permanentemente la moneda de cambio del estamento o la clase. En consecuencia, la ciudadanía únicamente irrumpe con todas sus implicaciones en un tipo específico de mundo público: en aquel donde es indispensable reconocer al extraño fuera de cualquier identidad primordial o marcador estamental, que legitima la presencia de este extraño en todas las instancias colectivas de la existencia y lo vincula como miembro de una misma comunidad política. En consecuencia, mundo público y ciudadanía suponen unos regímenes materiales específicos pero, así mismo, unos regímenes simbólicos particulares, en capacidad de elevar la ciudadanía a identidad compartida, en capacidad de arbitrar las contradicciones y los conflictos que se pueden suscitar entre las identidades primordiales.

Obviamente, este mundo público de ciudadanos no es el resultado de una concesión consensuada, de una imposición arbitraria o de un contrato social entre el Estado y la sociedad. Este mundo público de ciudadanos procede de las relaciones de fuerza que se suceden en los regímenes materiales de una formación social determinada se refractan en unos regímenes simbólicos que, desde su autonomía, están en capacidad de diluir la presencia de las propias relaciones de fuerza establecidas en su origen, erigiendo a este mundo público de ciudadanos como el resultado precisamente de consensos, imposiciones o contratos legítimos. Más aún, los regímenes simbólicos resultan indispensables para erigir a la ciudadanía como una identidad social en sí misma, incorporada en los propios agentes sociales, convertida en fuente de unas creencias sobre el destino de la vida privada y pública. El conjunto de significaciones que permiten soportar en el mundo público a la ciudadanía como una identidad incorporada, fuente de creencias sobre el sentido de la existencia privada y pública, se define como la cultura pública ciudadana.

En esta lógica, los sistemas educativos resultan determinantes para que los regímenes materiales se refracten en los regímenes simbólicos y, por ello, son las piedras angulares en la imposición legítima de la ciudadanía como una identidad incorporada. La escuela, erigida como árbitro autónomo de unos mecanismos

aparentemente desprendidos de cualquier interés que no sea el de la educación misma, puede convertir el mundo de distancias producidos por los regímenes materiales en un mundo de proximidades en los regímenes propiamente simbólicos. Estos mecanismos, fundamentales para el ejercicio de las funciones simbólicas de la escuela son, entre otros, los currículos, las pedagogías y los propios climas escolares, en capacidad de imponer el mundo de proximidades de los regímenes simbólicos desprendiendo para ello a los agentes de cualquier extrañeza que, instalando las contingencias de la existencia material, pueda restituir el mundo de distancias propio de los regímenes materiales. Sólo de esta manera, con la denegación de los regímenes materiales en beneficio de los regímenes simbólicos, con el desconocimiento de las distancias por medio del reconocimiento de las proximidades, puede la escuela ejercer la violencia simbólica que supone todo acto educativo, lo cual permite imponer como cultura común lo que sólo es una arbitrariedad cultural, incorporando unas formaciones duraderas y, en últimas, la universalización de la identidad ciudadana.

No obstante, para que la función de la escuela en la ciudadanización esté revestida de plena eficacia simbólica, requiere de un mundo público donde efectivamente esas formaciones duraderas o *hábitus* se afirmen en su condición incorporada. Para ello, el mundo público debe garantizar que en las experiencias y vivencias se cumplan las promesas de la escuela, las creencias en la proximidad, en la igualdad del mérito, en la seguridad de la existencia y en las certezas del porvenir, las cuales, sostenidas por los regímenes simbólicos que aproximan, dependen no obstante del comportamiento de unos campos anclados a los regímenes materiales que se distancian, entre ellos, de la economía. De este modo, el mundo público debe garantizar la majestad de la ciudadanía, labor exigente de profusas inversiones simbólicas que permitan sublimar las vicisitudes tan entrañables a tanto unos sistemas educativos y escolares expuestos a no cumplir plenamente su cometido de aproximar, como campos —entre ellos la economía— que operan siempre en la función de distanciar. Así, el mundo público, al interponer un conjunto de significaciones sublimadas que definen los marcos de las prácticas ciudadanas, produce una cultura pública ciudadana, la cual es el medio donde los extraños se afirman como miembros de una comunidad política que debe arbitrar el régimen de proximidades, siendo precisamente el del interés general o del bien común.

La escuela estamentalizada y enclasadada

Obviamente que la caracterización anterior tiene particularidades cuando se desplaza a tradiciones o contextos donde el mundo público no está predispuesto para el ejercicio de la ciudadanía o donde la ciudadanía no tiene posibilidades de ejercicio en el mundo público. De entrada habría de señalarse que en estas tradiciones o contextos las relaciones de fuerza de los regímenes materiales tienden a reflejarse

abiertamente en unos regímenes simbólicos con poca o nula autonomía, lo que se traduciéndose en una presencia abrupta, incontinente y violenta de las luchas sociales suscritas en la materialidad de las luchas sociales decididas en lo simbólico, lo que termina definiendo al mundo público no como un escenario para los ciudadanos surgido de un consenso, imposición o contrato legítimo, sino como un escenario donde distintas identidades entran en pugnan por la prevalencia de unas sobre otras. Precisamente la fragilidad de los regímenes simbólicos impide que la ciudadanía se erija como una identidad común o que, aunque lo consiga, ella quede expuesta a la predominancia o cuando menos a la competencia de otras identidades primordiales más eficientes o eficaces en un mundo público donde simplemente impera la ley del más fuerte. Esto conduce a que el conjunto de significaciones que le dan sentido a la ciudadanía entren en confrontación o sean renegociados con esos otros marcos que le dan sentido a las identidades primordiales, lo que redundando en una cultura pública la cual, eventualmente más abigarrada en significaciones, no obstante le impone profusas restricciones a la majestad ciudadana.

Esta composición del mundo público, de la ciudadanía y de la cultura pública, ciertamente desafía a los sistemas educativos y escolares que, concebidos como los medios para refractar las relaciones entre los regímenes materiales y los simbólicos, se encuentran con el hecho de que las limitaciones estructurales los convierten a ellos mismos en instancias en donde se reflejan mutuamente y sin contemplación estos dos regímenes. De ese modo, la eficacia propiamente simbólica de la escuela tiene limitaciones para imponer la creencia en la proximidad, pues ella misma se devela como un ámbito para demarcar, enmarcar y remarcar las distancias sociales. Los mecanismos educativos, como los currículos, las pedagogías, las didácticas y los climas escolares, no tienen cómo escindir de la escuela las contingencias de la existencia material, las posesiones de unos y las carencias de otros, con lo cual terminan revestidos como mecanismos poderosamente definidos para cada grupo cuando no para cada identidad primordial. Todo esto le resta posibilidades a la violencia simbólica legítima del acto educativo, la fisiona presentándola como acción eminentemente simbólica sin consecuciones prácticas o, en el peor de los casos, como mera violencia dispuesta para afirmar a cada quien en su lugar. La incapacidad de la escuela para ejercer de manera legítima la violencia simbólica la expone a que ella misma ponga de manifiesto ser el bastión primero de las inequidades sociales.

De este modo, la escuela no se presenta como un escenario autónomo que prepara para un mundo público obligado de cumplir sus promesas, sino como un remanente marginal de un mundo público donde las promesas ni siquiera alcanzan a nacer. En este caso, las formaciones duraderas incorporadas por la escuela traen consigo una visión de la existencia que admite como natural la improbabilidad de las promesas, con todo lo que ello implica: dificultad para pensar en el largo plazo,

restricción del cálculo para concretar aspiraciones e inclinación por la coyuntura, creando ciertamente unas estrategias siempre innovadoras para sobrevivir, pero que igualmente acarrear otras consecuencias, como el desconocimiento mismo de la pertinencia de la vida compartida, el relajamiento sobre lo atinente a un asunto colectivo, la concelebración de los esguinces a los derechos, la intemperancia contra el extraño y, en general, la depauperación de lo ciudadano. De cualquier forma, en estos casos no se trata de *hábitus trizados*, implican que las formaciones duraderas de la escuela no se realizan en el mundo público, como sucede en el caso de todos aquellos que creyendo en la escuela no obstante nunca obtienen las recompensas por ésta prometía, como sucede con los profesionales de mediana o alta titulación que están mal ocupados o desempleados. Por el contrario, en estos eventos la escuela no sólo realiza el mundo público descuidado sino que, más aún, las formaciones duraderas incorporadas por la escuela se realizan a plenitud en la descuidación del mundo público.

Obviamente, en estos casos no hay creencias en la proximidad, en la supremacía del mérito, en la seguridad de la existencia o en la certeza del porvenir como las prósperas bajo la majestad de la ciudadanía, sino que éstas son sustituidas por unas creencias aferradas a la urgencia de establecer distancias, de acceder a estatus y prestigio, de asegurarse en la vida privada y de suscribir trayectorias tangenciales a cualquier apuesta colectiva. Todo ello se refuerza por los efectos de otros campos sociales, como la política y la economía, las cuales efectivamente terminan naturalizando aún más la idea de que la ciudadanía es inane frente a otras identidades más relevantes: las que consagran los mercados, las que imponen las clientelas, las que permiten el mayor lucro con mínima inversión, no siendo precisamente identidades ciudadanas. Así, las imposibilidades de la escuela, la relevancia de otras identidades y la perseverancia de unos campos sociales en demarcar las pobrezas de la ciudadanía, se revierten a un mundo público donde cualquier inversión simbólica termina reafirmando la pertinencia del estamento, celebrando la primacía de la clase o reiterando la inevitabilidad de las penurias por condición, sea ésta cual sea.

En los casos más extremos, todo esto llega a provocar la inhabilitación estructural de la escuela. Esta inhabilitación puede suscitar la movilización organizada de docentes y estudiantes, quienes, con una ética auténticamente pública, convencida de la educación como una conquista histórica que tiene en medio el sacrificio de miles de hombres y mujeres, decidida a promoverla como derecho sustancial para contrarrestar las inequidades de toda índole y sensible a que ella es un derecho generacional obligado a ser defendido en el ahora pues de él dependen los hijos de las sociedades venideras, pueden restituir la legitimidad de la escuela imponiendo formas responsables, exigentes, críticas y autocríticas de formación que precisamente permitan controvertir las pretensiones de algunas fuerzas materiales decididas a profundizar el estamentalismo inhabilitando a la educación misma.

Sin embargo, en diversos contextos, esta inhabilitación estructural cuenta con la complicidad inconsciente de aquellos que, más necesitados de la educación por estar más expuestos a las pretensiones del estamentalismo, no obstante, no dudan en profundizar el desmantelamiento de la escuela por muchas vías: promoviendo la abulia por la escolarización, desvertebrando esos mecanismos fundamentales que empoderan a la escuela como los currículos, las pedagogías y las didácticas, en beneficio de una informalización expansiva de todas las prácticas escolares, erosionando con esta informalización las posibilidades de las diferencias que tienen en estos mecanismos unos modos fundamentales para acceder a la educación en equidad, favoreciendo el desarrollo de estructuras espurias para cosechar réditos particulares y profundizando las anomias, todo un espectro de expresiones cotidianas las cuales al final no sólo inhabilitan a la escuela sino que la desaparecen y, de cualquier modo, terminan concediéndole todas las razones a los argumentos de esas fuerzas estamentales dominantes que consideran que la educación para algunos sectores debe ser mínima (pues los consideran abúlicos), técnica (los perciben ajenos a cualquier cultura curricular, pedagógica o didáctica rigurosa), estacional o coyuntural (por la informalización a la que exponen la vida académica), restrictiva (están en incapacidad de reconocer sus necesidades y las de sus pares) y apenas integradora (por los fuertes visos de anomia). Uno de los mecanismos fundamentales de los modos de dominación radica en la falsa sublimación de la contradicción, que conduce lo contradictorio no al espacio común de las fuerzas en disputa, sino precisamente al espacio exclusivo de una sola de estas fuerzas, habitualmente la más frágil, de modo que la contradicción de dos termina siendo la contradicción de uno consigo mismo, suficiente para éste terminar naufragando en sus propias vicisitudes, permitiendo de este modo una dominación unilateral contundente.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid: Ediciones Taurus.
- _____. (1999). *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: Editorial Popular.
- _____. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gómez, Diana. (2009). *Ciudad, localidad y escuela. Escenarios para una ciudadanía en derechos*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Personería de Bogotá.

Serna Dimas, Adrián. (2004). *Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

_____. (2009). “Derechos humanos y política pública: de las culturas escolares a la cultura pública ciudadana”, en *Ciudad, localidad y escuela. Escenarios para una ciudadanía en derechos*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Personería de Bogotá, pp. 239-298.