



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Almeida Salles, Vania, Smith Martins, Marcia (1987)
**“LA REPRODUCCIÓN SEGÚN BORDIEU Y PASSERON:
SUS CONCEPTOS”**
en Perfiles Educativos, No. 37 pp. 27-36.

LA REPRODUCCIÓN SEGÚN BOURDIEU Y PASSERON: SUS CONCEPTOS*

Vania ALMEIDA SALLES **
Marcia SMITH ***

En las sociedades capitalistas actuales, las tareas educativas adquieren una funcionalidad múltiple que reclama análisis y reflexión que aporten elementos fundamentales para la comprensión de los mecanismos básicos de conservación y la dinámica de las sociedades

1. INTRODUCCIÓN

Para el estudio de la teoría sociológica contemporánea es imprescindible la referencia a los debates que se dan en ámbitos más particulares del conocimiento, tales como los pertinentes a la sociología de la educación. Esta constatación adquiere mayor peso cuando el punto de interés es la problemática de la reproducción social. Hay que indicar, no obstante, la existencia del camino inverso. Científicos sociales de diversas disciplinas sostienen que para hacer avanzar sus teorías específicas es necesario apropiarse de los aportes generales de la teoría social y, a partir de éstos, crear ámbitos de discusión teórico-metodológicos. Respecto a la sociología de la educación, esta necesidad se afianza con las perspectivas que consideran a los procesos educativos (sus sistemas, objetivos declarados u ocultos, etcétera) como espacios importantes de la constitución y la reproducción de lo social.¹ Esto, porque en las sociedades capitalistas actuales las tareas educativas adquieren una funcionalidad múltiple que reclama análisis y reflexión que aporten elementos fundamentales para la comprensión de los mecanismos básicos de conservación y la dinámica de las sociedades. Al hablar de funcionalidad múltiple nos estamos refiriendo a la reproducción de aspectos ideológicos y estructurales de un contexto social, con sus componentes de dominación y explotación, así como a su función reproductora de fuerza de trabajo. La obra de Bourdieu y Passeron emerge de tales preocupaciones, y sus planteamientos han precisado y enriquecido las líneas de investigación sobre esta temática.

Revisar analíticamente los conceptos de estos autores y precisar sus posibilidades explicativas, es una tarea importante para hacer avanzar la reflexión sobre el significado de la educación en nuestras sociedades, y en ello estriba el interés que pueda despertar este trabajo.

En Bourdieu los planteamientos básicos sobre la educación están vinculados a sus reflexiones teóricas más generales;² tanto es así que cuando es retomado por las teorías socio-educativas, se

¹ Existen discrepancias sobre la posibilidad de que las proposiciones de Bourdieu se refieran a la constitución (o sea la producción) de lo social. Cabría indagar en qué medida el enfoque de la reproducción entraña incompatibilidades a este nivel.

² En este sentido Canclini establece una jerarquía al situar la existencia de un punto de partida posible que arranca de la transmisión cultural (ámbito particular) para reflexionar sobre la reproducción de lo social (teoría general).

hacen referencias a los conceptos claves que transitan por toda su teoría. Tenti Fanfani (1981, p. 254) afirma a este propósito: “plantear, como lo hace Bourdieu, que los asuntos de la educación no son independientes de los procesos de reproducción del orden social, supone colocar estos fenómenos en el interior de un espacio social estratégico”. El propio Bourdieu también señala que: “la sociología de la educación asume su rol específico toda vez que se considera a sí misma como la ciencia de las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social” (Citado por Tenti Fanfani, p. 254).

Con la intención de comprender mejor el aparato conceptual básico de la propuesta de Bourdieu y Passeron, que vincula los ámbitos mencionados, se presentan reflexiones generadas a partir de una relectura de *La reproducción* (1971), obra en la cual se pone y desarrolla con profundidad la problemática anterior, lo que da sentido a la labor desplegada en el análisis que elaboramos. En ésta, además de consumir conceptos y relaciones relevantes de la obra, aportamos elementos de crítica más recientes que circulan entre sus comentaristas.

Presentados bajo un mismo título y en la forma unitaria de un libro, en *La reproducción* encontramos textos producidos en momentos diferentes, que ofrecen distintas modalidades de acercamiento al tema global de la reproducción social. Los trabajos se presentan bajo la forma de capítulos independientes y, no obstante, muy relacionados entre sí. El primer texto (Libro 1) contiene los fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. Se sigue otro (Libro2) intitulado “El mantenimiento del orden”, integrado por cuatro capítulos. Estos con un cierto grado de independencia, presentan “investigaciones que tratan el sistema de enseñanza bajo un aspecto cada vez diferente (sucesivamente en sus funciones de comunicación, inculcación de una cultura legítima, de selección y de legitimación)” (Bourdieu y Passeron, p. 35).

Según afirman los propios autores, los principios enunciados en el primer texto (Libro1) han tenido como punto de partida las investigaciones del Libro 2,³ pero es el trabajo teórico del Libro 1 lo que da coherencia a la presentación de las mencionadas investigaciones.

En el Libro 2 encontramos un análisis del sistema de enseñanza francés, cuyo marco empírico estuvo dado en parte por una encuesta realizada en la década de los sesenta.⁴

Entre los capítulos del Libro 2 hay una interrelación de problemáticas. Por ejemplo, en el capítulo 1 (Libro 2, p. 113), los autores declaran que la investigación generadora del contenido del mencionado capítulo surge “de la intención de tratar la relación pedagógica como una simple relación de comunicación y de medir su rendimiento”. Se trata de medir el grado de productividad del trabajo pedagógico, o sea, su “rendimiento informativo”. En el capítulo 2 (Libro 2, p. 157), los autores evalúan la pertinencia de este procedimiento y se preguntan si esta intención de “someter la comunicación pedagógica al control de la medida, no está ya excluida por toda la lógica del sistema al que se aplica”. Este cuestionamiento hace interdependientes los capítulos y especifica que la relación pedagógica, en el sistema de enseñanza francés, es algo que excede la simple función de la comunicación informativa, pues esta última excluye mecanismos de violencia simbólica que fundan la lógica de la relación educativa. Hay, como se ilustra, una preocupación por crear propuestas iniciales que a lo largo de capítulos sucesivos son repensadas y redefinidas. Este tipo de exposición da al trabajo del Libro 2 hilos que conectan sus partes, y demuestra el enriquecimiento progresivo de sus interpretaciones a lo largo de la obra.

³ Canclini señala que para Bourdieu y su equipo, lo empírico, incluso los datos estadísticos, sirven de punto de partida para descubrir problemas cuya explicación requiere de una elaboración profunda. Dicho señalamiento se refleja ampliamente en la composición del libro.

⁴ Más precisamente, se trata de datos y resultados que aparecen publicados en 1965. Con anterioridad, Bourdieu y su equipo habían realizado una serie de estudios empíricos sobre los estudiantes de Francia, que dieron origen a artículos en parte editados en 1964. Véase *Cahier du Centre de Sociologie Européenne*, París, 1966.

Aun cuando partamos de la necesidad de conocer las teorías producidas fuera de nuestros países, pues ello constituye una de las condiciones requeridas para la producción y avance de las teorías, entendemos que Bourdieu y Passeron toman a la situación francesa como marco de referencia empírico para elaborar las suyas, y por esta misma razón su aplicabilidad más inmediata va dirigida a esa propia realidad. En el prólogo de la obra citada (p. 38) los autores dejan ver la necesidad de estudiar una modalidad de transmisión cultural generada a raíz de la decadencia de las vías más autoritarias utilizadas por el sistema de enseñanza francés.⁵

A pesar de que se perfilen percepciones distintas, derivadas en parte de una ambigüedad respecto al alcance teórico y a los objetivos explicativos del texto, es innegable que la existencia de particularidades en el sistema de enseñanza francés, y la necesidad de tomarlas en cuenta en el proceso de teorización, restan espacios a la intención universalista de varios planteamientos. Esto se evidencia con mayor claridad si a título de ejemplo situamos la teoría presentada en el marco de la reflexión sobre determinada realidad, como la de México. En efecto, este esfuerzo puede demostrar la inaplicabilidad de muchos aspectos de la teoría en cuestión a los sistemas educativos públicos de un país subdesarrollado, pues estos sistemas no se caracterizan por ser espacios privilegiados de convivencia para diferentes clases sociales. Si hay convivencia, ésta se realiza en forma tangencial, pues a la escuela pública asisten en mayor número los hijos de las familias con bajos ingresos.

El problema de la reproducción de las desigualdades que cumple el sistema escolar mexicano está, a diferencia del de Francia, complicado por una estratificación social aguda, misma que funda un sistema educativo y un marco general de socialización con rasgos propios. Para la explicación de esto se requieren elaboraciones teóricas planteadas especialmente, ya que en nuestro medio educativo hay una instrucción de élites que se hace a través de la escuela privada y al margen del sistema público. El sistema privado es también muy diferenciado, o sea, no hay una homogeneidad en la selección y en la transmisión de los contenidos. En efecto, son clientes de la escuela privada la burguesía, en sus diferentes capas, y las clases medias con todas sus desigualdades, lo que de por sí ya implica una distinción de escuelas y del tipo de usuarios, que pertenecen a estratos sociales dispares. Existe también instrucción impartida por el sistema público frecuentado por estudiantes de las clases populares. Sin embargo, este sistema no abarca a toda la población, lo que provoca el surgimiento de una categoría adicional formada por los que definitivamente no tienen acceso a la escuela. Esto es tanto más verdadero cuando más referencia hace a los sectores marginales urbanos, a la población rural, y al paso del nivel primario al secundario. Hay más bien subsistemas orientados por objetivos aparentemente similares, pero que transmiten “culturas” diferentes por el hecho de reinterpretar su vinculación y su función reproductiva de manera distinta.

2. LOS CONCEPTOS

De los múltiples conceptos del libro *La reproducción* cabe seleccionar algunos que se destacan por su carácter particular o por referirse a una dimensión relacional. El concepto de **violencia simbólica** busca definir las sutilezas de la imposición de los contenidos necesarios para la

⁵ Un estudio detenido de la obra encuentra una ambigüedad presentada por los propios autores, pues en ocasiones, al referirse a la pertinencia de la temática del trabajo, mencionan los cambios históricos en la pedagogía francesa, que van en el sentido de la transición “de técnicas brutales” a otras más sutiles de transmisión “cultural en la escuela (p.38). Pero en otras partes del libro dejan sospechar que el axioma del que parte su teoría (p. 44) es una condición para todo conocimiento sociológico con pretensión universal. Archer (1984, p. 43), tomando una posición respecto a este problema afirma: “la meta de Bourdieu, especialmente en *La reproducción*, es la de formular proposiciones generales que especifiquen las condiciones genéricas de la transmisión cultural en *cualquier formación social*”.

reproducción de la cultura dominante, que articula diferentes ámbitos de la sociedad. Por esta razón el mencionado concepto funciona como eje ordenador de otros, lo que le otorga un carácter crucial en el marco de la obra comentada.

Bourdieu y Passeron argumentan que en la sociedad existe una modalidad de violencia, distinta de la violencia abierta y notoria, pero eficaz, que consigue imponer ciertos significados como si fueran los únicos legítimos, encubriéndose en este proceso las relaciones de poder que dan origen a su fuerza.

La posibilidad de ejercer la violencia simbólica (su efectividad, campo de acción, mecanismos utilizados, etcétera), está dada socialmente; su variabilidad y grado de sutileza dependen de la relación asimétricamente establecida entre grupos y clases sociales, que se especifica de manera distinta según las estructuras y conexiones definitorias de una formación social. Hay una vinculación entre las determinaciones socialmente producidas y la violencia simbólica que por esta razón es condicionada y varía en concordancia con los cambios habidos en el juego de fuerzas entre las clases sociales.⁶

Aunque se pueda reconocer el sistema de enseñanza como un ámbito privilegiado para el ejercicio de la violencia simbólica, ésta existe en otras instituciones como la familia, los medios de comunicación, la iglesia, etcétera. Cuando la violencia simbólica se ejerce en el espacio del sistema de enseñanza, lo hace mediante la comunicación pedagógica. Para Bourdieu y Passeron esta comunicación, que puede tener algo en común con cualquier otro tipo de comunicación, sobrepasa sus características usuales, porque involucra una acción específica realizada en el ámbito escolar donde se encuentra la autoridad pedagógica, el maestro, que se presenta frente a los estudiantes es un contexto de relaciones de poder (se trata de una comunicación autoritaria). Una comunicación que se da en la escuela, donde la cultura se transmite en un marco de imposición sutil (violencia simbólica), tiene especificidades y constituye lo que los autores nombran acción pedagógica.

Según la propuesta de **La reproducción**, para el ejercicio de la violencia simbólica en la escuela, es condición necesaria una autonomía relativa del aparato escolar, que no debe ser entendido como “un reflejo inmediato de la organización social” (Subirats, 1977, p. 11). La mencionada autonomía es el fundamento de la legitimidad de este tipo de transmisión cultural articulado por la violencia simbólica. Bechelloni (1977, p. 21), a este propósito dice que la “legitimidad implica la autonomía relativa de la escuela para disimular las relaciones de fuerza que determinan la acción”. O sea, la violencia simbólica que enmarca a la acción pedagógica desarrollada en la escuela, aparece como legítima (o aceptada socialmente) por ocurrir en el ámbito de un sistema escolar que, debido a su autonomía relativa, está supuestamente concebido por encima de las relaciones reproductoras de las desigualdades. Este sistema adquiere igualmente legitimidad porque es visto y sentido como un sistema que se orienta hacia una distribución no discriminatoria (igualitaria) de la cultura.

Pensamos que los autores, al descartar una completa autonomía del sistema de enseñanza (situación que impediría la reproducción cultural por no engarzar la escolaridad con otras dimensiones de la estructura social),⁷ recurren al concepto de **arbitrariedad**, en alusión a un elemento que posibilita la inculcación de la cultura dominante a través de la violencia simbólica. De esta manera enmarcan la cuestión de la autonomía relativa matizando una posible independencia entre el sistema escolar y el orden social.

⁶ A este propósito véase Giroux (1982).

⁷ Si estuviera presente en el discurso una autonomía total, esta situación representaría una contradicción en el esquema teórico que busca exactamente demostrar las condiciones de posibilidad para que la sociedad se reproduzca.

La arbitrariedad, componente fundamental de la violencia simbólica, sostiene de hecho el elemento de violencia en la acción pedagógica que se ejerce en el ámbito de la escuela. Así, afirman los autores (p. 45), “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”. Por esto se puede considerar que la arbitrariedad juega un papel importante y más amplio en la construcción teórica propuesta, y excede el ámbito delimitado de la acción pedagógica escolar; aparece desde el principio como el elemento que expresa la dominación en la estructura de las relaciones sociales y genera la posibilidad de reproducción de la cultura dominante. En el marco de las relaciones de fuerza, los que dominan lo hacen porque (entre otras cosas) utilizan la arbitrariedad como mecanismos de poder, aunque ella no aparezca como tal (o sea como una imposición), pues está legitimada por una acción pedagógica que en el contexto de las relaciones sociales globales se pretende autónoma frente al juego de fuerzas.

Bourdieu y Passeron (p. 51) critican las teorías que conciben la cultura como una “propiedad indivisa de toda la ‘sociedad’” a la cual los individuos acceden, y donde sufren su impacto homogéneamente, mediante determinadas instancias de socialización, como por ejemplo la escuela. En *La reproducción* más bien se denuncia la disparidad existente en las formas de apropiarse de la cultura, que es consecuencia de las variadas situaciones de los grupos y clases en el marco de las relaciones de fuerza de la sociedad. El acceso a la cultura dominante (socialmente valorada) es “controlado por” una estructura de distribución que refleja y refuerza las relaciones asimétricas entre individuos y grupos sociales. Esto quiere decir que la cultura, por no ser vivida y adquirida equitativamente, debe ser tomada como base para la generación de desigualdades. Así es como la problemática del acceso diferencial a la cultura dominante se vincula con la del poder y de la dominación.

La estructura de distribución de la cultura⁸ revela la concepción de ésta como un bien cuya apropiación se da a partir de un ámbito relacional de intercambio (mercado), en donde se reflejan las diferencias de acceso, definidas por la situación de clase. El concepto de **capital cultural** resume y explica esta realidad, ya que desmistifica la cultura considerada como “propiedad indivisa de toda la ‘sociedad’” y remite a la heterogeneidad, en el acceso y en la acumulación de los bienes culturales. A este propósito, Kenett (1973, citado por Apple y Wexler, 1978) afirma que según Bourdieu y Passeron, “hay difundido en un espacio social, un capital cultural comparable al capital económico, transmitido por herencia e investido a fin de ser cultivado”.

El capital cultural puede tener por lo menos dos acepciones: es capital cultural objetivado cuando se cristaliza y se objetiva en ámbitos exteriores a los individuos (como por ejemplo las leyes, las máquinas, los monumentos, las artes, etcétera). Se establece una analogía con el concepto de *habitat*, por su referencia al contorno material y simbólico que involucra la cultura pasada. Cuando es integrado bajo la forma de elementos culturales variados y propios de diferentes clases sociales (modo de hablar, universo conceptual, actitudes, comportamientos, etcétera) y es adquirido (heredado) sobre todo, a través del ambiente familiar (socialización primaria), constituye el capital cultural incorporado. En este sentido alude al concepto de **habitus**. Según hemos señalado, varios de los conceptos tratados en *La reproducción* son retomados en sus obras posteriores. Un ejemplo de ello es cómo al concepto de **habitus**, planteado en la mencionada obra, se añaden otras dimensiones referidas a la posibilidad de expansión del **habitus** a grupos y clases sociales en sus múltiples espacios de vida, para integrar a éste en un sistema. Utilizando como una instancia mediadora, el **sistema de habitus** permite un acercamiento a la manera en que los individuos procesan los determinantes sociales (Martins Rodríguez, 1982; García Canclini, 1986).

Al considerar el trabajo pedagógico, los autores señalan la posibilidad de transformación del **habitus** adquirido por la socialización primaria, pues en el ejercicio pedagógico se dan las

⁸ Cabe hacer notar que la problemática de la formación o constitución de la cultura está omitida por Bourdieu y Passeron, lo que limita en mucho el campo de la discusión de la realidad cultural.

condiciones para transformar al “hombre viejo” y engendrar un nuevo **habitus** (p. 85); pero este nuevo **habitus** no siempre es diferente o contradictorio con el primario; más bien vendría a reforzar los rasgos sobresalientes del anterior.⁹

Subyace en esta reflexión la idea de que el proceso de socialización es continuo y acompaña diferentes órdenes biográficos (p. 87), lo cual lleva, a nivel de los individuos, a incorporar cambios de **habitus**. La variabilidad de este cambio está en función inversa de la distancia entre el **habitus** primario (inculcado por la familia) y el que se quiere inculcar mediante una acción pedagógica.¹⁰

Las dos acepciones del concepto del capital cultural están implicadas en la visión de la **historia pasada** (capital cultural objetivado y externo al individuo) y en la **historia incorporada** (como parte configuradora del individuo y moldeadora de sus concepciones, actitudes, etcétera).

Como ya se mencionó, existe una “estructura de la distribución del capital cultural” que da la pauta para el acceso y el grado de participación de individuos, grupos y clases en el mercado de los bienes culturales. Esta pauta tiende a reproducir la estructura social integrada por “productores” de diferentes capitales culturales. De éstos, el que aglutina mayor valoración es el capital cultural dominante porque asegura, sobre todo al nivel simbólico, el proceso de reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases (reproducción social). En este sentido, la transmisión cultural y el trabajo pedagógico forman parte de la reproducción social.¹¹

3. LAS CRITICAS

En torno a la propuesta de Bourdieu y Passeron se estructuran variadas críticas y comentarios enfocados, bien a cuestiones específicas de la sociología de la educación, o a problemas generales de la teoría sociológica.

Además de una inserción de corte netamente clásico que aparece de forma transparente en diversos puntos del libro, referidos a cuestiones sustantivas y metodológicas de los aportes de Marx, Weber y Durkheim,¹² recientemente algunos críticos descubren en la obra de Bourdieu y Passeron influencias de autores más contemporáneos. Giroux (1982 y 1986), por ejemplo, menciona la existencia de una posible inspiración proveniente de la escuela de Frankfurt. En efecto, lo que hace Giroux es una revisión cuidadosa de la teoría crítica para allegarse un cierto número de hipótesis y

⁹ A este respecto, las instituciones sociales (cuartel, convento, asilo e internado) permiten percibir con toda claridad las técnicas de desculturación a las que debe recurrir un trabajo pedagógico dirigido a producir un *habitus* tan parecido como sea posible al que produce la educación primaria, teniendo en cuenta la existencia de un *habitus* previo. “[...] en las épocas que las clases dominantes confían la educación primera de los niños a agentes pertenecientes a las clases inferiores, las instituciones de enseñanza que se les reserva” presentan todas las características de la institución total, porque aquéllas deben realizar una verdadera reeducación (por ejemplo, internados de los colegios jesuitas o gimnasios alemanes y rusos del siglo XIX) (Bourdieu y Passeron, p. 85).

¹⁰ Véase la proposición 3.3.1.2., *idem*.

¹¹ En relación con esta idea. Sainsaulien (1972, p. 399) afirma: “Que el orden social no sea solamente el producto de las relaciones de fuerza que se establecen en torno, y a propósito, del control del aparato económico y que las condiciones de la reproducción de este orden están directamente ligadas a la institución escolar, constituye una verdad social”. Véase igualmente Tuirán (1986) y Margulis (1982). Con referencia a condiciones de reproducción similares pero vinculadas al ámbito demográfico, véase Oliveira y Salles (1986).

¹² Tenti-Fanfani (1981, p. 259) señala al respecto: “podríamos decir que se alinea en la tradición sociológica que de Marx a Durkheim reivindica la constitución del fenómeno social como realidad objetiva y que trasciende las voluntades y las subjetividades de los agentes”. García Canclini (1986) también advierte alguna influencia marxista y weberiana en los modelos explicativos de Bourdieu y Passeron.

argumentos, teniendo a la vista el desarrollo teórico de sus propuestas sobre la resistencia en la educación.¹³

A partir de esta labor (Giroux, 1983, p. 21) señala la existencia de una visión de la cultura como elemento de dominación y de poder, lo que implica considerarla como un objeto de consumo asumido acríticamente por individuos y grupos sociales. Esta denuncia de la naturaleza íntima de la cultura, despojada de sus funciones de crítica social, es cercana a la visión de Bourdieu y Passeron y reflejada en el concepto de violencia simbólica.

A pesar de este parentesco inicial, las propuestas de Bourdieu y Passeron tienen características propias que las alejan de una posible función transformadora proveniente de los procesos e instituciones de socialización. O sea, que no es evidente la integración de la denuncia desmistificadora de la cultura y una postura de emancipación. Los autores apuntan más bien hacia dificultades en los cambios que ocurren por la unilateralidad de la dominación cultural, o por la fuerza de la cultura dominante. A este respecto se puede plantear que la fuerza de la cultura que domina incide en la formación del **habitus** de una manera determinante. Aunque las familias –mediante la socialización primaria- puedan formar **habitus** originales que incluyan elementos de las culturas sometidas, los grupos vinculados a estas últimas son sumisos a la cultura dominante, son cómplices y colaboran en la producción de los mecanismos de valoración social diferencial que legitiman a esta cultura. Una idea de los propios autores, que matiza este razonamiento, es la transferibilidad del **habitus**, que implica una integración de nuevos elementos en el **habitus** ya establecidas (Bourdieu y Passeron, p. 89).

A propósito de este universo conceptual, García Canclini (1984) introduce precisiones de interés para aclarar el estatus del concepto de **habitus** y su relación con otro, no menos importante, que es el de prácticas. Según Bourdieu, el **habitus**, además de ser “una estructura estructurante que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas”, es también “una estructura estructurada” por las condiciones objetivas (citado por García Canclini, p. 79).

De esta definición surgen los parámetros para delimitar los espacios otorgados a la problemática de las transformaciones sociales, punto de importante controversia entre sus críticos.¹⁴

El referente del **habitus** aparece como una disposición previa, una actitud interiorizada de la cual se desprenden prácticas que lo actualizan (García Canclini, p. 80). Por esto se entiende que el **habitus** se moldea y se reorganiza según situaciones presentadas sucesivamente en el desarrollo de biografías específicas.

Así, está dado un cierto espacio para el cambio al establecerse una relación dialéctica entre las disposiciones y las situaciones concretas de ejercicio del **habitus**. La relación puede llevar a reorganizaciones del **habitus** que signifiquen prácticas transformadoras; en este caso se habla, según Canclini, de praxis. Conviene advertir que esta línea de análisis, aunque presente en el planteamiento de Bourdieu y Passeron, recibe un tratamiento tangencial, debido al interés prioritario por lograr un esquema interpretativo de la reproducción cultural y no de la transformación.¹⁵

¹³ Afirma (1986, p. 187) que “en el aporte de teóricos-críticos como Adorno, Horkheimer y Marcuse hay un intento continuado por desarrollar una teoría y un modo de crítica cuyo objetivo es revelar y romper las estructuras de dominación existentes”. “Es central en el trabajo de la Escuela de Frankfurt el examen del grado en que la lógica de la dominación se ha establecido en las esferas de la vida cotidiana, vida pública y del propio modo de producción”. Para una interpretación distinta del aporte de la escuela de Frankfurt en el campo de la cultura, véase García Canclini (1984, p. 76).

¹⁴ Passeron (1981) reflexiona sobre este tema en una especie de auto evaluación producida aproximadamente diez años después de la publicación de *La reproducción*.

¹⁵ Al respecto, García Canclini (1984, p. 80) afirma: “Pese a que Bourdieu reconoce esta diferencia entre *habitus* y prácticas, se centra más en el primero que en las segundas. Al reducir su teoría social casi

Por esa misma razón creemos que existe un énfasis exagerado en la valoración de la cultura de la clase dominante, lo que empequeñece los espacios para las culturas de las clases dominadas. Esto significa considerar el dominio cultural en una perspectiva unidireccional, pues resta importancia a la resistencia, que es un elemento de la relación entre dominantes y dominados. Si no se asume esta postura, no hay cabida para un espacio analítico que permita estudiar las estrategias populares de supervivencia y la contracultura, que a veces consiguen permear la cultura dominante y lograr un cierto grado de valoración en el marco del capital cultural general.

Para el análisis de los sujetos que actúan con orientaciones hacia el cambio, es importante evitar la óptica polarizada que les asigna roles estancos. Parecería ser que al dar tanto poder a los grupos vinculados con la cultura dominante se les atribuye una función unívoca y predeterminada en los procesos de reproducción de la sociedad global. Esta misma lógica se aplica a los demás grupos sociales que estarían “paralizados”, en términos de la acción, por el peso de su rol de dominados. Además, la relación de fuerza que caracteriza una formación social e incide en la estructuración de los sujetos –por lo menos en el capitalismo- está frecuentemente marcada por una desigualdad “originaria”, que no siempre recibe su debido lugar en *La reproducción*.

Con referencia al ámbito restringido de la escuela, es indispensable destacar uno de los señalamientos de Archer (1984, p. 54) en el sentido de que la “homogeneización de los sistemas educativos impide un examen transcultural” de estos mismos, lo que les quita la posibilidad de comparación. Según esta crítica, la heterogeneidad se encuentra únicamente en la forma en que se transmite la cultura, es decir, en la acción pedagógica. Evidentemente, este elemento no puede explicar las consecuencias amplias de las prácticas educativas. Hay que considerar, por tanto, la realidad de los sistemas educativos en los que se **producen** las prácticas. En este sentido sería útil revisar sistemas educativos diferentes y heterogéneos, para contextualizar la producción de tipos sui sui de prácticas, con el objeto de teorizar sobre la reproducción.,

Para finalizar, es importante recalcar que las reflexiones presentadas, al basarse únicamente en el planteamiento de *La reproducción* sólo permiten un primer acercamiento al aporte de Bourdieu y Passeron, contenido en una obra extensa y extremadamente sugerente. La propia idea de reproducción social instrumentada mediante el componente cultural no se encierra en el texto encaminado, por lo cual es importante recurrir a trabajos posteriores más recientes, para adentrarse en lo global de la propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, Michael y Philip Wexler, *Capital cultural y transmisiones educativas: ensayo sobre clases, códigos y control*. Vol. III: *Hacia una teoría de las transmisiones educativas de Basil Bernstein*, 1984 (edición mimeografiada).

ARCHER, Margaret S., “Proceso sin sistema”, en *Perfiles Educativos*, nueva época, núm. 7, CISE-UNAM, 1984.

BECELLONI, Giovanni, “Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural, al análisis de los procesos de cambio”, introducción a la edición italiana de *La reproducción*, *op. cit.*

exclusivamente a los procesos de reproducción, no distingue entre las *prácticas* (como ejecución o reinterpretación de *habitus*) y la *praxis* (transformación de la conducta para la transformación de las estructuras objetivas)”.

BOURDIEU, Pierre y Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Edit. Laia, 1977.

CIATALONI, Francesco, "El hijo del pelícano puede matar al padre", introducción a la edición italiana de *La reproducción, op. cit. Ción, op. cit.*

FREITAG, Barbara, *Escola, Estado e sociedade*. 6ª. ed. Sao Paulo, Editora Moraes. 1986. (Colección Educación Universitaria.)

GARCÍA CANCLINI, Néstor "Cultura y organización popular. Gramsci con Bourdieu", en *Cuadernos Políticos*, núm. 39, 1984.

- - - *Las culturas populares en el capitalismo*. México, Edit. Nueva Imagen, 1986.

- - - *Desigualdad cultural y poder simbólica. La sociología de Pierre Bourdieu*. México (ed. Mimeografiada, s/f).

GIROUX, Henry, *Pedagogía radical. Subsidios*. Sao Paulo, Editora Cortés, 1982.

KENNETT, John, "The Sociology of Pierre Bourdieu", en *Educational Review*, núm. 25.

MARGULIS, Mario, *Cultura y reproducción social en México*. México, El Colegio de México, CEDDU, 1985 (ed. Mimeografiada).

MARTINS RODRÍGUEZ, Hrakey, "Un modelo teórico", en *Reproducción y desarrollo*. Vol. 2. Sao Paulo – CLACSO, 1982.

OLIVEIRA, Orlandina de y Vania A. Salles, "Reproducción social, población y fuerza de trabajo: aspectos conceptuales y estrategias de investigación", ponencia presentada en la III Reunión Nacional sobre Investigación Demográfica en México. SOMEDE, 1986.

PASSERON, Jean Claude, "La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de 'contradicción interna'", en *Estudios Sociológicos*, vol. 1, núm. 3, El Colegio de México, 1983.

SAINSAULIEU, Renaud, "Sur *La reproduction* de Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron", en *Revue Francaise de Sociologie*, vol. XIII, núm. 3, 1972.

SUBIRATS, Marina, "Introducción a la edición castellana", *La reproducción, op. cit. Tenti-Fanfani, Emilio*, "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron", en Carlos Torres (compilador), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México, Centro e Estudios Educativos, 1981.

TUIRÁN, Rodolfo, "Algunas notas acerca de la reproducción social y la reproducción demográfica", ponencia presentada en al III Reunión Nacional sobre Investigación Demográfica en México, SOMEDE, 1986.

WEXLER, Philip, *The Sociology of Education: Bayound Equality*. Indianápolis, Bobbs Merrill, 1976.