



LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN LA DETERMINACIÓN DE LA HEGEMONÍA. LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN

José Gil Rivero

1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de construcción de la hegemonía ideológica, cultural e intelectual deviene factor clave lo educativo, en su sentido amplio y no restringido al ámbito escolar. La educación se convierte en campo de actuación fundamental de la superestructura dominante para el mantenimiento del sistema establecido. A través de ella se pretende asegurar la reproducción social, cultural e ideológica. Por eso mismo, es también un escenario donde se desarrollan conflictos y se experimentan posibilidades de transformación social.

Como decimos, la educación forma parte importante de la superestructura. Asimismo, esta se relaciona estrechamente con la infraestructura o base. De ahí que sea determinante el análisis de las vinculaciones entre educación y modos de producción, entre educación, relaciones sociales y relaciones productivas. En este sentido, los estudios de Althusser sobre los *Aparatos Ideológicos de Estado*; las investigaciones de Baudelot y Establet acerca de las *dos redes de escolarización* en Francia; los trabajos de Bowles y Gintis constitutivos de la *teoría de la correspondencia entre educación y trabajo*; o el análisis de Bourdieu y Passeron sobre la *reproducción cultural* son aportaciones que, junto a otras, constituyen lo que se ha venido en denominar teorías de la reproducción¹. Estas arrojan claves importantes para comprender las relaciones entre la infraestructura y la superestructura y el papel que la educación tiene en ellas; aun cuando sean planteamientos que han sido sometidos a crítica en los últimos años, fundamentalmente por su sesgo mecanicista.

En el presente trabajo intentamos una exposición de los planteamientos más clásicos de los teóricos de la reproducción a los que aludimos. Reservamos para una entrega posterior la revisión de lo que podemos entender como prácticas de resistencia, de contrahegemonía o de producción cultural que surgen en los ámbitos laborales, sociales, culturales y educativos. Las mismas evidencian que afirmar la existencia de estas prácticas supone reconocer y teorizar la posibilidad de la dimensión transformadora de la educación, de reconocer que ésta tiene un alto potencial para la configuración de una sociedad que sea el resultado de un proceso de emancipación personal y colectivo. Esta dimensión de resistencia y transformación de la educación, que consideramos fundamental, como decimos, será abordada en un próximo número de la revista *Laberinto*.

2. ALTHUSSER Y LOS APARATOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO

Para Althusser, la condición última de la producción es la reproducción de las condiciones de la misma, la cual puede ser simple, en cuyo caso se reproducen

¹ Existen otros planteamientos, como la consideración de Foucault de la escuela como aparato del poder disciplinario; o los estudios de Bernstein sobre la relación entre los distintos códigos lingüísticos, las diferentes clases sociales y los resultados educativos, que, aunque no se incluyen dentro de las teorías de la reproducción, han realizado aportes importantes para una mejor comprensión de las relaciones entre educación y sociedad.



únicamente las condiciones de la producción anterior, o ampliada, que significa su aumento. Reproducción que se refiere tanto a las fuerzas productivas como a las relaciones de producción existentes.

Nuestro autor, al abordar la reproducción de las fuerzas productivas, si bien cita la reproducción de los medios de producción, se centra especialmente en la reproducción de la fuerza de trabajo. Esta tiene lugar fundamentalmente fuera del ámbito de la empresa, y se asegura proporcionándole el medio material de reproducirse; esto es, a través del salario. Salario que se encamina a la satisfacción de una serie de necesidades básicas del trabajador o trabajadora y su familia, variables en función de una serie de circunstancias históricas y sociales.

Pero, junto a este aseguramiento de las condiciones materiales, es necesario que la fuerza de trabajo sea diversamente competente para ser empleada en el sistema del proceso de producción. Diversidad que viene marcada por las exigencias de la división técnico-social del trabajo. El régimen capitalista presenta la particularidad de tender a asegurar la reproducción de la cualificación de la fuerza de trabajo, no a través del aprendizaje en la producción misma, sino cada vez más al margen de ella; esto es, por medio del sistema escolar capitalista y mediante otros procedimientos e instituciones. Espacios en los que se aprende tanto una serie de habilidades como las reglas del buen comportamiento. Expresado con palabras de Althusser: «la reproducción de la fuerza de trabajo exige, no sólo una reproducción de su cualificación, sino también, y simultáneamente, una reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar convenientemente la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y de la represión, a fin de que aseguren también “mediante la palabra” el dominio de la clase dominante (...) *es en las formas y bajo las formas del sometimiento ideológico donde se asegura la reproducción de la cualificación de la fuerza de trabajo*» (1975: 113-114).

Vista la reproducción de las fuerzas productivas, Althusser abordará la reproducción de las relaciones de producción, para lo cual, como él mismo señala, efectúa un largo rodeo previo, en el que analizará los conceptos de infraestructura y superestructura, expondrá lo esencial de la teoría marxista del Estado y aportará su pensamiento sobre los Aparatos Ideológicos de Estado. Nos detendremos, aunque sea de manera somera, en aquellos aspectos de estas cuestiones que sean de mayor provecho para la temática general.

De acuerdo con Marx, la estructura de toda sociedad está constituida por niveles o instancias, las cuales se articulan de una manera específica: por una parte la infraestructura, que constituye la base económica, y que es la unidad de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción; por otra la superestructura, compuesta por un nivel jurídico-político y por otro ideológico. Althusser acudirá al concepto de índice de eficacia para exponer las relaciones existentes entre la infraestructura y la superestructura, y así afirmará que, ésta se encuentra determinada por la eficacia de aquella. Índice de eficacia pensado en la tradición marxista de dos formas, según señala: 1) la existencia de una «autonomía relativa» de la superestructura en relación con la base; 2) la existencia de una «acción de reflujo» de la superestructura sobre la base.

Nuestro autor intenta dar un paso más en esta representación de la estructura de la sociedad a fin de pensar lo que caracteriza a lo esencial de la existencia y de la naturaleza de la superestructura, lo cual es posible a partir de la reproducción. Así afirma: «nuestra tesis fundamental es que únicamente es posible plantear estas

cuestiones (y, por tanto, responder a ellas), *desde el punto de vista de la reproducción*» (1975: 117), para lo cual, como decíamos más arriba, analizará el Derecho, el Estado y la ideología.

El filósofo francés señala que en la tradición marxista el Estado se concibe como aparato represivo, a través del cual las clases dominantes aseguran su dominio sobre la clase obrera, sometiéndola al proceso de extorsión de la plusvalía. El Estado es así el *aparato de Estado*, término que comprende no sólo el aparato especializado, sino también el ejército y los distintos órganos de gobierno y administración. Sin embargo, Althusser plantea que esta presentación de la naturaleza del Estado sigue siendo descriptiva², y se hace necesario desarrollarla en teoría para comprender los mecanismos del Estado en su funcionamiento, para lo cual habrá que añadir algo a esta definición clásica del Estado como aparato de Estado³.

A este empeño se dedica Althusser y alcanza el concepto de Aparatos Ideológicos de Estado, que corresponden a «cierto número de realidades que se presentan de modo inmediato al observador en forma de instituciones diferenciadas y especializadas» (1975: 124). Así, nos encontramos con una serie de Aparatos Ideológicos de Estado, como son: el religioso, el escolar, el familiar, el jurídico, el político, el sindical, el referido a la información y el cultural.

Los Aparatos Ideológicos de Estado mantienen una diferenciación doble con el Aparato Represivo de Estado. Por una parte, los primeros constituyen una pluralidad y el segundo una unidad; y por otro lado, que si bien el Aparato Represivo pertenece por entero al dominio público, la mayoría de los Aparatos Ideológicos de Estado forman parte del dominio privado.

No obstante, la distinción fundamental entre los Aparatos Ideológicos de Estado y el Aparato (represivo) de Estado está en el uso que hacen uno y otro de la violencia y la ideología. De esta forma, encontramos que el Aparato (represivo) de Estado funciona masiva y predominantemente mediante la represión (incluida la represión física llegado el caso), aunque secundariamente lo haga también a través de la ideología. Por el contrario, los Aparatos Ideológicos de Estado «funcionan masivamente y predominantemente mediante la ideología, pero secundariamente funcionan también mediante la represión, aunque ésta sea en última instancia, pero sólo en última instancia, muy atenuada, disimulada, casi simbólica» (ALTHUSSER, 1975: 127). Resulta del todo importante retener que la detentación del poder de Estado está asociada a la hegemonía sobre y en los Aparatos Ideológicos de Estado, lo cual conlleva que estos últimos suponen un escenario de la lucha de clases⁴.

² Más explícitamente: «cuando decimos que la “teoría” marxista del Estado (...) sigue siendo en parte “descriptiva”, eso significa, en primer lugar, y ante todo, que esta “teoría” descriptiva es, sin ninguna duda, el comienzo de la teoría marxista del Estado, y que este comienzo nos proporciona lo esencial, es decir, el principio decisivo de todo desarrollo ulterior de la teoría (...). Sin embargo, la teoría descriptiva del Estado representa una fase de la constitución de la teoría que exige, ella misma, la “superación” de esta fase» (ALTHUSSER, 1975: 120-121).

³ Según la teoría marxista del Estado: 1) el Estado es el aparato represivo de Estado; 2) hay que distinguir entre el poder de Estado y el aparato de Estado; 3) el objetivo de la lucha de clases concierne al poder de Estado, y a la utilización, por las clases que detentan el poder de Estado, del aparato de Estado en función de sus objetivos de clase; y 4) el proletariado debe apoderarse del poder de Estado con la finalidad de destruir el aparato de Estado burgués existente, sustituirlo por un aparato de Estado completamente diferente, proletario, para la posterior destrucción del Estado (ALTHUSSER, 1975: 122-123).

⁴ A pesar de esto que acabamos de afirmar, Althusser sostiene que «la lucha de clases desborda los AIE porque no está enraizada en la ideología, sino en otra parte: en la infraestructura, en las relaciones de producción que son relaciones de explotación, y que constituyen la base de las relaciones de clase» (1975: 129-130).



Después de las consideraciones que anteceden, estamos en condiciones de abordar la interrogante planteada al principio sobre el aseguramiento de la reproducción de las relaciones de producción. A este respecto, nuestro autor afirmará que «por medio del ejercicio del poder de Estado en los Aparatos de Estado, el Aparato (represivo) de Estado de una parte y, de otra, los Aparatos Ideológicos de Estado» (1975: 131). Si profundizamos en este planteamiento, tendremos que la función del aparato represivo de Estado consiste fundamentalmente en asegurar por la fuerza (ya sea física o de otro tipo) las condiciones políticas de la reproducción de las condiciones de producción, que lo son de explotación; de otra parte, los Aparatos Ideológicos de Estado son los que aseguran en su mayor parte la reproducción incluso de las relaciones de producción; ello desde el «escudo» del Aparato represivo de Estado. En este proceso, pues, la ideología dominante interviene de forma masiva, a través de ella se asegurará la «armonía» entre el Aparato represivo y los Aparatos Ideológicos. Pues bien, según la tesis de Althusser el Aparato Ideológico de Estado que ha sido erigido en posición *dominante* en las formaciones capitalistas desarrolladas, resultado de una violenta lucha de clase política e ideológica contra el antiguo Aparato Ideológico de Estado dominante, es el *Aparato Ideológico escolar*. La Escuela, ya desde la maternal, será la encargada de proveer la ideología adecuada a la función que debe desempeñar cada cual en la sociedad de clases, y será «mediante el aprendizaje de algunas habilidades comprendidas en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, como se reproducen en su mayor parte las relaciones de producción de una formación social capitalista (...) los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista son, naturalmente, recubiertos y disimulados por una ideología de la Escuela universalmente vigente, puesto que es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la Escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología» (1975: 137). La Escuela, de esta manera, nos dirá Althusser, ha desplazado a la Iglesia en su función de Aparato Ideológico de Estado dominante. El par Iglesia-Familia queda sustituido por otro nuevo, el que forman Escuela-Familia.

3. BAUDELLOT Y ESTABLET Y LAS DOS REDES DE ESCOLARIZACIÓN

De la mano de Althusser hemos situado la cuestión de la importancia del sistema educativo en la reproducción de las condiciones de producción, hemos alcanzado que es el Aparato Ideológico de Estado dominante de inculcación ideológica. Para profundizar en los mecanismos de actuación de la educación, acudimos ahora al trabajo de Baudelot y Establet *La escuela capitalista en Francia*, publicado en Francia en 1971 por primera vez. Dicho estudio, centrado en la realidad escolar francesa, aun cuando ha sido objeto de una serie de críticas, como todas las teorías de la reproducción, constituye un material muy estimado para desentrañar la reproducción de las relaciones de producción capitalistas. Aquí, al igual que hicimos con los planteamientos althusserianos, intentaremos recoger aquellos puntos de mayor relevancia del citado trabajo para nuestro objetivo general.

Según Baudelot y Establet, la escuela se presenta (y se auto presenta, diríamos) como un lugar privilegiado en el que las diferencias de clase desaparecen, un espacio en el que se unifica lo que la política divide, «las representaciones ideológicas de la escuela tienen como función la de presentar, enmascarándolas, las realidades de la escuela: tienen esas mismas realidades como contenido y no pueden existir más que sobre esta base» (1976: 19). Sin embargo, la base real sobre la que funciona la escuela es la división de la sociedad en dos clases antagónicas y la dominación de la burguesía sobre el proletariado. Esto se traduce en la existencia de redes de escolarización distintas y prácticamente sin comunicación entre sí, siendo la escuela primaria el espacio donde



tienen lugar las divisiones y la escuela de «tres pisos», o Escuela con mayúscula, un lugar exclusivo para la minoría.

Estas dos redes de escolarización contienen una serie de características según nuestros autores. Así, son herméticas, heterogéneas por sus contenidos ideológicos y las formas de inculcación de estos, opuestas en finalidad y heterogéneas en su reclutamiento. Los objetivos, por consiguiente, que Baudelot y Establet se fijan en su investigación consisten en demostrar: 1) la existencia de dos redes de escolarización distintas; 2) que las dos redes realizan dos tipos de prácticas escolares heterogéneas, antagónicas, que dan lugar a ciertas resistencias; 3) que en la escuela primaria se realizan las dos redes y su contradicción; y 4) el aparato escolar contribuye a reproducir relaciones sociales de producción capitalistas. Nos detenemos en el análisis de algunas peculiaridades de estas dos re-des que señalan Baudelot y Establet.

Nuestros autores mantienen que el retraso escolar es un efecto de la condición de clase, y que las clases socialmente antagónicas pasan por dos redes de escolarización opuestas que ocupan los dos polos del proceso de escolarización⁵, y concluyen: 1) que la red primaria profesional (a la que se adscriben los hijos e hijas de la clase obrera) tiene como base las clases de final de estudios primarios y los sextos de transición; continúa a través de las clases prácticas, los colegios de enseñanza técnica y el aprendizaje sobre el terreno, al final del cual se encuentra el trabajo productivo; 2) que la red secundaria superior (en la que quedan adscritos los hijos e hijas de la clase burguesa) tiene como base los sextos clásicos y modernos, continuando después de tercero por el segundo ciclo que conduce al bachillerato; y 3) que estas dos redes están ligadas entre sí únicamente a través de estrechas y frágiles pasarelas (1976: 83).

Por consiguiente, no existe una tercera red, y las dos redes no tienen una existencia independiente, sino en función una de la otra, como resultado del mismo proceso de división. Así, la Secundaria Superior se orienta a la formación de una élite, lo que reafirma el papel directo del proceso de escolarización en la condición de clase. Sin embargo, tal como señalan nuestros autores, «la escolarización no conduce por sí sola a los puestos de la división social del trabajo. Se combina con los imperativos del mercado capitalista del trabajo: *son dos aspectos inseparables de un mismo mecanismo*» (1976: 112).

Esta distinción de las dos redes que venimos señalando se realiza en las prácticas escolares de la cotidianidad, adoptando la forma de diferencias sistemáticas. Estas se organizan en torno a cuatro oposiciones principales: 1) la red primaria-profesional (PP) está dominada por su base y la red secundaria-superior (SS) por su fin; 2) las prácticas escolares de la PP son repetitivas, en tanto que las de la SS son graduadas; 3) la red de PP cuida y ocupa al alumnado de manera más económica y menos directa posible, la SS funciona sobre la base de la emulación y a la selección individual; y 4) la PP se centra en lo concreto a través de la lección de cosas, la SS se basa en el libro y en la abstracción.

Según los dos autores franceses, la inculcación de la ideología burguesa se realiza a través de dos formas diferenciadas. Así, desde la PP se procura la sumisión de los futuros proletarios a la ideología, en tanto que desde la SS se promueve la formación de los intérpretes activos de la ideología burguesa. Estas dos maneras distintas de inculcación son efecto de la lucha de clases. Sin embargo esto que se afirma, desde el reconocimiento de que el aparato escolar es en la actualidad el más poderoso de todos

⁵ Como decimos, el trabajo de Baudelot y Establet se refiere al caso francés. Para una comprensión de la situación española es conveniente la lectura de la obra del malogrado Carlos Lerena Escuela, ideología y clases sociales en España.



los aparatos ideológicos, éste no logra realizar totalmente sus objetivos. De esta forma, la ideología burguesa está obligada a un aplazamiento perpetuo (cambio permanente que le permita la reproducción y la conservación en el aparato escolar la forma que corresponde a la reproducción) y, además, con ocasión de derrotas de la burguesía se dan serias dificultades de presentación coherente de la ideología dominante y sus subproductos culturales.

Baudelot y Establet, lo venimos anunciando, ven reflejada en el aparato escolar la lucha ideológica de clases. Afirman, con Althusser, la escuela como Aparato Ideológico de Estado y reconocen en ella determinadas resistencias. Ello es resultado del ins-tinto de clase o conciencia espontánea de la explotación, que es consecuencia de la relación con las condiciones materiales de existencia y de trabajo (la espontaneidad significa que nace directamente de la experiencia, que es instintiva, no teorizada). Es la instrucción directa de la vida la que genera estas resistencias que referimos. Significativas son las palabras de los autores: «la ideología proletaria no está constituida por ideas o por opiniones. Existe, en primer lugar, en las prácticas en las que se realiza» (1976: 160).

Por consiguiente, el instinto de clase tiene un efecto en el aparato escolar, reflejado en las resistencias al proceso de inculcación y a la escolarización. Sin embargo, se hace necesario pasar de una resistencia que es producto de la conciencia instintiva a otra que sea resultado de la ideología proletaria⁶. El aparato escolar, por tanto, es un instrumento para «sacar partido» de la contradicción secundaria (pequeña burguesía opuesta a los capitalistas y a los proletarios), concluirán nuestros autores.

Cuanto venimos recorriendo nos pone en situación de abordar la relación del aparato escolar con la reproducción de las relaciones sociales de producción. Hemos visto la doble función de este aparato: 1) asegurar una distribución material, una repartición de individuos en los dos polos de la sociedad; y 2) asegurar una función política e ideológica de inculcación de la ideología burguesa.

La separación de los individuos se efectúa en el interior mismo de la escuela primaria. Por lo que se refiere a los mecanismos de inculcación de la ideología burguesa, Baudelot y Establet escriben: «la inculcación de la ideología burguesa debe realizar simultáneamente la inculcación explícita de la ideología burguesa a todos, de tal manera, que se encuentren sometidos en su seno a sus representaciones y a sus prácticas, y el *rechazo* de los elementos y efectos de la ideología del proletariado -en donde existen-; su sometimiento a la ideología burguesa, bajo un enmascaramiento pequeñoburgués» (1976: 241).

La inculcación de la ideología dominante no existe fuera de las prácticas en las cuales se realiza. Así, en la escuela la sumisión a la ideología burguesa se efectúa por la sumisión en cada instante a un conjunto de prácticas que constituyen el «ritual material» de la ideología burguesa.

Junto a esta inculcación explícita de la ideología burguesa, se produce un rechazo, avasallamiento o disfraz de la ideología del proletariado, «el proceso de *inculcación tiene como condición sine qua non* el rechazo, *el avasallamiento y el disfraz de la ideología proletaria*», nos dirán los autores franceses (1976: 244). Ello es así en tanto que el aparato escolar es un lugar de contradicciones y, por tanto, se hacen necesarias prácticas represivas ante las resistencias. Es decir, una misión esencial de la escuela es imposibilitar el desarrollo de la ideología del proletariado. Por consiguiente, sólo si se

⁶ «Definiremos la ideología proletaria como el conjunto de las ideas y de las prácticas en las que aquellas se realizan y que permiten al proletariado llevar a cabo una lucha de clase política para constituirse en clase dominante» (BAUDELLOT Y ESTABLET: 1976: 168). El significado de la ideología proletaria es la fusión de la concepción científica de la historia y de la experiencia concreta de la lucha de clases.

piensa en términos de contradicción se puede comprender lo que sucede en la escuela primaria

A la hora de abordar la reproducción de las relaciones de producción hay que tener en cuenta, de acuerdo con Baudelot y Establet, que ésta no se limita a la reproducción mecánica de cada clase a partir de sí misma, sino que el problema de la reproducción de las relaciones sociales de producción debe ser planteado en su totalidad y no de forma fragmentada. A este respecto nos dirán: «clase obrera y clase burguesa solamente pueden reproducirse juntas en la reproducción de las relaciones sociales de producción mismas. No se trata de procesos separados y autónomos sino, por el contrario, de una reproducción de la separación y del conflicto» (1976: 253). Es decir, la reproducción de las relaciones sociales de producción se efectúa fundamentalmente en la producción misma, aunque el aparato escolar contribuye a reproducir las relaciones sociales de producción asegurando la formación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología burguesa. Más explícitamente: «la formación de la fuerza de trabajo se efectúa con las mismas formas de la inculcación de la ideología burguesa, por lo tanto, con un solo y mismo mecanismo, el mecanismo de las prácticas escolares» (BAUDELLOT Y ESTABLET, 1976: 254).

El aseguramiento de la reproducción de las relaciones sociales de producción desde el aparato escolar se efectúa a través de la repartición material de los individuos en dos masas desiguales (75%-25%) distribuidas en dos redes internas de la escuela y por la inculcación de la misma ideología burguesa bajo dos formas diferentes, tal como venimos repitiendo. Por tanto, el aparato escolar es un lugar privilegiado en la superestructura del modo de producción capitalista, es el único que inculca la ideología dominante sobre la base de la formación de la fuerza de trabajo. Así, la escuela enseña a los sujetos de la red primaria-profesional cuáles son sus necesidades, los somete a las necesidades que se tienen de ellos como si fuesen sus propias necesidades. Muy significativas son las palabras de Baudelot y Establet: «el funcionamiento actual de la escolarización no obtiene solamente como resultado la reproducción masiva de la fuerza de trabajo, sino también una contribución eficaz a la proletarización de toda una parte del trabajo asalariado situado en el comercio, los “servicios” y la investigación científica» (1976: 263).

Terminamos este repaso de algunas ideas contenidas en *La escuela capitalista en Francia* recogiendo las tres hipótesis que los autores plantean: 1) la forma escolar como realidad histórica transitoria; 2) el aparato escolar como inseparable del modo de producción capitalista; y 3) la realización de la forma escolar como responsable de las modalidades de la reproducción de las relaciones de producción capitalistas.

4. BOWLES Y GINTIS Y EL PRINCIPIO DE CORRESPONDENCIA

En el año 1976, cinco años después de la publicación del trabajo de Baudelot y Establet que acabamos de revisar, se edita por primera vez *La instrucción escolar en la América capitalista*, obra debida a los economistas Bowles y Gintis. Este estudio (apoyado en una amplia revisión histórica y en numerosas estadísticas) desarrolla la teoría de la correspondencia⁷, según la cual existe una correspondencia entre la organización de la escuela y la del mundo del trabajo en la economía capitalista, caracterizada por la subordinación y la dominación. En las páginas que siguen

⁷ Jurjo Torres, sin embargo, nos recuerda que en 1968, Jackson, con su obra *La vida en las aulas*, había constatado la existencia de una correspondencia existente entre las instituciones de producción y la institución escolar en una sociedad industrializada (1994: 60).



intentaremos recoger algunos de los planteamientos contenidos en la referida investigación.

Del análisis retrospectivo de la reforma escolar desarrollada en Estados Unidos, Bowles y Gintis concluyen que, a pesar de las reformas escolares progresistas, las escuelas continúan siendo hostiles a las necesidades individuales de desarrollo personal y que no han sido el vehículo para la igualación del nivel económico o de las oportunidades. Esto es debido a que «el sistema educativo sirve -mediante la correspondencia de sus relaciones sociales con las de la vida económica- para reproducir la desigualdad económica y para distorsionar el desarrollo personal» (1985: 70). Nos dirán que «con el capitalismo empresarial, los objetivos de la reforma educativa liberal resultan contradictorios: es precisamente debido al papel que desempeña como productor de una fuerza de trabajo enajenada y estratificada que el sistema educativo ha desarrollado su estructura represiva y desigual» (1985: 70).

En este proceso nos encontramos, tal como veíamos en Baudelot y Establet, con el doble papel impuesto a la educación en aras de la rentabilidad y la estabilidad: por un lado, fomentar las capacidades productivas de los trabajadores; y, por otra parte, perpetuar las condiciones sociales, políticas y económicas para la transformación de los frutos del trabajo en ganancias capitalistas.

No obstante esto que se afirma, Bowles y Gintis reconocerán las posibilidades de un cambio hacia la igualdad de oportunidades educativas que pueda actuar como una fuerza para la igualdad, así como la posibilidad de la contribución de la educación a un proceso liberador de desarrollo personal. Aunque, como nos advierten, considerar el cambio educativo aislado de otras fuerzas sociales es demasiado hipotético. Ello es así porque todo cuanto podemos definir como raíces del problema (represión, falta de poder individual, desigualdad de ingresos y desigualdad de oportunidades) no se originaron históricamente en el sistema educativo sino que se sitúan en la estructura y el funcionamiento de la economía capitalista. Afirmación que nos remite a la existencia de un conflicto de clases entre capital y clase obrera que tiene su contrapartida también en el conflicto educativo. Lo que se traduce en que «los patrones y otras elites sociales han buscado usar las escuelas para la legitimación de la desigualdad mediante un mecanismo ostensiblemente meritocrático y racional para la asignación de individuos a posiciones económicas; han buscado usar las escuelas para la reproducción de tipos rentables de conciencia y conducta de los trabajadores, mediante una correspondencia entre las relaciones sociales de la educación y las de la vida económica. Por la otra, los padres, los estudiantes, las organizaciones de trabajadores, los negros, las minorías étnicas, las mujeres y otros grupos han buscado usar las escuelas para alcanzar sus propios objetivos: seguridad material, cultura, una distribución más justa de las recompensas económicas y una vía para el desarrollo personal que no conduce a las ganancias, sino a una vida más plena, más feliz» (1985: 136).

El planteamiento de Bowles y Gintis sostiene que la desigualdad en el capitalismo no radica en deficiencias de tipo individual, tal como teoriza la visión liberal de la educación, sino en la estructura de la producción y en las relaciones de propiedad. De ahí su consideración de la educación como reproductora de la desigualdad a través de la legitimación de la asignación de individuos a posiciones económicas a partir de méritos ostensiblemente objetivos (forma simbólica en el proceso de legitimación en la educación).

En este proceso de legitimación de la ideología meritocrática, sin embargo, y tal como venimos señalando, existen contradicciones que dan lugar a conflictos más o menos permanentes y radicales. Así, nuestros autores escriben: «con el carácter



irracional de estas formas de discriminación (...) la justificación de la desigualdad debe depender cada vez más de las desigualdades educativas y del Clacismo. Sin embargo, los trabajadores, las minorías y otros grupos han luchado arduamente -y en cierta medida exitosamente- para reducir la desigualdad educativa, con poco efecto en la desigualdad económica misma. Esto ha llevado a un incremento de los conflictos en la educación, y ha arrojado más dudas sobre la justicia del proceso de distribución de ingresos y al mismo tiempo ha socavado la filosofía educativa tradicional» (1985: 168).

Por consiguiente, desde la constatación del papel central del sistema educativo en la preparación de individuos para el mundo de las relaciones laborales enajenadas y estratificadas, se hace necesario el análisis clasista de la educación. Sin él es imposible entender la dinámica del cambio educativo y las relaciones estructurales de las clases sociales, la educación y el éxito económico. El principio de correspondencia sustentado en la teoría de Bowles y Gintis nos ayudará para ese cometido, nos detenemos en su análisis.

Nuestros autores mantienen la hipótesis de que «los aspectos primordiales de la organización educativa son réplica de las relaciones de dominio y subordinación de la esfera económica. La correspondencia entre la relación social de la instrucción escolar y el trabajo explica la capacidad que tiene el sistema educativo para producir una fuerza de trabajo dócil y fragmentada. La experiencia de la instrucción escolar, y no meramente el contenido del aprendizaje formal, es central para el proceso» (1985: 145). El sistema educativo, por consiguiente, en línea con lo que observábamos en los estudios de Althusser y de Baudelot y Establet, es un elemento fundamental en la reproducción de la estructura de clase. Sistema educativo que tiene vida propia, pero que son la experiencia laboral y la naturaleza de la estructura de clases la base en la que se sustentan los valores educativos.

Bowles y Gintis denominan proceso de reproducción a los «mecanismos explícitos constituidos para mantener y ampliar los patrones dominantes de poder y privilegio» (1985: 170). Las relaciones sociales necesarias para garantizar las ganancias del capital y la división de la mano de obra son relaciones de interés para el análisis de la educación que los autores acometen. Estas relaciones comprenden los patrones de dominación y subordinación del proceso de producción, la distribución de la propiedad de los recursos productivos, y los grados de distancia social y solidaridad entre los distintos segmentos que componen la población trabajadora. El aseguramiento de esta estabilidad se consigue por la ley y por el poder coercitivo, pero junto a ello la conciencia de los trabajadores es clave para la perpetuación, validación y buen funcionamiento de las instituciones económicas. Tanto es así que nuestros autores afirmarán: «la reproducción de las relaciones sociales de la producción depende de la reproducción de la conciencia» (1985: 146).

Los individuos se sentirán identificados con el sistema económico cuando las necesidades percibidas por ellos sean congruentes con los tipos de satisfacción que dicho sistema pueda proporcionar objetivamente, lo que lleva a afirmar que «las relaciones sociales de la producción son reproducidas, en parte, mediante la armonía entre las necesidades que genera el sistema social y los medios que tiene a su disposición para satisfacer dichas necesidades» (1985: 171).

En el caso de que no se produzca esta identificación debido a la imposibilidad de satisfacción de las necesidades, y ante la carencia de una alternativa, bien pudiera darse un proceso de resignación de carácter fatalista, o *conciencia de lo inevitable*, que es alimentado fundamentalmente, aunque no en exclusiva, desde el sistema cultural.



No obstante, la congruencia entre necesidades y satisfacción se altera continuamente, la satisfacción genera nuevas necesidades, con lo que se socava la reproducción de la conciencia, por lo cual «la reproducción de la conciencia no puede ser un producto secundario, simple y fortuito de la experiencia social. Más bien, las relaciones sociales se deben organizar conscientemente a fin de facilitar la reproducción de la conciencia» (1985: 173). Esto significa que aun cuando determinados mecanismos directos actúan en la reproducción de la conciencia, es necesario acudir a determinadas instituciones para su aseguramiento, y entre ellas destaca el sistema educativo, que es el más directamente relacionado con la formación de la personalidad y la conciencia. Las relaciones institucionales que se presentan en el sistema educativo darán forma a los conceptos de sí mismos, a las aspiraciones y a las identificaciones de clase social de los distintos individuos, así como a los requisitos de la división social del trabajo.

Según Bowles y Gintis, las instituciones educativas contribuyen de cuatro maneras a la consecución de los objetivos de la clase dominante en la política educativa: 1) produciendo muchas de las capacidades cognoscitivas y técnicas requeridas para un rendimiento laboral adecuado; 2) legitimando la desigualdad económica; 3) produciendo, recompensando y etiquetando las características personales que son relevantes para la distribución de puestos en la jerarquía; y 4) reforzando la conciencia estratificada en la que se funda la fragmentación de las clases económicamente subordinadas⁸.

Esta capacidad que tiene el sistema educativo para reproducir la conciencia de los trabajadores se asienta en el principio de correspondencia entre escuela y estructura de clase, entre organización de la escuela y organización del trabajo. La estructura de las relaciones sociales de la educación acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, a la par que desarrolla los tipos de comportamiento personal, las formas de presentación propia, la imagen de sí mismo y las identificaciones de clase social fundamentales en la idoneidad para el puesto. Tanto es así que «las relaciones sociales de la educación (...) son una réplica de la división jerárquica del trabajo. Las relaciones jerárquicas están reflejadas en las líneas de autoridad verticales que van de administradores a maestros a estudiantes. El trabajo enajenado se refleja en la falta de control que tiene el estudiante sobre su educación (...) la fragmentación del trabajo se refleja en la competencia institucionalizada y muchas veces destructiva entre estudiantes, mediante una constante evaluación y clasificación ostensiblemente meritocráticas» (1985: 176). De esta manera, los distintos niveles de educación sitúan a los trabajadores en diferentes niveles de la estructura ocupacional y tienden a una organización interna que es comparable a los niveles de la división jerárquica del trabajo.

En los niveles más bajos de la jerarquía de la empresa destaca el respeto a las reglas; en los niveles medios, la dependencia y la capacidad para poder trabajar sin supervisión directa y constante; y en los niveles altos predominará la interiorización de las normas de la empresa. Pues bien, esta misma diferenciación se halla presente en el caso del sistema educativo. Diferencias de relaciones sociales entre, y dentro, de las escuelas que reflejan los entornos sociales de pertenencia de los estudiantes y sus probables posiciones económicas futuras.

⁸ «Con miras a reproducir las relaciones sociales de la producción, el sistema educativo debe intentar enseñarle a la gente a ser convenientemente subordinada y a rendirle una conciencia lo suficientemente fragmentada como para excluir la posibilidad de que se una para conformar su propia existencia material. Las formas de conciencia y conducta alentadas por el sistema educativo han de ser enajenadas en sí mismas» (BOWLES y GINTIS: 1985: 175).



Asimismo, Bowles y Gintis manifiestan que «los patrones diferenciales de socialización de las escuelas a las que asisten estudiantes de diferentes clases sociales no surgen por accidente. Más bien reflejan el hecho de que los objetivos y las esperanzas educativas de los administradores, maestros y padres (así como las respuestas de los estudiantes a diversos patrones de enseñanza y control) difieren para estudiantes de diferentes clases sociales» (1985: 177). Esta conciencia de los diferentes estratos de ocupación, que se deriva del entorno cultural y de la experiencia laboral es fundamental para el aseguramiento de la correspondencia que venimos refiriendo. Junto a ello, la desigualdad de recursos financieros destinados a las distintas escuelas refuerza las diferencias de las relaciones sociales de la escolaridad.

A partir de la exposición que Bowles y Gintis realizan de una serie de estudios (debidos a Jeanne Binstock, Edwards, Meyer, o de ellos mismos) concluyen, entre otras cosas, que el interés primordial de los patronos serán los rasgos del comportamiento no específicamente cognitivos. De esta forma, se observa una refutación de los planteamientos de la teoría liberal que considera que son las capacidades cognitivas y técnicas las más valoradas por los empresarios en los futuros trabajadores. Por consiguiente, la regulación del comportamiento se convierte en fundamental en la correspondencia entre educación y trabajo.

Nos acercamos al cierre de este apartado, en el que hemos intentado una aproximación a las ideas fundamentales de la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis, con unas consideraciones finales, extraídas de los últimos capítulos de su obra estudiada, con el objetivo de contribuir al reflejo de la visión general de su planteamiento teórico. Así, nuestros autores mantienen que: 1) los períodos centrales de los cambios educativos son respuesta a alternativas en la estructura de la vida económica ligados al proceso de acumulación del capital (de esta forma, lo que caracterizó al progresismo en la educación fue la racionalización del proceso de la reproducción de las clases sociales de la vida industrial moderna); 2) la difusión de la educación masiva es un resultado del conflicto de clases, y no del dominio de clases; 3) los cambios educativos han desempeñado históricamente el papel de sustituto de la reforma económica y no de complemento de la misma; 4) la evolución de la educación en EE.UU. en el último siglo y medio es el resultado entre un compromiso desigual establecido por clase capitalista y las clases creadas por el sistema, en donde los trabajadores recibieron más instrucción, pero su contenido y forma no siempre estaba en sus manos; 5) el trabajo y el capital son los principales actores con poder independiente en el escenario educativo; 6) la estructura y el alcance del sistema educativo es función del conflicto de intereses entre clase capitalista y trabajadora; y 7) la posibilidad de reformas revolucionarias en el ámbito de la educación surge de la contradicción tanto dentro del sistema escolar cuanto de la sociedad en general.

Por último, una cita de Bowles y Gintis que muestra la relación dialéctica entre educación y sociedad capitalista, «el carácter cambiante del conflicto social, enraizado en los cambios de la estructura de clase y en otras relaciones de poder y privilegios, ha dado por resultado la reorganización periódica de las instituciones educativas. Al mismo tiempo, el sistema educativo ha evolucionado en formas que intensifican y politizan las contradicciones y conflictos básicos de la sociedad capitalista» (1985: 198).

5. BOURDIEU Y PASSERON Y LA REPRODUCCIÓN CULTURAL

Aun cuando en nuestra revisión hayamos situado a Bourdieu y Passeron en último lugar, *La reproducción*, obra en la que nos basaremos para la exposición de la



reproducción cultural, fue publicada por ellos inicialmente en 1970⁹. Si, como señala Marina Subirats en la «Introducción a la edición castellana» a dicho texto¹⁰, en *Los estudiantes y la cultura* mostraron la diferente situación que los estudiantes establecen con la cultura académica en función de su origen social, y cómo estas diferencias se traducen también en aptitudes distintas para alcanzar el término del curso escolar, en *La reproducción* muestran que todo está dispuesto para el triunfo escolar de aquellos que por nacimiento poseen la «gran cultura». Para esta demostración, nuestros autores desarrollarán toda una teoría de la violencia simbólica, ello desde un enfoque neoweberiano.

Bourdieu y Passeron parten del siguiente axioma: «todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas» (1977: 44). Esta violencia simbólica es la imposición a través de la acción pedagógica de un conjunto de significaciones que se imponen como legítimas, lo que unido al ocultamiento que suponen las mismas aumenta el poder de quien lo produce; a la par que le permite seguir ejerciendo su violencia.

Para Bourdieu y Passeron, «toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad» (1977: 45). Esta acción pedagógica (AP) es arbitraria en un doble sentido. En primer término, la AP es objetivamente una violencia simbólica en la medida en que las relaciones de fuerza que se dan entre los grupos o clases fundamentan el poder arbitrario, que constituye la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o lo que es lo mismo, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo también arbitrario de imposición y de inculcación. La AP sólo producirá su efecto propio en tanto en cuanto es ejercida en una relación de comunicación y se dan las condiciones sociales de la imposición y la inculcación que referimos. Por otro lado, la AP dominante es aquella que corresponde más completamente a los intereses objetivos de los grupos o clases dominantes.

En un segundo sentido, la AP es una violencia simbólica en la medida en que la delimitación implicada en la imposición y la inculcación de determinados significados como dignos de ser reproducidos por una AP, reproduce la selección arbitraria que un grupo o una clase opera en y por su arbitrariedad cultural. Esta selección de significados es arbitraria a partir del hecho de que la estructura y las funciones de la cultura en cuestión no se deduce de ningún principio universal. Asimismo, la selección de significados que define la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es necesario desde el punto de vista sociológico, en la medida en que esta cultura debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y su inteligibilidad a la coherencia y a las funciones de la estructura de las relaciones significantes que la

⁹ En nuestro empeño tomamos como material fundamental el Libro 1, intitulado «Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica», de *La reproducción*. El esquema expositivo al que recurren los autores en este Libro 1 es muy peculiar: a partir de cinco proposiciones principales derivan una serie de subproposiciones y escolios y establecen un conjunto de relaciones lógicas.

¹⁰ La edición en castellano que manejamos incluye también dos textos de la «Introducción a la edición italiana» que son de interés para conocer dos posiciones diferentes sobre la teoría de Bourdieu y Passeron. Uno corresponde a Giovanni Bechelloni («Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio»), quien defiende los planteamientos contenidos en *La reproducción*; el otro es debido a Francesco Ciatoloni («El hijo del pelícano puede matar al padre»), quien critica la teoría de sus autores.

constituyen. La arbitrariedad cultural dominante será aquella que exprese mejor los intereses objetivos de la clase dominante (BOURDIEU y PASSERON: 1977: 47-48).

Por lo que se refiere al grado de arbitrariedad del poder con que se impone una AP, guarda relación directa con el grado de arbitrariedad de la cultura impuesta. La AP impuesta contribuye en la reproducción de las relaciones de fuerza que fundamentan su propio poder de imposición arbitrario y a reproducir el sistema de arbitrariedades culturales que caracterizan la formación social concreta; con lo que se desvela la función de reproducción social de la reproducción cultural.

Junto a los conceptos de violencia simbólica y de arbitrariedad cultural que hemos referido, se ha-ce imprescindible el de autoridad pedagógica para entender la teoría de la violencia simbólica que desarrollan Bourdieu y Passeron en la primera parte de la obra que estudiamos. A este respecto afirman: «en tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación que sólo pueden producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en la medida en que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece nunca en su completa verdad (...), y como inculcación de una arbitrariedad cultural que se realiza en una relación de comunicación pedagógica que solamente puede producir su propio efecto, o sea, propiamente pedagógico, en la medida en que la arbitrariedad del contenido inculcado no aparece nunca en su completa verdad (...), la AP implica necesariamente como condición social para su ejercicio la *autoridad pedagógica* (AuP) y la *autonomía relativa* de la instancia encargada de ejercerla» (1977: 51-52).

Esta autoridad pedagógica, que es un poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, reforzará ese poder arbitrario en que se fundamenta y que ella misma disimula u oculta. Las relaciones de fuerza las encontramos en el origen tanto de la AP y en el desconocimiento de la verdad objetiva de la AP. Relaciones de fuerza que son determinantes en el modo de imposición que caracterice a una AP, y cuyo estado entre los distintos grupos o clases pone de manifiesto las relaciones simbólicas.

Dado que la AP requiere para su instauración de la existencia de la AuP, la relación es más que una relación de comunicación. Las características de esta relación de comunicación pedagógica son debidas al hecho de que se encuentra eximida de producir las condiciones de su instauración y de su perpetuación. Relación de comunicación en la que los emisores pedagógicos aparecen como dignos de transmitir lo que transmiten, estando autorizados para la imposición de los mensajes y para controlar la inculcación a través de sanciones socialmente admitidas. Relación de comunicación también en donde los receptores muestran una disposición de entrada al reconocimiento de la legitimidad de la información transmitida y la AuP de los emisores, esto es, a recibir e interiorizar dichos mensajes.

Bourdieu y Passeron afirman que «la AP, en tanto que está investida de una AuP, tiende a que se desconozca la verdad objetiva de la arbitrariedad cultural, ya que, reconocida como instancia legítima de imposición, tiende a que se reconozca la arbitrariedad cultural que inculca como cultura legítima» (1977: 63). Es decir, la AP designa lo transmitido como digno de ser transmitido por el simple hecho de transmitirlo legítimamente, y la cultura legítima no es otra cosa que la arbitrariedad cultural dominante.

Pero toda instancia que ejerce una AP dispone de la AuP en calidad de mandatario de los grupos o clases cuya arbitrariedad cultural impone, detenta el derecho de violencia simbólica por delegación. Esta instancia dispondrá de la AuP dentro de unos límites señalados por la arbitrariedad cultural, es decir, en la medida en que reproduce los



principios fundamentales de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase produce como digno de ser reproducido.

Nuestros autores señalan que «el éxito de una determinada AP en una formación social determinada está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone esta AP, la arbitrariedad cultural dominante en la formación social considerada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta AP» (1977: 70). Así, el éxito de la AP dominante está en función: 1) del ethos pedagógico propio de un grupo o una clase, o sistema de disposiciones que se refieren a dicha AP y de la instancia que la ejerce como producto de interiorización; y 2) del capital cultural, o bienes culturales que transmiten las diferentes familiares, y cuyo valor está en función de la distancia entre la arbitrariedad cultural impuesta y la arbitrariedad cultural inculcada por la AP familiar.

Otro concepto clave en la teoría sobre la violencia simbólica lo constituye el trabajo pedagógico. Escriben Bourdieu y Passeron: «la AP implica el *trabajo pedagógico* (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada» (1977: 72). El TP tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de la arbitrariedad cultural por mediación del referido habitus. La productividad específica del TP se mide por el grado en que: 1) produce su efecto propio de inculcación; 2) el habitus que produce es duradero; 3) el habitus que produce es transferible; y 4) el habitus que produce es exhaustivo.

La delegación señalada, que fundamenta una AP, implica la delimitación del contenido inculcado, la definición del modo de inculcación y la duración de esta para producir de forma plena el habitus necesario en el que las clases dominantes y las clases dominadas reconozcan al «hombre cultivado» que establece la arbitrariedad cultural. El TP contribuye así a la producción y a la reproducción de la integración intelectual y la integración moral del grupo o de la clase en cuyo nombre se ejerce, ello sin recurrir a la represión externa ni a la coerción física.

Pero el TP tiene por efecto confirmar y consagrar la AuP, es decir, la legitimidad de la AP y de la arbitrariedad cultural que inculca, enmascarando de esta forma aún más la arbitrariedad de la inculcación y de la cultura inculcada. De esta manera, «el TP produce indisolublemente la legitimidad del producto y la necesidad legítima de este producto como producto legítimo al producir el consumidor legítimo» (1977: 78-79). Asimismo, el TP tenderá más a la ocultación conforme más realizada se encuentre la verdad objetiva del habitus como interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural, y producirá un desconocimiento creciente de las limitaciones éticas e intelectuales.

El TP por el que se lleva a cabo la AP dominante, y que tiene la función de mantenimiento del orden, logra imponer mejor la legitimidad de la cultura dominante conforme más se realiza. Acción que se realiza a la par que se impone, por inculcación o exclusión, el reconocimiento de la ilegitimidad de la cultura dominada.

Bourdieu y Passeron expresan que «la AP primaria (educación primaria) que se realiza en un TP sin antecedentes (TP primario) produce un hábito primario, característico de un grupo o una clase, que está en el origen de la constitución ulterior de cualquier otro habitus» (1977: 83). Asimismo, el TP secundario está en función de la distancia que separa la arbitrariedad cultural impuesta del habitus inculcado por los TP anteriores y, en última instancia, por el TP primario. El grado de productividad de un TP secundario se mide por el grado en que el modo de inculcación se encuentra

organizado en función de la distancia entre el habitus a inculcar y el habitus producido por los TP anteriores.

Por otro lado, todo TP secundario produce unas prácticas secundarias irreductibles a las prácticas primarias de las que procura el dominio simbólico, a la par que el dominio secundario que produce presupone un dominio previo más cercano al simple dominio práctico cuanto más pronto haya sido ejercido biográficamente. Desde este punto de vista el grado de productividad de un TP secundario se mide por el grado en que el modo de inculcación está organizado para asegurar la transferencia formal de habitus.

Una nota final en lo que se refiere al trabajo pedagógico. Bourdieu y Passeron afirman: «el TP do-minante tiende tanto más a eludir la inculcación explícita de los presupuestos que constituyen la condición de su productividad específica cuanto más dominada por los destinatarios legítimos esté la arbitrariedad cultural dominante, o sea, cuanto más importante sea la parte de lo que el TP debe inculcar (capital y ethos) ya inculcada por el TP primario de los grupos o clases dominantes» (1977: 90).

El último concepto del que se valen nuestros autores para explicitar su teoría sobre la violencia simbólica es el de sistema de enseñanza. Nos detenemos en rescatar algunas ideas contenidas en *La reproducción* sobre el mismo.

Bourdieu y Passeron expresan que «todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya exis-tencia y persistencia (auto reproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)» (1977: 95).

Este SE tiende a garantizar al cuerpo de agentes encargados de asegurar la inculcación las condiciones institucionales capaces y, a la par, evitarles el ejercicio de TE heterogéneos y heterodoxos, para lo cual les dota de una formación homogénea y de instrumentos homogeneizados y homogeneizantes y codifica, homogeneiza y sistematiza el mensaje escolar (la cultura escolar queda rutinizada). Igualmente, el SE detenta el monopolio de producción de los encargados de la reproducción cultural, y reproduce los cambios experimentados en la arbitrariedad cultural con un retraso adecuado a su autonomía relativa.

Otra función importante del SE es la producción y reproducción de las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce. Para ello el SE produce y reproduce las condiciones necesarias tanto para el ejercicio de una AP como para la realización de su función externa de reproducción.

Finalmente, de nuevo las palabras de Bourdieu y Passeron, esta vez a modo de cierre, «en una formación social determinada, el SE dominante puede constituir el TP dominante como TE sin que ni aquellos que lo ejercen ni aquellos que lo sufren dejen de ignorar su dependencia respecto a las relaciones de fuerza que constituyen la formación social en la que se ejerce» (1977: 108). ■



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. (1975): *Escritos*. Laia. Barcelona.
- BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. (1976) (2ª ed.): *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI. Madrid.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. Barcelona.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI. Madrid.
- JACKSON, Ph. W. (1998) (5ª ed.): *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.
- LERENA, C. (1975): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel. Barcelona.
- SUBIRATS, Marina (1977): «Introducción a la edición castellana», En BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, págs. 9/13. Laia. Barcelona.
- TORRES, J. (1994) (4ª ed.): *El curriculum oculto*. Morata. Madrid.