GUSTAVO TÉLLEZ IREGUI*

PEDAGOGÍA, CULTURA Y VIOLENCIA IMBOLICA
Algunos enunciados desde el constructivismo social

Conscientes del uso y del abuso de ciertas expresiones de moda, para el desarrollo de este trabajo nos inscribimos en un enfoque constructivista, más exactamente en la tradición del constructivismo social, haciendo salvedad de las diferencias que lo sitúan frente a otras variantes del constructivismo en psicología y pedagogía.

El polo del Constructivismo Social, hoy en boga, tiene raíces que se remontan a los mismos fundadores de la ciencia social contemporánea (Marx, Durkheim, Weber, etc.) Pero sus expresiones actuales hacen referencia entre otras, a la obra de autores como Peter Berger y Thomas Luckmann (1989)
- Constructivismo Fenomenológico - herederos a su vez del pensamiento de E. Husserl y su discípulo Alfred Schutz -Sociología Fenomenológica-. Igualmente son reconocidos los aportes de Anthony Giddens, Basil Bernstein y Vygotsky a esta tendencia del pensamiento social. Pero, sin duda, en la hora actual el representante más destacado y creativo de esta tradición es el sociólogo francés Pierre Bourdieu (Constructivismo estructuralista).

Son marcadas las distancias entre esta variante del constructivismo social y sus coetáneas en los campos de la Psicología del Conocimiento, y del aprendizaje, entre otros, que nutren algunas versiones del constructivismo en pedagogía. Sin embargo, también hay coincidencias y puntos de encuentro. Los une la idea de que los sujetos (agentes sociales) participan -como un polo de una dialéctica compleja- en la construcción de los saberes, los conocimientos y de la propia realidad.

En sentido estricto, el constructivismo social inspirado en los autores antes citados, no debe presentarse ni como concepción subjetivista (fenomenológica) ni como objetivista o estructuralista. Por el contrario, esta tradición busca trascender esta clásica y falsa oposición

De ahí se derivan otros presupuestos: la realidad individual y social es a la vez objetiva y subjetiva. La actividad humana y las complejas formas de la organización social son el resultado de una dialéctica que Bourdieu, al mostrar el origen de los dos conceptos centrales de su teoría -HABITUS Y CAMPO-, presenta como 1. el momento de la interiorización de la exterioridad -habitus o la

* Profesor. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica.

Historia hecha cuerpo, y 2. exteriorización de la interioridad -campus o la Historia hecha cosas[1]

En otros términos, los hechos sociales existen dos veces: como realidad empírica y como realidad representada es decir, como estructura objetiva, material, exterior, y a la vez, como esquemas mentales y corporales (habitus). Por ello se impone una doble lectura de la realidad. Esta aproximación evita caer en la fenomenología social o, en el otro extremo, en la física social.

Sin embargo, existe una correspondencia entre la estructura social y las estructuras mentales; entre las divisiones subjetivas del mundo social y los principios de visión y división (clasificación) del mismo que los agentes utilizan en sus prácticas. Esta correspondencia y la homología entre las estructuras cognitivas y del pensamiento y las estructuras sociales, se explica porque están genéticamente ligadas:
las segundas resultan de la incorporación de las primeras. (Bourdieu, 1992).

Dicha incorporación se sucede por la participación espontánea de los agentes en sus condiciones sociales de existencia, y a través de las variadas formas de socialización y de trabajo pedagógico (inculcación); igualmente, permiten la adquisición por parte de los individuos de disposiciones o actitudes durables y transferibles que generan maneras (esquemas) de pensar, sentir, actuar o percibir, sin el recurso de la reflexión consciente, la premeditación o el cálculo.

En este orden, las categorías, esquemas o "mapas" mentales, o las formas de organización del pensamiento, son un producto histórico al igual que el orden sociocultural. Así concebidas las estructuras cognitivas son un producto histórico, tienen una historicidad doble: por un lado, en la ontogénesis (proceso de socialización) y en la filogénesis (trabajo histórico de sucesivas generaciones). Es decir, la razón y sus categorías no son transhistóricas, carecen de "aprioris" trascendentales.

Esta manera de ver las relaciones entre estructuras sociales y estructuras mentales tiene implicaciones políticas. Los sistemas simbólicos y todas las expresiones de la cultura no son simples instrumentos de conocimiento; son también, y de qué manera, instrumentos de dominación y control social; por lo tanto, constituyen un objetivo fundamental y una razón de ser de las luchas que

[1] Para facilitar la comprensión de estos dos conceptos no sobra presentar una definición de los mismos.
El habitus está constituido por un sistema de disposiciones, actitudes o inclinaciones adquiridas, permanentes y tranferibles que permiten actuar, percibir, sentir y pensar de una cierta manera. Estas disposiciones son incorporadas o interiorizadas por los individuos en el curso de su vida mediando un trabajo pedagógico y educativo multiforme y prolongado.
Los campos sociales se definen como espacios sociales estructurados de posiciones o puestos jerarquizados es decir, como sistemas de posiciones donde todos los agentes sociales se encuentran interrelacionados de manera durable. Las relaciones entre los participantes de un campo social pueden ser consensuales. pero en general tienen un carácter conflictual y antagónico, que tiene origen en el uso y distribución de las formas de capital (bienes materiales o espirituales) específicas que circulan en los campos. En general Bourdieu habla de cuatro formas de capital: económico, social, cultural y simbólico.

oponen a los individuos y a los grupos dentro de los *campos sociales.* Luchas, que se explican, en última instancia, por la distribución y el control de los bienes materiales y culturales, por formas específicas de capital (económico, cultural, social, simbólico).

Lo anterior nos permite afirmar que hay tantas culturas o expresiones de ésta como formas de jerarquización y clasificación social: clases, naciones, etnias, grupos de edad, sexo, etc. Ello permite hablar de culturas dominantes y de expresiones culturales legítimas. Es decir, de una distribución de los bienes que constituyen el capital cultural (modas, pintura, códigos estéticos), contrariando la visión economicista de las prácticas económicas, corno producción, consumo e intercambio de bienes materiales y de servicios; que no son más que un caso particular de una teoría general de la economía de las prácticas. El capital, como queda anotado, se encuentra bajo diversas formas, en diversos campos sociales (político, artístico, deportivo). De ahí que exista una economía de los intercambios simbólicos, que investigadores como Bourdieu, (1985) ha interpretado como una verdadera teoría general de la economía de los fenómenos simbólicos, o si se quiere, de la producción, circulación y consumo de los bienes culturales (capital cultural).

La cultura, a pesar de la visión liberal clásica, no constituye simplemente la herencia cultural de la Humanidad. Las culturas que alegan este estatuto universal son las culturas dominantes. En efecto, éstas se presentan como un legado universal con vigencia permanente, al cual deben acceder las nuevas generaciones.

Muchos elementos de la cultura, por no decir que la mayoría de los que la constituyen, tiene un caracter arbitrario. De tal manera que se requiere un trabajo permanente de legitimación que descansa sobre variados procesos de violencia simbólica. Toda violencia simbólica (lucha simbólica) tiene como objetivo el reconocimiento de la legitimidad que reclama toda forma de dominación cultural (simbólica).

La cultura, pues, y en general los sistemas simbólicos, no son ajenos a las luchas por poder; constituyen parte de su razón de ser. En expresión de Bourdieu (1992), la violencia simbólica en sus diversas formas, contribuye a la reproducción y transformación de las estructuras de dominación. El poder de la violencia simbólica reside en la capacidad para inculcar e imponer significaciones, imponiéndolas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza que constituyen su fundamento. En este sentido, la violencia simbólica transmuta relaciones de fuerza en relaciones de sentido.

Ahora bien: toda acción educativa o pedagógica es, en alguna manera, una forma de violencia simbólica en la medida en que impone como legítimas, significaciones sin fundamento o validez universal. “Imposición por un poder arbitrario de un arbitrario cultural” (Bourdieu, 1970). La violencia simbólica es, pues, inherente a todo trabajo pedagógico; y lo es, en tanto que las acciones

pedagógicas seleccionan e inculcan significaciones culturales de una pretendida validez universal, cuando en efecto no son más que la expresión de intereses de segmentos o sectores sociales (clases, etnias y Sexos). No hay principios universales, físicos o biológicos u otros que expresen su validez. Esta no se fundamenta ni en la "naturalezade las cosas" ni en la "naturaleza humana". Su origen hay que buscarlo a través de las luchas y procesos históricos que permiten la constitución de los rasgos y características de la cultura dominante.

Es característico de la violencia simbólica fundarse en una doble situación de reconocimiento y desconocimiento. "Hay desconocimiento en el hecho de reconocer una violencia que se ejerce, en la medida en que se desconoce como violencia". (Bourdieu, 1992).

Debemos recordar, pues, que las relaciones pedagógicas son relaciones de comunicación, que no se agotan en la comunicación. El lenguaje no solamente comunica; en la relación pedagógica además se informa, y se transforma información en formación. En esta medida la autoridad del emisor condiciona la recepción de la información, y de esta manera las relaciones pedagógicas son relaciones lingüísticas y, por lo tanto, relaciones de fuerza (violencia simbólica).

En otros términos: no todas las formulaciones lingüísticas son iguales y no todos los locutores son iguales, salvo que creamos en la falsa ilusión del comunismo lingüístico, según el cual todos los seres participan del lenguaje como del aire, el agua, la luz solar. Nada más lejos de la realidad. El lenguaje, como una forma del capital cultural, también es un bien escaso, al menos las formas del lenguaje "culto", "legítimo".

El acceso al lenguaje legítimo -el dominante- es desigual. El lenguaje legítimo es monopolizado por unos pocos. Hay monopolio sobre el mercado de los bienes lingüísticos (capital cultural) como lo hay sobre el mercado de los bienes económicos". (Bourdieu, 1992).

Es preciso dejar en claro que esta eficacia social y política, del lenguaje, ya sea en las relaciones pedagógicas u otras no es intrínseca al discurso mismo. El poder simbólico, en tanto capacidad de actuar sobre el mundo actuando sobre su representación, no reside en el código lingüístico. Los sistemas simbólicos requieren una situación de contexto social, un poder delegado de institución, una autoridad (la del maestro, el padre, el sacerdote).

Los sistemas simbólicos son productos sociales que, a su vez, producen el mundo social. No se limitan a reflejar el mundo y las realidades sociales sino que, antes bien, contribuyen a constituirlo. Por ello se sostiene que es posible transformar el mundo, transformando sus formas de representación.

Segunda época, No. 6 – Segundo semestre de 1996

Constructivismo social y pedagogía

Los planteamientos anteriores nos han situado frente a algunos de los puntos cruciales del debate actual sobre constructivismo y pedagogía.

Según lo expresado, la mente no es ni la caja vacía o negra de la cual hablaban los conductistas y en general los defensores -marxistas o no- de la teoría del retle jo. Pero tampoco es una máquina o sistema autosuficiente, autorreproductiva y autorregulada como lo sugieren algunas variantes del constructivismo en psicología.

El conocimiento se adquiere con la participación activa del sujeto, pero no es el resultado exclusivo de una construcción interior del sujeto. Los sujetos construyen en la medida en que han sido construidos; entre otros términos, hay construcción individual del conocimiento en la medida en que hay procesos de construcción sociocultural en un contexto histórico.

Apoyándonos en el símil, utilizado por Broner, (1990) de la mente como una caja de herramientas, sugerimos que el desarrollo de la mente, de las facultades intelectuales, de la inteligencia si se quiere, supone el uso, apropiación y evolución de las herramientas cognitivas. Esas herramientas provienen en lo fundamental del orden sociocultural y tienen que ver con el lenguaje, las teorías y los modelos científicos, las disciplinas, los mitos y sistemas ideológicos, es decir, con todos los sistemas y códigos simbólicos. Estos últimos se adquieren a través de las relaciones con el mundo y por la inserción en las relaciones sociales; se incorporan a través de disímiles procesos de socialización y educación.

Insistimos, pues, en que el conocimiento no es una cualidad exclusiva de la mente individual, sino, en gran medida, el producto de la relación entre las estructuras mentales y las “herramientas” provistas por la cultura; es un producto colectivo. Insistir en el conocimiento como algo exclusivo del sujeto es volver a las teorías del innatismo de las estructuras mentales, sucumbir en la ideología carismática y aristocratizante de los “dones naturales” que convierte los privilegios sociales y culturales en méritos personales. Es, en cierta forma, dar un nuevo aliento a las viejas formas de jerarquización y segregación social, que inspiraban al darwinismo social tales como el -racismo, sexismo, y las clases sociales-.

Según lo expresado anteriormente, si bien los agentes sociales no se comportan como entes pasivos frente a la producción del conocimiento, y de alguna manera, lo construyen, lo recrean y lo transforman, siempre lo harán a partir de las categorías, los sistemas de razonamiento, y en general, con todas las herramientas del pensamiento. Equipamiento mental que es resultado del trabajo histórico de las diversas culturas y sociedades. Los individuos pueden ser creadores del conocimiento, no por efecto de su dotación natural, sino por el concurso de los factores socio-culturales que han internalizado en el proceso de constitución (socialización) de sus disposiciones, esquemas mentales, maneras de actuar, ver y sentir.

Segunda época, No. 6 – Segundo semestre de 1996

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU. Pierre. (Avec. 1. D. Wacquant) *Reponses.* Edit. Seuil. París, 1992.

_____ *La distinción.* Edit. Tauros, Madrid, 1988.

_____ *¿Qué significa hablar?* Edit. Akal, 1985.

_____ *La reproducción.* Edil. Laica, Barcelona, 1977.

BRUNER, (Gerome. *Actos de significado.* Alianza Editorial, Madrid, 1990.

BERGER, Peter y LUCKMANN, T. *La construcción social de la realidad.* Edit. Amorrortu. Buenos aires, 1989.

TELLEZ IREGUI, Gustavo. *La obra de Pierre Bourdieu.* U.P.N.. Santafé de Bogotá. 1992.

Segunda época, No. 6 – Segundo semestre de 1996