
PIERRE BOURDIEU: RAZÓN, ESCUELA Y DISPOSICIÓN “ESCOLÁSTICA”.

Marcos Santos Gómez
Universidad de Granada
masantos@ugr.es

Resumen

Partimos, en primer lugar, de la crítica general de Pierre Bourdieu al idealismo a la hora de entender la razón y el ser humano. En segundo lugar, trasladamos dicha crítica al campo de la Teoría de la Educación y de la institución escolar. Mostramos que no puede comprenderse la educación ni lo que ocurre dentro de la escuela como si fuera algo escindido de su hondo componente social y que por lo tanto es necesario incluir operativamente lo social, como dimensión constituyente de los seres humanos, para abordar mejor la educación y comprender las patologías de lo escolar. Nos apoyamos, pues, en Bourdieu para concluir que, frente a un idealismo excesivamente abstracto, es preciso que el educador y el teórico de la educación sean lúcidamente conscientes de los límites y determinaciones sociales de su labor, con el objeto de enfocar bien los problemas propios del universo escolar. En este sentido, Bourdieu plantea una suerte de terapia a la pedagogía, o de metapedagogía, para que la educación y su estudio teórico se realicen bajo el lema delfico del “conócete a ti mismo”, en la medida de lo posible.

Palabras clave: Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, Teoría de la Educación, Pierre Bourdieu, Escuela.

PIERRE BOURDIEU: REASON, SCHOOL AND "SCHOLASTIC" ATTITUDE.

Abstract

First, we present Pierre Bourdieu's critique of idealism on understanding reason and human being. Then, we go to the Theory of Education and we look to the scholar institution. We show that education can not be understood as isolated from its deep social component and that therefore it is necessary to include the social dimension of human beings to understand and to get better education. Finally, we conclude that, as opposed to idealistic theories on Education, we must always consider the social limits and determinations of education. In this sense, Bourdieu proposes a kind of therapy to pedagogy, for getting an education and theoretical study of it carried out under the motto of the Delphic "know thyself", as far as possible.

Keywords: Educational Philosophy, Educational Theories, Educational Sociology, Sociology, Pierre Bourdieu, School.

1. Introducción: una filosofía materialista.

Desde la sociología se pueden plantear importantes interrogantes y ofrecer algunas pistas para abordar problemas filosóficos que atañen a la educación (Ávila, 2005). Porque la sociología apunta a una dimensión que constituye, entre otras, a lo humano. Lo social es ese componente inextricable en el que ha de darse y realizarse lo humano, que nos determina a la vez que posibilita opciones, y siendo, por tanto, simultáneamente límite y principio de realización para los seres humanos. Perder esto de vista implicaría incurrir en una u otra forma de vago idealismo que sería, desde la perspectiva de Bourdieu, la mistificación de algo que sería tratado como si careciera de este componente social. En este sentido, la sociología de Pierre Bourdieu ha sido una perspectiva muy adecuada que ha ayudado a la Pedagogía ha ceñirse bien al suelo de lo social.

Bourdieu entronca con una tradición epistemológica que en el pensamiento francés se ha preguntado por las condiciones históricas de la racionalidad científica. Esta tradición nos remite a Comte y Durkheim y podemos quizás hacerla extensiva hasta Foucault. Dentro de esta línea de autores próximos o pertenecientes a la sociología cabe situar sus principales influencias, dentro y fuera de Francia: Marx, Weber y Durkheim (Castón, 1996, 77-78). Esta veta en el pensamiento francés, sobre todo, se contrapone a otra que apunta a “las condiciones ontológicas que hacen posible el acontecer de la significación” (Moreno y Vázquez, 2006, 9). Aquí ubicaríamos por ejemplo a Sartre, Marcel, Merleau-Ponty¹ hasta Ricoeur. La primera línea se caracteriza por asumir un análisis de tipo científico del objeto, frente al afán de radicalidad que aproxima a los autores de la segunda línea a lo artístico y literario. En éstos se da una apuesta metodológica por la fenomenología que persigue mostrar las estructuras fundamentales de lo óntico, es decir, ir de lo óntico a lo ontológico, por lo que la historicidad es algo que aunque se asume en los entes, se intenta trascender (Sartre, Heidegger). Buscan, por tanto, un trascender que no se daría en los autores más próximos al pensamiento sociológico. En este sentido, Bourdieu se halla en una opción epistemológica que lo aproxima a la corriente analítica en la filosofía, pero que se separa al mismo tiempo de corrientes fuertemente objetivistas que niegan la mediación de un sujeto entre la estructura social y las acciones, como es el estructuralismo de Levi-Strauss (Fernández Fernández, 2003, 8; Ferrante, 2008b).

Además, la concepción pragmatista de los usos del lenguaje a la que apunta el sociólogo francés en sus investigaciones recuerda a la tradición del segundo Wittgenstein o Austin. Serán las

¹ A pesar de sus discrepancias con la fenomenología, en lo que se refiere a la corporalidad, al cuerpo que “piensa” y a la inserción práctica del cuerpo en su medio social, existen notorias semejanzas entre Bourdieu y Merleau-Ponty (Bech, 2006; Ferrante, 2008a). Otro trabajo, que señala sus divergencias y similitudes con vistas a elaborar una síntesis de ambos, es Marcoulatos (2001).

reglas de juego asumidas institucionalmente las que van creando una realidad que el sociólogo intenta describir. José Medina (2003), por ejemplo, interpreta la concepción epistemológica del segundo Wittgenstein como *contextualismo* social, argumentando que es estrechamente similar a la noción de doxa (práctica) epistémica de Bourdieu, a la que nos referiremos más adelante. En cualquier caso, lo que sí puede decirse es que Bourdieu aplica y amplía la noción wittgensteiniana de “juego de lenguaje” al contexto de las clases sociales y la relaciona con la posición social de los hablantes (Gay, 1996).

Bourdieu emprende una crítica histórica de la razón que supone una solución a la dicotomía contemporánea de la opción obligada entre razón o historia. Se trata de dilucidar las reglas de juego del campo donde se da el pensamiento y la pesquisa. “Sólo advirtiendo los determinismos sociales que sesgan la mirada del filósofo o del investigador social es posible avanzar en la conquista de la autonomía y por lo tanto de la universalidad en el campo considerado” (Moreno y Vázquez, 2006, 16). Todo esto sería un procedimiento de criba que garantizaría no tanto la disolución de la crítica, sino precisamente la posibilidad de un campo autónomo donde pueda ejercerse. Así pues, en la polémica en torno a la Ilustración, Bourdieu se decanta no tanto por combatirla y arrojarla en brazos de la irracionalidad, sino por llevarla más allá de sí misma en una Ilustración de la Ilustración (Pecourt, 2007, 30).

2. La academia como campo social y la disposición “escolástica”.

Todos actuamos y pensamos dentro de una sociedad que el francés divide en “campos”, que implican un habitus específico. Como señala el profesor L. E. Alonso, “El campo es el espacio social que se construye en torno a algo que es valorado socialmente. Este espacio es relacional y relativo, depende de las posiciones que lo circunscriben, y estas posiciones, a su vez, se apoyan en las diferentes dotaciones de capital con que cuentan los actores” (Alonso, 2002, 19). Por otra parte, el habitus en el espacio social es definido como “ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas” (Bourdieu, 2007, 19). Los habitus son diferenciadores, en el sentido de que definen una posición y, además, crean las diferencias en la realidad social. En relación con los campos, puede haber habitus específicos que son como esquemas clasificatorios que subyacen al sentido práctico requerido por un campo y que se asume inconscientemente por el mero hecho de estar jugando el juego característico del campo en cuestión. Un campo es, así, como una partida de cartas en la que se asume unas reglas, se

respetan o infringen también según ciertas pautas establecidas y se compite para obtener mayor ganancia, que es el “capital” en juego, no necesariamente económico. De hecho, igual que poseemos dinero, existen otros capitales, como el cultural, tan determinantes como la economía (Liozos, 2006), por lo que Bourdieu amplía el planteamiento marxista ortodoxo². Hay que tener en cuenta, entonces, que “La distribución de los agentes en el espacio social compromete, para ser exactos, tres dimensiones: el *volumen global de capital poseído*, la *composición* de este capital (peso relativo de los diferentes tipos de capital) y la *trayectoria* o evolución en el tiempo del volumen y composición del capital” (Inda y Duek, 2005, 4).

Como campo específico con su correspondiente habitus, Bourdieu se refiere a la academia (*scholé*). Ésta reclama una actitud (habitus) de distanciamiento y frialdad respecto al mundo, una inercia, podríamos decir, objetivante. La sociología nos enseña que la mirada objetiva no es sino el producto de lo académico como campo social. Hay, por tanto, una “materia social” que posibilita el ejercicio y el nacimiento de esta mirada, que en este sentido aparece asociada a un tiempo y a unas instituciones sociales (Platón, la Academia). Se constituye, entonces, un universo dentro de la sociedad actual en el que lo escolar continúa vigente, como mentalidad, sentido y mirada (Bourdieu, 1999b, 29).

Esta actitud escolástica la relaciona Bourdieu con la burguesía y su forma de vida carente de preocupaciones materiales. En esto, sigue a Durkheim, en su idea de una ciencia y saber burgueses basados en el olvido de sus propias condiciones e historia. La mirada escolástica justifica, además, la posición social aristocrática, por encima de sus propias condiciones, negando la razón de ser social de la que procede y conformando una suerte de sociodicea. Así, los privilegios y desigualdades quedan asegurados, en cuanto se pierden de vista en la perspectiva académica escolástica (Bourdieu, 1999b, 41). “Este aristocratismo [escolástico] debe su éxito al hecho de ofrecer a los habitantes de los universos escolásticos una ‘teodicea de su privilegio’ perfecta, una justificación absoluta de esa forma de olvido de la historia, el olvido de las condiciones sociales de posibilidad de la razón escolástica, que, a pesar de lo que en apariencia los separa, el humanismo universalista de la tradición kantiana comparte con los profetas desencantados del ‘olvido del ser’” (Bourdieu, 1999b, 41). Así, la interpretación que Bourdieu realiza de Heidegger va en esta línea por la que el alemán cede a un aristocratismo que olvida su procedencia social, justo en la época de apogeo de las ciencias sociales, que él considera parte de la historia de caída y olvido del ser en el Occidente de la ciencia, la metafísica y la técnica (Bourdieu, 1999b, 43; 1991). El tiempo y la

² Sobre las relaciones de Bourdieu con Marx, al que acude en unos aspectos al tiempo que en otros lo rechaza, cf. Gutiérrez, 2003.

historicidad del *Dasein* no pueden ser captados “científicamente” o “históricamente” (según las ciencias históricas). En esto, “Heidegger presenta, en especial en sus obras de juventud, una manifestación particularmente aguda de *hybris* del pensamiento sin límites” (Bourdieu, 1999b, 44).

Lo que Bourdieu propone, por tanto, tanto a la filosofía como a la intelectualidad en general y al mundo de la *scholé*, es hacer consciente su origen y condiciones sociales como clase (Bourdieu, 1999b, 45; Moss, 2005), así como sus dinámicas de poder y lucha en las que coexisten una *libido dominandi* junto a la *libido sciendi*. De hecho, Bourdieu ha mostrado que concretamente en el campo de la universidad se da una lucha constante destinada a cambiar su estructura, en la que tanto el poder académico como el prestigio intelectual sirven de armas y objetos en pugna, al mismo tiempo (Bourdieu, 2008). Este tipo de análisis, lejos de verse como amenazas por parte del filósofo o del universitario, ha de verse como un favor consistente en la puesta en evidencia de que la supuesta libertad y autonomía del pensamiento filosófico es resultado de un prejuicio (un habitus del campo filosófico). Algo que sin duda no gustará a los más “espiritualistas” y conservadores y que será criticado por ellos desde “los valores sagrados de la persona y los derechos imprescriptibles del ‘sujeto’” (Bourdieu, 1999b, 46). En este tipo de pensamiento, esclavo a juicio de Bourdieu de su propio campo de juego y habitus, se apela a lo intemporal y al fundamento (Bourdieu, 1999b, 46-47). Para combatir este idealismo, es preciso hacer ver que lo social es elemento constituyente del pensamiento aun en sus formulaciones más distanciadas y formalmente ahistóricas.

Así, Bourdieu arremete contra el ideal de pureza descriptiva de la fenomenología y contra el tipo sartreano de filósofo, del mismo modo que contra ciertas corrientes postmodernas que también obedecerían, según él, a un habitus de intelectual. También critica todo fetichismo de los textos puros o canónicos, mostrando el carácter social de la elección de los mismos. En esto, y en otros momentos, Bourdieu parece apuntar con simpatía a los análisis de Foucault, al que, sin embargo, también cuestiona por su *pathos* causal-explicativo. Porque Bourdieu señala que la causalidad lineal de las explicaciones propia de la modernidad y su tendencia a los pares de opuestos es modernidad dentro de la postmodernidad. Este *pathos* moderno es originado históricamente y hay que detectarlo porque en ocasiones ciega para comprender y analizar cosas complejas y poliédricas como es la propia sociedad o espacio social, entendido como “(...) un sistema de posiciones sociales donde se definen unas en relación a otras” (Castón, 1996, 86).

Lo propio de la mirada científica (sociología, antropología) es el situarse en una relación de exterioridad ante el juego (campo social) que observa. Y la experiencia de la alteridad ajena le lleva

a olvidar su propia vinculación a una práctica (Bourdieu, 1999b, 77-78). Pero si se aplica a uno mismo la mirada ejercitada en ver las prácticas ajenas puede abordarse el campo escolástico en su carácter ritual y como algo que proyecta distorsiones en la realidad que es observada y estudiada.

3. Razón y escuela.

De manera relacionada con lo expuesto en líneas anteriores, hay que señalar que muchos tipos de universalismo de la razón pecan de olvidar las condiciones (sociales) de toda universalización y teorización abstracta. Por eso, Bourdieu pregunta certeramente cómo ignorar que el mundo escolástico está plagado de intereses sociales, por ejemplo de dominio, que se proyectan en la propia actividad científica (Bourdieu, 1999b, 91). Con dureza, Bourdieu declara: “(...) en la medida en que resulta posible gracias al privilegio, un privilegio que se ignora, la razón contiene en sí la virtualidad de un abuso de poder (...) es a la vez fuente de beneficios materiales y simbólicos e instrumento de dominación y legitimación” (Bourdieu, 1999b, 106). Su ventaja es prestar un velo de neutralidad y universalidad a lo que no es sino la más absoluta particularidad, es decir, hacer que lo arbitrario se presente como universal. Esto es achacado por Bourdieu a la filosofía tanto de Rawls como de Habermas (Bourdieu, 1999b, 107), quien “somete las relaciones sociales a una doble reducción o, lo que viene a ser lo mismo, a una doble despolitización, que lleva, sin que lo parezca, a replegar la política al terreno de la ética: Habermas reduce las relaciones de fuerza políticas a relaciones de comunicación (...)” (Bourdieu, 1999b, 91)³.

La manera de liberar a la razón de su ensimismamiento olvidadizo es el recurso bourdieusiano a la sociología de la *scholé* y de los intelectuales; así como a su conocida crítica a la escuela (Bourdieu, 2001). En esto Bourdieu, aunque lo parezca, no debería ser acusado de relativista, insistimos, ya que a lo que aspira es a una purga de los velos que cubren a la razón para que ésta muestre, verdaderamente, su efectividad, como hemos afirmado *supra*. Tampoco debe ser acusado de entender la escuela con una perspectiva fatalista que excluiría cualquier componente de resistencia, como se ha hecho a menudo confrontándolo con las teorías de la resistencia en pedagogía (Ávila, 2002) o con Foucault, de cuya teoría algún autor espera más posibilidades para la subversión que de la teoría bourdieusiana (Cronin, 1996)⁴. Bien es cierto que *La reproducción*

³ Esta estrechez del planteamiento habermasiano frente al de Bourdieu es señalada también en algunas fuentes secundarias, como el trabajo de Schatzki (1987). No obstante, también se ha señalado alguna similitud entre Habermas y Bourdieu, en lo que se refiere a la teoría de la acción como aplicación de esquematismos a su vez emanados de la experiencia social y de la práctica. Cf. Maesschalck (2001). Del contexto de la acción emanarían los significados.

⁴ Hemos de añadir que nuestra postura personal discrepa de esta contraposición entre Foucault y Bourdieu en la que el segundo es acusado de no proveer de adecuados instrumentos para la transformación social. Por el contrario, como también opina Olson (1995), Bourdieu sí nos dota mejor de un arsenal emancipatorio. Bourdieu resulta

parece no dejar muchas oportunidades a los agentes sociales dentro de la escuela para la transformación (Marqués, 2006, 88); pero en realidad, dentro de la propia academia y, quizás, incluso de la escuela cabría pensar en formas de superar la inercia reproductorista (Mills, 2008; Nash, 2004)⁵.

Lo que Bourdieu pone de manifiesto es cómo la escuela sirve a la sociodicea (la justificación de la estructura social vigente): “El mito del ‘don natural’ y el racismo de la inteligencia ocupan el centro de una sociodicea, vivida íntimamente por todos los dominantes, más allá de las diferencias en los compromisos éticos o políticos proclamados, que erige a la ‘inteligencia’ (medida escolarmente) en principio supremo de legitimación y ya no imputa la pobreza y el fracaso –en una civilización de los ‘resultados’, en la que hay que tener éxito en todo- a la pereza, la imprevisión y el vicio, sino a la estupidez” (Bourdieu, 1999b, 108). Por eso, señala A. B. Gutiérrez: “Así, en el orden de las prácticas culturales, muestra Bourdieu, la cultura dominante, haciéndose reconocer como universal, legitima los intereses del grupo dominante, forzando a las otras culturas a definirse negativamente por relación a ella” (Gutiérrez, 2004, 297).

Así pues, el elemento más interesante de Bourdieu para ser aplicado a la teoría de la educación es la concepción histórica de la razón, es decir, su concepción de que los fundamentos de la razón son históricos y proceden de la estructuración altamente compleja, multidimensional, de la sociedad. Esto hace que relativice constantemente las ideas o valores en apariencia más neutros y objetivos, señalando lo arbitrario de las mismas, contra la fe en su origen argumentativo, racional o lógico. Pero, contra toda permanencia en un escepticismo inmovilizante, indica que “paradójicamente, tal vez someter a la razón a la prueba de la historicización más radical, en particular echando por tierra la ilusión del fundamento al recordar lo arbitrario del origen y mediante la crítica histórica y sociológica de los instrumentos de la propia ciencia histórica y sociológica, sea la manera de liberarla de la arbitrariedad y la relativización histórica” (Bourdieu, 1999b, 125).

Bourdieu advierte que la legitimación de figuras, personas, políticos, obra mediante el

excelente para llegar adonde Foucault sólo llega contradiciéndose a sí mismo, como señala Habermas (Habermas, 2008, 291-319), ya que todo discurso emancipatorio requiere aquello que el propio Foucault elimina tajantemente (un punto de apoyo arquimédico y principios a partir de los cuales ejercer la crítica), frente a Bourdieu que en sus matizados elogios a la razón y a la ciencia se sitúa, pese a todo, en la tradición crítica, emancipatoria y universalista de la Modernidad. Es aquí (en la Modernidad menos ingenua) donde, a nuestro juicio, se hallaría la mejor posibilidad para emprender una pedagogía liberadora, como lo ejemplifica el planteamiento de Paulo Freire (Santos, 2008; Prado, 2004; Macedo, 2000; Rodríguez, 1998).

⁵ Ciertamente, también puede afirmarse que Bourdieu parece haber defendido ambas cosas en distintas obras (por un lado, el férreo determinismo de la teoría reproductorista, y, por otro lado, la posibilidad de que mediante acciones políticas o pedagógicas puedan cambiarse las cosas), a lo largo de su evolución intelectual, como señala en su excelente análisis Van Zanten (2005).

olvido de la arbitrariedad que funda el poder o la presencia de esa figura. Así, un intelectual o un político estarán más legitimados según este engaño esté mejor realizado. El poder para Bourdieu, contra la visión más piramidal y monolítica del marxismo, está diluido, de un modo semejante a como lo entiende Foucault: “sólo se realiza y se manifiesta a través de un conjunto de campos unidos por una verdadera *solidaridad orgánica* y, por lo tanto, diferentes e interdependientes a la vez. Más precisamente, se ejerce, de forma invisible y anónima, mediante acciones y reacciones, anárquicas en apariencia, pero, de hecho, impuestas estructuralmente, de agentes e instituciones incluidos en campos a la vez competidores y complementarios, como, por ejemplo, el económico y el escolar, e implicados en el circuito de intercambios legitimadores cada vez más dilatados y complejos y, por lo tanto, cada vez más eficaces simbólicamente, pero que asimismo dejan, en medida creciente, cada vez más espacio, al menos en potencia, a los conflictos de poder y autoridad” (Bourdieu, 1999b, 137). Así, el poder sería un fenómeno multidimensional, variable, fluctuante, asociado al funcionamiento de un campo social, como ha llegado a mostrarse incluso en la emergencia social de la figura del dictador (Van der Linde, 2007).

Puede haber, en el contexto de lucha entre dominadores y dominados, teorías, como la de la lucha de clases o la división de los tres poderes, que se desarrollen con el efecto de influir en estas luchas y de reconfigurar el panorama del dominio social. Pero siempre será común que el dominador deberá su legitimación al olvido de la arbitrariedad que lo instituye, ocultando la verdadera motivación e intereses reales, variables y de muy distinta índole, que lo mueven para dominar. En este sentido, el derecho consagra, y esa es su función principal según Bourdieu, la configuración del dominio en una sociedad. Surgen instituciones específicas para legitimar y asegurar el dominio, como es la escuela, pero que, como en este caso, cuanto más complejas y autónomas son, más lugar reservan también para la aparición de elementos de subversión (Bourdieu, 1999b, 140-141).

Así pues, hay lugar en el entramado social, siguiendo la teoría de Bourdieu, también para subversiones y cambios. Bourdieu pretende con esto conciliar el absolutismo logicista con el relativismo historicista. La razón puede emancipar *sin perder por ello su carácter histórico y contingente* (contra Habermas). Pero, también, se puede defender que la historia desde su juego de luchas e intereses ha podido producir algo (la razón, el pensamiento argumentativo) que sin dejar de ser histórico ostenta un carácter objetivo, “universal”, distanciado que lo faculta para impugnaciones y contribuciones a la transformación social (contra Foucault). Así, la observación (sociológica) de lo que ocurre de hecho en el mundo científico, “(...) obliga a adherirse a un

realismo crítico y reflexivo, en ruptura a la vez con el absolutismo epistémico y el relativismo irracionalista” (Bourdieu, 1999b, 147).

La pretensión de tomar conciencia de la historicidad de la razón, según Bourdieu, “Significa negarse a reemplazar el Dios creador de las ‘verdades y los valores eternos’ por el Sujeto creador y devolver a la historia, y a la sociedad, lo que se ha atribuido a una trascendencia o un sujeto trascendental” (Bourdieu, 1999b, 152). Así pues, lo que Bourdieu no se cansa de combatir es un fetichismo platonizante de la razón propio del pensamiento escolástico (de la *scholé*). Por eso, hay además un anti-kantismo en Bourdieu, parejo a una fuerte crítica del idealismo constructivista, del sujeto que conoce y se hace de modo absoluto, lo que interesa sobremanera a la pedagogía para valorar a fondo y tal vez matizar, por ejemplo, el actual discurso de las competencias en su justa medida, que se dice basado en una concepción pedagógica constructivista⁶. Por el contrario, y como es frecuentemente olvidado por este discurso, “Hay que buscar en el objeto elaborado por la ciencia (el espacio social o el campo) las condiciones sociales de posibilidad del ‘sujeto’ y su actividad de elaboración del objeto (...) y revelar de este modo los límites sociales de sus actos de objetivación” (Bourdieu, 1999b, 159).

4. Conclusión: los límites de la educación.

Como resultado de una violencia simbólica que se realiza sobre todo a través de la escuela (Ávila, 2005, 163-164; Martínez García, 2007, 294; Nash, 2005), se crea la *illusio* que percibe el orden instituido como “natural”. Esto se da con fuerza incluso en quienes han sufrido los peores efectos del régimen de dominación, frente a las teorías de la resistencia que enarbola por ejemplo Giroux. El situarse al margen del lugar de los privilegios no garantiza necesariamente la subversión o la protesta (Bourdieu, 1999b, 228). En este proceso resulta fundamental, y Bourdieu lo repite bastante, el papel del Estado y de quienes lo controlan. El Estado es la institución por excelencia

⁶ Desde la teoría sociológica de Bourdieu, en efecto, hay instrumentos para obligarnos a replantear y cuestionar gran parte del discurso de las competencias en pedagogía, como certeramente señalan Campillo et al. (2008). En general, la teoría de Bourdieu desmiente numerosos dogmas y pseudo verdades del pensamiento neoliberal, en lo que éste tiene de ensalzamiento de la razón estratégica y calculadora (técnico instrumental) propia de un sujeto que desde su voluntad y conciencia se adaptaría a una realidad que se presenta como condición absoluta frente a la arbitrariedad que en el fondo la constituye. Así, hay una visión de tono idealista y racionalista que oculta las irracionalidades y elementos inerciales e inconscientes de la toma humana de decisiones y del uso de la razón estratégica. Lejos de promover el fatalismo resignado, los estudios de Bourdieu ofrecen elementos científicos para emprender una lucha consciente que puede darse en ciertos sectores específicos del entramado social (Bourdieu, 1999a; Barranco, 2003, 206-210; Álvarez, 2005).

Sobre Bourdieu como crítico del neoliberalismo junto a otros autores, cf. Vergara (2005). En Bourdieu encontramos, desde luego, elementos para pensar las condiciones sociales requeridas para la democracia y la justicia social, lo que lo convierten en un pensador político (Wacquant, 2004) muy crítico con ciertos idealismos encubridores como el de los valores de libertad, igualdad y justicia social esgrimidos jurídicamente en nuestros sistemas políticos pero no mantenidos de hecho, según nos recuerdan algunos autores (Topper, 2001).

que sirve a la dominación debido a la capacidad extraordinaria que tiene de imponer subrepticamente un punto de vista, sin necesidad del constante recurso a la fuerza. Toda experiencia primera del mundo, en este sentido y contra los fenomenólogos, “constituye *una relación socialmente elaborada*, como los esquemas perceptivos que la posibilitan” (Bourdieu, 1999b, 230). El Estado, apoyado en la familia y en la Escuela, “(...) crea las condiciones de una sintonización inmediata de los habitus que constituye a su vez el fundamento de un consenso sobre este conjunto de evidencias compartidas que son constitutivas del sentido común” (Bourdieu, 1999b, 231). Para entender bien esto, desde luego, hay que abandonar aquello a lo que Bourdieu se refiere como filosofía de la conciencia. “El ajuste prerreflexivo entre las estructuras objetivas y las incorporadas, y no la eficacia de la propaganda deliberada de los aparatos, o el libre reconocimiento de la legitimidad por los ciudadanos, explica la facilidad, en definitiva realmente asombrosa, con la que, a lo largo de la historia, y exceptuando contadas situaciones de crisis, los dominantes imponen su dominación” (Bourdieu, 1999b, 234).

Por eso, la lucha contra la opresión no puede plantearse desde los discursos, la “conversión de los espíritus” mediante la mera educación o la predicación racional. Éstos son prejuicios y actitudes de intelectuales, que obedecen, a su vez, a las condiciones específicas de su campo. En este sentido, afirma Bourdieu: “El habitus, indudablemente, no es un destino, pero la acción simbólica no puede, por sí sola, y al margen de cualquier transformación de las condiciones de producción y fortalecimiento de las disposiciones, extirpar las creencias corporales, pasiones y pulsiones que permanecen por completo indiferentes a las conminaciones o las condenas del universalismo humanista (que, a su vez, por lo demás, también arraigan en disposiciones y creencias)” (Bourdieu, 1999b, 237). Así que hay que conceder este papel liberador a la ciencia social, según Bourdieu: “Sólo la crítica histórica, arma capital de la introspección, puede liberar el pensamiento de las imposiciones que se ejercen sobre él cuando, dejándose llevar por las rutinas del autómatas, trata como si fueran cosas unas construcciones históricas cosificadas” (Bourdieu, 1999b, 240). Parece que es aquí, a la ciencia social, y también a un enfoque de corte psicoanalítico, adonde Bourdieu apuntaría para desarrollar un proyecto de liberación.

Referencias bibliográficas

ALONSO, L. E. (2002). “Pierre Bourdieu *In memoriam* (1930-2002). Entre la bourdieumanía y la reconstrucción de la sociología europea”. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 97, 9-28.

- ÁLVAREZ, A. N. (2005). “La globalización según Bourdieu”. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 121-135.
- ÁVILA, M. (2002). “Violencia estructural y resistencia: dos caras de la misma moneda”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2). Consultado (27/11/2010) en <http://web.archive.org/web/20041217225306/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209&docid=888>
- ÁVILA, M. (2005). “Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Bernstein”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 159-174.
- BARRANCO, O. (2003). “Aportacions de Pierre Bourdieu a la ‘teoria de la ideologia’”. *Revista Catalana de Sociologia*, 19, 189-217.
- BECH, J. M. (2006). “Merleau-Ponty i Bourdieu entre fonamentació i facticitat: les perplexitats al voltant de la ‘institució’”. *Anuari de la Societat Catalana de Filosofia: Revista de Filosofia*, 17, 139-152.
- BOURDIEU, P. (1991). *La ontología política de Martin Heidegger*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1999a). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1999b). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2008). *Homo Academicus*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. Cl. (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- CAMPILLO, M. J. et al. (2008). “Actores y campos: de lo científico y lo profesional”. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, numero monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”*. Consultado (27, 11, 2010) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- CASTÓN, P. (1996). “La sociología de Pierre Bourdieu”. *Reis. Revista española de investigaciones sociológicas*, 76, 75-98.
- CRONIN, C. (1996). “Bourdieu and Foucault on Power and Modernity”. *Philosophy and Social Criticism*, 22 (6), 55-85.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. M. (2003). “Habitus y sentido práctico: la recuperación del agente en la obra de Bourdieu”. *Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 7-28.
- FERRANTE, C. (2008a). “Corporalidad y temporalidad: Fundamentos fenomenológicos de la Teoría Práctica de Pierre Bourdieu”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 20.

- Consultado (28/11/2010) en <http://www.ucm.es/info/nomadas/20/carolinaferrante.pdf>
- FERRANTE, C. (2008b). “De Mauss a Levi-Strauss: la concepción de lo social como doble verdad en Pierre Bourdieu”. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2 (2), 49-61. Consultado (27/11/2010) en <http://www.intersticios.es/article/view/2736/2123>.
- GAY, W. C. (1996). “Bourdieu and the Social Conditions of Wittgensteinian Language Games”, *International Journal of Applied Philosophy*, 11 (1), 15-21.
- GUTIÉRREZ, A. B. (2003). “Con Marx y contra Marx: el materialismo en Pierre Bourdieu”. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 453-482.
- GUTIÉRREZ, A. B. (2004). “Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu”, *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 289-300.
- HABERMAS, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz Editores.
- INDA, G. y DUEK, C. (2005). “El concepto de clases en Bourdieu: ¿nuevas palabras para viejas ideas?”, *Aposta. Revista de ciencias sociales*, 23. Consultado (28/11/2010) en <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/indayduek.pdf>
- LIOZOS, S. (2006). “Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela?”. *C&E: Cultura y Educación*, 18 (3-4), 219-230.
- MACEDO, D. (2000). “Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana”. *Educación XXI*, 3, 53-61.
- MAESSCHALCK, M. (2001). “La reduction du contexte chez Bourdieu et Habermas”. *Revue Philosophique de Louvain*, 99 (2), 254-290.
- MARCOULATOS, I. (2001). “Merleau-Ponty and Bourdieu on *Embodied Significance*”. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31 (1), 1-27.
- MARQUÉS, I. (2006). “Bourdieu o el ‘caballo de Troya’ del estructuralismo”. *Reis. Revista española de investigaciones sociológicas*, 115, 69-100.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2007). “Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas”. *Revista de Educación (Madrid)*, 342, 287-306.
- MEDINA, J. (2003). “Wittgenstein and Nonsense: Psychology, Kantianism, and the *Habitus*”, *International Journal of Philosophical Studies*, 11 (3), 293-318.
- MILLS, C. (2008). “Reproduction and Transformation of Inequalities in Schooling: The Transformative Potential of the Theoretical Constructs of Bourdieu”. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (1), 79-89.
- MORENO, J. L. y VÁZQUEZ, F. (2006). “Presentación. ‘Serían necesarios comandos de

- intervención filosófica rápida”. En J. L. Moreno y F. Vázquez (Editores). *Pierre Bourdieu y la Filosofía* (pp.). Barcelona: Montesinos.
- MOSS, P. A. (2005). “Toward Epistemic Reflexivity in Educational Research: A Response to Scientific Research in Education”. *Teachers College Record*, 107 (1), 19-29.
- NASH, R. (2004). “Can the Arbitrary and The Necessary Be Reconciled? Scientific Realism and the School Curriculum”. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (5), 605-623.
- NASH, R. (2005). “Cognitive “Habitus” and Collective Intelligence: Concepts for the Explanation of Inequality of Educational Opportunity”. *Journal of Education Policy*, 20 (1), 3-21.
- OLSON, K. (1995). “Habitus and Body Language: Towards a Critical Theory of Symbolic Power”. *Philosophy and Social Criticism*, 21 (2), 23-49.
- PECOURT, J. (2007). “El intelectual y el campo cultural. Una variación sobre Bourdieu”. *Revista Internacional de Sociología*, 65 (47), 23-43.
- PRADO de, M. R. (2004). “Paulo Freire y Millán Santos, puntos de encuentro en sus trayectorias de compromiso social y educativo”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 79-101.
- RODRÍGUEZ, M. (1998). “Dialogicidad versus ‘comunidades’ de la sociedad global”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, 37-52.
- SANTOS, M. (2008) “Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 155-173.
- SCHATZKI, Th. R. (1987). “Overdue Analysis of Bourdieu’s Theory of Practice”. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 30, 113-135.
- TOPPER, K. (2001). “Not So Trifling Nuances: Pierre Bourdieu, Symbolic Violence, and the Perversions of Democracy”. *Constellations: An International Journal of Critical and Democratic Theory*, 8 (1), 30-56.
- VAN DER LINDE, C. G. (2007). “Mosaico intercultural de abusos de poder”. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 28 (96), 91-109.
- VAN ZANTEN, A. (2005). “Bourdieu as Education Policy Analyst and Expert: A Rich but Ambiguous Legacy”. *Journal of Education Policy*, 20 (6), 671-686.
- VERGARA, J. (2005). “La utopía neoliberal y sus críticos”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10 (31), 37-62.
- WACQUANT, L. (2004). “Pointers on Pierre Bourdieu and Democracies Politics”. *Constellations: An International Journal of Critical and Democratic Theory*, 11 (1), 3-15.