



**I Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política
Educativa
15 y 16 de noviembre de 2012
Buenos Aires, Argentina**

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CONSTRUCCIÓN DE CREENCIAS

Marta Degl' Innocenti.
UNTREF – UNL Argentina
madice19@hotmail.com

Eje temático: Epistemología, política educativa y realidad latinoamericana

Resumen

El propósito de este trabajo es compartir con los colegas algunos aportes epistemológicos y metodológicos, de la teoría de Pierre Bourdieu, a la comprensión de la creencia en que los niños que viven en contextos de pobreza no pueden apropiarse del capital cultural que transmite la escuela.

Encuentro en la teoría de la práctica un marco potente para el análisis de las estructuras objetivas -materializadas en leyes, decretos, reglamentaciones y diseños curriculares de la política educativa provincial- que fueron aportando a la construcción de las estructuras subjetivas -disposiciones, creencias, representaciones sociales, habitus- que identifican desventajas sociales con desventajas escolares y nominan a los niños de sectores populares como carentes e incapaces de aprender los contenidos escolares.

Espacio social y cuerpo socializado, campo y habitus, son conceptos potentes para la comprensión del problema planteado. Tendré que avanzar en sus aspectos relacionales y en su funcionamiento concreto en los discursos político educativos y en las prácticas de los agentes que 'viven' el mundo de la escuela.

¿Cómo se configuró la creencia en que los niños que viven en contextos de pobreza no pueden apropiarse del capital cultural que transmite la escuela?

¿Qué elementos de las políticas educativas (nominaciones, adjetivaciones, eufemismos) contribuyeron en la construcción de esta creencia?

Pierre Bourdieu plantea que la escuela, en forma disimulada y arbitraria, transforma las diferencias culturales en diferencias sociales, colaborando en la reproducción de la estructura social. Esta afirmación me induce a reflexionar acerca del impacto que la construcción de la (RS) representación social del alumno como un niño carente ejerce sobre los procesos de reproducción de la pobreza.

Lograr una comprensión de las condiciones sociales de pobreza que atraviesan la vida escolar de nuestros alumnos, no significa fabricar ni pensar en términos de un 'alumno pobre' ni en una pedagogía específica que lo aborde. El fatalismo de la pobreza puede instalarse si consideramos como opción válida la naturalización de la pobreza, considerándola como característica propia de los alumnos.

Por otro lado, los sistemas de clasificación son instrumentos de conocimiento que reorganizan la percepción y la apreciación de los alumnos; suponen una operación de anticipación o predicción de ciertas características o comportamientos de los niños. En este sentido, un enunciado descriptivo se

transforma en un enunciado prescriptivo ya que está dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito.

Toda clasificación implica una distinción del objeto o sujeto y, al mismo tiempo, una valoración y una expectativa, esto es, un resultado esperado. La expectativa que un sujeto tiene de otro influye además en el tipo y calidad de la relación que mantiene con él.

Pensar o designar a los alumnos como 'pobres' no es una expresión inocua como tampoco neutra. Nombrar no es una operación inocente, mucho menos si el poder de nominación parte de una instancia jerárquica superior o de una figura legitimada y autorizada socialmente como la del docente.

El docente tiene un lugar simbólico importante en los procesos de subjetivación y constitución de la autoestima social de los alumnos como en la representación que se va configurando acerca de ellos; al designarlo como pobre, la condición de pobreza puede ser tratada como nota esencial del alumno y operar como una marca de calidad negativa (Kaplan;2005).

Las RS se constituyen en esquemas clasificatorios que se utilizan para distinguir y categorizar; en este caso, la imagen que el maestro construye acerca de sus alumnos es un elemento que condicionará una determinada clasificación de los alumnos, destacando determinados rasgos distintivos de los mismos y dejando de lado otras características.

En nuestro trabajo cotidiano observamos que al calificar al alumno como pobre, el maestro asienta sus supuestos en lo que el niño 'no puede', 'no trae', 'no hace', etc., dejando de lado, al mismo tiempo, la posibilidad de trabajar con todo lo que el niño sí puede. En una posición extrema, la conclusión a la que algunas veces se llega es que 'no se puede enseñar porque el alumno no aprende', resignando así la función primordial de la tarea docente.

Las disfunciones de la escuela se analizan desde diferentes perspectivas y las críticas al maestro abundan pero no se aborda la problemática de cómo inciden los resultados de la tarea en la autoestima y autovaloración profesional. El

círculo 'no enseñar-no aprender' continúa desvalorizando la imagen del maestro y es una fuente de insatisfacción que va deteriorando aún más la tarea docente. De allí la importancia de estudiar cómo se inicia y reproduce esta RS.

Maestros y alumnos poseen una 'doble existencia': 'son como son' en un sentido material-objetivo y 'son como son percibidos' por el otro. Los maestros contribuyen entonces a la construcción social de la figura del alumno así como los alumnos, en cierta medida, también 'hacen al maestro'.

Los actos de nombramiento-clasificación tienen más fuerza en aquellos que institucionalmente detentan una posición de mayor autoridad ya que, como plantea Bourdieu, al estructurar la percepción que los agentes sociales poseen del mundo social, el nombramiento contribuye a hacer la estructura de ese mundo y lo hace de un modo tanto más profundo cuando más ampliamente reconocido está, es decir, cuanto más autorizado está. (Bourdieu, 1982).

Los actos de nombramiento poseen una intención performativa, pertenecen a la clase de actos de institución y destitución mediante los cuales un individuo, le hace entender a alguien que tiene tal o cual propiedad y le hace saber al mismo tiempo que tiene que comportarse conforme con la esencia social que de ese modo le es asignada. (Bourdieu, 1982).

De esta manera, el maestro ayuda a la construcción social de los alumnos nombrándolos, clasificándolos, etiquetándolos de acuerdo a sus propios esquemas perceptivos y valorativos. Los adjetivos que expresan los maestros de sus alumnos pueden actuar a modo de anticipación-predicción del comportamiento y rendimiento de los últimos al ejercer el maestro autoridad sobre el alumno, ello incrementa la posibilidad de que el comportamiento y rendimiento esperados de hecho ocurran. (Kaplan, 2005)

La percepción habitual de los docentes sobre el éxito o fracaso tiende a naturalizar las diferencias que surgen de la apropiación diferenciada de un capital cultural, atribuyéndolas a causas naturales o al medio familiar cosificado. Las diferencias culturales se transforman en diferencias escolares y éstas profundizarán, luego, las diferencias sociales. Es necesario comenzar a

desandar el camino, porque la escuela no ha quedado al margen de los procesos generadores de desigualdad que modificaron los conceptos de ciudadanía y afectaron su tarea formadora.

En este contexto, la pobreza es entendida como una marca estigmatizante y vergonzante, ya que según este neodarwinismo los pobres no tienen la capacidad o aptitud para insertarse en el mercado. Ya no se cuestiona al modelo como productor de exclusión sino que, al naturalizar la desigualdad, se culpabiliza a los sujetos. Se produce un corrimiento del espacio donde se dirimían los conflictos: del Estado hacia la sociedad civil.

Por otro lado, la fuerza de ciertas creencias e imágenes sociales radica en su poder de naturalización. Las categorías con las que se piensa lo social, así como los criterios de distinción que operan allí, se presentan con total obviedad, contribuyendo al olvido de su génesis socio-histórica.

Al designar al alumno como 'pobre', la condición de pobreza puede ser tratada como nota esencial del alumno y operar como una marca de calidad negativa. Al mismo tiempo, el sujeto se auto percibe como intrínsecamente pobre. La pobreza aparece como el primer término de la relación con la escuela y como si se tratara de una nota esencial de su personalidad social, operando como un documento de identidad originario despojado de su matriz socio-histórica (Kaplan; 2005).

Las reformas educativas de los años 90 en América Latina han tenido como característica común el partir de tres elementos sustantivos al pensar las relaciones entre educación y pobreza: nombra al sujeto de la educación como niño carente, postula la necesidad de un nuevo modelo de atención escolar para atender a estos niños y concibe a los maestros como técnicos a los que habrá que capacitar para trabajar con esos niños.

Para Martinis, esta triple construcción discursiva instala una situación de emergencia educativa en la región. Esta emergencia no se constituye a partir del conjunto de dificultades y amenazas que el contexto de pobreza presenta a la escuela, ni por el constante empobrecimiento de los niños de sectores

populares. Expresa la intencionalidad de un discurso educativo que renuncia a la posibilidad de la educación, renuncia que se concreta desde el momento que anula al sujeto de la educación, sustituyéndolo por el niño carente.

En el discurso de la reforma educativa, carencia es lo opuesto a posibilidad. El niño no puede aprender porque es carente -pobre-, porta el síndrome de la carencia cultural. La emergencia educativa tiene que ver, entonces, con el borramiento de uno de los actores de la relación educativa. Ello no implica otra cosa que la desaparición de la relación misma. Sin educando, ya no existe educador. El correlato del niño carente no es un maestro sino una figura que podría ser definida como contenedor-asistente social. La escuela renuncia a enseñar, a poner en juego un saber. La escuela contiene y asiste. Ruptura no ya del lazo social, sino de la posibilidad de establecerlo (Martinis; 2006).

Otros efectos de la reforma educativa de los años 90 se observan en la despolitización del trabajo docente. La reforma impulsó modos de abordar la enseñanza desde perspectivas acotadas y tecnocráticas. Por ello, es imprescindible politizar el trabajo de enseñar, es decir, mostrar la dimensión política que esta práctica social implica. Pensar qué porción de la cultura transmitimos, qué significa priorizar una transmisión por sobre otra, con qué preguntas, cuáles son las necesidades de estos niños, etc., son cuestiones político-pedagógicas y no meras decisiones técnicas. Si podemos discutir estos criterios nos estamos haciendo cargo de un proyecto pedagógico y a la vez estamos construyendo otros sentidos para la enseñanza.

Es importante tener en cuenta las implicancias simbólicas de las políticas focalizadas y el riesgo de estigmatización de sus beneficiarios, con el consecuente impacto mediatizado en su subjetividad. En este sentido, el funcionamiento de los 'comedores' en las escuelas y el 'plan social educativo' son elementos a tener en cuenta en la configuración de la RS del alumno como carente.

Por otro lado, hay que considerar la incidencia de pensar a la pobreza como un atributo que traza las diferencias como diversidades; en ciertos discursos, la

desigualdad, la exclusión y la pobreza se equiparan con la diversidad, como si se tratara de términos equivalentes.

Bourdieu sostiene que la pobreza puede construirse como un fenómeno clave de la reproducción de la sociedad y de sus mecanismos de dominación. Las condiciones sociales –aprehensibles en términos estructurales, relacionales y consideradas como producto de las condiciones pasadas, históricas- existen doblemente: en las cosas y en los cuerpos. El poder es constitutivo de la sociedad y existe en las cosas y en los cuerpos, objetiva y simbólicamente.

Poder físico y poder simbólico, violencia objetiva y violencia simbólica, condiciones objetivas y condiciones simbólicas constituyen el fundamento de la razonabilidad de las prácticas sociales, prácticas que presentan entonces una doble dimensión: un sentido objetivo y un sentido vivido que deben ser entendidos dialécticamente para explicar y comprender las acciones sociales (Bourdieu, 1980).

La noción de pobreza es utilizada para describir condiciones de existencia de ciertos grupos sociales definidos como pobres, según una serie de indicadores, pero no se avanza en la búsqueda de elementos explicativos y comprensivos que permitan dar cuenta de las causas de la pobreza, de los lazos estructurales que ligan a pobres y no-pobres de una determinada sociedad y de la manera como los pobres estructuran un conjunto de prácticas que les permiten reproducirse socialmente en tales condiciones (Alicia Gutiérrez; 2003).

La pobreza puede ser concebida como una construcción social que se desarrolla y consolida a partir de la acción de agentes y procesos que, al amparo de estructuras que favorecen su accionar, le dan una forma histórica concreta. La producción y reproducción de la pobreza es un fenómeno complejo en el que interactúan diferentes factores: económicos, sociales, políticos, culturales y étnicos. Me propongo aportar algunos elementos desde el campo cultural para mejorar el entendimiento de las condiciones que permiten la retroalimentación del círculo pobreza-desigualdad.

En datos administrados por la CEPAL (Panorama Social de América Latina 2006) se compara la cantidad de personas pobres e indigentes en la región: en 1980 existían 136 millones de seres humanos pobres, de los cuales 62 millones eran indigentes. En 2005 esas cifras se elevan a 209 millones y 81 millones, respectivamente. Esto significa que, en los últimos 25 años, se generaron 73 millones más de personas pobres y 19 millones más de personas indigentes. Estos datos justifican sin necesidad de mayores argumentos, los propósitos de esta investigación.

Desde esta perspectiva, me planteo realizar un análisis teórico de los discursos político-educativos, materializados en leyes, decretos, reglamentaciones y publicaciones, esto es, en estructuras objetivas, realizados en el período 1974-1997 en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires que interpelan a maestros de escuela primaria.

Estudio de la creencia acerca del sujeto que aprende

El problema planteado surge de investigaciones en el área de la formación docente que he realizado en el marco de la Cátedra de Pedagogía de la UNLZ. Parto de reconocer la importancia de la transmisión que debería realizar la escuela para aquellos individuos o grupos que no adquieren en la pedagogía familiar el capital cultural que la vida social requiere. En este sentido, la tarea del docente y la representación social (RS) de la enseñanza con la que enfrenta su práctica, son factores condicionantes de su efectivo desarrollo.

En el año 2006 comencé a indagar en la *RS acerca de la dimensión política de la enseñanza* con la que ingresan los estudiantes al Profesorado de Educación Primaria Básica en dos Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de La Matanza, Provincia de Buenos Aires. La dimensión política que los estudiantes le asignan a la enseñanza está configurada por la visión hegemónica de la función de la escuela, en el marco de una determinada manera de ver el mundo y la sociedad: el sistema es armonioso y bien pensado, las desviaciones pueden y deben corregirse. La transmisión de

valores jugará, como en la etapa fundacional y habitus magisterial mediante, un lugar primordial.

Para los entrevistados, el núcleo central de la RS de la enseñanza está en su potencialidad para formar a los niños en valores y, de ese modo, transformar la realidad. La pobreza, la exclusión, la violencia social, son desviaciones que pueden y deben ser corregidas a través de la inculcación de valores como solidaridad, respeto, igualdad y no discriminación. La función de 'transmitir valores' es entendida por los estudiantes como prioritaria para la tarea escolar. La forma de solucionar la pobreza es la solidaridad: esa es la función de transformación que tienen los valores.

En el año 2007 focalicé la atención en la *RS de la enseñanza* con la que ingresan los estudiantes a esta y otras carreras docentes: Educación Inicial, Primaria Básica y Lengua. Los ingresantes asocian representacionalmente la idea de enseñar con la de ayudar a los niños, los cuales mayoritariamente tienen problemas: familiares, sociales o escolares. El conocimiento, el saber, el contenido a transmitir no aparecen en el discurso de los entrevistados.

La imagen que los estudiantes han construido de los futuros alumnos representa a un sujeto pobre de todas las pobrezas. La pobreza económica se generaliza y entonces sólo queda como función ayudar, asistir a los alumnos en sus problemas cotidianos: maltrato familiar, abandono, violencia, drogadicción, hambre, falta de afecto, dificultades para aprender.

El fuerte sesgo en la mirada que asimila 'alumno con pobreza', es el punto de partida en el propósito de indagar cómo se construye socialmente la creencia en la que se fundamenta dicha relación y en qué medida se encuentra en las RS acerca del sujeto que aprende con la que ingresan los estudiantes al magisterio.

Por ello, mi tarea apunta a mejorar el entendimiento de las condiciones culturales y escolares que favorecen la reproducción del círculo pobreza-desigualdad y aportar a la desnaturalización de la RS del sujeto que aprende como niño pobre-carente.

Metodológicamente, la idea es rastrear en el discurso político-educativo de la Provincia de Buenos Aires (período 1974- 1997) elementos que contribuyeron a generar la creencia en que el niño que vive en contextos de pobreza no puede apropiarse del capital cultural que transmite la escuela. Me propongo identificar procesos y políticas concretas que generan desigualdad en el ámbito escolar y buscar los contornos tácitos de los actos de nombramiento oficiales que contribuyen a producir categorías de exclusión.

Para ello, parto de cuatro supuestos básicos:

1. Las RS están configuradas por creencias, opiniones, supuestos, conceptos previos y conocimientos prácticos que inciden en la consideración del sujeto que aprende como carente.
2. Estas RS con las que ingresan los estudiantes influyen forzosamente en el proceso de formación docente inicial que realizan los ISFD.
3. La creencia que identifica niñez con pobreza contribuye a reproducir las desigualdades sociales y culturales.
4. La creencia en que los niños que viven en contextos de pobreza no pueden apropiarse del capital cultural que transmite la escuela es una construcción discursiva histórica, política y social que es necesario comprender.

Algunas cuestiones metodológicas

La tarea se dirige a realizar un análisis intensivo de documentos de política educativa, esto es leyes, decretos, reglamentaciones, diseños curriculares y revistas especializadas; indagando los términos y las expresiones utilizadas en los mismos para categorizar a los niños de sectores populares, la manera en la que son calificados, las acciones que se predicán de ellos, las metáforas y eufemismos a los que se recurre para representarlos y ubicarlos con relación al resto de los grupos sociales. Intentaré determinar cuáles son los recursos léxicos, sintácticos y semánticos empleados en dichos documentos que

puedan haber incidido en la configuración de la RS del sujeto que aprende como pobre-carente.

El objetivo de esta indagación es comprender las características de la selección y creación que, respecto de diferentes vocablos, se utilizan en los documentos de política educativa y en las publicaciones pedagógicas para nombrar, explicar, interpretar y describir a los niños de sectores populares y a los maestros.

El lenguaje y la comunicación son mecanismos en los que no sólo se transmite sino que también se crea la realidad, siendo, al mismo tiempo, un marco en el que la realidad adquiere sentido. La realidad está representada, es decir, apropiada por el individuo, reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores, dependiendo de su historia y del contexto social e ideológico que lo rodea. Es una forma de conocimiento socialmente elaborada y parcializada, teniendo una visión práctica y convergente a la construcción de una realidad común a un conjunto social.

La RS funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos en su entorno físico y social y, por tal razón, va a determinar sus comportamientos o sus prácticas. Podemos entenderla como una guía para la acción, que orienta las acciones y las relaciones sociales, como un sistema de precodificación de la realidad que determina un conjunto de anticipaciones y de expectativas.

La RS no sólo contribuye a hacer la realidad en la conciencia de los sujetos sino que, en la medida que orienta los comportamientos individuales y colectivos, genera efectos sobre lo social, son enunciados que pretenden el acaecimiento de lo que enuncian.

Para Bourdieu, las RS contribuyen a la producción del objeto representado y, por tal motivo, no se las puede excluir del análisis social. La ciencia social debe reintroducir en su definición completa del objeto la representación del objeto; los individuos o los grupos son objetivamente definidos no solamente por lo que son, sino también por lo que se presume que son, un ser percibido

que, aunque depende estrechamente de un ser, jamás es reductible a él. (Bourdieu; 1999).

Además, la RS acerca del **sujeto que aprende** no es fruto de la construcción individual de cada aspirante a la docencia, sino una construcción con un fuerte peso histórico social.

Me propongo mostrar cómo los discursos crean y condicionan las RS, construyendo nuevas identidades y sentidos que impactan en los procesos de transmisión de la cultura.

Apuntes para un marco epistemológico

Estoy pensando que la normativa oficial, materializada en diseños curriculares, leyes, decretos, revistas de educación oficiales, etc. (estructuras objetivas) se hace cuerpo en las mentes, en las representaciones, en las disposiciones y expectativas (estructuras subjetivas) de los agentes involucrados en la situación que deseo comprender, esto es, en los cuerpos de maestros y estudiantes.

Vislumbro que hay una relación dialéctica entre las clasificaciones y nombramientos implícitos o explícitos en los documentos de política educativa y la incorporación en forma de habitus de esas formas de ser y estar. La pobreza es material pero también simbólica y corporal. Intuyo que hay identificaciones con la pobreza que se transforman en expectativas y formas de sentir, pensar y actuar.

Pienso que toda forma de discriminación, aunque sea positiva y necesaria, conlleva una mirada diferenciadora: estar entre los 'elegidos' para asistir al comedor escolar, necesitar un maestro con formación especial o recuperador, recibir del estado los útiles que la familia no puede proveer, van naturalizando una identidad de la carencia y la asistencia.

Estoy dejando jugar a mi imaginación, intentando descubrir cómo la ley se encarna en los cuerpos, cómo las mejores intenciones pueden traducirse en las peores condiciones, cómo encontrar los equilibrios entre compensación y dignificación para aquellos niños que no reciben de su hogar el capital cultural que les permitirá 'jugar' en condiciones similares al resto de los niños y jóvenes de su comunidad.

En principio, tomo algunas conceptualizaciones que hace Bourdieu sobre el cuerpo como lugar del conocer, pensando que el conocimiento de la normativa educativa y sus propósitos, lo realiza, lo materializa y lo sufre el cuerpo de cada niño y cada maestro que viven en situación de desventaja.

Bourdieu discute con las posturas objetivistas y subjetivistas; las plantea como formas contradictorias de explicar la racionalidad de las prácticas. Algunas teorías deterministas consideran que los sujetos actúan sujetos bajo la coerción directa de causas que el 'sabio' está en disposición de desentrañar. En la otra punta, hay teorías que consideran al hombre libre y consciente de sus actos, actuando con conocimiento de causa y siendo capaz de hacer por sí mismo lo que el 'sabio' hace en su lugar en la hipótesis mecanicista.

El determinismo mecanicista externo (por las causas) y el determinismo intelectual (por las razones) se unen y se confunden. Lo que varía es la propensión del 'sabio' a atribuir o no a los sujetos su conocimiento perfecto de las causas o su conciencia clara de las razones.

Para Bourdieu, el personalismo es un compendio de todos los prejuicios teóricos (mentalismo, espiritualismo, individualismo) de la filosofía espontánea más común. La visión mentalista, inseparable de la creencia en el dualismo del alma y el cuerpo, el espíritu y la materia, se fundamenta en un punto de vista escolástico sobre el cuerpo como exterioridad.

Del mismo modo, Bourdieu denuncia la 'ceguera escolástica' planteando que estamos dominados por una larga tradición teórica sostenida y reactivada por la situación escolástica. Veinte siglos de difuso platonismo y lecturas cristianizadas inclinan a considerar el cuerpo no como un instrumento del

conocimiento sino como un obstáculo para el conocimiento y a ignorar la especificidad del conocimiento práctico.

La raíz común de las contradicciones y las paradojas que el pensamiento escolástico cree descubrir no es más que la filosofía de la conciencia que implica, la cual no puede concebir la espontaneidad y la creatividad sin la intervención de una intención creadora, la finalidad sin la proyección consciente de fines, la regularidad al margen de la obediencia a unas reglas, la significación en ausencia de intención significativa.

Para comprender la comprensión práctica hay que situarse más allá de la alternativa de la cosa y la conciencia, el materialismo mecanicista y el idealismo constructivista. Hay que despojarse del mentalismo y del intelectualismo que inducen a concebir la relación práctica con el mundo como una percepción y esta percepción como una síntesis mental. El principio de una comprensión práctica no es una conciencia concedora sino el sentido práctico del habitus habitado por el mundo que habita, pre-ocupado por el mundo donde interviene activamente, en una relación inmediata de implicación, tensión y atención, que elabora el mundo y le confiere sentido.

El agente implicado en la práctica conoce el mundo pero con un conocimiento que no se instaura en la relación de exterioridad de una conciencia concedora. Lo comprende sin distancia objetivadora porque se encuentra inmerso en él, porque forma un cuerpo con él. Se siente como en casa en el mundo porque el mundo está dentro de él en la forma de habitus.

De allí que se plantea la comprensión desde dos perspectivas:

a) el universo me comprende y me absorbe como un punto. Lo que está comprendido en el mundo es un cuerpo para el cual hay un mundo, que está incluido en el mundo, con un modo de inclusión irreductible a la mera inclusión material y espacial.

b) Al mismo tiempo, por el pensamiento yo comprendo al mundo. Con la incorporación de las estructuras sociales en forma de estructuras de

disposición, de posibilidades objetivas en forma de expectativas y anticipaciones, adquiero un conocimiento y un dominio prácticos del espacio circundante.

El mundo es comprensible, está inmediatamente dotado de sentido, porque el cuerpo -gracias a sus sentidos y cerebro- tiene la capacidad de estar presente fuera de sí, en el mundo, y de ser impresionado y modificado de modo duradero por él, ha estado expuesto largo tiempo a sus regularidades.

La *illusio* que constituye el **campo como espacio de juego** es lo que hace que los pensamientos y las acciones puedan resultar afectados y modificados al margen de cualquier contacto físico e incluso por cualquier interacción simbólica en la relación de comprensión y por medio de ella. La *ILLUSIO* es una manera de estar en el mundo que hace que el agente pueda estar afectado por una cosa muy alejada o ausente pero que forma parte del juego en el que está implicado.

La comprensión toma forma en un sistema de disposiciones. Al haber adquirido un sistema de disposiciones sintonizado con esas regularidades, tiende a anticiparlas y está capacitado para ello de modo práctico mediante comportamientos que implican un conocimiento por el cuerpo que garantiza una comprensión práctica del mundo absolutamente diferente del acto intencional de desciframiento consciente que suele introducirse en la idea de comprensión.

El agente tiene una comprensión inmediata del mundo familiar porque las estructuras cognitivas que pone en funcionamiento son el producto de la incorporación de las estructuras del mundo en el que actúa, porque los instrumentos de elaboración que emplea para conocer el mundo están elaborados por el mundo.

Hablar de disposición significa tomar nota de una predisposición natural de los cuerpos humanos. Negar la existencia de disposiciones adquiridas significa negar la existencia del aprendizaje como transformación selectiva y duradera del cuerpo.

Bourdieu plantea que hay que elaborar una teoría de la práctica materialista capaz de rescatar del idealismo el aspecto activo del conocimiento práctico que la tradición materialista ha dejado en su poder. Esta es la función de la noción de HABITUS que restituye al agente un poder generador y unificador, elaborador y clasificador y le recuerda al mismo tiempo que esa capacidad de elaborar la realidad social, a su vez socialmente elaborada, no es la de un sujeto trascendente sino la de un **cuerpo socializado** que invierte en la práctica de los principios organizadores socialmente elaborados y adquiridos en el decurso de una experiencia social situada y fechada.

Hay que rehacer el análisis de la presencia en el mundo, pero historicizándolo, es decir, planteando el problema de la elaboración social de las estructuras o los esquemas que el agente pone en funcionamiento para elaborar el mundo. La experiencia de un mundo donde todo parece evidente supone el acuerdo entre las disposiciones de los agentes y las expectativas o las exigencias inmanentes al mundo en el que están insertos.

El principio de la acción estriba en la complicidad entre dos estados de lo social: la historia hecha cuerpo y la historia hecha cosa, la historia objetivada en las cosas en forma de estructuras y mecanismos y la historia encarnada en los cuerpos. El habitus, producto de una adquisición histórica, es lo que permite la apropiación del logro histórico.

El “yo” comprende en la práctica el espacio físico y el espacio social, no es un sujeto en el sentido de las filosofías de la conciencia sino más bien un sistema de disposiciones. La singularidad del yo se forja en las relaciones sociales y por medio de ellas.

Una de las funciones de la noción de habitus consiste en descartar dos errores complementarios nacidos de la visión escolástica: por un lado el mecanicismo - la acción es el efecto mecánico de la coerción por causas externas- y por otro lado, el finalismo -el agente actúa de forma libre, consciente; la acción es fruto de un cálculo de posibilidades y beneficios-.

En contra de ambas teorías hay que plantear que los agentes sociales están dotados de HABITUS incorporados a los cuerpos a través de las experiencias acumuladas: estos sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, así como a engendrar estrategias adaptadas y renovadas, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los definen. El agente no es nunca del todo el sujeto de sus prácticas: mediante las disposiciones y la creencia que originan la implicación en el juego, todos los presupuestos constitutivos de la axiomática del campo se introducen incluso en las intenciones en apariencia más lúcidas.

El sentido práctico es lo que permite obrar como es debido sin plantear ni ejecutar un deber ser (kantiano) una regla de comportamiento. Los esquemas del habitus, principios de visión y división, al ser fruto de la incorporación de las estructuras y las tendencias del mundo, permiten adaptarse sin cesar a contextos parcialmente modificados y elaborar la situación como un conjunto dotado de sentido, en una operación práctica de anticipación casi corporal de las tendencias inmanentes del campo y los comportamientos engendrados por los habitus. Siendo el habitus el producto de una historia, los instrumentos de elaboración de lo social que invierte en el conocimiento práctico del mundo y la acción están socialmente elaborados, es decir, estructurados por el mundo que estructuran.

La relación con el mundo es una relación de presencia en el mundo, de estar en el mundo, en el sentido de pertenecer al mundo, de estar poseído por él, en la que ni el agente ni el objeto se plantean como tales. Aprendemos por el cuerpo. El orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente, que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y a las transacciones afectivas con el entorno social.

No hay que subestimar la presión o la opresión, continuas y a menudo inadvertidas, del orden ordinario de las cosas, los condicionamientos impuestos por las condiciones materiales de existencia, por las veladas conminaciones y la violencia inerte de las estructuras económicas y sociales y los mecanismos

por medio de los cuales se reproducen. Las conminaciones sociales más serias no van dirigidas al intelecto sino al cuerpo, tratado como un recordatorio. (ej. Aprendizaje de la diferencia entre los sexos mediante la ropa).

Los agentes sociales y también las cosas, en la medida en que los agentes se apropian de ellas y las constituyen como propiedades, están situados en un lugar del espacio social, lugar distinto y distintivo que puede caracterizarse por la posición relativa que ocupa en relación con otros lugares y por la distancia que lo separa de ellos. Por ello son susceptibles de un análisis situado, de una topología social.

Mientras que el espacio físico se define por la exterioridad recíproca de las posiciones, el espacio social se define por la exclusión mutua o la distinción de las posiciones que lo constituyen. Este espacio se define por la correspondencia entre un orden determinado de coexistencia o de distribución de los agentes y un orden determinado de coexistencia o de distribución de las propiedades. (No tener casa o domicilio fijo significa carecer de existencia social, ser de la alta sociedad significa ocupar los niveles más altos del mundo social).

Espacio social y cuerpo socializado, campo y habitus, son conceptos potentes para la comprensión del problema planteado. Tendré que avanzar en sus aspectos relacionales y en su funcionamiento concreto en los discursos político educativos y en las prácticas de los agentes que 'viven' el mundo de la escuela.

Bibliografía básica

- BOURDIEU, P. (1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona. Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1994) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1981) *Describir y prescribir. Notas sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política*. En Farenheti 450, Año 1, N° 3, Paris. Traducción al español de Emilio Tenti Fanfani.
- BOURDIEU, P. y EAGLETON, T. (2000) *Doxa y vida ordinaria*. En Pensamiento crítico contra la dominación, New Left Review, N° 0, enero 2000, Madrid. Akal.
- BOURDIEU, P. y otros. (1999) *La miseria del mundo*. México. Fondo de Cultura Económica.
- DEGL' INNOCENTI, M.(2008) *Tensiones en la transmisión de la cultura*. UNLZ. Hologramática – Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales; V9, PP23-43.
- DEGL' INNOCENTI, M. (2008) *Pedagogía y transmisión de la cultura*. UNLZ. Hologramática – Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales; V8, PP29-49.
- DEGL' INNOCENTI, M. (2007) *Representación social de la función política de la enseñanza en la educación primaria básica*. UNLZ. Hologramática – Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales; V6, PP73-94.
- GUTIERREZ, A. (2003) *La construcción social de la pobreza. Un análisis desde las categorías de Pierre Bourdieu*. En Revista Andaluza de Ciencias Sociales. N°2/2003. España
- KAPLAN, C. (2003) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires. Aique.
- LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. (coords.) (2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires – México. Noveduc.
- MARTINIS, P y REDONDO, P. (comps.) (2006) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires. Del Estante.
- TENTI FANFANI, E. (2007) *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires. Siglo XXI.

- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2003) *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona. Gedisa.
- WACQUANT, L. (2000) *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires. Manantiales.