

# Educación y violencia simbólica

FERNANDO MARTÍNEZ RAMÍREZ | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA,  
AZCAPOTZALCO

---

## Resumen

En este ensayo partimos de dos hipótesis: la realidad como una construcción social (Peter Berger y Thomas Luckmann) y la educación como violencia simbólica (Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron). Exponemos que ninguna cultura o sistema simbólico deriva de un principio universal u ontológico y que no puede haber acción pedagógica en abstracto, sino en relación con una formación social específica. Estudiar, por tanto, es crearse como creador de una cultura creada por otros. Ser estudiante es trabajar en la propia desaparición como estudiante. Lo que defendemos es que la acción educativa debe romper con esta dinámica de poder. La enseñanza debe combatir la simplicidad con que los actores educativos se deslindan de buscar una pedagogía crítica y radical.

## Abstract

In this essay we start from two hypotheses: reality as a social construction (Peter Berger and Thomas Luckmann) and education as symbolic violence (Pierre Bourdieu and Jean Claude Passeron). We argue that no culture or symbolic system derives from a universal or ontological principle and that there can be no pedagogical action in the abstract, but rather in relation to a specific social formation. To study, therefore, is to create oneself as the creator of a culture created by others. Being a student is working on one's own disappearance as a student. What we defend is that educational action must break with this power dynamic. Teaching must combat the simplicity with which educational actors distance themselves from seeking a critical and radical pedagogy.

**Palabras clave:** *Habitus*, construcción social de la realidad, educación como violencia simbólica.

**Key Words:** *Habitus*, social construction of reality, education as symbolic violence.

**Para citar este artículo:** Martínez Ramírez, Fernando, "Educación y violencia simbólica", en *Tema y Variaciones de Literatura*, núm. 58, semestre I, enero-junio de 2022, UAM Azcapotzalco, pp. 123-134.

---

Para Peter Berger y Thomas Luckmann<sup>1</sup>, la realidad se construye socialmente. Si bien la idea fue formulada en la filosofía desde la antigüedad por los sofistas –específicamente por Protágoras (s. v a. c.)– y los estoicos (s. iv a. c.), y fue introducida en el pensamiento social moderno por Carlos Marx, ha llegado a convertirse en una concepción central en las ciencias sociales, en específico en la sociología y en la psicología social, donde podemos encontrar los conceptos de *memoria colectiva* (Maurice Halbwachs), *imaginario social* (Cornelius Castoriadis,) y *representaciones sociales* (Serge Moscovici). Berger y Luckmann buscan conciliar algunas ideas provenientes de la sociología, sobre todo de Max Weber y Émile Durkheim. Para el primero es innegable que la sociedad es algo fáctico, carece de importancia suponer un hipotético estado de naturaleza previo para explicar el contrato social, y para el segundo, esta facticidad tiene un significado subjetivo. Para matizar estos supuestos socio-psicológicos los autores se apoyarán, también, en las ideas de George Herbert Mead, quien sostiene que lo psicológico comienza siendo colectivo<sup>2</sup>.

Berger y Luckmann definen "realidad" como una cualidad de los fenómenos –a los cuales no podemos hacer aparecer o desaparecer a voluntad–, y "conocimiento" como la certidumbre de que dichos fenómenos "están-ahí", son reales. Es decir, para el ser humano común estos dos conceptos no representan un problema, como sí suelen representarlo para la filosofía. En la vida cotidiana existe algo que la gente *conoce* como *realidad*, y ya. La sociología del conocimiento que proponen estos autores ha partido de la idea de Carlos Marx de que la conciencia humana deriva de su ser social. Como muestra de ello se puede invocar el concepto de ideología como falsa conciencia y en tanto arma al servicio de intereses sociales. También toman de Nietzsche la

<sup>1</sup> Peter L Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Argentina: Amorrortu, 2003.

<sup>2</sup> George Herbert Mead, *Espíritu, Persona y sociedad*, Barcelona: Paidós Ibérica, 1973.

idea de que la ilusión y el engaño resultan necesarios para vivir<sup>3</sup> y con Wilhelm Dilthey<sup>4</sup>, asumen la historicidad inevitable del pensamiento.

Los universos simbólicos son productos sociales con función nómica –imperativa y normalizadora, pregnante– y tienen historia. En ellos el conocimiento ha pasado por un proceso de objetivación, sedimentación y acumulación que es posible rastrear, indagar su origen para explicar su funcionamiento y explicar sus formas y niveles de legitimidad; también para saber por qué determinan con tanta eficacia –o entran en crisis– la aprehensión subjetiva, la experiencia biográfica y la aprehensión o definición de la realidad.<sup>5</sup>

Los universos simbólicos ordenan los roles cotidianos hasta darles apariencia de eternidad. Determinan cómo es o debe ser la vida de los individuos en sus diferentes fases, generan sentimientos de seguridad y pertenencia hasta decirnos cuál es la forma correcta de ser y hacer inteligible nuestra biografía. Legitiman y protegen las identidades al ubicarlas en una realidad cósmica protegida de las contingencias de la socialización. Podemos vivir en la sociedad con la seguridad de que lo que somos y hacemos, los roles que jugamos, tienen significación duradera. Inclusive la muerte es explicada simbólicamente. Es justamente aquí donde estos universos demuestran su carácter apaciguador, su misión como legitimación última y definitiva de la vida cotidiana. Contamos con una defensa contra el terror de lo desconocido. Las instituciones y las biografías están a salvo bajo su manto protector, los acontecimientos están ubicados y, por tanto, la historia tiene un orden, hay unidad entre el pasado, el presente y el porvenir. La finitud de la existencia individual es trascendida en este orden significativo superior. Pertenece a algo. Existe el sentido. Tenemos con que luchar contra la precariedad y el caos que implica toda construcción arbitraria de las sociedades, precisamente porque la nuestra se ha vuelto necesaria...

<sup>3</sup> Friedrich Nietzsche, *Ecce homo*, Madrid: Alianza Editorial, 1984.

<sup>4</sup> Dilthey, Wilhelm, *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*, Libro Primero, México: FCE, 1949 [1883].

<sup>5</sup> De esto da cuenta Michel Foucault cuando hace *genealogía* de las instituciones. Habla, por ejemplo, del nacimiento de la prisión, de la verdad y las formas jurídicas, hace historia de la sexualidad o de la locura, o más aún, una arqueología del saber. Su premisa nietzscheana tiene que ver con la búsqueda de poder como motor de la voluntad y, por tanto, de la sociedad y sus instituciones. En otras palabras, con Foucault podemos entender, con casos muy específicos, al menos a partir del siglo XVII a la actualidad –sin olvidar que su centro es Europa y, por tanto, Occidente– cómo nacen y se afianzan ciertas instituciones y los juegos de poder que hay detrás. Esta genealogía de las instituciones y sus procesos de legitimación dan cuenta de una lucha de clases que implica un proceso de subjetivación y dominación, en fin, de lucha y normalización de determinadas formas de poder y de saber, que en Europa tienen que ver con el ascenso de la burguesía y sus formas de control social... Bourdieu y Passeron lo llamarán, como veremos más adelante, la imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural.

Sin embargo, cuando dos universos simbólicos diferentes se encuentran y colisionan, representan un desafío el uno para el otro. La existencia de esa otredad invasora demuestra la arbitrariedad de toda construcción social. Desde luego, la que tiene más poder termina por definir qué es lo real.

La realidad, pues, es una construcción social y las instituciones educativas juegan un papel fundamental en este constructo. Sabemos que la educación es parte de este proceso, mediante el cual se forman subjetividades. Lo que haremos enseguida es plantear, junto con Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, la más pesimista de las concepciones sobre el sistema educativo para poder explicar, en otro momento, por qué resultan importantes las pedagogías críticas.

Bourdieu interpreta la acción social a partir de las condiciones estructurales y los intereses de clases y grupos. Como referencia de sus ideas están Carlos Marx, Émile Durkheim, Max Weber y Friedrich Nietzsche. Su perspectiva teórica apela a la observación de la vida cotidiana, sin que sus reflexiones sean meras inducciones empíricas, es decir, lo que busca es explicar y comprender los procesos sociales en su complejidad, revelar “los mecanismos y las condiciones, *ocultos* a la percepción *dóxica*, que producen y reproducen las relaciones materiales y simbólicas de dominación social”<sup>6</sup>. Se trata de explicar las estructuras de dominación en múltiples ámbitos, entre ellos el de las instituciones escolares, que distan mucho de ser sitios neutrales donde se superan las asimetrías del origen social y la lucha de clases. Al contrario, otorgan títulos y reconocimientos según un modelo que refuerza las desigualdades al convertir en dones naturales lo que en realidad son valores contruidos. Los propios perjudicados por estas asimetrías sociales terminan asumiendo de manera sumisa aquello que los somete, sin advertirlo siquiera. En otras palabras, las luchas entre clases no sólo son materiales y económicas sino también simbólicas. Las ciencias sociales, en específico la sociología, tiene la obligación desmitificar estos condicionamientos.

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron asumen que toda formación social es un sistema de relaciones de fuerza y significación entre grupos y clases, sistema que se reproduce a través de la enseñanza. Parten de esta premisa paradójica: la violencia simbólica consiste en imponer significaciones haciéndolas pasar por legítimas sin que tal imposición sea advertida porque disimula su propia fuerza en el mismo proceso de imposición. “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por

<sup>6</sup> Ricardo Sidicaro, “La sociología según Pierre Bourdieu”, en Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, México: Siglo XXI, 2003 [1964].

un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.”<sup>7</sup> Esta imposición se alcanza de manera profunda en la socialización primaria, pero su reproducción nunca termina.

La acción pedagógica, que es acción comunicativa, responde a intereses objetivos de grupos o clases dominantes. Obviamente, ninguna cultura o sistema simbólico se deriva de un principio universal u ontológico. Las significaciones que profesa e impone deben su importancia a las condiciones sociales de las que derivan, son productos históricos. De la misma manera, no puede haber acción pedagógica en abstracto sino en relación con una formación social específica. Pero esta acción conlleva necesariamente un efecto de dominación, reproduce el sistema de arbitrariedades dominantes.

Toda acción pedagógica necesita una instancia o institución que posea autoridad y autonomía relativas a través de las cuales se disimulen las relaciones de fuerza que originan la acción educativa, es decir, que oculten el hecho de que se ejerce una violencia simbólica mediante la cual una clase se impone sobre otra. El poder de esta instancia mediadora es arbitrario, pero debe ser ignorado como forma de poder. Para que ello suceda, la institución –“instancia” en el lenguaje de los autores– tiene que ser reconocida como autoridad legítima, encargada de enseñar una arbitrariedad cultural que no debe pasar por arbitraria. Entre más inadvertidas resulten esta autoridad y sus preceptos, más afianzado estará el poder que representa, así como las relaciones de fuerza objetivas que oculta. En otras palabras, la efectividad de toda acción pedagógica reside en que ejerce una violencia simbólica sin que lo parezca. Quienes enseñan figuran como dignos de transmitir un saber y controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aceptadas. Quienes reciben la educación están dispuestos a recibir el mensaje porque reconocen la legitimidad de los emisores y de la información transmitida. El efecto de esta acción es mayor “en la medida en que se aplican a grupos o clases mejor dispuestos a reconocer la AuP [autoridad pedagógica] que se les impone”<sup>8</sup>. Se trata, desde luego, de una imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural, imposición que es ignorada como tal, y en ello descansa su poder. El poder de la clase y cultura dominante reside en que se ignore su poder de penetración simbólica.

<sup>7</sup> Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Laia, 1981 [1972], pp. 44-45.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 62.

...las clases medias cuyo ascenso social, pasado y futuro, depende más directamente de la escuela, se distinguen de las clases populares por una docilidad escolar que se manifiesta, entre otras cosas, en su particular sensibilidad respecto al efecto simbólico de los castigos o de los premios y, más precisamente, el efecto de certificación que proporcionan los títulos académicos.<sup>9</sup>

La instancia pedagógica, en fin, cumple la función de imponer como aspiración el estilo de vida de la clase dominante. Cuando esto se ha interiorizado, desconociendo la verdad objetiva que consiste en el hecho de que se trata de violencia simbólica, el poder de la cultura dominante goza de la mayor legitimidad.

La acción pedagógica consiste en un trabajo de inculcación que debe tener una duración estructural capaz de formar el *habitus* o interiorización de los principios y prácticas arbitrarios de la cultura dominante. La familia y la tradición forman parte de esta educación estructurante. Este trabajo pedagógico resulta más profundo y duradero que cualquier coacción política, porque actúa en la vida cotidiana, en un tiempo largo, dilatado, ligado a la vida práctica, que comienza desde la infancia y se transmite con la lengua materna. La acción educativa implica no sólo contenidos, sino también los modos de inculcarse y su duración, es decir, el trabajo pedagógico necesario para implantar por completo el *habitus*, esto es, el grado de competencia cultural legítima que una clase social impone como criterio para identificar al ser humano plenamente realizado.<sup>10</sup> ¿Qué es un ser humano plenamente realizado hoy? Descubriremos el estereotipo, que salta cuando le preguntas a un estudiante qué es un hombre o una mujer exitosos...

El *habitus*, además, es transferible. Descansa en esquemas de percepción, pensamiento, apreciación y acción donde queda representada intelectual y moralmente la clase social que ejerce su impronta sobre el individuo, es decir, forma la identidad sin necesidad de coerción física u otra clase de represión externa. Desde el momento en que reproduce e inculca la arbitrariedad de la cultura dominante con sus bienes simbólicos, el trabajo pedagógico cumple la función de mantener el orden y legitimar las relaciones de fuerza entre las clases.

Participan en esta violencia simbólica la familia, la escuela, los medios de comunicación, la industria de la cultura, entre otras instancias cuyos saberes se transmiten a modo de *pedagogías implícitas*. El maestro, por ejemplo,

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 68.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 75.

“transmite inconscientemente, por su conducta ejemplar, unos principios que nunca domina conscientemente a un receptor que los interioriza inconscientemente”<sup>11</sup>. Se trata de una acción pedagógica anónima, difusa, de urgencia práctica que asegura que los efectos de la violencia simbólica se perpetúen, porque los convierte en disposición permanente. Lo arbitrario se vuelve necesario, y hasta natural. La adaptación social se convierte, así, en una ignorancia feliz de todo aquello que forma y condiciona, sin saberlo, porque produce un espejismo de libertad y otras ilusiones, como el éxito o la felicidad.

Todo sistema de enseñanza institucionalizado corresponde a formaciones sociales específicas y debe sus características y permanencia al hecho de que debe inculcar y reproducir como *habitus* –ignorado como tal– una arbitrariedad cultural de la que no es productor. Su autonomía es relativa –inclusive una entelequia– precisamente porque pasa inadvertida en su misión reproductora. A través de las rutinas y rituales, el trabajo escolar –muy homogéneo siempre–, impone la cultura legítima al formar agentes capaces de manipular legítimamente tal cultura. Inclusive, al sistema escolar se le deja el monopolio generador de agentes encargados de reproducir la cultura dominante. Existe “la tendencia de todo cuerpo profesoral a retransmitir lo que ha adquirido según una pedagogía lo más parecida posible a aquella de la que es producto”<sup>12</sup>. Nuevamente estamos ante la tendencia autorreproductora de la cultura dominante.

Se trata de generar las condiciones para el desconocimiento de la violencia simbólica, que pasa por el reconocimiento de la legitimidad de la institución pedagógica, reconocimiento que se extiende hasta los profesores y los dispensa de estar construyendo continuamente su propia autoridad. El maestro y el alumno se adhieren de manera encantada a una figuración: al primero se le reconoce el poder de inculcar una arbitrariedad cultural que no debe pasar como tal; el segundo, resulta un acólito convencido de que está en el lugar adecuado para alcanzar la imagen que le han dicho que debe buscar de sí mismo y que un día la institución misma le autorizará ejercer. Todo bajo la apariencia de neutralidad y autonomía, para que pase inadvertida institucionalmente la violencia. “La escuela sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, pues el

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 89.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 101.

sistema de enseñanza presenta dichos valores y normas culturales de clase como si fueran universales.”<sup>13</sup>

De manera complementaria al concepto de *habitus*, que implica un proceso de internalización del mundo social, internalización que condiciona la identidad y se consolida como conciencia simbólica, el concepto de *campo* –también de Bourdieu– correspondería a las estructuras objetivas formadas por redes de relaciones que existen más allá de la conciencia o de la voluntad del individuo; dentro de él los agentes comparten los mismos intereses y se enfrentan para conseguir aquello que está en juego y lograr así una posición reconocible y privilegiada.

En su libro *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*<sup>14</sup>, los mismos Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron advierten –con base en estadísticas de la época, en Francia– cómo los modelos tradicionales de división del trabajo y la pertenencia a una clase social o género determinan el ingreso, las expectativas y la elección de carrera universitaria. De acuerdo con estas condiciones, el estudiante sufre o transita por el modelo institucional, que a través del diploma monopoliza el éxito social, sanciona las desigualdades aparentando ignorarlas, desigualdades que han sido incoadas por hábitos culturales y disposiciones heredadas a partir de las condiciones de privilegio o de pobreza. Las actitudes y los valores frente a los saberes dependen de estas herencias: lo que para unos es natural, para otros es una forma de “ascender” en la escala social y “vivir mejor”. “Para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación.”<sup>15</sup> La clase media, por su parte, se siente comprometida con el aprendizaje, y el trabajo arduo representa un criterio de valor para ser reconocido socialmente. En este mismo sentido, el trabajo intelectual adquiere una imagen aristocrática que tiene que ver con la adquisición de estilo, gusto y espíritu “libre e independiente”; un saber hacer que es saber vivir. En esta dinámica, sólo es excluido el que se excluye a sí mismo, pues las condiciones son las mismas para todos...

Los estudiantes, por su herencia y por la dinámica de poder que reproduce la institución otorgadora de dones, no constituyen un grupo homogéneo,

<sup>13</sup> Mercedes Ávila Francés, (2005), “Socialización, educación y reproducción cultural. Bourdieu y Bernstein”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 159-174, Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza. Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>>. Consultado en enero de 2022.

<sup>14</sup> Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, México: Siglo XXI, 2003 [1964].

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 39.



integrado, que se apoya en una tradición o en sentimientos comunitarios. Sólo coexisten espacialmente, son pasivos y emprenden su competencia de manera solitaria, en busca del diploma. Aplastados por el anonimato, su rebeldía opta por la agresión difusa y por reivindicaciones verbales que se satisfacen con sólo ser dichas. Es un ritual de auto-ficción. El estudiante, en el fondo, es puro proyecto de ser. Juega a discutir, busca al profesor carismático y modélico preso en su propia cápsula de prestigio, que decreta para sus pocos alumnos cuáles son sus necesidades culturales. La universidad, “dado que su función última es obtener la adhesión a los valores de la cultura, no necesita obligar ni castigar pues su clientela se define por la aspiración más o menos confesa de entrar en la clase intelectual”, experiencia ficcional y lúdica que determina la existencia durante varios años y forma parte de una mala fe colectiva que engaña sobre lo que se es y sobre el porvenir.<sup>16</sup> Teatralidad que en realidad es un acto de dominación del que todos participan ignorando el papel que juegan, pues representa un asunto serio que marca el presente y determina el porvenir. Espacio y tiempo arrancados de la realidad, a la que tarde o temprano habrán de regresar y donde pesan los determinismos, que por ahora están suspendidos por los estudios. Juego de credulidades donde se asume, inclusive, una supuesta contracultura que en el fondo no es otra cosa que la adhesión a la propia cultura dominante. Se ejerce el arte de la decepción, de la crítica y del escepticismo como una marca *sui generis* de las que el mundo real pronto sabrá, cuando la revolución de las ideas llegue a él, para bien de la humanidad. El juego se da así:

De hecho, la búsqueda de la diferencia supone el consenso sobre los límites dentro de los cuales se puede jugar al juego de las diferencias y sobre la necesidad de jugarlo dentro de los límites. Pero existiendo la dificultad de que hay que buscar verdades sin salirse de los límites del consenso, las oposiciones corren siempre el riesgo de ser ficticias o formales y uno se expone a no discutir nunca lo esencial porque hay que estar de acuerdo sobre lo esencial para poder discutir. [...] la regla del juego es que no hay que cuestionar jamás la necesidad de “comprometerse” y, más precisamente, de “comprometerse concretamente”.<sup>17</sup>

¡Puf! ¡Qué paradójico derroche de energías en una travesía que termina con un don! ¡Ya sólo faltará prodigarlo!

<sup>16</sup> *Ibid.*, pp. 57-67.

<sup>17</sup> *Ibid.*, pp. 72-73.

Estudiar es crearse como creador de una cultura creada por otros. Ser estudiante es trabajar en su propia desaparición como estudiante. El juego consiste en que el profesor se escandalice de que los alumnos “ya no leen” y son demasiado pasivos, de que “el nivel cada vez está peor”, mientras los alumnos formulan juicios sobre lo malos o geniales que son sus maestros, o lo autoritarios, sin que nadie pueda hacer nada, o casi nada, salvo lanzar críticas para darse por su lado en medio de la impotencia teatralizada. *L'enfer, c'est les autres* –Sartre dixit–. Todos se adaptan o escandalizan, y ya. Algunos universitarios resultan muy buenos pasando exámenes; otros, muestran su diletantismo hasta que la institución se los permite. Dones por acá, dones por allá, de ida y vuelta, prodigados y ritualizados por el pedagogo y el aprendiz en un acuerdo tácito de lo que se espera de cada uno. Presentismo y disimulación institucional que termina cuando se autoriza al estudiante salir al mundo real a mostrar lo bien que puede adaptarse a la cultura, inclusive siendo crítico de ella. Ya sólo falta, o bien elevarse en la jerarquía social, o confirmar los privilegios de clase que ya se tenían y habían quedado sometidos temporalmente a un régimen de igualdad frente al saber, dentro de la universidad que es universalidad...

Los profesores, expertos en su área, se conforman con transmitir sus conocimientos de la manera como ellos los aprendieron, jugando el rol “activo” y despreciando cualquier referencia a lo propiamente pedagógico, que es asunto de unos cuantos especialistas. Lo importante es el intercambio de imágenes prestigiosas dentro del campus, la magia y el carisma que irradia la sabiduría, que no precisa de técnicas de enseñanza o trabajo educativo para transmitirse. Al final, lo que se termina reproduciendo son los valores de una cultura contra los cuales nada se puede hacer, salvo prepararse para seguir en ella y ser más *productivo*.

El juego de la igualdad formal dentro de los estudios universitarios, donde sólo se reconoce la desigualdad atribuible al talento, ha terminado por ser un simulacro, otra manera de perpetuar la lógica del sistema. “Entre otras funciones, el sistema educativo debe producir sujetos seleccionados y jerarquizados de una vez para siempre y para toda la vida.”<sup>18</sup> Y las desigualdades habrán de persistir si no se les combate efectivamente mediante la acción pedagógica.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p.104.

Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la “gracia” o el “talento”) una legitimación de sus privilegios culturales que son así trasmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, el “racismo de clase” puede permanecer sin evidenciarse jamás.<sup>19</sup>

La herencia social parece inevitable cuando se deposita en las aptitudes para el estudio casi toda la importancia para continuar o no adelante. No es el sistema el que falla, sino los individuos, que no han sabido aprovechar sus talentos cuando todo estaba dado para que triunfaran. Los profesores, que encarnan el éxito educativo y que, como parte de su moral profesional, continuamente someten a juicio las capacidades de los demás, ignoran, muy convenientemente, que como intelectuales participan, aunque sea de rebote, de los privilegios de la clase en el poder. Sus prácticas e *intelligentsia sui generis* están más allá del bien y del mal...

La acción educativa debe romper con esta violencia simbólica, con este Destino Manifiesto que se interpone y prodiga las desigualdades sin que nadie parezca notarlo. Seguir así es hacer de la educación un simulacro donde todos están de acuerdo en cumplir sus tareas con el menor compromiso político posible y sin que la bienaventuranza de sus conquistas, logradas con tanta voluntad y esfuerzo, sean puestas en entredicho. No. La enseñanza debe suponer un re-educación, combatir la simplicidad con que los actores educativos se deslindan de buscar una pedagogía crítica y radical.

Si bien los análisis de Bourdieu y Passeron, como los de Berger y Luckmann, parten del hecho incontrovertible de que existen formaciones sociales cuya existencia tiende a imponerse y legitimarse por distintos medios, entre los cuales la educación resulta fundamental, es controvertible su convicción pesimista de que siempre está en juego una relación de poder donde el individuo queda reducido a jugar un papel pasivo e impotente en su proceso de socialización y la acción pedagógica queda convertida en violencia simbólica de la que es imposible sustraerse porque invade todos los campos de la vida cotidiana. Ante ello, las pedagogías críticas –Freire, McLaren, Giroux–<sup>20</sup> representan un

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 106.

<sup>20</sup> V. Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI, 2005 [1969]; Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 2005 [1970]; Henry A. Giroux, *Los profesores como intelectuales*, Madrid: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, 1997 [1988]; Henry A. Giroux, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (prólogo de Paulo Freire), México: Siglo XXI/UNAM, 2004 [1983]; Peter McLaren, *Sociedad, cultura y educación*, Madrid: Niño y Dávila Editores, 1998; Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura*

ejemplo de que la escuela también puede ser un campo de lucha que genere sus propias formas de resistencia, tanto en el campo político como en el cultural, y mediante una acción pedagógica que incida en el currículum y en las diversas prácticas educativas...

## Bibliografía

- Ávila Francés, Mercedes, "Socialización, educación y reproducción cultural. Bourdieu y Bernstein", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, 2005, pp. 159-174, Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza. Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>>. Consultado en enero de 2022.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Argentina: Amorrortu, 2003.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Laia, 1981 [1972], pp. 44-45.
- \_\_\_\_\_, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, México: Siglo XXI, 2003 [1964].
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI, 2005 [1969].
- \_\_\_\_\_, *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 2005 [1970].
- Giroux, Henry A., *Los profesores como intelectuales*, Madrid: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, 1997 [1988].
- \_\_\_\_\_, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (prólogo de Paulo Freire), México: Siglo XXI/UNAM, 2004 [1983].
- McLaren, Peter, *La vida en las escuelas*, México: Siglo XXI, 2005 [1984].
- \_\_\_\_\_, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona: Paidós Ecuador, 1997.
- \_\_\_\_\_, *Sociedad, cultura y educación*, Madrid: Niño y Dávila Editores, 1998.
- Mead, George Herbert, *Espíritu, Persona y sociedad*, Barcelona: Paidós Ibérica, 1973.
- Nietzsche, Friedrich, *Ecce homo*, Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- Sidicaro, Ricardo, "La sociología según Pierre Bourdieu", en Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, México: Siglo XXI, 2003 [1964].
- Wilhelm, Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*, Libro Primero, México: FCE, 1949 [1883].

---

*depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona: Paidós Ecuador, 1997; Peter McLaren, *La vida en las escuelas*, México: Siglo XXI, 2005 [1984].