

las experiencias de trabajo de la investigadora, eran categorías abstractas, más simples, parciales. Finalizado el trabajo de investigación es posible afirmar que las categorías son concretas, más complejas, más significativas. Por eso, la concepción marxista considera que el desarrollo del pensamiento se eleva del abstracto al concreto, es decir, de lo simple a lo complejo. Después del trabajo de análisis del todo en partes, de las relaciones y determinaciones de las partes entre sí y con el todo, es posible aprehender la génesis, el movimiento y el desarrollo del ser, es decir, captar la esencia del objeto de estudio. Marx (2003, p. 247) considera que "partiendo de aquí, es necesario caminar en sentido contrario hasta llegar finalmente de nuevo a lo real, que no es más la representación caótica de un todo, pero una significativa totalidad de determinaciones y de relaciones numerosas".

El estudio realizado permitió que Masson (2009) afirmase que:

[...] a pesar de la retórica democrática y de la defensa de la calidad de la educación brasileira, durante el gobierno de Lula, ocurrió un retroceso a los viejos problemas porque hubo una recuperación de los principios neopragmáticos. Las acciones desarrolladas en el campo de la formación de profesores poseen finalidades práctico-inmediatas, afectando apenas los resultados, los efectos. Sin embargo, sin el análisis de las mediaciones, jamás será posible penetrar en la génesis, en el real fundamento del ser, en la clave para descifrar su ontología. Esto quiere decir que es necesario considerar las causas que originan los principales problemas en la educación, demandando alteraciones sustanciales en la inversión financiera para garantizar condiciones de trabajo y de valorización docente. (p. 30)

Para la investigadora, la agenda postmoderna inviabiliza la construcción de proyectos educativos que sean capaces de

establecer cambios estratégicos para la transformación social. El posicionamiento epistemológico de la autora apunta para una crítica radical de la sociedad capitalista y de sus consecuencias en la educación brasileira. Así, la investigadora defiende la necesidad del desarrollo de la formación de profesores en una perspectiva socio-histórica, en el sentido defendido por la ANFOPE, como estrategia necesaria al proceso de construcción de las condiciones necesarias para la superación del modo de control universalmente deshumanizador del capital para la consolidación de la verdadera emancipación humana.

La visión concreta de las políticas de formación de profesores del período analizado solo fue posible por el establecimiento de las máximas relaciones posibles entre la materialidad social del antagonismo entre capital y trabajo, del desarrollo de las fuerzas productivas, del papel del Estado, de la agenda postmoderna, de la reforma en la educación y de las políticas de formación de profesores.

En Marx (2003, p. 248):

Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad en la diversidad. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida, y, en consecuencia, el punto de partida también y la intuición y de la representación.

Develar la esencia⁷ de lo real sólo es posible por la búsqueda de las determinaciones y articulaciones (relación entre universal, particular y singular) que posibilitan su comprensión

7. La esencia también puede ser entendida como concreto pensado, síntesis, mundo real.

en una totalidad. Ciavatta explica que "en el sentido marxista, la totalidad es un conjunto de hechos articulados o el contexto de un objeto con sus múltiples relaciones o, incluso, un todo estructurado que se desarrolla y se crea como producción social del hombre" (2001, p. 123).

La reproducción de lo concreto por vía del pensamiento significa que es posible llegar a un conocimiento verdadero. Tal conocimiento es verdadero porque explica la realidad como ella es, en un determinado contexto histórico, económico, político, social y cultural, pero es efímero (provisorio). Caso la materialidad sea modificada sustancialmente, el conocimiento deja de ser verdadero.

Consideraciones finales

El objetivo de este capítulo fue presentar los principales fundamentos y contribuciones de la perspectiva marxista para la investigación sobre políticas educativas. Sin embargo, su uso ofrece innumerables desafíos a los investigadores, una vez que se capta la totalidad (aunque relativa) de las relaciones involucradas; identificar las contradicciones, los principales factores decisivos y comprender la esencia del fenómeno investigado que son procesos altamente complejos, demandan tiempo, dominio teórico, capacidad reflexiva y permanente vigilancia epistemológica. La dialéctica materialista, sin embargo, precisa ser comprendida, según Frigotto (1989) como una postura o concepción ontológica del mundo, como un método que permite una aprehensión radical (que va a lo más profundo) de la realidad y también una praxis, es decir, "unidad de teoría y práctica en la búsqueda de la transformación y de nuevas síntesis en el plano del conocimiento y en el plano de la realidad histórica" (Frigotto 2001, p. 73). Con tales características, esta perspectiva

teórica exige que el investigador asuma un posicionamiento epistemológico crítico, fuertemente necesario en la actualidad.

Referencias

- AZEVEDO, M. (2004). *A educação como política pública*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados.
- AZEVEDO, J. M. L. de y AGUIAR, M. A. A. (2001). "Produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED." *Educação & Sociedade*, vol. 22, n.º 77, set/dez. Campinas: CEDES, pp. 49-70.
- CHASIN, J. (2009). *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo.
- CIAVATTA, M. (2001). "O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações", in: FRIGOTTO, G. y CIAVATTA, M. (orgs.) *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes.
- ESPINOZA, O. (2009). "Reflexiones sobre los conceptos de 'política', políticas públicas y política educacional." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 17, n.º 8. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa>.
- FRIGOTTO, G. O. (2001). "Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional", in: FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.
- KOZIK, K. (2002). *Dialética do concreto*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- KUENZER, A. Z. (1998). "Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola", in: FRIGOTTO, G. (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes.

- LOSADA, R. L. y CASAS CASAS, A. (2010). *Enfoques para el análisis político: historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- LUKÁCS, G. (2010). *Prolegómenos para una ontología do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. São Paulo: Boitempo.
- MAINARDES, J. (2009). "Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas." *Contrapontos*, vol. 9, n.º 1. Itajaí, pp. 4-16.
- MAINARDES, J.; SANTOS, M. y TELLO, C. (2011). "Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos", in: BALL, S. J. y MAINARDES, J. (orgs) *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- MARX, K. (1998). *O Capital*, vol. 1. 16ª ed. São Paulo: Nova Cultural.
- _____. (2003). *Contribuição à crítica da economia política*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- MASSON, G. (2009). *Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna*. Tesis de Doctorado en Educación. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- MÉSZÁROS, I. (2002). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo.
- OZGA, J. (1990). "Policy Research and Policy Theory: a comment on Fitz and Halpin." *Education Policy*, vol. 5, n.º 4, pp. 359-362.
- _____. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- PARO, V. H. (2001). "Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade", in: DOURADO, L. F. y PARO, V. H. *Políticas públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã.
- POWER, S. (2006). "O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais." *Olhar de professor*, vol. 9, n.º 1. Ponta Grossa, pp. 11-30.
- SAVIANI, D. (2007). "O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC." *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n.º 100, pp. 1231-1255, out.
- SOUZA, C. (2006). "Políticas públicas: uma revisão da literatura." *Sociologias*, n.º 16, jul/dez. Porto Alegre, pp. 20-45.
- TAYLOR, S.; RIZVI, F.; LINGARD, B. y HENRY, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge.
- TELLO, C. (2009). "Las epistemologías de las políticas educativas." Simposio. *Actas del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*: "La educación en los nuevos escenarios socioculturales. La Pampa, Argentina.
- TELLO, C. y MAINARDES, J. (2012). "La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, n.º 9, pp. 1-37, Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa>.

TONET, I. (2005). "A questão dos fundamentos", *in*: TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí.

capítulo 12
**ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO:
POSICIONES Y SIGNIFICACIONES
PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA**

Myriam Southwell

El análisis político del discurso constituye una corriente que surge fundamentalmente a partir de los trabajos de Ernesto Laclau y Chantall Mouffe,¹ situados en el campo del postestructuralismo. En el ámbito de la educación, el diálogo con esa corriente parece haberse dando fundamentalmente en el ámbito latinoamericano, con Rosa Nidia Buenfil Burgos y Alicia de Alba en México y Adriana Puiggrós en Argentina desde la década de 1990.² Si bien su adopción no ha sido masiva, el uso de algunas categorías conceptuales – como la de discurso o significante – claramente se han “colado” entre otras

1. Muchos otros intelectuales europeos han teorizado en esta línea y en torno a la Universidad de Essex (Inglaterra): Simon Critchley, Aletta Norval, Oliver Marchant, entre otros.
2. Me referencio en esta línea de producción desde mediados de los años '90 y especialmente con la realización de mi doctorado con la supervisión de Ernesto Laclau, en la Universidad de Essex, finalizado en 2002.

perspectivas teóricas y si han influido en una masiva producción de trabajos y nociones. Sin haber necesariamente tomado todo el instrumental teórico, la incorporación de algunas categorías ha propiciado la puesta en diálogo de perspectivas más amplias con elementos postestructuralistas y nociones no deterministas que forman parte del enfoque. La consistencia interna de tales construcciones, es algo que deberá analizarse en cada caso, pero habla sobradamente de la potencialidad de una perspectiva de análisis.

Una aclaración desde la cual deberíamos partir es que análisis del discurso se ha propuesto desde muy diversas concepciones en los últimos años: enfoques más vinculados a la lingüística, perspectivas encuadradas dentro del estructuralismo, desarrollos vinculados al interaccionismo, entre otras. Nuestra perspectiva aquí es el análisis político del discurso sostenido sobre la base de una concepción post-estructuralista de lo social, el carácter ontológico de lo político, una mirada discursiva de la concepción gramsciana de la hegemonía y una incorporación socio-política de los desarrollos del psicoanálisis sobre la subjetividad. Explicitaremos cada una de estas nociones a lo largo de este trabajo.

Nuestra intención en este capítulo es explicitar las categorías centrales de este enfoque teniendo siempre como horizonte – aún cuando no esté explicitado – el campo teórico de la educación. Para ello, iremos presentando esas nociones pero también ubicándolas en cierto desarrollo temporal, que permita una mayor comprensión y mostrar como ha ido complejizándose la perspectiva en su devenir. También, nos detendremos en la teorización sobre el sujeto que ofrece esta perspectiva y, finalmente, mostraremos el modo en que fueron “puestas a funcionar” en algunas indagaciones recientes.

Los diálogos con otras posiciones teóricas

Comenzamos por la noción de *discurso*. La historia intelectual del siglo XX trabajó sobre nociones que partían de una búsqueda de aprehensión inmediata, es decir un acceso a la realidad que no incluía la mediación del lenguaje. Los conceptos que permitían ese desarrollo eran el referente, el fenómeno y el signo que funcionaron como elementos básicos para importantísimas corrientes filosóficas: la filosofía analítica, la fenomenología y el estructuralismo. Sin embargo, también en el devenir del siglo XX el pensamiento intelectual empieza a integrar la ineludible mediación que establece el lenguaje para toda búsqueda de comprensión de la realidad y, con ello, pasa a generalizarse una cierta forma de teoría del discurso.

Por discurso no entendemos sólo aquello que refiere a lo escrito a lo hablado, no tenemos una concepción estrictamente lingüística del discurso, sino que el discurso y lo social son términos que se superponen, porque cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social. Podríamos afirmar sintéticamente que vivimos en universos que son unificados, a través de una serie de actos de sentido. De la misma manera que – por ejemplo- hablamos el idioma que nos pertenece sin necesidad de explicitar su gramática, la que – sin embargo- estamos aplicando, nuestra vida se desarrolla en una serie de configuraciones de sentido que tienen una estructura de la que no somos necesariamente conscientes. Ese conjunto de normas que estructuran en este sentido la vida social es lo que referimos como discurso (Laclau y Mouffe 1985). La tarea de un analista de discurso es – de la misma manera que un lingüista trata de reconstruir la gramática de una lengua –, reconstruir esa forma, esa secuencia de sentido básico a través de la cual lo social se va configurando.

La noción de discurso establece un nuevo giro en la filosofía occidental, orientándola ya no hacia los actos o eventos, sino a las *condiciones de posibilidad*. Así, la acción pasa a ser observada como una estructuración de un cierto campo de sentido que preexiste. La investigación de las condiciones de posibilidad estaba ya presente en el pensamiento de Kant y Husserl, pero mientras que en la fenomenología o en filosofía de Kant el "a priori" constituía una estructura básica de la mente que trascendía todas las variaciones históricas, la teoría contemporánea del discurso es profundamente histórica e intenta estudiar el campo discursivo con la experiencia de las variaciones temporales.

Desde ese corpus teórico se desarrollaron teorías del discurso que estuvieron fuertemente vinculadas con la lingüística estructural (el post-estructuralismo en un sentido general), y otras en las prevaleció un análisis que no dependía de la crítica a la noción saussureana de signo (Foucault y su escuela). La tarea del análisis del discurso para el estructuralismo clásico era encontrar las regularidades básicas que gobernaban la producción del sentido en la vida social (Laclau 1993). Si partimos de la idea de que el campo de lo social se estructura en términos de relaciones de sentido, la lógica del signo se nos presenta como central para la estructuración de lo social.³

3. El estructuralismo clásico de Saussure se basaba en algunas distinciones básicas: la primera distinción entre *langue* y *parole*. *Langue* es el tesoro de la lengua que pertenece a todos los parlantes, *parole* es el uso individual de ese tesoro lingüístico en unas circunstancias determinadas. Una segunda distinción es la distinción entre sintagma y paradigma; sintagma se refiere a la posición que cada uno de los términos tiene que ocupar dentro de una frase, se trata de un lugar preciso que deben seguir para constituir lo que se quiere nombrar. Se puede decir, por ejemplo "la carta llegará a tiempo", pero no decir "la llegará tiempo a carta". Esta secuencia según la cual un término se articula con los otros términos es lo que se llama un sintagma. Pero al mismo tiempo la lengua tiene otro tipo de relaciones, relaciones de

Progresivamente fue produciéndose una expansión del modelo lingüístico a todas las áreas de las ciencias sociales y eso caracterizó la producción intelectual estructuralista y post-estructuralista a partir de los años '60 y '70. La tradición estructuralista experimentó una serie de reformulaciones que dieron nacimiento a la reflexión post-estructuralista. El punto crucial de esas revisiones fue poner en cuestión la noción de totalidad cerrada, que era un punto central del estructuralismo clásico. El análisis político del discurso parte del hecho de que la hegemonía como concepto supone un campo teórico dominado por la categoría de articulación, implica la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos que la práctica de articulación recompone o articula (Laclau y Mouffe 1985). Esto implica que no se asume a la sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales, sino que, se entiende a los diversos órdenes sociales como intentos precarios – y en algún punto fallidos – de domesticar el campo de las diferencias. No existiría, entonces, un "orden social" como principio subyacente o como espacio suturado, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes, no esencialistas, cuya naturaleza resulta necesario determinar (Laclau 1993b). La posibilidad de la contingencia y la articulación queda siempre abierta en tanto la fijación de elementos no es nunca completa, dado que ninguna formación discursiva es una totalidad suturada. En este sentido, el discurso sería aquella totalidad estructurada resultante de la práctica articulatoria que establece una relación tal entre

sustitución; estos términos no están en una relación de combinación con los otros, sino que están en una relación de sustitución. Yo puedo decir "la carta llegara a tiempo" o "el correo llegara a tiempo". Esto es lo que se llama un paradigma. [Saussure F. *Course in General Linguistics*, Montana, Suffolk 1981(1959)].

elementos que la identidad de éstos resulta modificada como consecuencia de dicha práctica.

En consecuencia, entendemos que la estructura discursiva resulta una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales diferenciales sin nunca llegar a lograr realizar una sutura última. Esta imposibilidad de fijación última de sentidos implica que siempre habrá fijaciones parciales y que lo social existe como esfuerzo por producir ese objeto total imposible. El discurso es entonces el intento por dominar el campo de la discursividad (Laclau y Mouffe 1985) y remite a la totalidad significativa productora de sentido que estructura la vida social y de la que los sujetos no son plenamente conscientes.

También como parte de la producción saussureana se parte de que el lenguaje y – por extensión – toda estructura significativa y – por extensión – toda estructura social se configura como sistema de diferencias. Por ejemplo, si yo digo padre tengo que saber lo que quiere ser madre, para saber lo que es madre tengo que saber lo que es hijo, y como finalmente todos los elementos de un lenguaje están diferencialmente definido cada uno respecto de los otros, el lenguaje constituye un todo solidario. En este desarrollo fueron también cruciales la reformulación de la lógica del significado de los últimos trabajos de Barthes, la relación establecida entre significado y significante por el psicoanálisis y la categoría freudiana de *sobredeterminación* radicalizada por Lacan, que mostró la imposibilidad de fijar significados a través de una estricta correlación entre significante y significado. Lo que Lacan denominó la lógica del significante avanzó también en la misma dirección de poner en cuestión la integridad del concepto de signo como había sido planteado por el estructuralismo clásico. Finalmente, el movimiento deconstructivo de Derrida planteó que ninguna estructura de significación contiene el principio de su propia clausura, y la existencia de una dimensión

que actúa desde afuera de la estructura, el exterior constitutivo (Laclau 1993).

Sobre el carácter político y hegemónico de lo social

La teoría del discurso proveyó al campo de la teoría política de provechosos desarrollos. Uno de ellos fue la teoría de la hegemonía desarrollada por Laclau y Mouffe. En ella desempeñan un importante lugar dos conceptos del campo post-estructuralista: un análisis del poder centrado en la categoría de *hegemonía*, y la noción de *discurso* como totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico.⁴ Estos conceptos están estrechamente relacionados a la negación de entender a la sociedad como una unidad totalizada y cerrada – como mencionábamos en el acápite anterior – y a la no estricta fijación entre significante y significado. En ese sentido, se puede entender que existen determinados *significantes flotantes* y, a través de ellos, se puede conceptualizar la lucha de distintos movimientos políticos por fijar parcialmente ciertos significantes con determinadas significaciones. Esta lucha por las fijaciones parciales compone la hegemonía. Por consiguiente, la configuración discursiva

4. Discurso, entonces, puede ser definido como una totalidad relacional de secuencias significantes. Lo relacional se refiere también a que las relaciones entre identidades son constitutivas propiamente de esas identidades sociales. El discurso no tiene una fundamentación última, su coherencia esta dada solo a manera de regularidad tendencial en una dispersión de elementos disímiles. El discurso no se limita al material escrito y hablado, sino que incluye todas las prácticas significativas que pueden o no implicar la manipulación de objetos físicos, como tal el discurso tiene tanto aspectos estrictamente lingüísticos como otros no-estrictamente lingüísticos. Emparentada con la noción de juegos de lenguaje en el último Wittgenstein, discurso se refiere a un conjunto de prácticas que no pueden ser reducidas ni a sus componentes semánticos ni a los pragmáticos.

es esencialmente contingente, y no puede ser explicada por la estructura misma, sino por una fuerza que es parcialmente exterior a la estructura. Así, hegemonía es el resultado de una lucha en un terreno inestable, no centrado y abierto; estos rasgos son constitutivos de la base misma de lo social (Laclau 1993).

El concepto de hegemonía es tomado inicialmente del pensamiento gramsciano aunque en el trabajo de Laclau y Mouffe esta categoría toma distancia de la centralidad de clase en el protagonismo revolucionario, y del carácter teleológico; asimismo, introduce nuevos elementos que serán explicitados a continuación. Se trata de una crítica al marxismo estructural inspirada en Gramsci, vía una teoría del discurso neo-gramsciana hacia un tipo de teorización posmoderna (Torfing 1999). Concebir discurso como una configuración significativa y abierta, hace posible entenderlo como condición de las prácticas hegemónicas. Conceptualizar la hegemonía como una práctica discursiva no implica reducirla a las formas lingüísticas de la construcción del consenso, sino reconocer que las operaciones específicas involucradas en una práctica hegemónica, tienen como condición estar enmarcadas en redes significativas socialmente compartidas (Buenfil Burgos 1994).

La tarea de un analista de discurso es tratar – de la misma manera que un lingüista trata de reconstruir la gramática de una lengua –, de reconstruir esa forma, esa secuencia de sentido básico a través de la cual lo social se va configurando. Lo político tiene un papel ontológico en la concepción de lo social, es decir, que la sociedad se estructura en un cierto sentido básico, a través de sus articulaciones políticas. El discurso implica acción y la práctica es, en buena medida discursiva, por lo que no sería viable afirmar la distinción entre discurso y práctica (Cherryholmes 1998).

Así nos acercamos a explicar por que cuando ciertos términos son el objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la

sociedad, estos términos van a tender a ser *significantes vacíos* por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva (Laclau 1996); un significante es tendencialmente vacío pero nunca lo es totalmente. La articulación discursiva que finalmente se va a imponer es lo que define una hegemonía.

Tomemos un ejemplo. La noción de civilización fue fundante de los sistemas educativos en la Latinoamérica del siglo XIX, perduró durante el siglo XX; sin embargo, las significaciones que tuvo en el marco de diferentes discursos político-pedagógicos fueron muy distintas. La idea de civilización fue moldeada de manera distinta en la antinomia que la contraponía a barbarie, en la república conservadora, en las expresiones más republicanas, en las dictaduras militares etc. Podemos decir que estuvo constantemente sometida a una pluralidad de articulaciones hegemónicas por lo que tendió a encaminarse hacia la vacuidad del sentido. Cuando usualmente se habla de la vacuidad de los términos de ciertas políticas (por ejemplo las populistas) se pierde de vista que es esa vacuidad lo que le permite influir profundamente la vida política. Si, contrariamente, los términos fueran muy fijos no habría ninguna lucha o disputa alrededor de ellos y carecerían de toda influencia social. Este tipo de relación por la cual un elemento asume en cierto momento la función de representación de una totalidad que es totalmente inconmensurable consigo mismo, es a lo que Laclau denomina una relación hegemónica.

Como es sabido, los sistemas escolares fueron entendidos como una de las principales herramientas para luchar contra lo que se denominó la barbarie, y el desarrollo de una cultura civilizada. En ese sentido, el sistema educacional fue conformado sobre un intento de reprimir algo: "la barbarie". Esta matriz fue

muy perdurable en la historia educacional y los espectros de lo reprimido reaparecieron continuamente.

Lógicas de disputa y construcción hegemónica

En la teoría propuesta por Laclau y Mouffe existen dos lógicas incompatibles y – a la vez – necesarias de lo social; se trata de las relaciones de diferencia y las de equivalencia. En las relaciones diferenciales se expanden los lugares de antagonismo y las reivindicaciones democráticas, lo que dificulta la centralización alrededor de un solo conflicto; estas relaciones finalmente llevan a la constitución de las instituciones sociales. Las relaciones de equivalencia son aquellas en las que la equivalencia se expande, se reducen los lugares de antagonismo, tendiendo a simplificar el terreno político a causa de que los conflictos pueden ser sustituibles; de ese modo los antagonismos se condensan en una polarización y llevan a los momentos de ruptura radical. En un sentido o en otro, estos dos elementos de tensión constituyen lo social; el momento de negociación entre estas dos lógicas es lo que produce lo político. Lo político pasa por la categoría de hegemonía como categoría central, porque la categoría de hegemonía es la que explica esta forma de invertir en un contenido particular la forma de una representación global (Laclau y Mouffe 1985).

Analicemos esto en dos ejemplos de la historia argentina, que aunque no lo desarrollaremos aquí, posibilita entender lo que se está explicitando. Cuando Perón es derrocado en 1955 se estableció la necesidad de “desperonizar a la sociedad” y en ese intento el sistema educativo tenía un importante papel. La estrategia de las fuerzas políticas que se desplegaron a partir de ese momento era crear un sistema liberal estable, que hiciera que el peronismo fuera pasando – cada vez más – al horizonte de

lo social y que no representara una amenaza. Esto sólo podía suceder si las reivindicaciones sociales que habían constituido la columna vertebral de peronismo, podían ser absorbidas una a una por el sistema. En el sistema educacional hubo intentos en ese sentido: la reconversión de la Universidad Obrera, la creación del CONET, la expansión del sistema en todos sus niveles etc. Si la estrategia tenía éxito el resultado hubiera sido un conjunto de demandas individualizadas dentro de una estructura fuertemente institucionalizada (probablemente esto podría analizarse con las modalidades de desarrollismo autoritario que se cobran forma en la segunda mitad del siglo XX). Si por el contrario el sistema era incapaz de absorber esas reivindicaciones de masas, lo que podía ocurrir es que iba a haber una acumulación de demandas insatisfechas con un aparato institucional incapaz de absorberlas y en ese caso los símbolos, las cadenas de equivalencias entre todas esas demandas se iban a tender a aglutinar entre todos los símbolos político-ideológicos del peronismo. Lo que finalmente sucedió fue que esos símbolos fueron crecientemente vacíos y desarrollaron una progresiva capacidad de absorción de esas demandas. ¿Cuál era el símbolo? El retorno de Perón.⁵

El segundo ejemplo lo tomaremos del análisis de los discursos ordenadores de las políticas educacionales en el tramo que va desde la finalización de la dictadura militar de 1976-1983 hasta el comienzo de la década del 90 (Southwell 2007). El gobierno de Raúl Alfonsín construyó su hegemonía alrededor del significante democracia.⁶ *Democracia* ocupó el lugar central

5. Esta es una extrapolación de un ejemplo dado por Ernesto Laclau en una sesión de trabajo.

6. Con el uso de la categoría significante hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por ello, estos términos van a tender a ser significantes tendencialmente vacíos – nunca totalmente vacíos – por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos

en todos los discursos de la época; por ejemplo, uno de los más famosos – y reiterados – enunciados de Alfonsín fue: “con la democracia se come, se cura y se educa”.⁷ Así, se articulaban significados relacionados con el bienestar de la sociedad (nutrición, salud, educación, libertad, representación política etc.) alrededor del significante democracia. Toda la producción discursiva presidencial intentó enlazar el sentido de cada acción gubernativa con el propósito de la construcción de un régimen político democrático. En términos de Laclau, la restitución del orden democrático, funcionó como la siempre incompleta superficie de inscripción para una plenitud ausente (Laclau 1993, pp. 77 y ss.).

Un elemento que está en la base de este análisis es que se entiende la realidad como discursivamente construida, donde los discursos no poseen esencias inalterables, sino que pueden ser constantemente alterados por acciones políticas diversas. Debemos decir también que si la tensión entre las lógicas de la diferencia y de la equivalencia es finalmente irresoluble, no hay ni forma de institucionalización total ni forma de antagonismo completo, siempre la política va a ser una negociación entre esos dos planos.

Subjetividad política y deconstrucción

La formación de un discurso es el resultado contingente de una serie de articulaciones. Articulación es la “práctica que establece relaciones entre elementos de manera que sus identidades sean modificadas como resultado de la práctica

que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Ernesto Laclau, *Emancipación y diferencia*. (1996, Buenos Aires: Editorial Ariel).

7. Discurso de Alfonsín durante la campaña electoral.

articulatoria.” (Laclau y Mouffe, 1985 p. 105). Las prácticas articulatorias tienden a organizar el discurso en torno a una serie de *puntos nodales*, que cumplen el papel de significados maestros capaces de unificar una superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados (Torfing 1999). Si retomamos uno de los ejemplos que dábamos anteriormente, el concepto de civilización es un punto nodal en la historia educacional de Occidente, que se articuló con diferentes nociones en los distintos momentos históricos.

El mito “civilización o barbarie” – al que ya hicimos referencia – puede ser analizado como un lugar de lectura constituido por términos externos a lo representable. Cuando la representación de una idea domina a tal punto que se constituye en el horizonte de toda demanda y de toda acción posible, entonces el mito deviene imaginario. La concepción iluminista/positivista – por ejemplo – es un imaginario de gran peso para la historia cultural y política de nuestra región, que a su vez posee ciertos mitos.⁸ El concepto de imaginario, acuñado

8. De acuerdo con Lacan el imaginario designa un orden donde la experiencia del sujeto está dominada por identificación y dualidad. Da una particular orientación a los modos de percepción; las principales “ilusiones” que el imaginario son completud, síntesis, autonomía, dualidad y similitud. El imaginario es una clase de preverbal y pre-Edípico registro cuya lógica es esencialmente visual; su momento de formación ha sido denominado por Lacan, el “estadio del espejo”. El niño confunde la imagen de otros con su propio reflejo en el espejo; su imagen es formada desde un compuesto de introyecciones basadas en tales “imágenes distorsionados”, esto puede difícilmente constituir una personalidad unificada. El imaginario está arraigado en la relación de “cautivación” que el sujeto tiene con su propio cuerpo. Identificación, alienación, narcisismo y agresividad son aspectos del orden imaginario. El ego es formado en un modo dual a través de identificación con una imagen especular; se experimenta una profunda división y una radical alienación del yo. El imaginario es en terreno dominado por una ima-

por el psicoanálisis, en el marco de la teoría de la hegemonía toma ciertos aspectos de esa formulación pero es reformulado en términos político-sociales, tendiente a la comprensión de los modos de identificación y la conformación de la fantasía social. En cierto sentido el imaginario constituye un espacio mítico de todo orden social posible, permitiendo pensar algunas dinámicas sociales en términos de la ilusión de completamiento. La ilusión de plenitud es un horizonte de totalización que genera modos de identificación, y con ello, nuevas relaciones entre elementos y modificación de identidades previas.

Tal como ha sido explicado muchas veces los sistemas educacionales transmiten mitos. A través de los textos escolares se difunden mitos que cultivan ciertas ideas y órdenes sociales. En los primeros años de este siglo en la India colonial y en Nigeria los alumnos debían memorizar los listados de los reyes ingleses, y en la Indochina francesa y el oeste de África, los estudiantes aprendían la localización precisa del Louvre y Notre Dame en París. Con la independencia, los currícula en esas naciones fueron modificados para transformar la imagen de los líderes de los movimientos de liberación, de "insurgentes quebrantadores de la ley" en "héros" (Elder 1971).

"El espacio mítico se presenta como alternativa frente a la forma lógica del discurso estructural dominante (...) Pero a lo que el espacio mítico se opone... (es) a los efectos desestructurantes que dislocan a esta última." Por otro lado el mito

gen narcisista y una apariencia distorsionada. Lacan plantea que el discurso dentro del cual el sujeto encuentra su identidad es siempre el discurso del otro, por ello, la subjetividad es enteramente relacional. La subjetividad sólo hace su aparición a través del principio de la diferencia, por la oposición del 'otro' o el 'tú' en relación con el 'yo'. Así, el sujeto es producido en el discurso. [Para una revisión mayor de estos conceptos, ver Sarup Madan *Post-structuralism and post-modernism*. Hartwells Ltd., 1993; Evans D. *Dictionary of Psychoanalysis*. Routledge, London. 1996]

es una "imagen" que ha borrado las huellas de su conformación. "La eficacia del mito es esencialmente hegemónica: consiste en constituir una nueva objetividad a través de la rearticulación de elementos dislocados." (...) La condición de emergencia de un imaginario es la metaforización del contenido literal de cierta reivindicación social. (...) En la medida en que coexisten cada vez más dislocaciones no integrables a ese espacio de representación, el espacio es, por así decirlo, re-literalizado, su capacidad metaforizante disminuye y pierde, por lo tanto, su dimensión de horizonte" (Laclau 1993, pp. 77-81).

El reconocimiento del carácter mítico nos pone en situación de análisis del carácter contingente de las configuraciones que nos constituyen como sujetos. La operación de mostrar que la unión que pueda existir entre elementos es el resultado de sobredeterminaciones y decisiones contingentes y no el resultado de relaciones necesarias, es lo que se denomina la deconstrucción. Deconstruir un templo o una forma de pensamiento es mostrar toda la estructura decisoria contingente que está a la base de este tipo de operación. Si ligamos este análisis a lo que hemos dicho acerca de la teoría de la hegemonía, se encuentra con claridad la relación entre la deconstrucción derrideana y la teoría de la hegemonía. Hemos dicho que hegemónizar algo quiere decir establecer una relación contingente entre un elemento particular y una universalidad imposible. Es decir, el hecho de que esta universalidad se exprese a través de un contenido particular, es un hecho puramente contingente que no responde a ninguna necesidad apriorística o estructural. La política es ese juego tal como lo hemos descrito. Por consiguiente la deconstrucción, al mostrar que hay toda una estructura de decisiones que está en la base de relaciones que son sedimentadas, que aparentemente son necesarias, en esa medida contribuye a expandir el campo de las relaciones hegemónicas. Se analiza, de esta manera, como

hegemónicamente constituidas, muchos más elementos que los que originariamente se hubieran supuesto y este es el gran avance que la deconstrucción ha verificado en este sentido. Lo que la deconstrucción aporta es una teoría acerca de la contingencia histórica y del carácter histórico de los lazos que de otra manera habrían sido considerados necesarios.

La hegemonía discursiva y la educación

Tradicionalmente, los análisis referidos a los sistemas educativos y su discurso ordenador privilegiado – la pedagogía – han estado imbuidos de elementos deterministas, asociados con diferentes tendencias y poderes. Esa determinación de las esferas educativas tiene una larga historia que incluye desde la crítica a las posiciones meritocráticas liberales, el movimiento de las teorías de la reproducción y desescolarismo, así como la influencia educacional del determinismo de clase. Nos interesa aquí detenernos en otra forma de determinación algo más reciente. Nos referimos a los modos de explicar las características de los sistemas educativos nacionales como epifenómeno de tendencias mundiales globales. En ellos se promueve el análisis de los proyectos educativos como reflejo de una tendencia internacional, y de instituciones políticas y de financiamiento de incidencia internacional (organismos internacionales, agencias de financiamiento etc.) como factores determinantes en la política educativa. En este terreno, la dinámica educativa estaría supeditada a determinaciones que resultan ser – muy frecuentemente- económicas y/o sociológicas.

La educación está directamente vinculada a los proyectos de gobierno de cada sociedad de manera muy compleja.

No existe un proceso puramente comunicativo en términos funcionales, sino que hay procesos de significación, apropiación y selección que se fundan en un terreno y construyen realidades que no están previamente cartografiadas de modo inalterable. En suma, un proyecto educativo debería analizarse no en relación de continuidad con una demanda social en particular, sino en relación de *articulación*. Nos interesa aquí ir más allá de un abordaje de los sistemas educativos como reflejos supeditados a lógicas externas; esto no significa negar de modo taxativo la incidencia de características globales o aspectos económicos, de crisis socio-económicas o regulaciones sociales etc. Lo que sí nos interesa destacar es que el campo de la educación y los actores que le dan vida, no están simplemente supeditados a determinaciones sobre las que poco tienen que hacer, impávidos y hasta inermes ante oleadas que clausuran la politicidad de su posicionamiento y acciones. Asimismo, volveremos a enfatizar el peso de la historia y las tradiciones que funcionaron como superficie de traducción de enorme fuerza, sobre todo cuando de la dinámica escolar se trata. En ese sentido, volvemos a tomar aquí el axioma del carácter inherentemente político de la reflexión, la acción y la organización educativa ya no como una condición casi unidireccional de poder puesto en función de cierto direccionamiento sino como motor, como aquello que se pone en funcionamiento en torno a los dilemas, y que por lo tanto va construyendo las condiciones de posibilidad para que disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones tengan lugar y construyan realidades cotidianas. Así, uno de los objetivos de abordaje que aquí se propone es analizar las condiciones que posibilitan las luchas hegemónicas como resultado de los procesos políticos que tramita el terreno educativo.

La perspectiva no determinista alcanza en la teorización de Laclau y Mouffe una serie de definiciones post-marxistas. Los

autores presentan una historia del marxismo como un progresivo acercamiento al contingente carácter de lo social, cuando históricamente había sido conceptualizado como el desarrollo *necesario* de las leyes de la historia. De este modo, revisan ciertos elementos centrales de pensamiento marxista, que "consiste en profundizar ese momento relacional que Marx, pensando desde una matriz hegeliana y, en todo caso, propia del siglo XIX, no podía desarrollar mas allá de un cierto punto" (Laclau y Mouffe 1993b, p. 127).

En una perspectiva histórica: para la izquierda la crisis del moderno Estado Benefactor fue una triple crisis en el legado clasista, estatista y productivista de la izquierda. La proliferación de nuevos movimientos sociales puso en cuestión la creencia del papel privilegiado de la clase obrera; la imposibilidad del Estado de restaurar las condiciones de crecimiento económico y armonía social debilitó la confianza en la planificación del Estado (Torfing 1999).

Mencionaremos aquí dos de las críticas que Laclau y Mouffe elaboraron, y que resultan importantes para nuestra indagación: el reduccionismo de clase y la noción de la historia. De entre los elementos centrales de marxismo, hay uno que es la raíz de muchos otros: el centralismo de la noción de clase; las contradicciones fueron entendidas como un sistema jerárquico que podía ser reducido a la contradicción de clase. Sin embargo, este principio no resultó suficiente para analizar la variedad histórica de las ideologías existentes. Aunque los autores cuestionan una posición de determinismo económico, el eje de su discusión es el esencialismo que encuentran en dicha formulación. La conformación social no es una totalidad gobernada por un principio de organización, determinada en última instancia por una causalidad económica (Laclau 1978; Laclau y Mouffe 1985). Los autores introducen los conceptos

de antagonismo social y subjetividad política como condición de posibilidad de lo social, que permite la construcción de fronteras políticas. Las identidades están siempre basadas en relaciones antagonicas (en términos simbólicos, no físicos) con otras identidades; por esa razón, las relaciones sociales son siempre precarias y comprenden diversos antagonismos. De este modo, en el antagonismo la negatividad como tal asume una existencia positiva.

La concepción de la historia como el resultado del cumplimiento de leyes – fundamentalmente económicas – supuso una noción evolucionista y determinista de lo social. El marxismo desarrolló una noción "esencialista de la sociedad y los agentes sociales" (Laclau 1993b, p. 89). Esta suposición fue compartida también por quienes adhirieron a una noción de historia como desenvolvimiento de una esencia, y ello implicaba una noción teleológica.

Detengámonos en algo central para nosotros: el análisis marxista de la determinación educativa. Entre los análisis reproductivistas que tanto modelaron la producción pedagógica de la segunda mitad del siglo XX, la mayoría de ellos desarrollados desde el marxismo, existía una dimensión que determina la experiencia educacional: la pertenencia de clase. Todo elemento o contradicción en el terreno político-educacional fue relacionado con la noción de clase.⁹ Sin embargo, este principio no fue suficiente para analizar la variedad de elementos que conformaban los proyectos educacionales. Los análisis reproductivistas implican un concepto de reproducción social que fija el sentido del proceso educacional fuera de él.

9. Este problema ha sido analizado también en relación con el pensamiento marxista clásico: Marx, Lenin, Gramsci y Althusser (1991), en: Buenfil Burgos, R., *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. DIE, México.

Aunque la existencia de diferentes elementos es reconocida, su inter-relación se refiere a un elemento central: la identidad de clase. Otros antagonismos son reconocidos, pero son relegados o subsumidos bajo el concepto de lucha de clase y, entonces una multiplicidad de sujetos sociales son definidos por su identidad de clase.

En un intento de avanzar más allá de estas posiciones la teoría de la hegemonía es crucial para desarrollar una comprensión más amplia. Entender la hegemonía como práctica, da nueva luz al proceso por el cual las identidades sociales son constituidas. Las prácticas hegemónicas tienen como condición un marco de significados sociales compartidos, y la imposibilidad de fijar temporalmente posiciones relativas. La hegemonía es constituida como una práctica discursiva dentro de la cual posiciones diferenciales, enfatizando y construyendo equivalencias entre ciertos polos de diversos antagonismos, e intentando subvertir un orden social y reemplazando por otro. La lucha por la hegemonía es interpretada como el proceso de emergencia de diversos conflictos que no poseen un significado previamente establecido. Esos conflictos son el resultado de la articulación, desplazamiento, sustitución, conquista y retroceso de las relaciones de poder dentro de lo social (Laclau y Mouffe 1985).

La conceptualización desde el discurso establece que toda formación discursiva es el resultado contingente del juego abierto de diversos discursos. El carácter relacional de las identidades implicadas en la noción de articulación juega un importante rol en la teoría de la hegemonía. De acuerdo con Laclau y Mouffe, hegemonía es un tipo de relación política que está dominada por la noción de articulación, no es – por el contrario – un concepto “topográfico”, por ello no puede ser concebida como

la “irradiación” de efectos desde un punto privilegiado. En ese sentido, una práctica hegemónica es una particular demanda social que transforma su contenido específico en una fijación parcial de significado, alrededor del cual otras demandas sociales son articuladas. En consecuencia, esta transformación dentro de elementos articulatorios implica una lucha política.¹⁰

Por ejemplo, el conocimiento que es enseñado en las instituciones educativas es el conocimiento que es considerado socialmente legítimo. Esta síntesis es expresada en el currículum; por esta razón la elaboración del currículum es una arena de lucha donde muchos sectores discuten sobre lo que ellos consideran conocimiento válido y necesario. La cuestión que subyace a estas discusiones es como el “conocimiento oficial” representa una configuración de intereses dominantes en la sociedad (Apple 1993). En esta discusión, se construyen fronteras políticas e identidades que están siempre basadas en relaciones antagónicas con otras identidades; ello supone que ambos términos son constituidos en la relación (no previamente) en un modo temporario (no definitivo). Esta lógica de contingencia no puede ser explicada por un determinismo.

El currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, hábitos, creencias etc.) que forman una propuesta político-educacional elaborada y sostenida por diversos sectores sociales con intereses diferentes y también contradictorios.¹¹ Es decir, no son piezas desordenadas de intereses ligados a un solo grupo sino el resultado de una

10. Puede decirse que la hegemonía es metonímica: sus efectos siempre emergen desde un plus de significado el cual resulta de una operación de desplazamiento... el momento de dislocación es esencial para cualquier práctica hegemónica (Laclau y Mouffe 1987; Laclau 1998).

11. Estoy aludiendo a la ya clásica conceptualización de currículum desarrollada por Alicia De Alba 1995.

articulación hegemónica. Esta articula elementos provenientes de sectores dominantes y también de otros, y en ese resultado hay una discusión con las posiciones reproductivistas.

Las aproximaciones deterministas de la reproducción social incluyeron durante mucho tiempo una concepción de un sujeto predestinado, esencial, unívoco, estable y racional. Este concepto de sujeto ha venido siendo revisado en las últimas décadas. A través de la inclusión de sujetos en sus prácticas sociales – con referencia a antagonismos sociales diferentes – esas posiciones son articuladas alrededor de un núcleo o principio hegemónico. El sujeto no es constituido como el resultado de una unidad a priori, sino que es *sobredeterminado*.

El concepto de sobredeterminación fue tomado del campo del psicoanálisis (de las nociones freudianas de condensación y desplazamiento presentes en la interpretación de los sueños) e introducido en el análisis social por Althusser; el mismo alude – como idea básica – a la multiplicidad de determinaciones, determinación recíproca y la fusión de distintas contradicciones que conservan su especificidad. En el análisis social, la noción de sobredeterminación permite el análisis de una causalidad histórica más flexible que la determinación; permite poner atención en la inclusión y exclusión de elementos que se articulan en distintos discursos y la posibilidad de articulaciones posibles de un mismo discurso.

La noción de sobredeterminación permite dar cuenta de la multiplicidad posible de articulaciones de un discurso. Ello ha mostrado una multiplicidad de antagonismos sociales que conforman las identidades sociales. Los sujetos sociales no están contruidos de manera previa a su inserción en las prácticas sociales, sino que ellos son el resultado de una articulación hegemónica diferencial (Laclau y Mouffe 1985).

En suma, un proyecto educacional no debe ser analizado en una relación de continuidad con una particular demanda social, sino en una relación de articulación. Por otro lado, las identidades particulares son siempre inestables y los contenidos de esa relación de articulación son permanentemente “re-negociados”. La educación esta directamente vinculada con los proyectos políticos de cada sociedad, pero en un modo mucho más complejo del que comúnmente se piensa. El dispositivo pedagógico es constituido como una condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura. No hay un puro proceso de comunicación, en términos funcionalistas; si consideramos el proceso escolar como una reproducción de la cultura dominante inalterada, la historicidad inherente al proceso educacional es anulada. La transmisión/adquisición de la cultura debe ser entendido como un proceso de significación, de otra manera, la identidad de quien enseña y de quien aprende son consideradas esenciales y establecidas por determinados mecanismos sociales. La relación política entre diferentes sujetos dentro de la sociedad puede tomar parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desordenando el dispositivo de reproducción. Entonces, la educación puede ser entendida como un proceso de transmisión-adquisición, enseñanza-aprendizaje, de las formas de diferenciación y articulación culturalmente acumuladas (Puiggrós 1995).

De esta manera las prácticas pedagógicas aluden a prácticas hegemónicas donde los sujetos son constituidos como sujetos de *interpelación*.¹² Desde una visión gramsciana no

12. El concepto de interpelación fue introducido por Althusser para enfatizar el modo en el cual la estructura social determina las posiciones de sujeto. El trabajo de Althusser entendía la práctica de interpelación en la estructura social que determinaba al sujeto, antes de ser interpelados (Howarth 1998). Laclau y Mouffe acentuaron que las prácticas sociales son el ter-

podemos separar lo pedagógico de lo político, sin embargo la clase de articulaciones que organiza la acción educacional tiene una lógica diferente, específica, no directamente derivada de las demandas políticas. Para analizar esta relación no determinada, es fructífero el concepto de sobredeterminación. "Hay política porque hay subversión y dislocación de lo social. Lo cual implica que todo sujeto es, por definición, político. Aparte del sujeto, en este sentido radical, solo hay posiciones de sujeto en el campo general de la objetividad" (Laclau 1993b, p. 77).

Teniendo en cuenta estas observaciones, las identidades educacionales deben entenderse no como la reproducción del mero reflejo de ciertas esencias, sino como el resultado de una compleja dinámica sobredeterminada. La producción de diferencias y articulaciones es sobredeterminada y es históricamente precedida por procesos de significación que constituyen sujetos. En momentos de confrontación política fuerte, en momentos en los que los agentes sociales se ven interpelados por necesidades de modificación profunda, las propuestas educacionales deben analizarse en el marco de esas interpelaciones.

Transformaciones en la noción de sujeto

En los desarrollos recientes de la producción pedagógica, se encuentra habitualmente el término sujeto que a veces

reno de constitución del sujeto social y dentro de ellas, son desarrolladas las estrategias interpelativas. La interpelación es una práctica que tiende a constituir sujetos. El sujeto es nombrado en un proceso de identificación, y su efectividad dependerá de la medida en la cual el sujeto se reconoce en la interpelación discursiva (Laclau y Mouffe 1985).

pareciera simplemente reemplazar al término persona, individuo o alumno. Sin embargo, ¿qué constituye a la noción de sujeto? La concepción lacaniana de subjetividad ha sido reconocida como el principal punto de partida de la apropiación socio-política de esa perspectiva psicoanalítica. El sujeto lacaniano es entendido esencialmente como dividido y alienado y se convierte en el epicentro de una identidad imposible; esta forma de interpretación ofrece una especial productividad para el análisis de las dinámicas de identificación (política, cultural, pedagógica) tienen lugar. El sujeto lacaniano está claramente localizado más allá de toda noción esencialista de subjetividad. La conceptualización clásica del sujeto, desde la formulación cartesiana en adelante, redujo la subjetividad al ego consciente, a partir de una presuposición de unidad y síntesis del ego. De acuerdo con Lacan no es posible reducir el sujeto del psicoanálisis al ego, no es el sujeto de conocimiento como ha sido construido en la tradición de la filosofía, es decir, como correspondiente a la consciencia; el sujeto lacaniano es estructurado alrededor de una radical división. Para Lacan, el ego puede sólo ser descripto como una *sedimentación* de imágenes idealizadas que son internalizadas durante el período del "estadio del espejo".¹³ La representación imaginaria, la imagen del espejo, es incapaz de dotarnos de una identidad estable; otro desarrollo se hace necesario en el terreno de la representación lingüística, el registro simbólico. Si el ego emerge en el registro imaginario, el sujeto emerge en el registro simbólico (Nobus 1998).

La noción del sujeto en Lacan no sólo invoca una falta sino también todos los intentos por eliminar esa falta.¹⁴ La identificación

13. Sobre esta caracterización ver Lacan, J. (1975). *Le séminaire. Livre I*. Paris: Editions du Seuil.

14. Nos remitimos a la conceptualización de Laclau en torno a que "... Hablar de 'sujeto' remite a 'posiciones de sujeto' en el interior de una estructura

simbólica es estructurada alrededor de la "aceptación" de esa falta constitutiva, y la realidad es simbólicamente construida y articulada en el lenguaje (Stavrakakis 1999). La posición del sujeto es principalmente caracterizada por su lugar en el mundo simbólico, en el mundo del lenguaje. El "sujeto de la falta" provee una relación entre psicoanálisis, sociedad y política, estableciendo la importancia del orden socio-simbólico para la constitución subjetiva.

La teoría lacaniana discute la concepción social según la cual los fenómenos sociales son reducidos al nivel individual; también discute la noción de sujeto como una voluntad uniforme que genera los procesos. Por esta razón la teoría lacaniana resulta importante para el análisis socio-político, porque a través de ella es posible re-pensar ciertas dinámicas sociales, en términos de complejos procesos que se relacionan con la necesidad de completamiento, de cubrir una falta; intento que siempre falla. Esto puede resultar una clave de comprensión de las identidades sociales y políticas de una manera no-simplista. Por otro lado, permite entender la inestabilidad constitutiva de esas identidades. En suma, ofrece elementos para una concepción socio-política de la subjetividad, compatible con las bases teóricas del post-estructuralismo. Por supuesto, las categorías lacanianas no son incluidas en su dimensión clínica, sino en una reflexión filosófica y política.

discursiva. Los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, ni siquiera en el sentido limitado de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, ya que toda "experiencia" depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas" (Laclau y Mouffe 1985, pp. 132-133). Los autores advierten que no debe reemplazarse el esencialismo totalizante del sujeto por el esencialismo de las partes propio de las posiciones de sujeto. Señalan que es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto se configuran una serie de posiciones diferenciales. Ninguna de ellas puede constituirse como una posición separada.

En este sentido Zizek re-introduce la categoría de sujeto sin ninguna clase de esencialismo, entendiéndolo no ya como el sustancial *cogito* de la tradición filosófica de la modernidad, sino como un lugar de la falta alrededor del cual se desarrollan intentos por "llenarlo", en forma de procesos de identificación y de constitución de identidades políticas (Laclau 1993).¹⁵ Este marco teórico se encamina así en un intento por desarrollar, por medio de la explicación de la contingencia, toda identidad social. Esto se contrapone a la idea de la sociedad como una totalidad cerrada y centrada. Las identidades y los valores se constituyen por referencia a algo fuera de él, cuyo carácter de "margen subversivo" impide la posibilidad de una fijación última (Torfing 1999).

Esta conceptualización avanza más allá de los intentos tradicionales de traducir los fenómenos sociales en estructuras anónimas, superando la clásica antinomia estructura determinante Vs. sujeto generador. Enfatiza la efectividad de los agentes sociales pero contrarresta la racionalidad de agentes sociales autoconcientes; coloca la lucha y el conflicto en el corazón de lo social, pero optando por una comprensión no-objetivista. La falta es localizada en el centro de la dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo, lo individual y lo colectivo, revelándose como una dialéctica de imposibilidad. El individuo busca identidades subjetivas en la identificación con objetos colectivos, sin embargo toda identificación es incapaz de cubrir esa ilusión de completud. Afirma que lo social posee un núcleo irrepresentable de negatividad, y en relación con ello, el sujeto es el correlato de su propio límite, el elemento que no puede ser subjetivizado (Zizek 1993).

15. Zizek es una importante figura de la escuela lacaniana eslovena, en sus trabajos articula la teoría psicoanalítica lacaniana con una lectura no-esencialista de Hegel y otros filósofos clásicos.

De esta manera, en el marco del análisis del discurso toda identidad dada, es un efecto de relaciones diferenciales y contingentes y se trabaja preferentemente con la noción de posiciones de sujeto. Por ejemplo, exploramos en trabajos previos (Southwell 2007, 2009, 2012) como diversos discursos que intentaron fijar de modos diversos la noción de *docente*, en tanto que posición de sujeto, interpelando a un conjunto de agentes de los sistemas educativos, asignándoles una posición en las formaciones discursivas pero también una particular historia que los constituyó como sujetos. Hemos tomado el caso de como las prescripciones de políticas docentes intentaron fijar la idea del ser docente a determinados sentidos y, de esta forma, modelaron fuertemente los aspectos normativos y organizativos de formación que se propuso para el sector. La noción de profesionalización docente se ubica en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se pretendió interpelar a los docentes en el marco de las reformas educativas. Nuestro interés, entonces, es situar a la profesionalización como un significante en disputa, que involucró a distintos sujetos (podríamos nombrarlos también como actores o agencias) disputando por unir esa noción amplia, con significaciones particulares.

De esta manera, hemos buscado reconstruir la posición que los docentes construyen ante situaciones y sujetos de manera activa, contingente, no previamente "cartografiada" ni estable, que se produce *en* la relación y no de modo previo y que genera también una posición (contingente y no previamente establecida) en aquellos con quienes se vincula. La opción teórica y metodológica de estudiar las posiciones que construye activamente el sujeto docente es tributaria de una serie de movimientos conceptuales que revisaron y reformularon los presupuestos del determinismo (economicista o sociológico, por ejemplo) y del estructuralismo que se hallaban en los fundamentos

de la construcción de dicha tradición. A partir de esa perspectiva, pueden incorporarse análisis acerca de cómo los docentes se apropian de, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas, dejando atrás perspectivas que suponían que las regulaciones del trabajo docente son muy definitorias y que las definiciones estatales sobre ellas explican suficientemente lo que sucede en el mundo escolar. La idea de posición docente es tributaria – aunque no análoga de la de posición de sujeto (Laclau y Mouffe 1985) y, en ese sentido, implica considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente (Cherryholmes 1998). Así, la idea de posición docente a la que aquí aludimos se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que – en ese marco – los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.

Cierre y apertura

Este capítulo buscó explicitar lo que considera un marco de trabajo que resulta sumamente productivo para revisar ciertas sedimentaciones en el campo educacional. El análisis político del discurso abandona la pretensión de una definición "verdadera" de los objetos que aborda, junto con una concepción de identidades sociales fundada en esencias preconcebidas. Por otro lado, también toma distancia de las presuposiciones de un sistema lingüístico cerrado y autorreferido, que ha sido adoptado por otras teorías del discurso.

La teoría de la hegemonía pone atención en la construcción de la identidad; las identidades sociales están sujetas a la dislocación de lo social y a ser rearticuladas a través de las luchas hegemónicas, unidas a través de la construcción de antagonismos sociales y naturalizadas por su propósito de universalidad. Por eso, aquí hemos buscado mostrar los aportes que esta perspectiva teórica ha ido generando y generará en el campo pedagógico para revisar y ampliar el enfoque analítico y metodológico. La desnaturalización o des-sedimentación, así como la superación de posiciones esencialistas o deterministas han venido desarrollando importantes avances en la conceptualización de procesos educacionales de todo tipo.

De acuerdo con estos conceptos, además, el análisis del discurso parece ser una manera notablemente productiva de analizar la construcción histórica de las posiciones en el terreno educativo y de los significados pedagógicos. Esto no significa negar de modo taxativo la incidencia de características globales o aspectos económicos, de crisis socio-económicas o regulaciones sociales etc. Lo que sí nos interesa destacar es que el campo de la educación y los actores que le dan vida, no están simplemente supeditados a determinaciones sobre las que poco tienen que hacer, impávidos y hasta inermes ante oleadas que clausuran la politicidad de su posicionamiento y acciones. Asimismo, volveremos a enfatizar el peso de la historia y las tradiciones que funcionaron como superficie de traducción de enorme fuerza, sobre todo cuando de la dinámica escolar se trata. La acción y la organización educativa ya no como una condición casi unidireccional de poder puesto en función de cierto direccionamiento sino como motor, como aquello que se pone en funcionamiento en torno a los dilemas, y que por lo tanto va construyendo las condiciones de posibilidad para que disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones tengan lugar

y construyan realidades cotidianas. Así, uno de los objetivos de abordaje que aquí se propone es analizar las condiciones que posibilitan las luchas hegemónicas como resultado de los procesos políticos que tramita el terreno educativo.

Referencias

- APPLE, M. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Era*. New York: Routledge.
- BUENFIL BURGOS, R. (1991). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. Tesis DIE. México.
- _____. (1994). *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-CINVESTAV-IPN/ CONACYT.
- BUENFIL BURGOS, R. y RUIZ MUÑOZ, M. (1997). *Antagonismo y Articulación en el Discurso Educativo: Iglesia y Gobierno*. México: Torres Asociados.
- CHERRYHOLMES, C. (1998). *Power and Criticism, Poststructural Investigations in Education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- DE ALBA, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ELDER, J. (1971), "The Decolonization of Educational Culture: The Case of India." *Comparative Education Review*, vol. 15, n.º 3, octubre, pp. 288-295.
- EVANS, D. (1996). *Dictionary of Psychoanalysis*. London: Routledge.
- HOWARTH, D. (1998). "Discourse theory and political analysis", in: SCARBOROUGH, E. y TANENBAUM, E.

- (eds.) *Research strategies in the social sciences*. Oxford: OUP.
- LACAN, J. (1975). *Le séminaire. Livre I*. Paris: Editions du Seuil.
- LACLAU, E. (1978). *Política e Ideología en la teoría Marxista*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (1993). "Discourse", in: GOODIN, R. y PETTIT, P. (eds.) *A Companion to Contemporary Political Philosophy*. Blackwell.
- _____. (1993b). *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- _____. (1997). "Death and resurrection of theory of ideology." *Papers of the Centre of Theoretical Studies*. Essex University.
- _____. (1998). "The politics of rhetoric." *Papers of the Centre for Theoretical Studies*. Essex University.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. (1985). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- _____. (1993b). "Post-marxismo sin pedido de disculpas", in: LACLAU, E. *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- NOBUS, D. (1998). *Key Concepts of the Lacanian Psychoanalysis*. London: Rebus Press.
- PUIGRÓS, A. (1995). *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel.
- PUIGRÓS, A. y GÓMEZ SOLLANO, M. (1994). *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y Prospectiva de la educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SARUP, M. (1993). *Post-structuralism and post-modernism*. Hartwells Ltd.
- SAUSSURE, F. (1951 [1981]). *Course in General Linguistics*. Montana: Suffolk.
- SOUTHWELL, M. (2007). "Con la democracia se come, se cura y se educa.... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática", in: CAMOU, A.; CAMOU, C.; TORTTI; y VIGUERA, A. (Coordinadores) *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo.
- _____. (2009). "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo", in: YUNI, J. (Comp.) *Formación docente. Complejidad y Ausencias*. Córdoba: Editorial Brujas.
- _____. (2012). "Formas de lo político en la escuela", in: SOUTHWELL, M. (Comp.) *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura*. Rosario: Homo Sapiens.
- STAVRAKAKIS, Y. (1999). *Lacan and the political*. London: Routledge.
- TORFING, J. (1999). *New Theories of Discourse: Laclau, Mouffe and Žizek*. Oxford: Blackwell.
- ZIZEK, S. (1993b). "Más allá del análisis del discurso", in: LACLAU, E. *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

capítulo 13
**LA CATEGORÍA DE CAPITAL CULTURAL EN
PIERRE BOURDIEU PARA EL ANÁLISIS DE
POLÍTICAS Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

Carina V. Kaplan
Pablo di Napoli

Introducción

Si el orden social tiene la apariencia de lo inalterable es porque el Estado ejerce violencia simbólica al imponer en las mentes unas ciertas categorías y formas de nombramiento y de percepción. Bajo las lógicas del sentido práctico, los agentes interiorizan las estructuras sociales y las asumen como evidentes; configurándolos subjetivamente en sus modos de ver y hacer el mundo. Lo cierto es que la dominación simbólica es un territorio de lucha por los sentidos de las cosas sociales. Denunciar para emanciparse de la influencia de ese poder oculto, y por ende inconsciente desde el punto de vista sociológico, es una de las principales cruzadas que Pierre Bourdieu ha librado a lo largo

de su extensa trayectoria académica y de su movilización sociopolítica.

En la argumentación que aquí desplegamos se parte del supuesto de que esta ruptura con las disposiciones y representaciones que ese orden engendra es una de las condiciones de posibilidad de una acción legítimamente herética y subversiva. Bourdieu asume estos retos en relación con los signos de su época en la que el Estado liberal y conservador encuentra su mayor potencial de expresión y de expansión. No es casual que se haya propuesto generar contra-fuegos¹ para contrarrestar el surco neoliberal en las esferas económica, política y cultural – por cierto, intrínsecamente imbricadas. Sobre esta última esfera, la de la cultura y de la educación, es que vamos a centrar nuestro análisis acerca de la dinámica de la distribución y la apropiación diferencial de los bienes simbólicos y, por ende, de su potencial valor-disvalor en el mercado capitalista.

Bourdieu construye una línea de investigación que pretende superar las falsas antinomias entre las perspectivas estructuralistas y fenomenológicas que dominan las ciencias sociales de su época, fundamentalmente en Francia.² Retoma de las perspectivas estructuralistas la presencia de determinaciones objetivas que escapan a la conciencia de los individuos (Bourdieu 2000). Sin embargo, advierte que el principal peligro de este punto de vista es que tiende a reificar las estructuras tratándolas

1. *Contra-fuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal* es una publicación en la cual Bourdieu decidió agrupar entrevistas, artículos difundidos en revistas no académicas e intervenciones que realizó en diversos debates y movilizaciones, todo durante el transcurso de la década de 1990, con el objetivo de fomentar un discurso herético a las políticas hegemónicas del neoliberalismo.

2. Particularmente Bourdieu dialoga con la obra del antropólogo Lévi-Strauss como representante máximo del estructuralismo y con Sartre como máximo exponente de la fenomenología en Francia.

como entidades autónomas que explicarían el comportamiento de los agentes. De este modo se corre el riesgo de caer en lecturas mecanicistas o en la construcción de modelos teóricos aplicados forzosamente a la realidad sin tener en cuenta las luchas cotidianas, en tanto acciones prácticas de los agentes que tienden a transformar o conservar, contradictoriamente, dichas estructuras.

Sobre los enfoques fenomenológicos, Bourdieu considera necesario reconocer y reivindicar la existencia de las representaciones y las interpretaciones de los agentes como un componente básico en la constitución y en la interpretación del mundo social. Sin embargo, les critica que conciben a la sociedad como mera agregación de intercambios individuales; desconociendo de ese modo que esas interacciones no se realizan dentro de un vacío social sino que están inmersas en estructuras objetivas que condicionan el accionar de los agentes (Bourdieu 2010).

El mismo autor caracteriza su perspectiva epistemológica como *constructivismo estructuralista o estructuralismo constructivista*. Con esto se refiere a que existen, por un lado, estructuras objetivas que son capaces de limitar y orientar las prácticas y representaciones de los agentes y; por otro lado, sistemas de clasificación y esquemas de percepción subjetivos a través de los cuales los agentes se representan el mundo social e interactúan dentro de éste con márgenes de libertad y creatividad.

Este trabajo pretende dilucidar las contribuciones del programa epistemológico de Pierre Bourdieu a la cuestión de las relaciones entre la desigualdad social y la desigualdad educativa con el siguiente interrogante inicial: con qué sentido utilizar la noción de *capital* para interpretar la dimensión simbólica y su poder de hacer y rehacer lo social y educativo.

Esta pregunta sigue vigente en la medida en que uno de los sentidos más hondos de la escuela estatal y pública, a lo

largo de las luchas históricas y hoy con especial fuerza, es el brindar la posibilidad de anteponer una alternativa frente a la desigualdad social de origen de los niños y jóvenes. De eso se trata la *inclusión educativa*: de hacer más justa la estructura de las oportunidades potenciando las trayectorias de todos y todas, sin distinción.

¿En qué sentido el análisis del capital en la cultura?

Da la impresión que Bourdieu utiliza la categoría de *capital cultural* para provocar una movilización: por un lado, retoma las críticas teóricas al capitalismo (de la tradición marxista, dicho en un sentido amplio) y, por otra parte, demuestra que lo sociocultural opera bajo las lógicas del mercado en las sociedades capitalistas excluyentes (demostración que se basa en una crítica a las teorías economicistas del capital humano). Para comprender las relaciones entre las desigualdades de origen y las condiciones de posibilidad del logro académico resulta necesario articular en el análisis la dimensión de las políticas públicas educativas con las experiencias sociales subjetivas y las trayectorias institucionales.

En *Los herederos*, Bourdieu y Passeron (2003), se preguntan por las razones prácticas que explican por qué los estudiantes de las diversas clases y fracciones de clase están desigualmente representados en los diferentes niveles educativos; poniendo en evidencia la correlación existente entre las probabilidades del éxito/fracaso escolar y el origen social de los agentes. Esta investigación de principio de los años 60 (y en los albores del Mayo Francés), puso en crisis uno de los tradicionales postulados del republicanismo francés: la escuela como institución promotora

de la ampliación de la igualdad de posibilidades y la superación de las asimetrías sociales de inicio (Sidicaro 2003). Allí, los autores concluyen que la institución escolar, bajo el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos, transmuta la herencia social de las clases privilegiadas en méritos individuales.

En un tiempo en que el discurso hegemónico, incluso al interior del campo académico pedagógico, estaba construido sobre una matriz selectiva y excluyente bajo la forma ideológica del talento o del don, *Los Herederos* hace explícitos los mecanismos ocultos de dominación simbólica que legitiman la elección de los elegidos y suscitan la aceptación de los propios perjudicados por dicha selección darwiniana. La escuela y la universidad en su función ideológica, ejercen una violencia simbólica al legitimar valores y prácticas culturales de las clases dominantes y desestimar aquellos propios de los sectores subalternos. Ese *arbitrario cultural* encarna un determinado estado de relaciones de poder entre las clases y grupos sociales, cuya eficacia simbólica radica en la invisibilidad de dicha arbitrariedad y en su consecuente aceptación o adhesión inconsciente.

El estudiante, en su rol de aprendiz y proyecto de ser, se sumerge en el juego intelectual de apego a los valores de la cultura legítima. El profesor tiene la iniciativa de crear la necesidad de consumir el saber que él mismo satisface. El estudiante se muestra pasivo concibiendo el aprendizaje, es decir el consumo del saber, no como un medio sino como un fin en sí mismo.

En esta línea, la hipótesis del capital cultural propuesta por Bourdieu pretende:

[...] dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del "éxito escolar", es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases sociales y fracciones de clase pueden

obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. (Bourdieu 1987, p. 11)

En investigaciones que hemos llevado a cabo sobre la temática hemos observado que esta hipótesis supone una ruptura con el paradigma determinista biologicista de matriz racista y con la teoría economicista del capital humano; ambas perspectivas exponentes de la ideología individualista meritocrática que responsabiliza al individuo (o a su familia de origen) de su fracaso escolar y social sin hacer referencia alguna al orden social en el cual se enmarca o bien naturalizando ese orden.

Los discursos escolares que exaltan el talento como eje de los desiguales rendimientos académicos, y el consecuente éxito social de los individuos, no son nuevos sino que pueden rastrearse durante el período de surgimiento de los Estados Nacionales europeos y la conformación de los grandes sistemas educativos que tuvieron como objetivo legitimar un nuevo orden social burgués y liberal (Kaplan y Ferrero 2003). No obstante, estos discursos adquirieron un carácter científico a principios de la década de 1950, en el marco de un proceso de masificación escolar (sobre todo en los países centrales), cuando la problemática de la desigualdad educativa comenzó a constituirse en objeto de estudio de numerosas investigaciones socioeducativas, muchas de ellas encuadradas bajo la ideología meritocrática (Kaplan 2008).

Más de 50 años después, y a pesar de (o quizás, mejor expresado, a la par de) los procesos de democratización escolar, estos discursos y enfoques teóricos todavía gozan de importante adhesión y poseen eficacia simbólica. El avance y consolidación de las doctrinas neoliberales y neoconservadoras, con sus consecuentes reformas estructurales de varias décadas,

han promovido en el ámbito escolar "...renovadas operaciones discursivas y prácticas discriminatorias, por intermedio de las cuales la ideología de la meritocracia se ve reforzada a través de mecanismos más sutiles, más eufemísticos" (Kaplan y Ferrero 2003, p. 8).

Para Bourdieu, el carácter pretendidamente científico de los discursos neoliberales no son más que formas maquilladas de racismo de clase que promueven el culto a la individualidad, bajo el paradigma del talento innato, y la extensión de la lógicas economicistas de mercado a otros campos como el de la cultura y la educación. Se trata de una lógica de ganadores y perdedores que evoca una "[...] una filosofía de la competencia según la cual los más competentes son los que gobiernan y los que tienen trabajo; lo que implica que quienes no lo tienen no son competentes" (Bourdieu 1999, pp. 60-61). Se instalan premisas propias de la Doxa criminalizante de la miseria: "No tienen trabajo porque son vagos"; "no les da la cabeza para ser exitosos".

En el marco de este debate, el concepto de capital cultural propuesto por Bourdieu implica una crítica a estas dos perspectivas y pretende promover una explicación alternativa para comprender el fenómeno de la desigualdad educativa, desde una mirada socio-relacional y no individual ni esencialista, operando finalmente como denuncia a través de la comprensión analítica con base empírica de los mecanismos y efectos simbólicos de la ideología de los dones naturales o sociales tales como las creencias de que "se nace para aprender", "se nace para la universidad", "se nace para obrero o para gerente".

Notas sobre la noción de capital en Bourdieu

A lo largo de sus análisis del campo de la cultura Pierre Bourdieu se vale en su argumentación de términos propios del

léxico de la economía, sin que por ello signifique, como él bien aclara, realizar un análisis economicista de las acciones o de las estrategias de juego que llevan a cabo los agentes en su práctica. Su propuesta consiste en:

[...] elaborar una *economía de las prácticas* que saque a la luz, a través de una acepción amplia de la noción de economía, las estructuras objetivas (estructuras estructurantes) y las estructuras subjetivas (estructuras estructuradas) que orientan sus elecciones (casi siempre irreflexivas, aunque racionales), esto sin sujetar el análisis de las prácticas a determinaciones exteriores e interiores [...]. (Chevallier y Chauviré 2011, p. 69)

El autor critica las teorías economicistas, tanto las finalistas como las mecanicistas, por el hecho de que ignoran “[...] que las prácticas pueden tener otros principios que las causas mecánicas o los fines conscientes y obedecer a una lógica económica sin obedecer a intereses estrechamente económicos [...]” (Bourdieu 2010, p. 83). El sentido práctico al que alude Bourdieu supone una economía de la práctica donde la noción de *estrategia* no implica la voluntad de una acción racional con fines preestablecidos sino “líneas de acción” objetivamente orientadas y no necesariamente conscientes. Se trata de disposiciones que organizan conductas “[...] que más vale llamar *razonables* que *racionales*, aún cuando su conformidad con las estimaciones del cálculo nos incline a pensarlas y tratarlas como productos de la razón calculadora” (Bourdieu 2002, p. 22).

En este marco, el concepto de *interés* no expresa exclusivamente la búsqueda de una rentabilidad económica sino más bien la motivación o el placer de los agentes por desempeñarse en determinados campos (Bourdieu y Wacquant 2008). De hecho, en determinados campos, como el cultural y el educativo, las disposiciones “desinteresadas” son más valoradas

y legitimadas que aquellas que están ligadas a situaciones de provecho material.

Esto no significa que las estrategias de los agentes, sus intereses personales o sus inversiones de tiempo no tengan beneficios (económicos, entre otros), sino que sus efectos no son puramente conscientes y dependen de las relaciones de posición que mantienen dentro del espacio socialmente jerarquizado. Al interior de este espacio existen múltiples campos³ (de fuerza), autónomos pero interdependientes. Cada uno de ellos representa un espacio de fuerzas estructurado por la desigual distribución de un capital específico que posiciona de forma diferente a los agentes y a las instituciones que participan en él y por el cual luchan, siendo ese capital el factor explicativo de sus prácticas.

Bourdieu retoma la perspectiva de Marx al considerar el capital como una forma de poder útil en las luchas entre grupos de agentes por mantener o subvertir, según sus posiciones y su capital específico asociado, esas relaciones de fuerza dentro del campo (Gutiérrez 2003). De esta forma, el capital, en tanto relación social, recibe su valor y su eficacia en función de las leyes específicas de cada espacio.

Desde esta perspectiva, la economía se presenta como un campo que posee sus propias reglas de juego pero, no por ello su lógica de funcionamiento es capaz de explicar todas los comportamientos de los agentes que se desarrollan en otros campos. Las prácticas propiamente económicas constituyen una parte de la totalidad de la economía de las prácticas sociales.

3. Cabe aclarar que la noción de campo es una construcción conceptual que realiza el investigador en función de una problemática social determinada. Alicia Gutiérrez sostiene que “En algún sentido, donde empieza y dónde termina el campo depende de la problemática que yo estoy trabajando y del tipo de construcción de ese juego que yo estoy haciendo” (Galák y Rodríguez 2009, p. 16).

Este es uno de los ejes fundamentales que diferencia la noción de capital formulada por Bourdieu de aquella utilizada por la Teoría del Capital Humano. Dicha teoría, surgida en el seno de la economía neoclásica e impulsada por los movimientos de reforma neoliberales, fue desarrollada por los trabajos pioneros de Shultz (1961), y Becker (1983), quienes intentaron demostrar la importancia de introducir la variable de inversión educativa en la ecuación que explicaba el crecimiento económico de los países. Según los autores, la educación tiene un valor económico que se traduce en una mayor productividad en el trabajo y, por ende, en una mayor retribución salarial. De este modo, se consideraba posible calcular las tasas de rendimiento del capital humano en función de las inversiones realizadas por cada uno de los individuos. La inversión en educación, concebida como formación y capacitación, posibilitaría un mejor posicionamiento futuro en la jerarquía laboral y también social.

Esta perspectiva, se enmarca dentro de la teoría de la acción racional que supone un individuo suficientemente informado para actuar bajo la lógica del cálculo racional y libre en un mercado de capitales perfectos. El capital humano posee las mismas propiedades que cualquier económico y se encuadra dentro de las lógicas del régimen de acumulación capitalista. La inversión educativa sería parte de la estrategia racional y consiente de los individuos con la intención de obtener el máximo rédito económico en la futura obtención de empleo (Karabel y Halsey 1976).

En contraposición a esta teoría, Bourdieu sostiene que:

Las *estrategias educativas*, entre ellas el caso específico de las estrategias escolares de las familias o de los hijos escolarizados, son estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, y no se reducen,

como cree la economía del "capital humano", sólo a su dimensión económica, o incluso monetaria [...]. (2011, p. 36)

La desigualdad educativa no puede ser explicada solamente por los obstáculos económicos que atraviesan los distintos sectores sociales sino también por factores culturales que se traducen en actitudes y aptitudes que llevan la marca del origen social. Su crítica al economicismo de la teoría funcionalista del Capital Humano radica en que deja escapar "[...] la más oculta y la más determinada socialmente de las inversiones educativas, a saber, la *transmisión del capital cultural*" (1987, p. 12).

El sistema educativo constituye un campo propio, con autonomía relativa, cuyo capital específico es el capital escolar. Dicho capital es la expresión institucionalizada del capital cultural heredado que ratifica la escuela. Pero la cultura escolar es solo una parte del campo de la producción cultural en donde las formas de adquisición de su capital estratégico trasvasan al sistema educativo.

El concepto de *capital cultural* que propone Pierre Bourdieu nos permite tener en cuenta otros factores significativos como: a) el capital cultural previamente acumulada por la familia, b) las inversiones culturales secundarias que no sean sancionadas por el sistema de educativo y, c) la estructura objetiva de oportunidades diferenciales que condicionan los beneficios que pueden generar titulaciones académicas en apariencia equivalentes. Dicho concepto nos abre un camino para analizar las desigualdades sociales desde una perspectiva que va más allá de lo puramente económico e individual (más allá no significa que la base económica no sea fundante) para así desentrañar los mecanismos de dominación simbólica que estructuran un orden social y un mundo de sentido común.

En *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, publicado a fines de la década de los '70, Bourdieu analiza pormenorizadamente las relaciones de poder entre las distintas clases sociales, especialmente entre las fracciones de la clase dominante, al interior del campo de la producción cultural, a partir de los estilos de vida, el gusto estético, la posesión de lo que él denominó títulos de "nobleza" y las estrategias de acumulación y reconversión de capital de cada uno de los grupos sociales. Allí, se propone

[...] determinar cómo la disposición cultivada y la competencia cultural, aprehendidas mediante la naturaleza de los bienes consumidos y la manera de consumirlos, varían según las categorías de los agentes y según los campos a los cuales aquéllas se aplican [...], y dentro de los campos legítimos, según los "mercados" – "escolar" o "extraescolar" – en los que se ofrecen [...]. (1991, p. 11)

Desde una perspectiva relacional, Bourdieu intenta explicar la fuerte relación que une las prácticas culturales legítimas con el capital escolar (medido por las titulaciones obtenidas) y, secundariamente, con el origen social. A su vez, advierte que cuando el capital escolar de los agentes es equivalente, el peso del origen social en el sistema explicativo de sus prácticas se acrecienta a medida que nos alejamos de los campos más legítimos como la pintura, la música y la literatura y, nos acercamos a campos en vías de legitimación como pueden ser el arte culinario o el diseño de interiores, entre otros.

Para Bourdieu:

La familia y la escuela funcionan, de modo inseparable, como los lugares en que se constituyen, por el propio uso, las competencias juzgadas como necesarias en un momento dado del tiempo, y como los lugares en los que se forma el "precio" de esas competencias, es decir, como mercados que, mediante sus sanciones positivas o negativas, controlan el resultado consolidando lo que es "aceptable", quitando valor a lo que no lo es, condenando a perecer a las disposiciones desprovistas de valor [...]. (1991, p. 84)

La familia y la escuela funcionan como mercados donde no solo se adquieren las competencias culturales sino que también se valúan sus usos sociales. Allí, los agentes forjan un *sentido de la aplicación productiva* que los guía en sus inversiones culturales para obtener mayores beneficios en los campos en los cuales se dispongan a jugar (y luchar), ya sea aumentando el volumen global de su capital o modificando su composición estructural. Este sentido, que constituye un principio organizador de la práctica y que expresa un habitus de clase, es el resultado del acoplamiento entre las competencias culturales incorporadas subjetivamente por los agentes y las posibilidades objetivas de hacerlas valer dentro de campo en el cual las desarrollan.

La posición que los agentes y sus familias ocupen dentro del espacio social condicionará las formas de obtener capital cultural por parte de cada uno de ellos. Bourdieu sostiene que existen dos maneras de adquisición de la cultura legítima, que a su vez representan dos modos de relacionarse con ella: a) el aprendizaje efectuado desde la infancia a través de la familia y prolongado por el aprendizaje escolar que lo presupone y perfecciona y; b) el aprendizaje tardío, metódico y acelerado que ofrece la institución escolar. Esta diferenciación constituye una "marca de origen" en un doble sentido: expresa el origen familiar social desigual de los agentes y, a su vez, representa el

origen de la desigualdad educativa de los niños y niñas que se encuentran en la escuela.

La adquisición de capital cultural supone un trabajo personal que requiere de *tiempo*. Si bien este capital no puede ser heredado de forma instantánea, como una transacción bancaria, sí puede ser transmitido de forma implícita a lo largo del tiempo.

Efectivamente, las diferencias entre el capital cultural de una familia, implican diferencias, primero, en la precocidad del inicio de la transmisión y acumulación [...]. En segundo término, implica diferencias en la capacidad de satisfacer las exigencias propiamente culturales de una empresa de adquisición prolongada. Además y correlativamente, el tiempo durante el que un individuo puede prolongar su esfuerzo de adquisición, depende del tiempo libre que su familia le puede asegurar, es decir, liberar de la necesidad económica, como condición de la acumulación inicial. (Bourdieu 1987, p. 15)

Como podemos observar, el tiempo (su disponibilidad, su uso, su valor social) constituye uno de los elementos de diferenciación respecto de los modos y disponibilidad para apropiarse de capital cultural. El volumen de capital acumulado por la familia implica un tiempo de inversión que antecede a los hijos, no depende de ellos, pero que condiciona sus trayectorias escolares.

Los estudiantes de las clases dominantes cuentan con una doble ventaja de apropiación. En primer lugar, pertenecen a un entorno familiar con un amplio capital cultural acumulado para ser transmitido precozmente (sin retraso ni pérdida de tiempo) y, en segundo lugar, disponen del tiempo libre necesario para prolongar su adquisición a lo largo de sus trayectorias individuales. Esta disponibilidad de tiempo es asegurada por un capital económico familiar que los aleja de la necesidad económica (referido a la inmediatez de la supervivencia de la

clase) para prolongar la adquisición de capital cultural. Por lo tanto, desde pequeños entran en contacto con la cultura legítima a través de sus familias, en tanto mercado de adquisición previo al escolar, y desarrollan un sentido práctico en torno a la inversión cultural que si bien no está directamente destinada al ámbito escolar recibe su reconocimiento allí. En cambio, las familias de las clases más desfavorecidas portan hábitos culturales que no son considerados legítimos, siendo la escuela el primer y único contacto que tiene sus hijos con la cultura legítima.

Estos dos formas de adquisición de capital, expresan dos modalidades de competencia cultural: una inconsciente, devenida en estética cuasi-sistematizada con rostro de espontaneidad, producto de una progresiva familiarización y un contacto repetido y prolongado con obras culturales y personas cultivadas y; otra producto de un aprendizaje institucionalizado que racionaliza (conceptualiza y normativiza) los principios del gusto a través de taxonomías explícitas y estandarizadas que sistematizan una forma de conocimiento estético.

Según Bourdieu "Las diferencias asociadas a las diferentes posiciones, es decir, los bienes, las prácticas y sobre todo las maneras, funcionan en cada sociedad, a la manera de las diferencias constitutivas de sistemas simbólicos [...]" (1997, p. 20). Por eso, estas dos modalidades de competencia cultural que acabamos de mencionar, adquieren relevancia al constituirse en principios simbólicos de distinción social, y por tanto de clasificación social, que los grupos de agentes utilizan para hacer valer sus competencias y diferenciarse unos de otros en un proceso de lucha que tienen lugar en el campo de la producción cultural. Sus consumos culturales son la expresión práctica de sus distintos estilos de vida.

Para analizar estos fenómenos, en sus investigaciones Bourdieu construye clases sociales teóricas dentro de un *espacio*

*socialmente jerarquizado*⁴ en el cual agrupa en posiciones homologas a los agentes con propiedades semejantes. La distribución de dichas posiciones se define “[...] en relación unas de otras, por su *exterioridad mutua* y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden como por encima, por debajo y *entre...*” (Bourdieu 1997, p. 16). De esta forma, el espacio social no es un sitio estático sino un escenario de relaciones (muchas veces conflictivas) donde los agentes definen sus posiciones relativas a partir de la estructura de diferencias que mantienen entre sí y con los otros. Se trata de una concepción dinámica del espacio social donde los agentes, condicionados por su estructura, pueden desarrollar una trayectoria social o individual ascendente o descendente; y no necesariamente como movimientos opuestos sino, en general, contradictorios.

Tres dimensiones resultan ser fundamentales para comprender la estructuración del espacio social y las relaciones de fuerza que se despliegan en su interior: *el volumen del capital, la estructura del capital y, la evolución en el tiempo de estas dos propiedades* (basada en la trayectoria pasada y la potencial)

El volumen global de capital está compuesto por el conjunto de los capitales utilizables, ya sea económico, cultural, social y simbólico, y constituye el principio de diferenciación primario que distingue a las clases sociales. Asimismo, la estructura del capital marca

4. Bourdieu aclara que este espacio “[...] es una representación abstracta, producida al precio de un trabajo específico de construcción y que proporciona, a la manera de un mapa, una visión a vista de pájaro, un punto de vista sobre el conjunto de puntos a partir de los cuales los agentes ordinarios (entre los cuales se encuentra el sociólogo o el propio lector en sus conductas ordinarias) dirigen sus miradas hacia el mundo social” (1991, p. 169).

[...] las diferencias secundarias que, dentro de cada una de las clases definidas por el volumen global de su capital, separan distintas fracciones de clase, definidas (...) por unas formas diferentes de distribución de su capital global entre las distintas especies de capital. (1991, p. 114)

Al indagar sobre la estructura patrimonial de capital de las diferentes fracciones de clase, podemos analizar los efectos específicos que tiene el capital cultural, según su peso relativo, en las prácticas de cada una de ellas y en sus respectivas estrategias de reproducción.

La tercera dimensión que menciona Bourdieu constituye el indicador temporal del estado de la relación de fuerzas entre los dos principios de diferenciación (volumen y estructura del capital) que se mide a partir de la frecuencia con que se dan los desplazamientos intergeneracionales entre las distintas fracciones de clase.

Cabe advertir que la proximidad en el espacio social de los agentes no implica automáticamente la unidad de clase sino una potencialidad objetiva de unidad. Bourdieu, en escritos posteriores a *La Distinción*, aclara que la clase objetiva no se corresponde con grupos reales sino con clases teorías o “en el papel” elaboradas para interpretar la realidad;⁵ solo es posible pasar “[...] de la clase sobre el papel a la clase ‘real’ a costa de una labor política de movilización” (Bourdieu 1999, p. 24).

5. Bourdieu (2001) le critica a Marx el error teórico de haber considerado a las clases en el papel como clases reales. Sin embargo, reconoce que el concepto de clase propuesto por aquel ejerció un efecto de teoría de carácter político para movilizar a un grupo de agentes con disposiciones próximas e imponer una visión del mundo social organizada según la teoría de la lucha de clases.

El gusto, en tanto que disposición estética, constituye uno de los índices más seguros para analizar la estructura de relaciones de proximidad o distanciamiento (simbólico) entre los estilos de vida de las distintas clases y fracciones de clase. No existe "...nada que distinga de forma tan rigurosa a las diferentes clases como la disposición objetivamente exigida por el consumo legítimo de obras legítimas..." (Bourdieu 1991, p. 37).

Los grupos más próximos en el espacio social intentan distinguirse de los grupos que ocupan posiciones inferiores a través de sus elecciones estéticas. Así como el gusto de los sectores populares es definido como el punto de referencia negativo de todas las estéticas, al interior de las clases dominantes, también las diferentes fracciones pugnan por distinguirse buscando imponer sus gustos artísticos como legítimamente válidos. Se trata de un juego de rechazos y de estrategias por transformar las disposiciones de un estilo de vida propio en un sistema de principios estéticos que fundamenten las distancias objetivas.

Para Bourdieu

[...] la disposición estética es una dimensión de una relación distante y segura con el mundo y con los otros, que a su vez supone la seguridad y la distancia objetivas; una manifestación del sistema de disposiciones que producen los condicionamientos sociales asociados con una clase particular de las condiciones de existencia, cuando aquellos toman la paradójica forma de la mayor libertad que puede concebirse, en un momento dado del tiempo, con respecto a las coacciones de la necesidad económica. Pero es también una *expresión distintiva* de una posición privilegiada en el espacio social, cuyo valor distintivo se determina *objetivamente* en la relación

con expresiones engendradas a partir de condiciones diferentes. (1991, p. 53)

En el primer capítulo de *La Distinción* se muestra como la disposición estética del gusto legítimo solo puede forjarse a través de una experiencia del mundo liberada de las urgencias y necesidades económicas que solo pueden experimentar algunas fracciones de la clase dominante.⁶ A su vez, estas condiciones de posibilidad objetivas y el sentido subjetivo de sus elecciones culturales hacen ver sus gustos como "puros" y "desinteresados", es decir, como naturales en ellos.

De esta forma, Bourdieu denuncia cómo:

La ideología del gusto natural obtiene sus apariencias y su eficacia del hecho de que, como todas las estrategias ideológicas que se engendran en la cotidiana lucha de clases, *naturaliza* las diferencias reales, convirtiendo en diferencias de naturaleza unas diferencias en los modos de adquisición de la cultura y reconociendo como la única legítima aquella relación con la cultura (o con la lengua) que muestra la menor cantidad posible de huellas visibles de su génesis [...]. (Bourdieu 1991, p. 65)

Al analizar los criterios del gusto, no solo queda demostrado que éste es el resultado de diferentes formas de relacionarse con el mundo y su cultura sino que también devela la imposición simbólica, en cuanto arbitrario cultural, de una determinada forma de relación considerada como justificada.

6. El arte legítimo busca separarse del arte popular a través de la sistematización de ciertas normas de percepción de las obras que solo comprenden unos pocos. Este arte legítimo rechaza toda obra que aluda todo lo que es humano, es decir lo que se vincule con las pasiones o sentimiento del hombre; para resaltar la contemplación pura del mundo (la razón) dando privilegio a la *forma* por sobre el *contenido*. (Bourdieu 1991).