

Conocimiento y comunicación en el pensamiento Pierre Bourdieu

Knowledge and communication in the thinking of Pierre Bourdieu

por [Rubén Urbizagástegui Alvarado](#)

-

Resumen: Estudia el conocimiento reflexivo propuesto por Bourdieu, así como la comunicación de ese conocimiento. Explica el proceso de comunicación entre un autor de documentos y un lector de esos documentos basado en la posesión o no posesión de capital cultural por parte del agente, la posición que ocupa en un determinado campo y su hábitus internalizado y formalizado por el sistema educativo.

Palabras clave: Comunicación, Hábitus, Capital cultural, Campo

Abstract: Studies the reflective knowledge proposed by Bourdieu as well as the concepts of information and communication referred to that knowledge. Explains the process of communication between an author of documents and a reader of those documents based on the possession or non-possession of cultural capital by the agent, his or her position in a particular field and his or her habitus internalized and formalized by the educational system.

Key-words: Communication, Habitus, Cultural capital, Field

Introdução

Este trabajo analizará la generación del conocimiento y su comunicación en los trabajos generados por Pierre Bourdieu. Este tema de reflexión se torna importante, debido a que la creencia en los beneficios del movimiento de acceso abierto se generaliza y crea la ilusión de que este movimiento posibilitará el acceso al conocimiento libremente. Actualmente el movimiento del acceso abierto es transnacional y se propone como meta conseguir que los resultados de la investigación científica que hayan sido financiadas con fondos públicos sean hechos accesibles a través del Internet, sin ningún tipo de barreras ni restricciones. Sin embargo,

** Hasta dónde es posible ese acceso “sin barreras ni restricciones”?*

** Cuales son realmente las barreras y restricciones que dificultan el acceso al conocimiento?*

** En un mundo socialmente jerarquizado, clasista y hasta machista, es posible ignorar esas barreras para tener acceso al conocimiento o existen otros tipos de barreras más sutiles y hasta invisibles que dificultan o hacen imposible ese acceso?*

** En un campo del conocimiento donde el habitus que los agentes ponen en circulación y competencia es desigualmente distribuido, es posible soñar con el acceso abierto?*

** O es posible ir más allá del acceso abierto para proponer la democratización del conocimiento y la cultura como los mecanismos que apoyarán fundamentalmente el accionar del acceso abierto?*

El método que se seguirá para explorar esas interrogantes, se basa en el conocimiento reflexivo propuesto por **Bourdieu**. El conocimiento reflexivo propugna la adopción de una actitud reflexiva de nuestras prácticas, recapacitando sobre el hecho de que nuestra formación cultural y social así como nuestra posición en un campo particular bosquejan y forman la manera en que vemos el mundo y sus fenómenos sociales.

El conocimiento reflexivo

El estudio y explicación de un fenómeno social al mismo tiempo conforma y transforma el objeto de conocimiento. En ese conocimiento reflexivo, lo central es conocer y comprender la forma de conocimiento de lo social y los efectos que ese conocimiento genera en la sociedad. De esa manera la reflexión sobre el proceso de conocimiento afecta a la sociedad y se incorpora en el propio conocimiento. Los sujetos observan un fenómeno cotidiano y reflexionan sobre ese

fenómeno, por eso tienen un sentido común de ese fenómeno social específico y actúan sobre la sociedad con ese sentido común del fenómeno social observado y así dan cuenta de ese fenómeno social. Por lo tanto, el fenómeno social es también el resultado de la reflexión y actuación práctica permanente de los sujetos. En el proceso de construcción del conocimiento reflexivo el sujeto juega un papel decisivo ya que además de conocer y reflexionar sobre las condiciones sociales de su existencia construyen y modifican el propio proceso de construcción del conocimiento, y a través de la acción reflexiva, modifican el propio proceso cognoscitivo.

La teoría del conocimiento praxiológico reflexivo, ha sido llamada también “constructivismo estructural o estructuralismo constructivo” porque combina un análisis de las estructuras sociales objetivas con un análisis de la génesis de las estructuras mentales socialmente constituidas que generan las prácticas. Es por esta combinación de lo subjetivo con lo objetivo y de lo objetivo con lo subjetivo, que algunos autores tipifican la sociología de Bourdieu como una “sociología genética” o un “estructuralismo genético” aunque el propio Bourdieu afirme que: “Si tuviera que caracterizar mi trabajo en dos palabras, ... si tuviera que aplicarle un rótulo, hablaría de estructuralismo constructivista o de constructivismo estructuralista, tomando la palabra “estructuralismo” en un sentido muy diferente al que le es dado por la tradición saussuriana y levi-straussiana. Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existen ... estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o coactar sus prácticas y representaciones. Por constructivismo, quiero decir que, por un lado, existe una génesis social de los esquemas de percepción, pensamiento y acción que son constitutivos de lo que llamo *habitus*; y por otro lado, existe [una génesis social] de las estructuras sociales, y en particular de lo que yo llamo *campos* y *grupos*, especialmente de lo que se suele llamar *clases sociales*” (Bourdieu, 1993:123).

De esta afirmación se puede concluir que Bourdieu coloca la noción de *habitus* como un concepto central a ese conocimiento praxiológico y como el factor detonante de la práctica del agente posicionado en un campo específico y perteneciendo una clase social determinada. El mundo reflexivo y praxiológico es construido a partir de sus relaciones con el *habitus* de un agente, actuando como un sistema cognitivo de estructuras motivadoras, como un producto de la historia y producido por prácticas individuales y colectivas de acuerdo a esquemas ya creados. Ese esquema de disposiciones estructuradas es el principio de la continuidad y regularidad de las prácticas sociales que son objetivamente percibidas en el mundo social. El *habitus* crea la posibilidad de la producción libre de todos los pensamientos, percepciones y acciones inherentes en las condiciones particulares. Está conectado a la estructura de la cual es un producto de prácticas dirigidas, no como una trayectoria del determinismo mecanicista sino como coacciones y límites históricamente condicionados y socialmente situados (Bourdieu, 1983).

La forma en que los agentes alcanzan el conocimiento dependen de dos tipos epistemológicos: uno es el sentido práctico o lógica de la práctica, caracterizada como la habilidad de comprender y negociar los juegos en los campos culturales, la habilidad y familiaridad que se tiene con las reglas del juego. Es decir, el conocimiento del juego que está siendo jugado por los agentes en un campo cultural, envuelve el conocimiento de las reglas del juego, los discursos, las formas de capital, los valores e imperativos que informan y determinan las prácticas de los agentes y que continuamente están siendo transformados por esos agentes y sus prácticas.

Ese conocimiento permite a los agentes dar sentido a los fenómenos que ocurren a su alrededor y a tomar decisiones estratégicas sobre cómo deben ser negociados los campos, es decir, que prácticas, que discursos, son adecuados para ciertas circunstancias. El otro tipo epistemológico constituye una extensión del sentido práctico pero que es más o menos restringido y actúa como si un campo nos hablase. Esto significa que nosotros incorporamos, naturalizamos y hablamos los valores y disposiciones del campo en el cual operamos. Bourdieu recomienda la necesidad de una relación reflexiva con nuestra propia práctica llevando en consideración tres aspectos principales: 1) *nuestros orígenes y categorías sociales y culturales (generación, clase, religión, grupo étnico)*; 2) *la posición ocupada en determinado campo de actuación (bibliotecario, documentalista, profesor)*; 3) *la tendencia de los agentes a abstraer las prácticas y de verlos como ideas contemplativas antes que como problemas a ser resueltos*.

Bourdieu insiste en que una de las principales fuentes de error sobre la construcción del proceso de conocimiento se produce en la relación incontrolada que el investigador mantiene con su objeto de estudio, ignorando o suprimiendo todo aquello que la construcción del objeto de estudio debe a la posición ocupada por el investigador en el espacio social y en el interior de su propio campo de actuación científica, perjudicando de esa manera la revelación y el tratamiento adecuado del objeto de investigación. En su entendimiento de la construcción del proceso de conocimiento.

La historia del trabajo de construcción de la realidad social, al posibilitar la génesis de los problemas, de los objetos, de las categorías de pensamientos, y de los instrumentos colocados en práctica por el investigador, constituyen uno de los instrumentos fundamentales para la producción de una práctica científica, por lo tanto, para la construcción del conocimiento. Por eso la necesidad de procederse a una objetivación del propio campo de la producción cultural como son, por ejemplo, la producción de libros, la lectura de libros y otros tipos de manifestaciones ligadas al campo de la bibliotecología y la llamada industria cultural. Con eso se trata de neutralizar los efectos de las determinaciones sociales y de las posiciones ocupadas por los científicos en ese espacio de la producción cultural, y en la construcción de sus objetos de investigación.

La noción de habitus del agente

El concepto de habitus fue concebido como una alternativa a las soluciones ofrecidas por el objetivismo y como una reacción contra el estructuralismo que reduce al agente a un mero ejecutante implícito como expresión “*inconsciente*” de la estructura. Para eso, Bourdieu toma prestada la noción de habitus de la filosofía escolástica definiéndola como: “*un sistema de disposiciones adquiridas funcionando en el nivel práctico como categorías de percepción y evaluación o como principios de clasificación tanto como principios de organización de las acciones constituyendo al agente social en su verdadero rol como el operador práctico de la construcción de los objetos*” (Bourdieu, 1990:13).

El habitus es un conjunto de disposiciones socialmente adquiridas que inclinan a los agentes a actuar y reaccionar de cierta manera cuando enfrentan ciertas situaciones. Estas disposiciones generan las prácticas, las percepciones y las actitudes que son “regulares” sin ser conscientemente coordinadas o gobernadas por una regla. “*El habitus comprende un conjunto de esquemas generativos que producen prácticas y representaciones que son consistentes, pero sin referencia a reglas explícitas y que son dirigidas a un objetivo sin necesidad de una selección consciente de objetivos o métodos claves para alcanzarlos*” (Bourdieu, 1977:72).

El habitus es un “*sistema de disposiciones de estructuras estructuradas durables y transmisibles, predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes; es decir, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente reguladas y regulares pero de ningún modo ser el producto de obediencia a reglas*” (Bourdieu, 1981:94). El habitus es una experiencia y una posesión, un capital de un agente activo, “una cierta forma de “*feeling*” del juego que no necesita ser calculado para encontrar su dirección y lugar de una manera razonable en el espacio” (Bourdieu, 1985:14).

La estructura social que ha producido el habitus gobierna la práctica a través del habitus. El habitus de un individuo es responsable por todas las acciones, pensamientos y conocimientos de ese individuo; es responsable también de la liberación de las acciones, i.e. de la práctica. La práctica entonces es una relación dialéctica entre una determinada situación y un habitus, que integrando todas las experiencias pasadas, funciona a cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, haciendo posible la realización de diferentes e innumerables tareas.

Nada escapa a la determinación del habitus. Todas las actividades de los seres humanos son determinadas por las estructuras objetivas del mundo en el cual crecen. Toda la eficacia de una acción está, de este modo, predispuesta, lo que implica que el agente solamente realiza aquellas acciones que “*concretamente*” puede realizar. “*El habitus, como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente para este fin*” (Bourdieu, 1996:141)

Las disposiciones que constituyen el habitus son características inculcadas, estructuradas, durables, generadas e infranqueables. Las disposiciones son adquiridas a través de un proceso gradual de inculcación en el cual la experiencia familiar es de particular importancia. A través de un proceso mundano de entrenamiento y aprendizaje como aquellos relacionados con las reglas de las “*buenas costumbres*”, de los “*buenos modales*”, los individuos adquieren un conjunto de disposiciones que modelan el cuerpo y son internalizados (in-corporados) como una segunda naturaleza.

Las estructuras producidas de esa manera son también estructuradas en el sentido de que ineludiblemente ellas reflejan la condición social en la cual fueron adquiridas: un individuo de la clase trabajadora, por ejemplo, tendrá disposiciones adquiridas diferentes a las de un individuo de la clase media o de la clase burguesa. En otras palabras, las similitudes y diferencias que caracterizan las condiciones sociales de existencia de los individuos reflejarán sus habitus, los cuales pueden ser más o menos similares para agentes situados en posiciones sociales similares.

Esquemas de pensamiento

Los agentes ocupan posiciones diferenciadas en el interior de un campo, en función del volumen del capital cultural acumulado y de la autoridad científica que disfrutaban, tienden a construir y explicar sus objetos así como a percibir las cuestiones específicas de ese campo a partir de la posición ocupada por ellos mismos en la jerarquía de ese espacio social. Por lo tanto, la posición ocupada por los constructores del conocimiento reflexivo condiciona también el proceso de comunicación de esos conocimientos hasta el punto en que para comprender el proceso de comunicación entre un emisor y un receptor, es necesario entender primero cómo se estructuran los esquemas de pensamiento que hacen posible ese proceso de comunicación. Los esquemas de pensamiento son explícitamente enseñados en la escuela y son adquiridos por el aprendizaje metódico en la escuela.

Pero esos esquemas de pensamiento son inconscientemente internalizados e incorporados en el habitus de los agentes. Precisamente porque son inconscientemente internalizados e incorporados como habitus por los agentes es que escapan a las tomas de conciencia apareciendo como “*coextensivos y consustanciales*” a la naturaleza humana del agente, como fenómenos naturales en la conciencia de los agentes. De esa forma, la cultura escolar suministra a los individuos un cuerpo común de categorías de pensamiento que hacen posible la comunicación: “*Los individuos “programados”, es decir, dotados de un programa homogéneo de percepción, de pensamiento y de acción, constituyen el producto más específico de un sistema de enseñanza. Los hombres formados en una determinada disciplina o en una determinada escuela, comparten un cierto “espíritu” literario o científico. “Habiendo sido moldeados según el mismo “modelo” los espíritus así modelados se encuentran predispuestos a mantener con sus pares una relación de complicidad y comunicación inmediatas*”. (Bourdieu, 1982).

Bourdieu menciona como ejemplo, la enseñanza tradicional humanista que proporciona una homogeneidad que asegura la comunicación, la comunión. Todos los educados en esa tradición poseen un mismo tesoro de admiración, de modelos, de reglas, de ejemplos, de metáforas, imágenes, palabras, en resumen un lenguaje común que hará posible la comunicación. Sin embargo, es también a través de la lengua y del habla, que se realiza y se actualiza la comunicación entre los agentes. Pero la lengua no es sólo un instrumento de comunicación. La lengua es también un instrumento de deslumbramiento, un mecanismo para capturar la atención del oyente o lector y cuya función principal es imponer la autoridad pedagógica de la comunicación y del contenido comunicado.

Asimismo, suministra a quien lo usa, un vocabulario más o menos rico, un sistema de categorías de pensamiento más o menos complejo, de tal manera que la aptitud para descifrar y manipular esas estructuras de pensamiento, sean ellas científicas, literarias, bibliotecológicas, estéticas o de cualquier otro tipo, dependen en cierta medida de la complejidad de la lengua transmitida por la familia, pero renovada y perfeccionada por la escuela. Por eso, “*Si admitimos que la cultura ... en su calidad de código común es lo que permite a todos los que poseen [y dominan] ese código asociar el mismo sentido a las mismas palabras, a los mismos comportamientos, a las mismas obras, y de expresar la misma intención significativa, entonces la escuela que transmite esta cultura se constituye en el factor fundamental del consenso cultural en términos de la participación de un sentido común como condición de la comunicación*” (Bourdieu, 1982)

Y no solo de la comunicación sino también del consumo de la información, es decir, de la lectura como un proceso de decodificación de los códigos que hacen posible la comprensión de los textos como la interiorización de la exterioridad a través del habitus del agente así como la exteriorización de la interioridad a través de ese mismo habitus. Bourdieu nos pregunta si será posible leer un texto sin interrogarse sobre lo que significa leer. “*Será que se puede leer cualquier cosa sin preguntarse lo que significa leer, sin preguntarse sobre cuáles son las condiciones sociales de posibilidades de la lectura?*” (Bourdieu, 1990:134). “*interrogarse sobre las condiciones de posibilidad de la lectura significa interrogarse no solo sobre las condiciones sociales [...] de las situaciones en que se lee (e inmediatamente se percibe que una de esas condiciones es la scholè, la forma escolar del ocio, o sea, el tiempo para leer; el tiempo para aprender a leer), sino también sobre las condiciones sociales de producción de los lectores*” (Bourdieu, 1990:135).

Interrogarse sobre las condiciones sociales que hacen posible la lectura significa preguntarse también sobre la forma en que son producidos los lectores y la lectura, cómo son seleccionados los agentes para la formación escolar primaria, secundaria, universitaria, y especializaciones de post-graduación; cómo son formados y en que escuelas, etc. Una de las ilusiones del lector consiste en olvidar e ignorar sus propias condiciones sociales de producción. Por otro lado el texto también es un producto histórico, eso significa que cuando leemos un texto debemos llevar en consideración el estatuto

teórico de la producción de ese texto, ya que nuestra lectura es la lectura de un letrado que es (o era) lector, por lo tanto corremos el riesgo de tomar como evidente todo lo que el letrado tomaba como evidente.

Entonces, lo más recomendable es situar la lectura y el texto leído en el contexto histórico de la producción y transmisión cultural para tener la posibilidad de controlar no solo la relación del lector con su objeto de lectura sino también el objeto que fue incorporado en ese texto. Por lo tanto, lo que los agentes deben a la escuela, y al sistema escolar en general, no es sólo un discurso y un lenguaje comunes, sino sobre todo un repertorio de lugares comunes, espacios de encuentros y desencuentros, lugares para acuerdos y desacuerdos; es decir, problemas comunes, maneras comunes de abordar y resolver esos problemas comunes y específicos al campo donde se producen los encuentros, los intentos de comunicación. Aunque entre ellos pueda aparecer el desacuerdo, ese desacuerdo supone también: *“un acuerdo en los terrenos del desacuerdo, y que los conflictos manifestados entre las tendencias y las doctrinas disimulan, a los ojos de los que de él participan, la complicidad que implica y que ofende al observador extraño al sistema [de pensamiento común]”* (Bourdieu, 1982)

Pero la cultura adquirida a través del sistema educativo, no sólo proporciona un código común ni incluso un repertorio común de respuestas a problemas recurrentes y comunes. Esa cultura también constituye un conjunto común de esquemas de pensamiento fundamentales a partir de los cuales se articulan una infinidad de esquemas particulares directamente aplicados a situaciones particulares. Por ejemplo, *“para cada época se puede definir una constelación particular de esquemas dominantes y un número de “perfiles epistemológicos” correspondientes a las escuelas de pensamiento”* (Bourdieu, 1982).

Ese sería el caso de los topoi o premisas de orden general no inmediatamente visibles pero de carácter cultural. Los topoi son conjuntos sin límites precisos de relaciones complejas entre las palabras que abren posibilidades de encadenamientos discursivos, alejando la posibilidad de interpretarlos sea como creencias, sea como inferencias. *“Los topoi no son sólo lugares comunes sino también esquemas de invención y soportes de la improvisación: estos topoi suministran puntos de apoyo y puntos de partida a los desarrollos, sobre todo a la improvisación, del mismo modo como las reglas de la armonía y del contrapunto sostienen “la invención” musical más inspirada y más libre en apariencia”* (Bourdieu, 1982)

En el campo de la ciencia de la información por los años 80s esos topoi eran los estudios de usuarios para en la presente década constituirse en las preocupaciones sobre las nuevas tecnologías y la información en los Webs y el Internet. Entonces, se puede suponer que cada sujeto debe al tipo de aprendizaje escolar que recibió, un conjunto de esquemas de pensamientos fundamentales, profundamente interiorizados e incorporados en la forma de habitus y capitales culturales, que sirven de *“principio de selección en lo relativo a las adquisiciones ulteriores de esquemas, de modo que el sistema de los esquemas según los cuales se organiza el pensamiento de este sujeto deriva su especificidad no solo de la naturaleza de los esquemas constitutivos y del nivel de conciencia con que éstos son utilizados y del nivel de conciencia en que operan”* (Bourdieu, 1982)

Los esquemas de pensamiento depositados en los habitus de los agentes en la forma de automatismos solamente son aprendidos casi siempre a través de un retorno reflexivo sobre las operaciones ya efectuadas. De esa manera pueden regir y regular las operaciones intelectuales sin que sean conscientemente aprendidos y dominados. A eso se debe que un determinado pensador participa de su sociedad, de su época y de su campo, primero a través del inconsciente cultural de los agentes captados mediante sus aprendizajes intelectuales y sus formaciones escolares; es decir, un hábito mental que facilita la comunicación a través de un: *“principio que regula el acto, principium importans importans ordinem ad actum. Como “fuerza formadora del hábitus”, la escuela propicia no tanto los esquemas de pensamiento particulares y particularizados, sino una disposición general generadora de esquemas particulares capaces de ser aplicados en campos diferentes del pensamiento y de la acción, a los cuáles se puede dar el nombre de habitus cultivado”* (Bourdieu, 1982).

Ese habitus cultivado se operacionaliza a través de la lengua como estructura social, como opus operatum, y no puede ser disociada del modus operandi, es decir, de las condiciones sociales de producción, reproducción, y posición social de quien habla (o escribe), es decir, del agente. No se puede ignorar el hecho de que *“los [inter]cambios lingüísticos - relaciones de comunicación por excelencia- son también relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza de los locutores o sus respectivos grupos”* (Bourdieu, 1996:24). Es por eso que el proceso de comunicación debe ser comprendido como elemento de una estructura y como momento de un proceso. Como elemento de una estructura, los factores que posibilitan la comunicación, se convierten y se acumulan en cada fase de la

carrera escolar, por lo tanto, presentan diferentes estructuras para cada clase social considerada en el proceso de comunicación.

Como momento de un proceso de comunicación, se diferencian según las clases sociales, por lo tanto, son el producto de la acción continúa de los factores que determinan la posición de las diferentes clases en relación al sistema de pensamiento, es decir, el capital cultural y el ethos de la clase poseídos por cada agente en comunicación. “*En una sociedad donde la transmisión cultural es monopolizada por una escuela, las afinidades subterráneas que unen las obras humanas (y al mismo tiempo, las conductas y los pensamientos) encuentran su principio en la institución escolar investida de la función de transmitir conscientemente (y también, en cierta medida, inconscientemente) el inconsciente, o mejor, de producir individuos dotados de este sistema de esquemas inconscientes (o profundamente internalizadas) que constituye su cultura*” (Bourdieu, 1982)

Comunicación del conocimiento

La “*comprensión*” como “*comunión*” o “*comunicación*” inmediata supone, entonces, una operación inconsciente de decodificación que sólo es perfectamente adecuada cuando la competencia que uno de los agentes acciona en su práctica o en sus obras es igual a la competencia que acciona objetivamente el otro agente en su percepción de esa conducta o de esa obra; es decir, en el caso particular en que la codificación coincide con la operación simétrica de la decodificación o donde la decodificación coincide con la codificación. La comunicación perfecta sería la coincidencia plena de la codificación con la decodificación. Pero eso sólo sería posible y realmente realizado en el caso particular en que las cifras (los códigos) históricamente producidas y reproducidas, que hacen posibles los actos de desciframiento sean inmediata y completamente dominados por los agentes que las perciben y se confundan con las cifras que hicieron posible la producción de los códigos percibidos. En esta idealización habría una plena coincidencia y equivalencia entre:

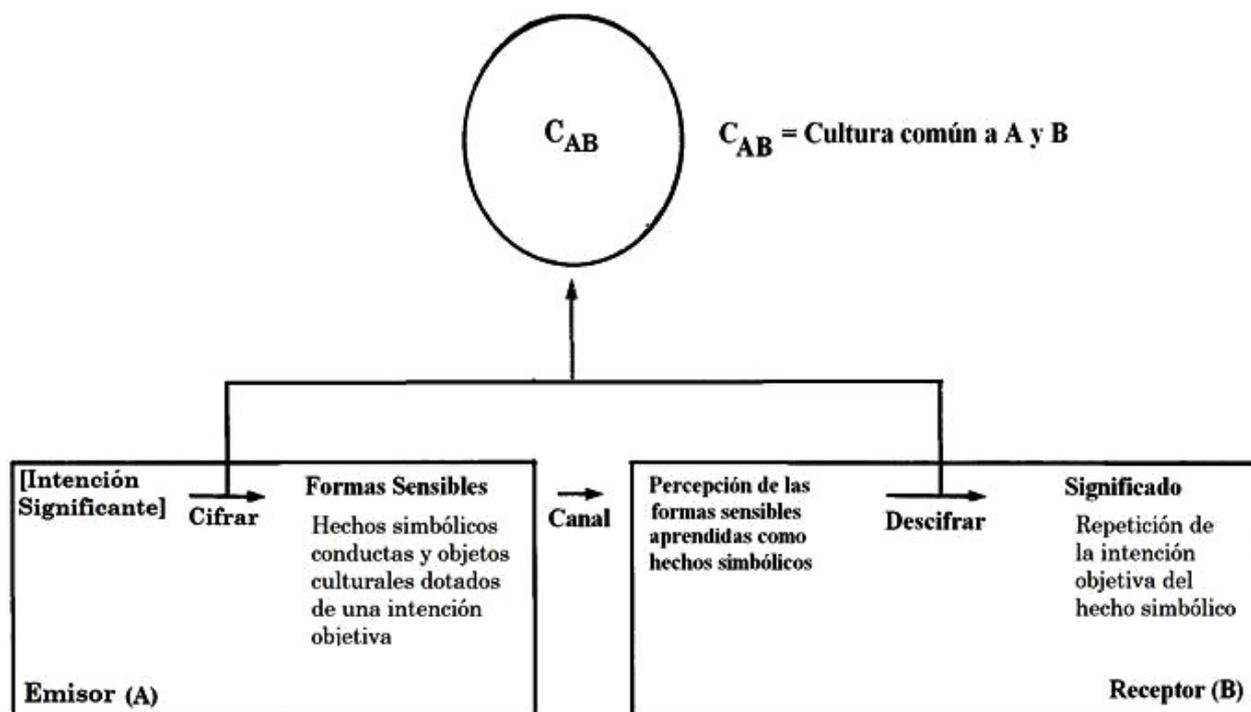
Cifrar = Descifrar

Codificar = Decodificar

Estructurar = Desestructurar

Pero ese proceso de comunicación social, esa idealización, no existe en un mundo social real. Por lo tanto, en un espacio social objetivo esta plena coincidencia es imposible. La Figura 1 muestra esa idealización de plena coincidencia del proceso de codificación y decodificación que hace posible la comunicación entre un emisor y un receptor, y por lo tanto, la apropiación de los códigos especificados en un texto a través de la “*lectura*”. Incluimos en este proceso en especial la lectura de libros, tesis, artículos publicados en revistas, anales de congresos y/o similares que es lo que nos interesa. Para que haya una perfecta comunión o comunicación entre el autor de un libro y un lector de ese libro, es necesario que haya una perfecta coincidencia de los “*habitus*” del autor y del lector. Esos esquemas de pensamiento compartidos entre ambos harían posible la descodificación (*la comprensión del texto por el lector*) de la codificación (*del libro, artículo, monografía, etc. presentado por el autor*); es decir, el entendimiento del mensaje enviado por el autor del documento al lector.

Fig. 1. Idealización de plena coincidencia del proceso de codificación y decodificación

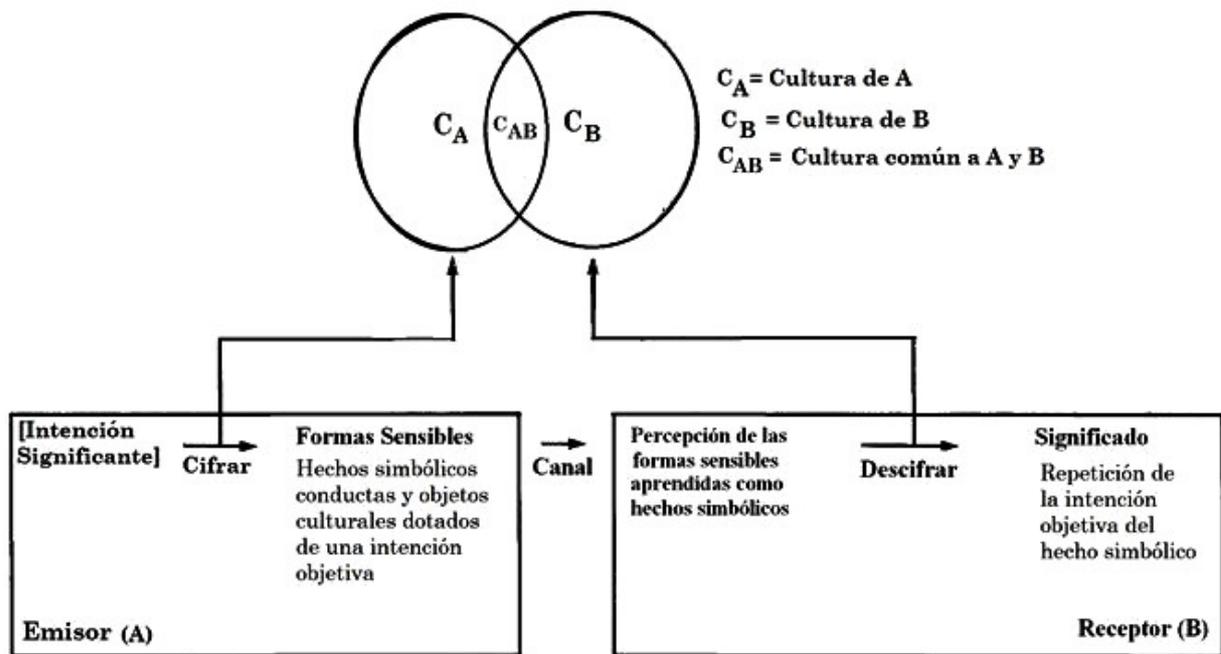


Sin embargo, lo más común, es decir la regla, es el malentendido parcial o total, según la amplitud de la intersección de coincidencia de la decodificación con la codificación. Por lo tanto, la plena comprensión inmediata de los interlocutores es una mera ilusión.

“La comunicación inmediata es posible si y solamente si los agentes están objetivamente afinados de modo a asociar el mismo sentido al mismo signo (palabra, práctica u obra) y el mismo signo al mismo sentido o a la manera de referirse, en sus operaciones de cifrar y descifrar, es decir, en sus prácticas e interpretaciones, a un solo y mismo sistema de relaciones constantes, independientes de las conciencias y de las voluntades individuales” (Bourdieu, 1983:50)

Consiguientemente, en un proceso de comunicación, la recepción y la emisión dependen en gran medida de la estructura de las relaciones sociales entre las posiciones objetivas de los agentes en interacción en la estructura social. Es decir, de las relaciones de competencia o de antagonismos objetivos o relaciones de poder, de autoridad, etc. Esa estructura social es la que comanda la forma de las interacciones observadas en una coyuntura de comunicación particular. El comportamiento de un agente está situado en un campo de acción particular, un sistema de evaluación y prácticas que definen las “reglas del juego”. Los agentes que interactúan en un campo tienen una posición relativa en ese campo, de acuerdo a los capitales culturales que disponen y con los que pueden intervenir en el “juego”. El sistema educativo es en cierta medida el responsable de otorgar esos capitales culturales a los agentes para intervenir en el “juego” y posicionarse en los diferentes espacios del campo. Los campos ofrecen a los agentes “espacios de posibilidades” que se construyen históricamente y tienen autonomía relativa con relación a los capitales económicos y sociales. La Figura 2 muestra la idealización de una comunicación generalizada que es lo más común.

Fig. 2. Proceso de comunicación generalizada



En un proceso de comunicación, cada sujeto recurre inconscientemente a las disposiciones en forma de esquemas de pensamiento internalizadas en su propio inconsciente en la forma de hábitos, es decir, los esquemas de pensamiento que organizan lo real orientando y organizando el pensamiento de lo real, haciendo que aquello que el sujeto piensa sea pensable para él así como la forma particular por la cual es pensado. *“Así, en cada época de cada sociedad, hay una jerarquía de los objetos de estudio legítimos que consigue imponerse de manera tanto más total por no haber necesidad de ser explicitada una vez que ella aparece como si estuviera depositada en los instrumentos de pensamiento que los individuos reciben en el curso de su aprendizaje intelectual ... Las palabras y sobre todo las figuras de palabras y las figuras de pensamiento características de una escuela de pensamiento modelan el pensamiento al mismo tiempo que expresan el pensamiento”* (Bourdieu, 1982).

Ese hecho se manifiesta particularmente en los primeros años de escolaridad de los agentes pues la comprensión y el manejo de la lengua constituyen el objeto de atención principal de los educadores y la influencia del capital lingüístico no cesa nunca de ejercerse: el estilo es siempre tenido en cuenta, implícita o explícitamente, en todos los niveles de la enseñanza en todas las carreras universitarias, incluyendo las formaciones científicas o literarias. La escuela suministra el principio de ese orden y enseña el arte de operarla. Por lo tanto, *“El gusto no pasa del arte de establecer diferencias, entre lo cocido y lo crudo, entre lo insípido y lo sabroso, pero también entre el estilo clásico y el estilo barroco, entre el modo mayor y el modo menor* (Bourdieu, 1982).

Producto específico de la escuela, el pensamiento por “escuelas” y por géneros como son los ismos (marxismo, estructuralismo, fenomenologismo, positivismo, funcionalismo, pragmatismo, etc.) permiten organizar las cosas de la escuela, es decir, el universo de las obras científicas, filosóficas, literarias, plásticas, o musicales y por su intermediación el ordenamiento de toda la experiencia de lo real y todo lo real. A medida que se amplían los sistemas de pre-conocimientos típicos que los individuos deben a la escuela (*a medida que se eleva el nivel de instrucción*), la familiaridad con el universo organizado de las obras se hace más inmediata y más intensa.

Esto porque la escuela no suministra solamente indicaciones sino porque también define itinerarios, o sea, métodos y programas de pensamiento. En el interior de este espacio, el pensamiento puede manifestarse con el sentimiento de libertad y de la improvisación porque los itinerarios ya de antemano esbozados que deberán seguir los hábitos de los agentes son los mismos que ya fueron antes diversas veces recorridos en el curso de los aprendizajes escolares. Para transmitir este programa de pensamiento llamado cultura, debe someter y domesticar a la cultura que transmite una programación capaz de facilitar su transmisión metódica. La participación en una cultura común, ya se trate de esquemas verbales, admiraciones o experiencias artísticas, constituye ciertamente uno de los fundamentos más seguros de la complicidad profunda que une a los miembros de las clases dominantes a pesar de las diferencias de situación profesionales y de condición económica.

La complicidad y la familiaridad fundadas en la comunidad de la cultura echan sus raíces a nivel del inconsciente y confieren a las élites tradicionales una cohesión y una continuidad social de la que son carentes las élites unidas sólo por los vínculos del interés profesional. De tal forma que el grado de productividad específica de todo trabajo pedagógico es función de la distancia que separa el habitus que tiende a inculcar del habitus que fue inculcado por todas las formas anteriores de trabajo pedagógico y los inculcados por la familia. Por eso, *“El análisis de la recepción diferencial del mensaje pedagógico [...] permite explicar los efectos que ejercen las transformaciones de lo público de los receptores sobre la comunicación pedagógica y de definir por extrapolación las características sociales de los públicos que corresponden a los dos estados límites del sistema tradicional, el estado que se podría llamar orgánico, en que el sistema lidia con un público perfectamente conforme con sus exigencias implícitas, y el estado que se puede llamar crítico, en que, con la evolución de la composición social del público escolar, el malentendido terminaría por hacerse intolerable, la etapa observada correspondiendo a una fase intermediaria”* (Bourdieu, 1975)

Reducir la relación pedagógica a una pura relación de comunicación sería impedirse de percibir las características específicas que ella debe a la autoridad de la institución pedagógica. Solo el hecho de transmitirse un mensaje en una relación de comunicación pedagógica implica e impone una definición social y una aceptación de lo que merece ser transmitido, del código en el cual el mensaje debe ser transmitido, de los que tienen el derecho de transmitirlo o de imponer la recepción, de los que son dignos de recibirlo y, por eso, son forzados a recibirlo, en fin, del modo de imposición de inculcación del mensaje, que confiere la legitimidad y, a través de eso, el sentido completo a la información transmitida (Bourdieu, 1975:122).

Conociendo, de un lado, las relaciones que unen las características sociales o escolares de las diferentes categorías de receptores a los diferentes grados de competencia lingüística, y de otro lado, la evolución del peso relativo de las categorías caracterizadas por niveles de recepción diferentes, se puede construir un modelo que permita explicar y prever las transformaciones de la relación pedagógica como proceso de comunicación o incomunicación. *“Se ve inmediatamente que las transformaciones del sistema de las relaciones que unen el sistema escolar y la estructura de las relaciones de clase, ... llevan a una transformación ... del sistema de relaciones entre los niveles de recepción y las categorías de receptores, es decir, del sistema de enseñanza considerado como sistema de comunicación: en efecto, la aptitud a la recepción característica de los receptores de una categoría dada es función simultáneamente del capital lingüístico de que dispone esa categoría ... y del grado de selección de los sobrevivientes de esa categoría, ya que es medido objetivamente por la tasa de eliminación escolar de la categoría”* (Bourdieu, 1975)

Pero no se podría dar cuenta completamente de las variaciones del grado de acuerdo lingüístico entre emisores y receptores sin integrar además de eso, al modelo de las transformaciones de la relación comunicativa, las variaciones del nivel de emisión ligadas a las características sociales y escolares de los emisores. Considerándose que el interés informativo de la comunicación es siempre una función de la competencia lingüística de los receptores, la distribución desigual entre las diferentes clases sociales del capital lingüístico escolarmente rentable constituyen una de las mediaciones mejor disimuladas por las cuales se instaura la relación entre el origen social y el éxito en la comunicación.

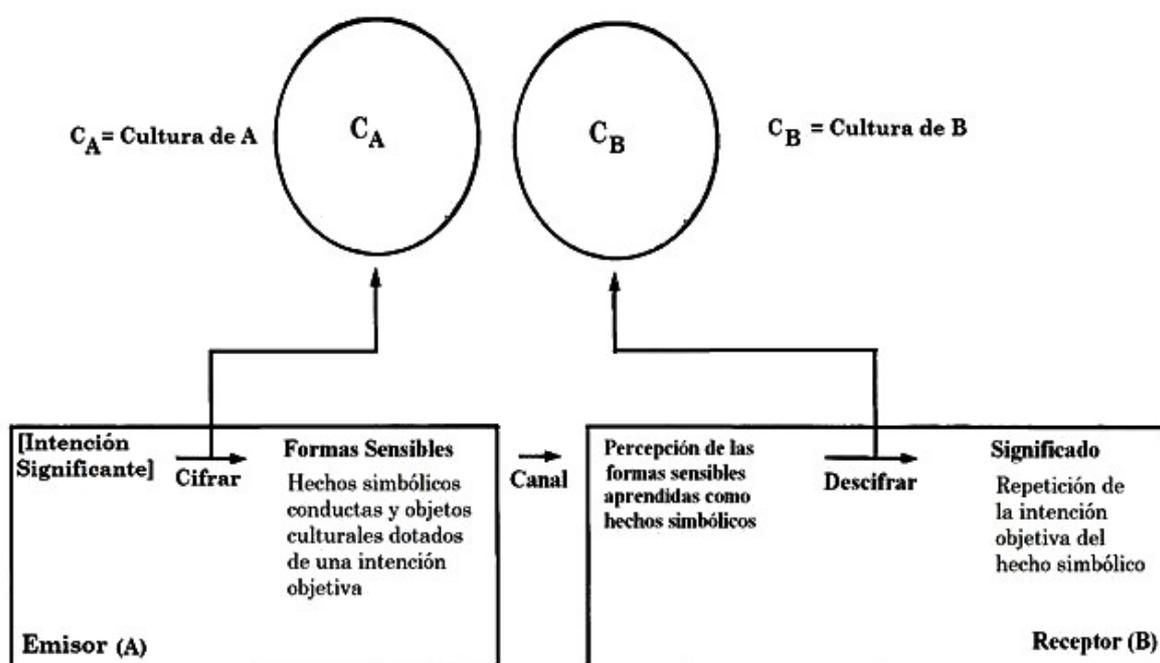
El valor social de los diferentes códigos lingüísticos disponibles en una sociedad dada y en un momento dado depende siempre de la distancia que los separa de la norma lingüística que la escuela consigue imponer en la definición de los criterios socialmente reconocidos de “corrección” lingüística y comunicativa. Más precisamente, el valor en el mercado escolar del capital lingüístico de que dispone cada individuo es función de la distancia entre el tipo de dominación simbólica exigida por la escuela y el dominio práctico del lenguaje que él debe a su primera educación de clase. En las palabras de Bourdieu: *“Una vez que los procesos retóricos, los efectos expresivos, las formas de pronunciación, la melodía de la entonación, los registros del léxico o las formas de la fraseología expresan solamente [...] las elecciones conscientes de un locutor preocupado con la originalidad de su expresión, todos esos trazos estilísticos traen siempre, en el propio lenguaje, una relación con el lenguaje que es común a toda una categoría de locutores porque es el producto de las condiciones sociales de adquisición y de utilización del lenguaje”* (Bourdieu, 1975)

Así al librarse del uso de la expresión usual, el hecho de usar una frase rara en el acto de la comunicación, característicos de la relación con el lenguaje que los profesionales de la escritura y de la diferencia por la escritura mantienen con el lenguaje, ya no son más que formas límites de la disposición lingüística que es propia de las clases

privilegiadas. Las clases privilegiadas son llevadas a hacer del lenguaje utilizado y de la manera de utilizarlo el instrumento de una exclusión de lo vulgar y de ese modo una forma de afirmar su disposición del uso literario o científico.

Si el sistema de enseñanza perpetúa y consagra un privilegio cultural fundado sobre el monopolio de las condiciones de adquisición de la relación con la cultura que las clases privilegiadas tienden a reconocer y a imponer como legítima, es que la relación con la cultura que el sistema escolar reconoce no está completamente dominada a no ser cuando la cultura que éste inculca fue adquirida por familiarización; es también que el modo de inculcación que éste instaura permanece en continuidad con el modo de inculcación de la cultura legítima cuyas condiciones sociales sólo son dadas a las familias que tienen y reconocen como cultura, la cultura de las clases dominantes. Por lo tanto, lo más común es que no haya una comunicación efectiva entre el autor de un libro y el lector del mismo porque ambos están colocados desigualmente en el campo de la producción y de consumo de bienes simbólicos culturales. Esa (in)comunicación está representada en la Figura 3 como una no coincidencia de los hábitos y capitales culturales de los autores de libros y los lectores de los mismos.

Fig. 3: No coincidencia de los hábitos y capitales culturales de los autores de libros y los lectores



Esa carencia de bajos hábitos y poca posesión de capitales culturales explica la ausencia de lectores de libros en las bibliotecas y sistemas de información. Se estima que entre el 60% y el 70% de lo que se conserva en las bibliotecas nunca son solicitados ni circulados, es decir, no son leídos y menos entendidos.

Consideraciones finales

Si el proceso de consumo de información y de comunicación se da entre agentes que pertenecen a clases sociales diferentes (o aún de la misma clase social), pero dotados de hábitos y capitales culturales diferentes, y mediados por el uso de un capital lingüístico diferente, entonces, las propias relaciones sintácticas como un sistema destinado a la comunicación de sentidos, sólo adquieren su pleno sentido en el uso práctico de los agentes sociales colocados en determinada posición en el campo social en el que actúan y dependen justamente de las relaciones sociales que estructuran ese campo y de la posición que ocupan en ese campo. Por lo tanto, un proceso de información y comunicación sólo puede ser comprendido cuando se toman en consideración todos los elementos que estructuran un campo y que determinan la posición del agente en una estructura social.

Por otro lado, el hábito del agente es el responsable por la mediación entre las relaciones objetivas y los comportamientos individuales. Es a través del hábito que el agente interioriza las condiciones objetivas que hacen posibles y aceptadas socialmente las prácticas individuales. La información y comunicación entre agentes es la puesta en práctica de ese hábito.

Lo que los agentes intercambian en una interacción comunicativa en realidad son los hábitos adquiridos a través del sistema escolar, de la familia, y de su pertenencia a una clase social. Hasta cierto punto cada agente pone en práctica, es decir, exterioriza su hábitos, a través de su propia trayectoria cultural, que puede ser entendida como la historia social que produce un agente con un hábitos particular y colocado en un campo determinado.

Por lo tanto, podemos concluir que no hay información ni comunicación fuera de un espacio social histórico, sino entre agentes sociales históricamente contruidos y que la información y comunicación también es la puesta en práctica de los hábitos de clase y de los capitales culturales incorporados en esos hábitos de los agentes en comunicación.

Si lo que buscamos con el movimiento del acceso abierto es que los resultados de la investigación científica que hayan sido financiadas con fondos públicos sean hechos accesibles a través del Internet, sin ningún tipo de barreras ni restricciones, la principal barrera que enfrentamos es la des-poseción de capitales culturales y hábitos científicos de la mayoría de la población, por lo tanto, el acceso abierto no es suficiente, debemos empujar este movimiento a la lucha por la democratización de la educación y la cultura que al generar los hábitos de los agentes y ampliar el volumen de sus capitales culturales, posibilitarán el acceso al conocimiento y como resultado la apropiación del conocimiento. Ese es el verdadero acceso abierto que necesitamos.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre. Capital cultural e comunicação pedagógica. En su: A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro : Livraria Francisco Alves Editora, 1970. pp. 79-118.

Bourdieu, Pierre. Tradição erudita e conservação social. En su: A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1970.

Bourdieu, Pierre. Esquisse d'une theorie de la pratique : precede de trois etudes d'ethnologie kabyle. Geneve [Paris] : Droz, 1972.

Bourdieu, Pierre. Outline of a theory of practice. Cambridge : Cambridge University Press, 1977.

Bourdieu, Pierre. Reproduction in education, society and culture. London : Sage, 1977.

Bourdieu, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro : Marco Zero, 1981.

Bourdieu, Pierre. Structures, strategies, and the habitus. En: French sociology : rupture and renewal since 1968. New York : Columbia University Press, 1981.

Bourdieu, A economia das trocas simbolicas. 2a. ed. São Paulo : Editora Perspectiva, 1982.

Bourdieu, Pierre. O campo científico. En su: Sociologia. São Paulo : Atica, 1983. pp. 122-155.

Bourdieu, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. En su: Sociologia. São Paulo : Atica, 1983. pp. 46-81.

Bourdieu, Pierre. The genesis of the concept of habitus and of field. Sociocriticism, 2:11-24, Dec. 1985.

Bourdieu, Pierre. The forms of capital. En: Handbook of theory and research for the sociology of education / edited by John G. Richardson. New York : Greenwood Press, 1986. pp. 241-258.

Bourdieu, Pierre. Coisas ditas. São Paulo : Brasiliense, 1990.

Bourdieu, Pierre. Leituras, leitores, letrados, literatura. En su: Coisas ditas. São Paulo : Brasiliense, 1990.

Bourdieu, Pierre. The Logic of practice. Cambridge : Polity Press, 1990.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Lóic J. D. An invitation to reflexive sociology. Chicago : The University of Chicago Press, 1992.

Bourdieu, Pierre. The field of cultural production. Cambridge : Polity Press, 1993.

Bourdieu, Pierre. In other words : essays towards a reflexive sociology. Cambridge : Polity Press, 1993.

Bourdieu, Pierre. Social space and symbolic power. En su: In other words: essays towards a reflexive sociology. Cambridge : Polity Press, 1993.

Bourdieu, Pierre. Que es lo que hace una clase social. Revista Paraguaya de Sociología, 15:1-21, Sept. 1995.

Bourdieu, Pierre. Algunas propiedades de los campos. En su: Sociología y cultura. México, D. F. Fondo de Cultura Económica, 1996.

Sobre os autor / About the Author:

Rubén Urbizagástegui Alvarado

ruben@ucr.edu

Doctor en Ciencia de la Información, Universidad de California en Riverside, Riverside, CA, USA.